



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO POPULAR

ALINE RODRIGUES DE ALMEIDA

**EDUCAÇÃO ENQUANTO EXPERIÊNCIA COMUNITÁRIA NO VALE DO
GRAMAME: UM ESTUDO A PARTIR DO PENSAMENTO DECOLONIAL
LATINO-AMERICANO**

JOÃO PESSOA

2025

ALINE RODRIGUES DE ALMEIDA

**EDUCAÇÃO ENQUANTO EXPERIÊNCIA COMUNITÁRIA NO VALE DO
GRAMAME: UM ESTUDO A PARTIR DO PENSAMENTO DECOLONIAL
LATINO-AMERICANO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal da Paraíba como
requisito para conclusão de doutorado.
Linha de pesquisa: Educação Popular.

Orientador: Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva

JOÃO PESSOA

2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A447e Almeida, Aline Rodrigues de.

Educação enquanto experiência comunitária no Vale do Gramame : um estudo a partir do pensamento decolonial latino-americano / Aline Rodrigues de Almeida. - João Pessoa, 2025.
224 f. : il.

Orientação: Severino Bezerra da Silva.
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Educação comunitária. 2. Educação popular - Vale do Gramame. 3. Práticas educativas decoloniais. 4. Escola Viva Olho do Tempo. I. Silva, Severino Bezerra da. II. Título.

UFPB/BC

CDU 376.7(043)

A BANCA EXAMINADORA, TENDO EM VISTA A EXPOSIÇÃO ORAL APRESENTADA PELA DOUTORANDA ALINE RODRIGUES DE ALMEIDA, E PROCEDIDA A ARGUIÇÃO PERTINENTE AO TRABALHO FINAL, CONSIDEROU A TESE:

- (X) APROVADA
 () INDETERMINADA
 () REPROVADA

MEMBROS BANCA EXAMINADORA	INSTITUIÇÃO	ASSINATURA
Severino Bezerra da Silva (Orientador)	PPGE/UFPB	 Documento assinado digitalmente SEVERINO BEZERRA DA SILVA Data: 04/12/2023 17:22:22-0300 Verifique em https://validar.jf.gov.br
Gisélia Macedo Cardoso Freitas	UFRB	 Documento assinado digitalmente GISELIA MACEDO CARDOSO FREITAS Data: 06/12/2023 18:24:09-0300 Verifique em https://validar.jf.gov.br
Patrícia Cristina de Aragão Araújo	UEPB/PPGFP	 Documento assinado digitalmente PATRICIA CRISTINA DE ARAGAO Data: 09/12/2023 17:55:17-0300 Verifique em https://validar.jf.gov.br
Alexandre Magno Tavares da Silva	UFPB/PPGDH	 Documento assinado digitalmente ALEXANDRE MAGNO TAVARES DA SILVA Data: 10/12/2023 16:43:34-0300 Verifique em https://validar.jf.gov.br
Luiz Gonzaga Gonçalves	UFPB	 Documento assinado digitalmente LUIZ GONZAGA GONCALVES Data: 10/12/2023 14:29:25-0300 Verifique em https://validar.jf.gov.br
Daniella de Souza Barbosa	PPGE/UFPB	 Documento assinado digitalmente DANIELLA DE SOUZA BARBOSA Data: 04/12/2023 18:39:41-0300 Verifique em https://validar.jf.gov.br

*Dedico estes escritos à menina que um dia fui,
sonhadora de sonhos possíveis, sensível às coisas miúdas,
escritora dos cotidianos, da vida que pulsa.
À adolescente fã do mundo, das artes, do xaxado,
do forró, das danças folclóricas e da capoeira.
À adulta que sabe o quer e se fortalece para conseguir.
Professora que acolhe, se comove, ama e educa.
À mãe que gestou, pariu, amamentou,
que é colo, aconchego, abraço, palavra, escuta.
As que vieram antes de mim.
Aos que vieram de mim.
As que virão depois.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida que pulsa em mim e por sustentar meus passos nos momentos de inquietação e de boniteza que marcaram esta travessia. Sou grata pelo sopro de esperança que me acompanha, pelos aprendizados que emergem de cada desafio e pelas alegrias que se anunciam na concretização de mais um sonho.

Às forças da natureza, que seguem me guiando e reafirmando minha fé na essência humana. São elas que me lembram quem sou e de onde venho: mulher, nordestina, paraibana, mãe, educadora e pesquisadora em constante movimento de reinvenção, ressignificando minha forma de estar e de ler o mundo.

À família que construí, minha gratidão mais emocionada. Ao meu esposo e companheiro Gabriel, presença que sustenta e que acolhe, com quem partilho a vida desde 2017, obrigada pela parceria que não esmorece. Sua confiança em mim, sua força de tornar leve o que poderia ser pesado, sua habilidade em resolver o que parece impossível e seu cuidado com minhas fomes – de comida, de conhecimento, de sentido – são elementos que atravessam cada página desta tese. Obrigada pela escuta sensível, pela leitura paciente, pelo cuidado silencioso que manteve de pé esta pesquisa (e esta pesquisadora), pela parceria amorosa que enfrentou comigo as curvas do caminho. A você e aos frutos mais belos da vida que escolhemos construir, Luiz e Carolina, minha gratidão por serem meu chão, minha bússola e meu lembrete cotidiano de que nenhum sonho se realiza sozinho.

A Luiz, que ilumina meus dias com a pureza do seu olhar e com a fé incondicional que deposita em mim, agradeço por transformar a minha existência em algo infinitamente mais bonito. Com você, descobri um amor que reorganiza tudo: o tempo, as prioridades, o corpo, a alma. Com sua forma tão espontânea de sentir o mundo, me ensina diariamente que sensibilidade é força, que afeto é direção e que coragem também nasce do amor. Luiz me revela a beleza do mundo nas coisas mais simples, toca o que tenho de mais verdadeiro e me lembra, com sua alegria e imaginação sem limites, que eu posso ser o que eu quiser. Sua confiança me fortalece, sua delicadeza me desarma, sua coragem me move e você me revela, nos gestos mais simples, que a vida pode ser extraordinária todos os dias, e que seus abraços são lugar de reencontro comigo mesma.

À Carolina, que chegou serena, como quem pousa devagar onde sabe que será acolhida, como quem entende os movimentos da vida antes mesmo de dizer qualquer palavra, agradeço por reordenar meus ritmos, por me ensinar a desacelerar e por me lembrar do essencial com sua presença delicada e firme. Ela trouxe uma paz que só quem nasce para iluminar pode trazer,

convidando-me a viver com leveza, entrega e verdade. Carolina é gesto de calma, é lembrança de que o essencial cabe num colo, num peito, num instante inteiro de presença. Ela me ensinou a respirar de novo, a olhar para o mundo com menos pressa e com mais ternura, a escolher o que importa.

Em Luiz e Carolina encontro os meus sentimentos mais lindos e a expressão mais inteira do amor que me move. São eles que preenchem os meus dias de sentido, que me mostram possibilidades de futuro e que sustentam a minha vontade de ser melhor. Por eles, e para eles, escolho diariamente construir caminhos mais humanos, mais justos e mais cheios de esperança. Gratidão por serem raiz e horizonte. Em vocês, encontro o que desejo ser; por vocês, escolho ser melhor todos os dias. Tudo o que escrevo, tudo o que construo e tudo o que sonho carrega o desejo profundo de deixar um mundo mais justo, mais doce e mais cheio de esperança para vocês e por vocês.

Aos meus ancestrais, que acendem em mim perguntas e respostas sobre a minha própria existência. É na memória de suas lutas, de suas conquistas e sobrevivências que encontro sentido para cada passo. À família onde nasci – minha mãe Edna, meu pai Aristóteles, minha irmã Erika e meu irmão Nenen – agradeço pela vida, pelos valores, pelos cuidados e por tudo o que me formou. Nesta jornada de maternagem múltipla de Luiz, da dissertação, de Carolina e desta tese, vocês foram suporte e abrigo quando o tempo se apertou entre a maternidade e a pesquisa.

À minha irmã Erika, companheira de uma vida inteira, deixo um agradecimento especial. Sua trajetória, feita de coragem e persistência, inspira e fortalece a minha. Sou profundamente orgulhosa do caminho que você trilhou e continua trilhando. Obrigada por seguir caminhando ao meu lado, mesmo quando os caminhos nos afastam geograficamente. Sua fé e perseverança alimentam em mim a certeza de que os sonhos se fazem possíveis quando nos dispomos a sonhar e a vivê-los.

Às pessoas que constituem o território Vale do Gramame e a Escola Viva Olho do Tempo, minha profunda gratidão. Meu agradecimento pela acolhida, pela confiança e pelo compartilhamento de saberes, histórias e modos de viver que sustentam esta pesquisa. Às crianças e adolescentes que permitiram as observações e conversas, minha gratidão pela delicadeza com que me ensinaram a olhar o mundo a partir de outras possibilidades.

Agradeço aos sujeitos desta pesquisa – Mestra D'oci, Mestre Zé do Balaio, Mestre Marcos, Penhinha, Ivanildo, Raquel e Dênis – pela generosidade em compartilhar suas histórias, suas práticas e seus modos de compreender o mundo. Cada encontro, cada palavra, cada gesto e cada silêncio abriu caminhos de reflexão e reafirmou a força da experiência comunitária como

lugar de saber, resistência e criação. Sou grata pela confiança depositada em mim, pela acolhida sensível e pela possibilidade de aprender com trajetórias marcadas pela luta, pela ancestralidade e pela esperança. Este trabalho só existe porque vocês existem e seguem fazendo da educação um ato vivo, coletivo e profundamente humano. Obrigada por me mostrarem, através das suas experiências, que um outro mundo é sempre possível.

Às pessoas da UFPB – professoras, professores, colegas de graduação, mestrado e doutorado – expresse minha gratidão por cada diálogo e cada partilha que atravessaram a minha formação. Aos membros da banca, professoras Gilselia Freitas, Patrícia Aragão e Daniella Barboza e professores Luiz Gonzaga e Alexandre Magno, obrigada pelas leituras cuidadosas, pelas provocações acertadas e pelas sugestões que ampliaram a potência deste trabalho e meu olhar sobre a educação como prática comunitária, educação popular e decolonialidade, bem como acerca da pesquisa em educação.

Ao professor Severino, meu orientador, agradeço pela confiança constante, pela escuta atenta e pelas contribuições que, mais do que acadêmicas, foram humanas. Sua palavra sempre precisa, sua generosidade e sua imensa humanidade foram fundamentais para minha permanência e crescimento na universidade. Sua postura sensível diante da maternidade e dos desafios que ela impôs ao percurso da pesquisa reafirmou a postura de educador popular comprometido com as pessoas e o posicionamento diante do mundo.

À professora Gilselia, agradeço pela presença generosa desde os momentos iniciais desta pesquisa, por sua escuta atenta e ensinamentos, pelo seu olhar sensível e empenho em contribuir para além desta pesquisa e escritos. As suas palavras me alcançaram como orientação e como afeto, iluminando os caminhos e fortalecendo minha confiança na pesquisa e em mim mesma.

À professora Patrícia, cujo encontro transformou rumos e fertilizou ideias, obrigada pelas reflexões que nasceram de sua palavra firme, lúcida e sensível, desde a banca do mestrado. Seu olhar sobre o mundo impactou diretamente a minha trajetória acadêmica e o caminhar desta investigação. Sou grata pela forma como acolhe, como provoca e inspira, reafirmando a beleza da docência comprometida com a vida e com a formação humana.

Agradeço à professora Daniella, docente da nossa linha de Educação Popular, pela atenção cuidadosa e pela disponibilidade ao longo desta trajetória. Sua preocupação com os caminhos da pesquisa, suas orientações e seu comprometimento com a minha formação fizeram diferença na construção desta tese.

Ao professor Luiz Gonzaga, referência para minha formação humana e acadêmica, agradeço pelos ensinamentos que integram teoria, vida e ancestralidade de forma potente e

coerente. Sua palavra firme, pautada pela ética e pela sensibilidade, nos atravessa e nos transforma. Luiz é daqueles professores que nos desestabilizam para que possamos crescer, que nos chamam à responsabilidade política e afetiva da educação e que, ao mesmo tempo, sustentam nossa caminhada com generosidade. Sua existência, sua coerência e sua delicadeza no modo de ser e fazer inspiram e provocam escolhas, reafirmando diariamente a importância de uma pesquisa comprometida com a vida, com o coletivo e com a esperança ativa.

Ao professor Alexandre, minha gratidão pelo entrelaçar de caminhos que nos acompanha desde a graduação. Foi em suas aulas que a Educação Popular se revelou para mim não apenas como perspectiva teórica, mas como modo de vida, compromisso ético e escolha política. Gratidão por me apresentar a força dessa educação que nasce do povo, para o povo e com o povo, e que hoje atravessa meus escritos, minhas práticas e minha forma de existir no mundo. Sua vida é exemplo de homem comprometido com as pessoas, com a justiça social e com a construção de um mundo mais solidário, exemplo que me inspira cotidianamente. Foi também em sua disciplina que conheci Gabriel, meu companheiro de vida, o que faz desse encontro acadêmico um marco que ecoa para além da universidade. Carrego com carinho essa conexão de caminhos que se abriu ali, transformando não apenas minha trajetória profissional, mas todo o meu percurso afetivo e familiar. Obrigada, professor Alexandre, pela presença, pelas partilhas e pelo afeto que sempre ampliaram minhas possibilidades de ser, de escrever, de compreender o mundo e de caminhar com mais inteireza.

A todas as amigas, amigos, professoras e professores que fizeram parte dessa caminhada, minha gratidão. Aos que seguiram comigo e aos que passaram deixando marcas, obrigada por cada conversa, incentivo, leitura, silêncio, abraço e presença que me acompanhou ao longo desses anos. Vocês são parte da pessoa e da pesquisadora que me tornei.

À amiga Maria José, registro o meu carinho e agradeço a companhia imprescindível nesta trajetória, desde os tempos da graduação em Pedagogia. Gratidão por colorir os dias mais difíceis e celebrar comigo cada conquista, por cada partilha, cada apoio e cada instante que reafirmou que a vida é mais bonita quando caminhamos juntas.

Às professoras Quézia e Lúcia e ao professor Charlinton, agradeço pelas palavras que tantas vezes chegaram como possibilidades de horizonte, como coragem e como afirmação de caminhos quando eu mesma hesitava sobre eles. Cada incentivo e cada conversa foram alento e impulso, lembrando-me de que a formação se faz também na confiança que o outro deposita em nós. Sou grata por acreditarem no meu percurso acadêmico, por enxergarem potencialidades quando eu ainda as tateava, por me motivarem a alçar novos voos e a expandir minhas formas de pensar, de sentir e de pesquisar.

À minha comunidade de fé, agradeço pelo amor, pelo acolhimento e pela proteção que nos cercam. Em vocês encontro lugar de descanso, de aprendizado e de fortalecimento. À Kadydja, amiga-irmã, cuja presença diária me atravessa com amorosidade, obrigada por me apresentar a essa comunidade (e a tantas outras coisas) e por me lembrar, com tanta força, que ser coletiva é também um modo de existir no mundo. Com vocês, aprendo a estar inteira, a viver o comum e a construir redes que sustentam e transformam. Seguimos juntas, nos reinventando e nos apoiando nas lutas e nas bonitezas de cada dia.

Por fim, agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) pela formação, às professoras e aos professores da linha de Educação Popular, e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento que possibilitou não apenas minha permanência, mas a realização desta pesquisa.

A paixão com que conheço e com que falo ou escrevo não diminuem em nada o compromisso com que denuncio ou anuncio. Eu sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte de mim esquemática, meticulosa, racionalista, conhecendo os objetos e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço o mundo com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também.

Paulo Freire - À Sombra Desta Mangueira

RESUMO

Esta tese de doutorado, vinculada à Linha de Educação Popular do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, estudou uma experiência de educação comunitária no território do Vale do Gramame, em João Pessoa-PB. Neste sentido, o fio condutor das investigações foi o argumento de tese de que a Escola Viva Olho do Tempo (EVOT), em João Pessoa, constitui-se como incubadora de ciência popular, na medida em que práticas educativas decoloniais, enraizadas na memória ancestral e na cultura popular, possibilitam a resignificação de vidas, resistem à colonialidade do saber e do poder e projetam alternativas de bem viver. Enfatizamos a constituição do pensamento decolonial, ao observar os paradigmas do bem-viver, a luta dos povos e comunidades e a construção de epistemes próprias. Enquanto objetivo geral, analisamos como a decolonialidade latino-americana se apresenta nas experiências de educação comunitária a partir da práxis educativa dos sujeitos do Vale do Gramame, na Paraíba, em sua interface com as memórias e as tradições ancestrais da comunidade. O estudo esteve embasado nas perspectivas de Decolonialidade (Walsh, 2017) (Fals Borda e Mora-Osejo, 2004) (Mota Neto, 2015) (Quijano, 1997) (Lander, 2005) (Dussel, 2018); Educação Popular (Streck e Esteban, 2013) (Streck, 2010) (Lovisol, 1990) (Jara Holliday, 2005) (Calado, 2021) (Brandão, 2021); e Educação Comunitária (Almeida, 2020) (Brandão, 1982, 2002) (Calado, 2018) (Carneiro, 1987, 1988) (Gadotti, 2009), com ênfase em experiências de educação contrárias à perspectiva colonial. O local da pesquisa foi o território Vale do Gramame, tendo como sujeitos as mestras e os mestres de tradição oral, assim como a comunidade escolar da Escola Viva Olho do Tempo (EVOT), composta pelas gestoras e gestores, educadoras e educadores. A aproximação com as mestras e mestres do território em questão e os sujeitos da EVOT possibilitou a realização de uma pesquisa participante com observação e entrevistas, na qual nos apropriamos das teorias decoloniais e constatamos conexões entre o local e o global, o que nos revelou o trajeto a ser seguido. Os materiais coletados e produzidos foram submetidos a uma análise a partir do Pensar Crítico freireano em uma perspectiva decolonial (Freire, 2005; 2009) (Walsh, 2012; 2017), utilizando as categorias: Conscientização; Diálogo; Cultura e Saberes Populares; Práxis; Esperança e Utopia; Denúncia e Anúncio; Inéditos Viáveis. A pesquisa desvelou a emergência de um pensamento próprio dos sujeitos do território do Vale do Gramame, vinculado com os preceitos decoloniais.

Palavras-chave: Decolonial. Educação Comunitária. Educação Popular. Vale do Gramame. EVOT.

RESUMEN

Esta tesis doctoral, vinculada a la Línea de Educación Popular del Programa de Posgrado en Educación de la UFPB, estudió una experiencia de educación comunitaria en el territorio del Vale do Gramame, en de João Pessoa-PB. En este sentido, el hilo conductor de las investigaciones fue la tesis argumental de que la Escola Viva Olho do Tempo (EVOT), en João Pessoa, constituye una incubadora de la ciencia popular, en la medida en que prácticas educativas decoloniales, arraigadas en la memoria ancestral y en la cultura popular, posibilitan la redefinición de vidas, resisten a la colonialidad del conocimiento y del poder y proyectan alternativas para el buen vivir. Enfatizamos la formación del pensamiento decolonial mediante la observación de los paradigmas del buen vivir, las luchas de los pueblos y comunidades, y la construcción de sus propias epistemes. Como objetivo general, analizamos cómo la decolonialidad latinoamericana se presenta en las experiencias de educación comunitaria basadas en la praxis educativa de los sujetos del Vale do Gramame, en Paraíba, en su interfaz con las memorias y tradiciones ancestrales de la comunidad. El estudio se basó en las perspectivas de la decolonialidad (Walsh, 2017) (Fals Borda y Mora-Osejo, 2004) (Mota Neto, 2015) (Quijano, 1997) (Lander, 2005) (Dussel, 2018); la educación popular (Streck y Esteban, 2013) (Streck, 2010) (Lovisolo, 1990) (Jara Holliday, 2005) (Calado, 2021) (Brandão, 2021); y Educación Comunitaria (Almeida, 2020) (Brandão, 1982, 2002) (Calado, 2018) (Carneiro, 1987, 1988) (Gadotti, 2009), con énfasis en experiencias educativas contrarias a la perspectiva colonial. El sitio de investigación fue el territorio del Vale do Gramame, y los sujetos de estudio son las maestras y maestros de tradición oral, así como la comunidad escolar de la Escola Viva Olho do Tempo (EVOT), compuesta por directivos y educadores. La estrecha relación con las maestras y maestros del territorio en cuestión y los participantes de EVOT permitió una investigación participativa con observación y entrevistas, en la que nos apropiamos de las teorías decoloniales y observamos conexiones entre lo local y lo global, que nos reveló el camino a seguir. Los materiales recopilados y producidos se someten a un análisis basado en el pensamiento crítico freiriano desde una perspectiva decolonial (Freire, 2005; 2009) (Walsh, 2012; 2017), utilizando las categorías: Conciencia; Diálogo; Cultura y conocimiento popular; Praxis; Esperanza y utopía; Denuncia y anuncio; Viabilidad inédita. La investigación reveló el surgimiento de una forma de pensar propia de los sujetos del territorio del Vale do Gramame, vinculada a preceptos decoloniales.

Palavras-chave: Decolonial. Educación comunitaria. Educación Popular. Vale do Gramame. EVOT.

ABSTRACT

This doctoral thesis, linked to the Popular Education Line of the Postgraduate Program in Education at UFPB, studied a community education experience in the territory of Vale do Gramame, in João Pessoa-PB. In this sense, the guiding thread of the investigations was the thesis argument that the Escola Viva Olho do Tempo (EVOT), in João Pessoa, constitutes an incubator of popular science, insofar as decolonial educational practices, rooted in ancestral memory and popular culture, enable the redefinition of lives, resist the coloniality of knowledge and of power and project alternatives for good living. We emphasize the formation of decolonial thought by observing the paradigms of good living, the struggles of peoples and communities, and the construction of their own epistemes. As a general objective, we analyze how Latin American decoloniality manifests itself in community education experiences, based on the educational praxis of individuals from Vale do Gramame, Paraíba, in its interface with the community's ancestral memories and traditions. The study was based on the perspectives of Decoloniality (Walsh, 2017) (Fals Borda and Mora-Osejo, 2004) (Mota Neto, 2015) (Quijano, 1997) (Lander, 2005) (Dussel, 2018); Popular Education (Streck and Esteban, 2013) (Streck, 2010) (Lovisolo, 1990) (Jara Holliday, 2005) (Calado, 2021) (Brandão, 2021); and Community Education (Almeida, 2020) (Brandão, 1982, 2002) (Calado, 2018) (Carneiro, 1987, 1988) (Gadotti, 2009), with an emphasis on educational experiences contrary to the colonial perspective. The research site was the Vale do Gramame territory, with the subjects being the teachers of oral tradition, as well as the school community of Escola Viva Olho do Tempo (EVOT), composed of managers and educators. The approach with the teachers of the territory in question and the subjects of EVOT made it possible to carry out participatory research with observation and interviews, in which we appropriated decolonial theories and observed connections between the local and the global, which revealed to us the path to be followed. The materials collected and produced were subjected to an analysis based on Freirean Critical Thinking from a decolonial perspective (Freire, 2005; 2009) (Walsh, 2012; 2017), using the categories: Awareness; Dialogue; Popular Culture and Knowledge; Praxis; Hope and Utopia; Denunciation and Announcement; Viable Unpublished Works. The research reveals the emergence of a way of thinking specific to the subjects of the Vale do Gramame territory, linked to decolonial precepts.

Palavras-chave: Decolonial. Community Education. Popular Education. Vale do Gramame. EVOT.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Trabalhos acadêmicos com o critério de busca: “decolonial” na área da educação, no Repositório da Pontificia Universidad Católica do Chile.....	40
Quadro 2 - Trabalhos acadêmicos com o critério de busca: “decolonial” na área da educação, no Repositório da USP.....	41
Quadro 2 - continuação.....	42
Quadro 3 - Trabalhos acadêmicos com o critério de busca: “decolonial” na área da educação, no Repositório da Universidade do Chile.....	43
Quadro 4 - Trabalhos acadêmicos com o critério de busca: “decolonial” na área da educação, no Repositório Tecnológico de Monterrey, no México.....	44
Quadro 5 - Trabalhos acadêmicos com o critério de busca: “decolonial” na área da educação, no Repositório do da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).....	45
Quadro 5 - continuação.....	46
Quadro 6 - Trabalhos acadêmicos com o critério de busca: “decolonial” na área da educação, no Repositório da Universidad de los Andes, na Colômbia.....	46
Quadro 7 - Trabalhos acadêmicos com o critério de busca: “decolonial” na área da educação, no Repositório da Universidade Nacional Autônoma do México.....	47
Quadro 8 - Trabalho acadêmico com o critério de busca: “decolonial” na área da educação, no Repositório da Universidade Federal do Rio de Janeiro.....	47
Quadro 9 - Trabalhos acadêmicos com o critério de busca: “decolonial” na área da educação, no Repositório da Universidade de Buenos Aires.....	48
Quadro 10 - Trabalho acadêmico com o critério de busca: “decolonial” na área da educação, no Repositório da Universidade Nacional da Colômbia.....	49
Quadro 11 - Trabalho acadêmico com o critério de busca: “decolonial” na área da educação, no Repositório da Universidade Federal da Paraíba.....	49
Quadro 11 - continuação.....	50
Quadro 11 - continuação.....	51
Quadro 12 - Trabalhos acadêmicos sobre o Vale do Gramame, no Repositório Institucional da UFPB.....	53
Quadro 12 - continuação.....	54
Quadro 13 - Trabalho acadêmico sobre o Vale do Gramame, no Repositório Institucional da UEPB.....	55
Quadro 14 - Pessoas entrevistadas.....	83

Fotografia 1 - Mestra Judite Palhano.....	91
Fotografia 2 - Vale do Gramame.....	94
Fotografia 3 - Rio Gramame.....	98
Mapa 1 - Localização da EVOT no Vale do Gramame.....	100
Imagem 1 - Folder da campanha <i>Ocupação: “O Rio Gramame é luxo, não é lixo”</i> , em 2018	101
Mapa 2 - Bairros de João Pessoa.....	104
Mapa 3 - Bairros de João Pessoa (ampliado e destacado).....	104
Quadro 15 - Bairros e conjuntos habitacionais que compõem o Vale do Gramame.....	105
Gráfico - Crescimento populacional de Gramame IBGE.....	106
Mapa 4 - Satélite conjuntos habitacionais em 1998.....	107
Mapa 5 - Satélite conjuntos habitacionais em 2012.....	108
Quadro 16 - Projetos da EVOT em sua gênese na comunidade.....	117
Quadro 17 - Síntese Analítica dos Projetos da EVOT.....	120
Quadro 18 - Antagonismos entre o Programa EPV e EVOT.....	139
Quadro 19 - Conceito de Incubadora de ciência popular decolonial.....	147
Quadro 20 - Comparativo entre Iniciativas moleculares e Incubadoras de ciência popular decoloniais.....	148
Quadro 21 - Experiências latino-americanas como incubadoras de ciência popular decolonial.....	149
Fotografias 4 e 5 - Mestre Marcos Mituaçu em oficina de quadrilha.....	159
Quadro 22 - Análise da entrevista do Mestre Marcos.....	164
Fotografias 6 e 7 - Mestre Zé do Balaio em sua residência mostra a sua produção.....	165
Quadro 23 - Análise da entrevista do Mestre Zé do Balaio.....	169
Fotografia 8 - Educando da EVOT recebe carinho da Mestra D’oci, após apresentação de flauta em roda com estudantes da UFPB.....	171
Quadro 24 - Análise da entrevista da Mestra D’oci.....	177
Quadro 24 - continuação.....	178
Fotografia 9 - Educador Dênis em oficina de percussão.....	180
Quadro 25 - Análise da entrevista do educador Dênis.....	185
Fotografia 10 - Educador Ivanildo em roda de conversa no Cantinho da Memória.....	187
Fotografia 11 - Educador Ivanildo em diálogo com crianças no Cantinho da Memória.....	187
Quadro 26 - Análise da entrevista do educador Ivanildo.....	190
Fotografia 12 - Educadora Penhinha Teixeira canta e toca pandeiro.....	192

Quadro 27 - Análise da entrevista da educadora Penhinha Teixeira.....	197
Fotografia 13 - Raquel dos Anjos acompanha apresentação do Tambores do Tempo no Carnaval Tradição de 2025.....	199
Quadro 28 - Análise da entrevista de Raquel dos Anjos.....	203
Quadro 28 - continuação.....	204

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 Caminhos da pesquisa: entraves e motivações.....	19
1.2 A pesquisa como construção coletiva: problemática, relevância e justificativa.....	27
1.3 As contribuições de pesquisas passadas: achados inquietantes.....	38
1.3.1 Trabalhos acadêmicos sobre o pensamento decolonial latino-americano.....	39
1.3.2 Trabalhos acadêmicos sobre a comunidade Vale do Gramame.....	52
2 OS TRONCOS BASILARES DA PESQUISA: DA TEORIA AO MÉTODO.....	57
2.1 Capitalismo e decolonialidade: relações de força na América Latina.....	58
2.2 Decolonialidade, educação popular e comunitária: práxis investigativas.....	64
2.3 Partilha de saberes na pesquisa em educação, uma abordagem qualitativa com observação participante.....	80
3 COMUNIDADE VALE DO GRAMAME: ASPECTOS DA EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA.....	90
3.1 Vale do Gramame: entre paragens e andarilhagens.....	92
3.2 O Rio Gramame da nascente ao “morrente”: tentativas de luta de uma comunidade que enxerga no Rio a vida.....	97
3.3 Entre educação popular e comunitária: os caminhos da Escola Viva Olho do Tempo.....	114
3.4 Nas rodas da vida: quando a educação floresce do barro, da água e do tambor.....	121
3.4.1 Semear sonhos, cultivar gente: a escola como território do inédito viável.....	123
3.4.2 Rodas, rios e resistências: a EVOT como pedagogia viva do bem viver.....	127
4 AS BASES POPULARES EM UMA EXPERIÊNCIA LOCAL DE EDUCAÇÃO.....	132
4.1 Princípios da educação popular: relevâncias e antagonismos.....	134
4.2 A construção de uma ciência popular em territórios de espreita.....	142
4.3 Experiências moleculares latino-americanas como incubadoras de ciência popular decoloniais.....	146
5 A PEDAGOGIA DECOLONIAL NO TERRITÓRIO DO VALE DO GRAMAME.....	154

5.1 No terreiro da palavra: a cultura, a quadrilha e o brincar na voz de Mestre Marcos de Mituaçu.....	158
5.2 Entre fios e folhas: Mestre Zé do Balaio de Mituaçu e a sabedoria que se fia com as mãos.....	164
5.3 “Sonhar com os pés no chão”: a palavra viva de Mestra D’oci e a Olho do Tempo.....	170
5.4 Quando o tambor ensina: a escuta ancestral de Dênis e os Tambores do Tempo no batuque pulsante da vida em comunitária.....	179
5.5 Nas águas que ensinam: Ivanildo, filho do rio Gramame, guardião das matas e da vida que pulsa no curso d’água.....	186
5.6 “Educar é partilhar o pão”: a práxis comunitária de Penhinha Teixeira na Escola Viva Olho do Tempo.....	191
5.7 A experiência de Raquel dos Anjos como guardiã da memória institucional.....	198
 6 CONSIDERAÇÕES.....	 206
 REFERÊNCIAS.....	 211

1 INTRODUÇÃO

Escolhi a sombra desta árvore para
 repousar do muito que farei,
 enquanto esperarei por ti.
 Quem espera na pura espera
 vive um tempo de espera vã.
 Por isto, enquanto te espero
 trabalharei os campos e
 conversarei com os homens
 Suarei meu corpo, que o sol queimará;
 minhas mãos ficarão calejadas;
 meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;
 meus ouvidos ouvirão mais,
 meus olhos verão o que antes não viam,
 enquanto esperarei por ti.
 Não te esperarei na pura espera
 porque o meu tempo de espera é um
 tempo de quefazer.
 Desconfiarei daqueles que virão dizer-me,:
 em voz baixa e precavidos:
 É perigoso agir
 É perigoso falar
 É perigoso andar
 É perigoso, esperar, na forma em que esperas,
 porquê êsses recusam a alegria de tua chegada.
 Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,
 com palavras fáceis, que já chegaste,
 porque êsses, ao anunciar-te ingenuamente ,
 antes te denunciam.
 Estarei preparando a tua chegada
 como o jardineiro prepara o jardim
 para a rosa que se abrirá na primavera.

Paulo Freire – *À sombra da mangueira*

Ao trazer Paulo Freire, em *À sombra da mangueira*, para iniciar estes escritos, pretendo situar-me, enquanto situo a leitora e o leitor, nesse complexo território de espreita, que orienta uma trajetória tanto definida quanto livre, tanto obscura quanto límpida, tanto contraditória quanto concordante, mas nunca estática, sempre em movimento. Um caminho que se define ao caminhar, que parte da espreita do ontem e que, hoje, já se refez; assim nos fazemos em movimento, em um circular de informações, visões, mundos e pessoas.

As palavras de Freire vão ecoando enquanto eu vou caminhando... E nesse caminhar de sonhos que se entrelaçam aos sonhos de tantas pessoas, não me deixo esmorecer diante de tantos e tantos desafios que vão surgindo no decorrer da pesquisa e destes escritos. A sensação é de

estar em um navio em alto-mar, navegando com tudo o que preciso para viver (não apenas sobreviver). Trago comigo: a minha família, que se constitui enquanto a tese também é forjada; os saberes adquiridos ao longo da vida, parte essencial de quem eu sou e responsáveis por ensinar o caminho e definir onde e por onde queremos ir; as pessoas e as coisas – livros, artigos e demais materiais que ampliam o meu repertório – necessárias para uma conexão com o ponto central da pesquisa. Os ventos e as tempestades também são primordiais, pois remexem com o que já não tem mais significado, eles me levam mais longe e tornam o trajeto mais belo.

Ao trabalhar, maternar, dialogar, refletir, ler, escrever, brincar, cuidar, eu me refaço como pessoa, esposa, mãe, filha, pesquisadora, educadora, e reavalio a minha existência. Construo pontes para melhorar o caminho, distribuo abraços que esquentam a alma; nas rodas de conversa “despretensiosas” a educação se apresenta e eu vou construindo novos olhares e novas perspectivas com ela e através dela. Esta tese é parte de mim, do que eu sou e também do que somos – você, eu e “nosotros” -, e a expectativa é que ela continue o movimento, que ela circule e seja aporte para melhorar a vida, amplie o nosso olhar, sacuda as nossas predefinições, motive questionamentos e denúncias e, acima de tudo, que ela apresente novos posicionamentos e anúncios de uma outra realidade possível.

Diante disso, o estudo analisa as contribuições das experiências educativas comunitárias para o pensamento decolonial latino-americano, considerando a relevância da história de luta desses povos com a construção de novos paradigmas¹, alicerçados em bases epistemológicas próprias. Para tanto, apresentamos a história da comunidade Vale do Gramame, destacando aspectos da educação comunitária, discutimos o pensamento decolonial latino-americano e suas interfaces locais, assim como refletimos acerca das experiências de educação comunitária no território do Vale do Gramame, com ênfase na circulação dos saberes de tradição oral das mestras e mestres², nas possibilidades educativas e no protagonismo da Escola Viva Olho do Tempo (EVOT) na construção de uma identidade local.

¹ Consideramos, para esta investigação, a concepção de Freire (2005) acerca de paradigmas, presente em Romão (2016). Para o autor, o termo paradigmas deverá vir sempre “do oprimido”, pois este distingue-se do opressor em sua luta e resistência, “[...] Por isso é que, somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam”. (Freire, 2005). Nessa perspectiva, ao longo de nossas investigações e escritos, trazemos à tona a concepção paradigmas do oprimido, compreendendo que são “[...] um conjunto de eixos [balizadores] (derivados da consciência dos oprimidos e das oprimidas libertos) da produção do conhecimento em determinada época da História da humanidade, assumidos por determinadas comunidades científicas comprometidas com as causas dos ‘esfarrapados do mundo’.” (Romão, 2016).

² São as mulheres e homens que carregam e transmitem saberes ancestrais oralmente, propagando cultura e conhecimento do mundo, da natureza, das ervas, dos animais, plantas, pessoas, das lendas, mitos, rituais, medicina, música, dança, artes plásticas. As mestras e mestres de tradição oral do Vale do Gramame realizam também os seus trabalhos e ocupam os mais variados espaços na comunidade, como a pesca no rio Gramame, o artesanato, o trabalho no roçado e as danças, como o coco, a quadrilha, a ciranda e a lapinha, entre outros.

Para iniciar, na *Introdução*, em *Caminhos da pesquisa: entraves e motivações*, apresentamos as motivações para nossa opção de investigação, andarilhamos pelos caminhos que nos fizeram chegar ao tema da pesquisa. A trajetória exposta compreende o período que vai desde a graduação no curso de Pedagogia – revelando interesses por uma concepção educativa contrária às ideologias dominantes –, passa pelo Mestrado em Educação, para culminar no Doutorado em Educação, caminhos que confluem e revelam uma constituição identitária alicerçada na educação para a transformação social.

Ainda na *Introdução*, na seção *A pesquisa como construção coletiva: problemática, relevância e justificativa*, discorremos sobre aspectos relativos à pesquisa, fazendo uma breve exposição acerca dos motivos das nossas escolhas. Revelamos tanto as problemáticas que se colocam em torno de nosso foco de investigação, quanto dos vieses que se apresentam ao longo do caminho, assim como a importância do trabalho para acrescentar elementos às discussões sobre educação, Educação Popular, educação comunitária, pensamento decolonial latino-americano, cultura e sociedade. Descrevemos, também, os objetivos que essa pesquisa se propõe a alcançar, bem como a formulação de algumas questões e da própria tese.

Na sequência, em *As contribuições de pesquisas passadas: achados inquietantes* justificamos a nossa escolha, com base em um debate teórico respaldado em autoras e autores que trabalharemos no decorrer desta tese, partindo de um levantamento de trabalhos acadêmicos, teses, dissertações e artigos acerca da decolonialidade, educação e Vale do Gramame.

No capítulo seguinte, *Os troncos basilares da pesquisa: da teoria ao método*, tratamos dos caminhos desta investigação, que perpassam pelas bases teóricas e metodológicas da educação popular, educação comunitária e epistemologias decoloniais latino-americanas, pela abordagem qualitativa e observação participante. Esta seção ainda apresenta brevemente o local da pesquisa, os instrumentos para coleta de dados e os procedimentos utilizados para análise dos resultados.

O terceiro capítulo, *Comunidade Vale do Gramame: aspectos da educação comunitária*, traz à tona alguns elementos essenciais para o entendimento e encaminhamento da pesquisa, que são: história, memória e aspectos relevantes de sua constituição, e características físicas do Rio Gramame e da EVOT.

Na quarta seção, *As bases populares em uma experiência local de educação*, discorremos sobre a construção desse outro pensamento, contrário às ideologias dominantes. Outro pensamento porque se opõe ao pensamento estabelecido, por ser outro, não é igual nem complemento, comporta-se como antagônico e periférico; é outro pois a sua gênese está em

estabelecer paradigmas diferentes, pautados nas dimensões do oprimido. Nessa perspectiva, debatemos as lutas promovidas pelos povos oprimidos da América Latina e a constituição dos princípios da educação popular, bem como a construção de uma epistemologia própria desses povos e a busca por paradigmas da coletividade e do bem-viver. Neste capítulo também discutimos o conceito de incubadora de ciência popular decolonial, forjado a partir de experiências moleculares latino-americanas.

O capítulo quinto, *A pedagogia decolonial no território do Vale do Gramame*, dialoga e reflete acerca dos saberes que circulam na comunidade, com destaque para os saberes de tradição oral compartilhados pelos sujeitos, em especial, pelas mestras e mestres do Vale, assim como pelas educadoras e educadores da EVOT. Nessa seção, apresentamos, mais detalhadamente, os achados que obtivemos com a investigação na EVOT e na comunidade Vale do Gramame, em torno do modo como acontece a transmissão e a circulação dos saberes e como estes dialogam em torno de demandas comuns. Ao trazer à tona as entrevistas e observações realizadas para serem analisadas, refletimos alicerçadas e alicerçados na educação popular, na educação comunitária e na decolonialidade.

Por fim, o último capítulo desta tese apresenta as *Considerações* sobre a pesquisa, que nos revela e materializa os caminhos traçados ao longo do percurso de investigação e escrita, bem como expõe e sugere aproximações e conexões entre as experiências de educação do território do Vale do Gramame e o pensamento decolonial latino-americano, para suscitar o questionamento de como ampliar os paradigmas da decolonialidade para atender especificidades de uma ação local de educação para o bem-viver.

1.1 Caminhos da pesquisa: entraves e motivações

A pesquisa é fruto de vivências realizadas durante o Mestrado em Educação na linha de Educação Popular, decorrente de inquietações iniciadas na graduação em Pedagogia e que remetem às práticas de educação ao longo da vida, trazendo à tona uma visão de mundo permeada pelas experiências vividas e refletidas de acordo com o meu lugar social. A pesquisa do mestrado em educação na linha de Educação Popular intitula-se *A educação enquanto experiência comunitária e a Escola Viva Olho do Tempo: o partilhar de saberes em uma roda de sonhos possíveis*, já a pesquisa e trabalho de conclusão de curso de graduação em Pedagogia, com área de aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos, intitula-se “*Se tem da outra, por que não pode ter uma assim?*” um estudo sobre a concepção da educação enquanto experiência comunitária na educação popular: dialogando com Paulo Freire e Carlos

Rodrigues Brandão. Nessa perspectiva, é possível que as pesquisas realizadas apresentam conexões entre si, articulando saberes e fazeres em um processo reflexivo de conhecer e conceber o mundo.

Ao longo dessa trajetória, o interesse pela educação motivou a escolha pelo curso de Pedagogia, para, mais tarde, optar pela área de aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos, o que me permitiu conhecer algumas autoras e autores latino-americanos, com suas teorias, e me fez repensar a sociedade, a escola e a educação. Um desses autores foi Carlos Rodrigues Brandão, responsável por me conduzir a outras leituras de mundo com os seus diálogos sobre educação, educação popular, sociedade e cultura.

Brandão, com seu olhar diferenciado para o mundo e, especialmente, para a educação brasileira, aguçou em mim o desejo por querer conhecer e compreender a educação popular e comunitária, iluminou o caminho para enxergar o outro de uma maneira outra, revelou concepções de cultura até então desconhecidas.

O encontro pessoal com o autor, em março de 2019, em um congresso no Conde, Paraíba, trouxe a confirmação do Brandão ser humano que eu lia em suas obras, o ser humano comprometido com os sujeitos em condição de subalternidade. Ali, eu queria tê-lo abraçado e agradecido pelo bem que ele me fez com os seus escritos. Brandão é essencial em minha trajetória e em meu crescimento enquanto ser humano. As palavras não foram ditas naquele encontro, o abraço também não foi possível, mas valeu à pena tê-lo escutado e sentido a sua energia em um momento tão especial de encontro com a educação popular.

Carlos Rodrigues Brandão faleceu durante o processo de escrita dessa tese, no dia 11 de julho de 2023, aos 83 (oitenta e três) anos, deixando um legado importantíssimo para o mundo, tanto de produção científica quanto de ação e luta. Em sua última carta às amigas, amigos e à sociedade, deixou registrado que “o melhor de mim são os outros”, frase que confirma a sua orientação pelas pessoas em condição de opressão e pela coletividade, além de nos ensinar sobre o *ser mais*³, pela humanidade com que viveu e pelo compromisso com que escreveu.

Eu fiquei sem o abraço e ele sem o meu agradecimento com palavras, porém, sinto-me abraçada sempre que abro um de seus livros para ler, sinto a minha alma preenchida com cada palavra ali escrita, sinto-a dita em mim e vejo-a reverberada em cada canto. A sua presença é forte, tão forte como antes, na palavra, na ideia, na mudança. Gratidão pelo bem que disseminou, pelo melhor em nós que ajudou a florescer.

³ As características do *ser mais* são: “[...] consciência de si; consciência do mundo; esperança, lidar com a diferença – aprender quem eu sou; estar sendo e humildade; identidade cultural; ser político – não neutralidade; e sonho [...]”. (Leite, 2021, p. 1)

No decorrer da graduação, tenho contato também com escritos de Paulo Freire e diversas experiências de educação diferentes das que eu conhecia, começo a entender que os saberes não se restringem à escola, estão esparramados por todos os territórios em que sujeitos, desejosos por ser e saber mais, interagem, dialogam e formulam sentidos para as coisas. Vou compreendendo como acontecem as dinâmicas de troca de saberes a partir das experiências nos Estágios Supervisionados, em que realizei pesquisas em turmas da Educação Infantil, Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos.

Além dessas experiências, em concomitância com a realização do curso superior, foi possível me constituir professora e exercer a docência em turmas do Ensino Fundamental I de duas escolas privadas da cidade de João Pessoa. Esses momentos possibilitaram um olhar mais aproximado com relação a discussões realizadas no curso de Pedagogia, com destaque para um maior entendimento do sistema educacional, ao considerar também os estágios em instituições públicas. As diferenciações e aproximações entre público e privado permitiram uma melhor compreensão das teorias estudadas e, desse modo, formular respostas mais bem direcionadas para as demandas cotidianas.

O curso de Pedagogia proporcionou não apenas contato com salas de aula, permitiu conexões entre os saberes ao longo da vida e os aprendidos na universidade com os experimentados em pesquisas nas escolas, com educandas, educandos, educadoras e educadores, os quais me aproximaram de uma concepção de educação que acontece junto aos sujeitos e às suas dinâmicas de vida. O encontro com a educação popular foi combustível de motivação para seguir a trajetória, contextualizada ao desejo por seguir na vida acadêmica com a pós-graduação em Educação.

No ano seguinte, após concluir a graduação em Pedagogia, iniciei a vida acadêmica no curso de Mestrado em Educação, com investigação realizada na linha de pesquisa em Educação Popular, o que reafirma a opção por esta concepção educativa. Uma escolha repleta de desafios e inquietações, e um trajeto orientado pela vontade de aprender mais com o outro e com o mundo.

A aproximação com o campo de pesquisa representou a efetivação da trajetória, com interesse pela escuta atenta, respeito ao território e valorização dos saberes e histórias de vida. A pesquisa objetivou a realização de observação participante com os sujeitos, com atenção às suas vivências, à forma como aconteciam as trocas de saberes e como essas eram responsáveis por modificar suas vidas e da comunidade. Ao compreender a necessidade de escuta das vozes dos sujeitos como possibilidades de novas leituras de mundo, opto por retomar a investigação com a pesquisa do doutorado, em um diálogo com as mestras e os mestres para ouvir suas

histórias, demarcando território e ancestralidade a partir de suas memórias e visões acerca da vida em sociedade.

O interesse por ampliar a pesquisa do Mestrado não apenas está atravessado pela compreensão da importância da escuta sensível, do diálogo com as pessoas que constroem as suas histórias através da convivência em comunidade, junto à natureza, mas por entender a relevância de vivenciar os momentos, as rodas, as dinâmicas de vida, derramados em território fértil e privilegiado de experiências comunitárias de educação.

Assim, a pesquisa de doutoramento é forjada em conexão com a linha de pesquisa em Educação Popular e com os interesses do Programa de Pós-Graduação em Educação, por seus estudos estarem baseados em processos participativos de produção de saberes, construídos coletivamente e com o objetivo de contribuir para a superação da opressão e com mudanças sociais.

Em meio à aprovação no Curso de Doutorado em Educação, acontece, também, a aprovação em concursos públicos para professora do quadro efetivo de dois municípios do estado da Paraíba. Inicialmente, em março de 2021, ocorre a convocação para a Prefeitura de Jacaraú, município com, aproximadamente, 14.000 (catorze mil) habitantes. Posteriormente, em fevereiro de 2023, acontece a convocação e o início do trabalho na Prefeitura de Pitimbu, município com, aproximadamente, 20.000 (vinte mil) habitantes. Em ambas as prefeituras, o exercício da docência acontece em escolas do campo, localizadas na zona rural dos municípios.

O contexto de realização desta pesquisa reflete momentos de conexão comigo mesma enquanto mulher, mãe, funcionária pública, professora e pesquisadora. Nesse processo de revivência de alguns trajetos, realizados anteriormente, no Mestrado em Educação, e de reconstrução de algumas significações que foram construídas até então, é que me vejo em meio a uma outra Aline, tendo que me refazer entre ela e a antiga.

A Aline pesquisadora, que ama investigar, questionar, escrever, agora se reinventa em uma nova, que, aos poucos, se descobre em meio a estes escritos, mas que se transforma novamente e não sabe a que agora é. Sabe que são muitas. A mãe de Luiz – que teve 1 ano e 3 meses quando iniciamos o curso do Doutorado e que, ao término desse processo, tem 5 anos e 11 meses – se constitui pesquisadora enquanto escuta o “mamãe, amo você”, ou ao vê-lo aprender as letras do seu nome e desenhá-las em todas as paredes do apartamento, ou mesmo quando para tudo porque ele decidiu que quer ajudá-la a “trabalhar” na escrita da tese, e iniciam mais uma de suas montagens de cenários com os bonecos para brincar de cinema.

Agora, enquanto escrevo as linhas finais, ele já lê e compreende palavras, empenha-se em escrever cartinhas ao passo em que espera ansiosamente pelo término de mais algumas

seções de escrita desta tese. É hora de parar e retomar o que de mais sagrado e grandioso tenho experimentado estes últimos tempos: a maternidade.

A maternidade é reinventada para se encontrar com a pesquisa; a mãe agora precisa de apoio constante, precisa descobrir estratégias para não se perder nesse redemoinho. É preciso ir criando caminhos que conectam as arestas e, creio estar certa, esses caminhos compreendem o entendimento de cada papel a ser executado, mas também de que são papéis complementares um ao outro. Isso quer dizer aquilo que Freire já veio nos ensinando há tempos, que o ser humano é ser orgânico, além de que é ser “em se fazendo”; e é essa ideia que nos permite a aceitação do inacabamento. Portanto, a integralidade do ser humano me permite e, ainda mais, incita o desenvolvimento, em conjunto, de minhas funções tanto maternas quanto acadêmicas – e aqui reitero o meu tremendo esforço em separá-las para tentar me fazer entender.

Quanto mais pesquiso: mais escrevo, mais leio, mais vivencio, mais dialogo, escuto, entendo, cuido, transformo. Quanto mais materno: mais reflito, experiencio, erro, aprendo, me apaixono. Os verbos escritos servem para as duas frases, desse modo: quanto mais pesquiso e materno, mais escrevo, leio, vivencio, dialogo, escuto, entendo, cuido, transformo, reflito, experiencio, erro, aprendo, me apaixono.

E, nesse cenário, a pesquisadora se intensifica enquanto dona de casa porque a todo instante percebe um novo brinquedo embaixo da cadeira em que escreve. Na verdade, os brinquedos estão por toda parte, e eu sigo aprendendo como lidar com isso, mas, em meio a tudo isso, sigo me constituindo pesquisadora. Hoje, não há mais um ambiente favorável à escrita, mas existe o local onde seja possível sentar e escrever naquele momento, e seguimos com a cadeira da sala, os livros e o computador, em destaque em meio a carrinhos, bonecos, jogos, peixinhos, pecinhas minúsculas.

A investigação segue com um pouco mais de dificuldades do que antes, com mais alguns obstáculos que eu, por vezes, concluo empolgantes, inquietantes. O processo vai se constituindo mais conturbado, são muitas as interferências, e eu sempre ando a recordar as palavras do professor Alexandre Magno quando, ainda na minha graduação em Pedagogia, me trouxe uma reflexão que fez e faz parte de mim, desde então. Ele, me instigando à construção do meu trabalho de conclusão de curso, disse que aquela pesquisa deveria ser vivenciada em todos os contextos de minha existência, que eu não deveria tentar separá-la da minha vida pessoal, e sim trazê-la aos meus passeios de finais de semana, ao ver um filme, ao sair com colegas, às conversas. Aquelas palavras, agora, reverberam em minha mente.

Aí então é que o despertador soa às cinco da manhã e é hora de levantar para mais um dia de trabalho, pegar a estrada que vai para o Conde, entrar por Alhandra, passando pela

Fábrica de Cimentos Elizabeth, estradinha de barro, um balançado, ladeiras, buracos, verde, natureza cheirando à esperança, chegamos à zona rural de Pitimbu. Após algumas casas simples, coloridas, pés de acerola, abacate, flores decorativas, passamos pelo mercadinho, posto de saúde, casas, famílias saindo para a lida, mulheres pilotando suas motocicletas em direção aos seus trabalhos, crianças brincando junto a animais, esperando o transporte para chegarem ao seu destino. Vislumbro a mangueira, junto a Gabriel – esposo e companheiro, compartilha comigo também a docência e o local de trabalho. É lá, chegamos a nossa paragem, à Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Sotero Lucindo Ferreira.⁴

A pesquisadora está ali presente, aliás, sempre esteve. Enquanto me preparo para a recepção das alunas e alunos, entrevejo novamente aquela mangueira, que me lembra Paulo Freire, Angicos, educação comunitária, educação popular, decolonialidade; e ali me debruço para mais um dia de trabalho, de pesquisa. Enquanto apresento o novo para aquelas crianças, acumulo em mim o sentimento transgressor de felicidade, de subversão a um sistema que quer todas aquelas crianças – negras, pobres, analfabetas, filhas de mães solo, camponesas, com deficiência – na rua, passando fome, longe da escola e destituídas dos saberes científicos, coniventes a suas “senhoras” e “senhores”.

O desejo por subverter essa ordem natural da sociedade provoca em mim a vontade por querer aprender mais, estudar mais para saber mais sobre o mundo novo, do qual faço agora parte. A pesquisa, mais uma vez, vai criando conexões para a transformação de vários mundos, inclusive o meu. Questiono e sou questionada, assim, pesquiso, aprendo, me constituo enquanto ser humano dialógico.

Paralelos às crianças, sujeitos de seu próprio conhecimento, vêm à tona inúmeros entraves, como contextos extremamente difíceis de negação dos direitos mais básicos, sistema educacional que inclui de forma marginal, injusto, elitista, racista, colonizador de corpos e mentes. Nesse contexto, uma das características essenciais da educadora e do educador popular é posta para o combate, que é a denúncia da realidade em questão para o anúncio de novas possibilidades, condizentes com cada sujeito ou grupo social.

Nesse momento, novamente, evoco a professora pesquisadora, estudante comprometida com a circulação do conhecimento de forma ética, didática, dialógica, sensível às especificidades que se apresentam. Concluimos a nossa manhã e seguimos mais quarenta minutos em direção a João Pessoa e, mais uma vez, o caminho vai se tornando familiar, às vezes

⁴ Para situar a leitora e o leitor, este trajeto até a escola em questão aconteceu no ano de 2023, assim que assumimos o concurso de Pitimbu/PB. Desde o ano de 2024, não trabalho mais nesta instituição, mas em uma escola próxima, também localizada na zona rural do município, no Sítio Andreza, na qual sou professora até os dias atuais.

até me esqueço a mangueira em frente à escola, o buraco que sempre esteve por lá, o mercado, as pessoas. Preciso almoçar no interior do carro, enquanto chacoalhamos em direção à estrada de asfalto a uns dez minutos dali. Conversamos, preparamos os nossos planejamentos, e já não lembro mais se são os planejamentos das nossas vidas ou os escolares; eles se interrelacionam.

Enquanto isso, seguimos pela BR 230 até que apareça o sinal do celular e seja possível fazer uma ligação, assegurando-nos de que está tudo bem com uma outra criança, o nosso filho Luiz. Na maioria dos dias, sinto-me privilegiada por poder vê-lo ainda no meio do dia, entre um trabalho e outro, e, só então, seguir para o município de Jacaraú, onde faço paragem em uma outra escola do campo.

Esse contato revigora as minhas forças. É como se trouxesse mais um tiquinho de sentido às coisas. Os abraços de Luiz, o cheirinho, as pouquíssimas palavras, o aconchego do seu colo, são do tamanho ideal, a medida certa para encher o potinho do encantamento novamente. É isso: as sutilezas do encantamento na rotina são o que nos faz querer sempre mais um pouquinho de cada uma das coisas, dispostas em tramas, que se conectam sem deixar de lado a essência de cada pedacinho. É como se esse encontro com o meu filho, ao meio do dia, revelasse em mim essas conexões, me permitisse, no calor de sua presença, ver sentido em cada coisa.

A mãe de um filho de dois, três, quatro, cinco anos de idade, é a mesma mulher que gerencia uma família, que é esposa, amiga, filha, irmã, professora de duas turmas de educação do campo em dois municípios distintos, pesquisadora. A que se conecta, reflete sobre si e se reorienta ao escrever estas linhas é a mesma que vive momentos de dúvidas, que experimenta as dores e as delícias nesse processo. Não é a chegada ao destino que vai garantir as belezas, mas o trajeto, as experiências vivenciadas ao longo do caminhar é que nos ensinam sobre o belo e instigam a nossa sensibilidade sobre o mundo.

É então que as belezas vistas, ouvidas e sentidas em meu caminhar refletem a vontade de *ser mais* para mim, para o outro, para o mundo, de tal modo que construo, no dia a dia, e partindo de pequenos desafios cotidianos, um mundo novo em que cabem todos os novos desafios, que teimam em querer ficar, e eu vou deixando. Aprendo a lidar com eles, e já chegam, sem pedir licença, novos desafios, novas dificuldades, novos desejos e sonhos, e outros, e os velhos se ajustam para se acomodar.

Aí é que, no decorrer desta pesquisa e escritos, sou agraciada com uma outra vida que se entrelaça à minha, aliás, ela vive em mim. Carolina é concebida e gestada ao passo em que estas investigações também são; é vinda mais uma paragem na escrita, mas não na pesquisa.

Muitos enjoos e uma ansiedade quase me tomam por inteiro, mas o meu alicerce – fé, família, amigas e amigos – me manteve firme, ainda que com algumas consequências.

Ao reler estas linhas, com o trabalho finalizado, me vejo uma outra mulher, agora responsável por mais uma filha, a qual concebi, gestei e pari enquanto paria esta tese. A mãe de Luiz é também a mãe de Carolina e isso vai modificando a forma de ver, de julgar e agir no mundo, o que naturalmente transforma a maneira de entender o tempo, de lidar com as pessoas e as coisas, de me portar frente às demandas do dia a dia e mesmo de compreender e de forjar essa pesquisa.

Enquanto me constituo mãe de duas crianças, vou construindo novas perspectivas de existência e resistência. Os tempos são diferentes, os lugares não são mais os mesmos, o que eu sabia já não me serve mais. A roupa, a cama, os brinquedos, os passeios, já não são mais os mesmos; os livros sim, ainda que novos! Estes retomo sempre que as palavras já teimam em não saírem mais; é aí que resolvo me debruçar em minhas leituras, teimando em querer me reencontrar. Os escritos, as fotografias, as músicas, devolvem-me a vontade e reaproximam quem fui de quem sou, na cadência de querer *ser mais*.

Em meio a doutorado, trabalho, maternidade, eu escrevo para ser e me fazer entender, diante das dificuldades, dos desafios, das angústias, das dúvidas, em meio às alegrias e às vitórias. Diante do que está posto, recordo-me Alexandre Magno e coloco-me em todas as coisas, posso modificá-las e assim faço. Luiz e Carolina são parte do que sou, e eu carrego em mim vários pedacinhos seus, assim como de todas e todos que atravessam o meu caminho antes e durante a escrita dessas linhas. Experimento momentos de acelerar, de parar, de retornar ou de retomar, de deixar para trás, mas, em todos eles, sigo inteira sendo a mulher, a mãe, a esposa, a filha, a amiga, a trabalhadora, a pesquisadora e a que mais vier a ser.

Eu sigo com maturidade para vivenciar mais encontros, ciente do meu compromisso com todas as mulheres que sou, com todas as que vieram antes de mim e respeitosa às que virão. Estas encontrarão, nestas linhas, reflexões orientadas pela decolonialidade e pela educação popular, no intuito de trazer à tona discussões clássicas e atuais que nos instiguem no desejo de querer saber mais.

Nessa direção é que rememoro os encontros anteriores com o Vale do Gramame, na Graduação em Pedagogia e no Mestrado em Educação. Ainda na graduação, conheço Penhinha⁵, que, apaixonadamente, conta-me sobre a Escola Viva Olho do Tempo (EVOT),

⁵ Maria da Penha Teixeira de Souza é mulher quilombola, educadora da comunidade, mãe de duas crianças, gestora, brincante e estudante do curso de Pedagogia Educação do Campo da UFPB. Foi estudante da EVOT e

localizada na comunidade Vale do Gramame, fala-me de suas metodologias, de suas vivências, e eu vou fazendo relações com o que pesquiso e escrevo. Fico instigada a conhecer mais da EVOT, daí então os nossos caminhos vão se cruzando e eu sigo a trajetória de pesquisa do mestrado junto a este território. Com as investigações do mestrado, me aproximo timidamente do território do Vale do Gramame e o que me inquieta são as vidas que circulam por lá. Concluo as investigações do mestrado, com foco na EVOT, no desejo por saber ainda mais.

A pesquisa do mestrado me faz concluir que é preciso investigar mais as dinâmicas de vida dos sujeitos do território do Vale do Gramame, partindo de uma perspectiva decolonial da educação. O doutorado surge como a oportunidade de estar junto aos sujeitos para observar, perguntar, ouvir, sentir, refletir, coletar e sistematizar.

E é nessa direção que o pessoal e o profissional se conectam e motivam o entendimento dos sentidos e das significações individuais e coletivas do processo como um todo. As trajetórias pessoal e profissional encontram-se na pesquisa, no trajeto teórico e metodológico de trato com o nosso objeto de investigação e com o campo de observação, na medida em que tomamos as experiências de vida como estruturas basilares para o crescimento como seres humanos.

1.2 A pesquisa como construção coletiva: problemática, relevância e justificativa

A história de constituição dos povos latino-americanos é caracterizada por elementos antagônicos, responsáveis por forjar paradigmas que alimentam e definem as suas estruturas, a exemplo do eurocentrismo, da colonialidade de saberes, marcas visíveis da nossa sociedade. A educação escolar eurocêntrica apresenta-se, com destaque, nas práticas memorísticas, repressoras, silenciadoras, em que ditam lugares para os sujeitos e determinam as suas serventias a um sistema opressor, segregador e que lhes nega direitos. Ao mesmo tempo em que, através das experiências comunitárias, o nosso olhar é orientado para ir ao encontro de nossas raízes, atentas e atentos ao nosso lugar social e cientes dos direitos individuais e coletivos, vendo, interpretando e agindo com respeito à natureza para a construção de um mundo novo.

Ao saber que a educação está vinculada ao sistema social, às formas de vida e às dinâmicas organizacionais, compreendemos a sociedade como um território fértil de ações educativas e nos movemos em direção à compreensão dessas práticas. Em meio a conflitos e

contradições, enquanto educadoras e educadores, precisamos nos empenhar no entendimento da realidade para construir alternativas teóricas e práticas que sejam úteis à transformação social, com a criação de novos espaços educativos que atendam à complexidade da aprendizagem orgânica e ao longo da vida. (Streck, 2012).

A educação escolar eurocêntrica reafirma lugares privilegiados para uma parcela da sociedade, geralmente composta por pessoas brancas da elite burguesa dominante, em detrimento dos indivíduos em situação de vulnerabilidade, em sua maioria, afrodescendentes, indígenas, quilombolas, mulheres, pessoas LGBTQIA+, que são privados de viver de forma humana (Freire, 2015) diante das injustiças. (Streck, 2010). Esses sujeitos oprimidos, a partir da consciência da opressão, percebem a sua condição e reivindicam o seu lugar na história, conscientes de uma transformação possível pela reescrita de suas vidas por suas próprias mãos e vozes. É esse reconfigurar-se no mundo que estimula a crença na possibilidade dos sonhos e reúne ferramentas para a luta contra o sistema, que envolve nova postura e ações sobre si e sobre a sociedade. (Freire, 2005; 2009).

De um lado, a educação bancária surge com ênfase à autoridade da educadora e do educador, e de outro lado, temos a educação libertadora, que pretende fazer a conciliação entre educanda/educando e educadora/educador. Esta, a educação libertadora, caracteriza-se e tem se expressado em atitudes de tolerância, respeito, escuta, carinho; já a ausência dessas atitudes torna a educação bancária. (Lovisol, 1990).

O debate e as questões suscitadas a partir dessas reflexões nos permitem adentrar o campo da educação popular como espaço de diálogo e efetivação de saberes, que traz à tona uma outra forma de ver e interpretar o mundo, com fundamentos teórico-metodológicos próprios. Possibilita compreender as amarras históricas, visualizar o caminho e o cenário de efetivação da opressão e vislumbrar mudanças em conformidade com os sonhos e as lutas das pessoas. De um outro modo,

A origem deste amplo movimento está no processo experimentado por grupos comprometidos com a transformação das estruturas sociais que mantêm as maiorias oprimidas. A consciência cada vez maior da vida real das massas e a compreensão de sua impossibilidade de superar o círculo vicioso da miséria e da opressão (oposto ao círculo virtuoso da riqueza), através de ações isoladas e fragmentárias no sistema social, levaram à busca de uma nova abordagem [...] A construção de uma sociedade em que os oprimidos sejam os sujeitos de seu próprio projeto liberador é o objetivo global desta busca utópica. (Castillo; Latapí, 1985, p. 19-20)

A educação popular apresenta-se como caminho alternativo aos impostos pelo capital, que revelam o pior lado do ser humano, estimulando o individualismo, a competição, a inclusão marginal, a guerra, o ódio; ao contrário, a educação popular desvela modos de viver apoiados no povo, nas histórias de vida, nos desejos e utilidades à humanidade. “A educação popular não é apenas uma metodologia de ensino, mas um posicionamento político-pedagógico que reconhece os sujeitos em sua historicidade, valorizando suas memórias, saberes e práticas comunitárias.” (Sousa; Silva, 2017, p. 34)

Essa opção é responsável por desenvolver mecanismos de viver melhor em sociedade, ao utilizar-se de conhecimentos úteis aos sujeitos e aos grupos sociais. Para Castillo e Latapí (1985), ela nos permite partir da realidade concreta dos sujeitos, em seus grupos sociais, observando os contextos em que vivem, com o intuito de transformar as estruturas opressoras a que estão submetidos e construir um novo modelo de sociedade.

E é na percepção desses fundamentos que nos conectamos com o campo teórico-metodológico da educação popular, encontramos bases para dialogar e analisar uma experiência local de educação na Paraíba. Optamos, também, por essa abordagem de investigação pois ela apresenta subsídios para trabalhar com os sujeitos e com os grupos sociais que se encontram em situação de opressão e de exploração, e que nos dão a impressão de que reorganizam as suas vidas para a superação dessas condições, vivendo melhor junto à natureza, em sociedade, em “[...] uma abordagem educativa integrada e global [...]”. (Castillo; Latapí, 1985, p. 23)

O envolvimento com a natureza motiva nas pessoas o respeito a toda forma de vida e habilita-nos a “sermos mais”. (Freire, 2010) O desenvolvimento de uma consciência integral opera, nessa opção educativa, como o elo que sustenta teorias, metodologias e a coletividade, pois, a partir desse entendimento enquanto seres humanos em constantes reformulares de nossa existência, conectados a todas as formas de vida, humanizamo-nos, forjamo-nos seres que refletem sobre as nossas ações e que agem a partir dessas reflexões, gerando um ciclo em conformidade com a nossa essência como mulheres e homens. A consciência coletiva permite-nos dialogar com o que somos e com o que o mundo é, com posicionamentos e ações integradoras para melhorar nossas vidas e dos nossos grupos; assim mudamos o mundo.

Em um cenário local de luta por direitos básicos – como, por exemplo, os movimentos de preservação do Rio Gramame, manifestações artísticas como formas de valorização cultural e territorial, com pautas reivindicatórias em parceria com lideranças estaduais e municipais, entre outras –, encontramos a comunidade Vale do Gramame, em João Pessoa, Paraíba, e os seus sujeitos, que experienciam movimentos de reconfiguração de suas vidas a partir da cultura e da educação. Diante da observância desse território e pessoas, percebemos rastros de uma

história pouco conhecida e carregada de sabedorias ancestrais que se alastram pelas terras que nos levam ao encontro com o rio Gramame.

Nessa perspectiva, apresentamos como objeto de estudo a educação enquanto experiência comunitária pelo olhar dos sujeitos da comunidade Vale do Gramame, a partir do pensamento decolonial latino-americano, que propõe uma visão de mundo situada nas práticas desse território. Como problemática, evidenciamos: *Em que medida a experiência comunitária, pelo olhar dos sujeitos da comunidade Vale do Gramame, pode ser entendida enquanto contribuição para o pensamento decolonial latino-americano, permitindo o fortalecimento e a construção de práxis educativas que considerem as memórias contidas nas tradições ancestrais.*

É nesse contexto que surge a pesquisa, no empenho em analisar as tramas existentes entre a concepção eurocêntrica (e suas implicações) e as práticas educativas comunitárias no território vivo do Vale do Gramame, na Paraíba, investigando aproximações e distanciamentos da perspectiva decolonial. Com base em preceitos forjados ao longo da vida, em que as faces do ser mulher, nordestina, paraibana, mãe, professora e pesquisadora conectam-se e vão criando novas faces e novos elementos, a investigação é construída, no cuidado em diminuir a distância entre o que se é, o que se tem e onde se quer chegar.

A partir do pensamento decolonial insurgente na América Latina (Walsh, 2017), desde a educação popular e os movimentos sociais populares, a partir da década de 1960, que forjaram uma história pautada na luta de sujeitos em situação de opressão, refletimos acerca da necessidade de problematizar questões que perpassam o viver cotidiano dessas pessoas. Sabendo que a história de constituição dos povos latino-americanos, especialmente a história da educação popular no Brasil, é reafirmada de acordo com uma visão eurocêntrica que dita lugares aos sujeitos e determina as suas serventias, pensamos essas construções de acordo com a educação comunitária, iniciando pelas vozes dos sujeitos, com o intuito de trazer à tona a sua visão de mundo.

Com base no campo de pesquisa e nos referenciais teóricos da Educação Popular e educação comunitária, a partir de estudos realizados em minha pesquisa de Mestrado, inquieto-me enquanto pesquisadora imersa na comunidade e na escola. Essas inquietações provocam novos questionamentos e a percepção da necessidade de escuta dos sujeitos, que são mestras, mestres, educadoras e educadores, para compreender como acontecem as dinâmicas sociais, como as pessoas encaminham as suas vidas em torno das necessidades comuns, e suas implicações para práxis educativas libertadoras. E é a partir dessas questões que optamos por dar continuidade à pesquisa de mestrado com as investigações do doutorado.

A pesquisa justifica-se perante a urgência de problematizar o pensamento educacional gestado em nosso território, em contraposição às teorias e práticas tradicionais advindas do continente europeu, que imprimem paradigmas diferenciados para a educação, e pela necessidade de fortalecer iniciativas exitosas que possibilitam outros olhares em torno das práticas sociais, sobretudo as que teimam em conectar-se com a colonialidade de saberes. Ao trazer à tona as ideias decoloniais latino-americanas, trafegamos por cenários de permanente luta coletiva e que motivam construções alternativas, como é o caso da EVOT, instituição responsável pela educação para a libertação de crianças e adolescentes do Vale do Gramame. (Almeida, 2020).

O pensamento decolonial confere um arcabouço teórico, metodológico e prático para o trato com o objeto de estudo, permite tanto compreender as iniciativas moleculares exitosas, como gerar possibilidades para contrariar o sistema econômico e social e, assim, forjar visões de mundo em concordância com os sujeitos e os seus territórios. Decorre da luta por resistência dos povos latino-americanos aos desmandos coloniais europeus, fazendo insurgir perspectivas alternativas que subvertam à dominação, para ver, interpretar e agir decolonialmente, organizando-se para a construção de um novo mundo. (Walsh, 2017).

Debruçar-se na perspectiva de estudo acerca das práticas comunitárias ligadas aos grupos que habitam o território do Vale do Gramame, na perspectiva do pensamento decolonial, constitui-se como um desafio frente à atualidade brasileira e latino-americana de quebra de direitos básicos, incluindo os ligados à educação e à saúde, e como um exercício de luta para resistir ao sistema social opressor que silencia as nossas mentes e corpos às demandas imperativas do mercado. Nossa realidade educacional é reflexo desse sistema, que nega conhecimentos úteis, correspondentes às necessidades dos sujeitos e dos grupos sociais. (Paiva, 2015).

Em face do desenvolvimento profissional enquanto pesquisadora, a investigação justifica-se diante de inquietações para a compreensão de elementos estudados na pesquisa da dissertação de Mestrado e, a partir da ampliação do diálogo com os sujeitos, possibilitar outras indagações e contribuir para a construção de memórias coletivas das lutas e das vivências dos povos da comunidade Vale do Gramame. O intuito, como pesquisadora, é perceber como acontecem as dinâmicas de vida dos sujeitos da comunidade, vistas pelo olhar dos próprios sujeitos, de maneira que a pesquisa reflita de forma mais aproximada os sentidos e as significações que atribuem ao mundo.

Ainda, ao considerar a possibilidade de desenvolver a “sensibilidade teórica” (Streck, 2015), ao reler a educação comunitária a partir do pensamento decolonial latino-americano, nos

permite um outro olhar para ela, com ênfase em outras problemáticas até então pouco abordadas, possibilitando uma construção fértil de novas experiências e sujeitos. Ou seja,

[...] ler criticamente o mundo, utilizando ferramentas teóricas existentes ou criando novas que sejam adequadas à dinâmica da realidade. A sensibilidade teórica, muito além da mera reprodução das teorias existentes, desafia a construção de alternativas, que podem modificar compreensões já estabelecidas sobre um determinado objeto de conhecimento ou apontar para aspectos inovadores de algo já conhecido. (Mota Neto, 2016, p. 22)

Diante disso, acreditamos que a temática que constitui este estudo é de grande relevância social, pois contribui para um pensar educacional próprio, germinado em território latino-americano e, em especial, no caso desta pesquisa, com abordagem em uma experiência local de educação comunitária, que é o território vivo do Vale do Gramame. Além de ser um tema atual para a realidade brasileira, traz contribuições para elucidar lacunas historicamente constituídas em nosso território.

Como objetivo geral, apresentamos:

- Analisar como o pensamento Decolonial Latino Americano se apresenta na educação enquanto experiência comunitária a partir da práxis educativa dos sujeitos do Vale do Gramame/PB, em sua interface com as memórias e as tradições ancestrais das mestras e mestres da comunidade.

De modo específico, temos:

- Apresentar a história da comunidade Vale do Gramame, destacando aspectos da educação comunitária.
- Discutir acerca do pensamento decolonial latino-americano e suas bases epistemológicas a partir de uma experiência local de educação.
- Investigar as experiências de educação no Vale do Gramame, constituídas pela circulação dos saberes de tradição oral das mestras e mestres.
- Identificar as práxis pedagógicas da EVOT na construção de uma identidade local, de acordo com indícios de aproximações com a educação enquanto experiência comunitária.

- Analisar a intercessão entre os saberes ancestrais locais e as práticas educativas atuais, com destaque para a compreensão de como são narradas as dinâmicas sociais através da escuta de mestras e mestres de tradição oral.

A problemática que justifica a pesquisa apresenta-se nos delineamentos presentes no pensamento educacional gestado em nosso território, em contraposição às teorias e práticas advindas do continente europeu, que imprimem paradigmas diferenciados para a educação. Como também na necessidade de fortalecer *iniciativas moleculares*, possibilitadoras de outros olhares em torno das práticas sociais, sobretudo as que se conectam com a colonialidade de saberes (Calado, 2021).

A encruzilhada com que hoje se depara a Humanidade – entre os sinais cada vez mais graves de barbárie, característicos do Capitalismo em sua face/fase atual, e, por outro lado, alguns sinais convincentes, ainda que moleculares, de compromisso com a vida dos Humanos e do Planeta – nos põe, a todos, a todas, diante de uma situação de escolha decisiva: render-nos à tendência dominante ou ousar construir uma saída alternativa? Esta segunda opção é a que nos leva a apostar no processo de humanização, do qual a Educação Popular, protagonizada pelos Movimentos Sociais Populares com projeto alternativo de sociedade, pode ser um espaço privilegiado. (Calado, 2021, p. 54)

Ao trazer à tona as ideias decoloniais latino-americanas, trafegamos por cenários de luta coletiva, que envolvem movimentos a favor da libertação, da justiça, da preservação da natureza e do território, antirracistas e pelos direitos das crianças e adolescentes, saberes e fazeres que motivam construções alternativas às hegemônicas. Nesse sentido,

A luta não é contra a marginalidade e o subdesenvolvimento, mas contra a dependência, as fontes de dominação e exploração. [...] A educação popular não pretende apenas aumentar a consciência de opressão e analisar as alternativas viáveis para superá-la; ela se constitui num dos meios que coadjuvam a construção da alternativa cultural e política das classes dominadas. (Castillo; Latapí, 1985, p. 20)

Entendemos que a escola pública, historicamente constituída como espaço de poder da classe dominante, pensada sob a ótica do processo individualizado do conhecimento e de sua padronização, da utilização de testagens superficiais de larga escala para atender aos interesses da economia mundial, exerce uma força prática e simbólica no processo de ensino, o que interfere na autonomia da educanda e do educando, da educadora e do educador para a superação dos problemas reais da comunidade. “A inserção da educação popular na escola não significa a negação do espaço institucional, mas sua ressignificação a partir das demandas históricas e sociais das comunidades em que está inserida.” (Sousa; Silva, 2017, p. 121)

Para Freire (1989, p. 44), não há neutralidade, todo projeto pedagógico é político, possui ideologias, atende a determinadas demandas; a questão é: “[...] a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde”. A escola pública liberal, que hiperdimensiona conteúdos e valores ocidentais cristãos, que estigmatiza culturas indígenas, africanas e asiáticas, uma escola em preto e branco que narra as vitórias de salvadores brancos ocidentais ao dominar terras em nome do processo civilizatório, que serve a poucos, é a mesma escola que deve ter o compromisso de superar tal condição (Freire, 1989).

E é nessa direção que percorremos o caminho de investigação para analisar os fundamentos responsáveis pela construção da educação comunitária, tendo como balizadoras as experiências educativas do Vale do Gramame. Partindo de uma abordagem qualitativa de investigação, consideramos analisar os elementos da pesquisa com base nas dinâmicas de vida dos sujeitos e em suas visões de mundo (Streck; Adams, 2011), tendo como *lôcus* a comunidade Vale do Gramame e os seus sujeitos as mestras, mestres da comunidade, educandas e educandos da EVOT.

Trata-se de uma investigação de caráter participante, tendo como principais interlocutores Paulo Freire e Fals Borda, de acordo com Brandão (2006), que se constitui como estratégia da educação popular, caracterizada pela construção coletiva, pelo diálogo respeitoso, a troca de saberes e o empenho para a transformação da realidade. O uso desse tipo de investigação forja uma ciência popular, “[...] capaz de pensar-se, de pensar o mundo social e de pensar as transformações sociais de uma maneira dialética realizada a partir da presença, da posição e dos interesses das classes populares.” (Brandão, 2006, p. 33).

Situada no campo da educação popular, a pesquisa participante nasce nos movimentos sociais de cultura popular para atender a demandas coletivas como forma de luta nos projetos de emancipação e, nesse processo, reconhece os sujeitos em seu papel social. A investigação participante, aqui proposta, tem o intuito de trazer à tona a sistematização das experiências dos movimentos sociais, com foco nas comunidades tradicionais e no conhecimento ancestral, como alternativa à dominação eurocêntrica e para a transformação social a partir desse lugar de resistência, que é o nosso território (Moretti; Adams, 2011).

A pesquisa perpassa pela investigação de duas esferas: 1) a EVOT, com rodas de conversa (Campos; Rosa, 2020), aplicação de questionários semiestruturados com educandas e educandos e pesquisa no acervo documental da escola, considerando o material produzido sobre as experiências da instituição e seus documentos institucionais (Bogdan; Biklen, 1994); e 2) a comunidade Vale do Gramame, representada pelas mestras e mestres, com quem serão feitas rodas de conversa como “[...] práticas educativas dialógicas enquanto exercício do pensar

compartilhado [...]” (Campos; Rosa, 2020, p. 256), orientadas pelos preceitos da história oral (Ferreira; Amado, 2006) (Alberti, 2004).

O intuito de trabalhar com ênfase nessas duas esferas investigativas compreende a intencionalidade de verificar indícios de uma educação pautada por princípios da educação comunitária e da decolonialidade de saberes, examinar se utilizam os saberes da comunidade no currículo e nas propostas pedagógicas da escola e como acontece essa conexão/transformação entre saberes de experiência e os conhecimentos sistematizados.

A escolha pela abordagem a partir dessas esferas investigativas concretiza-se para elucidar lacunas entre o fazer e o pensar, trabalhando com o conceito de práxis, em que medida desenvolvem ações que promovem esses sujeitos e os seus saberes. Já a escolha investigativa por abordar os documentos institucionais da EVOT e observar as suas práticas, tem a ver com a necessidade de entender como o saber local, representado pelas mestras e mestres, é abordado, e se a perspectiva adotada é baseada na decolonialidade. Esse emaranhado investigativo permite analisar como a EVOT está envolvida com o saber local e ancestral das mestras e mestres de tradição oral e identificar em quais aspectos existe uma possível aproximação entre a cultura local e os conhecimentos trabalhados na escola.

A metodologia escolhida vai ao encontro do objetivo de investigar as práticas educativas dos sujeitos do Vale do Gramame e suas aproximações com a educação comunitária. As atividades realizadas seguem os pressupostos da educação popular e da pesquisa participante, baseadas nos Círculos de Cultura propostos por Freire, com a utilização de palavras geradoras, estímulo ao diálogo, à conscientização e ao compromisso com a transformação social. (Gabarrón; Landa, 2006). No decorrer da investigação de campo, foram observadas as dinâmicas dos sujeitos para perceber conexões entre as falas, o vivido e o subjetivo (sonhos), o que auxiliou na análise da educação comunitária, ou seja, até onde as práxis observadas revelam indícios dessa educação.

A pesquisa de tese, portanto, analisa a experiência de educação da comunidade Vale do Gramame para compreender a sua proximidade e distanciamento da educação popular, considerando as veias históricas latino-americanas como elementos essenciais para perceber conexões e distanciamentos entre as dinâmicas escolares e a circularidade de saberes presente nos processos educativos comunitários.

Como forma de registro das observações e coleta dos dados, utilizamos os diários com notas de campo (Bogdan; Biklen, 1994) e fotografias das vivências, utilizados para estudo mais aprofundado e diagnose. A análise dos dados foi realizada de acordo com os instrumentos da pesquisa e a partir do Pensar Crítico freireano em uma perspectiva decolonial, de acordo com

Freire (2005; 2009) e Walsh (2012; 2017), buscando perceber relações entre os saberes locais e ancestrais na emergência de um pensamento próprio dos sujeitos do território do Vale do Gramame.

A tese defendida é a de que o pensamento decolonial, forjado na América Latina, possibilita a construção de práxis educativas libertadoras quando enraizado em territórios e memórias locais. A experiência da Escola Viva Olho do Tempo (EVOT), em João Pessoa, é uma incubadora de ciência popular na medida em que as memórias ancestrais e a cultura popular se entrelaçam, produzindo conhecimentos que resistem à colonialidade do saber e projeta alternativas de bem viver. Para tanto, utilizamos como balizadoras as seguintes afirmações: 1) Os conhecimentos trabalhados na EVOT dialogam com os saberes ancestrais da comunidade e, dessa forma, sua práxis é ampliada, superando o seu espaço físico e indo para além das educandas e educandos que frequentam esses espaços, envolvendo os demais sujeitos da comunidade; 2) Os saberes ancestrais promovidos na EVOT entram em conflito com as estruturas da educação formal no limiar do currículo e da concepção de educação do município de João Pessoa, que, por sua vez, nega a ciência popular e defende uma educação eurocentrada em métricas e provas de larga escala.

Essa contradição evidencia que, ao mesmo tempo em que a EVOT se configura como incubadora de ciência popular, nutrida pela memória ancestral e pela cultura popular, ela enfrenta os limites impostos pela colonialidade do saber, materializada nas políticas educacionais formais que priorizam resultados mensuráveis em detrimento da vida comunitária. Nesse limiar, a experiência da escola denuncia a distância entre uma educação pensada como emancipação, na qual o conhecimento brota do território e retorna a ele como dignidade, e uma educação formal que insiste em reduzir a aprendizagem a índices de desempenho.

Ao dialogar acerca dos saberes socialmente produzidos pelos sujeitos e grupos sociais, em contraposição às ideias advindas do continente europeu e naturalizadas em nosso território, levantamos algumas questões a serem debatidas no decorrer desta investigação: 1) Como uma escola forjada a partir do pensamento decolonial, como a EVOT, pode se constituir como incubadora de ciência popular em diálogo com territórios que ultrapassam o espaço físico escolar? 2) De que modo a dimensão territorial e comunitária da EVOT se articula à produção de conhecimentos, evidenciando um currículo vivo que se contrapõe às estruturas formais e eurocentradas da educação? 3) Até que ponto a educação popular, enquanto movimento enraizado na memória ancestral e na cultura popular, contribui para a resistência de sujeitos e grupos historicamente oprimidos, projetando alternativas de bem viver frente à colonialidade do saber?

Com foco nessas questões, essa pesquisa percorre caminhos que se revelam em nossas práticas enquanto pesquisadoras e pesquisadores da educação, mergulhadas e mergulhados em nosso território e nos fazendo território de espreita não só da nova informação, mas daquilo que experienciamos e deixamos pelo caminho, que não consideramos essencial em determinado momento, mas, como experiência, entendemos o lugar que ocupa na construção da investigação (Bondía, 2002).

O desafio foi transitar por esses espaços de conflitos, desatar os fios que teimam em querer nos paralisar diante dos obstáculos e nos conectar à nossa essência humana, que nos permitem entender o passado/presente para projetar um mundo novo. O entendimento dos conflitos, na verdade, das tramas existentes entre eles, nos permite dialogar com o passado/presente/futuro, compreendendo as motivações para a construção de determinadas visões de mundo, que dão significados e significações a distintas realidades.

Nessa perspectiva, foi essencial priorizar a relação entre o local e o global, realizando diálogos entre as experiências educativas dos sujeitos da comunidade Vale do Gramame e os elementos históricos, sociais, políticos, culturais, educativos e educacionais ao longo dos tempos. Esse diálogo nos permitiu compreender o macro, em estudo baseado na historicidade latino-americana e brasileira, para analisar o micro, que são as experiências educativas locais, e assim também estas contribuíram para entender o cenário global (Cândido, 2010).

Em nosso caso, ao entender a relevância das pistas coletadas ao longo de toda a trajetória, juntá-las e dispor no novo cenário, pudemos dar conta de uma compreensão global capaz de considerar os sujeitos, os territórios específicos e as relações com os saberes. Foi possível concluir a necessidade de atentar para os sujeitos subalternos, para as realidades esquecidas e cenários descartados pela sociedade. Por ser uma história “pouco conhecida”, possibilitou-nos fazer relações entre passado/presente, no intuito de compreender e manter preservada uma história até então escondida, encoberta pelas histórias dos “grandes heróis”.

Tratar a esfera local em articulação com a global, nesta investigação, requereu garantir o diálogo acerca da decolonialidade para desocultar a cultura, muitas vezes silenciada em detrimento do eurocentrismo, de modo a estabelecer uma circulação entre a cultura do grupo social em questão e os elementos que, ao longo dos tempos, forjaram a história dos povos latino-americanos e brasileiros, buscando pontos de conexão e também divergentes.

A busca por compreender o mundo revelou-se aqui como um movimento constante que fizemos em torno dos conhecimentos socialmente relevantes, assim, encontramos-nos nessa busca, nos constituímos e transformamos, questionando: O que ainda ficou em aberto e ainda é preciso compreender?

Nesse caminho, entendemos a educação popular como território de possibilidades e, a partir de uma consciência coletiva e da criatividade como forma de resistência, foi possível criar caminhos de utopia que estão no melhor de nós, com esperança em um mundo justo e possível para todas e todos. No entendimento de que o ser humano é ser histórico, seguimos os vestígios dessa historicidade, partindo dos processos de sociabilidade como lugar de fazer da cultura e da educação.

1.3 As contribuições de pesquisas passadas: achados instigantes

Acreditamos que para iniciar uma pesquisa é preciso partir daquilo que já está posto, das contribuições de teóricos, pesquisadoras e pesquisadores que nos antecederam. Ao partir de pesquisas passadas, recolhemos dados significativos que já foram coletados, conferidos e materializados por pessoas que nos antecederam.

É difícil chegar em um determinado contexto e se dar conta de que se está “inventando a roda”, ou seja, que se “começou tudo do zero”. Sempre existe uma história anterior em cada território da vida, tanto uma historicidade coletiva, como a memória e a historicidade de cada ator em ação naquele contexto. Existe uma sabedoria comunitária. (Calado, 2021, p. 32)

Dessa forma, fizemos o mapeamento de trabalhos acadêmicos, teses, dissertações e artigos contendo as seguintes palavras-chave: 1) Decolonialidade; 2) Educação; e 3) Vale do Gramame.

Na investigação dos descritores “Decolonialidade” e “Educação”, optamos por realizar a pesquisa em repositórios de 10 (dez) universidades da América Latina, considerando, para esta escolha, o parâmetro de relevância no cenário latino-americano e brasileiro.

No seguimento dessa linha de investigação nos bancos de dados de universidades latino-americanas, selecionamos a Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Consideramos que a mesma apresenta-se, para esta pesquisadora e, conseqüentemente, para esta pesquisa, como campo de formação acadêmica e humana, assim como é campo de atuação e de referência enquanto discente e pesquisadora na área da educação.

O levantamento bibliográfico no banco de dados da UFPB apresenta-se como um relevante meio de nos trazer balizadores e direcionamentos, desvelando temáticas e discussões acerca de nosso objeto investigativo. É possível, a partir do conhecimento de investigações das pesquisadoras e pesquisadores que nos antecederam, refletir a partir do que já foi pensado, escrito, pesquisado e, dessa forma, evoluir daí em diante.

O motivo da escolha por pesquisar especificamente em universidades latino-americanas, compreende o compromisso em estudar autoras e autores dessa parte do continente para uma melhor aproximação das suas teorias e dos seus pensamentos. A opção pelas universidades em questão corrobora para os objetivos desta pesquisa e tem a ver com o desvelamento de epistemologias que partam dos “de baixo”⁶, trazendo elementos essenciais a nossa pesquisa e contribuindo para investigações de pesquisadoras e pesquisadores futuros, que possam utilizar-se deste levantamento como ponto de partida ou de chegada para as suas pesquisas.

Na sequência de escolha dos bancos de dados para estudos, realizamos o levantamento dos dados acerca do “Vale do Gramame” nos repositórios institucionais de universidades da Paraíba, sendo eles: Repositório Institucional da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Biblioteca Digital da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

1.3.1 Trabalhos acadêmicos sobre o pensamento decolonial latino-americano e educação

Os trabalhos analisados foram coletados através de pesquisas nos repositórios das universidades latino-americanas. As universidades da América Latina escolhidas para esse levantamento levaram em consideração a sua relevância diante do cenário latino-americano e brasileiro. Assim, consideramos utilizar 10 (dez) universidades e mais a UFPB. São elas:

- Pontificia Universidad Católica do Chile (UC) – Chile
- Universidade de São Paulo (USP) – Brasil
- Universidade do Chile – Chile
- Tecnológico de Monterrey – México
- Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) – Brasil
- Universidad de los Andes – Colômbia
- Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM) – México
- Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – Brasil
- Universidade de Buenos Aires (UBA) – Argentina

⁶ Sujeitos em situação de vulnerabilidade social, incluídas e incluídos marginalmente na sociedade, com seus direitos básicos quebrados, como saúde, educação, moradia, alimentação. Considerados à margem da sociedade, destituídos do básico para a sua sobrevivência, em um mundo em que se morre todos os dias. Morre-se por fome, por uso e tráfico de drogas, por preconceito, intolerância, racismo. Esses sujeitos “de baixo”, morrem todos os dias na luta e esperança por justiça social.

- Universidade Nacional da Colômbia – Colômbia
- Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Brasil

Iniciamos a coleta de informações no Repositório da Pontificia Universidad Católica do Chile, onde foram encontrados 22 (vinte e dois) trabalhos com o critério de busca “decolonial”, envolvendo temáticas e assuntos dos mais diversos. Os assuntos versavam entre os temas: Ciências Sociais, Literatura, Pedagogia, Arte, Ecocrítica, Educação, Isolamento social, entre outros.

Diante dessa variedade, optamos por filtrar a partir da leitura dos resumos e outras informações importantes de todos os trabalhos encontrados, e trazer aos nossos estudos apenas os escritos relacionados ao tema “educação”, já que este é o ponto de convergência da nossa pesquisa. Portanto, os trabalhos que discutem “decolonial” e “educação” são 3 (três) e estão dispostos no quadro a seguir.

Quadro 1 - Trabalhos acadêmicos com o critério de busca: “decolonial” na área da educação, no Repositório da Pontificia Universidad Católica do Chile

	Autora/ Autor	Título	Ano	Tipo	Resumo
01	Catalina Tapia Pizarro	Construção e reprodução do ensino da teoria sociológica no Chile: caracterização dos programas de estudos atuais	2020	Dissertação de Mestrado em Sociologia	Caracteriza conteúdo atual de ensino da teoria sociológica em escolas chilenas de sociologia, tomando como ponto de partida a falta de consenso em estabelecer núcleo canônico de conhecimento na disciplina.
02	Daniela Appलगren Munoz	Formação inicial de professores para educação intercultural: um estudo de caso em pedagogia de inglês	2020	Dissertação de Mestrado em Educação	Analisa presença curricular da competência comunicativa intercultural na formação inicial docente de Pedagogia em Inglês, em universidade pública com selo inclusivo.
03	Francisco Schwember Bustamante	Aulas de classe: pesquisa baseada em artes em contextos educacionais vulneráveis.	2018	Tese de Doutorado em Ciências da Educação	Desvela dimensão educativa do ambiente estético escolar em estabelecimento escolar municipal e privado, por meio da produção de obras visuais na perspectiva da pesquisa de base artística.

Fonte: Repositório Pontificia Universidad do Chile⁷

Continuamos o levantamento dos trabalhos acadêmicos com uma pesquisa no Repositório da Universidade de São Paulo (USP), onde foram encontrados 57 (cinquenta e sete) registros em que aparece o critério “decolonial”. Dentre esses trabalhos, obtivemos 17

⁷ Disponível em: <https://repositorio.uc.cl/>. Acesso em: 11 jan. 2023.

(dezessete) investigações que se aproximam da área da educação com estudos focados na decolonialidade. São eles:

Quadro 2 - Trabalhos acadêmicos com o critério de busca: “decolonial” na área da educação, no Repositório da USP

	Autora/ Autor	Título	Ano	Tipo	Resumo
01	Cláudio A. Sousa; Thiago B. Costa; Mônica C. Ehrenberg	Educação Física decolonial: análise, desafios e perspectivas em Paulo Freire e Frantz Fanon	2021	Artigo de periódico	Apresenta perspectiva da Educação Física decolonial, inspirada em Freire e Fanon, com reflexão teórica diante da justiça social e reconhecimento da identidade negra.
02	Nílson José Machado	Pedagogias decoloniais na Amazônia: fundamentos, pesquisas e práticas	2021	Laudo/ parecer técnico/ consultoria/ projetos	*Arquivo não disponível na base de dados da USP.
03	Dennis de Oliveira	Paulo Freire e uma prática jornalística emancipatória decolonial	2020	Artigo de periódico	Articula conceitos de Freire com teorias críticas e decoloniais latino-americanas para sustentar proposta de jornalismo como ação cultural emancipatória.
04	Annelise Nani da Fonseca; Ana Mae Barbosa	Colonização e ensino do design	2020	Artigo de periódico	Analisa como a colonização das subjetividades interfere no ensino do Design e em seu processo criativo.
05	Ana Paula Martinez Duboc	A atitude decolonial na universidade e na escola: por uma educação outra	2020	Parte de monografia / livro	*Arquivo não disponível na base de dados da USP.
06	Ana Caroline Lopes Brandão	A roda e a valorização das culturas infantis na creche em bases da pedagogia decolonial	2021	Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação	Pesquisa contribuições da formação em Roda para a desconstrução de pedagogias centradas no professor, construídas sobre pilares euro-usa-cêntricos (WALSH, 2010), adultocêntricos, capitalistas, coloniais e patriarcais, fincados em práticas pedagógicas ainda presentes nas instituições de Educação Infantil públicas.
07	Deborah Monteiro	Corpos negros e seus saberes no chão da escola: oralitura e escrevivência por uma educação decolonial	2019	Dissertação de Mestrado em Educação	Estuda expressões da narrativa corporal negra brasileira, entendendo relações com escrevivência, e defende-as como saberes essenciais à descolonização dos currículos.
08	Ronaldo Reis; Marcos Garcia Neira	Educação física cultural: atuando nas frestas dos saberes enunciados na encruzilhada	2021	Artigo de periódico	Analisa, a partir dos estudos decoloniais, a significação das/os estudantes nas aulas de Educação Física, onde foram tematizadas danças de matrizes culturais afro-brasileiras.

Quadro 2 - continuação

	Autora/ Autor	Título	Ano	Tipo	Resumo
09	Ana Paula M. Duboc; Lynn Mario Trindade M. de Souza	Desprendimento, multiletramentos e o repensar dos estudos sobre letramento	2021	Artigo de periódico	Analisa criticamente a proposta original dos multiletramentos, partindo das teorias decoloniais.
10	Gabriela da Costa Rosa	Inglês como língua franca sob um olhar crítico e decolonial	2021	Dissertação de Mestrado em Educação	Investiga bases ontológicas e epistemológicas do conceito de ILF na produção científica e documentos curriculares, parte da decolonialidade e da Linguística Aplicada Crítica.
11	Daniel Santos Costa	Corpo Mnemônico: encruzilhando corporalidades populares brasileiras e histórias de vida num(a) giro(a) performativo(a) decolonial	2019	Tese de Doutorado em Artes Cênicas	Analisa histórias de vida de um corpo-sujeito marcado pelo movimento de luta pela terra, experimentadas nos campos de manifestações populares.
12	Andrea Rosendo da Silva; Dennis de Oliveira	Perspectiva decolonial e pensadoras latino-americanas: aportes para análise de narrativas audiovisuais na América Latina	2022	Artigo de periódico	Reflete sobre contribuições de pensadoras latino-americanas sobre colonialidade do poder, ser, saber e do gênero.
13	Maurício da Silva	Cartas a Teodora: confluências entre a Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais e a Educomunicação para uma arteducomunicação decolonial	2021	Tese de Doutorado em Artes Visuais	Apresenta cartas escritas à Teodora, uma filha que virá a ter, compartilhando reflexões e propostas para construção de um mundo onde a equidade e a cidadania (cuidado que leva à cidadania comunitária) sejam metas coletivas.
14	Maria de Fátima Souza da Silveira	Da Invisibilidade ao protagonismo: Florestan Fernandes no pensamento social latino-americano	2018	Dissertação de Mestrado em Ciências	Realiza releitura da obra de Florestan Fernandes e institui aproximações e diálogos com o pensamento decolonial latino-americano.
15	Maria Aparecida Mendes de Oliveira	Nhande reko mbo'e: busca de diálogos entre diferentes sistemas de conhecimentos no contexto das práticas de professores de matemática Guarani e Kaiowá	2020	Tese de Doutorado em Educação	Analisa diferentes modos que professores indígenas Kaiowá e Guarani relacionam saberes indígenas e não indígenas, ao produzirem as suas práticas pedagógicas na escola indígena.
16	Antonia Zelina Negrão de Oliveira	Xipat, professora: letramentos acadêmicos de reexistência na formação inicial de professores mundurucu	2020	Tese de Doutorado em Letras	Narra e representa letramentos acadêmicos ideológicos e de reexistência de professores indígenas que vivem entre língua mundurucu e portuguesa.
17	Flávio Nunes dos Santos Junior	Subvertendo as colonialidades: o currículo cultural da Educação Física e a enunciação dos saberes discentes	2020	Dissertação de Mestrado em Educação	Analisa se e como o repertório discente é abordado no currículo da Educação Física, a partir da decolonialidade proposta por Boaventura S. Santos e as epistemologias do Sul e Homi Bhabha sobre pós-colonialismo.

Fonte: Repositório da Universidade de São Paulo⁸

⁸ Disponível em: <https://repositorio.usp.br/>. Acesso em: 12 jan. 2023.

Na sequência da pesquisa, ao buscar trabalhos sobre decolonialidade relacionados à educação, visitamos o site da Universidade do Chile, encontramos 08 (oito) trabalhos, entre livros, teses e arquivos. Os achados encontram-se no quadro a seguir.

Quadro 3 - Trabalhos acadêmicos com o critério de busca: “decolonial” na área da educação, no Repositório da Universidade do Chile

	Autora/ Autor	Título	Ano	Tipo	Resumo
01	Francisco Osorio González	Atas do Primeiro Congresso Latino-Americano sobre Infância e Políticas Públicas	2014	Livro	Sistematiza diálogos e apresentações de Grupos de Trabalho em Congresso.
02	Alice María Issa	Educação formal e não formal em direitos humanos: do discurso internacional à prática universitária na comunidade. Estudo de caso da experiência da Universidade do Rio Grande do Brasil	2018	Tese	Estuda, a partir da perspectiva decolonial e da Filosofia Crítica, os direitos humanos no campo internacional e o novo posicionamento no contexto da sala de aula.
03	Silvia Sanchez; Carlos B. Reyes; Simona Maio; Jorge A. C. Soto; Cristian Paillahueque	Povos Indígenas, Estado e Universidade: Tensões, Oportunidades e Desafios. O Caso da Escola de Línguas Indígenas (Região Metropolitana, Chile)	2020	Artigo	Problematiza relação entre Indígenas, Estado e Universidade, parte de experiência comunitária para revigorar línguas aymara, rapa nui, quíchua e mapudungun.
04	Miguel Domingos Divovo	Interculturalidade e inclusão de estudantes estrangeiros nos programas acadêmicos da Facultad de Ciencias Sociales, da Universidad de Chile	2020	Tese	Investiga os significados que os estudantes estrangeiros de pós-graduação atribuem às práticas e interações cotidianas de inclusão na comunidade educacional.
05	Yocelyn Valdebenito Carrasco	Educação, museu e arquivo: a dimensão política da educação em museus de arte no Chile	2016	Tese	Analisa epistemologias e expõe variantes acerca da educação não formal que propõe hipótese sobre educação museológica.
06	Ignacio G. Iadrão; Afonso Leiva; Luís F. Luján; Catalina E. Alvarez	Desafios críticos para a América Latina e o Caribe: 2º Encontro de Alunos do Instituto de Estudos Internacionais da Universidade do Chile	2021	Livro	Sistematiza debates e discussões do 2º Encontro de Estudantes do Instituto de Estudos Internacionais “Desafios Críticos para a América Latina e o Caribe”.
07	Pablo Berrios González	Modos de representação e inserção das artes visuais latino-americanas: crítica e curadoria de arte 1960-2000	2017	Tese	Reflete acerca das condições de emergência e configuração do conceito de arte latino-americana na história da arte.
08	Michele Jasmin Leyton Cerda	Gestão transcultural: uma nova abordagem de gestão cultural para novas relações político-sociais com comunidades participativas de diferença	2019	Tese	Analisa papel da abordagem transcultural em mudança epistêmica e hermenêutica no papel da gestão cultural e enriquecimento das relações em contexto migratório.

Fonte: Repositório Acadêmico da Universidade de Chile⁹

⁹ Disponível em: <https://repositorio.uchile.cl/>. Acesso em: 12 jun. 2023.

Seguindo com o levantamento bibliográfico acerca da “decolonialidade” e “educação”, buscamos no repositório do Tecnológico de Monterrey, no México, e encontramos 4 (quatro) trabalhos que refinam a nossa busca. São eles:

Quadro 4 - Trabalhos acadêmicos com o critério de busca: “decolonial” na área da educação, no Repositório Tecnológico de Monterrey, no México

	Autora/ Autor	Título	Ano	Tipo	Resumo
01	Irais Monserrat Santillan Rosas; Noé Abraham González Nieto	Futuro e alfabetização digital: experiências transformadoras de aprendizagem no nordeste do México	2020	Artigo	Examina potencial transformador da educação a partir de análise sistemática de dados qualitativos obtidos de um programa digital de empreendedorismo com mulheres de comunidades marginalizadas no nordeste do México (Monterrey).
02	Noé Abraham González Nieto; Juan Manuel Fernández Cárdenas	Inovação educacional ante a Covid-19: uma perspectiva inesperada no contexto mexicano	2021	Artigo	Sistematiza práticas educadoras inovadoras de professores, durante a pandemia por Covid-19, enfatizando a possibilidade de incorporá-las em outros contextos e períodos acadêmicos.
03	Julia P. Castiblanco Aldana; Maria G. López Padilla; Jaime R. Valenzuela González	Convivência na escola, desafios em um contexto de globalização, multiculturalismo e padronização em meio à diversidade	2014	Artigo	Apresenta resultados de projeto de pesquisa “Caracterização da competição transversal: interagir em ambientes multiculturais”, permitindo reflexões sobre o papel da escola e da família na formação de gerações capazes de viver em meio à diversidade.
04	Noé Abraham González Nieto	Práticas pedagógicas, futuros e deslocamentos forçados: um estudo comparativo dos casos da Colômbia e do México	2019	Tese	Pesquisa sobre como as práticas pedagógicas em contextos educacionais formais e não formais interagem com a formação de noções de futuro e aspirações de vida de comunidades na Colômbia e no México.

Fonte: Repositório Tecnológico de Monterrey¹⁰

Em seguida, a pesquisa se estendeu ao banco de dados da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), onde encontramos 24 (vinte e quatro) arquivos contendo os critérios de busca, porém, apenas 10 (dez) trazem contribuições a nossa pesquisa, com discussões sobre a decolonialidade, sendo que os demais apenas citam, sem fazer nenhuma referência mais aprofundada sobre o tema. Listamos a seguir, no quadro 5, estes trabalhos.

¹⁰ Disponível em: <https://repositorio.tec.mx/>. Acesso em: 11 jun. 2023.

Quadro 5 - Trabalhos acadêmicos com o critério de busca: “decolonial” na área da educação, no Repositório da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

	Autora/ Autor	Título	Ano	Tipo	Resumo
01	Letícia Zanellato Michelani	A dança para e com bebês, crianças e educadoras da Educação Infantil: a experiência enquanto possibilidade de subversão e transgressão	2021	Trabalho de Conclusão de Curso	Investiga dança para infâncias como espaço de subversões a lógicas colonialistas e adultistas de disciplinamento, apagamento de corpos e hierarquizações dos seres.
02	Ana Paula dos Santos de Sá	A descolonização da educação literária no Brasil: das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ao PNLD 2015	2019	Tese	Investiga significados sociais e impactos curriculares das leis federais brasileiras que obrigam o ensino de conteúdos referentes à história e cultura indígena brasileira, afro-brasileira e africana em toda a educação básica, com base na premissa de que essas políticas se alinham à descolonização do ensino.
03	Karina Yuki Matsuguma	Contribuições da narrativa (auto)biográfica na formação docente inicial e continuada: uma perspectiva feminista, antirracista e decolonial	2021	Trabalho de Conclusão de Curso	Analisa contribuições e possibilidades que as narrativas autobiográficas proporcionam na formação docente, a partir de perspectivas feministas, antirracistas e decoloniais.
04	Rodrigo Marcos de Jesus	Ensino de Filosofia, Colonialidade e Eurocentrismo	2021	Tese	Demonstra e critica a colonialidade e o eurocentrismo no ensino de filosofia.
05	Stéphanie Soares Girão	Ensino de literatura e a formação de professores de francês na(s) Amazônia(s) brasileira(s)	2021	Tese	Analisa concepções de literatura e ensino de literatura das licenciaturas em Letras-Francês das Amazônias brasileiras, para repensar e reformular currículo e ensino a partir decolonialidade e da leitura subjetiva.
06	Patrícia Costa Ataíde	Kuzàgwe: fazeres e saberes de mulheres indígenas Tentehar em Grajaú-MA	2021	Tese	Investiga invisibilidade e protagonismo das mulheres indígenas, cosmovisão, ritos e mitos, organização sociopolítica e econômica, e a relação dessas mulheres com o território.
07	Carla Fernanda Brito Bispo; Heloísa A. Matos Lins	Literatura afro-brasileira e africana para a infância: que histórias se dão a contar-praticar na escola?	2020	Artigo	Discute literatura para a infância em perspectiva antirracista e decolonial, concebendo discursividade direcionada à infância como desintensificadora dos direitos (não) humanos e dos direitos das crianças (não) universalistas, a partir de escola pública do Ensino Fundamental.
08	Beatriz da Porciuncula Paias	Manifesto por um ensino transgressor de dança ou Manifesto por corpos desobedientes	2021	Trabalho de Conclusão de Curso	Investiga potência artístico-pedagógica de vivências de estados amplificados como ensino valorizador da diferença, em oposição ao sistema hegemônico, e apresenta caminho pedagógico para ensino transgressor e decolonial da dança e do corpo.

Quadro 5 - continuação

	Autora/ Autor	Título	Ano	Tipo	Resumo
09	Leonardo Augusto Cardoso de Oliveira	Música na primeira infância: crianças com atraso no desenvolvimento e seus familiares	2020	Tese	Analisa processos de interação em roda entre professor, crianças e responsáveis, que vivenciaram um trabalho pedagógico musical a partir da preservação e ampliação de repertório musical para a primeira infância, com jogos, músicas, brincadeiras e interações afetivas e musicais.
10	Cecília Melo da Silva	Pedagogia e educação musical: possibilidades e desafios de uma educação musical democrática e emancipatória	2022	Trabalho de Conclusão de Curso	Problematisa de que formas o pensamento pedagógico de Paulo Freire contribui para a construção de uma proposta de ensino e propõe uma pedagogia democrática e emancipatória no campo da educação musical.

Fonte: Repositório da Unicamp¹¹

Pesquisamos no Repositório da Universidad de los Andes, na Colômbia, e encontramos 8 (oito) trabalhos com a busca “decolonial” e “educação”. Ao fazer uma leitura minuciosa dos resumos, elegemos 2 (dois) que trabalham com ênfase na decolonialidade relacionada à educação, tendo em vista que a maioria dos arquivos envolve basicamente o tema do feminismo decolonial, guerras, matemática e línguas. No quadro a seguir, os trabalhos estão distribuídos.

Quadro 6 - Trabalhos acadêmicos com o critério de busca: “decolonial” na área da educação, no Repositório da Universidad de los Andes, na Colômbia.

	Autora/ Autor	Título	Ano	Tipo	Resumo
01	Natalia Sánchez Corrales	Mapas em ação de educação para a paz	2018	Tese	Apresenta estudo sobre discurso de paz na Colômbia, parte de relações de poder que contribuem com surgimento da educação para a paz a partir de ótica colonial, patriarcal e capitalista.
02	Wilmer Leandro Castañeda	A formação virtual como mediação para a apropriação social da ciência, tecnologia e inovação: Estudo de caso da experiência piloto de Colciencias e da escola virtual do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento	2015	Trabalho de Conclusão de Curso - Mestrado	Analisa características da educação virtual com base na educação popular e propõe a sua utilização como facilitadora no processo de formação para a apropriação social da ciência, tecnologia e inovação.

Fonte: Repositório da Universidad de Los Andes¹²

¹¹ Disponível em: <https://www.repositorio.unicamp.br/>. Acesso em: 11 jun. 2023.

¹² Disponível em: <https://repositorio.uniandes.edu.co/>. Acesso em: 24 jun. 2023.

Seguindo com o levantamento dos trabalhos acerca do descritor “decolonial”, pesquisamos no repositório da Universidade Nacional Autônoma do México e encontramos 39 (trinta e nove) arquivos, sendo apenas 3 (três) relacionados à área da educação e disponíveis para leitura ao menos de seus dados iniciais e resumos. Litamos no quadro a seguir (Quadro 7).

Quadro 7 - Trabalhos acadêmicos com o critério de busca: “decolonial” na área da educação, no Repositório da Universidade Nacional Autônoma do México.

	Autora/ Autor	Título	Ano	Tipo	Resumo
01	César Pérez Jiménez	Pensando um projeto decolonial: a educação venezuelana em perspectiva	2012	Artigo	Analisa continuidade histórica e social da matriz colonial na educação venezuelana, expondo evidências históricas em diálogo com pensamento decolonial, perspectiva foucaultiana e pedagogia crítica.
02	Rosário Torres Guevara	A pedagogia decolonial na universidade do século XXI	2017	Artigo	Estuda a implementação de uma pedagogia decolonial a partir de projetos educativos na universidade e avalia conceito de cidadania participativa como consciência freireana.
03	Angélica Rico Montoya	Da colonização ao projeto zapatista de emancipação e educação. Histórias de infância: racismo, violência e memória coletiva	2018	Artigo	Analisa políticas de contrainsurgência do governo mexicano contra os povos indígenas, como estratégia de busca da colonização do poder, ser e saber, e investiga a autonomia e construção de uma memória coletiva como um processo decolonial de resistência.

Fonte: Repositório da Universidade Nacional Autônoma do México¹³

No seguimento dos levantamentos bibliográficos, pesquisamos na Universidade Federal do Rio de Janeiro e obtivemos 12 (doze) trabalhos que abordam a perspectiva decolonial, e, dentre eles, apenas 1 (um) aborda a área da educação e está listado no quadro 8 a seguir.

Quadro 8 - Trabalho acadêmico com o critério de busca: “decolonial” na área da educação, no Repositório da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

	Autora/ Autor	Título	Ano	Tipo	Resumo
01	Aline Santana Guimarães	Arruaças no design: as mulheres negras na contação de história	2022	Trabalho de Conclusão de Curso	Reflete sobre disciplina de design em uma abordagem decolonial e propõe intervenção urbana que ofereça ambiente de contação de histórias de mulheres negras e conhecimentos populares que eurocentrismo tenta apagar.

Fonte: Repositório da Universidade Federal do Rio de Janeiro¹⁴

¹³ Disponível em: <https://repositorio.unam.mx/>. Acesso em: 24 jun. 2023.

¹⁴ Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/>. Acesso em: 24 jun. 2023.

Em prosseguimento ao levantamento dos dados, buscamos no repositório da Universidade de Buenos Aires, onde foram encontrados 16 (dezesesseis) trabalhos correspondentes à busca “decolonial”. Dentre os arquivos, listamos 3 (três) artigos que realizam discussões relacionadas ao campo da educação. Estes trabalhos estão dispostos no quadro a seguir (Quadro 9).

Quadro 9 - Trabalhos acadêmicos com o critério de busca: “decolonial” na área da educação, no Repositório da Universidade de Buenos Aires.

	Autora/ Autor	Título	Ano	Tipo	Resumo
01	Florencia Zayas	Pedagogias em chave decolonial: a "projeção Aitoff" como redefinição simbólica da geopolítica latino-americana	2015	Artigo	Propõe elaboração de projeto para currículo escolar baseado em epistemologias que dão conta das práticas emancipatórias latino-americanas a partir de ideias que surgem com o giro decolonial.
02	Gilberto Ferreira da Silva; Jorge Luís Aires Gonzaga	Razão, raça e decolonialidade, exigências atuais de velhas questões: notas sobre e para a educação	2021	Artigo	Debate sobre a ideia de raça alinhada à noção de razão, permitindo a compreensão do processo de colonização em aproximação com o campo da educação, tomando a perspectiva decolonial como elemento propulsor para as reflexões.
03	Elisa Rodrigues Dassoler	Arte, ativismo e educação: experiências de colaboração e justiça ambiental	2020	Artigo	Apresenta dois projetos de arte colaborativa para refletir acerca do campo da arte colaborativa, ativismos políticos e práticas educacionais libertadoras.

Fonte: Repositório da Universidade de Buenos Aires¹⁵

Os próximos trabalhos apresentados seguiram a partir de investigação no Repositório da Universidade Nacional da Colômbia, buscando as palavras-chave “decolonial” e “educação”, com a obtenção do total de 11 (onze) pesquisas relacionadas aos critérios de busca. Desse quantitativo, apenas 3 (três) trabalhos trazem à tona reflexões que se aproximam das pretendidas nesta tese.

Para situar melhor a leitora e o leitor, assim como fizemos nos demais quadros, dispomos, no quadro seguinte (quadro 10), estes escritos, referenciando suas autorias, títulos das obras, anos de publicação, tipos e resumos de cada trabalho.

¹⁵ Disponível em: <http://repositorioubas.sisbi.uba.ar/gsd/cgi-bin/library.cgi>. Acesso em: 24 jun. 2023.

Quadro 10 - Trabalhos acadêmicos com o critério de busca: “decolonial” na área da educação, no Repositório da Universidade Nacional da Colômbia.

	Autora/ Autor	Título	Ano	Tipo	Resumo
01	Kelly Johana López Ramírez	Educação inclusiva e pedagogias outras: Reflexões e contribuições para uma pedagogia humanizante	2022	Dissertação	Analisa discursos de docentes e estudantes para entender as representações sociais sobre educação inclusiva e pedagogias humanizantes.
02	Tania Pérez Bustos	Contribuições feministas à educação popular: verbetes para repensar pedagogicamente a popularização da ciência e da tecnologia	2010	Artigo	Realiza reflexão sobre a popularização da ciência e da tecnologia como prática educativa transformadora, a partir de perspectiva feminista decolonial proposta por Freire e que reconhece o papel das experiências de vida de mulheres e homens popularizadores da ciência e da tecnologia.
03	Dilsa Angélica Moreno Fernández	Histórias outras da “Educação Inclusiva”	2020	Dissertação	Explora, por meio de relatos pessoais de inclusão e exclusão, narrativas esquecidas pela história da educação inclusiva na Colômbia a partir de abordagem decolonial e do “sentir e pensar” de um outro modo, em um processo de reaprender criticamente essa história.

Fonte: Repositório da Universidade Nacional da Colômbia ¹⁶

Para finalizarmos o levantamento nos bancos de dados das universidades latino-americanas escolhidas, trazemos as pesquisas encontradas no Repositório Institucional da UFPB, onde foi possível localizar 166 (cento e sessenta e seis) arquivos. Em uma investigação mais profunda, obtivemos 13 (treze) trabalhos envolvendo a nossa temática de estudo, com enfoque na decolonialidade e na educação. No restante dos trabalhos, apenas foi citada a palavra “decolonialidade”, sendo por uma ou duas vezes, ou mesmo citada apenas no resumo do trabalho, sem provocar discussões a respeito da decolonialidade latino-americana, como acontece nos 13 (treze) trabalhos listados a seguir.

Quadro 11 - Trabalhos acadêmicos com o critério de busca: “decolonial” na área da educação, no Repositório da Universidade Federal da Paraíba.

	Autora/ Autor	Título	Ano	Tipo	Resumo
01	Emilly Nascimento Ferreira	O ensino de língua inglesa no contexto brasileiro da educação básica: um olhar decolonial	2021	Monografia	Discute sobre o ensino de língua inglesa no contexto brasileiro, a partir de uma perspectiva decolonial.

¹⁶ Disponível em: <https://repositorio.unal.edu.co/>. Acesso em: 24 jun. 2023.

Quadro 11 - continuação

	Autora/ Autor	Título	Ano	Tipo	Resumo
02	Átila Bezerra Tolentino	Educação patrimonial decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal	2018	Artigo de periódico	Debate sobre as possibilidades e desafios da adoção de uma Educação Patrimonial pautada pela decolonialidade.
03	Flávia Roberta Alves Costa	Artes indígenas na escola não indígena: conversas com docentes de artes visuais da prefeitura do Recife	2023	Dissertação	Estuda como temáticas indígenas são abordadas nas Artes Visuais nos anos finais do Ensino Fundamental das Escolas Municipais de tempo integral da Prefeitura de Recife.
04	Leila Bezerra de Araújo	A dança como expressão da educação popular na construção da libertação de corpos femininos	2022	Tese	Analisa expressões da dança na perspectiva da Educação Popular, buscando formas de decolonizar pensamentos, sentimentos, saberes e ações em direção à libertação de corpos femininos.
05	Maria Aparecida Vieira de Melo	O discurso sobre o posicionamento intercultural do sujeito na política nacional do livro didático para educação do campo	2020	Tese	Analisa discurso sobre posicionamento intercultural do sujeito camponês na ordem do discurso da educação do campo.
06	Edilma Ferreira dos Santos	A Etnobotânica no ensino de Ciências: práticas pedagógicas Griô e saberes populares em uma escola quilombola	2023	Monografia	Analisa práticas de ensino de Ciências, focando a valorização dos saberes tradicionais africanos, através de estudo da etnobotânica no ensino fundamental, anos iniciais.
07	Juliana França de Santana	Educação do campo e educação popular: enlaces e contribuições a uma educação pública e de qualidade	2021	Monografia	Discute aproximações teórico-metodológicas entre campos da Educação Popular e do Campo, partindo de pesquisa de campo na Escola Viva Olho do Tempo.
08	Monalisa Porto Araújo	O Programa Mais Educação e o fortalecimento da identidade da Escola Popular do Campo	2018	Tese	Analisa impactos da implantação da Educação em Tempo Integral, com Programa Mais Educação, para a construção de uma identidade de Escola do Campo.
09	Ana Célia Silva Menezes	Educação do Campo no semiárido como política pública: um desafio à articulação local dos movimentos sociais	2017	Tese	Discute a Educação do Campo no Semiárido como Política Pública, com destaque para o protagonismo dos Movimentos Sociais Populares.
10	Luana da Costa Santos	Educação do Campo e Educação Popular: as práticas pedagógicas da Escola José Albino Pimentel, da comunidade quilombola do Gurugi-Ipiranga, Conde/PB.	2022	Monografia	Analisa práticas pedagógicas da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental José Albino Pimentel, para identificar se elas se fundamentam nos princípios e fundamentos da Educação Popular e do Campo.
11	Débora Louise Filgueira	Identidade, territorialidade e o processo de regularização fundiária da comunidade quilombola de Mituaçu-PB	2020	Dissertação	Analisa o fortalecimento da identidade étnica e autonomia quilombola a partir do processo de regularização fundiária de Mituaçu – PB.

Quadro 11 - continuação

	Autora/ Autor	Título	Ano	Tipo	Resumo
12	Hayala César De Sales	Entrelaçando artes: Frevo, Ala Ursa e processos de criação em dança na escola	2020	Dissertação	Desenvolve processo de criação em dança na escola com intuito de alterar modos de relacionar arte e culturas populares, contribuindo para ruptura nos modos de aprender, fazer e apreciar arte, inspirados na dança do Frevo e da brincadeira Ala Ursa.
13	Erivan Silva	O protagonismo feminino negro no coco de roda paraibano: devires na conquista e defesa de territórios afrodiáspóricos	2021	Tese	Analisa movimentos afrodiáspóricos de liderança das mestras do coco de roda e como transbordam para as suas comunidades em desdobramentos político-sociais e econômicos que fortalecem as lutas e defesas territoriais.

Fonte: Repositório Institucional da UFPB¹⁷

O levantamento dos trabalhos nas universidades referidas revela alguns aspectos a serem apontados e traz à tona o que supúnhamos inicialmente: o debate acerca da educação decolonial na América Latina ainda é incipiente e demanda atenção aos detalhes, às entrelinhas, ao mesmo tempo em que requer uma abertura ao novo e rejeição de concepções, com o objetivo de ampliar o olhar diante das realidades.

Compreender a historicidade, envolta aos mecanismos sociais, políticos, culturais e educativos, é essencial para o processo de análise desses dados até então coletados, aparentemente quantitativos, mas essencialmente qualitativos, ao sugerirem um olhar mais minucioso sobre o nosso objeto e novos questionamentos acerca dele. De que maneira podemos tratar esses dados para que nos auxiliem em nossa investigação?

É preciso considerar que a temática da decolonialidade vem sendo bem discutida nos dias atuais, que são muitos e variados os trabalhos que trazem ao debate o conceito, a visão de mundo, os paradigmas, o giro decolonial¹⁸. Porém, precisamos atentar para as poucas discussões que existem na área da educação, considerar a relevância de autoras e autores que desvelam a temática, para perceber avanços compreendendo a necessidade de novas leituras e reescritas ao longo do percurso.

¹⁷ Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/?locale=pt_BR. Acesso em: 18 ago. 2023.

¹⁸ O giro decolonial (ou virada decolonial) é a abertura e a liberdade do pensamento e formas de vida outras (economias-outras, teorias políticas-outras); a limpeza da colonialidade do ser e do conhecimento; o desprendimento da retórica da modernidade e 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 do poder) (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 29-30, tradução nossa).

Outro achado a partir do nosso levantamento de trabalhos acerca da decolonialidade e educação é que nem todas as pesquisas que se dizem decoloniais são decoloniais. Dito de outra forma, e partindo do nosso ponto de vista, concluímos, também, que algumas das pesquisas, mesmo que se digam decoloniais, não se encaixam no que compreendemos do termo decolonial latino-americano, de sua historicidade, decorrente das lutas dos povos e insurgências, visões sobre o mundo e formas de agir na sociedade.

1.3.2 Trabalhos acadêmicos sobre a comunidade Vale do Gramame

De forma a obtermos uma melhor triangulação das informações, para estudarmos a bibliografia acerca da Comunidade Vale do Gramame, optamos por realizar a pesquisa em bibliotecas digitais da Paraíba, são elas: Repositório Institucional da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Biblioteca Digital da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Ao realizar a pesquisa no repositório da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), utilizando o critério de “Busca em: todo o repositório” e “Vale do Gramame”, encontramos 36 (trinta e seis) trabalhos. A partir de uma busca mais refinada, através de investigação nos próprios trabalhos, com leitura de resumos e procura de palavras-chave, filtramos 17 (dezessete) trabalhos que apresentam o termo “Vale do Gramame” citado por mais de 5 (cinco) vezes, além dos escritos serem de grande relevância para a nossa investigação, de modo geral. Mais à frente, os trabalhos são utilizados também como referências teórico-metodológicas para a construção desses escritos.

Desse modo, resolvemos listar esses achados em um quadro com as principais informações encontradas, com o intuito não apenas de facilitar as buscas por parte das leitoras e dos leitores desta tese, como também de melhor definir os vieses a que nos propomos, ampliando a relevância e o alcance desta investigação.

O quadro seguinte (Quadro 12) demonstra o levantamento que foi realizado no Repositório Institucional da Universidade Federal da Paraíba. Apresentamos os nossos achados, trazendo os nomes das autoras e autores das obras, os títulos, anos, tipos e um pequeno resumo de cada um dos trabalhos.

Quadro 12 - Trabalhos acadêmicos sobre o Vale do Gramame, no Repositório Institucional da UFPB

	Autora/ Autor	Título	Ano	Tipo	Resumo
01	Átila Bezerra Tolentino	Espaços que suscitam sonhos: narrativas de memórias e identidades no Museu Comunitário Vivo Olho do Tempo	2016	Dissertação de Mestrado em Sociologia	Investiga a EVOT como espaço de memória, dialogando acerca da museologia social e da sociomuseologia, a partir da análise das ações do Museu Vivo Olho do Tempo.
02	Átila Bezerra Tolentino	Narrativas de Memórias e Identidades no Museu Comunitário Vivo Olho do Tempo	2017	Artigo de periódico	Analisa processo de construção da memória e identidade do Vale do Gramame, partindo de narrativas expostas no Museu Comunitário Vivo Olho do Tempo.
03	Maria Déa Limeira	A EVOT e as fontes culturais das práticas educativas dos seus educadores e educadoras do Vale do Gramame	2019	Dissertação de Mestrado em Educação	Analisa práticas das educadoras e educadores da EVOT que moram na comunidade Vale do Gramame, percebendo-os como agentes no processo educativo.
04	Samara de Lima Coqueijo	Relação sociedade - natureza: uma das nascentes nas comunidades rurais do Vale do Gramame - PB.	2014	Trabalho de Conclusão de Curso de Bacharelado em Geografia	Estuda a relação entre os moradores das comunidades rurais do Vale do Gramame e as nascentes.
05	Sandra Maria Barbosa Lima	Imagem, Memória e Identidade: o acervo imagético da Escola Viva Olho do Tempo, Vale do Gramame	2014	Dissertação de Mestrado em Ciência da Informação	Reflete sobre imagem fotográfica produzida pela e na EVOT como elemento de memória, patrimônio e identidade cultural das comunidades do Vale do Gramame.
06	Eutrópio Pereira Bezerra	Patrimônio cultural, memória e preservação: identificação e mapeamento dos bens culturais do Vale do Gramame, João Pessoa – PB	2014	Dissertação de Mestrado em Ciência da Informação	Investiga o processo de constituição da memória a partir do patrimônio cultural, mapeando as comunidades do Vale do Gramame, com identificação dos moradores das comunidades e da EVOT.
07	Juliana França de Santana	Educação do campo e educação popular: enlaces e contribuições a uma educação pública e de qualidade	2021	Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia – Educação do Campo	Discute as aproximações teórico-metodológicas da Educação Popular e Educação do Campo a partir da pesquisa de campo realizada na EVOT.
08	Larissa Regis de Souza	O Vale do Gramame e as lutas socioambientais pela qualidade da água em João Pessoa-PB	2020	Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente	Realiza uma análise social com os movimentos sociais em prol do Rio Gramame e como essas ações influenciam na qualidade da água.
09	Aline Rodrigues de Almeida	A educação enquanto experiência comunitária e a Escola Viva Olho do Tempo: o partilhar de saberes em uma roda de sonhos possíveis	2020	Dissertação de Mestrado em Educação	Analisa a concepção de educação comunitária, na perspectiva da Educação Popular, com base em seus pressupostos teórico-metodológicos e nas experiências de sujeitos e grupos da sociedade.

Quadro 12 - continuação

10	Autora/ Autor	Título	Ano	Tipo	Resumo
	Wellington Marchi Paes	Técnicas de permacultura como tecnologias socioambientais para a melhoria na qualidade da vida em comunidades da Paraíba	2014	Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente	Difunde e implementa tecnologias socioambientais que propiciam desenvolvimento sustentável e contribuem com melhoria no saneamento na região Metropolitana de João Pessoa.
	Cícero Pedroza da Silva	Coco de roda novo quilombo: saberes da cultura popular e práticas de educação popular na comunidade quilombola de Ipiranga no Conde-PB	2014	Dissertação de Mestrado em Educação	Analisa contribuições histórica, cultural, social e política da comunidade quilombola de Ipiranga, no Conde-PB, para a construção de práticas educativas na perspectiva freireana de Educação Popular.
	Lucineide Alves Vieira Braga	Terapia Comunitária e Resiliência: histórias de mulheres	2009	Dissertação	Identifica as fontes de força utilizadas por mulheres de rodas de terapia comunitária no enfrentamento de situações de sofrimento e as principais características resilientes utilizadas por elas nas rodas.
	Luciana O. Chianca; Alexandre S. A. Souza; George G. F. Severo; Gilvanedja F. M. Silva; Maria L. C. Albano	Coletânea ObservaCult: cultura, políticas culturais e transversalidades em tempos de incerteza. Volume 2.	2020	Livro	Analisa pauta cultural recente no centro dos debates do desenvolvimento, transitando pelo local e regional e refletindo sobre contextos de educação, gênero, memória, patrimônio cultural e função social das instituições culturais.
	Cleiton de Souza Silva	Avaliação dos impactos ambientais causados na nascente do Rio da Prata/PB pelas plantações de cana-de-açúcar	2015	Trabalho de Conclusão de Curso de Tecnólogo em Sucroalcooleira	Caracteriza o atual estágio antrópico das nascentes do rio da Prata sob o ponto de vista socioambiental, permitindo um levantamento do seu atual estado da conservação física.
	Petrônio Freire da Silva Filho	Educação do campo, imaginário social e o coco de roda na comunidade quilombola	2017	Trabalho de Conclusão de Curso Pedagogia - Educação do Campo	Estuda contexto sociocultural no Novo Quilombo Ipiranga, Conde/PB, identificando o imaginário social presente na dança do coco.
	Paula Melissa Alves Fideles	Tradição e saberes do coco de roda no Quilombo Ipiranga no município do Conde- PB	2020	Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Dança	Estuda brincadeira Coco de Roda na comunidade Ipiranga, a fim de reconhecer processos de ensino e compreender as relações intergeracionais.
	Marco A. P. Tella; Alexandre S. A. Souza; George G. F. Severo; Gilvanedja F. M. Silva; Maria L. C. Albano	Coletânea ObservaCult: cultura, políticas culturais e transversalidades em tempos de incerteza. Volume 1.	2020	Livro	Analisa aspectos e desafios enfrentados pela promoção de políticas culturais no Brasil, em especial, no início do século XXI, para construir panorama dos marcos, evidenciando as marcas do processo.

Fonte: Repositório Institucional da UFPB¹⁹¹⁹ Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/?locale=pt_BR. Acesso em: 10 jan. 2023.

Ainda, ao continuar a busca em repositórios de instituições paraibanas, à procura de trabalhos que se conectem a nossa temática de pesquisa, utilizamos a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e, ao digitar os termos “Vale do Gramame” e “Gramame” no campo de “Busca em: todo o repositório”, nada foi encontrado.

Já a pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), com os mesmos caracteres de procura, encontramos 55 (cinquenta e cinco) trabalhos. Após uma busca mais refinada, com leitura dos resumos e procura de palavras-chave dentro de cada trabalho, encontramos apenas 1 (um) trabalho com mais de 2 (duas) citações acerca do “Vale do Gramame” e apenas “Gramame”; o mesmo está descrito no quadro 13 a seguir.

O trabalho, disposto no Quadro 13, foi trazido a esta pesquisa devido à sua proximidade de nossa temática, por se tratar de uma investigação em educação popular e focalizada em uma experiência local de uma comunidade quilombola, com práticas pedagógicas alicerçadas em uma perspectiva freireana de educação.

Quadro 13 - Trabalho acadêmico sobre o Vale do Gramame, no Repositório Institucional da UEPB

Autor	Título	Ano	Tipo	Resumo
Cícero Pedroza da Silva	Comunidade Quilombolas: práticas pedagógicas de cultura popular na perspectiva da educação popular no litoral sul da Paraíba	2014	Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares	Analisa as contribuições histórica, cultural, social e política da comunidade quilombola de Ipiranga no Conde-PB, para a construção de práticas educativas na perspectiva freireana de Educação Popular.

Fonte: Biblioteca Digita da Universidade Estadual da Paraíba²⁰

Ao apresentar conexões com a nossa pesquisa, o trabalho de conclusão de curso possibilita partir do que já se tem e pensar a partir do que se tem escrito. Ao analisar as contribuições de uma comunidade quilombola para a construção de práticas educativas na perspectiva freireana, no Vale do Gramame, o trabalho nos confere um arcabouço teórico, metodológico e prático basilares a esta investigação, assim como reafirma a necessidade de construção de outras perspectivas de estudo que deem conta de compreender as novas realidades.

²⁰ Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

Os estudos apresentados ao longo de todo o capítulo apresentam-se como referências bastante relevantes para a construção desta tese, trazem concretude a algumas reflexões e nos encaminham a novas formas de pensar nossa temática de estudo. É possível perceber conexões entre o que já foi escrito com as nossas pretensões de pesquisa, motivadas e motivados no objetivo de contribuir com novas perspectivas.

A pesquisa em educação, em específico, em educação popular, com ênfase na decolonialidade, revela características próprias, e esse é um campo que precisa estar delimitado e fundamentado. Desse modo, os trabalhos analisados são materiais de extrema importância para guiar o nosso trabalho de tese; a partir deles, podemos tanto justificar o ineditismo da nossa investigação como ampliar o nosso olhar e estudos partindo de pesquisas já existentes.

2 OS TRONCOS BASILARES DA PESQUISA: DA TEORIA AO MÉTODO

Neste capítulo, apresentamos os referenciais teórico-metodológicos desta pesquisa, que compreende o trajeto de estudo e o trato com o nosso objeto, desde os momentos de leitura aos momentos de conexão com o campo de experiências, passando pela visitação a diversas autoras e autores e suas teorias, pelo contato com os sujeitos da pesquisa e também com o território investigado.

É importante salientar que é latente o esforço por unir teorias e métodos, de maneira que a opção por uma não antecede a opção pelo outro, e nem suas trajetórias se distanciam. O fato é que eles caminham juntos em torno do objetivo central desta pesquisa, perpassando o caminho investigativo em uma conexão. Por mais que tentemos separar teoria e método para uma melhor leitura e entendimento dos nossos escritos, em todo o texto, observamos suas intrínsecas ligações, pois,

[...] A insistência em que teorias e prática deviam estar juntas, não separadas – como etapas ou dois momentos separados, distintos – mas, que se fizesse um ritmo interpretativo, de um processo comum, um processo único. Esse ritmo foi o que chamamos ritmo de reflexão e ação. Foi como uma sementeira que depois se desenvolveu na prática e nos efeitos concretos, na aplicação do conhecimento. (Brandão; Streck, 2006, p. 81)

Desse modo, abordamos a relevância da compreensão do Pensamento Decolonial Latino-americano, da Educação Popular e da Educação Comunitária para esta pesquisa, ao enfatizar elementos de sua constituição e de suas práxis, relacionando estas teorias ao campo pedagógico. Iniciamos por conceitos como colonialidade, decolonialidade e capitalismo para compreender o papel da decolonialidade no território latino-americano e suas interfaces com o sistema capitalista de produção.

Assim como, refletimos acerca da opção pela abordagem de investigação qualitativa com realização de observação participante junto aos sujeitos do Vale do Gramame. Atentas e atentos às relações com esta forma de constituir pesquisa, discutimos sobre pesquisas em educação, suas características e maneiras de se efetivar, com destaque para como elas se apresentam e se diferenciam.

Nessa perspectiva, trazemos à tona, também, o nosso local de pesquisa, que é a comunidade Vale do Gramame, ao pensar os motivos que conduziram à escolha por este território e sujeitos. O campo de investigação é, então, apresentado com foco na relevância para esta pesquisa.

Para finalizar o capítulo, listamos os instrumentos para coleta de dados e os procedimentos para análise dos resultados, na preocupação de que a leitora e o leitor compreendam a preferência por estes, que também fazem parte do nosso caminho e têm ligação não só com o objeto investigativo, mas com a abordagem, com as teorias e objetivos a serem alcançados com a realização desta investigação.

2.1 Capitalismo e decolonialidade: relações de força na América Latina

Discutir sobre a decolonialidade no território latino-americano é discutir sobre as raízes e a permanência do sistema capitalista de produção em nossa sociedade, que, por sua vez, está impregnado com os processos de colonização dos portugueses e dos espanhóis em nosso território. Pensar o capitalismo, em nosso território, é pensar a colonialidade baseada em um sistema de produção explorador – político, econômico e social.

Não seria possível observar o sistema capitalista atual sem considerar as estratégias coloniais de manutenção de poder, através das instituições que reforçam ideologias, crenças, mitos e verdades dos países colonizadores naqueles colonizados. Aqui, entendemos o conceito de colonialidade como o processo de expansão territorial imbricado na exploração da mulher e do homem pela mulher e pelo homem, pois:

A colonialidade refere-se ao processo de expansão territorial empreendido por certas coroas europeias, no final do século XV, e que se estendeu ao XVI, por meio do qual essas potências europeias dominaram e subjugaram diferentes povos em distintos espaços geográficos, tanto no continente africano, como no asiático e no americano. (Fleck, 2023, p. 249)

O processo colonizador aconteceu a partir da retórica da modernidade e civilidade, ou seja, as sociedades europeias colonizadoras acreditavam ser superiores em termos civilizacionais e iniciaram um processo civilizatório, com o intuito de “civilizar as sociedades bárbaras” (Fleck, 2023), instaurando um duradouro processo de usurpação e assassinato de povos e territórios latinos.

Essas ações foram da posse das terras, à exploração e à expropriação de suas riquezas, à subjugação e à escravização dos habitantes originários, à aniquilação de povos e etnias, à introdução de um imenso contingente de africanos escravizados no território e à imposição dos preceitos da modernidade/civilidade. (Fleck, 2023, p. 224)

Para refletirmos sobre a colonização dos países latino-americanos é necessário pensar em processos de escravização de povos indígenas e povos africanos; não é possível dissociar o sistema capitalista de produção de toda essa engenharia de poder que, como veremos, é força motriz para a expropriação do trabalho e da própria humanidade dos povos latinos. O perverso sistema colonial espanhol subjugou os países: Uruguai, Paraguai, Bolívia, Argentina, Chile, Peru, Equador, Colômbia, Venezuela, Panamá, Honduras, Cuba, República Dominicana, Costa Rica, Nicarágua, Guatemala e México.

Portugal – e seu sistema colonialista – exerceu suas forças no Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. Apenas Espanha e Portugal foram os responsáveis pelo processo de colonização de países latino-americanos e africanos, impondo suas culturas, línguas, crenças e usurpando os seus territórios. Dessa forma, não é possível descreditar a influência colonizadora no sistema capitalista, até os dias atuais, na América Latina.

O colonialismo está unilateralmente imbricado com o capitalismo. Para os estudos críticos, a principal característica do capitalismo no ocidente é o trabalho e a sua divisão social. A divisão social do trabalho parte do pressuposto de que existem classes sociais distintas e que é a partir dessa divisão que o capitalismo se apropria do trabalho alheio, rebaixando salários e desenvolvendo uma verdadeira hierarquia do trabalho.

A partir do elemento da divisão social do trabalho, temos o conceito de Classes Sociais. Uma classe social existe para se contrapor a outra, uma classe se apropria do trabalho de outra classe, o trabalhador é expropriado por uma classe alheia a sua e, a partir dessa expropriação, desenvolve-se aquilo que Marx chama de Alienação:

A alienação cria um sentimento de solidão e isolamento, baseado em uma experiência universalizada de competição com outros seres humanos. Não é delimitada pela classe ou definida por qualquer lei de movimento totalizante. Mas permanece endêmica à sociedade de classes, e toma uma forma extrema na sociedade capitalista em particular. Relações competitivas entre indivíduos, cultuadas pelo fetichismo do mercado e a universalização da forma mercadoria, forçam um sentimento de alienação de um ser humano do outro, sem razão racional ou aparente. (Nascimento, 2016, p. 56)

Para o materialismo histórico, é o trabalho que humaniza a mulher e o homem, e o capitalismo desumaniza as relações de trabalho a partir da divisão social desse trabalho e da apropriação desigual dessa divisão. Nessa perspectiva, “a industrialização, o capitalismo e o trabalho livre surgem dissociados de mais de trezentos anos de trabalho escravo e de todas as

bases que essas sociedades anteriores à República experimentaram nas relações de trabalho do século XX.” (Nascimento, 2016, p. 616)

O capitalismo e a exploração andam lado a lado, e o Brasil vivenciou essa exploração historicamente, através do trabalho escravo, ao longo dos séculos. É verdade que o capitalismo se estabelece enquanto sistema econômico a partir do trabalho remunerado e da extinção do trabalho escravo, mas também é verdade que a exploração do trabalho escravo foi fundamental para a consolidação do capitalismo que conhecemos hoje.

Para Tomich (2020, p. 13), “A visão linear é, hoje, menos predominante, mas o problema de como interpretar a relação entre capitalismo e escravidão permanece. Tanto a Nova História Econômica quanto a Nova História do Capitalismo reconhecem o caráter capitalista da escravidão”.

A escravidão, pela ótica do capitalismo mundial, a partir dos estudos de Tomich (2020), é exemplificada como aquilo que denomina primeira e segunda escravidão. Aqui, atemo-nos à segunda escravidão:

Essa segunda escravidão se expandiu exatamente no momento em que a escravidão colonial era abolida pela Revolução Haitiana e por guerras e reformas em outras regiões americanas. Ela alimentou e, ao mesmo tempo, derivou de um conjunto de tendências e acontecimentos históricos na virada do século XVIII para o XIX, cujo epicentro foi a Revolução Industrial e a consolidação da hegemonia britânica no plano internacional. Esses acontecimentos e processos levaram à maior procura por novas matérias-primas, como o algodão, e mercadorias tropicais como o café e o açúcar, que se tornaram produtos de consumo de massa ao serem incorporados à dieta básica dos trabalhadores e das classes médias urbanas. Nas novas regiões – Cuba, Sul dos Estados Unidos e Vale do Paraíba no Brasil – a escravidão se expandiu em escala maciça, antes nunca experimentada, para atender a uma crescente demanda mundial por estas commodities. (Muaze; Salles, 2020, p. 19)

Pensar o sistema colonial escravocrata relacionado ao sistema capitalista de produção é afirmar as bases históricas em que esse sistema está impregnado. É importante destacar que, ao longo dos séculos, acreditou-se que o capitalismo foi o principal motivo para o encerramento do trabalho escravo nos países explorados, tentando-se distanciar o capitalismo da escravidão e creditar ao capitalismo a libertação das pessoas escravizadas.

Dessa forma, é preciso ficar evidente que,

Os escravos são vistos como propriedade que era vendida e comprada. Eles não faziam escolhas racionais no mercado. As estruturas de força e coerção que instituíam a escravidão e organizavam o processo de trabalho. Contudo, essa abordagem simplesmente junta capitalismo e escravidão como entidades separadas. Tipicamente, capitalismo e escravidão são formulados como um par interligado. A segunda escravidão é entendida, eventualmente, como escravidão do capitalismo ou mesmo como capitalismo da escravidão. (Muaze; Salles, 2020, p. 14)

Atualmente, o capitalismo está cada vez mais endêmico em nossa sociedade. Está interconectado às nações e se estabelece em mecanismos multilaterais e instituições globais que possuem o lema “desenvolvimento dos países emergentes”, ou até “ajuda para os países subdesenvolvidos” se desenvolverem. O capitalismo pega para si o discurso da ética, da democracia, da liberdade e do desenvolvimento. Discutir sobre a decolonialidade é dialogar sobre as bases em que a nossa sociedade está fundada, entendendo que o capitalismo que conhecemos hoje está em constantes mudanças e se perpetua em permanentes crises.

As bases de nosso território brasileiro estão impregnadas de colonialismo (Quijano, 1997), que não deixou de existir com a independência do Brasil ou com a descolonização. É perceptível que as ideologias, crenças, culturas e subjetividades da sociedade brasileira estão carregadas de bases coloniais que ditam as políticas públicas e moldam o sistema educacional brasileiro, perpassando aquilo que chamamos “[...] colonialidade do saber se relaciona com a epistemologia e suas formas de reprodução de regimes de pensamento [...]” (Assis, 2014, p. 615)

O colonialismo e o capitalismo andam de mãos dadas, um reforça a necessidade do outro, na medida em que revelam anseios das classes dominantes e reforçam a ideia de que o Brasil precisa cada vez mais se aproximar dos organismos multilaterais, a exemplo do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM) e da Organização Mundial do Comércio (OMC). O discurso da necessidade de desenvolvimento e de financiamento privado, desde a década de 1980, vem deixando o Brasil nas mãos dos organismos internacionais e forçando um processo colonial de dependência financeira ao longo dos anos.

A partir da perspectiva neoliberal de produção, o Brasil enveredou por sucessivas tentativas de se aproximar dos chamados países desenvolvidos, ou seja, países que possuem acúmulo de riqueza baseada na exploração colonial. Com as crises do capitalismo, ao longo dos tempos, os países latino-americanos são forçados a pedirem “ajuda” internacional, iniciando um processo de interdependência de países subdesenvolvidos em relação aos países desenvolvidos:

Na primeira década deste século, a situação melhorou em países da América do Sul devido à ascensão de governos progressistas em uma conjuntura internacional favorecida pelo boom das commodities e crescimento da economia mundial. Interregno interrompido pela crise desde 2008, que, politicamente, abriu espaço para o que alguns autores têm chamado de fase pós-hegemônica do neoliberalismo. Segundo William Davies nem se trataria propriamente de mais um pós, e sim de uma etapa desdobrada do neoliberalismo, ou como define Jamie Peck uma nova ofensiva neoliberal intensificadora dos princípios da austeridade. (Souza, 2018, p. 01)

Isto quer dizer que, na atualidade, o processo de dependência de países periféricos, a exemplo do Brasil, do jogo político dos países coloniais, continua perpassando pelo mesmo discurso “modernidade e civilização”. Se antes os países colonizadores impuseram, no território invadido, as suas formas de dominação, agora são os próprios países latino-americanos e considerados subdesenvolvidos que buscam os países coloniais para solicitar empréstimos e ajudas para o enfrentamento às desigualdades.

Dessa forma, observamos a existência de uma continuidade da exploração dos países europeus coloniais; ao longo da história da humanidade, os países coloniais nunca se dispuseram a reaver sua forma de agir. Apenas através dos estudos decoloniais que vemos o início de uma busca por repatriação de bens culturais e artísticos usurpados por países coloniais aos países usurpados.

A relação de dependência entre os países latino-americanos e os organismos internacionais demonstra que, a cada dia mais, os países latino-americanos precisam depender financeira e politicamente dos países ricos.

[...] a ideia de desconexão de Samir Amin, que recentemente defendeu a atualidade do enfoque da dependência em função do seu potencial para aclarar uma vez mais que os países periféricos-dependentes só podem se desenvolver via desconexão do sistema capitalista hegemônico. Para Amin, o imperialismo teria mudado de patamar com o desenvolvimento de cinco novos monopólios e deslocamento produtivo para espaços periféricos via outsourcing, assim, diante do contexto novo, a alternativa para as nações periféricas seria a desvinculação (delinking) do sistema capitalista mundial: se em 100% impossível, em 70% já daria bons frutos. Uma necessidade colada à da construção de projetos nacionais populares como caminho para algum tipo de socialismo com traços capitalistas. (Souza, 2018, p. 02)

A partir das reformas neoliberais brasileiras e da construção de um Estado brasileiro neoliberal, foi preciso assegurar condições internas para que os mecanismos externos pudessem se instalar no Brasil, gerando uma espécie de dependência colonial moderna:

Fator crucial na garantia do desempenho pelo Estado periférico-dependente do papel que lhe cabe no processo de acumulação capitalista mundial: o de assegurar as condições internas para a reprodução das formas de dominação-subordinação imperialistas. Entendemos inclusive que o Estado brasileiro fez a sua parte (não intencionalmente) no processo de geração da chamada globalização, com o endividamento dos anos 1970 e subsequente inserção internacional do Brasil como uma espécie de paraíso dos juros. Por sua vez, Bastos descreve como, enredado nas crises dos anos 1990 e desmanchadas as promessas ligadas às reformas neoliberais, o governo Cardoso instituiu em 1998, como contrapartida do empréstimo do FMI (US\$ 41,5 bilhões), o primeiro pilar do tripé: as metas de superávit fiscal primário. Os dois outros, câmbio flutuante e metas de inflação, viriam no ano seguinte e novos acordos seriam assinados em 2001 (US\$ 15,7 bilhões) e em 2002 (US\$ 37 bilhões), esse último em meio à campanha para as eleições presidenciais, tendo sido “essencial para disciplinar as propostas de Luís Inácio Lula da Silva, que assinou uma ‘Carta ao Povo Brasileiro’ comprometendo-se a respeitar os termos do acordo e, na prática, preservar o tripé macroeconômico”. (Souza, 2018, p. 06)

Na atualidade, o capitalismo tenta aproximar-se do conceito de “estado de bem-estar social”, que, na prática, tem o compromisso de constituir uma sociedade capitalista com bases harmônicas para a manutenção da sociedade dividida por classes. O capitalismo não está preocupado em conceder às populações pobres o acesso a um bem material ou cultural como um direito humano, mas preocupa-se em prestar um favor ou um produto a ser consumido, mas não como um direito. Não é encarado como um direito de emancipação moral, mas sim como uma moldura moral.

O modo econômico capitalista tem sido alvo de críticas pela lógica que valoriza o produto interno bruto, a produção e o consumo, desprezando as potencialidades humanas e sua inserção com o meio ambiente e cultura. Esse modelo pauta-se na ideia de estado de bem-estar social que tem demonstrado insuficiência estrutural por manter a lógica ultraneoliberal, responsável pela generalizada exclusão social. No projeto econômico e político, a ausência de uma perspectiva da satisfação humana que não se reduza ao consumo e à exploração da natureza foram percebidas pela agenda política internacional. (Locateli; Wenczenovicz, 2021, p. 446)

A tentativa do capitalismo em promover uma ideia de bem-estar, ou de bem-viver, é a tentativa de dar respostas às crises do próprio sistema. Como é possível existir um estado de bem-estar social, se o sistema capitalista lucra através da exploração do trabalho? Como é possível pensar na conexão de saberes e culturas com a natureza, se o capitalismo precisa dos recursos naturais para o desenvolvimento de seus sistemas de commodities? Pensar a decolonialidade na América Latina é discutir sobre todas as condicionantes envoltas no capitalismo em nossa sociedade, tentando romper com o ideal de sociedade hierárquica que mantém as classes sociais alicerçadas no colonialismo, impondo a essas classes os seus limites.

O modelo capitalista, baseado na inclusão de um estado de bem-estar social, não se sustentou com a adoção da política neoliberal, gerou contradições que agravam a exclusão social. Aliado à lógica da globalização, o modelo impede racionalizar uma redução do crescimento econômico como forma necessária para valorizar a vida, o bem-estar humano, os recursos naturais e as manifestações interculturais. A proposta de uma concepção mais engajada da economia com a sustentabilidade pode confluir em possibilidades socioecológicas e interculturais à sociedade justa e igualitária. Essa racionalização não é nova, nem inédita, lançada na década de setenta, na Conferência de Estocolmo, com base no marco teórico do ecodesenvolvimento, incorporou-se à ideia da sustentabilidade. (Locatelli; Wenczenovicz, 2021, p. 446)

Para tanto, a decolonialidade deve servir como denúncia das atrocidades cometidas pelo processo colonial europeu – que expôs as veias abertas da América Latina –, entendendo que o capitalismo sempre foi aliado ao processo colonial de exploração de corpos, mentes, territórios e culturas. A decolonialidade também é o anúncio de que os países latino-americanos devem se portar como agentes de transformação de sua própria realidade, devendo, acima de tudo, romper com as agências mundiais do comércio e dos bancos internacionais, para que possam estar livres dos acordos com juros altíssimos e de venda da própria soberania nacional às instituições internacionais.

O capitalismo e o colonialismo nunca andaram tão juntos como andam atualmente. E, a partir dessas considerações, entendemos o nosso papel como denunciadoras e denunciadores desse sistema perverso, solicitando reparação aos crimes cometidos contra as nossas riquezas naturais, sociais, econômicas e humanitárias que aconteceram e continuam a acontecer em nosso território.

2.2 Decolonialidade, educação popular e comunitária: práxis investigativas

A pesquisa está alicerçada em três concepções basilares que operam em torno do nosso objeto de estudo: 1) a *decolonialidade*, enquanto uma maneira de ver, interpretar e agir no mundo, elemento central para o desenvolvimento desta investigação, segundo Walsh (2012; 2017), (Fals Borda e Mora-Osejo, 2004), Streck (2010), Mota Neto (2015; 2016; 2018), (Quijano, 1997), Lander (2005), Rosenmann (2008) e Dussel (2018); 2) a *educação popular*, campo onde está situado este estudo, ao entender que essa é uma perspectiva teórica e metodológica orientada por preceitos libertadores, nascida junto aos sujeitos e aos grupos da sociedade, de acordo com Freire (2005; 2009), Streck e Esteban (2013), Streck (2010), Lovisolo (1990), Jara Holliday (2005), e que constitui suas bases a partir da sistematização das lutas dos movimentos sociais, essencialmente os de cultura popular da década de 1960 (Brandão, 2002; Paiva, 2015; Calado, 2021); e 3) a *educação comunitária* como estrutura das práticas de

construção de saberes, referente à forma como acontecem as dinâmicas entre os sujeitos e os grupos sociais, apresenta contextos, teorias, fundamentos e práxis próprios, de acordo com Almeida (2020), Carneiro (1987; 1988), Brandão (2002; 2006; 2010), Calado (2018) e Gadotti (2009).

Além dessas concepções, entendemos a necessidade de compreender e abordar o campo da história oral, segundo Ferreira e Amado (2006) e Alberti (2004), e da memória, de acordo com Soihet (2009) e Bresciani e Naxara (2004), pois é onde encontramos subsídio para pensar a história vista sob a ótica dos sujeitos que a constituem, sobretudo, sobre suas memórias, considerando aquelas que vêm à tona e as que são esquecidas. Nesse sentido, dada a seletividade da memória, a história oral é importante campo de registro da memória, ao garantir um olhar para as singularidades e trazer elementos para discutirmos o subjetivo e o objetivo. (Soihet, 2009).

[...] a memória histórica, desde que exercitada, não como uma iniciava de saudosismo – de quem interpreta o passado como coisa morta -, segue sendo uma fonte poderosa de reabastecimento e reenergização de nossas forças transformadoras da realidade hegemônica, em busca de permanente alternativa, isto é, de superação da ordem vigente, em busca de um novo modo de produção, de um novo modo de consumo, de um novo modo de gestão societal, que se vá processando, ainda que molecularmente, a partir de nossas organizações de base, especialmente dos movimentos populares [...]
(Calado, 2021, p. 166-167)

O presente estudo se apropria da memória, pois compreende que ela é de “[...] extrema operacionalidade e produtividade [...], das duas últimas décadas, fenômeno novo e sem dúvida salutar, que está na raiz de importantes movimentos identitários (sociais e/ou políticos) e de afirmação de novas subjetividades, de novas cidadanias. [...]” (Seixas, 2004, p. 43)

Respaladas e respaldados no pensamento de que a historicidade da educação popular tem apresentado importantes contribuições à “[...] emergência de uma pedagogia decolonial, capaz de resistir à subalternização dos conhecimentos e das experiências de sujeitos sociais marginalizados pela modernidade/colonialidade.” (Mota Neto; Streck, 2019, p. 207), é que tomamos como ponto de partida para essas investigações a história, fundamentos, teorias, metodologias e práxis da educação popular, no ponto em que convergem com o pensamento decolonial latino-americano.

Ao tomarmos como parâmetros os pensamentos de algumas autoras e autores latino-americanos que compreendem a educação como essencial no processo de humanização, emancipação e transformação da realidade dos sujeitos, fundamentados em Fals Borda (2010i; 2010ii), Fals Borda e Mora-Osejo (2004); Jara Holliday (2005); Freire (2000; 2010; 2015),

Brandão (1982; 2002; 2006ii, 2013), Carneiro (1987; 1988), Wanderley (2010), Guevara (2006) Streck (2010) e Streck e Esteban (2013), trazemos à tona as bases epistemológicas da educação popular, relacionadas à educação enquanto experiência comunitária.

A perspectiva decolonial propõe a preservação da memória coletiva como forma de conservação da existência das pessoas, pois carrega tradições ancestrais, “[...] La memoria colectiva, en este sentido, es la que articula la continuidad de una apuesta decolonial, la que se puede entender como este vivir de luz y libertad en medio de las tinieblas. [...]” (Walsh, 2017, p. 26)²¹. Desse modo, a decolonialidade tem profunda relação com a educação enquanto experiência comunitária, como proposição centrada nos sujeitos e na forma com que se relacionam, como constroem e significam as suas vivências.

O trato com a educação popular remete-nos a retornar às raízes por onde foi forjado esse pensar, que é o território latino-americano.

Encontramos na perspectiva da Educação Popular, (re)fundamentada pela discussão decolonial, um caminho viável, construído historicamente pelas camadas populares da América Latina, de contraposição e superação das situações de opressão cultural, do saber, do poder e do ser da vida no campo (Araújo; Silva, 2024, p. 73)

Nessa direção, utilizamos o pensamento decolonial latino-americano na condição de um arcabouço epistemológico que nasce para atender às demandas de nossos povos, ao contrariar a visão europeia e todas as ideias preconcebidas a partir dela, e considerar a nossa cultura como forma de ler e reescrever o nosso destino. (Walsh, 2017). Assim como recorremos à historicidade e à construção social da América Latina para compreender conceitos como “eurocentrismo” e “colonização de saberes” e pensar a decolonialidade desses saberes, compreendendo que:

[...] não se deve utilizar o conceito de decolonialidade para se referir apenas às ideias daqueles que desenvolveram o termo. Mais importante que o nome é a concepção política, ética e epistemológica que lhe é subjacente, concepção, aliás, que tem sido tecida desde a origem do processo colonizador na América Latina, por muitas mãos, no interior de uma plêiade de movimentos de resistência [...] (Mota Neto, 2016, p. 43)

²¹ Por todo o trabalho, opto pela transcrição das citações diretas de forma literal, trazendo-as da maneira como são escritas em sua fonte original. A ideia é preservar autoras, autores e personagens em sua língua original, dialeto e expressões para uma melhor compreensão de seu posicionamento diante do mundo, não me eximindo de refletir e analisar estes posicionamentos em seguida. Nesse caso das citações em língua espanhola, acrescento aqui a relevância de tê-las preservadas diante do cenário de incentivo à internacionalização do nosso Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB).

A perspectiva decolonial latino-americana auxilia nas reflexões sobre a história dos povos latino-americanos, em conexão com as histórias de vida dos sujeitos do Vale do Gramame a partir de suas próprias vozes. Observados os seus saberes de experiências provenientes das relações estabelecidas entre os sujeitos e os grupos sociais, como também a escola, consideramos a coletividade como meio para expressão da identidade, para construção de vínculos, socialização dos saberes ancestrais e preservação da tradição oral. Dialogamos acerca da construção de saberes na comunidade, observando as dinâmicas que acontecem nos espaços educativos, tomando como balizadoras as concepções de educação comunitária propostas pelos autores Brandão (2002; 2006; 2010) e Carneiro (1987; 1988).

Com base na educação popular, educação comunitária e na perspectiva decolonial latino-americana, a investigação traz à tona a memória coletiva enquanto “[...] un espacio entre otros donde se entreteje en la práctica misma lo pedagógico y lo decolonial. [...]” (Walsh, 2017, p. 26) e a história oral como campo teórico, metodológico e prático em que trafegamos junto aos sujeitos na intenção de ouvir contar, perceber e sistematizar indícios de sua cultura, ancestralidade, educação e cotidiano comum (Ferreira; Amado, 2006).

Como elemento essencial para o trato com a história oral, a “memória” é tida como fonte documental de extrema relevância; ao motivar a emersão de memórias, conectamo-nos com o passado e o interpretamos de acordo com as ferramentas presentes. A ação da memória é tratada como documento principal da história oral, portanto, para Alberti (2004), “[...] trata-se de procurar compreender como os fatos sociais se tornam coisas – ou, no caso específico, como as ‘representações’ se tornam ‘fatos’. [...]” (p. 41, grifos da autora). O importante destaque da história oral, “[...] está em ser um terreno propício para o estudo da subjetividade e das representações do passado *tomados como dados objetivos*, capazes de incidir (de agir, portanto) sobre a realidade e sobre nosso entendimento do passado. [...]” (p. 42, grifos da autora).

Ao considerar não apenas a história dos grandes marcos e heróis, o que normalmente é reproduzido pela escola e suas práticas, mas, de modo especial, as histórias de vida dos sujeitos, mestras e mestres da comunidade Vale do Gramame, as suas lutas, sonhos e vivências cotidianas intergeracionais, almejamos, com a história oral que parte da escuta sensível, da sistematização das falas e das vivências observadas, compreender o cotidiano desses sujeitos de forma mais próxima possível da realidade.

Nessa direção, o pensamento decolonial é o tronco pelo qual são forjadas as experiências comunitárias de educação e por onde somos guiadas e guiados a vivenciar e a questionar os sujeitos e as suas práticas educativas. Ao compreendermos a inter-relação entre a educação popular e a história oral, almejamos construir uma pesquisa embasada em pressupostos que

orientam práticas democráticas, includentes e libertadoras, privilegiando teorias sob a ótica emancipadora.

Mais de quinhentos anos nos afastam da Conquista europeia sobre Abya Yala e os violentos genocídio, etnocentrismo e epistemicídio promovidos pela empresa colonial, com sua cruz e espada. Duzentos anos ou mais nos distanciam das lutas independentistas de nossos países latino-americanos, que nasceram erguendo as bandeiras do progresso, da soberania e da igualdade, embora estas promessas, sabemos hoje, não contemplassem as maiorias oprimidas, que continuaram marcadas pela exclusão nas relações neocoloniais, capitalistas e imperiais estabelecidas. Mais de cinquenta anos nos separam da Revolução Cubana, da eclosão das guerrilhas colombianas e dos pioneiros trabalhos de educação e cultura popular no Brasil, mas a miséria, a exploração e a desigualdade continuam sendo uma realidade para um enorme contingente de homens, mulheres e crianças em nosso continente. (Mota Neto, 2016, p. 349)

Em meio a cenários alheios à mulher e ao homem, em que perdemos nossos direitos a viver com dignidade, a nos relacionarmos com afeto, respeito, igualdade. Em uma terra onde nos falta solo e onde nos sobra veneno, em uma família tomada pelo tempo e subtraídos pela falta de diálogo. Em uma sociedade marcada pelas divisões, pelas competições, pelas exclusões, onde somos tomadas e tomados por vontades e desejos individuais, onde opera um poder maior, que impele os sujeitos a quererem possuir sempre mais, a destruir cada vez mais. Em meio a essas injustas realidades, insurgem, do lado de cá, ideias revolucionárias, pequenas ou enormes mobilizações, estudos, teorias, lutas populares, que, contrariando o que nos apequena enquanto sujeitos, nos abrem caminhos e possibilidades para a nossa libertação.

Uma nova e arrasadora utopia de vida, onde ninguém possa decidir pelos outros até mesmo a forma de morrer, onde de verdade seja certo o amor e seja possível a felicidade, e onde as estirpes condenadas a cem anos de solidão tenham, enfim e para sempre, uma segunda oportunidade sobre a terra. (García Márquez, 2001, p. 28)

Revelando-se em favor das utopias coletivas, o pensamento decolonial latino-americano tem sua relevância para a educação e, conseqüentemente, para este estudo, pois faz insurgir a necessidade por denúncias de injustiças, em especial no cenário educativo latino-americano e brasileiro, ao passo em que auxilia no anúncio de novas possibilidades para a educação e para todos os seres, que se forjam em contato com as profundezas de si, do outro e da natureza.

O pensamento decolonial latino-americano representa a nossa faísca de esperança, envolvendo não apenas a libertação dos povos, mas representa um giro no entendimento dominante, uma quebra de paradigmas que se faz na destruição das amarras que alimentam os

poderes dominantes presentes nas esferas culturais, educacionais, políticas, econômicas, relacionais e de mentalidades.

Forjar uma nova sociabilidade implica um projeto a longo, médio e curto prazos, alcançando distintas gerações, ao mesmo tempo em que, já a partir de agora, se comece a gestar esse processo, inclusive graças a iniciativas moleculares das relações do cotidiano. Em vão buscamos construir uma nova sociabilidade por caminhos outros que também não sejam coerentes na postura e nos meios em que se vai buscando construir. Só alcançaremos um horizonte de Liberdade também por caminhos e posturas de homens e mulheres renovados. Ou em incessante renovação. (Calado, 2021, p. 213)

Denominamos giro decolonial, que aqui utilizamos também como pensamento decolonial latino-americano ou *decolonialidade*²², o esforço por “[...] transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi – e é – estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade” (Walsh, 2009, p. 27). De acordo com Mota Neto (2016, p. 44), o conceito de decolonialidade é, então, compreendido enquanto um:

[...] questionamento radical e uma busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/ colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas, do pensamento e da educação.

O giro decolonial, em sua perspectiva de negação da negação²³ apresenta estratégias à contestação das estruturas hegemônicas de dominação e sugere uma revirada, um giro, uma mudança nessas estruturas de ser e de poder na sociedade. Ou seja,

[...] en primer lugar, un cambio de perspectiva y actitud que se encuentra en las prácticas y formas de conocimiento de sujetos colonizados, desde los inicios mismos de la colonización, y, en segundo lugar, un proyecto de transformación sistemática y global de las presuposiciones e implicaciones de modernidad, asumido por una variedad de sujetos en diálogo. (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 160)

²² A partir da ideia de pensamento decolonial de Walter Mignolo, compreendemos a decolonialidade enquanto “[...] um conjunto de *práticas epistêmicas* que se articulam dentro ou fora da academia, por intelectuais ou movimentos sociais, ao longo de nossa densa história de colonização que se inicia em 1492, com a chegada de Cristóvão Colombo nas Antilhas.” (Mota Neto, 2016, p. 21)

²³ A negação da negação constitui-se como espinha dorsal da dialética, pois a razão é união e oposição a si mesma, de modo a se constituir em tese (afirmação), antítese (negação) e síntese (negação da negação). Conceito, inicialmente, pensado por Hegel, trazido à tona pelas teorias críticas no materialismo histórico e dialético. Apresentamos o conceito tomando como base as ideias de Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), compreendendo a negação da negação como posicionamento e visão outra diante do mundo, contrária à dominante, presente na perspectiva decolonial em que se constrói um pensar outro diante do mundo e se propõe um giro nas bases estruturais da sociedade.

Nessa direção, o pensamento decolonial tem a sua relevância para a educação popular, ao denunciar as estruturas modernas de colonialidade que comprometem a liberdade do ser, pensar, sentir e agir, compreendido como,

[...] um conjunto de práticas epistêmicas de reconhecimento da opressão, mas, sobretudo, como um paradigma outro de compreensão do mundo, interessado em revelar, e não esconder, as contradições geradas pela modernidade/colonialidade, em diálogo crítico com as teorias europeias, mas elaborado, fundamentalmente, a partir de uma perspectiva não eurocêntrica de mundo, atenta às realidades vividas pelas populações periféricas e aos seus conhecimentos, às suas culturas e às suas estratégias de luta. (Mota Neto, 2016, p. 18-19)

No que tange às aproximações com os territórios, o pensamento decolonial latino-americano nos encaminha às observações e escutas atentas dos sujeitos e grupos sociais, sendo necessário construir a história a partir desses lugares, muitas das vezes à margem das sociedades. A sistematização dessas histórias, forjada a muitas memórias, mãos e vozes, é o que pretendemos com este estudo e escritos, atentas e atentos às entrelinhas do que não é dito no falar, mas que pode ser evidenciado nas posições dos corpos, no cantar dos cânticos que semeiam esperança, no modo de vestir e no cuidado de si e do outro. Nessas entrelinhas, lemos um poder decolonial, vislumbramos e conhecemos uma resistência às amarras poderosas do eurocentrismo.

Esse poder que emana dos grupos da sociedade não é limitado ao individual, e nem é constituído apenas por pensadoras e pensadores intelectuais das e nas academias, ele transcende e se regenera a partir e para além dos sujeitos e grupos dos movimentos sociais. De maneira que a educação popular, enquanto epistemologia e movimento próprio dos nossos territórios, é luta e contribuição permanente para a efetivação do que chamamos giro decolonial. Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007).

Portanto, buscamos, nestes escritos, desenvolver reflexões para a compreensão da pedagogia da decolonialidade²⁴ como expressão da educação popular latino-americana, de que modo podemos diferenciá-la de uma outra, a partir do estudo de suas marcas. Para isso, dialogamos acerca da concepção decolonial e seus fundamentos epistemológicos, perpassando

²⁴ Segundo Walsh (2017), “[...] Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial.” (p. 28), compreendendo a pedagogia como “[...] metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación.” (p. 29)

a historicidade das lutas dos movimentos da sociedade em favor das classes subalternas e em prol do direcionamento de um novo olhar para as dinâmicas sociais, marca de um tempo de possibilidades para a coletividade e para o bem-viver (Walsh, 2017).

A historicidade nos aponta que a utilização do termo *decolonial* surge bem antes da utilização pela rede modernidade/colonialidade, que contribuiu para dar visibilidade entre intelectuais e sua utilização como categoria analítica. Nas décadas de 1950 e 1960, Frantz Fanon já trazia em seus escritos a descolonização²⁵ em moldes parecidos com os que dão bases ao que chamamos decolonial nos dias atuais, assim como, já nas décadas de 1980 e 1990, o termo era utilizado pelas feministas Chela Sandoval e Emma Perez. Mais ainda, por mais de 500 (quinhentos) anos, os povos indígenas latino-americanos vêm lutando e aprendendo novas maneiras de lutar decolonialmente. Nessa perspectiva, a decolonialidade,

Trata-se de uma concepção [...] marcada por uma busca persistente pela *autonomia*, o que só pode ser entendido se tivermos em conta que a decolonialidade tem sido elaborada a partir das ruínas, das feridas, das fendas provocadas pela situação colonial. Portanto, é a partir da dor existencial, da negação de direitos (incluindo os mais elementares, como o direito à vida), da submissão de corpos e formas de pensamento, da interdição a uma educação autônoma que nasce a concepção decolonial. (Mota Neto, 2016, p. 44, grifos do autor)

Desse modo, a concepção decolonial nasce para negar a todas as formas de dominação. Ela é justamente a oposição aos desmandos dos colonizadores, que impuseram em nosso território os seus costumes, modos de viver, a sua língua, a sua cultura, tomando os nossos corpos, mentes, vestimentas, instrumentos de trabalho, nossas moradias, religiões, danças, músicas, as nossas filhas e filhos. E, principalmente, a colonialidade da educação brasileira na formação dos intelectuais brasileiros, a tradução de livros americanos ou franceses em detrimento de livros latino-americanos e uma larga produção de desenvolvimento cultural próprio dos países europeus, foram contributos de uma colonialidade de atitudes e de pensamentos no Brasil.

Ao invadirem e dizimarem os nossos territórios, os colonizadores europeus desdenharam dos nossos povos e da nossa cultura, na tentativa de apagar anos de histórias e, ao

²⁵ “[...] O pensamento decolonial emerge para além de uma ação política e epistemológica, pois se compromete com as transformações e transgressões dos limites da colonialidade/modernidade, configurando-se como um empreendimento da América Latina, mais contundente no debate pós-colonial. Rufino (2018) explica que a perspectiva decolonial não é meramente um processo de descolonização, mas sim constante e continuada transgressão, bem como resiliência frente aos padrões de ser/saber/poder do colonialismo.” (Reis; Neira, 2021, p. 7)

nos vemos em uma condição de subalternidade, tomamos consciência desse lugar e questionamos a realidade imposta. E a origem da concepção decolonial, para o entendimento dessa realidade,

[...] como não poderia deixar de ser, revela sua primeira face como constituída pela negação da negação. Ela é, assim, anticolonial, não eurocêntrica, antirracista, antipatriarcal, anticapitalista, em seus devidos desdobramentos, e assume um enfrentamento crítico contra toda e qualquer forma de exclusão que tenha origem na situação colonial e nas suas consequências históricas. Da negação à negação tem surgido, assim, em sua face positiva, distintas propostas de reinvenção da existência social, do pensamento, da educação, da cultura, da ciência, da filosofia. (Mota Neto, 2016, p. 44)

É nesse caminho que trafegamos, nesta pesquisa, no esforço de compreender a constituição histórica e epistemológica do pensamento decolonial, para, então, distinguir o seu lugar e importância para os nossos povos, tendo como balizadora uma experiência local de educação no território do Vale do Gramame. A partir dessa reinvenção cultural, epistemológica, social, educativa, levamos a cabo a crença na justiça como um trajeto possível e essencial para mudanças orgânicas.

Outro tronco basilar desta investigação é a educação popular; e aqui trazemos uma discussão em que compreendemos a pedagogia da decolonialidade como expressão da educação popular. Para isso, refletimos a partir das ideias de Mota Neto (2016), em torno dos pensamentos de Paulo Freire e Orlando Fals Borda, na ideia central de que,

Se o pensamento decolonial denota as práticas epistêmicas de reconhecimento e transgressão da colonialidade, que se produziram na América Latina e em outras regiões colonizadas como respostas à situação de dominação, podemos dizer que *a pedagogia decolonial refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários.* (Mota Neto, 2016, p. 318, grifos do autor)

A pedagogia da decolonialidade nasce com a colonialidade, a partir da invasão europeia para colonizar os nossos povos e desde as mais diversas formas de resistência a essa colonização. No intuito de contrariar a todas as formas de dominação vindas de fora, o modelo decolonial surge e ganha corporeidade nessa busca política e epistemológica para construção de um projeto de mundo outro. Nessa perspectiva,

[...] as pedagogias decoloniais estimulam o pensar a partir de genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de vida distintos. São pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de outro modo, pedagogias encaminhadas em direção a processos e projetos de caráter, horizonte e intenção decoloniais. (Walsh *apud* Mota Neto, 2016, p. 319)

Segundo Walsh (2013), a pedagogia decolonial surge e se conecta à pedagogia crítica – nascida com Paulo Freire, em 1960, e retomada pelas educadoras e educadores populares com os movimentos de educação popular – com abrangência das pautas tanto sociais quanto étnicorraciais para, então, formular aquilo que chamamos pedagogia decolonial.

Nessa direção, “[...] a concepção de pedagogia decolonial: a) requer educadores subversivos; b) parte de uma hipótese de contexto; c) valoriza as memórias coletivas dos movimentos de resistência; d) está em busca de outras coordenadas epistemológicas; e) afirma-se como uma utopia política.” (Mota Neto, 2016, p. 321)

Assim sendo, e pensando o nosso território, buscamos pontos de convergência entre a educação que acontece na comunidade e o que viemos compreendendo como educação popular, que se expressa na decolonialidade. Desse modo, questionamos a subversão²⁶ das educadoras e educadores, se de fato as suas ações estão em favor de questões estruturais da sociedade – como é o caso de currículos baseados em conteúdos que não atendem às realidades dos indivíduos, com uma dinâmica que não considera as especificidades locais, engessamento de espaços físicos, encarcerando de mentes e sonhos – ou demonstram a negação, o enfrentamento e a subversão dos valores coloniais, com pretensões de melhorar a vida das pessoas, diminuindo as injustiças e almejando a libertação.

Essas questões nos provocam a querer compreender ainda mais as dinâmicas do território que é foco dessa investigação e a revisitar também outros espaços de educação, no intuito de buscar mais respostas. Rememoramos, por exemplo, as nossas salas de aula do atual ensino fundamental, e conseguimos fazer algumas percepções e relações, com a interferência de alguns anos à frente daquele tempo, mas que nos parecem pertinentes a estes estudos.

As salas de aula eram frias, com uma atmosfera inquisitória, demonstravam que tinha sempre alguém para nos interpelar e julgar; às professoras e professores cabia este papel. Elas e eles deviam tomar nota, proibir, nos fazer “andar na linha”; a nós, alunas e alunos, não era dado o direito de fala, quem dirá de questionar, de subverter?

²⁶ O sentido da palavra subversão “[...] é um conceito teleológico, está ligado a uma utopia, a uma visão de futuro, fruto de uma insatisfação com a realidade social. Ao invés de quererem ‘destruir’ uma sociedade, o que querem os subversores é ‘reconstruir’ a sociedade, segundo novas normas e pautas.” (Fals Borda *apud* Mota Neto, 2016, p. 102)

Para além das escolas nas décadas de 1990 ou 2000, as nossas escolas atuais tentam fazer diferente e algumas vezes até fazem, porém, a criticidade de que Walsh (2013) fala precisa se fazer presente também, pois entendemos que, sem o olhar crítico, sem o fazer intencional, o ensino se faz o mesmo do mesmo, e isso quer dizer que imperam o colonialismo do poder, do ser e do saber, interligados. A educação, nesse sentido, é reprodução do visto, do ouvido, e em tudo ela se distancia da decolonialidade, em nada se assemelha à educação popular. Por outro lado,

[...] a educação popular libertadora tem se constituído, nesta perspectiva, como uma pedagogia da subversão, ao reagir contra as mais distintas formas de opressão perpetradas pela sociedade moderno/colonial, como o capitalismo, o racismo, o patriarcado, o preconceito linguístico, a discriminação contra as minorias, a negação de direitos sociais, a violência, a humilhação. Mas, estando orientada por uma utopia de igualdade e justiça social, a educação popular engendra uma subversão fundamentalmente por projetar outro modelo de sociedade. (Mota Neto, 2016, p. 102)

Essa educação popular libertadora, que se constitui enquanto uma pedagogia da subversão, define também um modelo outro de sociedade, uma sociedade onde nós possamos “[...] sembrar las semillas de la comprensión y de la tolerancia, de la participación y la democracia directa, el mutuo respeto y el respeto por la vida y por la naturaleza, el cariño por nuestros ancestros y la recuperación de la historia olvidada de los pueblos.” (Fals Borda, 2008, p. 272)

Dito isto, temos alguns conceitos a serem considerados para esta pesquisa, que definem características da educação popular de que estamos falando e que é latente a sua compreensão para entendermos as aproximações com a decolonialidade latino-americana. Essa educação popular libertadora requer reação contra a opressão, utopia de igualdade e justiça social e projeção de outro modelo de sociedade. E é a conexão com esses fatores que constitui o distanciamento do que ela não é.

Para que a pedagogia decolonial tenha sentido e seja efetiva, deve estar adequada aos contextos geográficos, culturais e históricos das pessoas e dos grupos em condição de opressão da sociedade. É preciso contestar os “pacotes prontos”, advindos de realidades totalmente diferentes da nossa; ao contrário, a educação deve estar em comunhão com os interesses dos sujeitos.

Ora, não é possível enfrentar a invasão cultural, a colonialidade e o colonialismo intelectual e pedagógico se não aprendermos a estabelecer outra relação com o saber local, com as histórias de vida dos educandos, com as necessidades concretas dos movimentos sociais, com os desejos e os medos das classes populares. (Mota Neto, 2016, p. 324)

Uma leitura histórica permite-nos observar que a pedagogia é fundamentada na racionalidade, contra o senso comum e, portanto, contrária às experiências dos sujeitos. Em oposição a essa lógica e no enfrentamento de uma ciência dominante, a educação popular, “[...] propondo o que Fals Borda chamou de *diálogo de saberes* e Freire de *síntese cultural*, contribui para a consolidação de uma pedagogia decolonial em nosso continente, valorizando as culturas populares, as memórias e os saberes das classes populares.” (Mota Neto, 2016, p. 324)

Outro elemento marcante na percepção de que a decolonialidade se expressa em educação popular é a garantia do lugar das memórias coletivas dos movimentos de resistência dos nossos povos, pois ela tem parte na valorização dos saberes ancestrais, na circulação desses conhecimentos de forma leve, dinâmica e participativa. Apesar de toda a história de aniquilação desses conhecimentos, eles teimam em resistir e, através da tradição oral e outras técnicas de transmissão, são passados de geração em geração.

A importância da memória coletiva, para Walsh (2013), se deve à relação que ela proporciona entre o pedagógico e o decolonial, de modo que pode ser responsável pela manutenção de histórias de luta e resistência. Na mesma direção, Marín (2013) aponta que as memórias coletivas são decoloniais porque tornam visíveis as epistemes que foram subalternizadas e movimentam a sociedade de tal forma a serem capazes de transformar engessamentos determinados pela herança colonial.

A recuperação das memórias coletivas dos povos latino-americanos “[...] nos mostrou a possibilidade de produzir conhecimento a partir da práxis política e ética, assim como a partir das diversas lógicas de saber no interior dos setores populares.” (Mota Neto, 2016, p. 327). Nessa perspectiva, a recuperação coletiva da história (Fals Borda), a qual trazemos à luz como memória coletiva,

[...] visa a recontar a história a partir do ponto de vista dos “oprimidos”, das classes populares, dos camponeses, dos indígenas, dos negros, dando visibilidade a seus heróis, a suas lutas, às suas tradições artísticas, a suas memórias, em geral silenciadas ou deturpadas pela história oficial. (Mota Neto, 2016, p. 328, grifos do autor)

O caso investigado tem partes nessa discussão, pois a história contada pelas mestras e mestres do Vale do Gramame, nas suas rodas de conversa, nas suas danças, nas organizações e

movimentos de luta, nas escolas, em especial na EVOT, vem à tona carregada de significações para a comunidade. São ofícios, formas de viver, lendas populares, que transmitem novos comportamentos e informações de geração a geração, e, desse modo, preservam e comunicam tradições.

Assim, refletimos como acontecem as trocas de saberes na comunidade Vale do Gramame, de que maneira os conhecimentos ancestrais que as mestras e mestres apresentam nas suas falas permeiam as vidas das crianças, adolescentes e adultos que vivem na comunidade. O que as experiências dessas pessoas nos contam sobre educação e em que se aproximam ao que chamamos pedagogia da decolonialidade?

Outro elemento importante para o entendimento da pedagogia decolonial é que ela deve estar em busca de epistemes próprias, advindas *do sul*²⁷. E, no intuito de construir novas epistemologias, na procura por caminhos alternativos aos já estabelecidos, “[...] defendemos que uma pedagogia decolonial, em nosso continente, deve ‘latino-americanizar as mentalidades’”. (Mota Neto, 2016, p. 330). Ou seja,

[...] desestabilizar e enfraquecer a visão eurocêntrica que comporta a perspectiva do ocidente, abrindo a possibilidade de reconhecer outras formas de ver o mundo, compreendê-lo e configurá-lo. “A su vez significa dismantelar el andamiaje conceptual y epistémico que mantiene la exclusión, la segregación y control, así como la imposición de un sistema económico globalizante”. (Mota Neto, 2016, p. 330-331)

Na sequência, destacamos, também, que a concepção de pedagogia decolonial afirma-se como utopia política, entendendo utopia enquanto um direcionamento e motivos para a luta, bem como o trajeto a ser feito. Essa concepção reconhece o papel da educação nas mudanças da sociedade e confere aos sujeitos e movimentos esse poder de transformação.

A utopia política requer a leitura crítica da realidade, a denúncia da opressão e a crença na existência de um mundo melhor, com mais solidariedade, igualdade e liberdade. Nesse sentido, sabemos que,

[...] a opressão sobre as classes populares não envolve apenas uma dimensão da realidade, a econômica, por exemplo. A opressão, que vem se construindo em nosso continente desde a Conquista, se espalha para as esferas culturais, sociais, mentais, educacionais, produzindo a vítima não só pelas relações de

²⁷ Refere-se ao contrário de *do norte*. Enquanto *do norte* diz respeito a uma série de aspectos culturais, econômicos, políticos, ideológicos, sociais e educacionais implantados em nosso território por meio dos colonizadores europeus; *do sul* é justamente o oposto, pois carrega um projeto alternativo de libertação, com crítica ao eurocentrismo e reivindicações para construção de um outro mundo possível, desde o ideário, a luta e a resistência dos nossos povos. (Adams, 2016).

exploração no trabalho, mas também pelo racismo, pelo machismo, pela discriminação linguística e muitas outras formas.

Por isso, apenas uma revolução, ou uma transformação profunda da sociedade, que implicasse em mudanças em todas essas esferas sociais, poderia dar respostas adequadas aos reclamos das classes oprimidas. [...] (Mota Neto, 2016, p. 332)

E, para a efetivação dessa revolução, é preciso mulheres e homens que se transformem enquanto a sociedade também é transformada. Assim como é necessário educadoras e educadores populares que sejam pedagogas e pedagogos decoloniais, cientes dos entraves a serem enfrentados, comprometidos com a construção de um outro mundo possível e a partir da transformação humana de si mesmos em pessoas melhores.

Pedagogias decoloniais são práxis alicerçadas na resistência e na oposição às pedagogias coloniais eurocêntricas; insurgentes, fincam suas raízes, rebelando-se à ordem posta pelo sistema e reexistem de um outro modo. (Walsh, 2013). Nessa direção, é importante destacar alguns aspectos essenciais para a construção de uma pedagogia decolonial latino-americana, que precisam estar presentes nas práxis de educadoras e educadores populares. A busca por esses valores é de extrema relevância para pensarmos o movimento de educação popular na América Latina.

A pedagogia decolonial deve: 1) Atentar à corporeidade, pois o corpo é expressão de diversos tipos de opressão e resistência, podendo reproduzir ou resistir aos valores coloniais; 2) Entender que os seres humanos não são seres únicos no mundo, mas vivem em uma teia de relações com as plantas, animais e divindades, caminhando em direção ao bem-viver e à sustentabilidade; 3) Denunciar o racismo e o patriarcado, valores colonizadores do poder, saber e ser; 4) Desnaturalizar discursos baseados na colonialidade e na opressão que conferem à vítima o lugar da culpa pelo seu fracasso; 5) Conectar-se aos movimentos sociais de resistência, reconhecer as suas práticas, memórias e histórias de luta, superando a arrogância e assumindo o diálogo como pressuposto libertador; 6) Construir sua própria história a partir dos sujeitos e grupos oprimidos da sociedade; 7) Estar aberta a críticas; e 8) Dialogar com sujeitos e grupos marginalizados, na busca por um modelo de sociedade com princípios de solidariedade, justiça e fraternidade. (Mota Neto, 2016).

Em nossas investigações, observamos as dinâmicas de vida e constituição de saberes dos sujeitos da comunidade Vale do Gramame, na intenção de compreender as aproximações, conexões e distanciamentos entre essas e a decolonialidade. A comunidade Vale do Gramame é marcada pela tradição oral, pelo circular de viveres e saberes que percorrem gerações a

gerações, sem o risco de se perderem, pois dão conta não apenas de narrar a história das pessoas, mas servem aos seus usos cotidianos.

Brandão (1982), ao dialogar com Antônio Cícero de Souza sobre educação e educação popular, já nos dava indícios para ampliarmos a nossa compreensão acerca da educação. Em sua conversa, dentre outras coisas, eles (Brandão e Cícero) concluíram que os saberes sem utilidade à vida cotidiana, nenhuma serventia têm; já os saberes úteis à sua vida em sociedade, estes sim devem ser considerados e tidos como populares, pois nascem a partir de uma necessidade e se efetivam para melhorar a vida das pessoas. (Brandão, 1982).

Portanto, o circular de saberes é o elemento central de uma comunidade, povo, território, sociedade, é mecanismo para pôr em evidência a historicidade, a memória daquele grupo social. Contar histórias é preservar a nossa espécie – e dito isto no sentido de “nossa” como sendo dos sujeitos subalternos, os “condenados da terra”²⁸, mulheres e homens que passam fome, a quem lhes é negado o direito à justiça, à liberdade, à moradia, à educação, à vida –, no sentido de que, a apropriação da memória pela história é,

Responsável pelo resgate de experiências marginais ou historicamente traumáticas, localizadas fora das fronteiras ou na periferia da história oral ou dominante. [...] Memória = história; memória *versus* história; memória e história: descaracterizada ou só reconhecida parcialmente – naquilo que mais a aproxima dos procedimentos voluntários, sistêmicos e intelectuais da história – abocanhada pela voracidade historiográfica, a memória no entanto parece perseverar, de forma clandestina e poderosa, *à maneira que lhe é própria*, em sua relação sempre *atual* com a história. (Bresciani; Naxara, 2004, p. 43-44)

E essa relação é permeada por intencionalidades, leva em consideração os sujeitos e os grupos sociais, em seus aspectos políticos, culturais, sociais, educacionais e econômicos, conectados por objetivos comuns. A memória desses sujeitos, reveladas nas tradições orais, como é o nosso caso, ou nos registros escritos, que podemos dizer que também engloba os sujeitos da nossa pesquisa, já que temos vários escritos com as suas histórias (como vimos anteriormente) materializam os aspectos descritos, pondo à tona e materializando, tornando corpo e forma e, mais ainda, forjando resistência e luta. Pois,

²⁸ Em *Os condenados da terra*, Fanon (1979) descreve a trajetória do colonizado como produto do colonizador, referindo o termo “condenados da terra” aos sujeitos que são oprimidos na sociedade. O autor dialoga no sentido de nos responsabilizar diante dessa condição de injustiças e nos comprometer com esse coletivo de sujeitos que se encontram na situação de oprimidos, explorados, dominados. Para Fanon, o antagonismo entre colonizado e colonizador é ampliado pelo “[...] racismo contra o colonizado, visto como preguiçoso, impulsivo e selvagem. O colonizado introjeta a dominação, assumindo um complexo de inferioridade que o leva a negar-se como negro para não continuar sendo um ser inferior ao branco.” (Streck, 2010, p. 26)

Priorizar as minúcias e reconstruí-las diante das experiências vividas significa dizer que os aspectos da vida comum precisam ser referendados como traços importantes para a reconstrução da história, concebendo os espaços cotidianos como catalizadores de determinadas formas de refletir e intervir. Para Chartier (1990), estes elementos permitem-nos analisar os sujeitos comuns como atores de sua história, possibilitando a reprodução e ressignificação de fragmentos de memória, presentes nas lembranças dos lugares e pessoas, como escola, rua, casa, família e amigos. (Almeida, 2020, p. 20)

De acordo com Carrillo (1994), para que pedagogas e pedagogos da decolonialidade superem os distanciamentos e tencionamentos entre educação e pesquisa, é necessário a superação:

a) da distância entre teoria e prática; b) entre sujeito e objeto da investigação; c) entre o dado objetivo e o subjetivo; d) entre o saber popular e o saber científico; e) entre o micro e o macro, ou entre o particular e o universal; f) entre a construção conceitual e a contribuição da informação empírica para o trabalho investigativo; g) entre a produção do conhecimento e sua apropriação por parte da comunidade. (Mota Neto, 2016, p. 325)

A decolonialidade necessita estar atenta a esses aspectos, tanto em busca de uma epistemologia outra, na efetivação de epistemes próprias, quanto como maneira de se afirmar enquanto utopia política. Ao refletirmos sobre os troncos basilares da nossa pesquisa, construímos um robusto e fundamentado arcabouço teórico-metodológico, com o objetivo de atender às necessidades destas investigações, materializando aquilo que, até então, existia apenas no campo das ideias.

A educação popular, a decolonialidade e a educação comunitária, assim como as memórias coletivas, conectam-se, nesta pesquisa, com o objetivo não só de responder a alguns questionamentos, mas, em especial, de orientar caminhos a serem seguidos, de nos prover ferramentas e estratégias para lidar com os sujeitos e o campo de pesquisa, de nos abastecer com combustíveis para ampliar o que já vem sendo discutido por outras pesquisadoras e pesquisadores.

Na seção seguinte, abordamos parte das nossas escolhas metodológicas, neste caso, no que tange à abordagem de nossas investigações. Situamo-nos a partir de algumas autoras e autores para compreender as nossas escolhas, a nossa opção por esse viés metodológico e não outro caminho.

2.3 Partilha de saberes na pesquisa em educação, uma abordagem qualitativa com observação participante

A abordagem de investigação qualitativa em uma pesquisa em educação requer elementos básicos para a sua efetivação, aqui tratamos as suas características e os motivos que nos fizeram optar por ela. Assim como discutimos acerca do local e dos sujeitos da pesquisa na intenção de compreender essas escolhas para, por fim, elencar os mecanismos e estratégias de coleta de dados e registro das informações.

Entendemos que a pesquisa qualitativa parte da premissa de que,

[...] o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, será necessário encontrar fundamentos para uma análise e interpretação do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele. (Chizzott, 2011, p. 28)

Na investigação qualitativa, a pesquisadora e o pesquisador assumem um papel fundamental no processo de construção da pesquisa; por este motivo torna-se imprescindível a sua inserção nos espaços pesquisados, com o objetivo de conhecer e compreender a realidade e, com isso, apreender a significação dos sujeitos diante dos fatos cotidianos, além de todos os contextos relacionados à temática em estudo. Para um melhor entendimento desta questão, Creswell explica que:

Durante todo o processo de pesquisa qualitativa, os pesquisadores mantêm o foco na captação do significado que os participantes atribuem ao problema ou questão, não ao significado que os pesquisadores trazem para a pesquisa ou os escritores trazem da literatura. Os significados dos participantes sugerem muitas outras perspectivas sobre um tópico e visões diferentes. É por isso que um tema desenvolvido em um relatório qualitativo deve refletir múltiplas perspectivas dos participantes do estudo. (Creswell, 2014, p. 51)

Ao optarmos pela abordagem de investigação qualitativa, consideramos, primordialmente, algumas especificidades, como: a importância do local investigativo; o caráter descritivo, minucioso; o interesse das investigadoras e investigadores pelo processo como um todo, e não apenas pelos resultados.

A pesquisa vai se constituindo e toma forma à medida em que os dados vão sendo coletados e os sujeitos investigados; a atitude dialógica com os sujeitos da pesquisa, “[...] com o objetivo de perceber ‘aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas

experiências e o modo como *eles* próprios estruturam o mundo social em que vivem’. [...]”.

(Bogdan; Biklen, 1994, p. 51, grifos dos autores)

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso dos registos oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados. Quais as circunstâncias históricas e movimentos de que fazem parte? Para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado. (Bogdan; Biklen, 1994, p. 48)

Esta pesquisa está ancorada na abordagem de investigação qualitativa, pois considera uma análise baseada nas dinâmicas de vida dos sujeitos, nos sentidos e significados atribuídos pelos grupos sociais a determinados fenômenos. (Streck; Adams, 2011). Corresponde a uma pesquisa de campo com *lôcus* na comunidade Vale do Gramame, tendo como sujeitos as mestras e mestres da comunidade, bem como educadoras, educadores, educandas e educandos da EVOT, com o cuidado para eleger uma amostra representativa de pessoas que respondam aos objetivos pretendidos.

A escolha pelo Vale do Gramame como *lôcus* da pesquisa deve-se à percepção, ainda nas investigações do Mestrado, de que a comunidade é território fértil de práticas educativas emancipadoras. Os sujeitos desse território aproximam as suas vivências, em muitos termos, da educação popular e por que não de uma pedagogia decolonial? Para essa compreensão, a pesquisa é encaminhada no sentido de analisar essas aproximações, partindo de um olhar para as relações entre os sujeitos da comunidade, através da observação das suas vivências, do diálogo e da escuta sensível.

Um estudo mais aprofundado da comunidade Vale do Gramame é, agora no Doutorado, essencial para fazer as conexões, para fechar as arestas construídas anteriormente, aprofundando o conceito de decolonialidade para nos auxiliar nas análises e construções das práxis ao longo da pesquisa.

Desse modo, é necessário ir a campo compreendendo alguns conceitos, abertas e abertos às novas informações e atentas e atentos a quaisquer mudanças de rota, entendendo que, enquanto, pesquisadoras e pesquisadores, devemos estar despidas e despídos de verdades absolutas, cientes da nossa pequenez em relação ao campo de pesquisa e aos sujeitos investigados.

O Vale do Gramame é vivo não só porque é repleto de vida em toda a sua volta, mas podemos considerá-lo vivo porque os inúmeros escritos sobre ele mantêm essa sua vida, mantêm a roda circulando e compartilhando a sua existência e resistência – como vimos no Levantamento bibliográfico, no Capítulo I.

Os trabalhos, citados no capítulo anterior, nos permitem uma visão tanto geográfica, socioeconômica, quanto cultural e educativa da região, ainda demandando uma imersão no território para uma compreensão minuciosa de diversos elementos ainda invisíveis, como é o caso da dinâmica de vida dos sujeitos, o compartilhar de saberes em roda.

Sendo assim, a pesquisa é realizada com os sujeitos que vivem no território do Vale do Gramame, que compartilham histórias de vida, que constituem famílias, que convivem com a natureza, que constroem saberes e sonhos. Em torno desse território vivo, as vidas e os saberes têm circulado e vêm tentando sobreviver em harmonia, são entrelaçados e nos fornecem uma boa visão sobre o nosso campo de pesquisa.

Tanto as pessoas da comunidade Vale do Gramame, representada pelas mestras e mestres, quanto os sujeitos da EVOT, são evocados para esta pesquisa, no intuito de analisar as aproximações e conexões entre o que observamos e o pensamento decolonial latino-americano. Investigar se o modo de vida, as relações, as construções e compartilhamentos de saberes acompanham a lógica decolonial; de que modo as práticas educativas, tanto na escola quanto fora dela, se aproximam ou se forjam em uma pedagogia decolonial.

Nessa direção, os sujeitos da pesquisa são as mestras e mestres de tradição oral da comunidade, estas e estes que se dedicam a contarem as suas histórias, as histórias dos seus antepassados, as suas lutas. Elas e eles contam a vida através da oralidade e de diversas formas de expressão cultural, como a música, a dança, o teatro, as artes plásticas, e através dos seus ofícios, que envolvem a pesca, o artesanato, o comércio, entre outros.

As crianças e adolescentes da EVOT se unem às mestras, mestres, educadoras e educadores, como sujeitos dessa pesquisa. A partir das observações e registros de suas dinâmicas de vida na escola e na comunidade, investigamos em que medida as práticas educativas de construção e circulação de saberes se aproximam e/ou se distanciam da perspectiva decolonial latino-americana.

De modo específico, listamos, no quadro a seguir, os sujeitos que contribuíram com as entrevistas.

Quadro 14 - Pessoas entrevistadas

Sujeitos	Designação
Maria dos Anjos Mendes Gomes (D'oci)	Mestra e educadora
Dênis da Cunha Ramalho Pereira	Educador
Ivanildo Santana Duarte	Educador e Assistente Administrativo
Marcos Antônio de Souza (Marcos Mituaçu)	Mestre e educador
Maria da Penha Teixeira de Souza (Penhinha)	Educadora e Coordenadora Geral da EVOT
Raquel Carvalho dos Anjos	Coordenadora administrativa e financeira da EVOT
José Maria Vicente da Cunha (Zé do Balaio)	Mestre

Fonte: Arquivo pessoal

Junto aos sujeitos da pesquisa, que são mestras e mestres da comunidade, educadoras e educadores da EVOT, realizamos observações e entrevistas em seus locais de vivência, na comunidade Vale do Gramame. Ao almejarmos a compreensão das suas relações de educação, investigamos, em especial, a centralidade de seus projetos, as suas pautas de luta, como acontece a propagação dos saberes entre as pessoas e a constituição de suas dinâmicas sociais.

Trata-se de uma pesquisa participante como estratégia da educação popular, constituída coletivamente, pelo diálogo, pela troca de saberes e pelo comprometimento com a transformação da realidade pesquisada. Esse tipo de pesquisa situa-se no campo da educação popular, pois nasce dentro dos movimentos sociais de cultura popular para atender às demandas coletivas como forma de luta nos projetos de emancipação e, nesse processo, reconhece os sujeitos em seu papel social.

A pesquisa desenvolvida, por situar-se no campo da educação popular e ter caráter participante, é forjada com base nos interesses das classes populares, pensada a partir de seu lugar social e empenhada na luta pela transformação da sociedade, na construção de uma ciência popular. (Brandão; Streck, 2006, p. 25).

A estratégia utilizada em qualquer pesquisa científica fundamenta-se em uma rede de pressupostos ontológicos e da natureza humana que definem o ponto de vista que o pesquisador tem do mundo que o rodeia. Esses pressupostos proporcionam as bases do trabalho científico, fazendo que o pesquisador tenda a ver e a interpretar o mundo sob determinada perspectiva. (Bogdan; Biklen, 1994, p. 25)

E é partindo dessa premissa que a investigação é desenvolvida, em uma rede dialógica que compreende teorias e ações no trato com os sujeitos e os grupos sociais. O trabalho é desenvolvido junto à comunidade Vale do Gramame para analisar os aspectos relacionados ao processo de constituição dos saberes pelos sujeitos desse território, como a circulação dos saberes da comunidade acontece e é responsável por forjar visões de mundo alicerçadas na decolonialidade latino-americana.

Esses saberes nascem a partir de demandas comunitárias, constituem-se em formas de lidar com o mundo, de resistir às negações que lhes foram impostas, de ensinar às novas gerações o trabalho, as relações, as lutas. As contações de histórias são importantes formas de resistência desses – e de outros – povos e comunidades, pois elas perpetuam a sua cultura e impõem a sua história, fazendo o registro oral do vivido, do esperado, do sonhado, do perdido e do encontrado.

Dessa maneira, “A comunidade é a verdadeira responsável e guardiã de seus valores culturais. Não se pode pensar em proteção de bens culturais se não for do interesse da própria comunidade, a quem compete decidir sobre sua destinação no exercício pleno de sua autonomia e cidadania” (De Sá, 2012, p. 32)

Segundo Geertz apud Bogdan e Biklen (1994, p. 113),

O trabalho de campo refere-se ao estar dentro do mundo do sujeito [...] não como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele. Trabalha para ganhar a aceitação do sujeito, não como um fim em si, mas porque isto abre a possibilidade de prosseguir os objetivos da investigação.

Por isso a importância de estarmos mergulhadas e mergulhados nos territórios pesquisados, constituindo-se parte, com respeito e cuidado, sem interferirmos nas práticas dos sujeitos. Ao nos aproximarmos dos campos de pesquisa e dos sujeitos, é essencial que estejamos abertas e abertos à compreensão do novo: do novo ambiente, das novas pessoas, dos novos saberes, das novas culturas e dinâmicas de vida, ainda que o “achado” não seja o esperado ou almejado por nós, mas é preciso, em primeiro lugar, respeito aos sujeitos e aos territórios, e fidelidade na transcrição das informações que foram coletadas.

[...] Fora desta compreensão e deste respeito à sabedoria popular, à maneira como os grupos populares se compreendem em suas relações com o seu mundo, a minha pesquisa só tem sentido se a minha opção política é pela dominação e não pela libertação dos grupos e das classes sociais oprimidas. [...] (Freire, 1990, p. 35)

Esse tipo de investigação, a qual nos debruçamos em nossa pesquisa, conecta-se à educação popular e à pedagogia da decolonialidade latino-americana, já que buscamos estar fincados em seus pressupostos teórico-metodológicos. Ao longo da trajetória, percorremos os caminhos apoiados no legado crítico de Freire, que nos permite o trato com o nosso objeto em

todas as fases da pesquisa, orientando práxis dialógicas, conscientes e participativas, que reverberam numa pedagogia insurgente, subversiva, decolonial. (Mota Neto, 2016, p. 326).

A investigação participante, que desenvolvemos no decorrer de toda a trajetória, tem o intuito de trazer à tona a sistematização metodológica dos movimentos sociais, com foco nas comunidades tradicionais e no conhecimento ancestral, como alternativa à dominação eurocêntrica e para a transformação social a partir desse lugar de luta e resistência, que é o nosso território. (Moretti; Adams, 2011).

Com base nessa compreensão, definimos os instrumentos de investigação, cientes de que a pesquisa é um mecanismo para produzir conhecimento e, dessa forma, mudar a realidade. Assim, trabalhamos amparados em uma revisão bibliográfica acerca do nosso objeto de estudo, bem como em rodas de conversa e entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa.

Para Richardson (2017), ainda que existam, na pesquisa qualitativa, variadas técnicas para uma coleta de dados que almeje a obtenção de informações sobre os seus sujeitos – como é o nosso caso, que investigamos em torno das dinâmicas de vida dos sujeitos, das suas percepções sobre o mundo, das significações que atribuem às coisas, dos imaginários coletivos – a entrevista é a estratégia que melhor possibilita o contato e a interação entre nós, pesquisadoras e pesquisadores, e os sujeitos da pesquisa.

Ainda, optamos por realizar investigações nos arquivos da Escola Viva Olho do Tempo (EVOT), para analisar os primeiros projetos realizados na instituição e as primeiras matrículas feitas pela escola. A ideia é compreender a estruturação da escola nos primeiros anos de funcionamento.

A escolha por abordar essas esferas investigativas concretiza-se para elucidar lacunas entre o fazer e o pensar, trabalhando com o conceito de práxis, e investigar sobre quais condições a EVOT está envolvida com o saber local e ancestral das mestras e mestres da tradição oral e em que medida a escola desenvolve ações que promovem esses sujeitos e os seus saberes.

A metodologia referida acompanha o objetivo de investigar as práticas educativas dos sujeitos do Vale do Gramame e as aproximações com a educação comunitária, sendo este o tema central das rodas de conversa e entrevistas propostas na pesquisa de campo. Essas rodas de conversa seguem os pressupostos teórico-metodológicos da educação popular e da pesquisa participante, baseados nos Círculos de Cultura, com o uso das palavras geradoras, com motivação dos sujeitos à dialogicidade e compromisso com a consciência e a transformação social. (Gabarrón; Landa, 2006).

Por toda a investigação de campo, seguimos com observações das dinâmicas dos sujeitos para perceber relações entre as falas, entre o vivido e o subjetivo, de modo que foi possível auxiliar em nossa análise acerca da educação comunitária, da educação popular e decolonialidade latino-americana, na busca por perceber indícios revelados pelas práticas pedagógicas vivenciadas e observadas.

Como forma de registro das observações e coleta dos dados, utilizamos os diários com notas de campo (Bogdan; Biklen, 1994), com registro das “[...] ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem [...] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 150)

Utilizamos, também, alguns registros fotográficos disponíveis no banco de dados da escola, assim como arquivos pessoais, para complementar as análises realizadas. Nesse sentido, fizemos anotações dos momentos em que estivemos em campo, das observações e das entrevistas com os sujeitos, com uso de diário de notas, bem como utilizamos o aparelho celular tanto para registrar as imagens quanto para gravações de voz, com uso de aplicativos.

Os registros escritos, de áudio e imagens foram arquivados e tratados antes de serem analisados. Assim, a análise dos dados foi feita com base nos instrumentos da pesquisa e a partir do Pensar Crítico freireano em uma perspectiva decolonial, de acordo com Freire (1992; 2005; 2009) e Walsh (2012; 2017), buscando perceber relações entre os saberes locais e ancestrais na emergência de um pensamento próprio do território dos sujeitos do Vale do Gramame.

O Pensar Crítico freireano é uma bússola para analisarmos os dados da nossa pesquisa, já que ela se constitui no campo da Educação Popular, ao mesmo tempo em que analisa uma experiência local entendendo a existência ou não de aproximações do pensamento decolonial. Essa forma de interpretação requer uma visão crítica de todo o processo, desde a coleta, registro, até as análises; ela compreende o olhar sensível às atrizes e atores do território, a atenção aos detalhes presentes nas dinâmicas de vida que observamos, a escuta atenta tanto ao que dizem as pessoas quanto aos sinais, o respeito às histórias de vida e aos mecanismos que conduziram e conduzem a comunidade ao lugar em que se encontram. Assim,

[...] “Não há nem haverá jamais um observador puro (está sempre unido a uma práxis transformadora); nem conhecimento absoluto [...]. Mas com a perda do absoluto, ganhamos em comunicação e complexidade [...], pois todo conhecimento, para um observador, é por sua vez subjetivo (autorreferente), ao remetê-lo a sua própria organização interior (cerebral, intelectual cultural), e objetivo (autorreferente), ao remetê-lo ao mundo exterior. [...]” (Morin *apud* Brandão; Streck, 2006, p. 98)

A opção por esse caminho de investigação e, principalmente, de análise dos dados corrobora com a temática de pesquisa e nos aproxima ainda mais da educação popular e da decolonialidade, pois admite a nossa incompletude enquanto investigadoras e investigadores, que necessitamos estar em contato permanente com a outra e o outro, dialogando, aprendendo, ensinando.

O Pensar Crítico Freireano nos permite analisar não apenas os dados finais, mas nos apresenta mecanismos de análise constante de todos os passos dados; buscar estratégias para ir além do que vemos, ouvimos e sentimos, sendo orientados a refletir, a conectar, a propor, a pôr-se à prova, a rever, a reler, a interpretar, nesse processo que acontece em um vai e vem de circulação de informações.

Ao analisar as entrevistas, elegemos sete categorias, inspiradas no pensamento de Paulo Freire, como chaves interpretativas das entrevistas, são elas: Conscientização, Diálogo, Cultura e Saberes Populares, Práxis, Esperança/Utopia, Denúncia/Anúncio e Inéditos Viáveis. Seis delas são categorias desenvolvidas explicitamente por Freire ao longo de sua obra, enquanto a noção de cultura e saberes populares, embora presente em seus escritos, foi aprofundada posteriormente por autores que o sucederam, no que tange a educação popular, a exemplo de Brandão (2002), Gadotti (2009) e Quijano (2019).

A *Conscientização* é o movimento que transborda o olhar ingênuo e abre a percepção crítica do mundo, é quando a leitura da palavra se encontra com a leitura da realidade, e o sujeito se reconhece como ser histórico, capaz de intervir no seu destino. Freire (2005) nos lembra que a consciência não é algo dado, mas construído no ato dialógico de ler o mundo, nessa perspectiva, Walsh (2018) amplia o nosso olhar ao mostrar que a decolonialidade exige a desnaturalização das hierarquias impostas, deslocando o sujeito da posição de subalterno para agente crítico da transformação.

Haddad (2019) destaca que a educação popular nasce de um compromisso político e ético com a transformação social, sendo um processo formativo que possibilita a tomada de consciência crítica acerca das condições de opressão. A conscientização, nesse sentido, não é apenas individual, mas coletiva, pois implica o reconhecimento das estruturas sociais que produzem desigualdades e a busca por superá-las.

A categoria *Diálogo* apresenta-se como a ponte que se constrói entre vozes que se reconhecem como iguais, ainda que diferentes em suas trajetórias; não é mero instrumento metodológico, mas é a essência da educação libertadora, porque nele se revela a escuta sensível e o reconhecimento mútuo. Para Freire (2015), dialogar é um ato de amor e coragem, pois

implica abertura para o outro e para a transformação coletiva, e Santos (2019) complementa afirmando que o diálogo intercultural é condição para um conhecimento plural, insurgente e contra hegemônico. O diálogo é o método fundamental da educação popular, pois rompe com a relação vertical e bancária da educação tradicional, instaurando uma comunicação horizontal, em que o conhecimento é construído coletivamente, ele é prática política e pedagógica que valoriza a escuta e a palavra de todos (Haddad, 2019).

Na categoria *Cultura e Saberes Populares* habita a memória ancestral que resiste à colonialidade do saber, são as histórias contadas à beira do rio, as práticas de cura com ervas, os cantos e as lendas que forjam identidades coletivas. Brandão (2021) nos convida a compreender a educação popular como o espaço onde o saber científico se encontra com a sabedoria da vida, gerando uma epistemologia enraizada no chão da comunidade. Quijano (2019) afirma que valorizar os saberes populares é ato de insurgência contra o epistemicídio promovido pela modernidade colonial.

Nessa perspectiva, Haddad (2019) ressalta a centralidade da cultura e dos saberes produzidos nas comunidades, pois, na educação popular, são reconhecidos como conhecimentos legítimos e fundamentais no processo educativo, contrapondo-se a uma visão eurocêntrica ou elitista de conhecimento. Assim, o ponto de partida da prática pedagógica está na experiência e na cultura popular.

A Práxis é o movimento vital entre reflexão e ação, em que o pensar se encarna no fazer e o fazer retroalimenta o pensar. Não é prática vazia nem teoria estéril, mas a síntese que produz a transformação. Para Freire (2005), é a essência da pedagogia crítica, pois rompe com a alienação e devolve ao sujeito a possibilidade de ser criador de sua história, nessa mesma direção, Walsh (2022) enfatiza que a práxis decolonial é sempre coletiva, insurgente e comprometida com a vida em sua integralidade. Para Haddad (2019), o aprendizado não se limita ao espaço educativo formal, mas está sempre relacionado com a ação no mundo e a luta por justiça social.

A *Esperança* e a *Utopia* são o horizonte que ilumina os caminhos, mesmo quando o chão é duro e as travessias são incertas. Freire (2015) define a esperança como categoria ontológica, um modo de estar no mundo que não nega as dificuldades, mas insiste na possibilidade de transformação. Ao falar da utopia, o autor lembra-nos que sonhar é ato político e pedagógico, pois sem sonhos não há mobilização para o novo, assim, a esperança não é espera passiva, mas espera ativa, tecida na luta cotidiana.

A *Denúncia* e o *Anúncio* constituem o duplo gesto da pedagogia libertadora. Denunciar é desvelar as estruturas de opressão que desumanizam, enquanto anunciar é afirmar a

possibilidade de uma nova ordem social, um modo outro de viver. Freire (2005) nos ensina que toda pedagogia crítica precisa ser denúncia da injustiça e anúncio da libertação, acrescido das contribuições de Santos (2020), que nos comunica que o anúncio não se restringe ao futuro distante, mas se materializa em práticas moleculares do presente, nas quais as comunidades inventam alternativas ao modelo hegemônico.

Os *Inéditos Viáveis* são as sementes lançadas na terra fértil da utopia, germinando possibilidades concretas de transformação, são os sonhos que, ao encontrarem a prática coletiva, se tornam realizáveis. Freire (2005) concebe os inéditos viáveis como horizontes abertos pelo diálogo entre necessidade e esperança, e Dussel (2018) reforça essa ideia ao afirmar que o inédito viável nasce da práxis histórica dos povos, na medida em que constroem alternativas éticas e políticas para a vida em plenitude. Assim, cada gesto da comunidade, cada prática de solidariedade, anuncia e antecipa mundos possíveis.

A compreensão dessas categorias nos permite discutir e analisar pontualmente e de forma mais concreta as nossas observações relacionadas ao campo de pesquisa e as entrevistas realizadas no decorrer das nossas investigações. Desse modo, ao longo de todo o trajeto, revisitamos essas categorias definidas previamente, acompanhadas de seus sentidos e significações.

3 COMUNIDADE VALE DO GRAMAME: ASPECTOS DA EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA

O Vale do Gramame
Tem histórias pra contar
De um Rio que era limpo
Com muita vida pra dar
E que hoje, moribundo
Corre triste para o mar

Este Vale tem Cultura
Quadrilha de Tradição
Ciranda, coco de roda
Muito forró e baião e
Um folclore muito rico
De lendas e assombração
[...]

Deste vale, vale a pena
Sua história conhecer
Lugar tranquilo e bonito
Venha conosco aprender
Que a vida aqui no vale
É um gostoso e bom viver

Aqui você tem luar
E pôr do sol também
Ouve o canto dos pássaros
O chamado do vem-vem
Escuta a natureza
E vê o encanto que ela tem

Mestra Judite Palhano²⁹

O poema escrito é uma contribuição da mestra Judite Palhano, poetisa popular e moradora da comunidade de Engenho Velho, região localizada na área rural do Vale do Gramame, conforme destacado em um painel do Museu Comunitário da Escola Viva Olho do Tempo, criado a partir de produções das mestras e mestres da cultura popular do Vale do Gramame.

A mestra Judite Palhano escreve e conta histórias sobre o Vale, compartilhando mitos e lendas nas suas poesias e narrativas; com consciência do seu lugar no mundo, traduz o

²⁹ Palhano, Judite. **O Vale do Gramame**. Museu Comunitário da Escola Viva Olho do Tempo, João Pessoa, 29/09/2016. Disponível em: <https://paraibacriativa.com.br/artista/museu-comunitario-da-escola-viva-olho-do-tempo/>. Acesso em: 27 ago. 2025.

sentimento de pertencimento à comunidade em suas linhas. Ela é poetiza popular local e apresenta um poema que evoca poeticamente a história, a riqueza cultural e os contrastes ambientais do Vale, desde o “rio que era limpo” até sua condição atual, como forma de sensibilização e valorização da memória comunitária (Palhano, 2016).

Judite Palhano foi escolhida para iniciar este capítulo por ser uma das principais figuras da cultura do Vale do Gramame, justamente por trazer para seus escritos a essência da comunidade, versando sobre seus aspectos culturais, políticos, econômicos e sociais. A partir de suas poesias, apreendemos com mais profundidade os aspectos de seu grupo social e conseguimos compreender as dinâmicas que mantém vivas as tradições ancestrais desse povo. (Souza, 2014).

Fotografia 1 - Mestra Judite Palhano



Fonte: Acervo EVOT

Neste capítulo, apresentamos a comunidade Vale do Gramame, vista sob uma ótica de quem não está imersa na comunidade, mas que se abre à escuta e à observação dos sujeitos, especialmente as mestras e mestres cirandeiras e cirandeiros, quadrilheiros, rendeiras e rendeiros, tranceiras e tranceiros, poetas e poetisas, educadoras, educadores, lavadoras, pesqueiros e pesqueiras. Uma escuta sensível às suas dinâmicas de vida, orientadas à

compreensão de aspectos da educação comunitária presentes nesse território, que revelem uma possível aproximação com a perspectiva decolonial latino-americana.

É extremamente necessário refletir sobre essa outra forma de conceber a educação, que surge e circula junto à comunidade, aos círculos de vida, às pessoas em situação de opressão, às crianças, às mulheres, às pessoas negras, aos LGBTQI+ e aos outros sujeitos que estão em condições de vulnerabilidade social. (Almeida; Silva; Nascimento; Machado, 2020, p. 3)

A história de vida dessas personagens integra e constitui o Vale do Gramame e conflui para a preservação do rio Gramame, aspecto que vem unindo os sujeitos em favor de suas lutas para manter alimentados e vivos os seus povos. O rio Gramame é trazido para estes escritos no intuito principal de tentarmos compreender esse ponto de confluência entre as pautas ambientais, educativas, sociais, econômicas e humanas.

Nessas linhas, colocamos em evidência a importância do rio Gramame para a história da comunidade, sabendo também de sua vital relevância para o abastecimento de toda a cidade e circunvizinhanças. Ao longo da seção, refletimos sobre a sua importância histórica, hidrográfica e geográfica para a Paraíba, descrevendo esses aspectos ao mesmo tempo em que dialogamos sobre as lutas da comunidade para salvar o rio.

Para, em seguida, dialogarmos acerca do protagonismo da EVOT no desenvolvimento de ações para a manutenção da vida na comunidade Vale do Gramame, com a oferta de uma educação baseada no caráter comunitário, na Pedagogia Griô, na Educação Popular e na Educação Holística.

3.1 Vale do Gramame: entre paragens e andarilhagens

O termo “Gramame” possui origem indígena, derivada do tupi, e conserva, em sua estrutura etimológica, significados associados à relação entre território, fauna e dinâmica das águas. “Gramame” apresenta duas possibilidades de significação do nome: “rio das garças” e “água barulhenta” ou “rio ruidoso”.

A primeira possibilidade é recorrente entre os povos originários para identificar espaços a partir de elementos marcantes da paisagem, é a junção de *guará* (garça) com *ama* (água, rio), originando *Guará'ama* traduzindo-se como “rio das garças”. A segunda hipótese interpreta o termo como uma referência a “águas ruidosas” ou “movimento de água” e tem relação às características do Rio Gramame e às suas corredeiras, relacionadas a movimento de água, ideia de “borbulhar” ou “agitar-se”, conferindo ao território uma dimensão histórica, cultural e

simbólica que atravessa sua constituição até os dias atuais. Independentemente da variação exata, *Gramame* conserva o sentido de território vivo, marcado por água, ancestralidade indígena e a relação entre natureza e comunidade, algo muito presente nos estudos de educação popular e territorialidade.

Para o desenvolvimento dessa investigação, faz-se necessário conhecer o local da pesquisa, de modo a entender a sua constituição, funcionamento e relevância tanto para os sujeitos da comunidade quanto para o desenvolvimento desta pesquisa. O Vale do Gramame é uma comunidade localizada às margens do Rio Gramame, que demarca a divisa entre os municípios de João Pessoa e Conde, situado no litoral sul da Paraíba.

O Vale do Gramame é constituído não apenas como um espaço geográfico, mas como um território simbólico de resistência, de memória e de construção coletiva de saberes. Caminhar por este vale é percorrer trilhas onde a terra, a água e os corpos se entrelaçam em narrativas que denunciam o esquecimento histórico e anunciam possibilidades de (re)existência. É entre paragens – os momentos de pausa, escuta e ancestralidade – e andarilhagens – os movimentos, as travessias e práticas de luta – que se delineia a pedagogia viva do Vale do Gramame.

Este território pulsa com a força dos povos tradicionais, em especial das comunidades quilombolas de Ipiranga e Gurugi, que há gerações ressignificam a terra e a cultura como elementos fundantes de sua identidade. No cotidiano desses sujeitos coletivos, práticas como o coco de roda, o cultivo da terra, as festas de santo e as reuniões comunitárias assumem caráter educativo, promovendo processos de conscientização e emancipação, como aponta Freire (1996), ao afirmar que a educação se faz no mundo, com o mundo e para transformá-lo. (Silva, 2014).

O Vale do Gramame é também espaço de conflito e de resistência frente às pressões do capital, da especulação imobiliária e da invisibilização institucional. Ao mesmo tempo, o Vale é um campo fértil de experiências educativas não formais, que emergem das necessidades e dos desejos das comunidades, fazendo florescer uma educação que não se limita ao espaço escolar institucionalizado, mas que transborda em saberes e em práticas enraizadas na vida. (Silva, 2014).

Portanto, o Vale do Gramame não é apenas cenário; é sujeito. É território educador, onde cada paragem guarda histórias de luta, e cada andarilhagem abre caminho para novas epistemologias do chão, da oralidade e da coletividade. Neste contexto, falar do Vale do Gramame é também afirmar as potencialidades da educação popular, do desenvolvimento de grupos sociais com foco na autonomia e na autodeterminação dos povos, com respeito aos seus

modos de vida na sociedade e da valorização das identidades forjadas na lama do mangue, nas águas do rio e na firmeza das rodas de coco.

De acordo com Tolentino e Franch (2017, p. 14), o Vale do Gramame,

[...] é composto por áreas de zonas rurais e urbanas, entre os municípios de João Pessoa e Conde, banhadas pelos rios Gramame e Jacoca. A área rural é formada, no lado de João Pessoa, pelas comunidades de Gramame, onde está situada a Evot, bem como Engenho Velho e Ponta de Gramame. No município do Conde fica Mituaçu, comunidade quilombola e indígena. Devido à expansão imobiliária, o Vale do Gramame já conta também com uma parcela de população urbana, com as comunidades Colinas do Sul I e II, Gervásio Maia e Conjunto Marinês, recentes bairros populares resultantes de políticas públicas de habitação, todos localizados em João Pessoa. O rio Gramame é o divisor entre os municípios de João Pessoa e Conde e a ligação entre os dois municípios é dada pela Ponte dos Arcos, uma importante referência da cultura material local. [...].

Fotografia 2 - Vale do Gramame



Fonte: Acervo EVOT

Para realizarmos a nossa “visitação” ao Vale do Gramame, é necessário compreendermos os seus aspectos de constituição e a sua relevância no cenário comunitário, lembrando a sua constituição como esse território de paragens e andarilhagens. O catálogo “Vale do Gramame: Memórias e Vivências (Paraíba, 2013, p. 02) nos informa que o Vale do Gramame é uma “[...] região rica em recursos naturais e preciosa pela vivacidade cultural. É assim que podemos sintetizar o Vale do Gramame, que abrange comunidades rurais, urbanas e quilombolas, com uma população aproximada de 20 mil habitantes [...]”.

A riqueza do Vale do Gramame é percebida em sua extensão territorial, rica em recursos naturais, que são distribuídos nas comunidades, tanto das áreas rurais quanto das áreas urbanas. Além disso, a sua riqueza também se estende às culturas de seus povos, expressadas por meio do coco de roda, ciranda, lapinha, quadrilha junina, forró pé-de-serra, capoeira, poesia e contação de histórias e lendas populares, artesanato, pesca, brincadeiras de roda e o cultivo de ervas.

O turismo comunitário é uma das características importantes de serem evidenciadas, pois permite o compartilhamento de sua cultura e tradições à população em geral, permitindo também mais uma forma de escrita de sua história. Esse tipo de atividade gera renda, mas, acima de tudo, contribui para a conscientização acerca de algumas situações de esquecimento vivenciadas pela comunidade, como é o caso do destrato com o rio Gramame e com a natureza ao seu redor, gerando pequenas transformações que, conectadas em rede, provocam olhares, ainda que pontuais, dos poderes públicos, órgãos estaduais, municipais e federais e da comunidade em geral.

O Cicloturismo com vivências na comunidade é um exemplo de turismo comunitário, utilizando bicicletas, em que é possível experimentar trilhas com pedaladas em direção ao rio Gramame. As trilhas envolvem paradas com direito à música e dança, ao som dos tambores e vozes de crianças, adolescentes e adultos, guiados pelo grupo Tambores do Tempo da EVOT. Nessa atividade, as pessoas participam, também, de um passeio de canoa e de um coco de roda, conhecem a cultura local, envolvendo as histórias dos sujeitos da comunidade, com auxílio de condutoras e condutores de ciclismo e guias locais.

Além das trilhas de bicicleta, o turismo comunitário é realizado através de caminhadas, as quais englobam passeios de canoas, também com auxílio de guias da própria comunidade e pelo grupo Tambores do Tempo, da EVOT, juntamente a suas educadoras e educadores.

Além do turismo de base comunitária, o Vale do Gramame é um local de festas e celebrações de sua cultura e de seus povos. Nessas ocasiões, as mestras e mestres são destaque com sua música, dança e contações de histórias, evidenciando as histórias contadas de geração

à geração, estas que comunicam a vida das pessoas na comunidade, bem como pedem socorro para a situação de injustiça a que são submetidas diariamente. As pessoas pedem ajuda em situações como a degradação do rio Gramame e da natureza ao seu redor, com ausência de direitos básicos para as pessoas da comunidade, violência e descaso com os sujeitos em situação de vulnerabilidade diante do cenário atual.

Apesar dessas denúncias frente a um sistema econômico e social que define vidas, essas celebrações fazem ascender as suas alegrias, de um povo que tenta viver com o outro e para o outro, lado a lado à natureza que provê. As festas e celebrações são espaços para as palavras saltarem, mostrando caminhos a serem seguidos. As mais tradicionais são: “[...] A Festa dos Padroeiros São Sebastião e São Severino, bem como as Festas de São José, Santo Antônio, São João, São Pedro, São Vicente, Nossa Senhora da Conceição, Nossa Senhora Aparecida e Santo Expedito.” (Paraíba, 2013, p. 02)

Além dessas, temos as festas das lapinhas, cirandas e coco de roda nos quilombos, que têm a sua importância pautada na união para expressão da cultura, resistência e luta contra as imposições opressoras da sociedade. Desse modo, o lazer da comunidade é baseado nestas atividades, assim como em banhos de rio e passeios de canoa, sendo assim, percebemos ainda mais a relevância que o rio Gramame tem para a população, pois é tirado dele não apenas o sustento para o corpo, mas também para a mente.

As atividades características da comunidade Vale do Gramame são expandidas, por meio das festas e manifestações populares promovidas por lideranças da região, ampliando as pautas de preocupação com o meio ambiente, devido à poluição, pedindo socorro aos órgãos e entidades governamentais e à população em geral. As mestras e mestres de tradição oral são essas lideranças que pensam e que expõem em roda as suas compreensões sobre o mundo ao seu redor, conscientizam as pessoas mais jovens e reivindicam melhores condições para a sua vida e para a comunidade.

A nossa intenção é dialogar com os sujeitos do Vale do Gramame, observando as suas dinâmicas de vida, no esforço de pôr em evidência à tona o objetivo geral de: Analisar como a decolonialidade se apresenta nas experiências comunitárias de educação, em sua interface com as memórias e as tradições ancestrais das mestras e mestres da comunidade. Para isso, é emergente a necessidade de apresentar a história da comunidade Vale do Gramame, destacando aspectos da educação comunitária.

Os fazeres dos sujeitos do Vale envolvem atividades que dependem das suas relações com o rio Gramame e compreendem, principalmente, o preparo dos alimentos e refeições, “[...] como o pirão do goiamum, cuscuz da mandioca e o tradicional camarão no mato, bem como a

extração do azeite de dendê, a pesa, a produção de farinha, a prática de assar castanhas, a pecuária e a agricultura [...]” (Paraíba, 2013, p. 02)

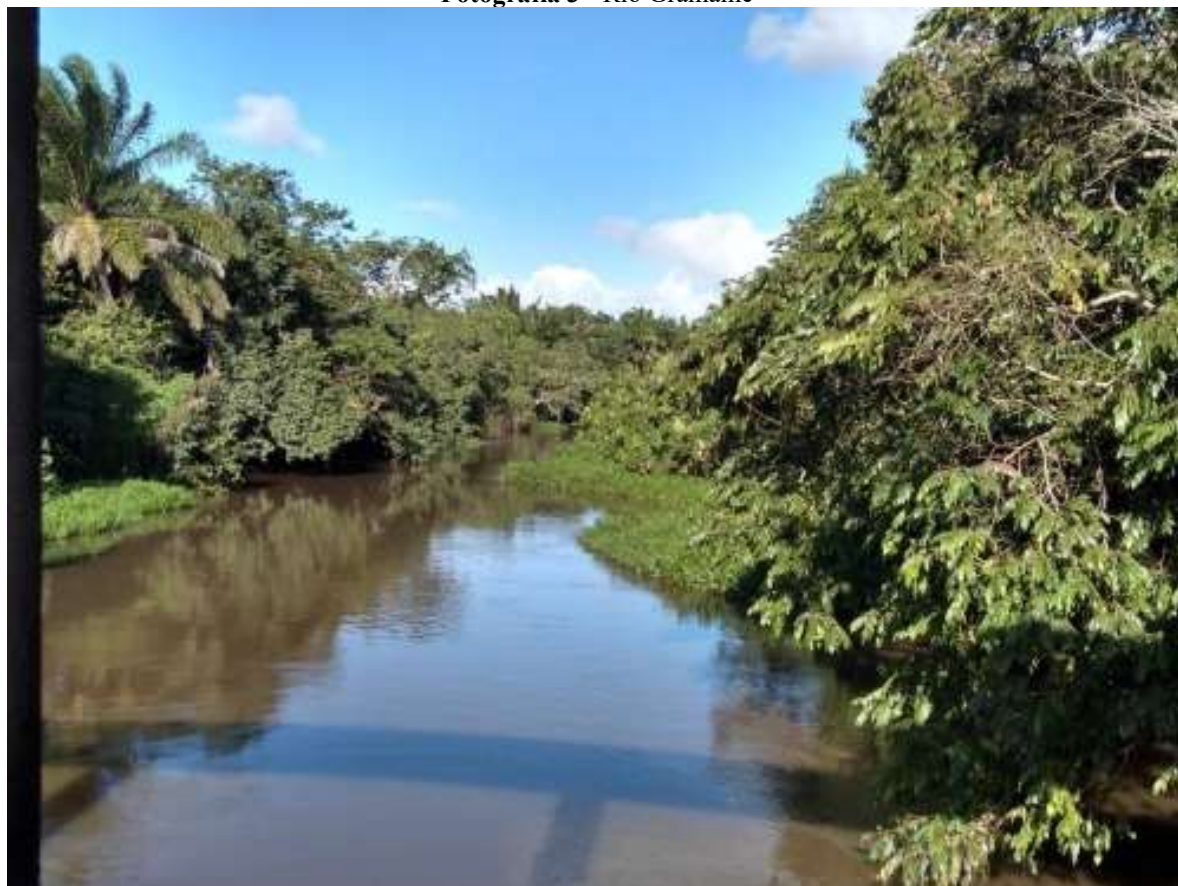
Portanto, o rio torna-se cada vez mais necessário para a comunidade local, sem falar em sua importância para todo o estado da Paraíba, com abastecimento de água para os municípios de João Pessoa, Alhandra, Conde, Cruz do Espírito Santo, Santa Rita, São Miguel de Taipu e Pedras de Fogo. Com suas águas que abraçam e alimentam, acolhem e dão forças para mais uma semana de trabalho, amenizam as dificuldades de uma mesa praticamente vazia³⁰ e ainda proporcionam o lazer para vivências comunitárias e brincadeiras entre os sujeitos e os grupos da comunidade e circunvizinhanças (Oliveira Segundo; Vasconcelos; Travassos Filho; Nunes, 2015).

E, na intenção de entender essa profunda relação da comunidade com o rio Gramame e dele com as dinâmicas de vida da comunidade, é que navegamos mais intensamente por suas águas, na expectativa de vivenciar de maneira significativa os seus balanços ritmados, de beber dessa fonte “inesgotável” de fazeres e de saberes, de nos banhar em fontes de esperança e de resistência, tecendo conversas e observações para além dali. O encontro com o rio, sua atmosfera que nos parece, à primeira vista, infinda, é cheio de significados, que tento transcrever fielmente nas linhas seguintes.

3.2 O Rio Gramame da nascente ao “morrente”: tentativas de luta de uma comunidade que enxerga no Rio a vida

Eu lembro que
aos sete anos de idade
Este rio tinha paz e prosperidade
Suas águas cristalinas e areia branca
Suas margens refletiam tranquilidade
Hoje, ao vê-lo poluído sinto pena
E revolta por tamanha crueldade.

³⁰ É importante registrar que, atualmente (mês de junho de 2025), o menor valor da cesta básica em João Pessoa corresponde ao preço de R\$ 186,94 (cento e oitenta e seis reais e noventa e quatro centavos), enquanto o salário mínimo do país está no valor de R\$ 1.518,00 (mil quinhentos e dezoito reais). De maneira que a cesta básica em João Pessoa corresponde a aproximadamente 12,31% do salário de uma trabalhadora e um trabalhador. Dados disponíveis no site do Procon Paraíba e Valor Econômico. Disponível em: <https://procon.pb.gov.br/noticias/menor-valor-da-cesta-basica-em-joao-pessoa-e-de-r-186-94-mostra-pesquisa-do-procon-pb#:~:text=O%20pre%C3%A7o%20m%C3%A9dio%20da%20cesta,foi%20de%20R%24289%2C15>. Acesso em: 23 jul. 2025. Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/artigo/salario-minimo-2025-veja-o-valor-atualizado-e-quanto-deve-subir-em-2026-2027-2028-e-2029.ghml>. Acesso em: 23 jul. 2025.

Fotografia 3 - Rio Gramame

Fonte: Blog História Grande³²

No contexto desta pesquisa, utilizo a expressão “morrente” para designar o trecho final do curso do rio Gramame, o ponto em que ele se aproxima da foz e “morre” ao encontrar o mar, conforme aparece na oralidade de comunidades ribeirinhas nordestinas. Trata-se de um termo presente na oralidade de diversas comunidades ribeirinhas nordestinas, empregado para indicar o “lugar onde o rio morre” ou “onde ele termina”, mas que carrega, simultaneamente, sentidos simbólicos que ultrapassam a descrição geográfica. Ao falar do Gramame “da nascente ao morrente”, refiro-me não apenas ao seu percurso físico, mas também ao processo histórico, ambiental e afetivo que marca sua existência: da origem que o faz nascer vida à sua chegada ao oceano, ponto em que se renova e se transforma, como um ciclo que nunca cessa.

³¹ Palhano, Judite. **O Vale do Gramame**. Versão manuscrita/poema exibido em painel do Museu Comunitário da Escola Viva Olho do Tempo, João Pessoa, [s.d.]. Disponível em: <https://paraibacriativa.com.br/artista/museu-comunitario-da-escola-viva-olho-do-tempo/>. Acesso em: 27 ago. 2025.

³² Disponível em: <https://historiagrande.wordpress.com/2020/04/09/caminhos-e-comercio-a-ponte-de-gramame-na-decada-de-1820/>. Acesso em: 27 ago. 2023.

Entretanto, neste trabalho, amplifico o sentido tradicional do termo para também denunciar as condições atuais de degradação que atravessam o rio: a poluição crescente, as pressões urbanas e imobiliárias, e a histórica falta de cuidado dos poderes públicos e privados. Assim, ao falar do Gramame “da nascente ao morrente”, refiro-me tanto ao percurso físico e simbólico do rio quanto ao processo contemporâneo de morte imposta, que não é natural, mas resultado de ações humanas que violam seu ciclo vital e comprometem sua existência enquanto território vivo, cultural e ecológico.

A história de constituição e vivências do rio Gramame conecta-se à história de muitas gentes, sujeitos com biografias narradas pelos seus pares, mestras e mestres, crianças, adolescentes e adultos que, em seu caminhar, topam com o correr da vida de suas águas. Comunidade que acredita na potência de sua existência no mundo, que enxerga caminhos em meio às profundezas de seu agir no e para o mundo, que expõe as suas veias, as suas feridas abertas, crendo na cura através das águas. Sujeitos que tiram dele o alimento que falta, as alegrias de seu lazer, banhados em uma essência de cura, a riqueza de sustentarem um ofício. Como, em meio a tanta poluição, reafirmar essa conexão?

E é a partir desse questionamento que resolvo discorrer nestas linhas, refletindo sobre o protagonismo dessas pessoas, que são mulheres, homens, crianças, adolescentes e adultos, que se unem em torno de uma demanda comum: a conservação de seu bem mais precioso, o rio Gramame.

Outrora de águas limpas e cristalinas, que servia de principal atrativo, bem como de uso doméstico e lazer, como afirmam constantemente os moradores locais, a bacia do rio Gramame atualmente sofre com seu assoreamento, destruição de sua mata ciliar e por uma intensa poluição. Ele é local de despejos domésticos e, sobretudo, industriais, em função da instalação de diversas indústrias ao longo de seu leito, gerando um conflito socioambiental na região. (Tolentino, 2016, p. 99)

Esse rio é divisor entre o município de João Pessoa e de Conde, com ligação entre eles feita pela Ponte dos Arcos, “[..] importante referência da cultura material local. Construída nos anos 1930, a Ponte dos Arcos está no trecho da principal estrada (conhecida como Estrada Velha), que ligava João Pessoa a Recife, antes da construção da BR-101.” (Tolentino, 2016, p. 21)

O rio Gramame corta o território paraibano como uma veia que pulsa vida, demarcando limites entre os municípios de João Pessoa e Conde, mas, sobretudo, unindo histórias. A bacia hidrográfica do Gramame, que anteriormente exibia águas límpidas, vegetação ciliar preservada

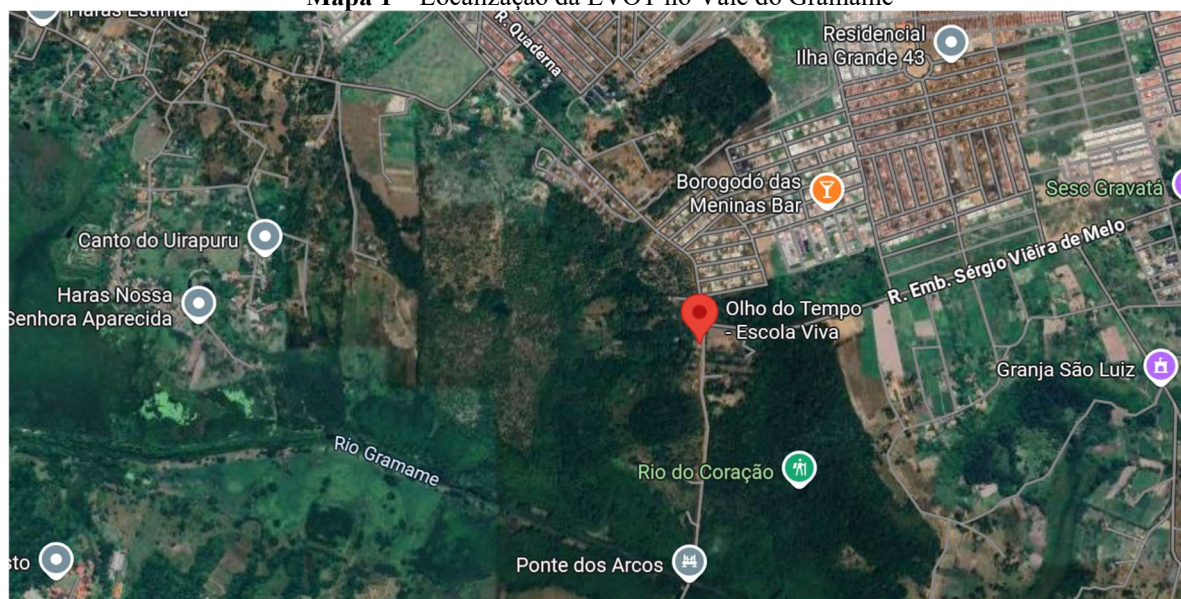
e riqueza em biodiversidade, hoje sofre com os efeitos do assoreamento, da degradação ambiental e do avanço das atividades industriais e urbanas em seu entorno (Nunes, 2012).

O Rio Gramame nasce na Serra do Cariri, no município de Santa Rita, Paraíba, percorrendo uma extensão significativa até desaguar no Oceano Atlântico, já na costa sul da cidade de João Pessoa, Paraíba. Seu curso atravessa diferentes paisagens e territórios, interligando áreas rurais, zonas periurbanas e drenagens urbanas, servindo como elemento estruturante da bacia hidrográfica que leva o seu nome.

Ao longo de seu percurso, o rio recebe águas de afluentes menores, demarca limites territoriais, como o traçado que separa João Pessoa do município de Conde, e influencia ecossistemas diversos, desde áreas de vegetação nativa até espaços impactados pelo crescimento urbano e industrial. (Silva; Gomes; Almeida, 2018; CPRM, 2005).

Historicamente, suas águas constituem espaços de subsistência, de lazer, de espiritualidade, de sociabilidade e memória para as populações ribeirinhas. Entretanto, expressam também os conflitos socioambientais decorrentes da expansão urbana, da especulação imobiliária e da insuficiência de políticas públicas de manejo e conservação dos recursos hídricos (França; Lima, 2020; Ana, 2017). O estado atual do rio evidencia tensões entre preservação e degradação, refletindo cenários de assoreamento, poluição difusa e pressão sobre nascentes e margens, o que reforça a urgência de práticas integradas de gestão e de proteção ambiental (Tucci, 2004; Gorski, 2010).

Mapa 1 – Localização da EVOT no Vale do Gramame



Fonte: Google maps³³

³³ Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/Olho+do+Tempo+-+Escola+Viva/@-7.2115196,-34.8787419,557m/data=!3m2!1e3!4b1!4m6!3m5!1s0x7acea137b55129f:0x95a0fe90ce776068!8m2!3d-7.21151>

A comunidade que habita as margens do rio compreende sua própria identidade em íntima conexão com esse território. O rio, para elas e eles, é fonte de alimento, de lazer, de cura e espiritualidade. É também espaço simbólico e pedagógico, como bem demonstra a atuação da EVOT, localizada na região do Vale do Gramame (ver Mapa 1), que integra o rio às práticas educativas e comunitárias cotidianas (Bezerra, 2014; Santos, 2018).

O meu primeiro contato com o rio Gramame aconteceu em uma das visitas para conhecer a Escola Viva Olho do Tempo, quando, na ocasião, fomos convidados a participar de uma manifestação em defesa do rio. Foi uma caminhada saindo da escola até a Ponte do Arcos, no rio Gramame, junto a pessoas, reivindicando melhorias em prol do rio, parte de uma campanha permanente promovida pela EVOT, denominada: “O Rio Gramame quer viver em águas limpas”, 11ª Ocupação: “O Rio Gramame é luxo, não é lixo”. (Imagem 1).

Imagem 1 - Folder da campanha *Ocupação: “O Rio Gramame é luxo, não é lixo”*, em 2018



Fonte: Thiago Nozi³⁴

Em minha pesquisa de dissertação de mestrado, trago para exposição este evento, ocorrido no mês de junho do ano de 2018, e algumas impressões acerca do movimento de

96!4d-34.8787419!16s%2Fg%2F11bw79by_c?entry=tту&g_ep=EgoyMDI1MDcyMS4wIKXMDSOASAFQAw%3D%3D. Acesso em 24 jul. 2025.

³⁴ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BjnjFivDdMc/?igshid=a1cv0jh53wvl>. Acesso em: 27 ago. 2023.

preservação do rio Gramame, descrevendo, desse modo, as atividades que aconteceram e a importância de ações desse tipo para a manutenção das pautas ambientais. Além disso, percebi a relevância e o protagonismo da EVOT na organização e realização do evento em si, ao tomar para si as responsabilidades em conduzir tanto as reuniões preparatórias, de formação, como gerir o trajeto.

Nesse mesmo evento, as pessoas saem em caminhada até o rio e, no trajeto, coletam todo lixo inorgânico que encontram pelo caminho, colocando-o em sacos plásticos para, posteriormente, serem depositados no local devido. A ação de coleta do lixo é simbólica, porém relevante, pois chama a atenção dos governantes e empresas para a urgência dessa pauta. Houve uma concentração em diversos pontos, com rodas de acolhimento, cantigas e orientações de como seria a ação. Ao som dos tambores, todos os grupos, orientados por representantes da escola, fizeram o cortejo, coletando os lixos lançados nas ruas, até se encontrarem na Ponte dos Arcos. Vale salientar que essa campanha é parte do calendário da escola, incluída todos os anos e através da qual se fazem as demais pautas relativas à EVOT e, assim, os seus planejamentos. (Almeida, 2020, p. 153)

Ao longo do ano, diversas outras atividades acontecem na comunidade, tendo como local preferencial a Ponte dos Arcos. São manifestações em prol da preservação do rio Gramame, bem como outras atividades que envolvam pautas coletivas relacionadas a melhorias para o Vale do Gramame.

A degradação do rio Gramame não se deu sem resistência. Desde 2008, por meio de campanhas organizadas pela EVOT e outras organizações comunitárias, como a campanha “O Rio Gramame quer viver em águas limpas”, diversas ações vêm sendo realizadas com o intuito de chamar atenção para a urgência da preservação do rio. A educação promovida na EVOT se constitui como uma pedagogia do território: aprende-se com o rio, nas trilhas ecológicas, nos mutirões de limpeza, nas rodas de conversa com os mais velhos. Nesse processo, o rio é professor e também aluno, ele ensina e aprende com os que o cuidam.

Muitas das atividades são planejadas pela EVOT e constituem parte do calendário letivo da escola, manifestando objetivos comuns a toda a comunidade. São desenvolvidas, pela escola, estratégias para uma escuta profunda das pessoas da comunidade. Em roda, são realizados planejamentos frequentes para construir os caminhos de resolução dos problemas, para, em seguida, pôr para execução frente à população de modo geral.

Em manifestações que misturam arte, espiritualidade e reivindicação política, os moradores caminham até a Ponte dos Arcos – marco histórico e cultural da região –, recolhendo

lixo, entoando cantos, realizando cortejos com o grupo Tambores do Tempo e propondo outras formas de engajamento popular (Almeida, 2020, p. 153).

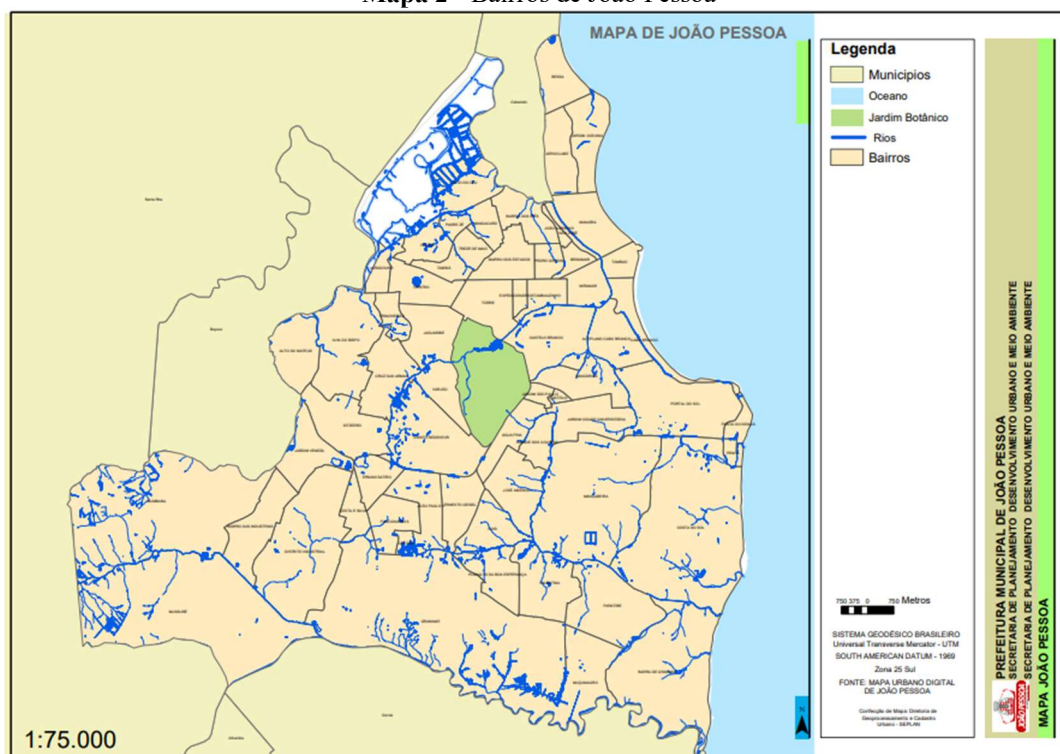
Essas ações comunitárias possuem um caráter simbólico e, ao mesmo tempo, efetivo. Elas não apenas denunciam o descaso institucional, mas também constroem alternativas locais de enfrentamento à crise ambiental. A cada nova ocupação do espaço público, renova-se o pacto coletivo em defesa do rio como bem comum.

Ao refletirmos acerca do curso do rio Gramame, precisamos pontuar aqui que o rio também passa por práticas de sustentabilidade e educação ambiental crítica, seguindo na contramão dos desmandos do setor público e privado. Juntamente à EVOT, essas iniciativas moleculares tem auxiliado e motivado crianças, adolescentes e adultos a seguir, ainda que de forma molecular, em seus espaços, até que, de fato, se concretizem as políticas públicas em favor do rio.

Iniciativas como a implantação de fossas ecológicas, hortas comunitárias, captação de água da chuva e oficinas de reutilização de resíduos têm sido implementadas por meio da articulação entre as moradoras e moradores da comunidade, educadoras, educadores, educandas, educandos e pessoal técnico parceiro (Paes, 2014). Tais tecnologias socioambientais expressam um saber que não dissocia teoria e prática, técnica e ancestralidade, cuidado ambiental e justiça social.

É necessário assinalar que a região do Vale do Gramame é uma das regiões mais procuradas pelas empreiteiras e pela especulação imobiliária na Zona Sul de João Pessoa; ela é a região com a maior extensão territorial da cidade, como é possível observar no mapa seguinte (ver mapas 2 e 3).

Mapa 2 - Bairros de João Pessoa



Fonte: Prefeitura Municipal de João Pessoa³⁵

Mapa 3 - Bairros de João Pessoa (ampliado e destacado)



Fonte: Prefeitura Municipal de João Pessoa³⁶

³⁵ João Pessoa. **Mapa dos bairros e rios de João Pessoa**. [S. l.: s. n.], [2017]. 1 mapa. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/353584714/Joao-Pessoa-mapa-Bairros-rios-pdf>. Acesso em: 22 ago. 2025.

³⁶ João Pessoa. **Mapa dos bairros e rios de João Pessoa**. [S. l.: s. n.], [2017]. 1 mapa. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/353584714/Joao-Pessoa-mapa-Bairros-rios-pdf>. Acesso em: 22 ago. 2025.

Historicamente, o Vale era predominantemente rural, com áreas agrícolas e extensas faixas de terra e de mata virgem, desde os anos 2000, nessa parte da cidade, está havendo um processo de intensificação da urbanização. No período de 2000 a 2010, houve um salto populacional que fez com que Gramame passasse de 6.288 (seis mil, duzentos e oitenta e oito) habitantes para 24.829 (vinte e quatro mil, oitocentos e vinte e nove) habitantes, um crescimento de quase 300% (trezentos por cento).³⁷

Administrativamente, João Pessoa define a região do Vale do Gramame composta pelos seguintes bairros e conjuntos habitacionais (ver quadro a seguir).

Quadro 15 - Bairros e conjuntos habitacionais que compõem o Vale do Gramame

BAIRROS	CONJUNTOS HABITACIONAIS/ RESIDENCIAIS
Gramame	Conjunto Marinês
Engenho Velho	Residencial Gervásio Maia
Ponta de Gramame	Vista Alegre
Colinas do Sul I	Irmã Dulce
Colinas do Sul II	Jardim das Colinas
Gervásio Maia	Conjunto 410

Fonte: Leite, 2011

Ainda, é possível considerar que a comunidade quilombola de Mituaçu, localizada no município de Conde, na Paraíba, culturalmente, também faz parte da região do Vale do Gramame. Ele é reconhecido como área de expansão urbana planejada da cidade, particularmente devido à quantidade de lotes desocupados, correspondendo a cerca de 70% (setenta por cento) localizados majoritariamente na Zona Sul. Conforme nos alerta Leite (2011), João Pessoa cresce rumo aos bairros da Zona Sul e essa condição torna o Vale altamente suscetível à entrada de capital imobiliário especulativo, impulsionado por grandes empreendimentos privados e políticas públicas de urbanização gradual.

No período de 2006 a 2007, acontece a construção e entrega do Gervásio Maia, em Gramame, com 1.336 (mil, trezentos e trinta e seis) unidades, marco que acelera a ocupação e reorganiza fluxos populacionais na parte sul da cidade (Leite, 2011).

A análise desenvolvida por Leite (2011) nos intriga no ponto em que afirma, em sua hipótese de pesquisa, que “[...] A produção da habitação popular, apesar das modificações nos últimos anos, continua a reforçar o processo de periferização e dispersão urbana, promovendo

³⁷ Dados trazidos pelo IBGE no site *Panorama Censo 2022*. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/mapas.html?tema=densidade_demografica&recorte=bairros&localidade=2507507. Acesso em 17 ago. 2025.

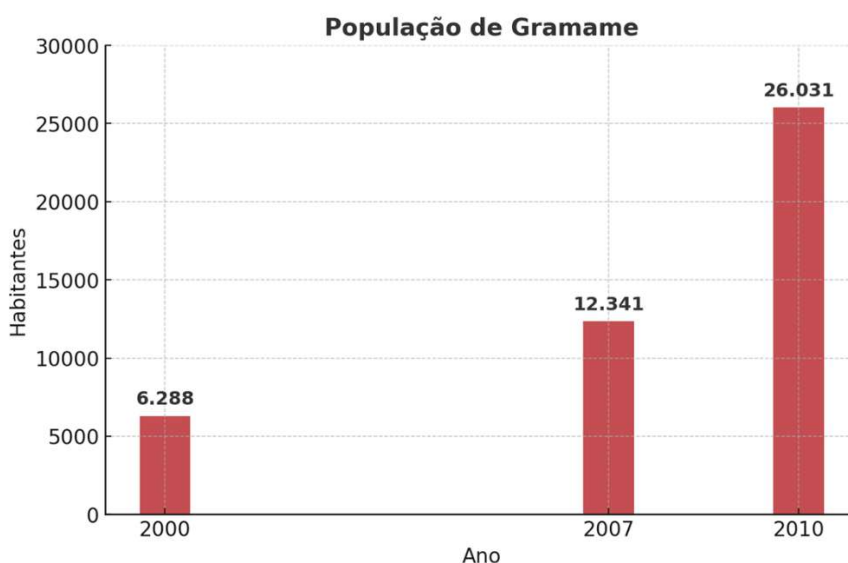
a segregação socioespacial involuntária e o crescimento desordenado da cidade” (p. 02). Leite (2011) afirma, em seu estudo, que a criação de habitações populares em áreas desvalorizadas e distantes das áreas centrais da cidade, que são as áreas do comércio para o trabalho, favorecem apenas o mercado imobiliário e os proprietários de terra da região. Ou seja, para ela,

A cidade de João Pessoa apresenta um modelo de crescimento urbano excludente, onde cada vez mais observamos a ocupação massiva de conjuntos populares, em áreas periféricas, próximo aos bairros pobres, em oposição aos condomínios de luxo em áreas elitizadas próximo aos bairros ricos. Essa dinâmica de expansão da cidade está associada a fatores, como a segregação, dispersão urbana, o espraiamento urbano e o mercado imobiliário, que afetam diretamente a população de baixa renda, direcionando-as cada vez mais para as áreas periféricas da cidade. (Leite, 2011, p. 38)

Para a autora, o local onde o conjunto habitacional foi construído é considerado como periferia, pois Gramame é um bairro afastado do centro da cidade e está sendo ocupado por pessoas da camada popular. Outro ponto é que a periferia é caracterizada como o lugar do abandono de políticas públicas e da má distribuição de renda; já para os moradores nativos dessa região, Gramame é muito mais do que uma moradia, é o lugar da cultura e da convivência harmônica entre natureza e humanidade.

Em uma década, Gramame salta para 24900 (vinte e quatro mil e novecentos) habitantes, tornando-se o bairro de João Pessoa que mais cresceu entre 2000 e 2010 e, um outro fator a ser considerado é que a Zona Sul concentra os maiores percentuais de crescimento (Jornal da Paraíba, 2023).

Gráfico - Crescimento populacional de Gramame IBGE

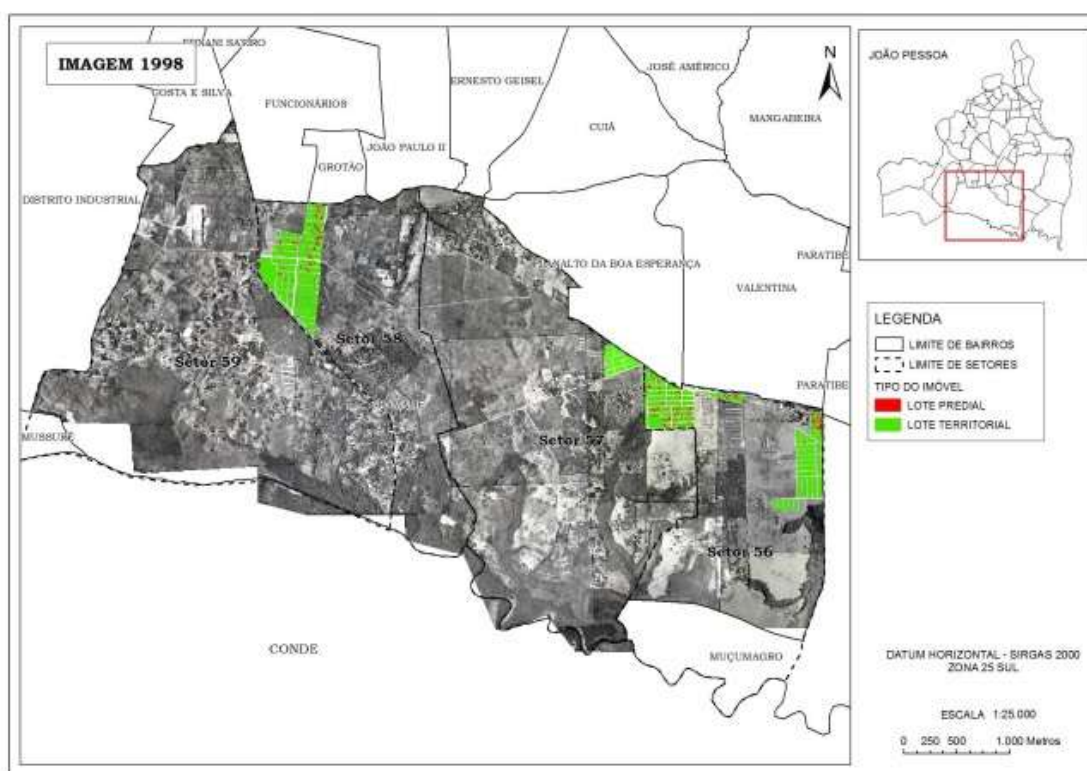


Fonte: Lima (2014)

Outro ponto relevante a ser ressaltado é o aumento da malha urbana da região com a chegada dos conjuntos habitacionais³⁸ e os impactos ambientais causados na região. Lima (2014) desenvolve uma análise utilizando geotecnologias a partir de imagens de satélite para acompanhar o aumento da malha urbana de Gramame, partindo do ano de 1998 até o período de 2012.

Analisando o intervalo entre as imagens de 1998 e a imagem de 2005, a área loteada aumentou aproximadamente 3 vezes, passando de 0,93 km² para 3,31km² em relação à imagem do ano de 1998. Algumas áreas tiveram apenas abertura de vias, outras já se observavam construções de habitações. Neste período, houve a implantação de um importante equipamento, a faculdade de Medicina FACENE/FAMENE (Lima, 2014, p. 47).

Mapa 4 - Satélite conjuntos habitacionais em 1998

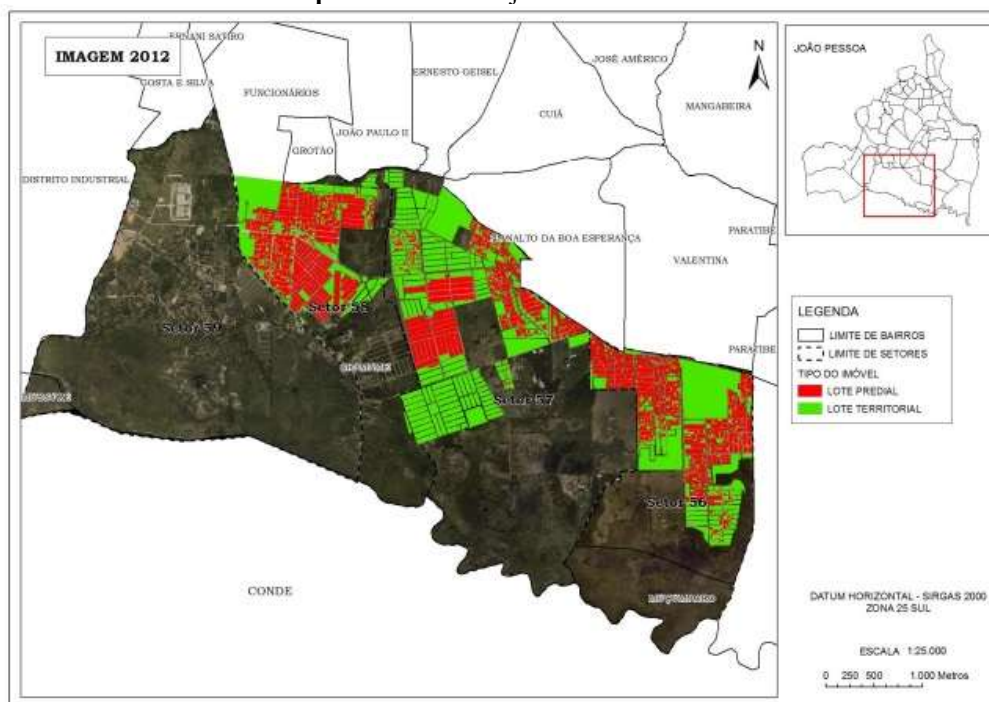


Fonte: Lima (2014)³⁹

³⁸ Os conjuntos populares habitacionais são tentativas do Estado brasileiro de garantir moradia digna para quem não tem onde morar.

³⁹ Imagem de satélite encontrada no trabalho de Josilene Pereira Lima (2014). Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/671/1/JPL07082014.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 01 ago. 2025.

Mapa 5 - Satélite conjuntos habitacionais em 2012



Fonte: Lima (2014)⁴⁰

Os dois mapas produzidos por Lima (2014) em seu trabalho monográfico demonstram, de maneira contundente, como se deu o loteamento de terras da região ao longo dos anos. Ao utilizar os mapas 4 e 5, entendendo que os lotes em verde são os lotes territoriais e os lotes em vermelho são os lotes prediais, espero demonstrar o crescimento habitacional desenfreado nessa região.

A ampliação de áreas loteadas também contribuiu na degradação de ambientes naturais, isso é percebido pela diminuição de áreas permeáveis, destruição da vegetação, que deveriam ter sido preservadas em função da importância ecológica para a conservação, ao mesmo tempo observam-se terrenos vazios. Além disso, diminuem-se as áreas destinadas às práticas rurais, a exemplo da diminuição de áreas para a pastagem do gado bovino, levando à prática nos logradouros e podendo causar incidente ao animal ou a população. (Lima, 2014, p. 64)

Lima (2014) aponta diversos problemas na região, como o saneamento básico e a distribuição de água e esgoto, como também o déficit no transporte coletivo e a ausência nos equipamentos públicos de lazer e convívio social, persistindo um conjunto de ausências nas

⁴⁰ Imagens de satélite encontrada no trabalho de Josilene Pereira Lima (2014). Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/671/1/JPL07082014.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 01 ago. 2025.

políticas públicas de saúde e de educação. De acordo com a autora, essa situação tem acarretado uma queda na qualidade de vida da população dessas regiões.

Do mesmo modo, a especulação imobiliária tem aumentado bastante nesse território, de maneira que terrenos ou imóveis são mantidos vazios ou subutilizados com a expectativa de valorização futura. Esse fator contribui para a elevação dos preços e, muitas vezes, para a transformação de bairros anteriormente considerados menos valorizados em bairros que passam a receber pessoas com maior renda, que migram para áreas com valores imobiliários mais baixos. Isso pode acarretar o deslocamento de habitantes que moram a mais tempo na região para outras áreas, impulsionando discussões acerca de questões como equidade, justiça e exclusão social.

No contexto brasileiro, isso acontece em contradição com a função social da propriedade, conforme previsto no Estatuto da Cidade (Lei nº 10.257/2001). Nessa direção, para tentar minimizar os problemas da região, em 2020 a câmara municipal de João Pessoa aprovou a Lei Nº 1947/2020 (Lei Municipal nº 1.947, 2020) que dispõe sobre o mapa de macrozoneamento e altera os limites da zona urbana com a Criação da Zona Especial de Interesse Social (ZEIS) no bairro de Mumbaba, com o objetivo de determinar que os usos não habitacionais dentro da ZEIS devem respeitar as regras de uso do solo de suas áreas circundantes, preservando coerência urbanística.

O bairro de Mumbaba fica na borda sul de João Pessoa, em área próxima ao Rio Gramame e ao seu vale, que constitui uma fronteira natural e ambiental entre João Pessoa e o município de Conde. Ou seja, quando a Câmara cria uma ZEIS em Mumbaba, está institucionalizando políticas de uso do solo justamente no entorno imediato do Vale do Gramame.

A escolha de Mumbaba como ZEIS sinaliza que o planejamento urbano oficial já enxergava a Zona Sul/Gramame como área de expansão inevitável. Nesse sentido, a lei é um marcador de transição de um território rural/ambiental para um território urbanizado, mas sob regras de inclusão social e de preservação ambiental (Lei Municipal nº 1.947, 2020).

Será que, para a criação da ZEIS, os moradores do Vale do Gramame e de Mumbaba foram ouvidos? Não sabemos ao certo, a certeza é que a Lei menciona apenas as resoluções do CDU (2019-2020), que é um órgão colegiado que reúne gestores públicos, representantes de conselhos profissionais da arquitetura, engenharia, urbanização e construção civil, e ONGs. É provável que as vozes locais de moradoras e moradores da região, agricultoras e agricultores, sujeitos das comunidades tradicionais e ribeirinhas do Gramame, não tenham sido protagonistas na formulação da ZEIS (Lei Municipal nº 1.947, 2020).

O modelo de ZEIS, embora criado no Brasil nos anos 1980 como instrumento de reforma urbana e inclusão social, ainda é aplicado “de cima para baixo”, com influência de uma racionalidade técnica-modernizadora, inspirada em urbanismo europeu e norte-americano. Isso mostra que, mesmo sob o discurso de “adensamento com inclusão”, a prática muitas vezes continua a ser eurocentrada porque não considera suficientemente as formas próprias de ocupação e o uso da terra pelas populações locais; pelo contrário, ela tende a uniformizar soluções, sem reconhecer saberes tradicionais, práticas comunitárias ou modos de habitar mais flexíveis.

Ao aplicar uma ZEIS sem ampla escuta comunitária, corre-se o risco de reproduzir desigualdades, mesmo sob a bandeira da inclusão. No Vale do Gramame, isso é ainda mais sensível, pois lá vivem agricultoras e agricultores familiares, pescadoras e pescadores, comunidades que mantêm vínculos fortes com o rio e com a terra, assim, uma política que não os escuta pode reforçar a lógica de expulsão, ao invés de garantir, de fato, o direito à cidade.

Nos anos de 2021 a 2023, o slogan da prefeitura de João Pessoa foi: “João Pessoa do Futuro”. A pergunta que fazemos é: Futuro para quem? Para empresários e para a especulação imobiliária ou futuro para as pessoas que vivem no Vale do Gramame? Em publicação intitulada “João Pessoa segue em direção ao sul”, no Jornal A União, é afirmado que,

Bairros como Gramame, Cuiá, Valentina têm se destacado pelo grande número de construções de novos prédios e a tendência é confirmada pelo arquiteto e urbanista Marco Suassuna, professor do Centro Universitário Unifacisa, em Campina Grande. Ele observa que essa inclinação de crescimento para a Zona Sul se explica pela grande área livre nesses territórios. “Nós trabalhamos com dados reais e mapeamentos. Atualmente, o Plano Diretor de João Pessoa está sendo revisado e o consórcio - uma empresa de técnicos, com especialistas, que venceu a licitação – produziu um documento, hoje na Câmara dos Vereadores. O relatório tem um mapa mostrando que João Pessoa tem 4.584 hectares de lotes desocupados e grande parte desses lotes, em torno de 70%, está na região Sul, principalmente em Gramame e Cuiá. Então, realmente, é uma área que chamamos de expansão urbana”, explica (Meireles, 2023)

A grande “área livre” que o arquiteto menciona não é apenas uma área, não é um local, é um espaço de vida. A fala de Marco Suassuna (Meireles, 2023) revela uma concepção tecnicista do crescimento urbano, que se ancora na disponibilidade de solo como justificativa para a expansão. Embora respaldada em dados oficiais e na revisão do Plano Diretor, essa leitura silencia sobre os desafios sociais, ambientais e políticos do processo de urbanização, desconsiderando, de maneira contundente, as comunidades tradicionais da região.

Em 2023, a Prefeitura de João Pessoa iniciou obras para a implementação da Feira Livre do Colinas do Sul, a reforma da Escola Municipal Antenor Navarro e a pavimentação de cerca de 43 (quarenta e três) ruas no Colinas do Sul e em Gramame. Essas obras, ainda em fase de desenvolvimento, são de extrema relevância para as pessoas que ali vivem e acenam diretamente para o setor imobiliário, insinuando que é possível continuar especulando e construindo na região.

Gramame representa um exemplo paradigmático de como a lógica capitalista molda e domina o espaço, muitas vezes em detrimento da equidade ou da função social da terra. A especulação imobiliária ali instala um processo de reconfiguração urbana com pouca participação comunitária, em que a valorização ocorre, principalmente, para agentes investidores, enquanto a população de baixa renda se depara com redução de recursos e de acessibilidade.

O Vale do Gramame é um espaço urbano-rural e comunitário marcado pela presença de agricultoras e agricultores familiares, comunidade pesqueira, rendeira, artesã e pelas mestras e os mestres da cultura popular, envolvendo capoeira, quadrilhas, grupos de coco de roda, festas religiosas. A relação com o território caracteriza-se por conectar terra, rio e cultura como dimensões inseparáveis do modo de vida local. As vidas dessas moradoras e moradores representam o próprio rio, que nasce na Serra do Cariri, deságua no litoral sul da Paraíba e sempre foi fonte de subsistência e espiritualidade. Ele abastece João Pessoa com água potável e é espaço de pesca, banhos, lazer e devoção popular, centralidade que o torna patrimônio natural e cultural da região.

A partir dessa relação capitalista e de exploração do território, o Vale do Gramame presencia problemas inimagináveis como a fragmentação cultural, em que muitas famílias tradicionais são deslocadas ou perdem acesso à terra. Espaços de produção agrícola e práticas coletivas, como mutirões, feiras e rodas de coco e capoeira, foram substituídos por condomínios murados e ruas asfaltadas, gerando deslocamentos de pessoas de poder aquisitivo mais elevado em direção ao Vale, o que acaba por elevar o custo de vida local com a chegada desses novos moradores, fazendo com que os moradores nativos percam qualidade de vida e até seus territórios.

A especulação imobiliária traz poluição e degradação ambiental para o Rio Gramame, causando a supressão da mata ciliar com ocupações irregulares, ausência de políticas de saneamento básico e despejo de resíduos domésticos em áreas inapropriadas, comprometendo o solo e a qualidade da água da região. Se, por um lado existem pessoas que consideram o rio como um ser sagrado, que precisa ser conservado, preservado para a manutenção da própria

vida, por outro, existem aqueles que o tratam como recurso econômico de pura exploração, de manutenção de poder e riqueza, desconsiderando completamente os limites ecológicos e de preservação (Lima, 2014).

Nessa perspectiva, é evidente o conflito entre duas Gramames, para não dizer ser um conflito entre duas cidades; são duas João Pessoas, dois modelos de vida, é o conflito entre a cultura nativa da região e os seus fazeres e saberes tradicionais, suas formas de existir, trabalhar e se relacionar. Esse conflito apresenta-nos maneiras outras de trato com a terra e a região, formas excludentes e individualistas que tratam a região como dormitório e de finais de semana, como lugar de moradia, onde as pessoas chegam de seus trabalhos para dormir e saem cedo da manhã para as demais regiões da cidade para trabalharem, sem a geração de vínculo com a região.

O novo lugar, forjado a partir desses delineamentos, é concebido como transitório, passageiro, tornando-o um lugar opaco, vazio e sem o pulsar da vida. Conforme Lima (2014) nos adverte, é um lugar onde o lixo precisa ser retirado de dentro de casa e colocado nas ruas, becos e vielas da comunidade, cenário que ameaça tanto o abastecimento hídrico da capital quanto os modos de vida tradicionais dos povos que dependem do rio para subsistência e identidade.

Com relação à educação comunitária, fica evidente que os representantes do desenvolvimento urbano não dialogaram plenamente com os saberes locais, pois, enquanto a população buscava fortalecer práticas culturais e manter laços com a terra e o rio, os projetos de expansão priorizavam a lógica especulativa do capital imobiliário, o conhecimento local sobre cultivo, pesca, preservação do rio e festas comunitárias foi invisibilizado. Do mesmo modo, o território foi ressignificado segundo os interesses do mercado imobiliário, reforçando a colonialidade do poder e do saber. O rio, antes vivido como bem comum, passa a ser apropriado de forma utilitarista, em contraste com a cosmovisão comunitária que o reconhecia como fonte de vida.

Em síntese, a especulação imobiliária no Vale do Gramame não é apenas um processo de ocupação do solo, mas uma ruptura socioambiental e cultural, pois diminuiu o espaço da cultura popular e da agricultura familiar, impactou diretamente a preservação do Rio Gramame, hoje ameaçado pela poluição e pela ocupação irregular, e revelou o choque entre um modelo de cidade voltado à mercadoria e um modelo de território comunitário, baseado em solidariedade, tradição e sustentabilidade.

Assim, pensar o Vale de forma crítica, exige compreender que a defesa do rio e da cultura local é também a defesa de uma educação comunitária decolonial, que reconhece e cria

mecanismos para resgatar a memória, valorizando o saber popular e afirmando o direito da comunidade ao seu território. Com respaldo de Brandão (1981, p. 10), pensamos que “[...] a educação é uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura”.

A degradação do rio Gramame é sentida no corpo das pessoas, na ausência do peixe, na água escassa, nos problemas de saúde gerados pela poluição, nos preços elevados dos produtos e bens de consumo da população, mas, ainda assim, há uma força insistente que move a comunidade, que é a crença de que o rio pode voltar a viver em plenitude. Essa crença não é ingênua, ela é forjada na experiência de quem já viu o rio cheio de vida, de quem aprendeu a nadar em suas águas e a pescar em suas margens, e se recusa a aceitá-lo como um cadáver ecológico.

Mais do que uma esperança abstrata, essa crença expressa uma memória coletiva, ou seja, uma lembrança viva que orienta práticas cotidianas de resistência e de cuidado. As pessoas que habitam o território não se veem como espectadoras da destruição, mas como guardadoras do rio, herdeiras de um saber que reconhece a interdependência entre corpo, terra e água. O sofrimento causado pela degradação não anula a potência da vida, ao contrário, desperta uma consciência ecológica que se manifesta em gestos simples: na economia da água, na denúncia das injustiças ambientais, nas conversas à beira do rio, na educação das crianças para o respeito ao lugar.

É nesse entrelaçamento de dor e de esperança que se constrói uma ética comunitária de cuidado com o território, uma pedagogia que nasce da experiência e se alimenta da solidariedade. Mesmo diante das violências institucionais e do avanço predatório do capital, que transforma o rio em mercadoria e ameaça o modo de vida camponês, a comunidade insiste em manter viva a relação afetiva e espiritual com o rio. Essa insistência é política e educativa, pois afirma o direito de existir de outro modo, em comunhão com a natureza, e não em disputa.

O Gramame, assim, deixa de ser apenas um curso d’água degradado e se torna um símbolo de resistência e reexistência. Ao lutar por sua recuperação, a comunidade reafirma também seu próprio direito à vida digna e à continuidade de suas práticas culturais e produtivas. Cuidar do rio é cuidar de si, da memória e do futuro, gesto que traduz, na prática, o princípio de que a educação, em especial a educação do campo, é também educação do e para o território.

A história do rio Gramame não é apenas um curso d’água que corta geografias, mas uma narrativa viva que carrega em suas margens os rastros de muitas vidas, de muitas lutas e resistências. Da nascente ao “morrente”, como o povo da região poeticamente denomina sua

foz, o rio é testemunha de uma longa trajetória de convivência entre o humano e o natural, entre a agressão e a proteção, entre a omissão do poder público e a mobilização popular.

Nessa direção, é preciso pôr em evidência as tentativas de luta empreendidas por uma comunidade que vê no rio Gramame não apenas um recurso natural, mas uma extensão de sua própria existência, reafirmando que cuidar do rio é também cuidar de si, da comunidade e do futuro em permanente construção.

Na seção seguinte, refletimos sobre o protagonismo da EVOT na conexão de vidas para pensar, planejar e realizar os sonhos das pessoas. Esse protagonismo vai além de algo preestabelecido, ele é constituído a cada nova informação, decisão e ação, na práxis do dia a dia dos sujeitos e grupos sociais; tece as dinâmicas de vida desses sujeitos da comunidade, privilegiando o pertencimento, o diálogo, a amorosidade e a atuação frente aos sonhos comuns.

3.3 Entre educação popular e comunitária: os caminhos da Escola Viva Olho do Tempo

Quando tô aqui
Me sinto em minha casa
Passa, para, beija-flor
Com seu bater de asas

No olho do Tempo tudo é bonito
pra gente brincar
Tem canoa, viola, capoeira de angola
pra gente jogar

No olho d'água o rio que desce vai pra lá
E o cair da água traz sossego para cá

Mas no Rio Gramame não me banho mais
Se o homem soubesse o tanto mal
que ele faz

Tem a casa de “dez”,
uns peixe bonito, tambor e apito,
um povo feliz pra gente ver
Essa é minha vida, é o que tenho pra falar

*Coco do Beija-flor*⁴¹

⁴¹ Amorim, Diogo; Carlos, Robson. **Coco do Beija-Flor**. Interpretação: Robson e Diogo; padrinho: Bruno Miranda. YouTube, Olho do Tempo, 08/11/2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=imrJUViaN-Q>. Acesso em: 27 ago. 2025.

Essa canção foi composta por educandos da EVOT em parceria com um padrinho, que, no geral, é uma ou um artista do cenário musical da João Pessoa, que se dispõe a contribuir com a educação das crianças e adolescentes da escola através da música. A parceria permite que sejam criadas composições que afloram a partir de suas realidades comunitárias, as quais envolvem a natureza, o rio, a própria escola, a infância, a água, entre outros temas.

Esta seção é escrita com base tanto em nossas observações quanto nos documentos, disponíveis nos arquivos da EVOT, os quais tivemos acesso por meio de visitas realizadas à escola com essa finalidade. Desse modo, esperamos analisar da maneira mais aproximada possível as dinâmicas que envolvem a circularidade de saberes que envolvem as pessoas em seus espaços, bem como almejamos trazer a estas linhas a fidelidade que nos pede a análise desses documentos.

A EVOT inicia seu trabalho em um território de profundas disputas, como é possível observar no tópico anterior, na dualidade entre a vida que pulsa do rio e da cultura comunitária local e a exploração da terra através da especulação imobiliária. Nesse chão, surge a EVOT como instituição responsável por integrar os saberes locais com as necessidades da comunidade, ouvindo atentamente as demandas de cada uma e de cada um que ali chegavam.

A experiência da EVOT nasce do desejo da comunidade, ao passo em que a Mestre D'oci perguntou às famílias o que queriam aprender, e a programação foi construída a partir desse diálogo, lógica que rompe com os modelos escolares verticalizados e reafirma a escuta comunitária como prática pedagógica.

Os cursos ofertados foram funcionando como extensão da vida comunitária, como espaços de convivência, proteção social e fortalecimento de vínculos, envolvendo as oficinas artísticas e culturais que reafirmavam a identidade do território, especialmente na valorização da capoeira, do teatro e da música como práticas coletivas e emancipatórias.

No decorrer do processo de investigação e de construção desses escritos, analisamos as fichas de matrículas e os projetos desenvolvidos pela EVOT no início de sua fundação, utilizando o recorte temporal de 2004 a 2009. Para isso, debruçamo-nos na leitura das fichas de matrículas das educandas e educandos alunos, fincando nossa análise no atendimento às crianças e aos adolescentes da comunidade.

A partir da leitura dessas fichas, foi possível destacar que a EVOT, inicialmente, surge na comunidade com uma proposta de educação revolucionária e abrangente que atendia a jovens, adultos e idosos oferecendo cursos profissionalizantes. Ao longo dos anos, a instituição foi se estabelecendo e tomando o perfil de atender a crianças e adolescentes da comunidade e,

a partir de 2004, esse atendimento tornou-se mais efetivo e estruturado; por este motivo, opto por iniciar a pesquisa no ano de 2004.

Destaco que, no período de 2004 a 2006, a escola atende a cerca 63 (sessenta e três) crianças e adolescentes, sendo 33 (trinta e três) meninos e 30 (trinta) meninas; no período de 2007 a 2009, atendem a mais 63 (sessenta e três) crianças. Em média, cada criança esteve inserida em famílias numerosas, chegando a mais de 220 (duzentas e vinte) pessoas beneficiadas direta e indiretamente, apenas no primeiro triênio.

Se somarmos o período de 2004 a 2009, a EVOT alcançou, aproximadamente, 500 (quinhentos) pessoas da comunidade, de maneira direta ou indireta. O perfil social das famílias é de que a mãe aparece como sendo “do lar”⁴², em sua maioria acumulando funções não remuneradas ou trabalhos informais. Ainda, as profissões mais registradas das mães e dos pais das crianças e dos adolescentes são: agricultora e agricultor, comerciante, serventes, costureiras, trabalhadoras e trabalhadores informais e em serviços autônomos.

É possível identificar, ainda, com a pesquisa nos arquivos da instituição, a presença de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, revelando que a EVOT cumpriu um papel de rede protetiva dessas infâncias. Os dados nos mostram, também, que as oficinas mais procuradas pela comunidade nesse período foram: Informática, Música, Capoeira, Futebol, Teatro e Artes.

O fato de a comunidade escolher seus próprios caminhos formativos já constitui um movimento contra hegemônico, deslocando o conhecimento do eixo escolar tradicional para uma epistemologia enraizada no território. A valorização de saberes não-escolares, como a dança, a capoeira, o artesanato e a música, evidencia uma prática pedagógica que reconhece a decolonialidade do saber e aposta na produção local como legítima.

A ênfase em oficinas como informática dialoga com o mundo do trabalho e com as novas tecnologias, mas sem apagar a centralidade dos saberes comunitários, criando uma articulação entre tradição e modernidade. O predomínio de mães “do lar” nas fichas também pode ser lido sob chave decolonial, de maneira que, ao registrar esse papel, a EVOT deu visibilidade ao trabalho invisível das mulheres da comunidade, reconhecendo sua centralidade na vida coletiva.

⁴² O termo “do lar” se refere a mães que trabalham no serviço doméstico, seja dentro de sua própria casa ou na casa de outras pessoas.

Quadro 16 - Projetos da EVOT em sua gênese na comunidade

Título/ Projeto	Ano	Público Atendido	Oficinas Desenvolvidas
Escola Viva Olho do Tempo (Núcleo Central)	2004	120 crianças/adolescentes por ciclo; famílias locais.	Oficinas de dança, música, teatro, informática, capoeira, esportes, leitura; festivais e mutirões
Festivais culturais do vale	2005	Comunidade do Vale (milhares de pessoas).	Eventos anuais com música, dança, gastronomia, artesanato, economia solidária.
Educação Digital	2005	Crianças, adolescentes e jovens.	Oficinas de informática, produção audiovisual, inclusão digital.
Ludicidade e Cidadania	2006	Crianças do ensino fundamental e famílias.	Jogos, brincadeiras, contação de histórias, rodas de leitura.
Núcleo de Gervásio Maia	2007	Crianças, adolescentes e jovens do conjunto.	Esporte, música, teatro, informática; ações de prevenção à violência.
Programa Ecoeducação no Vale	2008	Crianças/adolescentes da rede pública, famílias.	Educação ambiental, trilhas, campanhas, plantio de mudas; articulação com Agenda 21.
Formação continuada de Educadores populares	2008	Educadoras, educadores e lideranças.	Cursos, vivências e encontros sobre educação popular, ecologia e pedagogias do corpo.
Arte e Cultura em Movimento	2009	Crianças, adolescentes e jovens.	Teatro, dança, música e artes plásticas; apresentações em festivais e feiras.
Núcleo de Mituaçu (Comunidade Quilombola)	2010	Crianças, adolescentes e famílias quilombolas.	Oficinas de capoeira, dança afro, artesanato, letramento, memória cultural.
Feiras de Economia Solidária	2010	Agricultoras, agricultores, artesãs, artesãos, consumidoras e consumidores locais.	Comercialização de produtos locais, agricultura familiar, comidas típicas.

Fonte: Arquivo pessoal⁴³

Os projetos da EVOT evidenciam uma base pedagógica comunitária, fortalecendo a identidade e o vínculo da comunidade, desenvolvendo conscientização ecológica, preservação do Rio Gramame, práticas comunitárias sustentáveis, reconhecimento das identidades quilombolas e sua ancestralidade na luta em defesa de seu território. É perceptível que a instituição atua para sanar a vulnerabilidade urbana, reforçando cidadania e vínculos entre as pessoas e o seu território, visibilizando a cultura local e promovendo o protagonismo juvenil.

Em seus projetos, amplia e valoriza o acesso à tecnologia e ao conhecimento, promovendo ações de inclusão digital a partir da sala multimídia, onde, além de letramento tecnológico, as educandas e educandos recebem aulas de marketing, multimídia e fotografia. Percebemos, também, que a Olho do Tempo valoriza o brincar como um direito, estimulando a criatividade e a cooperação, integrando gerações através da cultura popular e fortalecendo a memória coletiva, os circuitos econômicos locais e a autonomia comunitária, construindo uma pedagogia enraizada nos saberes populares e em uma rede de educadoras e educadores comunitários.

⁴³ Quadro elaborado a partir de pesquisa nos arquivos da EVOT.

O projeto Ecoeducação no Vale revela uma tessitura de práticas educativas que vão além da dimensão escolar convencional, pois constrói uma pedagogia de enraizamento comunitário e de resistência cultural. O que observamos, tanto quantitativa quanto qualitativamente, é uma proposta que articula dimensões sociais, ambientais, culturais e afetivas, em diálogo com a tradição da educação popular e com fundamentos de uma epistemologia decolonial, que busca descentrar a lógica hegemônica da educação bancária para instaurar uma pedagogia da experiência e do pertencimento.

Do ponto de vista quantitativo, o projeto alcança números expressivos, são mais de 120 (cento e vinte) crianças e adolescentes atendidas e atendidos regularmente, com a previsão de expansão para 220 (duzentos e vinte) pessoas beneficiadas, distribuídas em núcleos comunitários distintos, incluindo espaços de forte exclusão social, como a comunidade quilombola de Mituaçu e a comunidade Gervásio Maia.

Além disso, ao longo dos anos, os registros apontam para a realização de dezenas de oficinas semanais, que envolvem dança, música, leitura, capoeira, informática, iniciação esportiva e educação ambiental, encontros de formação continuada para educadoras, educadores e familiares, gincanas ambientais, trilhas ecológicas, festivais culturais e feiras de economia solidária. A participação comunitária também se evidencia em eventos que mobilizam milhares de pessoas, como os encontros culturais do Vale, as festas juninas familiares e os fóruns comunitários.

Há, ainda, indicadores de produção material, que são os CDs e DVDs de música, livros de poesia, milhares de mudas de árvores plantadas em parceria com a Agenda 21 local, além de prêmios recebidos, como é o caso do Prêmio Culturas Populares do MinC e o Prêmio de Ludicidade. Esses dados traduzem não apenas impacto social direto, mas também a construção de visibilidade e legitimidade pública.

Já na dimensão qualitativa nos apresenta que os sentidos dos projetos da EVOT ultrapassam os números e se inscrevem na experiência concreta das comunidades do Vale do Gramame, território marcado por vulnerabilidade social, escassez de políticas públicas e isolamento urbano. A educação, aqui, é assumida como ato de resistência coletiva e como estratégia de reexistência, em que os sujeitos historicamente marginalizados passam a ocupar o centro da cena pedagógica.

A escolha metodológica, inspirada em Paulo Freire e na educação holística de Naranjo, aposta na dialogicidade, no protagonismo dos sujeitos e na valorização dos saberes tradicionais, fazendo do processo educativo um lugar de encontro entre gerações, culturas e memórias. Nesse sentido, a prática pedagógica da escola não transfere conhecimento de forma verticalizada, mas

cria condições para que ele seja produzido em interação, em uma perspectiva comunitária e planetária.

O caráter decolonial da EVOT se expressa na recusa da lógica da subalternização, tanto dos territórios quanto das epistemologias, ao dar centralidade às crianças, adolescentes, famílias e às mestras e mestres locais. Os seus projetos constroem alternativas ao modelo de educação homogeneizante, recuperando vínculos ancestrais com a terra, com a cultura popular e com a espiritualidade comunitária. Nessa perspectiva,

Pensar por alternativas [...] é saber aguardar o que já está mentalmente esboçado; é ter elementos para fazer surgir oportunidades de sobrevivência em cenários adversos, é conquistar meios de orientação para completar percursos, é conquistar postos de trabalho, é saber fazer descobertas científicas, entre outras iniciativas. (Gonçalves, 2013, p. 1)

O ato de “pensar por alternativas” revela-se, desse modo, como a capacidade de transformar adversidades em oportunidades, mobilizando os saberes populares e a experiência cotidiana para construir caminhos possíveis e emancipatórios (Gonçalves, 2013). “Os saberes expressam, fartamente, o que no passado e no presente estamos definindo como modalidades de pensar e de agir por alternativas.” (Gonçalves, 2013, p. 1).

É um gesto político-educativo que busca desaprender a colonialidade do saber e do poder para reaprender com as práticas vivas da comunidade, com a oralidade, com a arte e com a memória coletiva. No contexto educativo, trata-se de uma educação que não apenas instrui, mas cuida, que não apenas forma, mas transforma, permitindo que sujeitos, antes reduzidos à condição de beneficiárias e beneficiários, se tornem protagonistas de sua própria história.

Portanto, a análise integrada dos projetos da EVOT mostra que sua força reside exatamente no equilíbrio entre amplitude numérica e profundidade simbólica. Se por um lado os dados quantitativos apontam expansão, parcerias institucionais e impacto comunitário concreto, por outro, a dimensão qualitativa revela uma experiência que só pode ser compreendida na chave da educação como experiência comunitária, em que aprender é um ato de vida partilhada e de construção coletiva de dignidade.

Nesse horizonte, a educação se afirma como um espaço pedagógico decolonial, onde a educação deixa de ser apenas meio de ascensão individual e se transforma em um território de esperança compartilhada.

A seguir trazemos um quadro contendo síntese analítica dos projetos da EVOT, com a intenção de melhor visualizar os seus projetos ao longo dos períodos analisados, pontuando os

objetivos centrais de cada fase. Vale salientar que esse quadro foi construído com base nas observações e coletas de dados realizadas no arquivo da própria instituição.

Quadro 17 - Síntese Analítica dos Projetos da EVOT

Fase	Projetos principais	Prioridades	Análise
I. Enraizamento e primeiras sementes (2004-2007)	<ul style="list-style-type: none"> - EVOT (2004) - Educação Digital (2004) - Festivais Culturais do Vale (2005) - Ludicidade e Cidadania (2006) - Núcleo Gervásio Maia (2007) 	Estruturação pedagógica inicial, inclusão digital, valorização do brincar, afirmação cultural comunitária.	Reconstrução do território como espaço educativo; resposta a necessidades imediatas; educação como direito coletivo; deslocamento do saber escolar para a aprendizagem situada e comunitária.
II. Expansão e articulação comunitária (2008-2010)	<ul style="list-style-type: none"> - Programa Ecoeducação no Vale (2008) - Formação de Educadores Populares (2008) - Núcleo de Mituaçu (2010) - Feiras de Economia Solidária (2010) 	Educação ambiental, ecologia política, formação de educadores comunitários, ampliação territorial, economia solidária.	Expansão além do núcleo central; consolidação de rede educativa comunitária; eixo ambiental e ecológico como educação planetária; centralidade de sujeitos historicamente invisibilizados.
III. Consolidação e visibilidade cultural (2009 em diante)	<ul style="list-style-type: none"> - Arte e Cultura em Movimento - Produção Cultural e Editorial - Continuidade de festivais e núcleos 	Produção cultural, memória local, visibilidade pública.	Afirmação estética e política; registro da criatividade popular; crianças, jovens e mestres reconhecidos como produtores de cultura; circulação de saberes decoloniais.
IV. Expansão contínua e integração territorial (2011 e atual)	<ul style="list-style-type: none"> - Expansão de núcleos, novas oficinas e parcerias institucionais. 	Territorialização pedagógica, integração de comunidades, fortalecimento de redes comunitárias e ambientais.	Consolidação de pedagogia enraizada; EVOT como território educativo; educação como contra dispositivo da colonialidade urbana; criação de espaços de pertencimento e resistência cultural.

Fonte: Arquivo pessoal⁴⁴

Esse quadro síntese revela a potência da EVOT em seus primeiros anos de consolidação na comunidade, demonstrando que é uma instituição atuante nas mais variadas e distintas frentes, sejam elas formativas, pedagógicas, culturais, tecnológicas, econômicas, sociais, comunitárias e/ou decoloniais. A instituição é consolidada como espaço de educação comunitária, nascida das demandas do próprio povo do Vale do Gramame.

Ainda, de acordo com os achados de nossa pesquisa nos arquivos institucionais, é possível trazer para evidência a relevância quantitativa da escola, ao considerar o número de pessoas atendidas, sendo mais de 120 (cento e vinte) crianças e adolescentes em cinco anos (2004-2009), além de centenas de familiares. Nesse sentido, vale salientar que o mais se destaca

⁴⁴ Quadro elaborado a partir de pesquisa nos arquivos da EVOT.

é a qualidade da proposta, pois trata de uma educação como serviço comunitário, prática cultural e estratégia de resistência frente à exclusão social.

Do ponto de vista da decolonialidade, a EVOT representa uma pedagogia insurgente, já que rompe com a lógica assistencialista, dando centralidade ao desejo da comunidade, de modo a articular os saberes locais e ofertar ferramentas de inserção social sem negar a cultura tradicional. Em outras palavras, ela educa com o território e para o território, fortalecendo o Vale do Gramame como espaço vivo de produção de conhecimento e de cidadania.

3.4 Nas rodas da vida: quando a educação floresce do barro, da água e do tambor

Agora, voltamos o foco para as experiências da Escola Viva Olho do Tempo, entramos numa casa-escola-terreiro onde o currículo pinga das telhas de barro, corre pelas mãos de crianças que batucam e movimentam tambores e agbês, escorre pelos olhos d'água que nascem no quintal e desemboca no rio que teima em resistir. A escola em questão não é ponto isolado, ela é dobra do território, lugar de conversão de memórias em projeto, de dor em denúncia, de sonho em anúncio. Sua história nos permite ver com nitidez as costuras entre educação popular, educação comunitária e horizontes decoloniais que atravessam o Vale.

Este subtópico foi escrito a partir dos achados da minha dissertação de mestrado (Almeida, 2020), das análises em curso na tese de doutorado, dentre outros trabalhos científicos, bem como das informações disponíveis no site da EVOT e demais materiais institucionais da escola, complementadas por registros fotográficos. A nossa intenção é compor uma narrativa que caracterize a Escola Viva Olho do Tempo e nos revele as suas aproximações com as concepções teóricas desta investigação, perpassando pela sua fundação, propósitos e relevância para a comunidade. Aqui, dialogamos sobre esse processo e observamos como as dinâmicas de circulação de saberes acontecem, a partir do estímulo ao protagonismo, à autonomia, à efetivação dos sonhos.

Diante disso e considerando o protagonismo da EVOT também em outros campos, esta parte dos nossos escritos trazem à tona reflexões acerca da sua relevância como um território permeado por coletividades que inspiram geração, na construção do imaginário de crianças e adolescentes da comunidade Vale do Gramame. A escola é responsável não apenas por revelar lideranças, mas instigar nas pessoas a ideia de que elas e eles são os sujeitos de suas próprias vidas e, a partir dessa consciência, podem ser capazes de mudar o mundo e ajustá-lo a favor da coletividade, do bem comum.

Dessa maneira, discutimos acerca das estratégias e mecanismos construídos e utilizados pela EVOT para a efetivação de práticas que orientam os sujeitos em torno do *ser mais* e da coletividade, em que bases são orientados os saberes que são postos em roda para tornarem o mundo um lugar melhor para se viver. Nesta parte do texto, perguntamo-nos sobre a relevância das experiências da escola, e em que medida estas se apresentam decisivas para o encaminhamento de crianças e adolescentes à vida na comunidade, e como também refletem para além da comunidade Vale do Gramame, nas escolas da região, em suas casas, nos seus espaços de convivência em geral.

A Escola Viva Olho do Tempo é mais do que uma instituição educativa, é um território sonhado, gestado a muitas mãos, em que a vida pulsa na forma de rodas, cânticos e encontros que se entrelaçam com o cotidiano do Vale do Gramame. O seu protagonismo emerge da própria comunidade, das crianças que batem tambores, das pescadoras e pescadores, das e dos quilombolas que narram memórias, das mestras e mestres que tecem saberes ancestrais com a esperança de um futuro coletivo.

Nascida do desejo de preservar os olhos d'água e de cuidar das infâncias e juventudes do território, a Olho do Tempo foi moldando-se como espaço de encantamento, onde a educação não se limita às paredes, mas se espalha pelos quintais, pelas margens do rio, pelas feiras e casas da comunidade. O protagonismo que se constrói aqui não é vertical, mas circular, em que cada sujeito que chega é convidado a assumir o seu lugar no coletivo, a cuidar da escola, a planejar ações, a transformar o seu mundo e, conseqüentemente, o mundo dos seus.

A experiência da EVOT dialoga com uma pedagogia de resistência, enraizada nos princípios da educação popular e na sabedoria das tradições orais. Nas rodas de partilha, o tempo se dilata, e a escuta sensível faz germinar a consciência de que somos todas e todos aprendentes. Como nos ensina Paulo Freire, “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão [...]” (Freire, 2005, p. 39). Na Olho do Tempo, essa comunhão se materializa no respeito às singularidades, na partilha de responsabilidades e no exercício constante do diálogo.

Os projetos da escola, da preservação do rio Gramame às oficinas de música, dança, capoeira, informática e artes visuais, dão forma a um protagonismo que ultrapassa os muros da instituição. As crianças e adolescentes assumem tarefas, recebem visitantes, planejam campanhas, aprendem a cuidar do território e a defender a vida que nele brota. Assim, tornam-se sujeitos de sua própria história, conscientes de que seu saber e sua voz são sementes de transformação.

O protagonismo da Escola Viva Olho do Tempo se revela na sutileza de suas ações, na força das mãos que semeiam saberes e no pulsar de cada criança que se descobre sujeito de sua própria história. Ela é uma roda em movimento, um lugar onde o tempo se abre em espirais de memória e de sonho, é, portanto, protagonista não apenas de uma experiência educativa, mas de uma filosofia de vida, ensinando que é possível sonhar coletivamente, que a ancestralidade é fonte de força e que a educação pode ser um ato de amor e liberdade. Nesse espaço, o futuro não é imposto, ele é inventado, dia após dia, por mãos que semeiam cuidado, solidariedade e bonitezas.

Longe da rigidez dos calendários oficiais, a Escola Viva Olho do Tempo pulsa como o próprio rio Gramame: ora manso e acolhedor, ora inquieto e transbordante de vida. O seu protagonismo nasce da escuta das vozes comunitárias, das histórias narradas pelas pessoas mais velhas, dos gestos cotidianos que transformam quintais em salas de aula e trilhas em livros abertos. Nessa escola, o aprender é uma experiência compartilhada, que se faz com o corpo, com a terra, com a música, com o batuque dos tambores e com as águas que, mesmo feridas, ainda cantam resistência.

A escola não forma apenas estudantes, mas sujeitos políticos e afetivos, despertando o desejo de *ser mais*, como nos ensina Paulo Freire. É na prática do coletivo que a EVOT se reinventa diariamente, construindo espaços de diálogo e cuidado, assumindo-se como farol que orienta a comunidade diante das marés de injustiça e esquecimento. O seu protagonismo é insurgente: não se conforma com a lógica da marginalização, mas anuncia uma educação que se faz enraizada, viva e poética.

Nesse sentido, essa escola é expressão de um projeto decolonial em movimento. Ao promover a partilha de saberes, une tradição e contemporaneidade, fazendo do território não apenas um cenário, mas uma matriz de epistemologias próprias. É no encontro entre crianças, educadoras e educadores, mestras e mestres da cultura popular e a própria comunidade, que floresce um currículo vivo, tecido a muitas mãos e que resiste ao apagamento das memórias e dos modos de vida locais.

3.4.1 Semear sonhos, cultivar gente: a escola como território do inédito viável

Neste trecho estão presentes muitas gentes e inúmeros sonhos, idealizados e vividos por tantas e tantos, que se misturam, esparramados em um solo fértil. Sonhos que, inicialmente, foram sonhados pela mestra D'oci, que, além de sonhar, acreditou e juntou todos os meios para conseguir realizar.

Maria dos Anjos – a mestra D’oci – viveu a sua infância na Bahia, onde, desde criança, se viu marcada por discursos limitadores, como o de que “pobre não tem sonho, tem necessidade”, de acordo com o que ela própria relata em suas falas. A mesma decidiu sair de sua cidade natal e viver em um território que dialogasse com a natureza, desse modo, mudou-se para João Pessoa.

A Escola Viva Olho do Tempo surge, formalmente, em 2004, instalada no Vale do Gramame, zona urbano-rural de João Pessoa, Paraíba, como iniciativa da Congregação Holística da Paraíba (CHP) – organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP) –, que assumiu a educação não formal, a cultura e o meio ambiente como pilares transversais de atuação comunitária. Em seus primeiros tempos, quando o terreno ainda “não tinha nada”, a idealizadora, a Mestra D’oci, respondia: “Vou plantar gente, vou plantar sonhos”. A metáfora do plantio torna-se princípio organizador: cultivar pessoas, vínculos, memórias e água, com os oito olhos d’água da área que margeia o Rio Gramame, como quem cuida de sementes que são raras.

Com estatuto associativo e certificação como OSCIP, a EVOT direcionou suas primeiras ações a dois focos articulados: preservar as nascentes e atender prioritariamente crianças e adolescentes do entorno em regime de contraturno educativo, enfrentando a ausência de políticas de tempo integral na região. A ideia foi conjugar ecoeducação, arte-educação e fortalecimento de identidades coletivas para que as famílias pudessem reconhecer-se como sujeitos de direitos em seu próprio território.

O Rio Gramame passa “no quintal da escola” e abastece parte significativa da Região Metropolitana de João Pessoa, por isso, desde cedo, a água esteve no centro da proposta. A escola impulsionou campanhas educativas, mutirões de limpeza e monitoramento da qualidade da água, experiências que se tornaram marca da EVOT e a projetaram como referência ambiental comunitária (Almeida, 2020).

A “mestra”, “avó”, “mãe”, como é carinhosamente chamada por crianças, adolescentes e até adultos com quem convive, tem a compreensão do *inédito viável*⁴⁵ (Freire, 2015) como promotor da transformação, ao perceber que o sonho, longe de ser perda de tempo, é força coletiva. No contexto da EVOT e da história de Mestra D’oci, o *inédito viável* se expressa na ideia de que sonhar com uma educação enraizada na cultura local, nas águas e na memória do

⁴⁵ O *inédito viável* é uma expressão de Paulo Freire que aparece como conceito-chave da educação popular e da pedagogia da esperança. É algo que ainda não existe concretamente, mas que pode ser criado a partir da ação coletiva, da utopia e do sonho, sendo horizonte de transformação que parece impossível dentro das estruturas opressoras, mas que se torna possível quando sujeitos se mobilizam criticamente para agir no mundo. Para Freire (2015), sonhar com o inédito viável é um ato político porque mobiliza esperança, imaginação e prática libertadora.

Vale do Gramame não é utopia vazia, mas um projeto possível e em construção diária. D’oci transforma seu sonho – “plantar gente e plantar sonhos” – em um espaço real de educação, cultura e cuidado ambiental.⁴⁶

A história da mestra conecta-se às histórias construídas no Vale do Gramame. A sua chegada a este território desvela uma busca por forjar uma prática educativa que unisse autoconhecimento, arte, cultura e preservação ambiental. Ao chegar ao local que viria a ser a EVOT, D’oci viu um espaço vazio, mas, para ela, carregado de possibilidades; ela idealizou o que hoje é realidade: um lugar de compartilhamento de sonhos e memórias, de conexão entre crianças, adultos e lideranças comunitárias.

As raízes da mestra D’oci e o sonho como resistência contribuem para a formação de um espaço de aprendizagem comunitária, cultura viva, práticas de sustentabilidade e valorização das histórias locais. O entrelaçamento com os saberes tradicionais, com a Pedagogia Griô e com a educação popular põem a EVOT como esse território decolonial e emancipador, sobre o qual refletimos no decorrer desses escritos.

A decolonialidade se apresenta na valorização dos saberes da oralidade, do corpo, da ancestralidade e da relação com a natureza, como contraponto às lógicas coloniais hegemônicas de educação. Ainda, o pensamento decolonial é desvelado também na ideia de que cada pessoa floresce em seu tempo, como D’oci afirma, reconhecendo o tempo do outro como exercício de cuidado. E, nessa perspectiva, a educação é tida como espaço de sonhos e libertação, onde os sujeitos se tornam autoras e autores da própria história.

Para Freire, o *inédito viável* (2015) nasce da esperança ativa, que não é mera espera, mas sim a força de transformar sonhos em projetos concretos, abrindo caminhos de libertação e criação de novos mundos possíveis. No contexto da EVOT, o inédito viável encontra forma nas ações e na visão de Mestra D’oci, marcada por uma infância de pobreza e pelas vozes que diziam que “pobre não tem sonho, tem necessidade”. Ao chegar ao Vale do Gramame, D’oci aprendeu a ressignificar o sonho como um gesto político, decidiu “plantar gente e plantar sonhos”, acreditando que educar é semear esperanças e mobilizar afetos para transformar a realidade.

A EVOT nasceu de um território que muitos viam apenas como espaço periférico, marginalizado, distante do desenvolvimento urbano, porém, pela força dos sonhos e das ações comunitárias, tornou-se um lugar vivo de educação popular, cuidado ambiental e partilha

⁴⁶ Ver entrevista com a mestra D’oci ao Observatório da Diversidade Cultural. Disponível em: https://observatoriiodiversidade.org.br/noticias/09_07_2021_cultura/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 07 ago. 2025.

cultural. Assim, o que parecia irreal – uma escola que une arte, ancestralidade, oralidade, ecologia e protagonismo comunitário – revelou-se como um projeto viável, cultivado a partir dos desejos e das memórias do próprio povo do Vale do Gramame.

O **inédito-viável** nos diz, claramente, que não há o reino do definitivo, do pronto e do acabado; do nirvana da certeza e da quietude perfeita dos **sonhos possíveis**. Ele se nutre da inconclusão humana, não tem um fim, um termo definitivo de chegada. É sempre, pois devenir, pois alcançado o **inédito viável** pelo qual sonhamos e lutamos, dele mesmo, já não mais um sonho que seria possível, mas o **sonho possível realizando-se**, a utopia alcançada, ele faz brotar outros tantos **inéditos viáveis** quantos caibam em nossos sentimentos e em nossa razão ditada pelas nossas necessidades mais autênticas. [...] (Freire, 2016, p. 225, grifos da autora)

O inédito viável, nesse sentido, é também ato de resistência, é acreditar que a educação pode ser feita de mãos dadas, nos quintais, nas margens do rio, nas rodas de conversa, de canto e de histórias. Mestra D’oci transforma o sonho em prática cotidiana, mostrando que o futuro se constrói quando há coragem de imaginar o que ainda não existe.

Nessa direção, o referencial teórico e a pesquisa de campo nos apontam que EVOT bebe nas fontes da educação popular freireana, a partir do diálogo, da esperança, da emancipação, da leitura crítica do mundo – e a faz circular no chão da comunidade, onde o *saber de experiência feito* ⁴⁷ é ponto de partida e de chegada para toda ação formativa. Ao recusar a neutralidade e a lógica bancária, o projeto educativo convoca educadoras, educadores, crianças, adolescentes e famílias a colocarem a vida local no centro do currículo, fazendo da roda uma estratégia de escuta e partilha, e da comunidade um território vivo onde cada gesto, fala ou silêncio se inscreve como página de um livro, escrito a muitas mãos.

Já a educação comunitária, tal como debatida em nosso percurso teórico, refere-se a práticas educativas intencionalmente enraizadas no território, comprometidas com o fortalecimento do tecido social e com a elaboração de conhecimentos úteis à vida comum. Ela apresenta bases epistemológicas condizentes com a realidade das pessoas e dos grupos sociais, ou seja,

⁴⁷ Refere-se ao conhecimento construído a partir da vivência concreta, cotidiana e histórica dos sujeitos. Não se trata de um saber inferior ao saber científico, mas de uma forma legítima e profunda de compreender o mundo. Para Freire, a valorização desse saber é essencial na Pedagogia do Oprimido, pois é ele que sustenta as ações de resistência, as leituras do mundo e as práticas de sobrevivência daquelas e daqueles que foram historicamente excluídas e excluídos dos processos formais de escolarização. O saber de experiência feito carrega marcas de ancestralidade, oralidade, afetividade e memória, sendo constituído no entrelaçamento entre corpo, território e tempo vivido. Na perspectiva da educação popular e decolonial, reconhecer esse saber é não apenas um ato pedagógico, mas uma ação política epistemológica (Freire, 2015).

A educação enquanto experiência comunitária apresenta teorias e metodologias próprias, revelando proximidades com a educação popular, responsável por conferir os sentidos e as significações às práticas sociais, ao forjar uma visão de mundo própria dos sujeitos e grupos (Almeida et al., 2021, p. 4)

Na EVOT, essa perspectiva se corporifica nos vínculos orgânicos com artesãs, camponesas e camponeses, pescadoras e pescadores, quilombolas, mestras e mestres de tradição oral do Vale, cujos saberes, histórias e ofícios alimentam oficinas, vivências e processos de planejamento coletivo.

A Pedagogia Griô, inspirada em matrizes afro-indígenas, na tradição oral e nos movimentos de educação comunitária brasileiros, é outro fio vital a ser considerado. Cantos, danças, narrativas ancestrais, brincadeiras populares e rituais de encantamento são assumidos não como ornamentos festivos, mas como tecnologias de aprendizagem que aproximam pessoas, expressam identidades e celebram a vida. Na roda, mãos dadas e olho no olho sinalizam igualdade entre conhecimentos, pondo fora a hierarquia da palavra acadêmica frente à sabedoria de mestras e mestres do território.

O eixo ecoeducativo, por sua vez, articula educação ambiental crítica, educação patrimonial e práticas de cuidado com a natureza. Trilhas Griôs pelos olhos d'água, mapeamentos participativos, hortas, plantios e campanhas como “O Rio Gramame é luxo, não é lixo” conectam sujeitos, rio e cidade, ampliando a consciência ambiental de que somos organismos interdependentes, necessitando uns dos outros, da natureza de modo geral, para viver.

3.4.2 Rodas, rios e resistências: a EVOT como pedagogia viva do bem viver

Ao dizermos que a EVOT é protagonista, não o fazemos por metáfora vazia. O protagonismo aqui é relacional, pois a escola mobiliza, mas também é mobilizada pelas urgências da comunidade; ela provoca processos, mas se deixa provocar, lidera sem centralizar. Em nossas observações de campo e nas falas registradas desde o mestrado, repetem-se referências ao “ir e vir” constante entre a casa das famílias, o quintal da escola, o rio, as trilhas, a ponte dos Arcos, as festas e os mutirões. Nessas andanças, a vida educativa se estende para fora das salas, dissolvendo fronteiras rígidas entre dentro e fora, formal e não formal, ensinar e aprender.

Esse movimento ajuda a explicar por que a EVOT foi escolhida como campo para investigar a educação enquanto experiência comunitária e, agora, situando-nos na tese, para compreender interfaces com a decolonialidade latino-americana. As práticas de circulação de saberes, que envolvem oficinas, rodas de conversa, vivências nas casas de mestras cirandeiras, batucadas comunitárias, campanhas ambientais, aproximam crianças, adolescentes e adultos em torno de necessidades comuns e de um projeto territorial de bem viver.

A missão institucional explicita esse horizonte: “Construir com os moradores do Vale do Gramame ações sustentáveis que fortaleçam o ser em sua caminhada de autoconhecimento, baseada nos saberes e fazeres da identidade local, potencialidades e diversidade sociocultural” (formulação reiterada em documentos e campanhas de mobilização). Não se trata de levar conhecimento à comunidade, mas de construir conhecimento com a comunidade, aposta que recoloca o pertencimento como categoria pedagógica e política.

Para Carneiro (1987), “[...] Educação Comunitária é um processo de autoconsciência *do* povo e *pelo* povo [...]” (p.12), assim, a “[...] comunidade educa-se à medida em que cria as suas próprias estruturas associativas, e, estas, por corresponderem a ‘aspirações e a necessidades’ emergentes, tendem a multiplicar-se, garantindo, em todos os sentidos, a pluralidade cultural [...].” (p. 13)

[...] o projeto educativo precisa considerar três dimensões. A primeira deve perceber a categoria trabalho manual enquanto essencial para a valorização da mulher e do homem, de modo que se imprima como útil para as vivências em sociedade. A segunda dimensão diz respeito à educação como um *quefazer concreto*, ou seja, traz à tona as experiências de cada uma e cada um em comunidade. E a última dimensão é a educação como função social, que considera os saberes de todos os sujeitos como essenciais para o processo educativo, assim, todos educam a todos em comunhão. (Almeida, 2020, p. 119)

Funcionando no contraturno em relação às escolas regulares, a EVOT abre tempo e espaço para que meninas e meninos experimentem linguagens artísticas, práticas ambientais e processos deliberativos que raramente cabem no currículo oficial. Ao planejarem atividades, escolherem repertórios musicais, avaliarem vivências e atuarem em campanhas públicas, como é o caso da defesa do Rio Gramame, as crianças exercitam responsabilidades que extrapolam o âmbito escolar. Nossas observações de campo e registros mostram que elas aprendem a falar em público, a negociar, a organizar eventos, a cuidar do espaço comum, práticas estas que educam para a cidadania e alimentam lideranças juvenis locais, como é o caso da educadora Penhinha Teixeira e do educador Dênis da Cunha Ramalho Pereira (os quais trataremos no

Capítulo V), ambos foram estudantes da escola e, hoje, além de suas funções no corpo docente da escola, orientam outras crianças e jovens nos demais movimentos da comunidade.

Cirandas, cocos, maracatus, histórias de rio e de mata chegam à EVOT pelas vozes das mestras e dos mestres do Vale. Ao convidá-las e convidá-los para conduzirem vivências, a escola desloca a hierarquia epistemológica que costuma subalternizar saberes populares e essas presenças dão densidade histórica às aprendizagens, fortalecem redes intergeracionais e atualizam memórias coletivas como fontes de orientação ética e política. Nas rodas de diálogos, as falas das mestras e dos mestres funcionam como currículos vivos, pois contam o tempo das enchentes, das plantações, das lutas por terra e por água, fornecendo categorias locais para ler as transformações socioambientais em curso, assim como contam as lendas, ensinam a pesca, as artes e a responsabilidade social.

O corpo técnico-pedagógico da EVOT, composto por educadoras e educadores comunitários, arte-educadoras, agentes ambientais, voluntárias e voluntários, atua como mediador entre os saberes locais e referenciais teórico-metodológicos da Educação Popular, da Pedagogia Griô e de abordagens holísticas. Os planejamentos são construídos coletivamente, frequentemente em rodas abertas às famílias. Na escola, ao assumir a amorosidade como ética profissional e política, as educadoras e os educadores tensionam a cultura escolar hierarquizada, trazendo à tona uma outra perspectiva educativa, essa que acende em nós a vontade de querer saber mais.

Se quisermos compreender a densidade teórica, metodológica e prática da EVOT, precisamos olhar para a forma como ela reorganiza o tempo, o espaço e a linguagem, que são elementos constitutivos dos projetos pedagógicos. Ao invés de horários rígidos e sequências disciplinares lineares, a escola opera com vivências de duração variável, articuladas por ciclos temáticos que emergem das estações do ano, das festas populares, das demandas ambientais e das inquietações trazidas pelas crianças e adolescentes. Música, corpo, palavra, artes manuais, tecnologias digitais, agroecologia⁴⁸ e mística convivem numa ecologia de saberes que se recusa a fragmentar a experiência das pessoas.

Nas rodas, canta-se para chamar, dança-se para acolher, brinca-se para aprender e se conta para lembrar. O canto, a dança e os sentimentos identitários são compreendidos como pilares de encantamento que abrem o coração para o estudo e facilitam a expressão de

⁴⁸ “A agroecologia aparece como uma abordagem científica e prática, portanto, de caráter praxiológico, para construção de processos de produção no campo ecologicamente viável e socialmente justo, elementos não respeitados pela agricultura moderna e industrial.” (Araújo; Silva, 2024, p. 82)

ancestralidade. Esse clima de celebração é mais que estética, é metodologia que afirma a dignidade de *corpos historicamente racializados e empobrecidos*⁴⁹.

A circulação entre espaços é constante: da sala vão para o terreiro, para a biblioteca comunitária, o estúdio, o teatro, o refeitório, as trilhas, os olhos d'água, a ponte, o rio. Cada lugar oferece pistas didáticas, e o currículo a partir do território transforma o Vale em laboratório vivo.

No percurso desta tese, temos argumentado que ler a EVOT apenas como boa prática comunitária seria pouco, já que ela opera deslocamentos de matriz decolonial ao descentrar epistemologias eurocêntricas e reinstalar saberes ancestrais no estatuto de conhecimento válido. Decolonialidade, conforme discutimos, busca desestabilizar o pensamento hegemônico colonial e afirmar epistemes forjadas em corpos e territórios subalternizados. No Vale do Gramame, tais deslocamentos se materializam nas escolas comunitárias, com destaque para a EVOT, nas festas, nos rituais e nas rodas de saberes que resistem à colonialidade do poder, do saber e do ser.

Ao articular educação ambiental, arte popular, memória coletiva e participação comunitária, a EVOT dá contorno prático a uma pedagogia decolonial, denunciando as violências de um modelo de desenvolvimento que degrada o rio e precariza vidas, e anunciando alternativas centradas na coletividade, na reciprocidade e no bem viver. A escola produz sínteses entre saber local e conhecimento sistematizado sem apagar as diferenças.

Nessa direção, a superação à cultura dominante e a promoção à libertação a partir do diálogo e da conscientização (Freire, 2005), encontram-se com o diálogo de saberes (Fals Borda e Mora-Osejo, 2004) e com o chamado à insurgência de pedagogias que façam resistir, reexistir e reviver (Walsh, 2009). Esses movimentos exigem educadoras e educadores subversivos, capazes de ler o contexto, valorizar as memórias de resistência, buscar outras coordenadas epistemológicas e agir a partir de uma utopia política compartilhada, elementos definidores da pedagogia decolonial (Mota Neto, 2015; 2016) (Walsh, 2013; 2017).

⁴⁹ Refere-se a grupos sociais que, ao longo da história, foram (e continuam sendo) marginalizados com base em raça, etnia e classe social, tendo os seus corpos e culturas inferiorizados, silenciados ou explorados. Esses grupos são racializados na medida em que o sistema colonial e racista atribui valores sociais inferiores aos seus corpos e culturas, e são empobrecidos porque, historicamente, lhes foram negados os meios de acesso à terra, à renda, à educação de qualidade e à cidadania plena. No contexto brasileiro e latino-americano, isso remete especialmente a: pessoas negras, descendentes de africanos que foram escravizados; povos indígenas; povos quilombolas e comunidades tradicionais; população pobre das periferias urbanas e rurais, incluindo negros, indígenas, brancos pobres e migrantes nordestinos, frequentemente tratados como “problemas sociais”; e mulheres negras, indígenas e pobres. Disponível em: <https://rbeur.anpur.org.br/rbeur/article/view/6642/> e https://www.redalyc.org/journal/1796/179670845010/html/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 07 ago. 2025.

Em nossas observações, as equipes da EVOT exercitam essa subversão ao trazerem mestras e mestres quilombolas para discutir currículo, ao transformarem a análise da água do Gramame em ato de defesa territorial, ao discutirem racismo ambiental a partir das roupas sujas do mutirão, ao acolherem a diversidade de gênero nas rodas de canto.

Diante disso, entendemos que o reconhecimento do protagonismo discutido até então, a partir das teorias, metodologias e ações, é essencial para compreender e realizar conexões entre o que está posto e as epistemologias que estudamos – Educação Popular, educação comunitária e decolonialidade latino-americana. Reconhecer protagonismo não significa romantizar, sabendo que a instituição enfrenta desafios concretos, como é o caso da dependência de editais e parcerias, o desgaste físico da infraestrutura em zona ambientalmente frágil, pressões imobiliárias e turísticas sobre o Vale do Gramame, transporte das crianças, articulação com redes públicas de ensino que ainda operam sob currículos eurocentrados e tempos fragmentados.

Em algumas ocasiões, a linguagem burocrática de projetos financiados tensiona a organicidade das vivências; em outras, a necessidade de comprovar resultados quantitativos ameaça o ritmo lento das rodas, embates que fazem parte do processo de sustentar uma proposta contra-hegemônica em contexto de desigualdade estrutural.

Há, ainda, colonialidades sutis que insistem em aparecer, como expectativas externas de folclorização das culturas locais, leituras exotizantes de práticas afro-indígenas, invisibilização dos trabalhos de cuidado, majoritariamente femininos, e assimetrias digitais que podem reproduzir exclusões. A consciência dessas tensões tem levado a EVOT a processos de autoavaliação crítica e formação continuada, buscando coerência entre o discurso libertador e as práticas cotidianas.

Nessa direção e a partir das reflexões aqui tecidas, com base, especialmente, em nossos achados de campo, afirmamos que o protagonismo da Escola Viva Olho do Tempo é expressado em 4 (quatro) dimensões interdependentes, sendo elas: 1) Catalisadora territorial, ao conectar sujeitos, memórias e lutas em torno da preservação do Rio Gramame e das águas do Vale, incidindo em políticas ambientais e práticas cotidianas de cuidado; 2) Incubadora pedagógica, experimentando metodologias de educação popular, comunitária, griô e ecoeducativa que alimentam escolas públicas e movimentos sociais da região; 3) Geradora de protagonismos intergeracionais, no fortalecimento de crianças, jovens, mestras, mestres, educadoras e educadores como sujeitos de transformação, ampliando repertórios de participação social; 4) Laboratório de pedagogia decolonial situada, pois elabora, no cotidiano, respostas locais às

colonialidades persistentes, valorizando epistemes ancestrais e propondo outras formas de estar, ser e saber no mundo.

Essas dimensões não encerram a análise, mais do que isso, elas abrem a porteira para os diálogos que seguem nos capítulos seguintes, em que aprofundamos os princípios da educação popular e a tessitura de uma pedagogia decolonial no território do Vale do Gramame. De antemão, fiquemos com o eco do coco que abre esta seção: se o beija-flor pousa, é porque encontra flores; se as crianças retornam, é porque encontram sentido; se a comunidade resiste, é porque encontra, na roda da EVOT, lugar para plantar gente e sonhos.

4 AS BASES POPULARES EM UMA EXPERIÊNCIA LOCAL DE EDUCAÇÃO

O caminho percorrido até aqui nos trouxe às raízes da pedagogia freireana, às epistemologias do Sul e às insurgências decoloniais que questionam a hegemonia do saber moderno-ocidental. Mas é no território, no chão do Vale do Gramame, que essas reflexões encontram corpo e voz. Este capítulo busca, portanto, deslocar o olhar da teoria abstrata para a concretude de uma experiência popular de educação, em que princípios, tensões e contradições se entrelaçam na prática cotidiana.

A educação popular, longe de ser apenas conceito ou método, aparece aqui como projeto histórico de resistência e de reinvenção. Como lembra Brandão (2021), ela nasce não apenas nos livros, mas nas práticas e nas lutas de um povo, mas se faz em cada tempo histórico, em cada mecanismo de insurgência e de reinvenção. Essa educação está presente no interior dos processos e na materialização destes.

Nesse sentido, retomamos seus princípios para confrontá-los com os antagonismos que se evidenciam quando a comunidade, o grupo social, se depara com a escola oficial, com suas normas e currículos que, muitas vezes, silenciam os saberes locais. Essa comparação não busca cristalizar opostos, mas procura revelar tensões fecundas que produzem possibilidades de novos horizontes.

Do mesmo modo, a ideia de uma ciência popular emerge, neste capítulo, como horizonte conceitual que atravessa a experiência da Escola Viva Olho do Tempo e outras práticas comunitárias. Inspiradas e inspirados em Fals Borda (2009), que defendeu a pesquisa-ação como método de construção coletiva do conhecimento, e em Santos (2019), que propõe uma ecologia de saberes, apontamos que a ciência popular não se opõe à ciência acadêmica, mas a desestabiliza, revelando as suas ausências e propondo outras formas de validar a experiência vivida.

Trata-se, portanto, como sugere Walsh (2022), de insurgências pedagógicas que nascem *de baixo*, nas margens e nas brechas, onde a vida insiste em resistir. Este capítulo, para tanto, tem a função de preparar o terreno para a análise das entrevistas (Capítulo 5), oferecendo as lentes necessárias para compreender as vozes da comunidade Vale do Gramame. Ao destacar princípios, antagonismos e possibilidades de uma ciência popular, buscamos não apenas sistematizar bases teóricas, mas também ir abrindo espaço para que estas se revelem ao mesmo tempo em que vamos caminhando em direção ao que dizem as pessoas entrevistadas em nossa pesquisa.

4.1 Princípios da educação popular: relevâncias e antagonismos

A educação popular, como nos recorda Freire (2005), é sempre mais do que um método: é um projeto político-pedagógico de transformação social, fundado no diálogo, na conscientização e na valorização do saber popular. Assim sendo, “[...] A conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação-reflexão [...]” (Freire, 2005, p. 81), pois o conhecimento se constrói em comunhão, partindo das experiências e leituras de mundo dos sujeitos.

Conforme Gonçalves (2016), em relato autobiográfico, ao dialogar sobre os seus primeiros anos escolares, revela que:

Lembro-me de que frequentava a escola como quem fazia qualquer outro trabalho imposto a uma criança daquele contexto. Não importava o resultado alcançado; o determinante era estar em sala de aula, ser obediente à professora. Importava o aspecto moral de aprender a ter responsabilidades e de garantir presença em sala de aula. Não me lembro de ter pedido ajuda ou de ter sido auxiliado em casa, ou de ter sido indagado por meus pais sobre rendimento escolar. Isso era assunto de responsabilidade exclusiva da escola. (p. 67).

Esse relato traz à tona a rigidez da educação tradicional e o distanciamento entre o ensino formal e as realidades dos sujeitos, o que reforça a necessidade de práticas educativas baseadas na experiência, na liberdade e no diálogo. Ainda, havia o sentimento de medo instaurado em pequenas ações do dia a dia, como conferências de limpeza, organização de uniforme, dias de vacinas surpresa, além da frase que dizia “criança não tem querer”. Essa atmosfera presente na sala de aula de Gonçalves era comum nas escolas da década de 1960 e evocamos para discussão, pois seus sentidos estão presentes até os dias atuais.

Assim como esses sentimentos apresentados, as experiências escolares de Gonçalves também garantiram boas lembranças, ao perceber que estas se conectavam à própria vida, como a passagem relatada a seguir:

Olhando para minha experiência primária, tantas décadas depois, vejo que minha inteligência era predominantemente visual, guiada por uma cartilha que valorizava imagens. Por sorte, havia uva onde morava, e eu conhecia o trabalhador que trazia esse fruto de sua propriedade para vender na cidade. Ainda me provoca água na boca a evocação daqueles cachos escuros, do fruto miúdo e doce, orgânicos. As lições da cartilha, por mais simples ou ingênuas que elas fossem, falavam de animais domésticos que tinham nome, falavam de plantas e pássaros, com suas imagens e cores vivas. Elas traduziam, na medida do possível, um tipo de relação que as crianças mantinham com o mundo vivo, o que tinha muito a ver com o universo rural ou das pequenas cidades do país. (Gonçalves, 2016, p. 69-70)

Ao abordar os princípios da educação popular neste capítulo, não nos limitamos a reiterar conceitos já explorados, mas buscamos evidenciar suas relevâncias no contexto de experiências comunitárias, como a EVOT, e, ao mesmo tempo, os antagonismos que se tornam visíveis quando ela se confronta com a lógica da educação formal.

Essa abordagem comparativa é necessária, pois permite compreender que a educação popular não se afirma apenas como proposta pedagógica alternativa, mas como contraponto a racionalidades tecnocráticas que, sob a promessa de eficiência, tendem a reduzir a escola a metas e indicadores. É nesse terreno de tensões que emergem, de um lado, práticas enraizadas no território e, de outro, modelos de gestão uniformizantes, como o Programa Educar Pra Valer (EPV), exemplo emblemático de como a educação formal se estrutura a partir de lógicas padronizadas.

O Programa Educar Pra Valer (EPV) surgiu no Brasil em 2012, inspirado na experiência de Sobral, no Ceará, considerada referência nacional em políticas de alfabetização e de gestão da aprendizagem. A proposta, criada pela Associação Bem Comum, com apoio da Fundação Lemann, expandiu-se gradualmente para outros municípios brasileiros, oferecendo assessoria técnica gratuita voltada à alfabetização e ao fortalecimento da gestão educacional.

O foco principal do EPV é garantir que todas as crianças aprendam a ler e escrever na idade certa, por meio de diagnósticos contínuos, acompanhamento pedagógico, formações regulares de professoras, professores, diretoras e diretores, além de um sistema de metas que busca alinhar escolas e redes municipais em torno de resultados mensuráveis (Associação Bem Comum, 2021; Freitas, 2016).

A experiência de Sobral, frequentemente alçada à paradigma nacional de qualidade educacional, quando analisada em profundidade, revela um modelo que se distancia de princípios da educação popular. Conforme analisado em reportagem da Nova Escola “A Sobral que o Brasil não conhece” (Heidrich; Hamine, 2016), o arranjo educacional sobralense estrutura-se a partir de um regime intensivo de avaliações externas e internas, articulando provas municipais, estaduais e nacionais, além de testes mensais e bimestrais, aferidos por equipes especializadas da chamada “Casa da Avaliação”. Tal racionalidade instala uma pedagogia orientada por métricas e resultados, em detrimento do diálogo e da problematização da realidade vivida pelos sujeitos.

Esse modelo se ancora ainda em mecanismos de meritocracia e gestão por desempenho, em que diretoras, diretores, coordenadoras e coordenadores pedagógicos são submetidos a concursos com provas escritas, avaliações de títulos e processos seletivos pautados na lógica da

responsabilização pela aplicação de recursos, sendo constantemente cobradas e cobrados através de metas quantitativas.

A gestão democrática, princípio central em Paulo Freire (2005), cede espaço a um gerenciamento centralizado que transforma o cotidiano escolar em objeto de vigilância e controle. Planilhas, fichas de monitoramento e quadros de frequência expostos em murais, somados às chamadas “caminhadas pedagógicas”, que são visitas de supervisão às salas de aula, configuram um dispositivo de controle típico das reformas de matriz tecnocrática.

Outro aspecto relevante é a política de incentivos monetários atrelados a metas, na qual professoras, professores e escolas que atingem determinados percentuais de acerto e níveis de fluência em leitura e escrita são estimulados por meio do pagamento de bônus. Esse dispositivo reforça a competitividade e a padronização, muitas vezes em detrimento de um processo formativo integral.

A simbologia da competição atravessa também os espaços escolares, em que a estética de “campeões”, “medalhas de ouro” e “metas” ocupa lugar central, substituindo a cultura do diálogo por uma gramática de ranking e vitória. Assim,

Pensando às vezes que age por si próprio, livre e em nome de todos, o educador imagina que serve ao saber e a quem ensina mas na verdade, ele pode estar servindo a quem o constituiu professor, a fim de usá-lo, e ao seu trabalho, para os usos escusos que ocultam também na educação – nas suas agências, suas práticas e nas ideias que ela professa – interesses políticos impostos sobre ela e, através de seu exercício, à sociedade que habita. E esta é a sua fraqueza. (Brandão, 1988, p. 12)

No âmbito da organização da rede, destaca-se ainda a política de nucleação escolar e extinção de classes multisseriadas, que, embora melhore indicadores logísticos e concentre recursos, fragiliza vínculos comunitários e compromete o acesso de estudantes em áreas rurais. Esse processo confronta diretamente a valorização das territorialidades e dos saberes locais que constituem a essência da educação popular.

Críticas internas a esse modelo não são inexistentes e, aqui, evidenciamos, a partir de Freitas (2016), que reduzir a prática pedagógica a uma rotina de provas e cobranças, embora eficiente em elevar índices, distancia-se de uma formação humana integral e crítica. Essa crítica converge com os pressupostos freireanos de que a educação não pode se limitar à instrução técnica, remetendo à educação bancária, mas deve constituir-se como prática de liberdade e, por outro lado,

Ela ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima. Mais ainda, a educação participa do processo de construção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força. (Brandão, 1988, p. 11)

A educação, desse modo, pode servir à manutenção do poder ou ela pode se revelar instrumento para mudanças, a depender da maneira como ela é estruturada. Para compreender e agir diante da realidade é preciso refletir e questionar as estruturas que nos são impostas, seja por meio de programas, como é o caso do EPV, ou mesmo de descaso travestido de uma falsa noção de autonomia, ou controle dos corpos e das mentes, fantasiado de atenção, elogios ou premiações.

Freire (2005; 1989) e Brandão (1988) nos alertam para que nos tornemos seres críticos e saíamos da condição ingênua ou fatalista, sejamos conscientes de nosso compromisso, de que todo projeto pedagógico é político e atende a determinadas necessidades, a questão é: “[...] a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde.” (Freire, 1989, p. 44)

Em João Pessoa, a implementação do Programa Educar Pra Valer teve início no ano de 2019, quando a Prefeitura Municipal, sob a gestão do prefeito Luciano Cartaxo, firmou um acordo de cooperação com o EPV, inspirado na experiência exitosa de Sobral (CE), reconhecida como referência nacional em alfabetização. Essa parceria visava expandir os resultados do programa Geração Alfabetizada, promovido pela Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC-JP), por meio de uma assessoria técnica gratuita oferecida pela Associação Bem Comum, com apoio da Fundação Lemann (João Pessoa, 2019).

Ao passo que esse modelo é transposto para João Pessoa por meio do Programa Educar Pra Valer, observa-se a reprodução dessa mesma lógica de eficiência, padronização e gestão por resultados. Embora o programa tenha sua relevância por enfrentar um problema histórico, que é a dificuldade de garantir a alfabetização na idade certa, a sua implementação repete mecanismos de diagnósticos constantes, de monitoramento de metas e de formações padronizadas que só reforçam a lógica do controle, deslocando-se do diálogo comunitário e das práticas de escuta dos territórios.

O contraste com a experiência da Escola Viva Olho do Tempo é evidente, já que, enquanto o EPV organiza o cotidiano escolar por métricas e metas, a educação popular vivida na comunidade Vale do Gramame se estrutura pela oralidade, pela memória coletiva e pela reinvenção cultural. Nesse antagonismo, revelam-se não apenas dois modelos pedagógicos

distintos, mas dois projetos políticos de sociedade, em que um é centrado na padronização e o outro na libertação.

A partir da experiência sobralense e de sua reprodução pelo Programa Educar Pra Valer em João Pessoa, torna-se possível evidenciar antagonismos profundos entre duas racionalidades pedagógicas. De um lado, uma pedagogia marcada pelo tecnicismo, pela padronização de currículos e pela lógica gerencial que transforma a escola em espaço de controle, avaliação permanente e competição. De outro, a pedagogia popular, que, em diálogo com Paulo Freire, afirma a educação como prática de liberdade, fundada na escuta, na participação e na produção coletiva do conhecimento. Segundo o autor,

Experimentámos métodos, técnicas, processos de comunicação. Superamos procedimentos. Nunca, porém, abandonamos a convicção que sempre tivemos, de que só nas bases populares e com elas, poderíamos realizar algo de sério e autêntico para elas. Daí, jamais admitimos que a democratização da cultura fosse a sua vulgarização, ou por outro lado, a doação ao povo, do que formulássemos nós mesmos, em nossa biblioteca, e que entregássemos como prescrições a serem seguidas. (Freire, 2009, p. 110)

Os princípios que sustentam a educação popular são evidentemente contrapostos a essa lógica tecnocrática. O diálogo, entendido como relação horizontal e não como transmissão unidirecional, é condição para a construção de saberes compartilhados (Freire, 2015). A conscientização, ou tomada de consciência crítica sobre a realidade, só se realiza quando o educando se reconhece como sujeito histórico capaz de transformar o mundo (Freire, 2015). Dito de outro modo,

[...] inventamos a possibilidade de nos libertar na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Percebendo, sobretudo, também, que a pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade. (Freire, 2015, p. 138)

A valorização do saber de experiência feito (Brandão, 2021), nessa mesma direção, resgata a legitimidade de conhecimentos que brotam da vida cotidiana, contrapondo-se à centralidade exclusiva dos indicadores externos. Do mesmo modo, a participação comunitária na gestão da escola e na definição do currículo reafirma o caráter democrático da educação (Gadotti, 2009).

É nesse entrecruzamento que se situa a experiência da Escola Viva Olho do Tempo, cuja pedagogia nasce do território, da oralidade e das práticas culturais de sua comunidade. A EVOT traduz, em sua prática cotidiana, os princípios da educação popular, em oposição direta ao paradigma de eficiência gerencial do EPV. Para tornar mais nítida essa tensão entre racionalidades, apresentamos a seguir um quadro comparativo que sintetiza os principais antagonismos entre esses dois modelos de educação.

Quadro 18 - Antagonismos entre o Programa EPV e a EVOT

Dimensão	Programa Educar Pra Valer (Educação Formal Tecnocrática)	Escola Viva Olho do Tempo (Educação Popular Comunitária)
Finalidade	Melhorar índices de alfabetização e desempenho escolar com base em evidências e metas mensuráveis.	Formar sujeitos críticos enraizados no território, preservando cultura, memória e modos de vida comunitários.
Gestão pedagógica	Centralizada em diagnósticos, indicadores e planilhas, com ênfase em resultados e eficiência.	Coletiva e dialógica, construída com mestras(es), educadoras(es) e comunidade em rodas de conversa e experiências vividas.
Currículo	Padronizado, voltado para competências básicas (leitura, escrita, matemática).	Contextualizado, integrando saberes populares, artes, oralidade, espiritualidade e território.
Papel do(a) educador(a)	Executor de metodologias previamente definidas e avaliadas.	Sujeito criador, que ensina e aprende com a comunidade, valorizando a experiência e a ancestralidade.
Concepção do saber	Conhecimento legitimado por indicadores e evidências externas.	Conhecimento produzido na prática social, validado pelo “saber de experiência feito” (Freire, 2015).
Visão de educando(a)	Criança a ser alfabetizada dentro de padrões nacionais de desempenho.	Sujeito histórico, herdeiro de memórias coletivas, capaz de transformar a realidade.

Fonte: Arquivo Pessoal

O caso de Sobral, embora seja uma cidade frequentemente destacada como polo educacional e administrativo do Ceará, figura entre os municípios mais violentos do Brasil, revelando contradições profundas entre seus avanços educacionais e sua realidade social. De acordo com o Atlas da Violência 2024 (Cerqueira e Bueno, 2024), com base em dados de 2022, o município ocupava a 38ª posição entre as cidades brasileiras com mais de 100 (cem) mil habitantes, registrando uma taxa de 48,3 homicídios pelos 100 (cem) mil habitantes.

Já o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2025), referente aos dados de 2024, apontou um agravamento do quadro, em que Sobral passou a ocupar a 12ª (décima segunda) colocação no ranking nacional, alcançando a marca de 59,9 mortes violentas por 100 mil habitantes, incluindo homicídios dolosos, latrocínios, lesões corporais seguidas de morte e mortes decorrentes de ações policiais. Esses números demonstram que, apesar do reconhecimento de sua política educacional, os indicadores de violência colocam Sobral entre os territórios mais inseguros do país, evidenciando que os avanços na aprendizagem não se traduziram em melhorias proporcionais nas condições de vida, segurança e bem-estar da população.

É importante destacar que a redução da pobreza e da desigualdade em Sobral⁵⁰ não pode ser atribuída exclusivamente ao Programa Educar Pra Valer ou à política educacional local. Trata-se de um processo multicausal, relacionado a um conjunto de políticas públicas nacionais e municipais, como *programas de transferência de renda*⁵¹, *valorização do salário mínimo*⁵², *investimentos em saúde*⁵³, *habitação e saneamento*.⁵⁴ Ainda que a melhoria da educação tenha contribuído para ampliar oportunidades, os efeitos observados se inserem em um contexto mais amplo de políticas sociais, e não apenas em uma lógica educacional.

Isso evidencia os limites do modelo sobralense e de sua transposição para João Pessoa, pois, enquanto ele potencializa indicadores escolares, não garante, por si só, a realização plena do bem-viver, entendido como construção comunitária de dignidade e autonomia. Assim, a experiência de Sobral, ainda que celebrada nos rankings nacionais e apresentada como exemplo de eficiência educacional, revela seus limites quando observada sob a ótica do bem-viver.

A elevação de índices e o destaque em avaliações externas não se traduzem, de modo pleno, em comida na mesa, em moradia digna, em saneamento universalizado ou em superação da desigualdade estrutural. A educação, para cumprir sua vocação libertadora, não pode restringir-se ao aprimoramento de indicadores, pelo contrário, ela precisa encarnar-se na vida concreta, na dignidade humana, no direito ao pão e ao sonho, no bem-estar comum que se constrói em comunidade. Em Sobral, essa tradução da aprendizagem em qualidade de vida permanece incompleta, reafirmando o antagonismo entre uma educação voltada para números e uma educação comprometida com a humanização e com a justiça social.

Voltando ao caso de João Pessoa, sabemos que é uma cidade que ostenta, em muitos discursos oficiais, a imagem de uma cidade solar, acolhedora e em expansão. Os índices recentes de progresso social a colocam como a capital nordestina de maior qualidade de vida e entre as 10 (dez) melhores do país, destacando avanços em educação superior e sustentabilidade ambiental (Índice de Progresso Social, 2025). Contudo, esse retrato estatístico não dissolve as sombras que atravessam o cotidiano da maioria de seus habitantes.

⁵⁰ Entre 1991 e 2010, a renda per capita municipal aumentou de R\$ 198,63 (cento e noventa e oito reais e sessenta e três centavos) para R\$ 448,89 (quatrocentos e quarenta e oito reais e oitenta e nove centavos), e a proporção de famílias em situação de pobreza extrema recuou de 35,83 % para 8,90 %, enquanto a pobreza geral caiu de 65,68 % para 25,20 % (IPEA, 2010).

⁵¹ Bolsa Escola e depois o Bolsa Família (2003).

⁵² Políticas de valorização do salário mínimo e formalização do trabalho em nível nacional.

⁵³ Expansão do SUS e políticas de atenção básica em saúde.

⁵⁴ Investimentos habitacionais e de saneamento, como o Minha Casa Minha Vida.

O dado mais relevante talvez seja a desigualdade, já que em 2023 João Pessoa registrou o maior índice de Gini⁵⁵ entre todas as capitais brasileiras (0,629), revelando que o rendimento médio dos 10% mais ricos – R\$26.070,00 (vinte e seis mil e setenta reais) – é quase trinta vezes superior ao dos 40% mais pobres, cuja renda mensal não ultrapassa R\$972,00 (novecentos e setenta e dois reais) (IBGE, 2023).

A infraestrutura urbana também expõe suas fissuras, pois, embora o abastecimento de água atinja quase a totalidade da população, apenas 77,9% do esgoto é coletado e 73,9% é efetivamente tratado, colocando a cidade em posição intermediária no ranking nacional de saneamento (Trata Brasil, 2025). Ainda mais alarmante é a condição social da Paraíba como um todo, em que 47,4% da população sobrevive abaixo da linha da pobreza e 7,4% em extrema pobreza, números que se refletem diretamente no cotidiano da capital (Ipea, 2010).

Esses indicadores revelam que, ainda que João Pessoa apresente desempenho educacional elevado em avaliações externas e seja celebrada por seus índices de aprendizagem, a educação não tem se convertido em bem-viver. Não basta formar sujeitos alfabetizados se a fome ainda ronda as mesas, se a moradia é precária, se a dignidade cotidiana é negada. Como adverte Freire (2019), a educação só cumpre sua vocação libertadora quando se enraíza na vida concreta, alimentando não apenas a mente, mas o corpo e a esperança. Em João Pessoa, o contraste entre avanços escolares e desigualdade social revela a urgência de uma educação que se traduza em justiça social, comida na mesa e horizonte coletivo de dignidade.

A análise das experiências de Sobral e de João Pessoa evidencia que o êxito em avaliações de larga escala não se traduz, necessariamente, em condições concretas de bem-viver. Em Sobral, mesmo com índices educacionais celebrados nacional e internacionalmente, a cidade figura entre as mais violentas do país, revelando que a melhoria nos resultados escolares não resultou em redução da insegurança ou em ampliação do direito à vida digna. Em João Pessoa, por sua vez, os avanços no campo educacional convivem com a persistência da maior desigualdade de renda entre as capitais brasileiras, altos índices de pobreza e deficiências no saneamento básico, que limitam o cotidiano de milhares de famílias.

Trata-se, portanto, de antagonismos distintos, mas que convergem para o mesmo ponto, em que a educação, quando reduzida a desempenho mensurável, falha em se traduzir em justiça social, dignidade e bem comum. Nesse sentido, a leitura freireana nos lembra que não basta ensinar a ler palavras se não se enfrenta a realidade concreta da fome, da violência e da exclusão,

⁵⁵ Indicador estatístico que mede o grau de desigualdade de distribuição de renda. Países mais desiguais apresentam valores mais altos de Gini. O Brasil, por exemplo, apresenta índices em torno de 0,50 a 0,53, o que o coloca entre os países com maior desigualdade de renda do mundo (IBGE, 2023).

[...] mas o fundamental é “ler”, “reler” e “reescrever”, com aspas, a realidade. Isto é, desenvolver uma compreensão crítica do próprio processo histórico, político, cultural, econômico e social em que as massas estão inseridas. [...] em qualquer hipótese em que haja um processo de alfabetização, a leitura da realidade se impõe, se a opção política é libertadora. (Freire; Guimarães, 2011, p. 61)

Diante desses antagonismos, fica evidente que a disputa em torno da educação ultrapassa os limites da sala de aula e do currículo prescrito, trata-se, sobretudo, de uma disputa pelo próprio sentido do conhecimento. Enquanto modelos como o Educar Pra Valer reduzem a aprendizagem a números e metas, a educação popular insiste em afirmar que saber não se mede apenas por indicadores, mas se vive no cotidiano, na partilha e na criação coletiva.

É nesse ponto que a reflexão precisa ir além da pedagogia e alcançar o campo da epistemologia, refletindo: *Como se constrói o conhecimento nos territórios esquecidos, nos lugares de espreita onde a vida resiste?* É nesse horizonte que se abre a próxima seção, dedicada à construção de uma ciência popular que nasce da experiência, da memória e da ancestralidade.

4.2 A construção de uma ciência popular em territórios de espreita

Pensar a ciência a partir das margens é recusar a crença de que o conhecimento legítimo nasce apenas nas universidades, nos laboratórios e nos relatórios oficiais. Como nos lembra Santos (2019), vivemos ainda sob o império cognitivo do Norte global, que produz hierarquias epistemológicas, transformando alguns saberes em ciência e relegando outros à condição de folclore, crença ou superstição. É nesse contexto que emerge a noção de ciência popular, forjada nos interstícios, nos quintais, nas vielas, naquilo que aqui chamamos “territórios de espreita”, espaços que vivem à margem da cidade formal, invisibilizados pelo Estado, mas que, justamente por isso, reinventam seus modos de existência e suas formas de produzir conhecimento.

Esses territórios de espreita, que muitas vezes só aparecem nas estatísticas da violência ou da carência, são também territórios de invenção. A comunidade que abriga a EVOT é exemplo vivo desse processo; ali, a ciência não se organiza em protocolos rígidos, mas em práticas de partilha, como é o caso da oralidade das mestras e mestres, a memória das festas populares, os cantos e as danças que guardam a história coletiva, os saberes ancestrais transmitidos nas cozinhas, nas rodas de capoeira e nas práticas agroecológicas. Trata-se de uma

produção de conhecimento que, ao contrário da fragmentação positivista, se ancora na vida concreta e nas relações humanas.

A ciência popular da qual falamos se constitui na mediação entre um e outro, pois educando-se uns aos outros, a mulher e o homem educam a si mesmos, por intermédio do mundo em que vivem. Assim, não como saber de cátedra, mas como diálogo vivo com a realidade, é que a ciência popular é forjada e, em territórios de espreita, esse diálogo é condição de sobrevivência. A luta contra a fome, contra o esquecimento e contra a precariedade transforma-se em prática pedagógica, em espaço de conscientização, de modo que a ciência popular não é apenas conhecimento, mas ela é também resistência, uma ação política que se perpetua nas práxis cotidianas (Santos, 2019).

Essa perspectiva dialoga com as epistemologias do Sul (Santos, 2019; 2020), que reivindicam o reconhecimento das experiências subalternizadas como produtoras de teorias. Ao invés de serem objeto de estudo, as comunidades tornam-se sujeitos epistêmicos, ao passo em que constroem narrativas, sistematizam vivências, transformam a prática em conceito. É a “sociologia das ausências” de Santos, convertida em pedagogia da presença. O que o saber tecnocrático não vê, a ciência popular anuncia em canto, em corpo, em roda.

Fals Borda (2009) contribui com a nossa discussão ao apresentar que o conhecimento científico pode e deve ser construído com as comunidades, e não sobre elas. Essa é a lógica que orienta a EVOT: cada roda de conversa, cada encontro cultural, cada ensaio artístico é também uma forma de pesquisa, um laboratório vivo em que se experimenta outro modo de habitar o mundo. Aqui, os sujeitos não são meros informantes, mas são coautores de uma ciência que emerge do chão.

O contraste com programas como o EPV torna-se evidente, pois, enquanto este estrutura sua racionalidade em planilhas, metas e indicadores de desempenho, a ciência popular das comunidades se expressa em narrativas coletivas, em símbolos e rituais que não cabem em gráficos. O primeiro serve aos relatórios nacionais e internacionais, e o segundo alimenta o corpo e o espírito das comunidades, sustentando o que Freire (2009) chama de prática de liberdade.

Construir uma ciência popular em territórios de espreita é, portanto, mais que um gesto metodológico, é um ato político e poético, é afirmar que o conhecimento legítimo pode brotar da terra batida, da oralidade ancestral, da memória coletiva, é reconhecer que o bem-viver não se mede apenas em índices, mas se revela na dignidade do cotidiano, na solidariedade que organiza a vida comum, na arte que insiste em florir mesmo em meio ao concreto. Essa ciência,

insurgente e comunitária, anuncia a possibilidade de um outro horizonte educativo, em que as margens não são periferias do saber, mas centros irradiadores de novas epistemologias.

Os movimentos sociais são essenciais para pensarmos alternativas para a educação. Gonçalves (2013) aponta que os movimentos de cultura popular possibilitaram uma nova forma de educar, na qual pesquisa e prática cultural se entrelaçam, permitindo que educadoras, educadores, educandas e educandos se reconheçam mutuamente no processo educativo – perspectiva que se alinha à prática reflexiva da EVOT, em que os sujeitos aprendem e ensinam de maneira horizontal.

Para o autor, “aos intelectuais e educadores era oferecida uma oportunidade inédita de relacionarem explicitamente investigação e ação cultural alfabetizadora e, possivelmente, tentarem entender a si mesmos, enquanto educadores em ato, em uma sociedade desigualmente constituída.” (Gonçalves, 2013, p. 2).

A construção de uma ciência popular em territórios de espreita não se limita ao plano conceitual, é materializada em práticas cotidianas que transformam a vida em experiência de conhecimento. Diante desse cenário, a EVOT pode ser compreendida como uma verdadeira incubadora dessa ciência insurgente, na medida em que articula memória, cultura e luta social em metodologias próprias de produção de saber.

Uma dessas experiências está na oralidade como arquivo vivo, em que a escuta das mestras e mestres da comunidade – como a Mestra D’oci com sua narrativa sobre a fundação da escola, as suas conversas amorosas acerca dos sonhos das crianças e dos adolescentes – transforma a fala em fonte epistemológica. Nesse caso, a memória não é registro passivo, mas produção ativa de ciência, alinhada à concepção freireana de diálogo como fundamento da aprendizagem (Freire, 2015).

Outro exemplo encontra-se na arte como prática investigativa, como, por exemplo, as rodas de capoeira, o maracatu, as danças populares e a música, que se constituem como metodologias de pesquisa que conectam história, espiritualidade e resistência. Cada toque no tambor e cada corpo em movimento revelam códigos de pertencimento e narrativas que escapam à lógica escrita, mas que estruturam modos de saber tão rigorosos quanto qualquer tratado acadêmico (Santos, 2019).

Uma outra prática a ser considerada é agroecológica comunitária, que também representa uma ciência popular em ação. Nos quintais produtivos e nas hortas coletivas, a comunidade articula conhecimentos ancestrais sobre cultivo, manejo da terra e preservação ambiental com estratégias contemporâneas de sustentabilidade. Trata-se de uma prática

científica fundada no diálogo entre tradição e inovação, que se coloca como resposta à fome e ao direito de bem viver, configurando-se como pedagogia da terra (Brandão, 2021).

O Bem Viver emerge como parte de um processo que permitiu empreender e fortalecer a luta pela reivindicação dos povos e nacionalidades, em sintonia com as ações de resistência e construção de amplos segmentos de populações marginalizadas e periféricas. Em conclusão, o Bem Viver é eminentemente subversivo. Propõe saídas descolonizadoras em todos os âmbitos da vida humana.” (Araújo; Silva, 2024, p. 83)

Além disso, a EVOT atua como laboratório de pesquisa-ação participativa, na medida em que cada projeto cultural, cada encontro formativo e cada oficina artística são construídos coletivamente, com os sujeitos da comunidade ocupando o lugar de protagonistas e não de objetos de estudo (Fals Borda, 2009). Esse processo reafirma a escola não como espaço de aplicação de conhecimentos externos, mas como território de criação de teorias próprias, enraizadas no chão e na vida.

Essas experiências revelam que, nos territórios de espreita, a ciência não se fecha em laboratórios de paredes brancas, ela se abre em rodas, quintais, palcos improvisados, cozinhas comunitárias e festas populares. A Escola Viva Olho do Tempo, como incubadora desse processo, demonstra que é possível construir um conhecimento que não apenas interpreta o mundo, mas o transforma, fazendo da arte, da memória e da coletividade um método, um rigor e um horizonte.

Concluimos, desse modo, que as bases populares da experiência educativa no território do Vale do Gramame não se reduzem a um conjunto de princípios teóricos, mas elas se revelam como práticas vividas, que estão enraizadas na memória coletiva e no enfrentamento cotidiano às formas de exclusão. Entre as relevâncias e os antagonismos, entre a ciência oficial e a ciência popular, emerge uma pedagogia que se faz na luta, na roda de conversa, no canto, no rio e na partilha.

Este capítulo procurou delinear o horizonte conceitual e político da experiência da EVOT, destacando seus fundamentos e contradições, mas também suas possibilidades de reinvenção. É nesse entrelaçar de teoria e chão, de saber acadêmico e saber popular, que abrimos o caminho para dialogar acerca da EVOT enquanto incubadora dessa ciência popular decolonial, diante de algumas outras experiências moleculares latino-americanas que consideramos exitosas. (Calado, 2018).

4.3 Experiências moleculares latino-americanas como incubadoras de ciência popular decoloniais

A experiência da Escola Viva Olho do Tempo não se apresenta como fenômeno isolado, mas como parte de uma constelação de práticas educativas que, em toda a América Latina, insurgem contra a colonialidade do saber. Zapatistas, camponeses, quilombolas, sem-terra, povos indígenas e coletivos urbanos têm construído espaços que podem ser compreendidos como incubadoras de ciência popular decolonial, onde a ancestralidade e o território se convertem em epistemologias vivas. Ao colocar a EVOT em diálogo com essas experiências – das Escolas Autônomas Zapatistas, no México, Universidad Campesina, na Argentina, passando pela Escola Nacional Florestan Fernandes, do MST, no Brasil –, reconhecemos que a produção de conhecimento popular não é exceção, mas processo histórico de resistência e invenção coletiva no sul.

Neste trabalho, propomos o conceito de incubadora de ciência popular decolonial para designar experiências educativas, como as da EVOT, que vão para além dos gestos moleculares de resistência (Calado, 2018), constituindo-se em espaços sistemáticos de produção de saberes enraizados no território e na memória ancestral. Diferente das políticas formais e eurocentradas, tais incubadoras não apenas preservam práticas culturais, mas as transformam em epistemologias vivas, capazes de resistir à colonialidade do saber (Quijano, 1997; Walsh, 2009; Santos, 2019).

Inspiradas e inspirados pela reflexão de Calado (2018), que ressalta a força revolucionária dos gestos e iniciativas moleculares, compreendemos que experiências como a da EVOT se inserem em um movimento mais amplo da América Latina, no qual práticas cotidianas, quase sempre invisibilizadas, se tornam sementes de transformação social. Essas ações, longe do espetáculo das grandes políticas educacionais, operam nas “correntezas subterrâneas” da vida comunitária, resistindo ao avanço da colonialidade do saber e construindo formas outras de produzir conhecimento.

Ao nos aproximarmos dos territórios de vida, em que surgem e circulam os saberes e onde acontecem as relações, somos impelidos à resignificação de nossa própria práxis e, assim, revolucionamos os moldes da educação e provocamos mudanças estruturais contextualizadas com a natureza das pessoas e com um mundo em evolução (Almeida et al., 2021, p. 15)

Assim, tanto no contexto urbano de João Pessoa quanto nas experiências do MST, dos Zapatistas e da Universidad Campesina, reconhecemos a emergência de incubadoras de ciência

popular decoloniais, nas quais o território e a memória se convertem em epistemologias vivas advindas do nosso território. Para iniciar o diálogo, é necessário compreender alguns pontos acerca do conceito que forjamos e trazemos a estes escritos, que é o de incubadora de ciência popular decolonial.

É importante salientar que o conceito é criado durante a escrita desta tese, considerando a necessidade de responder a uma demanda específica, que é situar a EVOT em um lugar que defina suas características sem delimitar seu espaço de atuação, que evidencie as suas dinâmicas envolvendo sujeitos e territórios. Portanto, a EVOT, enquanto incubadora de ciência popular decolonial é definida como um espaço educativo-comunitário que sistematiza, amplia e dá continuidade a saberes enraizados no território, na memória ancestral e na cultura popular, transformando práticas moleculares de resistência em epistemologias coletivas.

O conceito surge da tradição da educação popular (Freire, 1987; Brandão, 2012) e dialoga com a perspectiva da decolonialidade (Quijano, 1997; Walsh, 2009), resistindo à colonialidade do saber e projetando alternativas de bem viver.

A seguir, trazemos um quadro em que sintetizamos o conceito de incubadora de ciência popular decolonial, no qual dimensionamos e descrevemos algumas concepções essenciais a seu entendimento. Pontuamos a definição em que nos debruçamos, o contexto em que surge esse conceito, assim como situamos a EVOT como exemplo e delimitamos alguns termos relacionados.

Quadro 19 - Conceito de Incubadora de ciência popular decolonial

Dimensão	Descrição
Definição	Espaço educativo-comunitário que sistematiza, amplia e dá continuidade a saberes enraizados no território, na memória ancestral e na cultura popular, transformando práticas moleculares de resistência em epistemologias coletivas.
Contexto	Surge da tradição da educação popular (Freire, 2015; Brandão, 2012) e dialoga com a perspectiva da decolonialidade (Quijano, 1997; Walsh, 2009), resistindo à colonialidade do saber e projetando alternativas de bem viver.
Exemplo	A EVOT, em João Pessoa, é compreendida como uma incubadora de ciência popular decolonial ao transformar práticas artísticas, culturais e comunitárias em projeto educativo emancipador.
Termos relacionados	Educação popular; Iniciativas moleculares; Pedagogia decolonial; Ecologia de saberes.

Fonte: Arquivo Pessoal

O conceito “incubadora⁵⁶ de ciência popular⁵⁷ decolonial⁵⁸” é proposto, nesta tese, como uma contribuição original ao campo da educação popular e da decolonialidade. Ele nasce do diálogo entre a noção de iniciativas moleculares (Calado, 2018), que enfatiza os gestos cotidianos de resistência, e os aportes da pedagogia freireana (Freire, 2015), das ecologias de saberes (Santos, 2019) e das pedagogias decoloniais (Walsh, 2009).

Diferentemente das práticas moleculares isoladas, a incubadora designa espaços comunitários que sistematizam e ampliam saberes enraizados em territórios e memórias ancestrais, transformando-os em epistemologias coletivas de enfrentamento à colonialidade do saber (Quijano, 1997). A formulação deste conceito emerge empiricamente da experiência da Escola Viva Olho do Tempo (EVOT), em João Pessoa, e busca contribuir com novas categorias interpretativas no campo da educação popular latino-americana.

Para que fique didático, segue quadro comparativo conceitual entre iniciativas moleculares e incubadoras de ciência popular decoloniais, desenvolvendo análise detalhada dos conceitos, contendo a sua natureza, a visibilidade, origem, temporalidade, força política e exemplos:

Quadro 20 - Comparativo entre Iniciativas moleculares e Incubadoras de ciência popular decoloniais

	Iniciativas moleculares (Calado, 2018)	Incubadoras de ciência popular decoloniais
Natureza	Pequenos gestos cotidianos, quase invisíveis, que carregam potência transformadora.	Espaços educativos comunitários que sistematizam e ampliam práticas locais em ciência e práxis coletiva.
Visibilidade	Geralmente não reconhecidas pelo Estado ou pelas políticas oficiais.	Reconhecidas no território, mas invisíveis frente à educação formal eurocentrada.
Origem	Nascem de práticas comunitárias espontâneas, culturais e de resistência.	Estruturam-se em experiências educativas organizadas. (EVOT, MST, Zapatistas, UNICAM).
Temporalidade	Ações imediatas e singulares, mas que podem germinar processos maiores.	Projetos contínuos e coletivos que acumulam memória e constroem alternativas de longo prazo.
Força política	Força revolucionária difusa, que atua “nas margens” do sistema.	Potência contra-hegemônica, articulando saber ancestral, território e decolonialidade.
Exemplos	Festas populares, mutirões comunitários, rodas de cultura, práticas solidárias.	EVOT (João Pessoa), Escolas Zapatistas (México), Escola Florestan Fernandes/MST (Brasil), Universidad Campesina (Argentina).

Fonte: Arquivo Pessoal

⁵⁶ Espaço de cuidado, proteção e desenvolvimento de práticas em processo de formação. No campo social e educacional, pode ser compreendido como lugar de germinação de projetos coletivos e inovadores, que nascem das comunidades e se consolidam como experiências estruturadas (Gohn, 2014).

⁵⁷ Produção coletiva de conhecimento vinculada ao território, à ancestralidade e à experiência comunitária. Oposta à ciência hegemônica e eurocêntrica, legitima saberes historicamente marginalizados e se articula com a luta social. Freire (1996, 2015); Brandão (2002, 2012); Santos (2010).

⁵⁸ Projeto epistêmico e político que busca resistir à colonialidade do poder/saber/ser e construir alternativas a partir dos saberes e práticas dos povos subalternizados. Visa à desobediência epistêmica e à valorização de epistemologias outras (Quijano, 1997) (Mignolo, 2003; 2008) (Walsh, 2009; 2013) (Santos, 2010; 2018).

As iniciativas moleculares (Calado, 2018) podem ser compreendidas como sementes que, no cotidiano dos territórios, germinam em práticas de solidariedade, cultura e resistência. Pequenos gestos, como um canto partilhado, um mutirão comunitário, uma roda de maracatu, carregam em si a potência de transformação, ainda que muitas vezes permaneçam invisíveis ao olhar institucional. Quando esses gestos encontram espaços de continuidade, memória e organização coletiva, tornam-se parte de algo maior: as incubadoras de ciência popular decoloniais.

Nelas, o molecular se expande, ganha densidade política e se projeta como epistemologia insurgente. É nesse movimento que a EVOT se inscreve, fazendo eco a tantas outras experiências latino-americanas – zapatistas, campesinas, quilombolas, indígenas e sem-terra – que, ao reunir o fragmento e o coletivo, o cotidiano e o histórico, tecem alternativas vivas de bem viver. Catalogamos cerca de quinze (15) instituições, organizações comunitárias e movimentos sociais que são Incubadoras de ciência popular decolonial latino-americanas:

Quadro 21 - Experiências latino-americanas como incubadoras de ciência popular decolonial

Instituição/ Movimento	País	Tipologia	Características principais	Práticas de ciência popular decolonial
Escuelas Zapatistas (EZLN)	México	Educativa/ Social	Educação autônoma em Chiapas, organizada pelas comunidades indígenas.	Currículo coletivo, ensino em línguas originárias, pedagogia territorial.
Universidad Campesina (UNICAM-SURI)	Argentina	Educativa	Universidade popular do movimento campesino.	Formação política e técnica, agroecologia, saberes do campo.
Escola Nacional Florestan Fernandes MST	Brasil	Educativa/ Social	Escola de formação política do MST.	Integração entre teoria crítica, pedagogia freireana e práticas agrícolas.
Movimento de Educação do Campo	Brasil	Social/ Educativa	Rede articulada por movimentos e universidades.	Pedagogia da alternância, currículos comunitários, agroecologia.
Universidade Indígena Intercultural (UII – FILAC)	América Latina	Educativa	Universidade indígena continental.	Formação intercultural crítica, valorização da memória ancestral.
Escuelas Populares de Comunicación (ALER)	América Latina	Comunicacional	Rede continental de rádios populares.	Comunicação comunitária, educação pela mídia, resistência cultural.
Ilê Aiyê	Brasil	Cultural / Educativa	Bloco afro e centro de formação.	Oficinas pedagógicas, afirmação da identidade negra, cidadania.
Movimiento Negro Raúl Cuero	Colômbia	Cultural / Educativa	Formação de jovens afro-colombianos.	Ciência comunitária, valorização da ancestralidade africana.
Quilombos contemporâneos organizados	Brasil	Social / Cultural	Comunidades negras tradicionais.	Agroecologia, educação comunitária, preservação da memória.

PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária)	Brasil	Educativa / Política Pública	Política conquistada por movimentos sociais.	Educação contextualizada, formação para comunidades da reforma agrária.
Universidad de la Tierra (UNITIERRA)	México	Educativa	Autônoma e ligada a movimentos indígenas e comunitários.	Formação livre, autogestão, saberes indígenas.
Escuela Popular de Comunicación Comunitaria	Venezuela	Comunicacional	Televisão popular autogestionada.	Produção audiovisual comunitária, formação crítica em comunicação.
Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)	Brasil	Social / Educativa	Maior movimento rural da América Latina.	Formação política, escolas do campo, cultura popular, agroecologia.
Movimento dos Atingidos por Barragens MAB	Brasil	Social / Educativa	Movimento em defesa de populações atingidas por barragens.	Educação popular sobre energia, direito à terra, justiça ambiental.
Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo	Argentina	Educativa / Social	Criada por movimento das Mães da Praça de Maio.	Formação em direitos humanos, memória histórica e justiça social.

Fonte: Arquivo pessoal⁵⁹

As Escolas Zapatistas emergiram no contexto da insurgência indígena de Chiapas, em 1994, com o levante do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN). Nasceram como alternativa radical às escolas estatais, vistas como instrumentos de assimilação cultural e apagamento das identidades originárias. A pedagogia zapatista constitui uma prática de resistência que se ancora na cosmovisão indígena e na defesa da autonomia comunitária, consolidando-se como experiências de educação autônoma com currículos coletivos, ensino em línguas indígenas e pedagogias voltadas à autogestão. Na atualidade, permanecem como um projeto político-pedagógico que mostra como a educação pode ser simultaneamente resistência e criação de mundos outros (Baronnet; Mora; Stahler-Sholk, 2011).

A Universidade Campesina SURJ surgiu a partir do Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE - Vía Campesina), em meados da década de 1990. Criada como espaço de formação técnica, política e cultural para jovens camponeses, a UNICAM constitui-se como universidade popular que articula agroecologia, soberania alimentar e pedagogia decolonial. A UNICAM é expressão concreta de como os movimentos sociais do campo produzem ciência popular a partir da luta pela terra e da preservação de saberes ancestrais. Hoje, o movimento funciona como referência continental, promovendo intercâmbios, cursos e formação permanente, resistindo às monoculturas do agronegócio e projetando alternativas camponesas de bem viver.

⁵⁹ Utilizamos as seguintes referências para a construção do quadro: Gohn, 2014; García; Figueroa; Villa; Calefato, 2021; Précoma; Ferreira; Portanova, 2019; Pereira, 2013; Gómez Vergara, 2017.

Fundada em 2005 pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) nasceu da necessidade de criar um espaço próprio de formação política e teórica, após décadas de luta por terra e educação no Brasil. Construída coletivamente por meio de mutirões de militantes, consolidou-se como centro de articulação continental de práticas críticas. A ENFF traduz o princípio freireano de que a educação é prática de liberdade, integrando teoria crítica, pedagogia popular e práticas agrícolas. Atualmente, recebe militantes de diferentes países da América Latina, tornando-se referência pedagógica para movimentos sociais e espaço de sistematização de experiências contra-hegemônicas (Fernandes; Stedile, 2012).

O Movimento de Educação do Campo emerge no final da década de 1990 como articulação de sindicatos, universidades e movimentos sociais. Sua consolidação se deu ao pautar políticas como o PRONERA, forçando o Estado a reconhecer as demandas do campo. Molina e Jesus (2010) apontam que o MEC inaugura uma epistemologia camponesa na educação, legitimando currículos vinculados à vida rural. Atualmente, segue como rede nacional que fortalece a pedagogia da alternância e a agroecologia.

Criada pelo Fundo Indígena Latino-Americano (FILAC), a Universidade Indígena Intercultural (UII) é consolidada como projeto continental que fortalece epistemologias indígenas. Para Walsh (2009), as universidades interculturais são espaços nos quais se materializa a decolonialidade do saber, dando centralidade às cosmovisões originárias. Hoje, a UII é referência internacional em formação de lideranças indígenas.

A Asociación Latinoamericana de Educación y Comunicación Popular (ALER), criada em 1972, constituiu-se em uma rede continental de rádios comunitárias. Segundo Beltrán (2000), a comunicação popular latino-americana não é apenas um meio de difusão, mas prática pedagógica contra-hegemônica. Atualmente, essa associação reúne dezenas de experiências de rádios e TV populares no continente.

Fundado em 1974, em Salvador, o Ilê Aiyê foi o primeiro bloco afro do Brasil. Mais que uma manifestação cultural, ele se consolidou como espaço pedagógico de afirmação da identidade negra. De acordo com Risério (1981), o Ilê produziu uma revolução estética e política no Brasil. Hoje, mantém projetos sociais e educativos, como a Escola Mãe Hilda, sendo referência internacional de resistência negra.

O movimento Negro Raúl Cuero leva o nome do cientista afro-colombiano que criou projetos de ciência comunitária voltados a jovens negros. Para Restrepo (2010), as organizações afro-colombianas têm papel central na luta pela inclusão e valorização da cultura africana no

país. Hoje, iniciativas associadas ao legado de Cuero seguem promovendo educação científica e comunitária.

As comunidades quilombolas, reconhecidas pela Constituição de 1988, são espaços de resistência e produção de ciência popular. Arruti (2006) mostra que os quilombos ressignificaram a noção de território, articulando memória, identidade e agroecologia. Atualmente, milhares de quilombos em todo o Brasil promovem educação comunitária e defesa da ancestralidade.

Criado em 1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária foi uma conquista dos movimentos sociais. Cالدart (2004) argumenta que o PRONERA simboliza a entrada da luta camponesa no campo das políticas públicas, levando alfabetização e educação superior a assentamentos. Hoje, apesar dos cortes de financiamento, continua a formar educadoras e educadores.

A Universidad de la Tierra (Unitierra) surgiu em Oaxaca, no México, no início dos anos 2000, inspirada pelo pensamento de Gustavo Esteva, como espaço de formação autônoma sem currículo fixo. A Unitierra é uma experiência de reaprendizagem comunitária, seguindo ativa, ainda hoje, como referência de pedagogia comunitária (Esteva, 2004).

Criada em 2004, a Alba TV é uma rede de comunicação popular venezuelana. Para Martín-Barbero (2003), a comunicação comunitária na América Latina é essencial à democratização cultural. Alba TV foi efetivada como meio de educação popular e resistência midiática, articulando movimentos sociais do país.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra nasceu em 1984, articulando luta pela terra e pela educação. Fernandes (1999) mostra que o MST se consolidou como o maior movimento camponês das Américas, criando escolas, cooperativas e centros de formação. Hoje, mantém-se como incubadora de práticas educativas, culturais e agroecológicas.

Nessa direção, surgido nos anos 1980, o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) organizou populações afetadas por grandes projetos hidrelétricos no Brasil. Ribeiro (2007) argumenta que o MAB transformou a dor do deslocamento em pedagogia política, articulando justiça ambiental e educação popular. Hoje, é ator central nas disputas sobre soberania energética.

Fundada em 2000 pelo movimento das Mães da Praça de Maio, a Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo em Buenos Aires, Argentina, surge como espaço de memória, verdade e justiça. Svampa (2008) assinala que essa instituição reconfigura o espaço acadêmico como território de luta. Nos dias atuais, mantém cursos em direitos humanos e ciência política, formando militantes em uma perspectiva crítica.

A análise dessas 15 (quinze) experiências evidencia que as incubadoras de ciência popular decolonial não se restringem a um único formato ou território, mas se manifestam em uma pluralidade de frentes complementares. Há iniciativas de caráter educativo, como universidades comunitárias, escolas autônomas e programas de educação popular; experiências culturais, como blocos afro e quilombos, que transformam a memória e a arte em pedagogias vivas; práticas comunicacionais, como rádios e televisões populares, que rompem com o monopólio informativo e produzem narrativas contra-hegemônicas; e movimentos sociais e políticos, que organizam lutas em torno da terra, da energia, da justiça social e dos direitos humanos. Essa diversidade demonstra que a incubadora de ciência popular decolonial é responsável por unir e articular saberes que se encontram fragmentados, projetando alternativas emancipatórias de bem viver.

A EVOT se insere nessa ampla rede, que se conecta em uma trama latino-americana de incubadoras de ciência popular decolonial ao articular memória ancestral, cultura popular nordestina e pedagogias de resistência. Sua experiência mostra que a incubação de saberes não se limita às universidades ou aos grandes movimentos, mas também floresce em territórios comunitários, nos quais a educação é vivida como prática cotidiana de dignidade e de reexistência.

É preciso reconhecer, contudo, que inúmeras outras experiências seguem em estado de “espreita”, ainda invisibilizadas nos registros acadêmicos e institucionais, mas que, igualmente, constituem-se como incubadoras potenciais de ciência popular. Relativizar esse quadro é fundamental: a ausência dessas iniciativas nesta pesquisa não diminui sua relevância histórica ou epistemológica, apenas reflete os limites metodológicos e o recorte empírico adotado.

5 A PEDAGOGIA DECOLONIAL NO TERRITÓRIO DO VALE DO GRAMAME

Pensar o Vale do Gramame a partir de uma pedagogia decolonial é reconhecer que este território é, ao mesmo tempo, lugar de memória, de feridas coloniais abertas e de insurgências cotidianas, é compreender que os corpos que habitam este espaço são marcados por histórias de resistência, de lutas por dignidade, por educação, por terra, por água e por cultura. A pedagogia decolonial emerge, assim, como uma ferramenta analítica e prática para compreender e transformar a realidade vivida por sujeitos historicamente marginalizados pelos efeitos persistentes da colonialidade.

Discutir a pedagogia decolonial no território latino-americano, em especial, no Vale do Gramame, é discutir sobre as raízes e a permanência do sistema capitalista de produção em nossa sociedade, o qual, conforme Mota Neto (2016), é indissociável dos processos de colonização impostos pelos portugueses e espanhóis. Neste sentido, a colonialidade não é apenas um fenômeno histórico passado, mas uma estrutura viva que organiza o poder, o saber e o ser em função da exploração e da desigualdade.

Ao longo de séculos, o colonialismo está presente em nosso território, tentando apagar anos de histórias de um povo que segue com sequelas em suas formas de ser, estar, pensar e agir no mundo. Por outro lado, a decolonialidade propõe mecanismos de ruptura com as ideias advindas de fora e motiva-nos a refletir e a nos posicionar diante das imposições a que estamos submetidas e submetidos.

A decolonialidade é um projeto que visa desestabilizar o pensamento hegemônico colonial, fundado na Europa e expandido globalmente por meio do imperialismo, do racismo, do patriarcado e do capitalismo. Trata-se de uma proposta que visa deslocar o centro do conhecimento e da vida para os territórios e corpos subalternizados, reconhecendo os saberes ancestrais, as formas de organização comunitária e as epistemologias dos povos originários e afrodescendentes como válidas e potentes. (Walsh, 2012; 2017).

Nessa direção, a pedagogia decolonial no Vale do Gramame não se limita ao discurso acadêmico, ela se expressa em ações concretas de educação popular, em experiências vividas e compartilhadas no chão da comunidade, em formas de ensinar e aprender que rompem com a lógica bancária e eurocentrada da escola tradicional. De acordo com Mota Neto (2016), o conceito de decolonialidade deve ser pensado desde sua origem, com o início da colonização na América Latina, em que insurgem os movimentos populares de resistência, com epistemes próprias, ética e concepção política que lhes são intrínsecas.

No Vale do Gramame, essas resistências ganham materialização na EVOT, nas festas populares, nas práticas agroecológicas, nos rituais ancestrais e nas rodas de saberes com as mestras e os mestres de tradição oral. São formas de resistir à colonialidade do poder, do saber e do ser, conforme indicado por Lander (2005), e de anunciar um novo projeto civilizatório, centrado na vida e no bem viver.

A decolonialidade também é, como afirma Walsh (2017), um ato de denúncia das atrocidades cometidas pelo processo colonial europeu, que expôs as veias abertas da América Latina. Trata-se de reconhecer que o capitalismo sempre foi aliado ao projeto colonial, alimentando-se da exploração dos corpos, em especial negros, indígenas e pobres, dos territórios saqueados, das culturas silenciadas.

Mas é, igualmente, um anúncio, um chamado à autonomia política, econômica e epistêmica dos povos latino-americanos. Segundo Mota Neto (2016), é preciso romper com a colonização do ser, do saber, do poder, e nos libertar dos acordos que afirmam a nossa condição desigual, que comprometem a nossa soberania e aprofundam a injustiça social. Nesse sentido, a decolonialidade se articula a um projeto de emancipação coletiva, de transformação estrutural e de recriação das relações com a terra, com o outro e com o saber.

No contexto do território do Vale do Gramame, a pedagogia decolonial ganha contorno prático nas experiências da EVOT (como citado anteriormente), que articula educação ambiental, saberes ancestrais, arte, corporeidade e vivências comunitárias em seu fazer pedagógico. Trata-se de uma experiência que “[...] caminha ao lado do pensamento decolonial [...]”, conforme proposto Mota Neto (2016, p. 21), ao compreender a decolonialidade enquanto um conjunto de epistemes próprias forjadas no seio dos movimentos sociais e em conexão com os intelectuais que se unem a eles (Mota Neto, 2016).

Essa pedagogia está ancorada nas memórias locais, nas narrativas das pessoas mais velhas, na escuta das crianças, na circularidade das rodas de conversa, no canto, na dança e na oralidade como formas de transmissão e produção de conhecimento. É uma pedagogia que descoloniza o currículo, reorienta o tempo-espço escolar e restitui à comunidade o direito de narrar sua própria história.

A pedagogia decolonial no Vale do Gramame revela-se como uma possibilidade concreta de construção de novos mundos. Ao integrar a denúncia das opressões históricas com o anúncio de uma sociedade justa, plural e solidária, essa pedagogia oferece caminhos para romper com as estruturas coloniais e instituir um novo paradigma educativo, em que o saber não se impõe, mas se compartilha, em que o outro não é objeto, mas sujeito, e em que o território não é recurso, mas casa comum.

Neste capítulo, dialogamos acerca da pedagogia decolonial, ao retomar o conceito de decolonialidade e ao compreender suas raízes latino-americanas em oposição à colonialidade do ser, do poder e do saber na América Latina. Entender essa perspectiva como um marco na ruptura de um paradigma e como proposição de uma nova forma de ver, estar e ser no mundo é essencial, e é nessa direção que trafegamos nestes escritos.

Ao longo desses escritos, já viemos pondo em discussão a colonialidade do poder, do saber e do ser, evidenciamos a relevante influência do capitalismo, da colonização e da desigualdade estrutural na condição educacional em que nos encontramos. Diante disso, expomos a decolonialidade como essa outra forma de ver e de se posicionar diante do mundo, esta que rompe com as amarras estruturais da sociedade, denuncia as atrocidades vivenciadas pelos povos e grupos sociais em condição de marginalização e anuncia novas possibilidades para viver com dignidade, apoiadas e apoiados na coletividade.

Desse modo, evidenciamos o Vale do Gramame como esse território vivo em que é possível romper com as amarras coloniais, e assim, construir um novo mundo. É o caso da circularidade de saberes que é possível pelas vozes, mãos, corpos das mestras e mestres do Vale, além dos movimentos das crianças e adolescentes da EVOT, junto às suas educadoras e educadores. Em conexão, essas atrizes e atores nos apresentam experiências de educação comunitária que nos permitem vislumbrar aspectos da pedagogia decolonial, que nos possibilitam reexistir decolonialmente desde o território.

A observação e a escuta dos sujeitos desta pesquisa aparecem especialmente nesta parte dos escritos para auxiliar no entendimento da perspectiva decolonial, para nos guiar como conhecedoras e conhecedores desse caminho empapado de experiências vivas de nossas gentes. Trazemos, em forma de análise, algumas falas das pessoas observadas e entrevistadas, bem como as observações das suas dinâmicas de vida, principalmente as que nos conectam com a educação nesse território.

O intuito do capítulo corrobora com os objetivos desta investigação que, a saber são: Discutir acerca do pensamento decolonial latino-americano e suas bases epistemológicas a partir de uma experiência local de educação; Analisar a intercessão entre os saberes ancestrais locais e as práticas educativas atuais, com destaque para a compreensão de como são narradas as dinâmicas sociais através da escuta de mestras e mestres de tradição oral.

O tecer dos fios desta trama, agora, nos leva a uma maior conexão com o nosso território de pesquisa e, como consequência, permite-nos compreender com mais concretude os caminhos desta investigação. Os fios se unem e é possível vislumbrar cada parte e também o “todo”, pois

o tempo destinado às vidas e aos saberes que circulam no Gramame e atravessam a EVOT, aqui, nos rende achados de extrema relevância à nossa pesquisa.

Ao trazer à tona os diálogos com as mestras e os mestres de tradição oral do Vale do Gramame, bem como com as educadoras e educadores da EVOT, junto às observações realizadas na escola e nos demais espaços de vida dessas pessoas, esperamos retomar o nosso referencial acerca da educação comunitária, da educação popular e da decolonialidade. Em conexão com os nossos fundamentos teórico-metodológicos, insurgem as e os personagens-sujeitos da nossa história.

Portanto, nesta parte dos escritos, analisamos as falas e os registros das observações de campo, em que foi possível ver e ouvir as mestras, mestres, educadoras e educadores. Para isso, buscamos revelar o modo como essas pessoas se conectam ao território, como os seus saberes se aproximam dos conhecimentos necessários à vida comunitária e de que maneira elas se unem em prol de demandas comuns.

Nessa direção, além das observações participantes na EVOT, realizamos entrevistas semiestruturadas com:

- Mestra D'oci dos Anjos
- Mestre Marcos Mituaçu
- Mestre Zé do Balaio
- Penhinha Teixeira (coordenadora)
- Ivanildo Santana Duarte (educador)
- Dênis da Cunha Ramalho Pereira (educador)
- Raquel Carvalho dos Anjos (coordenadora)

Vale salientar que, no decorrer da pesquisa, ao coletar dados no acervo da escola, tivemos contato com Raquel Carvalho dos Anjos, que é parte da EVOT desde a sua fundação, e, hoje, cuida da parte financeira da escola. Por seu amplo entendimento sobre a história, memória, projetos e demandas atuais, bem como seu sentido de pertencimento tanto à escola quanto à comunidade, vimos a urgência em dialogar mais profundamente com a mesma e, assim, acrescentamos mais um sujeito, totalizando 7 (sete) pessoas entrevistadas.

Conforme fomos analisando as entrevistas, percebemos a necessidade de sistematizar essas análises, com o objetivo de melhor expor para visualização e compreensão. Diante dessa constatação, em cada seção, e de acordo com cada entrevista que foi analisada, montamos quadros analíticos que contém as categorias analíticas freireanas, falas representativas das

peessoas entrevistadas e uma interpretação decolonial para cada fala. Esses quadros estão dispostos ao término de cada seção.

Portanto, esses achados estão ponderados na sequência desses escritos, com o cuidado para situá-los e analisá-los, com respaldo teórico, a partir das autoras e autores latino-americanos que vêm sustentando a pesquisa e estes escritos.

5.1 No terreiro da palavra: a cultura, a quadrilha e o brincar na voz de Mestre Marcos de Mituaçu⁶⁰

Na ciranda viva da memória,
ressoa a voz de um mestre do chão,
Marcos de Mituaçu, guardião da história,
tece saberes com o fio da tradição.

Entre bandeiras, passos e sanfona,
ecoam os cantos da sua infância dançante,
onde a quadrilha não era só festa,
mas linguagem viva, pulsante.

Cultura que não cabe só no livro,
mas mora no corpo que dança e canta,
brincar que é rito, é laço afetivo,
é a pedagogia que a vida encanta.

Na entrevista, bordada de memórias e chão batido,
o mestre fala com a sabedoria do vivido:
de como o brincar ensina sem pedir licença,
e de como a festa é também resistência.

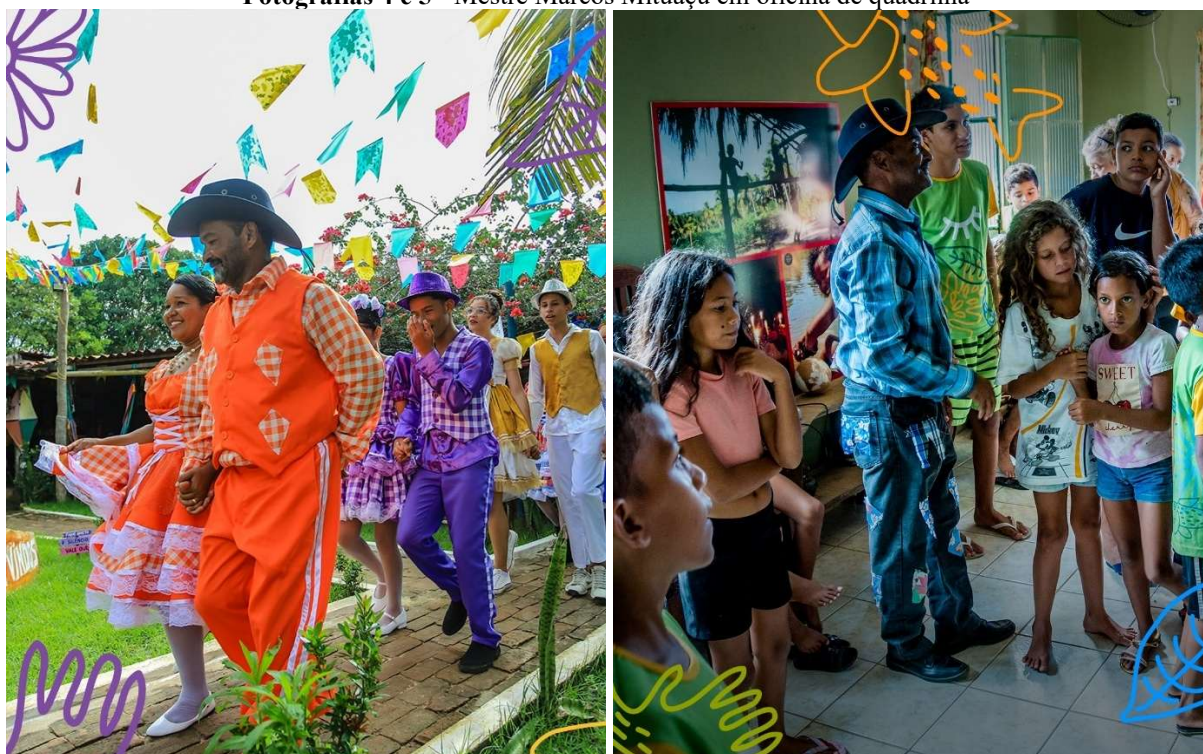
Mituaçu se revela não só lugar,
mas tempo que pulsa nas rodas do povo,
onde cultura, infância e tradição popular
se entrelaçam no tecido sempre novo.

Assim, esta escuta torna-se documento,
registro vivo do que não se deve calar:
o saber que brota da terra, do vento,
e do direito de toda criança brincar.

Arquivo pessoal

⁶⁰ Seção baseada em entrevista concedida pelo mestre Marcos à autora Aline Rodrigues de Almeida, em 21 de junho de 2025, na comunidade Mituaçu, Conde/PB. Gravação em áudio, 16min03s, arquivo pessoal da pesquisadora.

Fotografias 4 e 5 - Mestre Marcos Mituaçu em oficina de quadrilha



Fonte: Arquivo da EVOT⁶¹

A entrevista concedida por Mestre Marcos, quadrilheiro tradicional da comunidade quilombola de Mituaçu (Conde/PB), oferece ricas reflexões sobre a relação entre cultura popular, escola e comunidade. Sua fala evidencia a relevância da educação comunitária como prática social, cultural e política, que transcende os limites da escola formal e se conecta às lutas de povos historicamente racializados e empobrecidos.

Nesta parte dos escritos, analisamos a entrevista à luz dos conceitos de decolonialidade e educação comunitária, mobilizando como referenciais teóricos os escritos de Paulo Freire, Catherine Walsh, Moaci Alves Carneiro, Alder Júlio Calado e Mota Neto, bem como Almeida (2020), que investiga a educação enquanto experiência comunitária na Escola Viva Olho do Tempo.

Mestre Marcos Mituaçu destaca o compromisso em manter viva a quadrilha tradicional, ensinando-a a novas gerações e a comunidades para além da Paraíba. Esse gesto de transmissão de saberes remete ao que Catherine Walsh (2009) denomina práticas de insurgência epistêmica, que são movimentos que questionam a colonialidade do saber e reivindicam o valor dos conhecimentos ancestrais e comunitários. Desse modo, vamos percebendo as conexões entre as práticas observadas nas vivências dos sujeitos e a perspectiva decolonial, em especial, no que

⁶¹ Disponível em: <https://www.facebook.com/olhodotempoescolaviva/photos>. Acesso em 17 ago. 2025.

tange à formação de mulheres e homens pertencentes e agentes em seus territórios de vida, conscientes de necessidade de serem protagonistas das suas histórias. Como afirma Mestre Marcos,

Esse ano a nossa quadrilha completou 40 anos de existência. Eu sou muito feliz porque o que eu sei eu passo para os outros. Hoje, se eu disser que não vou mais fazer, tem cinco, seis pessoas que aprenderam comigo e que podem dar continuidade. Isso me alegra porque a gente não guarda só para si, a gente repassa, e assim a cultura não morre. (Marcos, entrevista, 2025)

Percebemos, presente em sua fala, a dimensão freireana da partilha do saber, em que conhecimento não é propriedade individual, mas é construção comunitária, ele deve ser compartilhado. Aqui, a pedagogia popular se manifesta como herança cultural que se reinventa na coletividade.

Ao narrar sua trajetória, o mestre afirma que aprendeu com seus pais pescadores e agricultores, e que hoje ensina “o que sabe” a jovens e adultos da comunidade. Trata-se, portanto, de uma pedagogia da memória e da oralidade, que contrasta com a lógica escolar colonial de deslegitimação dos saberes populares.

Recordamos Antônio Cícero de Souza, em *Lutar com a Palavra* (Brandão, 1982), ao dialogar com Carlos Rodrigues Brandão sobre educação, os mesmos chegavam à conclusão de que os saberes precisam ser úteis às vivências das pessoas, caso não tenham utilidade prática, de nada têm serventia. Para o mestre Marcos, transmitir os seus saberes aos mais novos é isso: ciente da utilidade desses conhecimentos para as crianças e os adolescentes da comunidade, ele se empenha no ensino e na construção de saberes legítimos e úteis à vida em sociedade.

Ao narrar suas experiências com oficinas culturais, tanto na EVOT quanto em escolas públicas da cidade de João Pessoa, Mestre Marcos assinala que:

A coisa mais linda do mundo é levar os mestres para dentro da escola. Até os professores se identificam. Os alunos dizem: “minha mãe já dançou quadrilha, minha mãe já dançou coco”. É um resgate que emociona porque traz a memória viva dos nossos ancestrais para dentro da sala de aula. (Marcos, entrevista, 2025)

Ele evidencia, em sua fala e em seu fazer, a força da educação comunitária como prática decolonial, pois aproxima escola e território, rompe com o silenciamento dos saberes populares e reinscreve memórias ancestrais como ciência viva. A experiência de oficinas de quadrilha, ciranda e percussão desenvolvidas com apoio da EVOT revela que a comunidade não apenas recebe conhecimentos, mas os produz e compartilha coletivamente.

Essa concepção dialoga com a educação popular freireana, que afirma que “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo [...]” (Freire, 2005, p. 79) Assim como defendido em Almeida (2020), a prática da EVOT exemplifica essa construção de saberes a partir da vida comum, em contraposição à lógica bancária e transmissiva.

É a esse cenário que recorreremos ao discorrer sobre a educação comunitária. Ao rememorar Calado (2018), ao discorrer sobre a força revolucionária dos gestos e iniciativas moleculares para que as mudanças aconteçam, percebemos essas experiências encharcadas de faíscas para transformações. Na verdade, as mudanças vão acontecendo conforme os saberes se esparramam no chão da escola, no leito do rio, nas casas das mestras e dos mestres, em seus terreiros, nos espaços que têm vida.

A comunidade é forjada enquanto se forjam os modos de ver, julgar e agir das pessoas, e é nesse reconfigurar-se das gentes que também se estrutura um modo outro de conceber o mundo. A decolonialidade surge de dentro, a partir de; ela parte do que já se tem, e é daí que ela vai se criando, e cria saberes e sonhos, um algo que reacende o desejo por ser mais, por saber mais de si, do outro.

Esse reconhecimento de si, do nosso lugar social, é o que nos faz pertencer sem pesar. Nesse cenário, o entendimento da identidade quilombola é possível; o pertencimento é elo entre sujeito e território, estimulado através da vida do mestre Marcos e das vivências na própria comunidade.

Ao afirmar que sua comunidade é quilombola e rica em tradições, ele reconhece que a quadrilha e outras práticas culturais são fontes de identidade e pertencimento. Nessa mesma direção, o mestre traz à sua fala o cuidado com o rio como parte de seus saberes e fazeres, a dimensão ecológica também atravessa o seu testemunho:

Nossa comunidade é cercada por rios: o Jacó e o Gramame. Antigamente, o povo pulava da ponte na água, hoje não pode mais, porque está raso e poluído. A gente luta para dragar o rio porque sem ele a comunidade fica isolada. O rio era tão limpo que dava para achar filhote dentro, hoje o homem poluiu. Mas ele ainda ensina. O rio é nosso livro, nele a gente lê a vida. (Marcos, entrevista, 2025)

Nessa passagem, o rio emerge como objeto de conhecimento e sujeito pedagógico, espaço de resistência ecológica que atualiza a cosmovisão freireana do mundo como texto a ser lido. Essa leitura de mundo a partir do chão em que se pisa é concretizada nas ações em torno

do Gramame, no trato com a vida que circula entre eles e que pede urgência nesse cuidado porque ele é parte de nós. Nesse sentido, o rio é território, mas também é sujeito.

Gonçalves (2013) destaca uma reflexão de Freire, em que este reforça a importância de considerar o ponto de vista e a leitura de mundo dos sujeitos populares, princípio que é essencial para a prática educativa desenvolvida na EVOT, pois parte sempre da escuta e do diálogo com a comunidade. Ou seja, “com o exercício de autocrítica e da crítica, Freire descortinou horizontes promissores, ao admitir que [...] ‘(...) ainda quando minha tese, minha proposta fossem certas e em torno delas eu não tivesse dúvida, era imperioso, primeiro, saber se elas coincidiam com a leitura de mundo dos grupos ou da classe social a quem falava (...)’.” (Gonçalves, 2013, p. 3-4).

Para Carneiro (1987), o pertencimento é categoria pedagógica e política fundamental, pois educar é reconhecer os sujeitos em sua territorialidade, história e cultura. Ao entender essas conexões, as práticas pedagógicas que priorizam a cultura local, tanto na EVOT quanto nos demais espaços de educação da comunidade, não apenas ensinam, mas também fortalecem a autoestima e a consciência crítica dos sujeitos, reafirmando suas raízes e sua historicidade.

Em nosso diálogo, o mestre, ao relatar as lutas em torno da poluição dos rios e da necessidade de dragagem, explicita que a educação comunitária ultrapassa o espaço da escola, tornando-se também ação política territorial. Mutirões de limpeza, mobilizações pela preservação dos rios e práticas coletivas de agricultura e pesca são expressões de uma educação que vincula cultura, ecologia e emancipação.

Segundo Calado (2017) e Mota Neto (2016), a educação comunitária é inseparável da luta por território, memória e justiça social. Nessa perspectiva, a atuação do mestre não se restringe ao campo cultural, mas contribui para a construção de um projeto coletivo de vida digna. Para Calado (2017),

[...] a busca de uma vida em plenitude, pelas estradas do processo de humanização, não passa pela aposta na força dos poderosos e dos ricos deste mundo. Passa pela confiança e adesão aos pequenos projetos, às “correntezas subterrâneas, às ações moleculares, portadoras de grande alcance transformador, a seu tempo [...]”. (Calado, 2017)

A narrativa do mestre Marcos sobre o modo diferenciado de acolhimento na EVOT, ao dizer que as crianças são tratadas com carinho e respeito, evidencia uma ruptura com a lógica escolar autoritária e impessoal, herdeira do eurocentrismo, da colonialidade que opera nos modos saber, poder e ser. As práticas descritas nas palavras do mestre aproximam-se do que

Walsh (2013) define como pedagogias decoloniais, ou seja, processos educativos que deslocam hierarquias coloniais e constroem espaços interculturais críticos.

A EVOT e a comunidade atuam de forma complementar, demonstrando que a escola pode ser lugar de resistência, pertencimento e esperança, quando se conecta aos sujeitos e às suas culturas. A análise da entrevista do mestre Marcos demonstra que a educação comunitária, enraizada em saberes populares e ancestrais, constitui prática decolonial e emancipatória, ao valorizar a quadrilha, a ciranda, os mutirões comunitários e a memória quilombola, ele exemplifica a potência de uma pedagogia que nasce do território e se projeta para além dele.

Para o mestre, a educação proposta e vivenciada na EVOT revela seu caráter comunitário e transformador. A partir do estímulo ao sonhar, à esperança, essa educação torna a mulher e o homem sujeitos críticos de sua realidade, comprometidas e comprometidos em melhorar as suas vidas e de sua comunidade. Ao dialogar sobre a EVOT, Marcos define a sua práxis como afetuosa, integral, dialógica e transformadora.

Teve um tempo que encontrei um pai que disse: “meu filho acorda de madrugada querendo ir para a escola”. Eu disse: é porque lá ele recebe educação de outro jeito. Ele recebe um abraço, beija a mão da professora. Isso é diferente, isso ele leva até para casa. Essa educação comunitária tem um carinho que transforma. (Marcos, entrevista, 2025)

A fala revela o que Freire chama inédito viável, uma prática educativa que humaniza e inspira novas formas de convivência, irradiando-se para além dos muros da escola. Conforme já apontado em Almeida (2020), não se trata de levar conhecimento à comunidade, mas de construí-lo junto com a comunidade, reconhecendo que os saberes circulam no cotidiano e produzem transformações sociais e culturais. Assim, as experiências do mestre Marcos e da EVOT reafirmam o que Freire chama educação libertadora, projeto político-pedagógico insurgente, que transforma vidas e territórios a partir do diálogo, do pertencimento e da esperança.

A seguir dispomos o quadro analítico da entrevista com o mestre Marcos, onde consta uma análise situada nas categorias do pensamento freireano que trazemos a estas investigações para interpretar decolonialmente os nossos achados, com as falas correspondentes e a interpretação decolonial dos fragmentos (Quadro 22).

Quadro 22 - Análise da entrevista do Mestre Marcos

Categoria freireana	Fala representativa	Interpretação decolonial
Conscientização	“O rio é nosso livro, nele a gente lê a vida.”	Consciência ambiental e pedagógica do território como texto.
Diálogo	“Sempre conversamos com os jovens sobre o cuidado com o rio.”	O diálogo como transmissão intergeracional de saberes.
Cultura e saberes populares	“O rio ensina respeito e pertencimento.”	O rio como matriz de sabedoria ancestral.
Práxis	“Defender o rio é defender a vida da comunidade.”	Reflexão e ação se unem na luta ambiental.
Esperança/Utopia	“Quero que nossos filhos ainda tenham água limpa.”	Utopia concreta de preservação e futuro sustentável.
Denúncia/Anúncio	“O rio está morrendo, mas não desistimos.”	Denúncia da degradação ambiental e anúncio da luta comunitária.
Inéditos viáveis	“Se cuidarmos juntos, o rio ainda pode viver.”	Possibilidade prática de regeneração do território.

Fonte: Arquivo Pessoal⁶²

O testemunho do Mestre Marcos nos revela que o rio, mais do que recurso natural, é escritura viva e sagrada que orienta a vida comunitária. Suas palavras desenham a pedagogia do território, em que aprender é também cuidar e resistir; no gesto de denunciar a morte lenta do rio e anunciar a esperança de águas limpas para as futuras gerações, ele materializa a práxis freireana como ato político e espiritual. O rio, tomado como livro, rompe a lógica colonial que separa natureza e cultura, ciência e tradição, e se ergue como epistemologia outra, tecida no fluxo da ancestralidade e na luta pelo bem-viver. Assim, sua fala não é apenas memória, mas profecia, pois afirma que ainda é possível reinventar o mundo a partir da água, da terra e da dignidade de um povo que se recusa a desistir.

5.2 Entre fios e folhas: Mestre Zé do Balaio de Mituaçu e a sabedoria que se fia com as mãos⁶³

No sopro da mata e no silêncio entre galhos,
vive o ofício antigo de Mestre Zé do Balaio.
Das mãos calejadas brota a dança do cipó,
das palhas trançadas, nasce o que é simples e só.

Ele não aprende com livros nem cartilhas,
mas com o tempo das árvores e a paciência das trilhas.
Cada balaio carrega um segredo do chão,
um saber que se fia com alma e com mão.

⁶² Quadro analítico baseado nas entrevistas realizadas com o mestre Marcos.

⁶³ Seção baseada em entrevista concedida pelo mestre Zé do Balaio à autora Aline Rodrigues de Almeida, em 12 de junho de 2025, na comunidade Mituaçu, Conde/PB. Gravação em áudio, 45min, arquivo pessoal da pesquisadora.

No entrelaçar da palha, o mundo ganha forma,
e o cotidiano vira beleza que transforma.
Zé do Balaio é mais que artesão, é memória viva,
que faz do fazer manual uma lição coletiva.

Suas peças não se medem por preço ou tamanho,
são mapas do mato, com cheiro de sonho.
E na arte que ensina sem dizer,
há um modo de viver e também de aprender.

Arquivo pessoal

Fotografias 6 e 7 - Mestre Zé do Balaio, em sua residência, mostra a sua produção



Fonte: Arquivo pessoal

A memória e a voz de Mestre Zé do Balaio nos transportam a um tempo em que o saber não estava guardado em livros ou registros oficiais, mas circulava entre corpos, mãos e territórios. Seu relato é tecido como o próprio balaio que lhe dá o nome: entrelaçando fibras, lembranças, ancestralidades e pertencimentos. A história de sua vida, narrada entre pausas e imagens de infância, se inscreve como uma pedagogia de resistência, pois o que ele aprendeu com o pai, os tios, os vizinhos e com o “homem que sabia fazer”⁶⁴ tornou-se, com o tempo, um

⁶⁴ Recordamos o diálogo entre Cícero e Brandão, em *Lutar com a palavra*, (Brandão, 1982), em que a educação precisa ser útil à existência. Aqui, os saberes úteis à vida são ensinados de geração a geração, em um processo

patrimônio comum, uma forma de manter viva a ligação da comunidade com a terra, o rio, a canoa e a tradição artesanal.

Esse modo de narrar e de se situar no mundo carrega a força do que Walsh (2009) denomina pedagogias decoloniais, que são práticas que insurgem contra a colonialidade do saber e afirmam o potencial dos conhecimentos subalternizados. Em vez de repetir o modelo escolar bancário que Freire (1987) tanto criticou, a fala do Mestre Zé do Balaio revela a centralidade da experiência, do corpo e da coletividade como eixos formadores.

Ao nascer “dentro do rio, dentro de uma canoa”, o mestre já anuncia, em sua própria origem, uma cosmovisão na qual a água, o território e a comunidade são partes constitutivas da vida. “Eu nasci dentro do rio, dentro de uma canoa. Minha mãe foi pescar e eu vim ao mundo ali, no meio da água, com camarão demais, que era uma beleza no rio de Gramame.” (Zé do Balaio, entrevista, 2025)

Nessa perspectiva, sua memória não é apenas individual, mas coletiva. A lembrança do tempo em que “pegava camarão no rio com a mão” evoca não somente um cenário natural, mas a relação de um povo com o rio, relação que hoje sofre com a degradação ambiental. Aqui, a narrativa se encontra com as reflexões de Krenak (2019i), quando este nos convoca a *adiar o fim do mundo*, resgatando formas de estar e de viver em sintonia com a Terra.

O rio, que para Zé do Balaio era fonte de fartura e brincadeira, é também o rio que, poluído pelas fábricas, anuncia os limites do modelo civilizatório imposto pela modernidade ocidental. A sabedoria que se fia com as mãos, portanto, é também sabedoria que se fia com o rio, com a mata, com os peixes e camarões, uma sabedoria ecológica, comunitária e insurgente.

“Eu vi meu pai fazer e disse: isso eu ainda aprendo. Ele respondeu: deixa você crescer que você aprende. E aprendi cedo, com oito anos já fazia balaio.” (Zé do Balaio, entrevista, 2025) Ao relatar que aprendeu a fazer balaio com apenas oito anos, ainda criança, o mestre rompe com a concepção escolar que associa infância apenas ao aprendizado formal. Sua iniciação no ofício artesanal é, ao mesmo tempo, iniciação cultural e comunitária. A oralidade e a prática coletiva foram as suas escolas, confirmando o que Brandão (1988) já afirmava: a educação não se limita à instituição escolar, mas é ampla, comunitária e vivida no cotidiano.

As falas do mestre Zé do Balaio, entrelaçadas às discussões que vimos tecendo aqui, reforçam que o conhecimento, ou melhor, a construção dele, não é individual, mas partilhada.

dialógico e horizontal e, nesse caso, o “homem que sabia fazer”, não detinha o conhecimento para si, ao contrário, punha-o em roda e o fazia circular naquele território.

“Tudo aqui era da família, tudinho. O que eu sei aprendi com meu pai, meus tios e com os homens que sabiam fazer. Era tudo em roda, ninguém fazia sozinho.” (Zé do Balaio, entrevista, 2025) O saber do Mestre é a expressão de uma educação comunitária, no sentido defendido por Streck (2006), em que a aprendizagem acontece em redes de solidariedade, trabalho compartilhado e pertencimento mútuo.

Do mesmo modo, a narrativa do mestre denuncia a ausência de políticas públicas e o descaso com as comunidades tradicionais. Ao afirmar que “a associação não funciona”, que “não tem apoio de nada aqui” e que “aqui a gente é desprezado, não tem apoio de nada, nem da associação, nem de vereador. A gente é esquecido.” (Zé do Balaio, entrevista, 2025), ele traduz o sentimento de abandono que marca tantos territórios quilombolas e camponeses no Brasil. Esse esquecimento, como lembra Lander (2005), é produto da colonialidade do poder, que naturaliza hierarquias raciais, sociais e epistemológicas. As práticas e saberes de Zé do Balaio, portanto, não são apenas ofícios manuais, mas formas de resistência frente à marginalização imposta a esses grupos sociais.

Quando ele fala da EVOT, sua voz se ilumina, ele reconhece naquela experiência um espaço diferenciado, capaz de acolher e valorizar os saberes comunitários. As oficinas, o teatro, a música e a ciranda são, para ele, exemplos de como a escola pode se transformar em lugar de pertencimento e de esperança. De acordo com Zé do Balaio,

Era pra ter uma escola daquela aqui em Mituaçu. Os meninos iam se ocupar mais, iam se dedicar mais aos estudos porque os meninos não veem muito sentido na escola que tem hoje, porque lá **[na EVOT]** tem tudo, tem brinquedo, tem animação, tem várias oficinas e aqui era pra ter um negócio desse. Aqui, a escola não valoriza o nosso ofício. (Zé do Balaio, entrevista, 2025, grifos nossos)

Nesse ponto, sua fala ecoa Freire (2005), quando afirma que “[...] ninguém educa ninguém sozinho, mas os homens e mulheres se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p. 68). A EVOT, como também analisa Almeida (2020), representa uma alternativa pedagógica que rompe com o distanciamento da escola tradicional e se reconecta ao território e às memórias coletivas.

Ao proporcionar espaços de interação entre as pessoas, em que se considerem os saberes de experiência e as suas especificidades, trazendo à tona os conhecimentos ancestrais e relacionando-os com os atuais, a escola **[EVOT]** estabelece diálogos e cria vínculos, a partir do reconhecimento à memória e ao saber local experienciados nas rodas com mestras e mestres da comunidade junto a crianças e adolescentes, nos museus, nas vivências comuns, nos

eventos de preservação do rio Gramame, nas apresentações das educandas e educandos dentro e fora dos muros da instituição. (Almeida, 2020, p. 152, grifos nossos)

O Mestre Zé do Balaio, com sua trajetória, encarna o que Walsh (2013) descreve como “práticas de reexistência”, que são modos de vida que resistem e, ao mesmo tempo, reinventam a existência frente à lógica colonial. Seus balaio não são apenas objetos utilitários ou mercadorias, são portadores de memória, símbolos de pertencimento e expressão de uma pedagogia do território. Cada fio trançado carrega a marca de gerações, de histórias de luta e de sobrevivência.

Ao recordar que “tudo era da família, tudinho”, o mestre nos ensina que comunidade não é apenas proximidade geográfica, mas uma trama de afetos, solidariedades e aprendizados. Tolentino (2020), ao analisar narrativas de memória em comunidades camponesas, também ressalta essa dimensão coletiva, em que as identidades são construídas a partir do entrelaçamento de histórias familiares e experiências partilhadas. O balaio, nesse sentido, é metáfora e materialidade da vida comunitária: cada tira de palha só faz sentido quando entrelaçada às demais, formando um corpo coletivo.

A educação comunitária que emerge da fala do Mestre Zé do Balaio não é romantizada, o mesmo reconhece as dificuldades, a falta de apoio, o esquecimento das autoridades, mas, justamente por isso, sua fala é potente porque revela a dimensão política da educação como prática de resistência. Nessa perspectiva, Calado (2017) e Mota Neto (2016) apontam que a educação comunitária é inseparável da luta por território e justiça social.

No território de Mituaçu, a luta por território e por justiça social é materializada nos balaio, nas cirandas, nas histórias narradas à beira do rio. É nesse reconfigurar de vidas e histórias que a comunidade resiste, a partir da renúncia das opressões impostas pelo capitalismo eurocêntrico – incluídas a especulação imobiliária, a degradação do rio e entorno, a banalização das vidas, o sucateamento das instituições públicas – e do anúncio de novas possibilidades de existência. A decolonialidade está presente nessa maneira outra de ver, julgar e agir no mundo, na construção coletiva de sentidos próprios, dos que atendam às suas novas configurações e demandas.

A sabedoria do mestre é também um convite a repensar a noção de desenvolvimento. Enquanto o discurso moderno associa progresso à industrialização, sua prática mostra que é possível construir futuro com as mãos, com o tempo lento do trançado, com o respeito à natureza. Essa visão se aproxima do conceito andino de bem viver, discutido por Walsh (2009), que propõe modos de vida centrados no equilíbrio com a Terra e na coletividade.

Nesse sentido, as palavras do mestre dialogam com a provocação de Krenak (2019ii) ao sugerir que, ao invés de seguir o ritmo acelerado do consumo e da destruição, aprendêssemos a fiar a vida como quem fia um balaio. Cada gesto simples, como cortar a folha, amolecer a fibra, entrelaçar o fio, é também gesto de cuidado, de paciência e de continuidade. Os balaio de Mestre Zé do Balaio não são apenas utensílios, mas símbolos de um tempo outro, capaz de adiar o fim do mundo (Krenak, 2019i).

Ao finalizar sua narrativa, Zé do Balaio fala dos netos, das crianças que crescem ao seu redor, afirma que é nelas que deposita sua esperança, mas também sua preocupação. Reconhece que a escola formal pouco dialoga com a realidade local e sonha que uma escola como a EVOT possa existir em Mítuaçu. Sua fala nos recorda que a educação, quando distante do território e da cultura, perde seu sentido, mas, quando enraizada na vida da comunidade, torna-se libertadora (Freire, 2005).

Assim, entre fios e folhas, a sabedoria do mestre se fia como um testemunho decolonial e comunitário, é memória viva de um povo, resistência frente ao esquecimento e horizonte de futuro para as novas gerações. Como diria Freire (1996), trata-se de uma educação que não se reduz à transmissão de conteúdos, mas que se constrói na comunhão de saberes, na partilha de histórias e na luta por dignidade. Como nos sugere Krenak (2019i), são esses gestos, aparentemente simples, que podem nos ensinar a adiar o fim do mundo.

Como na seção anterior, dispomos, no quadro a seguir, a síntese da análise da entrevista com o mestre Zé do Balaio (Quadro 23).

Quadro 23 - Análise da entrevista do Mestre Zé do Balaio

Categoria freireana	Fala representativa	Interpretação decolonial
Conscientização	“Aprendi com meus avós que o balaio ensina paciência e partilha.”	Consciência da educação como processo cultural transmitido pela oralidade.
Diálogo	“O balaio é feito em roda, ninguém faz sozinho.”	O diálogo se materializa em práticas coletivas.
Cultura e saberes populares	“Cada balaio carrega história.”	O ofício artesanal é portador de memória e identidade.
Práxis	“Ensinar a fazer é também ensinar a viver.”	O fazer manual integra prática e reflexão pedagógica.
Esperança/Utopia	“Quero que os jovens aprendam o ofício para não esquecerem nossa história.”	O futuro é projetado pela continuidade da tradição.
Denúncia/Anúncio	“Hoje poucos querem aprender porque a escola não valoriza nosso ofício.”	Denúncia da marginalização do saber popular; anúncio da necessidade de integração curricular.
Inéditos viáveis	“Se a escola trouxer o artesanato, podemos ensinar às crianças.”	Alternativa concreta de integração entre saber comunitário e escola.

Fonte: Arquivo Pessoal⁶⁵

⁶⁵ Quadro analítico baseado nas entrevistas realizadas com o mestre Zé do Balaio.

O balaio do Mestre Zé não carrega apenas fibras entrelaçadas, mas histórias, silêncios e gestos que se tornam lições de vida. Em cada fio entrecruzado repousa a paciência dos ancestrais, a sabedoria das e dos avós e a partilha que sustenta a comunidade. Seu ofício revela que a educação não cabe apenas nos livros, mas se tece no cotidiano, nas mãos que moldam o mundo e no olhar que reconhece o outro. Assim, o balaio é também metáfora de uma pedagogia insurgente, pois é resistente, coletiva e decolonial, que guarda no ventre de sua trama a promessa de um futuro em que o saber popular não será marginal, mas fundamento da libertação.

5.3 “Sonhar com os pés no chão”: a palavra viva de Mestra D’oci e a Olho do Tempo⁶⁶

D’oci nasceu com destino marcado,
entre a pobreza e o sonho calado.
Dizia a mãe: “pobre não sonha,
só tem a necessidade que a vida aponta.”

Mais cedo, guardou no peito uma chama,
promessa escrita, segredo na alma:
faria da dor uma escola erguida,
faria do pouco um sopro de vida.

Neta de histórias, herdeira da voz,
mesmo sem canto, traz força por nós.
Do chão nordestino, da luta sofrida,
fez da esperança razão de saída.

Na Escola do Tempo, plantou seu querer,
criança que entra é seu aprender.
Com olhos atentos, afeto e ternura,
faz da educação semente futura.

Não mede saber com régua ou com prova,
ensina com cheiro, com abraço renova.
Conhece a criança pelo olhar cansado,
pelo pé descalço, pelo riso guardado.

E se o mundo teme o tambor a soar,
ela responde com força de amar.
A fé que defende não é de fronteira,
é fé que se encontra na roda inteira.

⁶⁶ Seção baseada em entrevista concedida pela mestra D’oci à autora Aline Rodrigues de Almeida, em 26 de agosto de 2025, na comunidade Vale do Gramame, João Pessoa/PB. Gravação em áudio, 51min27s, arquivo pessoal da pesquisadora.

Mestra que ensina dizendo o “não”,
 não como freio, mas rede, chão.
 Do tudo e do nada, soube escolher,
 o meio caminho, o jeito de ser.

D’oci é raiz, é memória acesa,
 na Escola do Tempo cultiva a certeza:
 que o saber maior se aprende em união,
 no passo das crianças que guiam sua mão.

Arquivo pessoal

Fotografia 8 - Educando da EVOT recebe carinho da Mestra D’oci após apresentação de flauta em roda com estudantes da UFPB



Fonte: Thiago Nozi

A trajetória da Mestra D’oci e a criação da Escola Viva Olho do Tempo revelam um encontro profundo entre memória, tradição oral e prática pedagógica insurgente. Sua narrativa, marcada pelo gesto de resistência diante da sentença materna “pobre não sonha”, transforma a impossibilidade em promessa, e a promessa em ação. A carta escrita e guardada na adolescência, resgatada anos depois como compromisso de vida, inaugura uma pedagogia do sonho que não se confunde com fantasia, mas que se ancora no chão da realidade comunitária: “para você sonhar, você precisa ter pé no chão. Não é fantasia, é sonhar.” (D’oci, entrevista, 2025)

A EVOT nasce, assim, como território de resistência pedagógica e cultural, enraizado no Vale do Gramame, na Paraíba. Mais do que uma instituição escolar, constitui-se em espaço de circulação de saberes, encontro de gerações, formação comunitária e construção de sentidos para a vida coletiva. Nesse espaço, a oralidade ocupa centralidade, não apenas como meio de comunicação, mas como epistemologia viva, como memória que se atualiza em cada narrativa, em cada ensinamento que se encarna no corpo e no gesto.

Ao analisar a entrevista com a Mestra D’oci, buscamos compreender como sua experiência pessoal e coletiva se entrelaça à construção da Escola Viva Olho do Tempo, interpretando-a como expressão de pedagogias comunitárias e decoloniais. As linhas aqui tecidas dialogam com os seguintes referenciais: Ferreira e Amado (2006) – oralidade; Pollak (1992) – memória; Calado (2021) – movimentos sociais e memória histórica; Jara Holliday (2005) – educação popular; Walsh (2013) – pedagogia decolonial; Santos (2019) – epistemologias do Sul e Pacheco (2006) – Pedagogia Griô, para sustentar a análise e situar a experiência em perspectivas teóricas mais amplas.

Nesse sentido, a memória individual da mestra, longe de ser mero registro subjetivo, constitui-se como espaço de elaboração coletiva. Pollak (1992, p. 204), ao refletir sobre memória e identidade social, afirma que “[...] a memória não é apenas uma conquista individual, mas também um fenômeno construído e transmitido coletivamente [...]”. É justamente nessa dimensão que a experiência pessoal de D’oci se converte em projeto pedagógico: na recordação íntima de uma carta juvenil à fundação de uma escola que projeta, na coletividade, a realização do sonho interdito.

É nesse contexto que a Escola Viva Olho do Tempo surge, como um espaço de “ruminação”, no dizer da própria mestra, mas também de movimento. Se, em sua fala, ela se define como alguém “do pensar”, a escola aparece como o lugar que a convoca ao gesto de ação e partilha:

Essa escola é um exercício pra mim pra eu me movimentar. Que eu não tenho interesse em muita coisa. Muita coisa não tem interesse. Né? Mas eu sou humana, eu estou viva. Eu tenho que movimentar, senão eu vou encarquilhar, né? Então essa escola me dá esse movimento de ir pra lá e pra cá, desses meninos puxa e me leva e traz, é uma coisa muito boa pra mim. (D’oci, entrevista, 2025)

Essa articulação entre rememoração pessoal e projeto coletivo remete ao que Santos chama epistemologias do Sul, ou seja, são “[...] saberes ancorados em experiências de resistência de povos e grupos sociais que foram sistematicamente tornados invisíveis.” (2019,

p. 46). A carta guardada por D'oci torna-se símbolo dessa resistência epistêmica, pois o que era “não lugar”, um sonho interditado pela necessidade, torna-se pedagogia decolonial enraizada na vida comunitária.

Outro aspecto central da narrativa da mestra é sua vinculação à tradição oral herdada da avó contadora de histórias. D'oci se define como “neta de dona Menininha, dessa mulher, filósofa e contadora de histórias” e, embora reconheça não ter “merecido o dom”, é justamente na continuidade desse fio narrativo que ela se inscreve. Em um cenário em que a voz das pessoas atualiza a palavra, dá concretude e, assim, constitui comunidade, a prática oral de D'oci não é apenas lembrança afetiva, mas fundamento de sua pedagogia (Ferreira; Amado, 2006) (Pollak, 1992).

A Escola Viva Olho do Tempo se torna um espaço em que a tradição oral se reatualiza como método pedagógico. Assim, o ato de contar histórias, de reunir crianças e comunidade em torno da palavra cantada ou narrada, é um gesto de resistência cultural frente ao apagamento. As pedagogias decoloniais, dessa forma, “[...] se erguem a partir de saberes, memórias e práticas invisibilizadas, afirmando a possibilidade de outros mundos.” (Walsh, 2009, p. 45) É exatamente essa a experiência narrada pela mestra, de uma escola que não parte da estatística, mas da vida singular de cada criança, de sua história, de sua voz.

Essa perspectiva se evidencia quando D'oci denuncia a lógica das escolas hegemônicas, que reduzem as educandas e os educandos a números:

Observando assim, essa visão geral da educação está vivendo um momento muito difícil. No meu tempo, quando eu era professora, comecei no Lyceu Paraibano, já era difícil. A educação tem uma relação com a estatística, não com os seres humanos. Enquanto tivermos relação com a estatística, a gente não vai ter uma escola, sabe? [...] Então isso é de uma falta de respeito muito grande. (D'oci, entrevista, 2025)

Sua fala ecoa a crítica de Jara Holliday (2005), para quem a educação popular não pode ser medida pelos parâmetros convencionais da produtividade, pois o seu sentido é libertador, pois sua raiz e concretude estão na vida cotidiana e nas demandas históricas dos sujeitos e grupos sociais.

Assim, a EVOT constitui-se como incubadora de saberes comunitários e populares, que se opõem à lógica colonial de homogeneização e ao tecnicismo das escolas oficiais. Aqui, o sonho e a oralidade se entrelaçam para fundar uma ciência popular, cujo método é a experiência e cuja base é a memória compartilhada.

O modo como a Mestra D'oci se relaciona com a comunidade Vale do Gramame revela a construção de um pertencimento que não é apenas territorial, mas, sobretudo, simbólico. O espaço físico da escola, fruto de esforço coletivo e da compra de um terreno “de acordo com o dinheiro que tinha”, é também espaço de memória e de afeto.

Ao afirmar que não sabia lidar com adultos, mas que poderia lidar com “cem crianças”, D'oci evidencia uma escolha pedagógica radical, a de colocar a infância no centro, não como categoria abstrata, mas como presença concreta que convoca ao compromisso e à responsabilidade. Essa postura ressoa com a pedagogia griô (Pacheco, 2006), que enxerga nas mestras e mestres da tradição oral a possibilidade de transmitir histórias de vida como lições de humanidade.

A centralidade da criança como sujeito de direito, e não como estatística, traduz-se em uma pedagogia que opera pela escuta, pelo olhar e pelo reconhecimento. Em sua narrativa, D'oci enfatiza que conhece cada criança “pela roupa, pelo banho, pelo abraço”, gesto de atenção singular que rompe com a lógica escolar da homogeneização. Essa fala da mestra veio no momento de sua entrevista, em que estávamos em uma sala da escola e uma educanda, tendo por volta de seus 8 (oito) anos de idade, apareceu com um olhar de quem esperava um abraço, uma palavra. Em meio a nossa conversa, essa aluna, sem nenhum pudor ou timidez, caminhou em direção à mestra, pediu a bênção e as duas se abraçaram. D'oci voltou-se a ela, olhou-a de cima a baixo e, em tom de brincadeira, perguntou se ela havia tomado banho porque estava muito cheirosa, também falou de seu cabelo, dizendo estar com um brilho bonito. Era isso que ela queria, apenas isso: ser vista, observada, ouvida.

No decorrer das entrevistas e das visitas de observação, assim como em muitos outros momentos em que estive EVOT e na presença da mestra D'oci, percebi cenas como essa descrita e, depois de algum tempo observando, cheguei à conclusão de sua intencionalidade. Agora, em um momento de análise desses achados, é possível evocar Freire (2005), ao afirmar que não há neutralidade na educação, pois toda ação pedagógica expressa uma opção política e ideológica.

Educar, portanto, é sempre um ato de posicionamento diante do mundo. Assim, as crianças e os adolescentes passam a entender o seu lugar naquele território, a compreender o seu protagonismo diante da sua realidade e de sua comunidade, a se ver como parte de um todo, que é a escola, mas que também é o mundo em que vivem.

As educadoras, os educadores, mestras e mestres têm consciência de seu papel na educação e nas mudanças que são capazes de motivar. Sabendo de sua responsabilidade para com o refinamento desse olhar e dessa escuta sensível, apoiados em Freire (2010), as

educadoras e os educadores nos advertem que não existe educação sem amor e que educar é um ato de conhecer e reconhecer. Nessa direção, as práticas da mestra D’oci se inscrevem nessa chave, de olhar para cada criança como sujeito, como ser humano integral, dotado de desejos, vontades, aptidões, saberes, sonhos e mundos, e não como número.

Nesse contexto, a oralidade é ferramenta pedagógica e epistemológica, já que a palavra falada instaura comunidade porque cria ela presença. D’oci, ao narrar e ao provocar a escuta, além de fazer circular conteúdos, saberes, ela possibilita o que Walsh (2012) denomina de interculturalidade crítica, ou seja, um espaço em que diferentes saberes dialogam em pé de igualdade, rompendo a hierarquia do conhecimento ocidental. Um exemplo disso é a própria relação da escola com os tambores, que, de acordo com a mestra, são vistos com desconfiança pela comunidade majoritariamente evangélica, o que ilustra como a oralidade e a musicalidade podem ser práticas de resistência cultural frente a processos de estigmatização religiosa.

Outro aspecto fundamental é a ênfase na circularidade, na ética da partilha que rompe com a lógica da acumulação e do individualismo. Ao afirmar que “quem tem dá, quem não tem tira” (D’oci, entrevista, 2025), D’oci traduz em palavras a ética do compartilhamento que sustenta a sua pedagogia. Aqui há, portanto, uma pedagogia da circularidade em ação, perspectiva que se aproxima das pedagogias decoloniais de que trata Walsh (2009; 2010), práticas que se sustentam na coletividade e no “bem viver”, no sentido de uma vida que privilegia a coletividade sobre o individualismo e a reciprocidade sobre a acumulação.

A escola, nesse sentido, se torna mais que instituição, torna-se espaço de prática do bem viver, onde as relações se sustentam na partilha, na escuta e no cuidado.

As estruturas de reciprocidade, ao reforçarem relações mais amplas comunitárias e grupais e de partilha de poder simétricas, conseguem desenvolver valores associados à confiança, solidariedade, responsabilidade, respeito e cuidado, como valores de consciência mais coletiva. (Araújo; Silva, 2024, p. 86)

Ainda nessa direção, ao afirmar que “tudo o que constrói é sagrado e não pode ser entregue a qualquer pessoa” (D’oci, entrevista, 2025), a mestra inscreve a sua pedagogia em uma cosmovisão em que o conhecimento não é mercadoria, ele é bem comum para ser partilhado de forma ética e responsável, com compromisso.

Além disso, sua crítica à escola convencional, que classifica crianças como “burros” e privilegia apenas os “inteligentes”, revela uma denúncia contundente ao que Santos (2020) define como epistemicídio, isto é, a negação dos saberes e das potências de grupos subalternizados. Para D’oci, nenhuma criança é “burra”, ao contrário, cada uma carrega formas

de saber que precisam ser reconhecidas e postas em evidência. Essa postura se inscreve diretamente no horizonte das epistemologias do Sul, em que a pluralidade de modos de conhecimento precisa ser afirmada como riqueza e não como déficit (Walsh, 2013).

O diálogo com a comunidade, por sua vez, não é sem tensões, já que, segundo D'oci, a presença dos tambores, associados equivocadamente a práticas religiosas estigmatizadas, gera resistência por parte de setores evangélicos. Contudo, a postura da mestra é de abertura: “a escola é aberta, você entra e sai a hora que quiser” (D'oci, entrevista, 2025). Aqui se revela uma ética da liberdade que, longe de ser permissividade, é consciência dos limites da convivência coletiva: “ser livre é saber que o outro me limita” (D'oci, entrevista, 2025). Tal compreensão se aproxima da noção freireana de liberdade como compromisso e responsabilidade, e não como ausência de regras (Freire, 2010).

Ao mesmo tempo, a EVOT estabelece pontes com outras instituições, como escolas públicas da região, em atividades de intercâmbio, apresentações culturais e rodas de diálogo. Ainda que a mestra reconheça as suas próprias limitações e prefira deixar a condução dessas relações para outras educadoras e educadores, o gesto de abrir-se ao diálogo demonstra que a escola não é território isolado. Isso mostra que ela é espaço de circulação de saberes, prática que reforça a dimensão comunitária da educação, no sentido atribuído por Jara Holliday (2006), de que a educação popular precisa estar vinculada à organização e à vida comunitária para se realizar em si mesma.

Assim, a experiência narrada pela Mestra D'oci projeta uma pedagogia que é, ao mesmo tempo, da memória e do futuro, pois ela resgata as histórias da avó, reinscreve a carta da juventude como compromisso vital, valoriza a infância como lugar de reinvenção e estabelece um horizonte de resistência contra a desumanização escolar. A EVOT torna-se, então, espaço de sonho encarnado, que finca raízes no chão da comunidade e se projeta como alternativa concreta diante das falências da escola tradicional.

A reflexão da mestra sobre o papel da escola no mundo atual nos convoca a pensar a educação a partir de outras matrizes epistemológicas. Sua crítica à lógica estatística e conteudista da escola convencional, que mede aprovação, mas não reconhece singularidades, evidencia a urgência de um reposicionamento pedagógico. Como afirma Pollak (1992), a memória social é construída em meio a disputas de narrativas e silenciamentos; nesse sentido, a EVOT se constitui como contra-memória, recuperando vozes e histórias que a educação hegemônica insiste em apagar.

Essa dimensão contra-hegemônica se expressa também na forma como a mestra ressignifica o “não”, pois, para ela, dizer não é gesto pedagógico, é provocação para que a

criança busque alternativas, reflita e cresça. Esse ensinamento se afina com a pedagogia freireana do inacabamento, em que o educador não dá respostas prontas, mas estimula a busca e a problematização. Nesse sentido, o “não” da mestra é abertura, não fechamento, é condição para que o sujeito se responsabilize por sua própria caminhada.

Do ponto de vista metodológico, a narrativa da Mestra D’oci também nos interpela enquanto pesquisadoras e pesquisadores. Ao declarar que a entrevista lhe serve como possibilidade de “se revisitar”, a mestra rompe a lógica unilateral da pesquisa acadêmica e nos mostra que a oralidade é, simultaneamente, fonte e processo de autoconhecimento. Ela não fala apenas para responder a perguntas, mas para se ouvir e se reconhecer, o que nos aproxima da perspectiva da pesquisa participante, em que a produção de conhecimento é coletiva e transformadora para todas as pessoas envolvidas (Jara Holliday, 2006).

A EVOT, tal como emerge da fala de D’oci, é um laboratório de sonhos e resistências. Um sonho que não se confunde com fantasia, pois, como insiste a mestra, “sonhar precisa de pé no chão” (D’oci, entrevista, 2025). Um sonho que se ancora no compromisso escrito em uma carta de adolescência, reencontrada como marco de vida, que se atualiza a cada gesto de cuidado, de escuta e de partilha com as crianças, com os adolescentes e com a comunidade. Frente à falência da escola tradicional, essa experiência nos lembra que ainda é possível educar a partir da memória, da oralidade, da ancestralidade e da esperança.

O quadro a seguir sintetiza análise a partir de entrevista com a mestra D’oci (Quadro 24).

Quadro 24 - Análise da entrevista da Mestra D’oci⁶⁷

Categoria freireana	Fala representativa	Interpretação decolonial
Conscientização	“Aqui é o lugar da gente aprender o sentido de ser livre. E ser livre é saber que o outro me limita.”	Liberdade como consciência crítica da convivência, exige reconhecer os limites e as potencialidades da outra e do outro.
Diálogo	“Se cem adultos me confundem, cem crianças me iluminam.” “A escola é aberta, você entra e sai a hora que quiser.”	A centralidade da escuta e da palavra revela a dialogicidade. A aprendizagem nasce da relação horizontal, em que criança é sujeito do saber e diálogo é abertura, rompendo com a verticalidade escolar hegemônica.
Cultura e saberes populares	“Quem tem dá, quem não tem tira.”	A EVOT é espaço de circulação de saberes populares e comunitários, contrapondo-se à lógica capitalista da acumulação.
Práxis	“Essa escola é um exercício pra mim pra eu me movimentar. [...] ela me dá esse movimento de ir pra lá e pra cá, desses meninos puxa e me leva e traz.”	A ação pedagógica da mestra articula reflexão e prática, numa práxis transformadora, ressignifica sua experiência em ação comunitária, em sintonia com as epistemologias do Sul.

⁶⁷ Quadro analítico baseado na entrevista realizada com a Mestra D’oci.

Quadro 24 - continuação

Categoria freireana	Fala representativa	Interpretação decolonial
Esperança/Utopia	“A EVOT nasceu de um sonho que parecia impossível e hoje é realidade.” “Para você sonhar, você precisa ter pé no chão. Não é fantasia, é sonhar.”	A esperança ativa, feita de persistência e criação, sustenta a continuidade da escola. Sonho como utopia concreta resiste ao fatalismo e projeta inéditos viáveis, é pedagogia da esperança enraizada no chão da comunidade.
Denúncia/Anúncio	“A educação tem uma relação com a estatística, não com os seres humanos. [...] Isso é de uma falta de respeito muito grande.”	Denúncia ao epistemicídio escolar e anúncio de outra educação, fundada na singularidade e na dignidade dos sujeitos.
Inéditos viáveis	“Aos treze anos escrevi uma carta para mim mesma, com uma promessa que guardei.” “Nenhuma criança é burra, cada uma tem um saber. [...] Tudo o que constrói é sagrado e não pode ser entregue a qualquer pessoa.”	A carta é um gesto utópico que entende a história como possibilidade e não destino fixo. A afirmação da potência epistêmica de cada criança produz inéditos viáveis como pedagogia comunitária enraizada na ancestralidade e na oralidade.

Fonte: Arquivo Pessoal

A entrevista com a Mestra D’oci mostra que a sua prática pedagógica materializa o inédito-viável, rompe com a educação bancária, funda-se na dialogicidade e na amorosidade, promove conscientização e se orienta pelo esperar. Sua experiência confirma que a educação popular é prática de liberdade, enraizada no território e na cultura, e voltada à transformação social.

Por fim, a fundação e a continuidade da EVOT são expressões do verbo freireano esperar, pois, não se trata de esperar passivamente, mas de agir com esperança (Freire, 2015). A cada criança acolhida, a cada gesto de cuidado com elas, a mestra D’oci realiza esse esperar, construindo o futuro no presente e ressignificando a própria experiência de negação dos sonhos.

Encerrar essa análise com as palavras da própria mestra talvez seja a forma mais justa de honrar a sua pedagogia: “Aqui é o lugar da gente aprender o sentido de ser livre. E ser livre é saber que o outro me limita” (D’oci, entrevista, 2025). Essa definição de liberdade, tão simples e tão profunda, sintetiza uma filosofia pedagógica que articula o eu e o coletivo, o sonho e o chão, a memória e a reinvenção. É essa pedagogia da vida que a EVOT encarna, e que nos desafia a repensar os caminhos da educação no Brasil contemporâneo.

5.4 Quando o tambor ensina: a escuta ancestral de Dênis e os Tambores do Tempo no batuque pulsante da vida comunitária⁶⁸

Nas raízes da história e no compasso do chão,
ergue-se o tambor como verbo e canção.
Na fala de Dênis, educador do baque virado,
a palavra não grita: ela vibra, ecoa e é chamada.

O maracatu – mar e batuque, rito e raiz –
não é apenas dança, mas corpo que diz.
Ali, cada toque carrega um tempo antigo,
voz de ancestrais que marcham contigo.

Entre couro, madeira e mão que ressoa,
desperta-se um saber que a escola ignora à toa:
um conhecimento sem giz, mas com pulsação,
que ensina o sentir, o viver e a comunhão.

Dênis narra, com o peito aberto de terreiro,
que o tambor é professor e o corpo é o primeiro.
Que a educação verdadeira não se faz de silêncio,
mas de ritmos que rompem o muro da indiferença.

É na vibração do baque que tudo comunica:
a dor, a festa, a cura, a luta que implica.
É ali que os Tambores do Tempo ressoam inteiros,
conectando o ontem, o agora e o porvir brasileiros.

Na cadência do toque, pulsa a ancestralidade,
ecoando saberes com força e liberdade.
Tambores que ensinam sem usar a fala,
mas que dizem o mundo em cada escala.

Assim, esta entrevista é mais que registro:
é batida que transforma memória em escrito,
fazendo da escuta um gesto de respeito,
e do tambor um livro sagrado, guardado no peito.

Arquivo pessoal

⁶⁸ Seção baseada em entrevista concedida pelo educador Dênis à autora em à Aline Rodrigues de Almeida em 12 de junho de 2025, na comunidade Vale do Gramame, João Pessoa/PB. Gravação em áudio, 21min42s, arquivo pessoal da pesquisadora.

Fotografia 9 - Educador Dênis em oficina de percussão



Fonte: Arquivo EVOT no Facebook⁶⁹

A escuta atenta da fala de Dênis da Cunha Ramalho Pereira, educador de percussão da Escola Viva Olho do Tempo, nos convida a compreender o papel do tambor como mestre e como mediador de processos formativos que transcendem a escola formal de educação e se enraízam na vida comunitária. O seu testemunho revela como a prática musical e rítmica, longe de ser mero entretenimento, constitui-se como saber ancestral, responsável por educar para a coletividade, para a resistência e para o pertencimento.

Ao narrar a sua trajetória, Dênis traz a marca do que Walsh (2009) nomeia como pedagogias decoloniais (já discutidas anteriormente), ou seja, práticas educativas que não se reduzem a currículos normativos, mas que se enraízam em territórios, histórias e lutas, tensionando as fronteiras da colonialidade do saber e afirmando outros modos de existir, de ensinar e de aprender.

O educador Dênis, em concordância com o entendimento de Gonçalves de que: “Lembro-me, ternamente, dos dias claros, do vento, dos pássaros, das cigarras; lembro-me dos estilingues, da bola de gude, das frutas, especialmente do abacateiro que havia no fundo do

⁶⁹ Disponível em: <https://www.facebook.com/olhodotempoescolaviva/photos>. Acesso em 17 ago. 2025.

nosso quintal. [...]” (Gonçalves, 2016, p. 69), aproxima a memória afetiva e sensorial das práticas educativas da EVOT, nas quais o aprendizado acontece em comunhão com a natureza, em movimento e em diálogo com o território.

Para Gonçalves (2016, p. 73) – assim como para o educador Dênis – “[...] a escola, com todas as suas limitações, era o lugar mais visível para alargar horizontes naquele pequeno mundo de crianças e jovens.” Para Dênis, a escola é lugar privilegiado, em que é possível aprender a vida cotidiana, porém é necessário uma aproximação entre ela e a comunidade para que atenda realmente às necessidades dos sujeitos e dos grupos sociais.

Desde o início de sua entrevista, o educador Dênis sublinha uma dimensão central, que é a dificuldade atual das comunidades em se unirem em torno de causas comuns, como a defesa do rio, elemento vital da vida que pulsa no Vale do Gramame. Ao mesmo tempo, ele reconhece que, na EVOT, os processos educativos têm conseguido articular a experiência comunitária com a reflexão crítica, permitindo que crianças, jovens e adultos se reconheçam como protagonistas de sua história, que se organizem em seus espaços para a luta em favor de melhorias para as suas condições.

Aqui, é explicitado o sentido de uma educação comunitária, que não tem a ver com levar o conhecimento científico à comunidade, mas se trata de forjar os conhecimentos junto à comunidade (Brandão, 2001), deslocando a lógica vertical e autoritária da escola tradicional para uma dinâmica horizontal e dialógica, tal como Freire (2005) afirma em sua pedagogia libertadora.

Na prática pedagógica de Dênis, os tambores não são apenas instrumentos musicais, são guardiões de memória, portadores de história e mediadores de aprendizagem. Cada toque, cada batida, remete a experiências vividas, a festas, a encontros, mas também a dores e resistências. O tambor, nesse sentido, é aquilo que a Pedagogia Griô denomina “fio de memória” (Pacheco, 2006), uma linha que costura tempos e gerações, transmitindo não apenas técnicas musicais, mas modos de ser e de viver.

De acordo com Pacheco (2006), a pedagogia griô, responsável por conduzir as práticas da EVOT, é descrita como:

[...] uma pedagogia da vivência afetiva e cultural que facilita o diálogo entre as idades, entre a escola e a comunidade, entre grupos étnico-raciais interagindo saberes ancestrais de tradição oral e as ciências formais para a elaboração do conhecimento e de um projeto de vida que tem como foco o fortalecimento da identidade e a celebração da vida. A vivência afetiva e cultural é facilitada pelos **rituais de vínculos e aprendizagem**. Os conceitos que estão sendo construídos na pedagogia griô se inspiram na tradição oral e

se complementam pela educação biocêntrica, a educação para as relações étnico raciais positivas, a arte educação e a educação dialógica. (Pacheco, 2006, p. 86, grifos da autora)

Ao ensinar a percussão, Dênis ensina também a escutar o território, a respeitar as mestras e os mestres mais velhos, a valorizar as práticas tradicionais que foram historicamente marginalizadas pelas políticas culturais e educacionais dominantes. O educador critica a escola formal e, ao fazê-lo, Dênis traz à tona uma indignação de quem foi estudante e hoje é educador; para ele, o que se aprende nas instituições oficiais, muitas vezes, não dialoga com as necessidades concretas da vida comunitária.

Para o educador, os conteúdos ensinados nas escolas de educação formal aparecem distantes, voltados apenas para a obtenção de títulos ou notas, sem relação direta com a sobrevivência e com a dignidade do povo. Essa distância ecoa a denúncia feita por Lander (2005) sobre a colonialidade do saber, que separa ciência e vida, escola e território, instituindo hierarquias epistêmicas que desqualificam saberes não reconhecidos pela lógica eurocêntrica, que “[...] nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias [...]” (Lander, 2005, p. 3).

A fala de Dênis, para tanto, conecta-se à crítica freiriana ao ensino bancário e à defesa de uma educação como prática da liberdade, na qual a aprendizagem só tem sentido quando aparece vinculada ao contexto real das educandas e dos educandos, de maneira que esteja incorporada às suas realidades (Freire, 2009).

Na EVOT, ele percebe a emergência de uma outra lógica, a de uma educação comunitária que nasce do chão da vida e que retorna a ele em forma de ação. Essa prática não se limita a ensinar ritmos ou canções, mas se expande em direção à formação de sujeitos coletivos, capazes de compreender os desafios ambientais, sociais e políticos que afetam a sua comunidade. Pois,

Educar é criar cenários, cenas e situações em que, entre elas e eles, pessoas, comunidades aprendentes de pessoas, símbolos sociais e significados da vida do destino possam ser criados, recriados, negociados e transformados. Aprender é participar de vivências culturais em que, ao participar de tais eventos fundadores, cada um de nós se reinventa a si mesmo. E realiza isto através de incorporar em diferentes instâncias de seus domínios pessoais de interações (muito mais do que de “estocagem”) *de e entre* afetos, sensações, sentidos e saberes, algo mais e mais desafiadoramente denso e profundo destes mesmos atributos. (Brandão, 2002, p. 26, grifos do autor)

Ao relatar que as educandas e educandos levam para casa os aprendizados obtidos na escola, seja na música e na construção de instrumentos ou seja no cuidado com o meio ambiente, Dênis está revelando a potência de uma pedagogia a qual chamamos insurgente, de acordo com Walsh (2013), pois se recusa a separar o conhecimento e a vida, a teoria e a prática, o corpo e o território.

As observações feitas na escola e as entrevistas nos possibilitam a coleta de informações para dialogar um pouco mais e, com auxílio de nossas bases teóricas, é possível ir aparando arestas. No que diz respeito ao protagonismo juvenil, percebemos um olhar atento do educador, que demonstra valorizá-lo, e as suas ações corroboram com as análises presentes nas fontes da educação popular latino-americana (Mota Neto e Streck, 2019). Segundo esses autores, as práticas educativas que se afirmam nos territórios populares não se organizam a partir de uma lógica de tutela, mas de uma lógica de insurgência, na qual jovens, mulheres, povos negros, indígenas e comunidades tradicionais tornam-se sujeitos de sua própria pedagogia.

Ao afirmar que “o que eu vivi aqui não vivi nem na escola formal, nem em formação nenhuma” (Dênis, entrevista, 2025), Dênis está apontando para o caráter único da experiência da EVOT como espaço de pedagogia popular que integra música, ancestralidade e experiências comunitárias.

Outro ponto forte de sua fala é a denúncia da dificuldade de inserção da EVOT nas escolas formais da região. Muitas vezes, segundo ele, as escolas da comunidade não aceitam a presença da EVOT, recusando-se a abrir espaço para as mestras e os mestres populares ou para práticas pedagógicas não convencionais. Essa recusa denuncia a persistência do colonialismo interno das instituições educativas, que se fecham em currículos oficiais e desprezam saberes comunitários.

Contudo, a insistência de Dênis em defender a necessidade de criar rodas pedagógicas que integrem mestras, mestres, educadoras e educadores populares e professoras e professores da rede formal indica a força de uma pedagogia com moldes comunitários. Tal proposta ecoa Calado (2017), quando fala da importância dos “gestos moleculares exitosos” que, mesmo em pequena escala, podem transformar realidades inteiras, ao criar brechas para a circulação de saberes e para a reinvenção de práticas educativas.

Os Tambores do Tempo, grupo de percussão da EVOT, simbolizam essa pedagogia da vida; ao se encontrarem em roda para tocar, crianças, jovens e adultos experimentam uma pedagogia do corpo, da escuta e da coletividade. Cada ritmo evoca não apenas técnicas musicais, mas, sobretudo, modos de se posicionar diante do mundo, ao resistir às imposições

de um modelo educacional que invisibiliza as culturas populares, ao afirmar a dignidade dos saberes ancestrais e construir pertencimento comunitário.

Como nos lembra Ailton Krenak (2019ii), “adiar o fim do mundo” é possível quando se mantém vivas as práticas que afirmam a vida em sua diversidade e quando se preservam os vínculos com a terra, com os rios e as tradições. Nesse sentido, a prática percussiva de Dênis é também uma prática de adiamento do fim, pois nela pulsa a esperança de continuidade de mundos outros.

Nessa atmosfera,

[...] está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim. (Krenak, 2019, p. 27)

Ao motivar sonhos de tantas gentes, o educador, junto à comunidade escolar da EVOT, vem adiando o fim do mundo, na busca pela efetivação desses sonhos com base em projetos coletivos. O trabalho com o protagonismo põe de lado o fatalismo e tornam visíveis todos os seres e cada um de forma integral, construindo juntos e sonhando com um mundo melhor nas práticas diárias que resistem e recriam novas histórias.

As experiências que emergem no quintal cultural da EVOT, nos batuques que atravessam madrugadas e nas oficinas que formam crianças e adolescentes, configuram um campo fértil para pensar a educação popular em sua radicalidade. Não se trata apenas de ensinar conteúdos, mas de criar territórios educativos em que os sujeitos se reconheçam como parte de uma coletividade e de uma história em movimento. É o que chamamos educação comunitária, definida como uma prática que se alimenta da vida cotidiana, que reconhece a sabedoria dos mais velhos, que valoriza o protagonismo dos jovens e que, sobretudo, não separa o ato de aprender do ato de viver (Brandão, 2002).

Em síntese, a fala de Dênis nos leva a compreender que os tambores, mais do que instrumentos, são mestres de vida, pois eles ensinam a escutar, a esperar, a conviver e a resistir. Na batida coletiva, cada participante descobre seu lugar, experimenta a força do comum e entende que a educação é sempre uma prática de comunhão. Os Tambores do Tempo, conduzidos pela mão sensível e pela escuta ancestral de Dênis, mostram que a educação comunitária, decolonial e popular não é utopia distante, mas prática viva que pulsa no batuque,

no corpo e no coração de uma comunidade que insiste em se educar em comunhão, mediatizada pelo mundo (Freire, 2005).

Assim, ao analisarmos sua entrevista, percebemos que o trabalho de Dênis e da EVOT é mais do que um projeto cultural, é uma pedagogia insurgente, um espaço de invenção de mundos e de circulação de saberes. Nos tambores que ecoam no Vale do Gramame, ressoa a esperança de que outras formas de educar e de viver são possíveis. O batuque pulsante que dali emerge é também um chamado à escola formal e às políticas públicas para que se abram às vozes que, há séculos, resistem ao silenciamento.

Como conclui Walsh (2013), a decolonialidade não é um discurso acadêmico, mas uma prática de vida e, no caso do educador Dênis, essa prática pulsa no ritmo do tambor, ensinando a todas e todos que a verdadeira educação é aquela que se constrói com as mãos, se canta com o corpo e se constrói com a comunidade.

A seguir está disposto o quadro analítico que sintetiza a entrevista realizada com o educador Dênis (ver quadro 25).

Quadro 25 - Análise da entrevista do educador Dênis

Categoria freireana	Fala representativa	Interpretação decolonial
Conscientização	“A EVOT mostra que é possível uma educação diferente, ligada ao território.”	Reconhecimento crítico da função da escola como resistência cultural frente à colonialidade.
Diálogo	“Aqui não existe aula sem escuta e roda de conversa.”	A EVOT é um espaço de horizontalidade, onde o diálogo é estruturante da pedagogia.
Cultura e saberes populares	“O território é nosso livro didático.”	Valorização do saber local como epistemologia própria.
Práxis	“A escola é resistência porque pratica o que defende.”	União entre reflexão e ação insurgente.
Esperança/Utopia	“Sonho que nossos jovens permaneçam acreditando no Vale.”	O horizonte utópico mobiliza a prática educativa.
Denúncia/Anúncio	“A escola tradicional nega nossa cultura, mas aqui resistimos.”	Denúncia do epistemicídio e anúncio da escola popular como alternativa.
Inéditos viáveis	“É possível formar jovens professores a partir da comunidade.”	Proposição prática que conecta sonho e ação transformadora.

Fonte: Arquivo Pessoal⁷⁰

Dênis fala da EVOT não como um prédio ou uma instituição, mas como um corpo que respira o território. Para ele, a escola é resistência porque se constrói com as vozes da comunidade e se fortalece nas rodas de diálogo, o seu olhar revela a consciência crítica de quem entende que a educação oficial, muitas vezes, nega a cultura local. De acordo com esse entendimento, o educador insiste em denunciar as negações a nossa cultura e em anunciar que

⁷⁰ Quadro analítico baseado na entrevista realizada com o educador Dênis.

outro caminho é possível porque podemos resistir a partir dos espaços comunitários de educação.

Ao afirmar que “o território é o verdadeiro livro didático” (Dênis, entrevista, 2025), o educador resgata os saberes ancestrais como fundamentos de uma pedagogia própria, enraizada no chão do Vale, sonha com jovens que permaneçam acreditando na força de sua história e aposta nos inéditos viáveis que brotam quando a comunidade forma as suas próprias educadoras e educadores. Sua palavra é denúncia da exclusão e, ao mesmo tempo, anúncio de esperança, na convicção de que a escola, quando feita com o povo, pode reinventar o futuro.

5.5 Nas águas que ensinam: Ivanildo, filho do rio Gramame, guardião das matas e da vida que pulsa no curso d'água⁷¹

No murmúrio das águas e no sussurro das folhas,
ergue-se a voz de Ivanildo, filho do rio,
educador forjado na beira do Gramame,
onde o saber não vem do livro, mas do cio da terra e do fluxo sutil.

É ele quem escuta os clamores do mato,
quem lê nos rastros d'água os sinais de cuidado.
Guardião de um tempo que corre entre pedras e raízes,
luta incansável por um rio limpo, livre e sagrado.

Na sua fala, o rio é mestre, é corpo ferido e espírito vivo,
e a educação, um gesto de cura coletiva,
onde cada ação reverbera como gota
no grande tambor de água da vida.

Ele conhece a alma da mata, cada folha que cai,
sabe que a vida brota na terra e nas águas que ela vai.
Com mãos firmes e coração aberto, ele planta esperança,
semeia futuro, numa incessante dança.

No caminhar do rio, cada curva traz uma história,
de luta, resistência e ancestral memória.
Ivanildo, guardião que não deixa o rio silenciar,
faz do cuidado uma arte, do saber um ensinar.

Arquivo pessoal

⁷¹ Seção baseada em entrevista concedida pelo educador Ivanildo à autora Aline Rodrigues de Almeida, em 12 de junho de 2025, na comunidade Vale do Gramame, João Pessoa/PB. Gravação em áudio, 45min, arquivo pessoal da pesquisadora.

Fotografia 10 - Educador Ivanildo em roda de conversa no Cantinho da Memória



Fonte: Arquivo da EVOT no Facebook⁷²

Fotografia 11 - Educador Ivanildo em diálogo com crianças no Cantinho da Memória



Fonte: Arquivo da EVOT no Facebook⁷³

⁷² Disponível em: <https://www.facebook.com/olhodotempoescolaviva/photos>. Acesso em 17ago. 2025.

⁷³ Disponível em: <https://www.facebook.com/olhodotempoescolaviva/photos>. Acesso em 17 ago. 2025.

Ao narrar a sua trajetória, Ivanildo se apresenta como alguém nascido e criado às margens do rio Gramame, profundamente vinculado ao território, às águas e às matas que compõem sua história. Sua fala traduz o sentido de pertencimento que constitui a educação comunitária em diálogo com a decolonialidade latino-americana. Ele relembra a infância, marcada pela pesca e pelo convívio com a natureza:

Eu conheço aqui como a palma da minha mão e uma relação muito forte com esse ambiente, com a questão da natureza, com os bichos, animais, as matas, e uma relação muito densa com o rio Gramame, porque quando meu pai e minha mãe iam pescar, a gente ficava brincando na beira do rio, aprendia pescaria. (Ivanildo, entrevista, 2025)

Essa experiência de infância revela o que Walsh (2009) chama de pedagogias decoloniais, que partem dos lugares de vida e dos territórios para afirmar modos de saber que historicamente foram marginalizados na sociedade. É o rio, e não o livro, que primeiro ensina; são os gestos das mães, dos pais e da comunidade que transmitem saberes, e não apenas a escola formal. Como nos lembra Brandão (2002), a educação popular nasce exatamente dessa aptidão para aprender com a vida nas experiências comuns do dia a dia.

Ao contrário, a escola formal apresenta conteúdos distantes e que, muitas vezes, em nada se aproximam dos cotidianos das pessoas. A crítica de Ivanildo à escola formal traduz o mesmo tensionamento que Paulo Freire já havia apontado em *Pedagogia do Oprimido*, em que pontua que a educação bancária não dialoga com a realidade das educandas e dos educandos. O educador entrevistado afirma que: “Na escola Antenor Navarro, por exemplo, não existia debate na época sobre o rio, sobre as matas. A gente nunca nem ouvia falar, era uma coisa muito engessada. Ficava num livro fechado, sem debate nenhum” (Ivanildo, entrevista, 2025)

Esse contraste entre a rigidez do currículo escolar e a vitalidade do aprendizado comunitário revela o que Lander (2005) denominou de colonialidade do saber (discutida anteriormente), ou seja, a imposição de um conhecimento eurocentrado que silencia outras epistemologias. Em contrapartida, a EVOT oferece a possibilidade de construir um currículo a partir da escuta, da roda e da experiência das pessoas.

Ivanildo, em sua fala, apresenta que o currículo da escola é construído coletivamente, junto às educandas e educandos, ao passo que também é sempre revisitado, aberto a novas abordagens, inferências e caminhos outros. De acordo com ele, o plano de aula “se baseia no que as crianças dizem. No primeiro dia de aula eu chamo as crianças e pergunto: como é que a gente vai fazer nossa aula ao longo do ano? Eles colocam várias ideias e, dessas ideias, eu vou construindo o plano de aula.” (Ivanildo, entrevista, 2025)

Essa prática reafirma o princípio freireano de que a educação, para acontecer, precisa ser um trabalho coletivo, em que, em comunhão, as pessoas vão fazendo circular saberes necessários a suas vidas. Ao serem esparramados em roda, esses saberes circulam, construindo significações e mudando o mundo de quem aprende. (Freire, 2005). Ao colocar as e os estudantes como coautoras e coautores do processo formativo, Ivanildo reinscreve a educação no horizonte da coletividade, fortalecendo a dimensão comunitária do saber.

Em sua narrativa, atentamo-nos às falas relacionadas ao rio Gramame e compreendemos que a centralidade desse rio é reveladora, pois, entre outros, ele o nomeia como lugar de memória, de espiritualidade e de luta. Tal como Krenak (2019) nos lembra, ao discorrer sobre a necessidade de adiar o fim do mundo, o rio se torna um elo vital de resistência frente à degradação ambiental. Nas palavras de Ivanildo: “A comunidade faz assim: o rio precisa disso pontualmente, mas a gente muitas vezes não consegue executar. Ao longo do tempo se perdeu credibilidade na gestão pública, mas a gente não deixa de cuidar, de lutar pelo rio.” (Ivanildo, entrevista, 2025)

Aqui, sua fala ecoa o pensamento de Krenak (2019, p. 23), quando afirma que adiar o fim do mundo é “[...] não abrir mão de nossas raízes, de nossas montanhas, de nossos rios, de nossa vida em comum[...]”. Assim, o compromisso de Ivanildo com a defesa do Gramame é também uma pedagogia de resistência.

Ao longo de sua trajetória, o educador ambiental reforça que a EVOT se tornou referência para a comunidade Vale do Gramame, tanto como espaço de denúncia das violações socioambientais quanto de anúncio de novas possibilidades de vida. Ele afirma que “A escola é uma referência. Quando acontece alguma coisa, as pessoas logo fazem um link com a escola no sentido de que ela pode ajudar, pode mobilizar, pode denunciar e anunciar outras possibilidades.” (Ivanildo, entrevista, 2025)

Essa função política e comunitária da escola confirma o que entendemos como fontes da educação popular na América Latina, isto é, práticas pedagógicas que emergem da resistência e da luta por dignidade, reconhecendo que a educação é, antes de tudo, um ato político e comunitário (Mota Neto e Streck, 2019).

Ao mesmo tempo, a fala de Ivanildo conecta-se às narrativas da Pedagogia Griô (Pacheco, 2006), ao valorizar os quintais, as rodas, as mestras e os mestres da comunidade como espaços de transmissão de saberes. Para o educador, “Os quintais são lugares de educação comunitária. Aqui no quintal da mestra, no quintal do mestre Zé do Balaio, acontecem conversas, reuniões, trocas de saberes. E a gente considera os mais velhos como fonte de saber, que pode ser repassado.” (Ivanildo, entrevista, 2025)

A força de sua escuta e de sua prática pedagógica evidencia a possibilidade de articular saberes tradicionais, comunitários e científicos em diálogo, sem hierarquizá-los (Walsh, 2009). Essa postura rompe com a lógica colonial do conhecimento e fortalece uma pedagogia decolonial enraizada no território.

Por fim, a trajetória do educador Ivanildo nos convida a pensar a educação comunitária como ato de insurgência, profundamente ligado à defesa da vida e da natureza. Se, para ele, o rio ensina, é porque nele pulsa a memória ancestral e a possibilidade de futuro. A educação que brota das águas do Gramame revela-se como prática de resistência e de esperança, reafirmando que, nas margens de um rio, é possível reinventar o mundo.

Segue quadro analítico construído com base na entrevista do educador Ivanildo Teixeira (ver quadro 26).

Quadro 26 - Análise da entrevista do educador Ivanildo Teixeira

Categoria freireana	Fala representativa	Interpretação decolonial
Conscientização	“Nosso desafio é manter os jovens acreditando no valor do saber comunitário.”	Consciência crítica do embate entre saber hegemônico e saber local.
Diálogo	“O trabalho só acontece porque ouvimos a comunidade.”	Reconhecimento do diálogo como método e como ética.
Cultura e saberes populares	“O saber da roça, do rio e da tradição precisa estar na escola.”	Reivindicação da integração dos saberes ancestrais ao currículo.
Práxis	“Participamos de mobilizações pela defesa do rio.”	Reflexão crítica que se transforma em ação coletiva.
Esperança/Utopia	“Quero que a escola seja espaço de futuro para as crianças do Vale.”	Projeção de uma utopia concreta enraizada na comunidade.
Denúncia/Anúncio	“A escola oficial ignora nossas realidades.”	Denúncia da exclusão estrutural e anúncio da necessidade de outra pedagogia.
Inéditos viáveis	“Precisamos de professores da própria comunidade.”	Proposta concreta de transformação do quadro educativo local.

Fonte: Arquivo Pessoal⁷⁴

Ivanildo fala com a firmeza de quem reconhece que a maior luta da EVOT é manter viva a crença no valor dos saberes da comunidade. Sua consciência crítica se revela ao denunciar a negação desses conhecimentos pela escola oficial, mas também ao anunciar que há outro horizonte possível. Em sua voz, o diálogo não é apenas método, é fundamento ético: ouvir a comunidade, aprender com o rio, com a tradição.

Nessa perspectiva, o educador sonha com uma escola que seja presente e futuro para as crianças do Vale, uma escola que se alimente da esperança e da utopia de permanecer no território sem abrir mão da dignidade. Na sua fala, os inéditos viáveis ganham forma concreta:

⁷⁴Quadro analítico baseado nas entrevistas que foram realizadas.

educadoras e educadores nascidos da própria comunidade, capazes de ensinar com os pés no chão e com o coração na memória. É nesse entrelaço de denúncia, anúncio e sonho que Ivanildo se torna, ele próprio, expressão viva da práxis freireana.

5.6 “Educar é partilhar o pão”: a práxis comunitária de Penhinha Teixeira na Escola Viva Olho do Tempo

Nasceu no quilombo, voz entrelaçada,
do rio, da canoa, da lenha guardada.
Menina tímida, costura em desejo,
achou na escola seu próprio lampejo.

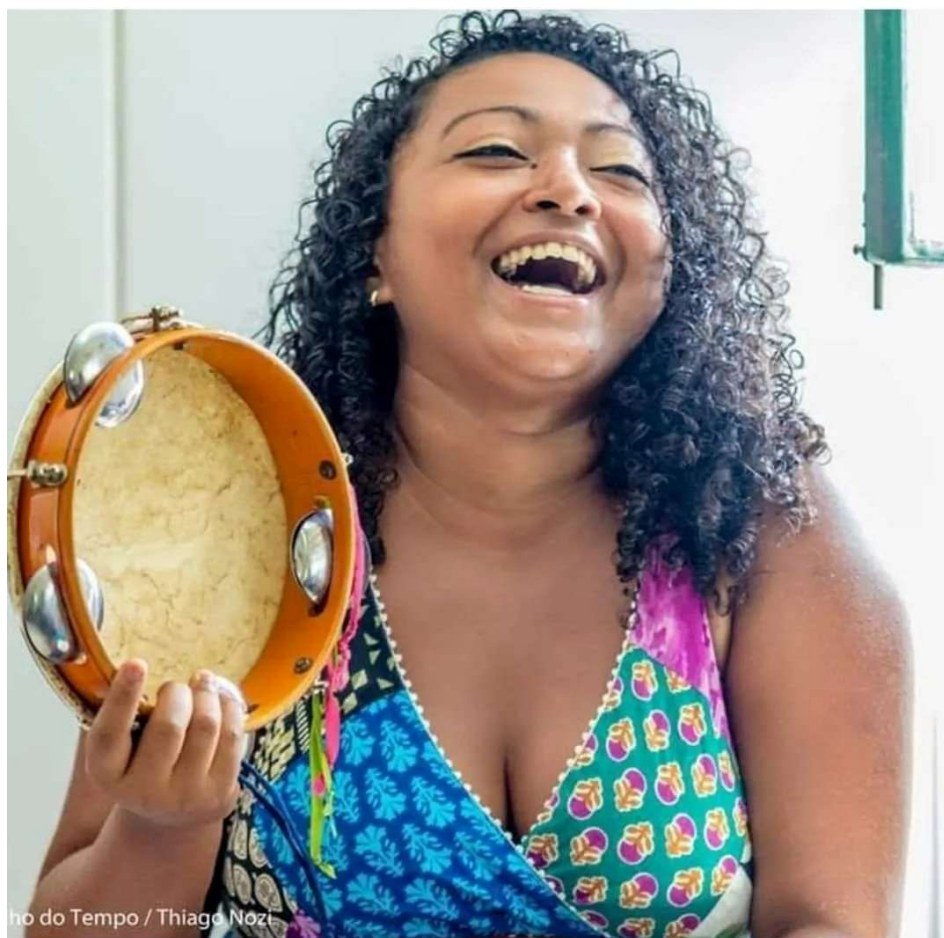
Aos treze chegou, tão quieta, tão mansa,
fez da vergonha semente de mudança.
Na roda aprendeu que saber não se cala,
se colhe no corpo, se fia na fala.

Partilhar o pão virou gesto diário,
cuidar do vizinho, do chão comunitário.
Entre livros, danças, cantos de avós,
a escola é quintal, é vida com voz.

Denuncia o rio, ferido e poluído,
anuncia futuro, tecido e vivido.
No sonho que nasce no chão da ciranda,
Penhinha nos mostra que a vida é esperança.

Arquivo Pessoal

Fotografia 12 – Educadora Penhinha Teixeira canta e toca pandeiro



Fonte: Thiago Nozi

A história da EVOT é também a história das pessoas que, no correr dos anos, transformaram sonhos em práticas educativas e memórias em horizontes de resistência. Se a fundação da escola se ancora na figura de Mestra D’oci, sua vitalidade cotidiana se deve à atuação de educadoras e educadores que assumiram a tarefa de tecer o dia a dia pedagógico com afeto, segurança e amorosidade, entrelaçando os saberes populares com as práticas culturais e o compromisso comunitário. Entre essas educadoras, destaca-se Penhinha Teixeira, filha do Quilombo Mituaçu, comunidade localizada a, aproximadamente, 6 (seis) quilômetros da escola.

Ao narrar sua trajetória, Penhinha enfatiza que sua chegada à EVOT, aos 13 (treze) anos, ocorreu movida por um sonho simples, que era aprender a costurar. Na escola ela chegou e fez paragem, pois esse desejo inicial abriu as portas para um processo de formação muito mais amplo, que ultrapassou o aprendizado técnico e a fez perceber a educação como horizonte de vida.

Na nossa cabeça nunca a gente alcançava. Era só aprender a ler e escrever para poder ter um espaço de trabalho, muitas vezes em casa de família. E a escola trouxe outras coisas, me fez pensar diferente. Até eu entender que o estudo é uma coisa continuada, né? O conhecimento, na verdade. (Penhinha, entrevista, 2025)

Sua fala revela um deslocamento fundamental, que é o da educação como ferramenta utilitária para o trabalho doméstico, para a educação como caminho permanente de autoconhecimento e transformação social. Esse movimento se aproxima do conceito freireano de conscientização, entendido como processo pelo qual os sujeitos tomam consciência de si mesmos no mundo e do mundo em si, projetando possibilidades de transformação de sua realidade.

A narrativa de Penhinha é marcada pela memória de um território vivido intensamente, em que o rio, a pesca, as travessias de canoa, o roçado, o coco de roda, as lapinhas, as quadrilhas juninas, não são apenas lembranças, mas compõem uma pedagogia cravada no território. Ao rememorar a sua infância, a educadora reitera que o saber não se reduz ao espaço escolar institucionalizado, ele está enraizado na vida cotidiana. Acerca disso, de acordo com a entrevistada, “nossa existência onde a gente estiver vai ser esse lugar de buscar o conhecimento.” (Penhinha, entrevista, 2025)

Pollak (1992) nos lembra que a memória é sempre social e coletiva, constituindo identidades em meio a disputas de narrativas. No caso da EVOT, a memória do território funciona como contra-memória, resistindo ao apagamento que foi produzido pela escola hegemônica.

Ferreira e Amado (2006) reforçam que a oralidade é veículo fundamental dessa memória, atualizada no corpo e na palavra. Desse modo, Penhinha inscreve sua prática nessa tradição, valorizando as histórias das e dos avós, os rituais comunitários e as vivências coletivas como matéria pedagógica.

O pertencimento territorial, portanto, não é apenas geográfico, mas simbólico, pois aprender é também lembrar, narrar e atualizar histórias. Essa perspectiva se aproxima da pedagogia griô (Pacheco, 2006), que é “[...] uma pedagogia de vivência afetiva e cultural que facilita o diálogo entre as idades, entre a escola e comunidade.” (Pacheco, 2006, p. 86), que reconhece nas mestras e nos mestres da tradição oral a capacidade de transmitir lições de humanidade.

Essas práticas de tradição oral, de acordo com Pacheco (2006), apresentam-se enquanto um despertar para que as crianças e adolescentes reinventem e contem de outra forma as suas

tradições, a partir do pertencimento e da consciência de suas identidades firmadas em seu território.

Na condição de coordenadora pedagógica, Penhinha rompe com a imagem burocrática da função, já que o seu papel é menos o de controlar processos e mais o de cuidar das relações. Ao recordar os primeiros encontros com Mestra D'oci, relata que: “Ela acolheu a gente como filhos. A escola não é só trabalho, é vida. Quem faz parte dela, faz parte da vida dela, e assim como ela faz parte da nossa vida.” (Penhinha, entrevista, 2025)

Essa compreensão ressoa a pedagogia da amorosidade freireana (Freire, 2010), em que educar é ato de cuidado e de reconhecimento da outra e do outro em sua singularidade. A coordenação pedagógica, nesse sentido, é ato de partilha, é repartir o pão do conhecimento, do afeto, da escuta. A escola se torna uma casa ampliada, um espaço em que o pedagógico se confunde com o comunitário e com o cultural. De acordo com Freire (2010, p. 66), essas dimensões perpassam pela ética da educadora e do educador, ou seja,

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

Essa dimensão de cuidado revela-se também nas práticas concretas, nos almoços coletivos, nas rodas de escuta, nas atividades culturais partilhadas com as crianças e as famílias. A coordenação não é exercício de poder vertical, mas de mediação horizontal, fundada na reciprocidade. Walsh (2012) denomina essa postura como interculturalidade crítica, na qual diferentes sujeitos e saberes dialogam em pé de igualdade.

A fala de Penhinha destaca que a EVOT nunca adotou um currículo rígido, mas construiu uma proposta pedagógica fluida, constantemente reconfigurada nas rodas de diálogo, a depender do momento, dos apoios, das parcerias, ou seja, “a gente construiu nosso ritmo. Não é uma transmissão formal de conhecimento, mas uma construção coletiva. O currículo vai sendo feito na roda, junto com as crianças, com os mestres, com a comunidade.” (Penhinha, entrevista, 2025)

Esse currículo vivo valoriza a cultura local das quadrilhas juninas, da lapinha, das cirandas, das narrativas do rio, e integra oficinas de informática, música, capoeira, literatura. A

prática se aproxima do conceito de epistemologias do Sul (Santos, 2019), pois desloca o eixo do conhecimento acadêmico para saberes situados e plurais.

Ao narrar a experiência de jovens educadoras e educadores pioneiros, Penhinha mostra como a escola se tornou incubadora de potencialidades: “A ideia era compartilhar o que a gente já sabia. Cada um mediava os saberes dos avós, das famílias, e isso fortalecia a autoestima.” (Penhinha, entrevista, 2025). Essa pedagogia comunitária rompe a separação entre escola e vida, convertendo experiências cotidianas em conteúdo formativo.

A entrevistada enfatiza que sua trajetória como educadora não se deu pela lógica da transmissão, mas da mediação: “Era para sentir as crianças ligadas ao cuidado, à relação comunitária, mediando saberes dos avós para que elas conseguissem avançar.” (Penhinha, entrevista, 2025). Dessa maneira, foram sendo distribuídas as e os jovens de acordo com a aptidão de cada uma e cada um, assim, os gostos de cada uma das pessoas foram determinando o lugar onde ficariam: se na costura, nas mediações pedagógicas, na cozinha, etc.

Esse movimento traduz a noção freireana de práxis, em que a reflexão crítica se une à ação transformadora. A formação de jovens educadoras e educadores, em 2008, não foi apenas capacitação técnica, mas exercício coletivo de criação pedagógica. Nessa perspectiva, a EVOT produziu “inéditos viáveis” (Freire, 2005), isto é, experiências antes impensáveis, mas concretizadas pela prática comunitária de educação. Adolescentes e jovens do território tornaram-se educadoras e educadores, multiplicando saberes e fortalecendo a autoestima coletiva, processo que reafirma a potência da educação popular como espaço de reinvenção social.

Ao refletir sobre o contexto do Vale do Gramame, Penhinha não silencia sobre as dificuldades, pelo contrário, ela denuncia o avanço da especulação imobiliária, o desmatamento, a degradação e a poluição do rio: “As políticas existem, mas na prática nossos direitos são violados. A especulação imobiliária chega de forma muito agressiva, o desmatamento acontece de forma escancarada, e o rio sofre com poluição das fábricas.” (Penhinha, entrevista, 2025).

Essa fala da educadora constitui denúncia freireana, pois nomear a realidade injusta é o primeiro passo para transformá-la. Ao mesmo tempo, Penhinha anuncia alternativas, como a mobilização comunitária e o diálogo com o poder público. A escola torna-se espaço de politização e de luta territorial, em consonância com Jara Holliday (2005), que compreende a educação popular como prática de organização social.

Apesar das adversidades, Penhinha insiste na esperança e assinala: “A gente nunca desistiu de dialogar com as escolas formais. A gente defende que a educação pode ser esse

espaço de transformação.” (Penhinha, entrevista, 2025). A fala da entrevistada remete à esperança freireana como motor da ação pedagógica; não se trata de otimismo ingênuo, mas de compromisso histórico.

A abertura ao diálogo com escolas públicas vizinhas exemplifica essa postura, pois, mesmo reconhecendo as limitações do currículo oficial, Penhinha enxerga possibilidades de complementaridade, construindo pontes entre o conhecimento formal e os saberes comunitários.

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, a pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial, como digo mais no corpo desta *Pedagogia da Esperança*, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. (Freire, 2015, p. 15, grifos do autor)

E é nessa direção que situamos as ações da entrevistada, em uma esperança fincada em uma práxis cotidiana de luta, alicerçada em conhecimentos científicos e nos saberes de experiência. O compromisso com as pessoas é bússola para seguir os sonhos na esperança concreta por justiça social.

Penhinha insiste na esperança não como otimismo passivo, mas como compromisso histórico, como ação. Abrir-se ao diálogo com as escolas públicas da região do Vale do Gramame como forma de complementar os saberes entre si, confirma essa ideia de que a esperança precisa estar fincada nas ações concretas cotidianas, pois apenas como ideia abstrata a esperança não funciona.

Essas atitudes se aproximam do conceito de utopia concreta (Santos, 2019), já que são experiências locais que, mesmo pequenas, projetam alternativas possíveis ao modelo dominante de sociedade. A EVOT, nesse sentido, é mais que uma escola, é laboratório de sonhos, espaço de esperança encarnada.

A seguir, apresentamos um quadro com a síntese das análises da entrevista de Penhinha Teixeira (Quadro 27).

Quadro 27 - Análise da entrevista da educadora Penhinha Teixeira

Categoria freireana	Fala representativa	Interpretação decolonial
Conscientização	“Na nossa cabeça nunca a gente alcançava. Era só aprender a ler e escrever para ter um trabalho. E a escola trouxe outras coisas, me fez pensar diferente.”	A escola amplia horizontes e rompe a visão utilitarista da educação. Produz consciência crítica de que o saber é processo contínuo. Aproxima-se das epistemologias do Sul (Santos, 2019).
Diálogo	“A gente nunca desistiu de dialogar com as escolas formais. A gente defende que a educação pode ser esse espaço de transformação.”	O diálogo é estratégia política e pedagógica, pois expressa interculturalidade crítica (Walsh, 2009), ao criar pontes entre saberes comunitários e escolares.
Cultura e saberes populares	“O currículo vai sendo feito na roda, junto com as crianças, com os mestres, com a comunidade.”	O currículo vivo valoriza oralidade, memória e cultura local, rompe com a homogeneização escolar. Reafirma pedagogia griô (Pacheco, 2006) e contra-memória (Pollak, 1992).
Práxis	“Era para sentir as crianças ligadas ao cuidado, mediando saberes dos avós para que elas conseguissem avançar.”	Prática pedagógica articula ação e reflexão, transforma experiência comunitária em formação crítica. Configura práxis popular decolonial (Freire, 2010).
Esperança/Utopia	“A gente aprendeu a sonhar na roda, porque tem criança que aprende a sonhar aqui.”	O sonho é esperança encarnada em práticas comunitárias. Corresponde à utopia concreta (Santos, 2019), enraizadas no bem viver (Walsh, 2010).
Denúncia/Anúncio	“Políticas existem, mas, na prática, nossos direitos são violados. A especulação imobiliária chega de forma agressiva, o rio sofre com poluição.”	Denúncia das injustiças socioambientais e anúncio de outra educação territorializada e ecológica. Articula pedagogia do conflito e da resistência (Jara Holliday, 2005).
Inéditos viáveis	“A ideia era compartilhar o que a gente já sabia. Cada um media saberes dos avós, das famílias, e isso fortalecia a autoestima.”	Jovens do território se tornam educadoras e educadores, rompem com lógica da dependência externa. Forjam inéditos viáveis como reinvenção comunitária da escola (Freire, 2005).

Fonte: Arquivo Pessoal⁷⁵

A trajetória de Penhinha Teixeira ilumina o papel das educadoras e dos educadores populares como guardiãs e guardiões da memória e da esperança. Sua prática pedagógica, marcada pela partilha e pelo enraizamento comunitário, reforça que a EVOT não é apenas instituição de ensino, mas território educativo em que se cruzam memória, cultura, luta social e utopia.

Ao afirmar que a escola é “um quintal de aprendizado”, Penhinha sintetiza a sua concepção pedagógica de que a educação não se limita a quatro paredes, mas se abre ao território, à horta, ao rio, às rodas de dança e de música. É nesse quintal expandido que as crianças, os adolescentes e os jovens aprendem a sonhar “com os pés no chão”, projetando futuros possíveis.

⁷⁵Quadro analítico baseado nas entrevistas que foram realizadas.

A narrativa da entrevistada confirma que educar é partilhar pão, sonhos, dores e resistências. Ao lado de outras educadoras, educadores, mestras e mestres, Penhinha constrói, dia após dia, uma pedagogia decolonial viva, que inscreve, no presente, o inédito viável de uma educação popular transformadora.

5.7 A experiência de Raquel dos Anjos como guardiã da memória institucional

Na Escola Viva Olho do Tempo,
brotam cantos, raízes e alento;
há quem semeie o chão da esperança,
há quem eduque no ritmo da dança.

Mas há também guardiã serena,
que tece, no silêncio, a trama pequena,
da teia invisível que sustenta o chão,
com fé nos registros, na letra e no pão.

Raquel, nome de vigília e destreza,
segura papéis com firmeza,
chaves de arquivos, estatutos, cadastros,
provas guardadas em pastas e rastros.

O que seria da memória sem seu olhar?
O que seria da escola sem comprovar?
A lei que cobra, a fria vigilância,
encontra em Raquel firme constância.

No viver da EVOT é muralha e relógio,
guia das finanças, das contas, do sóbrio,
dos cabos de luz, da internet também,
sabe onde cai cada gasto, cada bem.

Raquel é mais que presença discreta,
é coluna, é guarda secreta,
é pedra de base, fundação escondida,
memória que pulsa, escrita da vida.

Quando a escola enfrenta tempestades,
Raquel mede o fôlego nas contabilidades.
ela é guardiã, faz a escola resistir
a Olho do Tempo jamais se extinguir.

Arquivo Pessoal

Fotografia 13 - Raquel dos Anjos acompanha apresentação do Tambores do Tempo no *Carnaval Tradição* ⁷⁶de 2025



Fonte: Arquivo pessoal

A narrativa de Raquel evidencia a multiplicidade de dimensões que atravessam a construção de uma escola na comunidade Vale do Gramame. Ao relatar a sua trajetória, ela mostra como sua inserção se deu a partir da militância comunitária, dos vínculos afetivos e do engajamento com a gestão institucional. Segundo as suas próprias palavras,

Quando abriu aqui os prédios, a escola inventou em dois mil e quatro. Construção dois mil e um, faz as atividades em dois mil e quatro. Então eu estava saindo desse meu emprego porque eu trabalhava numa prefeitura [...] e eu recebi essa proposta de criar algo novo, de construir algo novo. (Raquel, entrevista, 2025)

⁷⁶ O Carnaval Tradição de João Pessoa é uma das manifestações culturais mais importantes da capital paraibana, marcado pela valorização das expressões populares e das tradições carnavalescas antigas. Diferente do carnaval de trios elétricos e grandes blocos de rua, preserva o formato cultural e comunitário do festejo, com desfiles de clubes de frevo, tribos indígenas, ala ursos e escolas de samba, que ocorrem geralmente na Avenida Duarte da Silveira, localizada nos bairros do Centro e Torre da cidade (Jornal da Paraíba, 2024; Funjope, 2025; Câmara Municipal de João Pessoa, 2022).

Essa fala ilustra o que Almeida et al. (2021) definem como a força da educação comunitária, um processo em que as pessoas interagem e atuam em seu próprio território para forjarem práticas para a transformação de suas realidades. A experiência de Raquel traduz a escola como espaço que ultrapassa a dimensão pedagógica e que se constitui em projeto de vida.

A fala da entrevistada revela dimensões fundamentais para compreender a sobrevivência e permanência da EVOT no tempo. Ao contrário de outros depoimentos que enfatizam a pedagogia, a cultura, a luta ou as ações comunitárias, a sua narrativa expõe aquilo que, muitas vezes, permanece invisível para a sociedade, que é a burocracia, as finanças, os registros oficiais.

A entrevista oferece elementos significativos para entender a escola como espaço de construção coletiva, de resistência e de emancipação. As suas narrativas permitem-nos identificar a centralidade da comunidade no processo educativo e reafirmam a educação como prática que transcende a dimensão instrucional, conectando-se à vida cotidiana e à luta por reconhecimento.

Ao relatar sua trajetória, Raquel reconhece na escola um território de pertencimento e de afirmação cultural, concepção que se aproxima da análise de Almeida et al. (2021), ao afirmarem que a EVOT “[...] trabalha para transformar as estruturas da sociedade, a partir do reconhecimento das pessoas como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, que interatuam em um território fértil para a construção de práticas emancipadoras” (Almeida et al., 2021, p. 2).

Ainda com relação ao sentido de pertencimento, Raquel ressalta que foi forjado ao longo dos anos, ainda que marcado por tensões:

Hoje eu sou pertencente porque eu moro aqui, os meus filhos nasceram aqui. [...] Então eu me sinto pertencente. Quanto à comunidade me abraçar, eu não tenho esse conceito porque eu não fui pra esse âmbito de liderança da comunidade. [...] Mas existe esse reconhecimento dos ex-alunos. (Raquel, entrevista, 2025)

Esse pertencimento relacional que percebemos, ao analisar a fala de Raquel, confirma a análise de Araújo (2018), ao afirmar que “[...] a identidade da Escola do Campo necessita da assunção dos elementos identitários da comunidade agente do processo educativo” (Araújo, 2018, p. 34).

Sua fala também evidencia o papel da comunidade na consolidação da identidade da escola, seja pelo reconhecimento dos saberes locais, seja pela vivência partilhada do cotidiano

do campo. Nesse aspecto, converge com Araújo (2018), que defende que “[...] a identidade da Escola do Campo necessita da assunção dos elementos identitários da comunidade agente do processo educativo, no caso do estudo, da comunidade camponesa” (Araújo, 2018, p. 34). Raquel reafirma, assim, a importância de uma escola que dialogue com a cultura e com as necessidades concretas do seu povo.

Outro aspecto importante de sua fala é a denúncia das desigualdades enfrentadas pelas famílias do campo no acesso à educação formal. Ao narrar a experiência da filha, ela afirma: “Minha filha [...] era completamente desprovida. Eu vivi duas situações completamente diferentes dentro da mesma escola: um filho autista com todos os recursos e uma filha sem livros, sem apoio. Então ela está sendo jogada” (Raquel, entrevista, 2025).

Essa contradição, a qual Raquel vem evidenciando em suas falas, marcada pela exclusão, ressoa em Sousa (2015), que defende que uma prática escolar verdadeiramente emancipatória precisa estar “[...] alicerçada nas concepções da Educação Popular” (Sousa, 2015, p. 12).

Ponto central de sua narrativa é a compreensão da escola como espaço de resistência frente às desigualdades históricas que marcam a relação entre o campo e a cidade. Essa perspectiva encontra fundamento em Sousa (2015), ao destacar que “[...] o ensino de história local se caracteriza como emancipador, problematizante e significativo quando se alicerça nas concepções da Educação Popular” (Sousa, 2015, p. 12). A experiência de Raquel, nesse sentido, revela o potencial da escola do campo como lugar de produção de sentidos e de transformação social.

Apesar dos limites institucionais, Raquel reconhece a importância da EVOT e de seu papel como gestora: “A minha principal função aqui [...] são as finanças, é meu caminhar desde que eu me entendo por gente que eu trabalho nessa área. [...] Eu sei que sou detentora dessa parte e isso faz eu cuidar, cuidar por essa legitimidade da organização” (Raquel, entrevista, 2025). Sua autopercepção como guardiã da memória e da legalidade institucional expressa a dimensão coletiva do trabalho, conectando práticas administrativas à manutenção da escola como espaço de resistência.

Ao mesmo tempo, Raquel aponta para as contradições vividas no cotidiano escolar, especialmente no que tange às políticas públicas que, embora ampliem o acesso e a permanência, muitas vezes não dialogam integralmente com as realidades locais. Essa contradição já havia sido identificada por Araújo (2018), ao reconhecer que o Programa Mais Educação “[...] assume caráter contraditório, como elemento instituído e instituinte na instituição escolar [...]” (Araújo, 2018, p. 33). Dessa forma, sua fala denuncia os limites, mas

também revela as brechas pelas quais emergem práticas de fortalecimento das identidades dos sujeitos.

Ao afirmar que guarda os estatutos, cadastros, atas e convênios, Raquel se posiciona como arquivo vivo da EVOT. A entrevistada nos lembra que o arquivo é sempre um espaço de poder, pois quem detém os registros, detém também a possibilidade de narrar, guardar e legitimar a história. Nessa perspectiva, Raquel não é apenas uma funcionária administrativa da instituição, ela é mediadora entre a experiência vivida e sua validação perante a sociedade e o Estado.

Na tradição popular, burocracia é vista como entrave, mas aqui ela aparece como estratégia de resistência. Sem documentação, a escola poderia ser considerada informal ou ilegal, correndo risco de apagamento. A ação de Raquel demonstra que registrar é existir, levando-nos à reflexão de que os detalhes, aparentemente pequenos, como assinaturas, atas, comprovantes, são indícios que asseguram a veracidade de algo, alguém ou de alguma instituição, como é o caso da EVOT, e são relevantes porque nos permitem reconstruir trajetórias históricas.

Raquel reconhece que muitos a enxergam apenas como “a da finança, a da papelada” (Rachel, entrevista, 2025). Isso revela uma tensão simbólica, já que a centralidade de sua função não é imediatamente visível, pois não aparece no palco das práticas pedagógicas e culturais. No entanto, sua ausência comprometeria a própria continuidade da instituição, muitas vezes, sendo responsável por dar sustentação às demais funções.

Ao falar das contas, Raquel não reduz sua função a números; para ela, cada valor se traduz em rostos, projetos e sonhos. Esse ponto se aproxima da pedagogia de Paulo Freire, para quem a educação se faz em uma dimensão ética, de cuidado e de compromisso com o outro. Aqui, a contabilidade deixa de ser técnica e se torna prática de amor político, em que cuidar dos recursos é cuidar da vida da escola e da comunidade.

As suas falas reforçam que a escola não existe isolada, mas em permanente relação com a comunidade e com o território, ainda que permeada por tensões com as políticas públicas. Araújo (2018) nos lembra que programas como o Mais Educação assumem “[...] caráter contraditório, como elemento instituído e instituinte na instituição escolar” (Araújo, 2018, p. 33). Essa contradição é também vivida por Raquel, que, ao mesmo tempo em que identifica parcerias e conquistas, denuncia as falhas estruturais que precarizam o direito à educação.

Portanto, a entrevista de Raquel amplia o nosso olhar sobre a EVOT, levando-nos a compreender aspectos tanto de sua forma organizacional quanto de luta por sua manutenção. Se outros depoimentos ressaltam o sonho, a pedagogia e a cultura, Raquel mostra o preço da

permanência, de maneira que a sua função é poética e política, pois guardar papéis é guardar a possibilidade de existir.

A entrevistada encarna a tensão entre visibilidade e invisibilidade, sendo central para a história e, ao mesmo tempo, pouco reconhecida. A análise de sua fala nos permite compreender que a EVOT não se sustenta apenas em ideais pedagógicos, mas também em estruturas administrativas e jurídicas que, quando assumidas com paixão e compromisso, tornam-se parte da luta educativa.

Por fim, a entrevista reafirma a centralidade do diálogo como método e horizonte. Ao relatar os espaços coletivos de escuta e de construção, Raquel aproxima-se da pedagogia freireana, para quem “[...] somente pela práxis é possível acontecer a libertação dos oprimidos” (Freire, 2015 *apud* Almeida et al., 2021, p. 3).

A experiência narrada por Raquel materializa a escola como um espaço de sonhos e de inéditos viáveis, onde educadoras, educadores, educandas e educandos constroem juntas e juntos novas possibilidades de ser e de viver, conectadas e conectados ao seu território e às suas histórias de vida.

Apresentamos o Quadro 28 com análise da entrevista de Raquel dos Anjos.

Quadro 28 - Análise da entrevista de Raquel dos Anjos

Categoria freireana	Fala representativa	Interpretação decolonial
Conscientização	“No começo eu só queria ajudar com os papéis, achava que isso não tinha nada a ver com a parte pedagógica. Depois percebi que sem esses registros a escola não existia perante o Estado. Hoje entendo que tudo faz parte da educação.”	A conscientização emerge quando Raquel compreende a dimensão política e educativa de seu trabalho administrativo. A consciência crítica rompe a separação entre saber técnico e saber político, revelando uma prática emancipatória que dialoga com as epistemologias do Sul (Santos, 2019).
Diálogo	“A gente sempre conversa muito, cada decisão é discutida. A escola não anda se não for na escuta e no consenso.”	O diálogo é princípio organizador da escola e fundamento da gestão comunitária, expressa a interculturalidade crítica (Walsh, 2009), ao articular diferentes vozes e saberes na tomada de decisão coletiva, é pedagogia da escuta que descentra o poder e democratiza o conhecimento.
Cultura e saberes populares	“Aqui tudo é registrado, mas também contado. Cada documento tem uma história, cada papel lembra uma luta.”	A prática de Raquel valoriza o arquivar como ação cultural, transformando burocracia em memória viva da comunidade. Essa relação com os registros é expressão da pedagogia griô (Pacheco, 2006) e da contra-memória (Pollak, 1992), pois preserva narrativas locais invisibilizadas pela lógica dominante.
Práxis	“Eu aprendo todo dia com as pessoas daqui, e o que aprendo eu uso para melhorar meu trabalho. É um ciclo.”	O trabalho administrativo, ressignificado, torna-se instrumento de transformação social e fortalecimento comunitário. É práxis popular decolonial (Freire, 2010), unindo técnica com compromisso ético e político.

Quadro 28 - continuação

Categoria freireana	Fala representativa	Interpretação decolonial
Esperança/Utopia	“A gente acredita que a escola vai continuar mesmo com as dificuldades. Porque ela é necessária. A gente não pode desistir.”	A esperança é utopia concreta (Santos, 2019), sustentada na fé prática de quem luta pela permanência da escola. A utopia freireana não é sonho distante, mas energia vital que move o cotidiano, alinhada ao bem viver (Walsh, 2010).
Denúncia/Anúncio	“O que destrói o Vale não é só o lixo, é o esquecimento. O governo esquece da gente. Mas a escola lembra, registra e mostra que estamos aqui.”	Raquel denuncia exclusão e abandono estatal e anuncia uma forma própria de existência política: resistir documentando. É a defesa da memória como ato de insurgência (Jara Holliday, 2005).
Inéditos viáveis	“A gente aprendeu a fazer tudo: registrar, elaborar projeto, lidar com os órgãos públicos. Ninguém mais faz por nós, a gente faz junto.”	A autonomia administrativa, construída coletivamente, representa um inédito viável (Freire, 2005), que é a reinvenção comunitária da gestão escolar. O saber burocrático excludente é transformado em ferramenta de emancipação.

Fonte: Arquivo Pessoal⁷⁷

As análises realizadas ao longo deste capítulo, a partir das entrevistas com os sujeitos da EVOT, permitiram evidenciar a escola como território vivo, marcado por contradições, mas também por possibilidades de resistência e de criação. As falas apresentadas revelam que a escola não se limita a uma função pedagógica tradicional, ela se constitui como espaço de pertencimento, de produção de sentidos e de afirmação da identidade dos sujeitos.

A aproximação entre escola e comunidade mostrou-se como um dos elementos centrais para a consolidação de uma prática educativa crítica e popular. Esse movimento confirma a compreensão de Almeida et al. (2021), ao reconhecer a educação comunitária como prática que “[...] ganha sentidos e significações nas vivências cotidianas de um coletivo de sujeitos que, em comunhão, reformulam as suas práticas diárias e vão em busca de um sonho possível, de um inédito viável” (Almeida et al., 2021, p. 3).

No mesmo horizonte, Araújo (2018) ressalta que a identidade da escola do campo somente se fortalece quando vinculada aos elementos culturais e históricos da comunidade, ou seja “[...] a identidade da Escola do Campo necessita da assunção dos elementos identitários da comunidade agente do processo educativo” (Araújo, 2018, p. 34). A experiência analisada confirma tal perspectiva, ao demonstrar que é na valorização dos saberes locais que emergem práticas de resistência à homogeneização das políticas educacionais.

Por outro lado, os depoimentos também apontam os limites impostos pelas contradições das políticas públicas e pela persistência de desigualdades entre campo e cidade. Sousa (2015)

⁷⁷ Quadro analítico baseado nas entrevistas que foram realizadas.

já advertia que uma prática pedagógica efetivamente emancipatória deve ser construída em diálogo com os sujeitos e os seus contextos. A experiência das pessoas entrevistadas, nesse sentido, reitera a urgência de se pensar a escola a partir das realidades locais, em diálogo permanente com os sujeitos que nela vivem.

Assim, a partir das vozes trazidas neste capítulo, é possível afirmar que a comunidade Vale do Gramame se consolida como espaço de disputas, mas também de criação coletiva, considerando a EVOT como ponto central nesses movimentos. Mais do que um lugar de transmissão de conteúdos, a escola se apresenta como locus de diálogo, de resistência e de invenção de inéditos viáveis, reafirmando o legado freireano de que somente pela práxis coletiva é possível transformar a realidade.

6 CONSIDERAÇÕES

O percurso desta tese permitiu compreender que a educação comunitária, quando enraizada na cultura popular e articulada às práticas decoloniais, constitui-se como um campo fértil de resistência e de produção de saberes. Nessa direção, a experiência vivida no território do Vale do Gramame revelou que as práticas educativas locais ultrapassam os limites institucionais da escola e se expandem para os espaços de convivência, de fé, de arte e de luta, constituindo-se como expressões vivas de uma pedagogia que nasce do chão, do corpo e da memória coletiva.

A análise das experiências da Escola Viva Olho do Tempo mostrou que essa instituição atua como uma incubadora de ciência popular decolonial, expressão forjada a partir da prática e da teoria que se entrelaçam nas ações educativas do território. A escola não apenas ensina conteúdos, ela possibilita encontros, partilhas e afetos que sustentam a vida, os sonhos e a esperança de um outro mundo possível. Desse modo, as educadoras e os educadores da EVOT, assim como as mestras e os mestres do Vale do Gramame, demonstram que ensinar e aprender são processos inseparáveis do viver comunitário.

As falas das mestras e dos mestres de tradição oral reafirmam que a educação é também um ato espiritual e ancestral, apresentam-nos que os gestos de ensinar o ofício, as rezas, as danças e as celebrações são formas de narrar o mundo e de perpetuar modos próprios de existência. Essa dimensão da educação, muitas vezes silenciada pelos modelos hegemônicos, revela o potencial transformador das epistemologias do sul, que reconhecem o conhecimento como algo tecido na experiência, nas relações e na coletividade.

Nas falas das mestras, dos mestres, das educadoras e educadores do Vale do Gramame, a conscientização aparece como gesto de quem aprendeu a ler o mundo antes de ler a palavra. Ao narrar as suas trajetórias, elas e eles revelam uma consciência crítica que ultrapassa a percepção imediata e desvela as marcas da opressão e da resistência. Não se trata apenas de reconhecer dificuldades, mas de afirmar a potência de um saber que nasce no território. Como lembra Freire (2019), a consciência crítica não é dom natural, mas construção histórica, e, no caso do Vale, forjada no encontro entre a memória ancestral e as práticas comunitárias.

O diálogo emerge como a respiração própria da comunidade. A Mestre D'oci insiste que a escola não existe sem roda de conversa, sem partilha de histórias e sem escuta mútua. Penhinha Teixeira afirma que o diálogo com a comunidade é a base do trabalho pedagógico da EVOT, ainda que, muitas vezes, seja tensionado pelos currículos oficiais. Nesses relatos, vemos a materialização do que Freire (2015) descreve como ato de amor e de coragem, e do que Santos

(2019) aponta como diálogo intercultural insurgente, que abre espaço para epistemologias outras.

As entrevistas também evidenciam a força da cultura e dos saberes populares, em que as mestras e os mestres afirmam que o rio, a terra e os ancestrais são as primeiras e os primeiros educadores, revelando que a escola da vida antecede a escola formal. As cantigas, as rezas e as lendas são expressões de um patrimônio coletivo que a EVOT busca integrar ao currículo. Dessa maneira, corroboram com Brandão (2021), que nos ensina que a educação popular é sempre encontro de saberes, e com Quijano (2019), que recorda que reconhecer essa sabedoria é um ato de resistência frente ao epistemicídio imposto pela colonialidade.

A práxis está presente nos relatos de luta e de organização comunitária, pois, quando as entrevistadas e os entrevistados falam das campanhas de defesa do rio Gramame ou das atividades culturais promovidas pela escola, vemos que a reflexão se transforma em ação e que a ação retroalimenta a reflexão. Como destaca Freire (2019), é na práxis que o sujeito se torna criador de sua história, e Walsh (2022) reforça que, em contextos decoloniais, essa práxis é sempre coletiva, insurgente e vital.

Nas falas mais íntimas e afetivas, aparecem a esperança e a utopia; o sonho de ver as crianças permanecerem na comunidade, estudando e valorizando os seus saberes, ecoa como horizonte pedagógico. As narrativas revelam que a esperança não é espera passiva, mas força mobilizadora que sustenta a luta. Para Freire (2015), a esperança é categoria ontológica e a utopia concreta é energia que anima para sonhar e acreditar nas possibilidades dos sonhos. Assim, no Vale do Gramame, essa utopia se traduz em continuar acreditando que a educação pode ser o caminho para o bem-viver.

A denúncia e o anúncio aparecem de forma contundente, havendo críticas ao abandono do poder público, à invisibilidade histórica da comunidade e à negação de direitos básicos, mas também o anúncio de alternativas, como o cultivo coletivo, as festas populares, a EVOT como espaço de criação e de resistência, de estímulo ao protagonismo e à efetivação dos sonhos. Freire (2019) ensina que toda pedagogia crítica é, ao mesmo tempo, denúncia da opressão e anúncio da libertação, e Santos (2020) lembra que esse anúncio se realiza já no presente, nas práticas moleculares que inventam futuros possíveis.

Desse modo, os relatos apontam para os inéditos viáveis, em torno do desejo de integrar os saberes ancestrais ao currículo, da ideia de formar novas educadoras e educadores a partir das e dos próprios jovens da comunidade, do sonho de manter o rio como fonte de vida para as próximas gerações; tudo isso se apresenta como possibilidades concretas de transformação. Para Freire (2019), os inéditos viáveis nascem quando o sonho se encontra com a ação, e Dussel

(2018) reforça que eles emergem da práxis histórica dos povos que ousam resistir e reinventar o mundo. No Vale do Gramame, esses inéditos já florescem como sementes de bem-viver.

Do ponto de vista teórico, o estudo articulou os pressupostos de Freire (2005; 2009; 2010), Walsh (2009; 2017; 2022), Dussel (2018), Brandão (2006ii; 2021) e Fals Borda (2009; 2010i; 2010ii), entre outros, para evidenciar a potência do diálogo entre a Educação Popular, a Educação Comunitária e o Pensamento Decolonial Latino-Americano. Essa articulação permitiu compreender que a práxis educativa no Vale do Gramame é expressão concreta do “inédito viável” freireano, como sonho possível que nasce das contradições do presente e que projeta futuros outros, forjados na coletividade e na esperança ativa.

A pesquisa participante, orientada pela observação e pela escuta sensível, evidenciou que a decolonialidade não é uma teoria distante ou abstrata, mas uma prática cotidiana que se manifesta no enfrentamento às desigualdades, na valorização dos saberes tradicionais e na luta pela preservação da natureza e da dignidade humana. No Vale do Gramame, a decolonialidade assume rosto, voz e corpo, pois é o gesto da mestra que ensina o toque do tambor, do educador que planta e colhe com as crianças e os adolescentes, da comunidade que defende o rio e o transforma em sala de aula viva.

As categorias freireanas de Conscientização, Diálogo, Práxis, Esperança/Utopia, Denúncia/Anúncio e Inéditos viáveis, interpretadas sob uma perspectiva decolonial, serviram como eixos de leitura e revelaram o quanto os sujeitos do território ressignificam o ato educativo. A conscientização emerge das rodas e das conversas, o diálogo se faz como construção horizontal de saberes, a práxis se realiza em ações coletivas que denunciam as opressões e anunciam novos horizontes, a esperança torna-se motor de resistência e de anúncio de um bem-viver possível, nutrido pela relação entre ser humano e natureza. Ainda, a denúncia e o anúncio se fazem presentes na consciência política diante do mundo e são possibilidades para inéditos viáveis que florescem da resistência comunitária, especialmente, a partir da motivação à realização dos sonhos individuais e coletivos.

A experiência do Vale do Gramame confirma que as comunidades, quando reconhecem as suas próprias epistemes e historicidades, tornam-se capazes de produzir ciência e filosofia em consonância com os seus modos de vida. A educação comunitária, nesse contexto, não é apenas uma metodologia alternativa, mas um projeto civilizatório pautado na solidariedade, na ancestralidade e na justiça social. Ao compreender o território como lugar de produção de conhecimento, reafirma-se o direito dos sujeitos e seus grupos sociais de serem autoras e autores de suas próprias narrativas educativas.

Este estudo, portanto, contribui para o campo da Educação Popular e da Decolonialidade ao propor uma leitura da educação comunitária enquanto pedagogia de resistência e reexistência, forjada nos encontros entre memória, cultura e território. Ao mesmo tempo em que denuncia os efeitos da colonialidade na educação brasileira, anuncia caminhos para a construção de políticas pedagógicas baseadas na escuta, na coletividade e no respeito às identidades locais.

No plano epistemológico, ao valorizar a produção de saberes desde o território e as experiências comunitárias como fontes legítimas de conhecimento, a pesquisa reafirma a importância de deslocar o olhar acadêmico para reconhecer outras formas de produção de conhecimento, que emergem dos saberes vividos que circulam, das tradições orais e das práticas cotidianas de sobrevivência.

No plano político, ao reafirmar o direito das comunidades a uma educação que dialogue com as suas culturas, suas histórias e seus modos de vida, evidencia a urgência de fortalecer as experiências educativas que se orientam pelo bem-viver e pela justiça social. E, no plano pedagógico, ao propor uma leitura da educação popular e comunitária como práxis decolonial, que reconfigura o papel da escola, da educadora e do educador, aponta para a necessidade de repensar esse espaço e sujeitos como territórios de partilha, diálogo e transformação.

Ao articular cultura, memória e território, a EVOT realiza o que Freire chamaria de “esperança concreta”, aquela que se materializa no fazer coletivo e no compromisso ético com o outro. Compreender o Vale do Gramame é entender que ali se luta, cotidianamente, por um projeto de bem-viver. Em meio à especulação imobiliária e à degradação ambiental, a comunidade insiste em afirmar uma racionalidade outra, que é a do cuidado, da reciprocidade e da comunhão com a natureza. Essa racionalidade comunitária e ecológica é, em si, uma prática decolonial, pois rompe com a lógica da exploração e propõe outra economia simbólica e afetiva, baseada na interdependência.

Por fim, ao concluir este trabalho, reconhecemos que o caminho percorrido não se encerra aqui, pois a decolonialidade é um processo contínuo e permanente de desobediência e de criação, de reaprender, refazer, reconstruir, sendo necessário reorientar o olhar, a linguagem e as relações. A EVOT e o Vale do Gramame nos ensinam que toda educação é ato de esperança, e toda esperança é semente que insiste em brotar, mesmo em tempos de aridez. Sendo assim, as aprendizagens geradas neste estudo seguem reverberando para além das páginas escritas, na prática docente, na vida familiar e na convivência comunitária. Deixamos aberta uma trilha: a de continuar a escutar e a aprender com os territórios.

Escrever esta tese foi também gestar e parir caminhos entre a maternidade e a pesquisa, entre o cotidiano e o sonho, entre a dor e o florescimento. Assim como o rio Gramame, que resiste e segue o seu curso, mesmo diante das pedras e dos desvios, esta pesquisa é correnteza que insiste em fluir.

Que esta tese sirva, portanto, como convite à continuidade do diálogo entre universidade e comunidade, entre ciência e ancestralidade, entre palavra e ação, para que a educação siga viva, libertadora e feita de gente, de rio e de sonho. Que as palavras aqui registradas possam contribuir para o fortalecimento de outras águas, de outros rios, de outras mulheres e educadoras – também de homens e educadores – que seguem, em seus territórios, reinventando o mundo pela força da amorosidade, da esperança e da educação.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Telmo. Sulear. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- ALBERTI, Verena. **Ouvir Contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ALMEIDA, Aline Rodrigues de. **“Se tem da outra, por que não pode ter uma assim?” Um estudo sobre a concepção da educação enquanto experiência comunitária na educação popular: dialogando com Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão**. 55 páginas. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.
- ALMEIDA, Aline Rodrigues de. **A educação enquanto experiência comunitária e a Escola Viva Olho do Tempo: O partilhar de saberes em uma roda de sonhos possíveis**. 186 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.
- ALMEIDA, A. R. de; SILVA, S. B. da; NASCIMENTO, G. A. do; MACHADO, C. J. S. (2021). A educação enquanto experiência comunitária e a Escola Viva Olho do Tempo: o circular de saberes como prática alternativa inovadora. **Holos**, 37(2), e12015. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2021.12015>. Acesso em: 11 set. 2025.
- ANA – Agência Nacional de Águas. **Atlas Brasil: Abastecimento Urbano de Água**. Brasília: ANA, 2017.
- ARAÚJO, Monalisa Porto. **O Programa Mais Educação e o fortalecimento da identidade da escola popular do campo**. 2018. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.
- ARAÚJO, Monalisa Porto; SILVA, Severino Bezerra da. Uma leitura decolonial da educação do campo: aproximações entre o Bem Viver e a Agroecologia. **Geoconexões**, Natal, número especial, v. 2, n. 19, p. 70-89, 2024. DOI: <https://doi.org/10.15628/geoconexes.2024.16899>.
- ARRUTI, José Miguel. **Quilombos e políticas públicas: identidade, território e cultura**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.
- ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. **Do Colonialismo à Colonialidade: Expropriação territorial na periferia do capitalismo**. Caderno CRH: Salvador, v. 27, n. 72, p. 613-627. 2014.
- ASSOCIAÇÃO BEM COMUM (ABC). **Programa Educar pra Valer**. Associação Bem Comum, [Fortaleza], s.d. Disponível em: <https://abemcomum.org/programa-educar-pravaler/>. Acesso em: 23 ago. 2025.
- BAKAN, Abigail B. Marxismo e antirracismo: Repensando a política de diferença. **Revista Outubro**, n. 27 nov. de 2016.

BARONNET, Bruno; MORA, Mariana; STAHLER-SHOLK, Richard (orgs.). **Luchas “muy otras”**: Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, 2011.

BELTRÁN, Luis Ramiro. **La radio popular y educativa en América Latina**. Quito: Centro de Investigaciones de la Comunicación, 2000.

BEZERRA, Eutrópio Pereira. **Patrimônio cultural, memória e preservação**: identificação e mapeamento dos bens culturais do Vale do Gramame, João Pessoa/PB. 116 páginas. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto-Portugal: Porto, 1994. (Coleção Ciência da Educação).

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto-Portugal: Porto, 1994. (Coleção Ciência da Educação).

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, 2002, n. 19, p. 20-28.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Antônio Cícero de Souza. Lutar com a Palavra**: escritos sobre o trabalho do educador. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1988.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Sobre Teias e Tramas de Aprender e Ensinar – anotações a respeito de uma antropologia da educação. **Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás**, Goiânia, v. 26, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Orgs.). **Pesquisa participante**: a partilha do saber. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006i.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O processo Geral do Saber. In: **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006ii.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Hoje, tantos anos depois... In: SOUZA, Ana Inês (Org.). **Paulo Freire**: vida e obra. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p. 7-19.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação Popular antes e agora. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**, Campus de Foz do Iguaçu, v. 15, n. 1, 1º semestre de 2013, p. 10-24.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; OLIVEIRA, Lílían Pacheco de; SILVA, Márcio Caires da. **Pedagogia griô: a reinvenção da roda da vida**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Orgs.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia. (Orgs.) **Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2004.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. O Alcance Revolucionário das Ações Moleculares. **Textos de Alder Calado**, Olinda, 31 set. 2017. Disponível em: <https://textosdealdercalado.blogspot.com/search?q=for%C3%A7a+revolucion%C3%A1ria>. Acesso em: 16 ago. 2025.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. A força revolucionária dos gestos e iniciativas moleculares. **Consciência.net**. Publicado em 31 de dezembro de 2018. Disponível em: <https://consciência.net/a-forca-revolucionaria-dos-gestos-e-iniciativasmoleculares/>. Acesso em: 16 ago. 2025.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Educação popular**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2021.

CALDART, Ruy. **Educação do campo e políticas públicas: o PRONERA no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

CAMPOS, Aline; ROSA, Camila Simões. Rodas de conversas em prisões. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, Brasil, v. 29, n.2, maio/jul., 2020, p. 249-267.

CARNEIRO, Moaci Alves. **Educação Comunitária: Faces e formas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

CARNEIRO, Moaci Alves. **Temas de Educação Comunitária**. Petrópolis: Vozes, 1988.

CASTILLO, Alfonso; LATAPÍ, Pablo. Educação não-formal de Adultos na América Latina: Situação atual e perspectivas. In: WERTHEIN, Jorge. **Educação de adultos na América Latina**. Campinas: Papirus, 1985.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). **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.

CÂMARA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA. **CMJP e o Carnaval: leis contribuíram para organização dos festejos carnavalescos**. João Pessoa, 2022. Disponível em: <https://joaopessoa.pb.leg.br/cmjp-e-o-carnaval-leis-contribuiram-para-organizacao-dos-festejos-carnavalescos>. Acesso em: 17 out. 2025.

CÂNDIDO, Antônio. **Os parceiros do Rio Bonito: Estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida**. 11ª edição. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2010.

CERQUEIRA, Daniel Ricardo de Castro; BUENO, Samira (coord.). **Atlas da violência 2024**. Brasília: Ipea; FBSP, 2024. 119 p. DOI: Disponível em: <https://dx.doi.org/10.38116/riatlasdaviolencia202>. Acesso em 23 ago. 2025.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4 ed. São Paulo: Vozes, 2011.

CPRM – Serviço Geológico do Brasil. **Diagnóstico do Município de João Pessoa: Recursos Hídricos e Meio Ambiente**. Recife: CPRM, 2005.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Trad. Sandra Mallmann da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DE SÁ, Alessandro. **Aprendendo a conhecer: Patrimônio Cultural do Município de Manaus**. Manaus: Editora Ltda. ME, 2012.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação na América Latina**. São Paulo: Paulus, 2018.

ESTEVA, Gustavo. **La libertad de aprender**. Oaxaca: Universidad de la Tierra, 2004. Disponível em: <https://unitierra-oaxaca.org/archivo/la-libertad-de-aprender-gustavo-esteva/>. Acesso em: 10 set. 2025.

FALS BORDA, Orlando. **La subversión en Colombia: el cambio social en la historia**. 4ed. Bogotá: FICA-CEPA, 2008.

FALS BORDA, Orlando. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Bogotá: Siglo del Hombre, 2009.

FALS BORDA, Orlando. Da pedagogia do oprimido à pesquisa participativa. In: STRECK, Danilo (Org.). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010i.

FALS BORDA, Orlando. Pesquisa-Ação, ciência e educação popular nos anos 90. In: STRECK, Danilo (Org.). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010ii.

FALS BORDA, Orlando; MORA-OSEJO, Luis Eduardo. La superación del eurocentrismo: Enriquecimiento del saber sistémico y endógeno sobre nuestro contexto tropical. **Polis – Revista de la Universidad Bolivariana**, Universidad de Los Lagos, Santiago, Chile, v. 2, n. 7, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **MST: história de um movimento camponês**. São Paulo: Expressão Popular, 1999.

FERNANDES, Bernardo Mançano; STEDILE, João Pedro. **Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

FLECK, Gilmei Francisco. Tradução e decolonialidade na América Latina. **A Cor das Letras**, [S. l.], v. 24, n. Especial, p. 247–267, 2023. DOI: 10.13102/cl.v24i1.9330. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasleytras/article/view/9330>. Acesso em: 25 ago. 2023.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2025**. São Paulo: FBSP, 2025. 434 p. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2025/07/anuario-2025.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2025.

FRANÇA, R. M.; LIMA, R. C. A dinâmica socioambiental da bacia do Gramame: conflitos, usos e transformações. **Revista Ra'e Ga**, v. 50, 2020.

FREIRE, Ana Maria Araújo. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 34-41.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 32ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 42ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Luiz Carlos. **A Sobral que o Brasil não conhece**. Unicamp (clipping: Mídia & Comunicação), Campinas, 16 dez. 2016. Disponível em: unicamp.br/unicamp/clipping/2016/12/16/sobral-que-o-brasil-nao-conhece. Acesso em: 23 ago. 2025.

FUNDAÇÃO CULTURAL DE JOÃO PESSOA (FUNJOPE). **Carnaval Tradição começa neste sábado e terá quatro dias de desfiles**. João Pessoa, 2025. Disponível em: <https://www.joaopessoa.pb.gov.br/noticias/carnaval-tradicao-comeca-neste-sabado-e-tera-quatro-dias-de-desfiles>. Acesso em: 17 out. 2025.

GABARRÓN, L. R.; LANDA, L. H. O que é a pesquisa participante? In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Orgs.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006, p. 93-121.

GADOTTI, M. **Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

GARCÍA, Mabel; FIGUEROA, Andrea Estefanía; VILLA, Samanta; CALEFATO, Noelia. Movimientos sociales, agroecología y soberanía alimentaria. Un acercamiento al proyecto pedagógico de la Universidad Campesina - Sistemas Universitarios Rurales Indoamericanos, Santiago del Estero, Argentina. **Revista de Extensión Universitaria**, vol. 11, n. 14, p. 2, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8023509>. Acesso em: 31 ago. 2025.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos**. São Paulo: Cortez, 2014.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. A educação de jovens e adultos e a arte de pensar por alternativas. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPED**. Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em: http://forumeja.org.br/df/files/estatuto_mcp.pdf. Acesso em: 25 ago. 2025.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. Na escola como um dever a cumprir: livre incursão pelos meus primeiros anos escolares. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras, PB, v. 6, n. 13, p. 67-74, nov. 2016. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>. Acesso em: 27 ago. 2025.

GORSKI, M. C. B. **Águas Urbanas: Conflitos, Diagnósticos e Soluções**. São Paulo: Oficina de Textos, 2010.

GÓMEZ VERGARA, Karen Ruby. Posicionamento do bloco afro Ilê Aiyê no Carnaval de Salvador e o movimento do samba reggae. **Revista Brasileira do Caribe**, São Luís, MA, v. 18, n. 34, p. 91-106, jan./jun. 2017.

GUEVARA, N. Educação Popular no Século XXI. In: P. PONTUAL; T. IRELAND (Orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília, MEC/UNESCO, 2006, p. 213-218.

HADDAD, Sérgio. **Educação popular: utopia latino-americana**. Petrópolis: Vozes, 2019.

HEIDRICH, Gustavo; HAMINE, Jacqueline. A Sobral que o Brasil não conhece: um mergulho na rede que mais cresce no Ideb. **Revista Nova Escola**, 07 dez. 2016. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/8147/a-sobral-que-o-brasil-nao-conhece>. Acesso em: 24 ago. 2025.

ÍNDICE DE PROGRESSO SOCIAL (IPS) Brasil. **Ranking IPS 2025: João Pessoa é a capital nordestina com melhor qualidade de vida**. Disponível em: <https://www.joaopessoa.pb.gov.br/noticias/joao-pessoa-e-a-capital-nordestina-com-melhor-qualidade-de-vida-segundo-o-ips-2025/>. Acesso em: 23 ago. de 2025.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Evolução per capita de renda familiar, pobreza e Gini em Sobral (1991–2010). Dados apontados em: **EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: O EXEMPLO DE SOBRAL**. *Revista Planeta*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 34-35, jan. 2010. Disponível em:

https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/planeta/planeta_01.pdf. Acesso em: 23 ago. 2025.

JARA HOLLIDAY, Oscar. La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (ICSE), v. 24, e200151, p. 1-20, 2020. DOI: 10.1590/1807-57622020v24e200151. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/icse>. Acesso em: 31 ago. 2025.

JARA HOLLIDAY, Oscar. Ressignifiquemos as propostas e práticas de Educação Popular perante os desafios históricos contemporâneos. In: UNESCO; BRASIL. Ministério da Educação; CEAAL. **Educação popular na América Latina: desafios e perspectivas**. Brasília: UNESCO, MEC, CEAAL, 2005. p. 239-246. (Coleção Educação para Todos; 4). ISBN 85-7652-050-8.

JARA HOLLIDAY, Oscar. **Para sistematizar experiências**. Tradução de Maria Viviana V. Resende. 2. ed. rev. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006. 128 p.

JOÃO PESSOA. Prefeitura Municipal de João Pessoa. **Luciano Cartaxo assina termo de cooperação com o Programa Educação Pra Valer para ampliar resultados do “Geração Alfabetizada”**. 12 jun. 2019. Disponível em: <https://www.joaopessoa.pb.gov.br/noticias/luciano-cartaxo-assina-termo-de-cooperacao-com-o-programa-educacao-pra-valer-para-ampliar-resultados-do-geracao-alfabetizada/>. Acesso em: 23 ago. 2025.

JORNAL DA PARAÍBA. **Tribos indígenas do Carnaval Tradição falam com saudosismo e emoção sobre a festa popular de João Pessoa**. João Pessoa, 2024. Disponível em: <https://jornaldaparaiba.com.br/cultura/tribos-indigenas-carnaval-tradicao-joao-pessoa>. Acesso em: 17 out. 2025.

KRENAK, Ailton. Ailton Krenak e as ideias para adiar o fim do mundo. **Amazônia Real**, Manaus, 2019i. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/ailton-krenak-e-as-ideias-para-adiar-o-fim-do-mundo/>. Acesso em: 16 ago. 2025.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019ii.

LANDER, Edgard (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro 2005, p. 107-130. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em: 06 jan. 2021.

LEITE, José Augusto Ribeiro de. **Expansão urbana e transformações socioespaciais em João Pessoa: o caso da Zona Sul**. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

LEITE, Vania Finholdt Angelo. Ser Mais: coerência entre a vida e o conceito de Paulo Freire. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2116581, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 23 jul. 2025.

LIMA, Josilene Pereira. **A expansão da ocupação do Bairro de Gramame – João Pessoa – PB (1998-2012):** uma análise a partir do uso de geotecnologias. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/671>. Acesso em: 23 ago. 2025.

LIRA, Bruno Ferreira Freire Andrade. **Desenvolvimento e classes sociais no Brasil:** uma análise da segunda experiência desenvolvimentista a partir da tensão colonialidade/decolonialidade. 194 páginas. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

LOCATELI, Cláudia Cinara. WENCZENOVICZ, Thaís Janaina. Bem viver e gênero: aproximações e reflexões decoloniais. **Revista Videre**, [S. l.], v. 13, n. 26, p. 445–464, 2021. DOI: 10.30612/videre.v13i26.14869. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/videre/article/view/14869>. Acesso em: 25 ago. 2023.

LOVISOLO, Hugo. **Educação Popular:** Maioridade e Conciliação. Salvador: UFBA/ Empresa Gráfica da Bahia, 1990. 298 págs. (Coleção Cidadania).

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **De los medios a las mediaciones:** Comunicación, cultura y hegemonía. 7. ed. Barcelona: Gustavo Gili, 2003.

MEIRELES, Lucilene. João Pessoa segue em direção ao sul: Capital soma 833.932 habitantes e bairros como Gramame, Cuiá e Valentina têm se destacado pela expansão urbana. **A União**, João Pessoa, 9 jul. 2023. Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/.../jornal-em-pdf-09-07-23-cdepc.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2025.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/desenhos globais:** colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter D. **La idea de América Latina:** la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa Editorial, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo. Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil: reflexões a partir da tríade Campo – Política Pública – Educação. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo (orgs.). **Memória e história do PRONERA:** contribuições para a educação do campo no Brasil. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. p. 29-63.

MORA, Mariana. **Kuxlejal politics:** indigenous autonomy, race, and decolonizing research in Zapatista communities [Políticas de Kuxlejal: autonomia indígena, raça e descolonização da pesquisa em comunidades zapatistas]. Austin: University of Texas Press, 2017.

MORETTI, Cheron Zanini; ADAMS, Telmo. Pesquisa participativa e Educação Popular: epistemologias do sul. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, maio/ago. 2011, p. 447-463. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 30 jun. 2021.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação Popular e Pensamento Decolonial LatinoAmericano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 368 páginas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

MOTA NETO, João Colares da. Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. **FOLIOS**, Segunda época, n. 48, segundo semestre de 2018, p. 3-13.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.

MOTA NETO, João Colares da; STRECK, Danilo R. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, nov./dez. 2019, p. 207-22.

MUAZE, Mariana. SALLES, Ricardo H. **A segunda escravidão e o império do Brasil em perspectiva histórica**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2020.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira. **Trabalhadores negros e o “Paradigma da Ausência”**: Contribuições À História Social do Trabalho no Brasil. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol 29, p. 607-626, 2016.

NUNES, Edilon Mendes. **Poluição industrial da Bacia do Rio Gramame e conflito socioambiental**: análise da complexidade a partir dos atores, impactos e perspectivas. 162 páginas. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

OLIVEIRA SEGUNDO, J. A. de; VASCONCELOS, B. P. de; TRAVASSOS FILHO, L. R.; NUNES, P. dos S. L. **Atual situação das classes dos corpos hídricos do Rio Gramame**. II Workshop Internacional Sobre Água no Semiárido Brasileiro. Editora: Realize. Araruna, 2015. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/wiasb/2015/TRABALHO_EV044_MD4_SA4_ID67_10092015235_011.pdf. Acesso em: 27 ago. 2023.

PACHECO, Lillian. **Pedagogia Griô: A reinvenção da roda da vida**. 2. ed. Lençóis/BA: Grãos de Luz e Griô, 2006.

PAES, Wellington Marchi. **Técnicas de permacultura como tecnologias socioambientais para a melhoria na qualidade de vida em comunidades da Paraíba**. 172 páginas. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2015.

PARAÍBA. **Olho do Tempo: Ecoeducação, Cultura e Memórias do Vale do Gramame**. FIC: João Pessoa, 2018.

PARAÍBA. **Vale do Gramame: Memórias e vivências**. Casa do patrimônio de João Pessoa: João Pessoa, 2013.

PEREIRA, Amilcar Araújo. **O mundo negro: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PRÉCOMA, Adriele Andrade; FERREIRA, Helene Sivini; PORTANOVA, Rogério Silva. A plurinacionalidade na Bolívia e no Equador: superação dos estados coloniais? **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 381–400, 2019. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/RBPP/article/view/6061>. Acesso em: 31 ago. 2025.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina**. Anuario Mariateguiano. Lima: Amauta. 1997. Volume IX, nº 9.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2019.

REIS, Ronaldo dos; NEIRA, Marcos Garcia. Educação física cultural e africanidades: exu, saberes discentes e encruzilhadas. **Dialogia**, São Paulo, n. 38, p. 1-14, maio/ago. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/38.2021.20456>. Acesso em: 25 jun. 2023.

RESTREPO, Eduardo. **Estudios afrocolombianos hoy: Aportes a un campo transdisciplinario**. Popayán: Universidad del Cauca, 2013.

RIBEIRO, Luiz Antônio. **Movimento dos Atingidos por Barragens: educação popular e resistência socioambiental**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

RISÉRIO, Antônio. **Carnaval Ijexá: a reinvenção do carnaval da Bahia**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 1981.

ROMÃO, José Eustáquio. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

ROSENMAN, Marcos Roitman. **Pensar América Latina**. El Desarrollo de la sociología latinoamericana. Buenos Aires: CLACSO, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SANTOS, Djavan Antério de Lucena. **Brincando na Roda do Saberes: a capoeira Angola e seu potencial educativo ecológico**. 244 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

SEIXAS, Jacy Alves de. Percursos de memórias em terras de história: problemáticas atuais. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia. (Orgs.) **Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2004, p. 37-58.

SILVA, Cícero Pedroza da. **Coco de roda novo quilombo: saberes da cultura popular e práticas de educação popular na comunidade quilombola de Ipiranga no Conde-PB**. 105 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SILVA, W. A.; GOMES, J. A.; ALMEIDA, R. B. Caracterização ambiental da bacia hidrográfica do Rio Gramame-Mamuaba, Paraíba. **Revista Brasileira de Geografia Física**, v. 11, n. 03, 2018.

SOIHET, Rachel. As armadilhas da memória: relatos de uma ex-militante. In: SOIHET, Rachel; ALMEIDA, Maria Regina Celestino de; AZEVEDO, Cecília; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **Mitos, projetos e práticas políticas: Memória e Historiografia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009, p. 273-290.

SOUSA, Israel Soares de. **Educação popular e ensino de história local: cruzando conceitos e práticas**. 2015. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, João Pessoa, 2015.

SOUSA, Israel Soares de; SILVA, Severino Bezerra da. **Educação popular e ensino de história local: cruzando conceitos e práticas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017.

SOUZA, Angelita Matos. Novíssima Dependência, Decolonialidade e Desconexão. **XV Coloquio Internacional de Geocrítica: Las ciencias sociales y la edificación de una sociedad post-capilista**. Barcelona: 2018.

SOUZA, Igor Alexander Nascimento de. **Na confluência da roda: educação patrimonial, diversidade cultural e pedagogia griô**. Dissertação (Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural). Rio de Janeiro: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2014.

STRECK, Danilo R. **Fontes da Pedagogia Latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STRECK, Danilo R. Ligações esquecidas: requisitos para uma pedagogia social latino-americana. **Revista Diálogos**, v. 18, n. 2, 2012. p. 1-8.

STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo. Uma prática de pesquisa participante: análise da dimensão social, política e pedagógica. **Revista de Educação Pública Cuiabá**, v. 20, n. 44, set./dez. 2011, p. 481-497.

STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Educação Popular: Lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SVAMPA, Maristella. **Las instituciones sociales y la educación popular en América Latina: Memoria, justicia y transformación**. Buenos Aires: CLACSO, 2008.

TOLENTINO, Átila Bezerra. Educação patrimonial decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal. **Revista Sillogés**, v.1, n.1, jan./jul. 2018, p. 41-60.

TOLENTINO, Átila Bezerra. **Espaços que suscitam sonhos: narrativas de memórias e identidades no Museu Comunitário Vivo Olho do Tempo**. 218 páginas. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

TOMIC, Dale. Apresentação. In: MAUZE, Mariana. SALLES, Ricardo H. **A segunda escravidão e o império do Brasil em perspectiva histórica**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2020.

TRATA BRASIL. **Ranking do Saneamento 2025**. São Paulo: Instituto Trata Brasil, 2025. Disponível em: https://tratabrasil.org.br/wp-content/uploads/2025/07/Versao-Final-de-Estudo-da-GO-Associados-Ranking-do-Saneamento-de-2025_Rio-Corrigido-V4.pdf. Acesso em: 23 ago. 2025.

TUCCI, C. E. M. **Gestão de Águas no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2004.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y (de)colonialidad**. Ensayos desde Abya Yala. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Ecuador, 2012.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (Ed.) **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Ecuador: Editora Abya-Yala, 2017.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y decolonialidad del poder: un pensamiento otro**. Quito: Abya Yala, 2018.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales II: praxis insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Abya Yala, 2022.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Educação Popular: Metamorfoses e veredas**. São Paulo: Cortez, 2010.