

Educação e (re)existência indígena através da *escrita de si* - por uma pedagogia das sensibilidades: Diálogo entre Paulo Freire e Maria Amélia Pinho Pereira

Viviane Kate Pereira Ramos

Mestranda em Ciências da Educação – WISDOM OF CHRIST UNIVERSITY – Paraíba

Alexandre Simões Pimentel

Mestre em Análise Ambiental e Dinâmica Territorial – UNICAMP – São Paulo

RESUMO

A partir do pensamento decolonial originado nos fins do século XX, será problematizada a importância das práticas de resistência indígenas promovidas a partir da “*tomada da palavra*”, termo cunhado pelo filósofo Michel de Certeau, e apropriado nesta pesquisa para nos referirmos ao desenvolvimento de pesquisas e produções literárias realizadas por pesquisadores e escritores indígenas a fim de confrontar e ressignificar as narrativas colonizatórias sobre estes povos, acenando como estas produções contribuem para pensarmos uma educação decolonial, a exemplo do modelo escolar proposto pela pedagoga Maria A. P. Pereira e sua Educação da Sensibilidade. Entende-se, a partir de Catherine Walsh, Paulo Freire, Márcia Kambeba, Daniel Munduruku e Albert Memmi, que o colonizador encontra no saber científico-intelectual dispositivos de *saber-poder* que alicerçam estruturas opressoras eurocêntricas para justificar a exploração, a violência, a desigualdade, a inferiorização e a discriminação, bases que ainda exercem forte influência nos diversos setores da sociedade contemporânea. Identifica-se nas contribuições dos pesquisadores supracitados que um modelo educacional crítico ao cientificismo e a hierarquização do saber é possível a partir de uma práxis educativa e que dialogue com as diversidades de saberes e culturas, onde a educação seja libertadora, promovendo a superação à dicotomia do opressor-oprimido como propõe Freire, e é aplicada na Educação da Sensibilidade promovida pela pedagoga Maria A. P. Pereira.

Palavras-chave: Pensamento decolonial, Resistências indígenas, Diversidades de saberes, Educação da Sensibilidade.

1 INTRODUÇÃO

A contemporaneidade tem evidenciado diversas transformações no campo econômico, social e educacional, exigindo maiores esforços por parte dos profissionais da educação a fim de atender as novas demandas do setor tecnológico, multi (pluri) cultural e econômico. Com esse cenário, tem se intensificado os esforços de decolonizar e ressignificar saberes e práticas através de (re) existências por parte de grupos historicamente explorados, que foram submetidos a intensos processos de exclusão e “silenciamentos” em espaços de poder fortemente influenciados pela herança eurocêntrica e liberalista.

Entende-se silenciamento não como uma postura de inércia do oprimido – em específico o caso dos povos indígenas – pois é sobre estes de que se trata a proposta da referida pesquisa; antes se trata da política adotada pelo colonizador que forjou para si uma narrativa de superioridade, mediante a perspectiva eurocêntrica que coloca os povos indígenas numa posição de subalternidade e inferioridade, difundindo assim essas ideias em todos os segmentos da sociedade moderna, se constituindo como protagonista da



história da humanidade e ocasionando a supervalorização da escrita, da cultura europeia e da ciência associada a um prisma de Razão. No entanto, nos fins do século XX, um grupo de pesquisadores do Colonialismo na América Latina e no Caribe entendeu que é necessária a formulação de conceitos e categorias próprias para atender a especificidade com a qual o projeto colonial se desenvolveu em determinados territórios, rompendo com o pensamento pós-colonial. Dessa forma, elaboraram-se compreensões e problematizações entorno da decolonialidade a fim de denunciar, lutar e formular bases teóricas e conceituais para categorizar as investidas colonialistas na América Latina.

A decolonialidade e o pensamento Freiriano possuem pontos de diálogos em comum, mas não sendo nosso foco de análise debater exaustivamente sobre todos estes pontos, nos deteremos a analisar a relação opressor-oprimido, o lugar da educação libertadora e a práxis da resistência e (re) existência contra os padrões de poder impostos pelo eurocentrismo. Pensando em um modelo educacional que se alinhe a esses pensamentos, identificamos o trabalho da pedagoga Maria Amélia Pinho Pereira (PEO) e sua Educação da Sensibilidade, um modelo educacional estruturado a partir do respeito ao legado dos povos tradicionais e da cultura nacional e regional.

A referida pedagoga fundou a Escola da Casa Redonda em 1980 e o nome faz referência à arquitetura da escola, remetendo às construções indígenas e a proposta de uma prática educacional que possibilite a convivência com o meio de tal forma que os educandos aprendam mediante as relações desenvolvidas com a natureza. Esse projeto, posteriormente, deu origem ao projeto reconhecido internacionalmente como OCA - Escola Cultural, através da atuação da OCA – Associação da Aldeia de Carapicuíba, onde educadores promovem atividades socioculturais propostas pela pedagoga PEO.

O projeto OCA está localizado na Aldeia de Carapicuíba, em um dos aldeamentos “fundado por José de Anchieta, que sobreviveu à intervenção urbana” (PIMENTEL, 2006, p. 30), sendo o único aldeamento jesuítico paulista remanescente e por isso sua importância histórica e cultural se reflete na perenidade, presente no resgate da tradição, e na atualidade desta. Sobre esta última, o foco da pesquisa está em analisar sua ocorrência através da Educação das Sensibilidades representadas nas atividades socioculturais proposta pela pedagoga PEO e na atuação dos educadores e artistas da OCA – Associação da Aldeia de Carapicuíba e do projeto OCA- Escola Cultural.

Em dezembro de 2015, o Ministério da Educação divulgou uma lista com 178 instituições educacionais brasileiras que foram reconhecidas como exemplos de inovação e criatividade na educação básica, dentre as 683 instituições participantes, encontra-se o projeto desenvolvido pela Maria A. P. Pereira.

Diante do exposto, propõe-se problematizar acerca das práticas de (re) existências indígenas a partir da “tomada da palavra”, confrontando e ressignificando as narrativas colonizatórias sobre as histórias e culturas indígenas, ação intencional que tinha por objetivo demarcar um território de *saber-poder*, mediante da legitimação de discursos e práticas produzidas na seara científico-intelectual, responsável por uma



hierarquização de conhecimentos sob o rótulo de discurso de “autoridade”, propagado em todas as esferas da sociedade moderna, servindo como sustentáculo do liberalismo e exercendo expressiva influência em diversos seguimentos sociais na atualidade, uma vez que a complexa e simbólica estrutura opressiva do neoliberalismo é quem tem se apropriado do discurso da pluralidade e da diversidade cultural para fins econômicos.

Como destaca Freire (2005), a desumanização é “um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos” (FREIRE, 2005, p.32). Na atualidade, vozes indígenas têm lutado e elaborado a pedagogia da (re) existência, seja nas escolas, nas universidades, nos espaços artísticos, políticos, nas livrarias (a partir de suas produções literárias), no ciberespaço, entre tantas outras formas e mecanismos fundamentais para decolonizar e desnormalizar os saberes, práticas e o processo de ensino-aprendizagem, afim de que o *ser menos* assuma/conquiste seu lugar de direito em *ser mais*.

Em seguida discutiremos como este processo de *ser mais* está se desenvolvendo no campo da educação e nas práticas de resistências indígenas através da ocupação de espaços educacionais formais e na consequente “disputa” no campo de produção de saberes científicos e literários, além disso, analisaremos um modelo educacional centrado em práticas libertadoras orientadas pela Educação da Sensibilidade.

2 OBJETIVO

A proposta deste trabalho é problematizar as práticas de resistências indígenas promovidas em torno da “*tomada da palavra*”, a partir das produções de saberes que confrontam a narrativa colonizadora centrada em um modelo eurocêntrico e realizada por pesquisadores e escritores indígenas, analisando como essas produções contribuem para desenvolver uma educação decolonial, a exemplo da proposta da pedagoga Maria A. P. Pereira e sua Educação da Sensibilidade, aplicada na Escola da Casa Redonda e no projeto OCA - Escola Cultural.

3 METODOLOGIA

O modelo de pesquisa aqui delineado é de caráter qualitativo, objetivando investigar processos subjetivos considerando que o “conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (MINAYO, 2009, p. 21), sendo assim, buscou-se responder ao problema da pesquisa através do levantamento e de interpretações das discussões realizadas na literatura empregada.

Sobre a bibliografia utilizada para desenvolver as discussões e análises, destaca-se a escolha do trabalho de autores indígenas, produções teóricas e artigos sobre o tema. A seleção e coleta da bibliografia



se deu a partir de pesquisas já desenvolvidas pelos autores sobre as resistências indígenas e o pensamento decolonial em diálogo com o pensamento do Paulo Freire, bem como sobre a Aldeia de Carapicuíba e seu legado histórico e cultural que influenciou a execução dos projetos educacionais idealizados pela pedagoga Maria A. P. Pereira. Outros artigos foram selecionados em buscadores como a Scielo e o Google Acadêmico.

Com a seleção feita, realizou-se a sistematização e análise da bibliografia, considerando a temática em sua relação com o contexto educacional, tendo em vista a proposta desta pesquisa. Após a leitura do material bibliográfico, realizou-se o fichamento e a sistematização das informações selecionadas e, por fim, concretizou-se o desenvolvimento da escrita da pesquisa.

4 (RE)EXISTIR ATRAVÉS DA DESCOLONIZAÇÃO DOS SABERES: A LUTA DOS POVOS INDÍGENAS PELO “*TERRITÓRIO DO CONHECIMENTO*”

Quantos estudantes não tiveram a experiência de participar de aulas de História no ensino básico onde a prática estava pautada no modelo de educação bancária, ou seja, centradas na cobrança por decorar fatos, personagens e datas, informações “depositadas” por professores, detentores do saber? E quantos estudantes foram submetidos por esse sistema assimétrico a estudarem sobre o “descobrimento do Brasil”, narrativa fortemente centrada na perspectiva eurocêntrica do saber, onde o colonizador é o salvador dos “selvagens”, o escolhido para levar o conhecimento, o avanço científico, cultural, religioso e econômico para os povos desprovidos de “Razão”? A partir dessa perspectiva, o processo colonizatório se desenvolve, organizando a sociedade mediante a compreensão do colonizador sobre esta “Razão”, vindo a tomá-la como um padrão universalista que resulta na separação entre Cultura e Natureza, Razão e Emoção, Corpo e Alma, uma clara influência do evolucionismo que enunciava, por exemplo, que “as crianças, assim como os povos primitivos, têm um pensamento mágico, diferente do pensamento racional do adulto civilizado” (LIMA, 2020, p. 821).

Tal associação não foi feita em relação à crença no Deus do cristianismo, imposto aos povos colonizados-explorados pelo colonizador. Percebe-se que “a vitória final da civilização era certa, pois ela podia chamar a ciência para auxiliá-la: a expressão mais alta da razão, o conhecimento verdadeiro e eficiente das leis que informam sobre ambos natureza e sociedade” (KUPER, 2008, p. p. 54), portanto, o determinismo e a visão excludente, tende a escolher o que é ou não válido segundo modelos euro-centrados legitimados a partir do colonialismo do saber.

Muitas crianças e jovens, em algum momento de sua trajetória no ensino básico experienciaram uma aula de História onde se falava sobre o “índio” a partir das narrativas dos colonizadores, e reproduzidas pelos livros didáticos. Usar a nomenclatura “índio” para se referir aos povos indígenas, além de “descobrimento” para se referir a invasão dos colonizadores já evidencia um pequeno conjunto de ideias e características atribuídas a esses povos alicerçados a partir de uma visão simplista, homogênea e intencional



sobre os povos indígenas, localizando-os sempre no passado e desconsiderando suas diversidades culturais, linguísticas e as histórias de cada etnia na medida em que orquestram uma narrativa sobre o projeto de invasão do colonizador a fim de torná-la uma “obra do acaso” divinamente guiada para salvar os “selvagens”.

É certo que não questionar tais “conhecimentos” era o óbvio, seja para os educandos ou para os educadores e sociedade em geral, pois tais informações estavam nos livros e o professor diante de sua autoridade, depositava e guardada as devidas ressalvas, ainda deposita e reproduz concepções eurocêntricas, desconsiderando o que os indígenas falam sobre eles e suas resistências desde o período do massacre promovido pelos colonizadores.

Dessa forma, ancorados na obra *Pedagogia do Oprimido* (2005) onde Freire aponta que, se quisermos realizar mudanças na ordem que dita a superioridade de um indivíduo ou grupo em detrimento de outros ou a superioridade de uma cultura em detrimento de outra, deve-se entender a educação enquanto uma prática libertadora e através dela, promover um ensino que estimule a reflexão e o diálogo crítico. Através dessa práxis, será possível desconstruir a hierarquização do processo de ensino e aprendizagem, superando o modelo da educação bancária e possibilitando a interação e convivência das diversidades de experiências, saberes, culturas, e dessa forma será alicerçado um modelo de uma educação transformadora e não engessada e automatizada.

A educação contemporânea e a relação com as tecnologias possibilitam que alunos e professores tenham acesso a novas fontes de informação e saberes, não havendo a necessidade de limitar o processo de ensino-aprendizagem ao livro didático nem aos discursos e práticas que eles propõem. É nessa dinâmica que o professor, comprometido com a educação libertadora e dialógica, tem a missão de contribuir com um modelo educacional decolonial, se comprometendo em trazer para o centro do fazer pedagógico as obras elaboradas por intelectuais, poetas e pesquisadores indígenas.

Nas últimas décadas, os povos indígenas têm se empenhado em usar as redes sociais e ocupar espaços acadêmicos para promover o que chamaremos aqui de “*escrita de si*”, uma forma de (re) existência. Neste ano de 2024, o escritor e ativista ambiental indígena Ailton Krenak tomou posse na Academia Brasileira de Letras, sendo o primeiro indígena a ocupar uma cadeira na ABL e denotando a importância da luta pela decolonialidade do saber, através do qual os povos indígenas questionam o uso das terminologias “descobrimento”, “índio” e entre outros, cunhados pelos colonizadores com o intuito de atribuir a estes o protagonismo histórico numa rede discursiva onde se tornem escritores e salvadores dos “selvagens”, propondo que só há uma história desses povos e dos seus territórios a partir do processo de colonização.

Como afirma a poeta e geógrafa brasileira, Márcia Wayna Kambeba (2020), no poema “Resistência Indígena”:



Quando as expedições aqui chegaram
Nesse solo meus pés já haviam tocado,
Meus cabelos cobriam meu corpo,
Com as palhas fazia um trançado. (KAMBEBA, 2020, p.34).

A escrita de Kambeba é de resistência como já evidencia o nome do poema, onde a autora compartilha suas memórias e as memórias da sua ancestralidade, refutando a narrativa colonizatória que pretendia justificar o projeto de invasão, extermínio e descaracterização do “outro”, pois assim, promoveria o apagamento de suas raízes culturais e ancestrais.

Decolonizar saberes e práticas requer questionarmos as estruturas fundantes desses discursos e a visão naturalista construída pelos opressores, como Walsh (2013) alerta, a resistência em seu caráter pedagógico possui práticas, estratégias e metodologias, usadas por grupos sociais que se encontram em situação de opressão, mas isso não implica que estes processos de resistências e insurgências, estejam delimitados aos espaços de ensino-transmissão de conteúdo. Trata-se de um movimento que precisa criar raízes profundas em diversos espaços de lutas, ou seja, é preciso ocupar espaços nas lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas para conquistar sua libertação, pois “a colonização é primeiramente uma exploração político-econômica. Acrescentei, porém, que é de uma relação povo a povo e não classe a classe, que se trata. É isso que constitui, a meu ver, o aspecto específico da opressão colonial” (MEMMI, 2007, p. 17), desse modo, os paradigmas coloniais se fazem fortemente presentes até os dias atuais nas mais diversas estruturas da sociedade.

Assim, “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2005, p. 90), e é preciso refletir sobre ação e identificar quais os obstáculos que ainda dificultam a superação da dinâmica opressor-oprimido, não se tratando de torna-se o opressor, mas compreendendo o funcionamento dos mecanismos de poder e atuar sobre eles com o intuito de evidenciá-los em seus privilégios. Sobre a questão, citando Kambeba no poema “Tradução” (2020):

Vamos beber nossa caiçuma
A paz queremos mostrar,
Levanta nação Assurini e vem lutar,
Nossos guerreiros viemos buscar.
Minha flecha é a palavra,
Trago no meu forte coração
Um anawê a libertação. (KAMBEBA, 2020, p.26).

Não se refere apenas de ressignificar ou reescrever os acontecimentos históricos, é fundamental problematizar e discutir sobre como as transformações sociais e econômicas afetaram as diversidades étnicas e culturais, valorizando as heranças ancestrais na medida em que rompe com discursos que ainda compreendem os povos indígenas a partir da narrativa colonial, desconsiderando as transformações históricas, e mediante a unicidade cultural que desconsidera a diversidade cultural presente nas etnias



indígenas. Portanto, entende-se que ao promover apropriações de aspectos tidos como pertencentes à cultura do opressor, estes povos fazem uma “bricolagem com e na economia cultural dominante, usando inúmeras e infinitesimais metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras” (CERTEAU, 1990, p.40), isto é, os povos indígenas não estão se tornando menos indígenas, mas usando práticas de resistência, como fazem desde a colonização, evidenciando os reflexos da exploração pela qual foram submetidos e a consequência das transformações de ordem histórica, social e cultural sofrida pelo mundo globalizado.

Essas discussões nos evidenciam a importância de pensarmos um modelo educacional que esteja centrado em saberes e experiências em consonância com a cultura e sociedade brasileira, sendo assim inspirados pelas contribuições do pensamento decolonial e as propostas de Paulo Freire acerca da educação libertadora e a proposta da pedagoga Maria Amélia P. Pereira de uma Educação da Sensibilidade, discutindo como é possível aos professores contribuir com a formulação de um modelo educacional libertador através das sensibilidades que respeite e explore as potencialidades dos saberes e culturas do indígena brasileiro.

5 DESCONSTRUINDO MUROS E CANTANDO TODOS OS CANTOS: O LEGADO INDÍGENA NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DA SENSIBILIDADE

O modelo de escola proposto pela pedagoga Maria Amélia P. Pereira evidencia que o espaço geográfico vivido não raramente é identificado, pois transcende a perspectiva do que é físico, já que “O espaço é a dimensão implícita que molda nossas cosmologias estruturantes. Ele modula nossos entendimentos do mundo, nossas atitudes frente aos outros, nossa política.” (MASSEY, 2008, p. 15), esse entendimento compreende as dimensões de tempo, espaço e mundo, que evidencia as realidades históricas estando ligadas entre si, promovendo transformações mediante a ação do homem e suas experiências ao ocupar estes espaços (CORRÊA, 1982, p. 34).

Assim sendo, entende-se que a Aldeia, em relação com a OCA, mediante as apropriações realizadas pelos sujeitos, ultrapassa a delimitação física e torna o espaço algo histórico (FREIRE, 1987), como também o fez povos indígenas e Jesuítas por volta de 1580. Essa compreensão sobre espaço geográfico e tempo está alinhada com a proposta da Casa Redonda, que é pautada nas sensibilidades através da qual a criança desenvolve seu processo de aprendizagem em contato com seu habitat natural: a Natureza. Sobre a questão, Pereira (2002) discute sobre suas inquietudes diante do que chama de “courage curricular”, fortemente presente no sistema educacional brasileiro e que é “filho natural do cientificismo do século 19, com seus valores baseados em larga medida no determinismo mecanicista, nascido da ilusão do poder absoluto do Homem sobre a natureza e sobre si mesmo” (2002, p. 50); percebe-se que a pedagoga tem um olhar crítico sobre o modelo educacional que só valoriza os saberes forjados nos espaços de produção científica, desconsiderando as potencialidades dos saberes que derivam das experiências de vida dos sujeitos por



intermédio de suas dinâmicas sociais e ambientais.

Nesse contexto, o convite a viver o espaço geográfico no qual o sujeito está inserido ganha significados e importâncias maiores, uma vez que é nessa dinâmica que a criança conhece a si e aprende empiricamente sobre as nuances e as relações que se desenvolvem diante do contato com os climas, os ritmos, as estações, as diversidades, as cores, entre tantos outros elementos presentes nos espaços. Neste sentido, é possível compreender o resgate das raízes indígenas e da tradição popular, seja na Casa Redonda ou na OCA, onde a perspectiva humana é fruto do sensível presente nas interações com o brincar, com outras crianças e mediados pela natureza. Essa comunicação entre o passado e o presente fica expressa através da

exibição de festas populares: espetáculos folclóricos passaram a ser realizados, envolvendo danças pagãs (rituais indígenas) e celebrações católicas, fazendo da Aldeia de Carapicuíba o mais antigo centro de folclore do estado de São Paulo, com a realização dessas festas até os dias atuais, apresentando uma série de danças típicas como, por exemplo, a "Dança de Santa Cruz", também chamada de Sarabanquê, que era a dança guerreira dos índios guaianases.(PIMENTEL, 2014, p. 43).

A memória desses aspectos históricos e culturais é resgatada pela população residente na Aldeia, entre os religiosos e os artistas da OCA – Escola Cultural através das atividades desenvolvidas no projeto; o envolvimento das novas gerações nos espetáculos folclóricos é possível, em grande parte, pelo modelo educacional adotado na OCA – Escola Cultural que, ao mesmo tempo incentiva a prática da busca pelas raízes histórico-culturais da Aldeia de Carapicuíba, e também promove aprendizagens que dialogam com as dinâmicas contemporâneas, medializadas pelo arcabouço teórico da pedagoga Maria Amélia Pereira.

A referida pedagoga teve em suas vivências inspirações de importantes pensadores e intelectuais, que contribuíram para que ela tornasse real o modelo escolar que proporcionasse uma educação sensível, respeitando e possibilitando que a aprendizagem se desenvolvesse a partir da relação entre corpo e o brincar, que é a linguagem própria da criança. Dessa forma, entende-se sensibilidade como

uma porta de entrada das sensações. (...) Uma grande parte da sensibilidade, a maior parte talvez, incluindo as sensações internas, permanece vinculada ao inconsciente. (...) Uma outra parte porém, também participando do sensorio chega ao nosso consciente. Ela chega de modo articulado, isto é, chega em formas organizadas. (OSTROWER, 2018, p.10).

Isso implica afirmar que a aprendizagem ocorre através das sensações vinculadas ao inconsciente e outras ao consciente, cabendo ao educador ser um mediador, evitando interferir ao máximo nesse processo exploratório do “eu” dos sujeitos e dos elementos que compõem os espaços no qual estão inseridos; esses aprendizados requerem disciplina dos educadores ao interferirem nesse processo, evitando que suas experiências particulares prejudiquem as constatações próprias dos educandos.

Segundo Daniel Munduruku (2009, p.26) “Se educar o corpo é fundamental para dar importância ao seu estar no mundo, a educação da mente é indispensável para dar sentido a este estar no mundo. Se no



corpo o Sentido ganha vida, é na educação da mente que o corpo o elabora.”, logo, a educação é um processo de autoconhecimento que ocorre a partir das experiências que são transformadoras para o sujeito, pois nela e a partir dela é que ele irá se construir a sua identidade pessoal, grupal e cultural.

Para fundamentar tais perspectivas teóricas, Maria Amélia Pereira se apoiou nas reflexões sobre educação feitas por Anísio Teixeira, Agostinho da Silva e Paulo Freire, fontes ricas de inspiração. Esses educadores tem em comum a perspectiva do respeito para com as vivências individuais dos educandos, a estima para com a realidade de cada um e sua relação com o tempo, que é uno, já que cada um tem sua forma própria de viver o agora no lugar onde está, e a partir dessas aprendizagens se relaciona com o todo, com as sensações experienciadas individualmente, com os amigos, educadores, com a geografia dos espaços, com a família e a comunidade.

Assim, a vivência da criança com todos os elementos que se situam em seus espaços de vivência lhe dá autonomia através do autoconhecimento, levando-a a falar sobre si, o que é fundamental porque “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 20, p. 108); dizer a palavra não nos torna resultado do que o “outro” fala sobre quem somos, pois entendemos que somos o resultado de uma complexa e dinâmica rede de relações com os “outros” e o meio, e estamos sujeitos a mudanças contínuas.

Isto posto, a influência do Freire no trabalho desenvolvido na OCA e na Casa Redonda está centrada principalmente nas contribuições sociais e políticas da educação, onde educandos e educadores aprendem juntos, mediante suas dinâmicas com o meio, sendo esta perspectiva alinhada à proposta educacional indígena. Diante dessa dimensão e importância das experiências sensíveis e das experiências individuais, produzidas a partir da dinâmica da OCA com a Aldeia, o diálogo entre o passado e as renovações e resistências no presente, faz-se da educação uma importante ferramenta que possibilita acessar a “memória coletiva” dos espaços, territórios, da natureza e suas paisagens, das expressões artístico-culturais, entre outras, mediante o respeito às diversidades e a decolonização dos saberes.

Esse modelo educacional se opõe a “teoria ensino-aprendizagem baseada, unicamente, na construção do conhecimento intelectual, ou melhor, de um pseudo-conhecimento, uma vez que confunde, assustadoramente, informação com conhecimento” (PEREIRA, 2002, p.50), pois a dimensão do sensível possibilita que nas relações entre o interpessoal e o espaço geográfico, os sujeitos elaborem interpretações mediante suas próprias experiências e interesses, mas refletindo criticamente e a partir de suas experiências educacionais que valorizem aprendizados e ensinamentos da nossa ancestralidade indígena.

Uma educação libertadora que dialoga com os grupos sociais sem promover a hierarquização de culturas em seu processo educacional tão pouco orienta o fazer pedagógico a partir de estruturas de poder que objetivam a manutenção de qualquer dispositivo de exploração e opressão. Para tanto, faz-se importante que a práxis pedagógica identifique que as diferenças sob o ponto de vista da diversidade encontram-se no



interior de todos os grupos sociais, resultando em diversas perspectivas, formas de saber, aprender, se relacionar, entre outras, resultando nos dissensos, porém, isso não tem que resultar numa disputa opressiva, pelo contrário, como destaca Wash (2009), elas podem ser fundamentais para reconceitualizar e refundar estruturas sociais, epistêmicas e existenciais.

Como destaca Freire (1967, p. 69), a “dialogação implica numa mentalidade que não floresce em áreas fechadas, autarquizadas. Estas, pelo contrário, constituem um clima ideal para o antidiálogo, para a verticalidade das imposições.”, assim, a educação deve ser dialógica, no mais amplo da sua significância para que o campo da educação não permaneça renegando aos sujeitos “oprimidos” o lugar de depósitos de narrativas eurocêtricas. Neste sentido, a Escola da Casa Redonda, a OCA e o espaço da Aldeia, são territórios de resistências e vivências históricas, culturais e políticas, o desenvolvimento dos projetos artísticos e educacionais exploram as dimensões histórica, cultural e arquetípicas, estando de acordo com a perspectiva de que as crianças e jovens que futuramente tiverem acesso as produções culturais ali desenvolvidas, irão acessar memórias e estimular seus sentidos, contribuindo com seu aprendizado.

Assim, acreditar que todos os sujeitos aprendem da mesma forma, que seguem os mesmos processos de interação social, de aprendizagem e compreensão das dinâmicas culturais, políticas e históricas é desconsiderar a diversidade presente em nossa sociedade. Partir desse lugar simplista e reducionista evidencia a falta de reflexão da práxis pedagógica, pois se assim não fosse, compreenderíamos que a formação de nossa identidade cultural envolve uma diversidade de trocas culturais e que cada indivíduo, que cada grupo social, carrega seus saberes e que não aprendemos apenas de uma única forma.

O colonialismo nos deixou uma herança pautada em escolhas realizadas mediante interesses internos e externos, permeados por aspectos de ordem econômica, jurídica, religiosa, culturais, raciais, étnicas, neurológicas, entre outras. Portanto, o fazer docente deve ser guiado por uma prática crítica do fazer educativo (FREIRE, 1996, p. 43) mediado pelo processo de reflexão e (re) ação, onde a *práxis* nos leva ao “pensar sobre” e, posteriormente, agir novamente mediado pelas inquietações levantadas na “reflexão-nação” ou “reflexão-sobre-ação”.

Sendo assim, esse ato de superação do autoritarismo e da hierarquização de saberes euro centrados conduz o professor a buscar analisar as realidades, às indagações entorno do que, como e com que faço meu fazer pedagógico, levando-o a se perguntar “a quem sirvo fazendo o que faço, contra quê e contra quem, a favor de quê e de quem estou fazendo o que faço”. (FREIRE, 2013, p. 183). Comprometer-se com uma educação libertadora requer respeito pelas vivências, conhecimentos e processos específicos e próprios do aprender de cada educando, questionando a padronização do ensino e as fórmulas prontas que visam formar “depósitos” de informações.

Nesse processo de (re) existência, o oprimido “toma a palavra”, se apropriando das ferramentas possíveis para se libertar da opressão e descortinar o processo de alienação. Portanto, o homem deve ser



sujeito de sua própria educação, e não objeto dela (FREIRE, 1979, p.14), ou seja, esse movimento que Certeau (1995) chama de “transgressão”, acarreta o deslocamento da ordem dominante resultando na resistência e empoderamento daqueles que não detêm o poder sobre a linguagem dos dominantes, feitas nos espaços de construção dos saberes científicos e, por isso, compreendidos como os saberes legítimos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Coaduno com a proposta de Freire que para “o fazer docente” é necessário guiarmos nossa prática do fazer educativo mediante o processo de reflexão e (re) ação, onde o “pensar sobre” e, posteriormente, agir novamente mediado pelas inquietações levantadas na ação-reflexão-ação nos leva a podermos respeitar vivências, conhecimentos e processos específicos e próprios do aprender do educando, questionando a padronização do ensino e as fórmulas prontas que visam formar “depósitos” de informações.

Uma educação que esteja comprometida com o respeito pelas diversidades e as pluralidades de saberes, não pode discutir sobre sujeitos e suas vivências a partir de vieses ideológicos que excluem os saberes, histórias e culturas destes, conciliando com um modelo euro centrado que fortalece a dicotomia opressor-oprimido, e usando discursos pretensamente científico-intelectuais para manter seu privilégio de “apropriação” desse “outro” ao falar sobre ele alegando a sua inferioridade a partir da concepção saber-poder. Assim, tratando-se dos povos indígenas, como é a proposta na pesquisa, entende-se que estes devem ser protagonistas de suas narrativas, detendo o poder de fala sobre suas histórias, culturas e o processo de ensino-aprendizagem, como também defendendo o movimento feminista, negro, entre outros.

Sendo então, o papel da educação um ato político, participar do processo de libertação dos sujeitos oprimidos possibilita o desenvolvimento da consciência crítica destes e das mudanças da sociedade, como propõe Freire na Pedagogia do Oprimido. Nesse processo, a Educação da Sensibilidade promovida pela Maria A. P. Pereira é um exemplo de educação libertadora, já que o modelo educacional que ela desenvolveu e deixou como legado está alinhado com a história e cultura nacionais, que respeita e valoriza a diversidade e o conhecimento de mundo do “outro”.

A Escola da Casa Redonda e a OCA mostram que a afetividade, também assinalada por Freire, é fundamental no processo educacional, que respeita as individualidades, que não se “apropria” do “outro” com o olhar da diferença que o inferioriza e aliena, mas sim que entende a dinâmica diversidade-ambiente como propiciadora de que cada um aprenda da sua forma e no seu tempo, respeitando transformações temporais, dos espaços geográficos em diálogo com os sujeitos e os dissensos que resultam dessa rede de relações, acarretando em uma prática pedagógica decolonial, sem hierarquização de saberes ou verticalização na relação educador-educando: ambos aprendem juntos, considerando e ressignificando suas heranças históricas e culturais.



REFERÊNCIAS

- CERTEAU, Michel de. Invenção do Cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1990.
- _____. La toma de la palabra y otros escritos políticos. México: Universidad Iberoamericana (UIA)-Departamento de Historia del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), 1995.
- CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço geográfico: Algumas considerações. In: SANTOS, Milton (ed.). Novos rumos da geografia brasileira. São Paulo: HUCITEC, 1982. pp. 25-34.
- FREIRE, Gustavo. Homens, engenharias e rumos sociais. Rio de Janeiro: Record, 1987.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- _____. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. Educação e Mudanças. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa (Coleção Leitura). São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KAMBEBA, Márcio William. O lugar do saber. São Leopoldo: Casa Leiria, 2020.
- KUPER, Adam. A reinvenção da sociedade primitiva: transformações de um mito. Recife: EDUFPE, 2008.
- LIMA, Ana Luiza Gomes. O evolucionismo na psicologia educacional: uma análise historiográfica. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.27, n.3, jul.-set. 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/48218772/O_evolucionismo_na_psicologia_educacional_uma_analise_historiografica. Acesso em: 8 mar. 2024.
- MASSEY, Doreen. Pelo espaço. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Ltda., 2008.
- MEMMI, Albert. Retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2007.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MUNDURUKU, Daniel. Educação indígena: do corpo, da mente e do espírito. Revista Múltiplas Leituras, v.2, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/276239319_Educacao_Indigena_Do_Corpo_da_Mente_e_do_Espirito. Acesso em: 5 fev. 2024.
- OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.
- PEREIRA, Maria Aparecida Pimenta. Derrubaram os últimos jardins para construir prédios. Linhas Críticas, Brasília, v. 8, n. 14, jan.-jun. 2002. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2993>. Acesso em: 5 fev. 2024.



PIMENTEL, Alexandre Simões. A Formação da periferia urbana metropolitana e a democracia socioespacial: a proposta de uso de qualidade de vida (IQV) no plano diretor municipal de Carapicuíba (SP). Campinas, SP: [s.n.], 2014. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=502205>. Acesso em: 25 fev. 2024.

WALSH, Catherine. Lo Pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. [s.l.; s.n.] 2003. p. 24-68. Tomo I.