

ARTIGOS

Expressividade e Bem viver: uma experiência etnográfica com pessoas em situação de rua

Expressiveness and Bem Viver: An ethnographic experience with homeless people

 Larissa Vargas Brandão *

Recebido em: 23 mar. 2023
Aprovado em: 12 ago. 2025

Resumo: O trabalho que se segue é um breve relato de minha experiência no mestrado, como pesquisadora em campo, que me levou à proposição de uma oficina intitulada *Oficina do Bem Viver na Escola Meninos e Meninas do Parque - EMMP*, no Distrito Federal. Explico, inicialmente, as motivações para pesquisa que empreendi com a escola, caracterizada por atender pessoas em situação de rua. Falo da estruturação do projeto a partir de minha formação inicial em Educação Artística e o posterior alinhamento das minhas práticas docentes com a Educação Ambiental e a Educação em e para Direitos Humanos, sendo esses os eixos temáticos da Oficina. Ainda, explico a construção metodológica das vivências propostas com um olhar decolonial, transdisciplinar e pautado em princípios da cosmologia de povos andinos e amazônicos, o Bem Viver. Por fim, compartilho um resumo dos encontros, dos debates, além de alguns achados e reflexões que surgiram com nas atividades da oficina, na perspectiva de compreender o processo de escolarização das pessoas em situação de rua no DF.

Palavras-chave: Pessoas em Situação de Rua. Expressão corporal. Educação Ambiental. Etnografia. Decolonialidade. Bem Viver.

Abstract: The following work is a brief story of my experience in the master's degree, as a field researcher, that led me to the proposition of a workshop named "Oficina do Bem Viver na Escola de Meninos e Meninas do Parque - EMMP (Workshop of Bem Viver in the Escola de Meninos e Meninas do Parque), in the Distrito Federal. I explain, initially, the motivations to the research that I engaged with the school, characterized by attending people in street situation. I talk about the project's structuring from my initial formation in Artistic Education and later alignment of my teacher's practices with Environment Education and the Education to and for the Human Rights, being these the workshop thematic axis. Yet, I explain the methodological construction of the experiences proposed by a decolonial eye, transdisciplinary, and lined with principles of the cosmology of Andean and Amazonian people, the Bem Viver. Finally, I share an abstract of the meetings, debates, beyond some findings and reflections that came with the workshop activities, in the perspective of understanding the schooling process of people in street situation in DF.

Keywords: People in Street Situation. Body Expression. Environment Education. Ethnography. Decoloniality. Bem Viver.

* Contadora de histórias, atriz e professora de Artes na SEEDF. Vinculada ao PPGE/UnB – Modalidade profissional. Atualmente, está lotada na Gerências de Direitos Humanos e Diversidade na SEEDF. Contato: larissaabsoluta@gmail.com

Introdução

O presente artigo é uma produção associada à minha dissertação de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional, Universidade de Brasília - UnB. Apresento a culminância da pesquisa de campo de caráter etnográfico, uma oficina que empreendi na Escola Meninos e Meninas do Parque – EMMP, cuja escolarização está voltada para as pessoas em situação de rua no Distrito Federal. Apresento também a proposta metodológica que chamo de *Oficina do Bem Viver*, sua estrutura e reflexões provindas de sua aplicação com a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nessa unidade escolar.

Enquanto professora de Artes da Secretaria do Estado de Educação (SEEDF), busquei, ao longo da minha carreira, construir projetos para as aulas desenhados em consonância com os Eixos Transversais do Currículo em Movimento do Distrito Federal, no intuito de explorar ferramentas pedagógicas de compartilhamento das diferenças.

Os Eixos Transversais facilitam um planejamento pedagógico em que conteúdos específicos e temas atuais de relevância social se convertam em uma só prática já que esses eixos são como referenciais para propostas interdisciplinares, integradas e contextualizadas (Distrito Federal, 2018). Desse modo, pude unir, na minha atuação pedagógica, expressão corporal, direitos humanos e sustentabilidade a fim de elaborar possibilidades de produções e performances corporais dos estudantes frente às dinâmicas da escola. Contudo, as práticas, que à época, eu reconhecia como sustentáveis, foram ganhando minha atenção à medida em que eu compreendia o conjunto de relações para além das humanas, afetando nossas vidas. A partir daí, fui buscando o caminho da Educação Ambiental.

Atravessada por uma necessidade pessoal de resistir às relações de poder que dividem a escola, achei na Educação Ambiental elementos que me ajudaram a mudar o referencial de ser humana. Percebi que a ideia de estar à parte de tudo, nessa rede de relações tão escravidoras, precisava mudar. Em dado momento, graças a uma atividade de mutirão para a construção de casas populares biosustentáveis, conheci ativistas ambientais e indígenas que me introduziram aos estudos de um dos elementos que hoje estruturam o trabalho desenvolvido, o Bem Viver (Acosta, 2016).

De fato, encontrei na cosmovisão do Bem Viver, elementos capazes de possibilitar relacionamentos a partir de princípios com os quais a sociedade ocidental não sabe lidar, como solidariedade e direito à diferença, mas que podem fazer parte do nosso trajeto enquanto pessoas do hemisfério sul. Sem romantizar essas visões e tentando fugir de apropriações culturais, mas buscando a elaboração do diálogo entre culturas, acredito ser possível que conceitos de uma perspectiva ética não ocidental nos ajudem a rever nossa história, para que cresçamos

enquanto sociedade e libertemos da opressão os tantos corpos marginalizados, dentro e fora da escola.

Após longo período atuando como professora em sala de aula, pude integrar a equipe técnica da Gerência de Direitos Humanos e Diversidade da SEEDF, um espaço para se formular, acompanhar e orientar a rede pública na direção dos direitos humanos e diversidade. Foi nesse espaço que me deparei com a EMMP e quis compreender melhor o atendimento que a unidade escolar oferta. Ao saber de uma escola cujo atendimento era voltado para a escolarização de pessoas em situação de rua, fui tomada por uma esperança nos moldes freirianos (Freire, 2013) e me pus a tentar entender como poderia se dar esse processo de retorno à escola e se a escola poderia ser uma forma das pessoas nessas circunstâncias acessarem outros direitos fundamentais, a partir de uma rede de assistência.

A EMMP é uma das poucas instituições públicas criadas na década de 1990 com a intenção de atender crianças e adolescentes em extrema vulnerabilidade social. Ela é fruto do histórico de tensões entre entidades da sociedade civil que, no fim do período da ditadura, pressionaram o poder público para a atenção à pobreza. Os primeiros frutos desses esforços, entretanto, se dão após a promulgação da Constituição Federal de 1988 - CF/88, responsável por abrir caminhos para que os movimentos sociais definissem a tônica de ações em prol dos direitos dos cidadãos (Santos, 2017). Foi em 1995, como resultado da atuação de movimentos sociais engajados com a causa das pessoas em situação de rua, nasceu a EMMP.

Apresento, então, os achados da *Oficina do Bem Viver*, resultado da aproximação entre mim e a EMMP, buscando compreender as impressões dos estudantes sobre a educação escolar. A oficina foi construída durante período de quatro meses de pesquisa etnográfica realizada na escola, em diálogo com os diversos atores de sua comunidade. Trabalhei unindo as temáticas que trago na minha bagagem de professora há alguns anos, sem abrir mão de pensar as histórias da comunidade escolar e a construção da nossa relação, até chegar ao que concebi como produto técnico vinculado à pesquisa de mestrado. É importante salientar que, para preservar a privacidade das pessoas com quem vivenciei a oficina, todos os nomes utilizados no texto são fictícios. Apenas o nome da diretora da escola, Amelinha, foi divulgado, por já ser uma informação pública e pela importância histórica e política de sua atuação na EMMP.

Uma relação pautada na alteridade: compreendendo os sujeitos com os quais construí a oficina

Ao chegar à EMMP como pesquisadora, em um primeiro momento, além de observar, fui observada

pelos interlocutores ora com curiosidade, ora com desconfiança. Não adentrei aquele espaço como professora ou estudante regular e, por mais que eu pertença à mesma rede de ensino, a SEEDF, ali me percebi como uma pessoa de fora, distanciada das múltiplas realidades em interconexão presentes. Embora eu tenha ido a campo munida de muitas leituras sobre etnografias, políticas públicas de escolarização e mesmo sobre a escola, havia, à minha frente, por um lado, uma notável barreira que me separava, enquanto pesquisadora, da comunidade nativa e, por outro, um grande momento potencial para que eu pudesse participar da construção de saberes por meio da alteridade.

Para o pesquisador Alexandre Pereira (2017), o que a percepção etnográfica pode trazer de forma sensível à pesquisa em educação, é o modo como contatamos outras comunidades e suas diferenças. A etnografia nos proporciona a possibilidade de observar o cotidiano, ainda que com certo cuidado para não transformar essa observação em mera coleta de dados ou cair no engano de pensar a pesquisa como uma descrição de povos ou práticas culturais. Por isso, é preciso distinguir uma prática de estudo sobre pessoas, da prática com pessoas (Pereira, 2017). É nas relações que a etnografia produz sentidos diversos.

A oficina foi um caminho para eu me aproximar um pouco mais das questões que se mostravam relevantes para a comunidade pertencente à EMMP. A construção dela partiu da noção de que a discussão das práticas voltadas à população em situação de rua deve levar em consideração a memória que os estudantes têm de outras regiões, o trabalho que conhecem na roça, a passagem pelo sistema penitenciário, a dependência química e os períodos vividos em casas de acolhimento institucional. As dificuldades estruturais responsáveis pelo sofrimento e estigmatização das pessoas em situação de rua se sobrepõem social e historicamente alimentando uma trama complexa de múltiplas versões da realidade. Assim, assumi como propósito metodológico o aprofundamento nas imagens que os interlocutores têm das temáticas que propus, pensando sobre quais ganhos estas imagens podem proporcionar para que a escolarização também se torne um processo de enfrentamento das injustiças sociais, fomentando criatividade, vida comunitária e cognição.

Os encontros ocorreram durante as aulas de ciências, em parceria com o professor da disciplina. Em quase todas as vivências, no entanto, houve reagrupamento nas turmas para que mais pessoas pudessem participar. Dessa maneira, todos os estudantes frequentes, a maioria das professoras, a equipe pedagógica e um funcionário terceirizado da limpeza puderam estar presentes em pelo menos um dos quatro encontros realizados.

A inspiração no Bem Viver e outros saberes ao Sul

Chamei a oficina de *Oficina do Bem Viver* e reuni nela metodologias colhidas da minha formação inicial em Artes Cênicas, com abordagens ambientais tendo como inspiração a cosmologia do Bem Viver, que é “essencialmente, um processo proveniente da matriz comunitária dos povos que vivem em harmonia com a natureza” (Acosta, 2016). No intuito de contribuir dialeticamente para a superação dos moldes de um sistema excludente em que vivemos e que foi aterrado em bases éticas e filosóficas europeias, propus o diálogo com elementos presentes nas filosofias africanas, como a ética Ubuntu que nos ensina sobre um outro tipo de relacionamento entre ser humano e natureza, a partir de noções de participação e complementaridade (Nascimento, 2020).

Lancei-me na construção de uma metodologia organizada a partir de proposta de vivência e diálogo com os saberes localizados no hemisfério sul. Além do uso geográfico do sul, almejei também dar à palavra um sentido poético, me referenciando na indagação da atriz e pesquisadora Verônica Fabrini (2013) sobre qual seria o sul do corpo. Se há um sul dentro do norte que busca resistir às estruturas patriarciais e imperialistas e que alimenta epistemologias do feminino, como este sul geopolítico se organiza no corpo, na performance, na natureza?

Almejo, com a experiência, reforçar a necessidade de valorização dos sentidos que foram esvaziados pela subjugação dos povos colonizados e contribuir para tornar o espaço da escola um espaço de diálogo entre vários saberes, já que o esvaziamento cultural tem sido a forja da modernidade, de acordo com Gerson Meneses (2020). Ainda segundo o autor, o sistema mundo colonial busca estabelecer a identidade do homem branco como a central para a história do universo. O impacto disso nas aprendizagens, principalmente dos grupos feitos desiguais, não brancos, é notável e cria algumas fissuras no desenvolvimento das aprendizagens. Os estudantes demonstram compreender que estudam uma história onde se reserva à pessoa não branca apenas o lugar de subjugação, como veremos nos relatos da oficina. Também comprehendem o peso histórico de seus corpos, frequentemente desqualificados ou percebidos como intimidadores.

Ao produzir os módulos da oficina, portanto, precisei me questionar se a educação que não pretende romper com as bases do colonialismo teria condições, em qualquer tempo, de enfrentar as desigualdades que nos foram impostas desde a chegada dos europeus nas Américas. Ramón Grosfoguel (2016) argumenta que alguns poucos países europeus têm sido autorizados a explicar as realidades de todo o mundo. Em termos de

produção de conhecimento, tanto nas universidades quanto na Educação Básica, os problemas geopolíticos planetários acabam sendo reduzidos às complexidades de uma única região do globo terrestre e isso interfere diretamente na nossa capacidade, enquanto pessoas não europeias, de pensar a relação que temos com nossos próprios corpos e com o meio ambiente, ainda que nossas experiências espaço-temporais sejam tão singulares.

O privilégio epistêmico evidenciado pelo autor acarreta uma inferioridade epistêmica onde aquilo que não é produzido por epistemologias europeias se tornam "outras" epistemologias, pensadas por outros corpos (Grosfoguell, 2016). Daí a necessidade urgente de se lançar um olhar mais atento sobre o currículo de Educação Básica para que este não seja instrumento de imposição epistêmica frente aos corpos localizados geopoliticamente ao sul global e, no caso dessa pesquisa, corpos relegados à margem social desse sul. A exclusão de corpos tem seu modo de operar nas instituições educacionais, onde os privilégios de uns relegam a história de algumas comunidades à figuração ou ao esquecimento.

Venho me nutrindo da ideia de que as transformações sociais ocorrem quando, numa relação dialética entre sociedade e indivíduos se transformam. Ao falarmos então de Educação Ambiental (Guimarães, 2013), devemos conceber que toda a comunidade é agente para as mudanças de paradigmas. É por esse viés que tentei compreender a práxis a se estimular.

Por uma metodologia em diálogo com a transdisciplinaridade

Compreendemos que a arte e cultura, juntamente com a criação de espaços de fala e redes de apoio, ajudam na construção de sentidos e na reorganização da vida psíquica dos sujeitos. As pesquisadoras Cyrulink, Cabral e Yunes (2019) afirmam que estudos em diferentes comunidades demonstram que a sobrevivência às adversidades acaba por gerar dispositivos de resistência onde criatividade, solidariedade e organização coletiva se tornam imprescindíveis na relação com o outro e com o meio. Neste contexto, a transdisciplinaridade, como modo de abertura das resistências entre realidades, parece ser o melhor mecanismo de se valorizar esses sentidos e alargar o poder da escolarização desses sujeitos. A formatação linear dos processos de aprendizagens pode, em algumas circunstâncias, nos colocar em armadilhas, como a de analisar um grupo em situação de vulnerabilidade, caracterizando-o também de forma linear e, por vezes, produzindo um efeito de patologização da pobreza.

Nas relações de ensino, a partilha fomentada pela fruição ou criação artística pode ajudar os indivíduos a potencializar seus processos internos e a produção do conhecimento. Falamos aqui de ver a arte como processo

estruturante e não como algo acessório, pontual, pois a vivência artística subsidia a estruturação de todas as linguagens. Por isso, um dos processos metodológicos escolhidos para o formato da oficina foi a condução de vivências e produções criativas. Saliento o uso do termo 'vivência' para nos referirmos a justamente aquilo que estamos vivendo por meio do corpo ou atravessado por ele, buscando uma harmonia interna própria e uma harmonia com o outro (Olivares, 2017). A artista cênica Aide Esmeralda Lopez Olivares, que pesquisou vivências poéticas com a população em situação de rua no Centro Pop de Belém (PA), acredita que, por meio delas, é possível nos questionar sobre como aprender a conhecer o ser humano, a partir de suas ações no contexto do mundo físico. Para Olivares, o corpo em movimento produz vivências, ou seja, uma relação entre seu mundo interior e exterior, a partir da consciência e percepção do que se vive.

A oficina do Bem Viver se estrutura por meio de vivências expressivas e tendo como estímulos motivadores temas ligados à Educação Ambiental, e se costurou na perspectiva metodológica da transdisciplinaridade, em consonância com a formulação de Basarab Nicolescu (2019), que nos diz que o ser transdisciplinar precisa se interconectar para que o conhecimento possa cruzar todas as nossas zonas de resistência a partir de uma expressão de interação entre realidade e objeto nomeada pelo físico romeno de "terceiro incluído" (Nicolescu, 2019). Ainda, o autor afirma que na perspectiva transdisciplinar aquele que investiga não se encontra separado do que ele sabe, ele é parte do que sabe admitindo-se que há desafios complexos que precisa lidar em sua totalidade.

Portanto, a escolha desse viés metodológico se deu pela capacidade da transdisciplinaridade de ver o ser humano como peça-chave para a compreensão das diversas realidades e por "um ser humano que só é na relação com os outros e com o mundo vital que o constitui como corpo vivente infinitamente transformativo, em movimento, nascendo e morrendo em infinidáveis eras" (Galeffi, 2019, p. 226). Neste contexto, vale ressaltar o pesquisador Dante Galeffi que vem investigando como a produção de conhecimento vem se reorientando a partir de novos paradigmas epistemológicos, já que a sociedade ocidental moderna enfatiza os feitos e valores individuais. Claro que não há como negar a posição na história de mentes geniais, mas há que se investigar como pode então ocorrer a construção do conhecimento multirreferencial, transdisciplinar (Galeffi, 2019). Aqui estamos falando de um processo que muito pode servir à educação, de coautoria e coprodução de conhecimento.

Apesar de não haver um único discurso pedagógico no ocidente, as práticas hegemônicas costumam silenciar discursos como os das vozes do velho continente africano, além de muitas outras fora do eixo ocidental

(Nascimento, 2020). Portanto, é precioso para a escola trabalhar saberes para além dos próprios conteúdos, mas também levando em consideração os *comos* estes saberes chegam à escola. A mera introdução de certos conteúdos tidos como não hegemônicos pode não impedir a manutenção de práticas estigmatizadas pelo ocidente. Por isso, Nascimento propõe uma nova relação com as culturas africanas, por exemplo, um olhar para os modos pelos quais estas culturas pensam a formação. Neste sentido, Ubuntu, um saber provindo dos povos banto, surge como um exercício contra hegemônico nas práticas escolares. Na ética Ubuntu, a palavra conecta o indivíduo com o mundo humano, com a comunidade, ancestralidade e natureza (Nascimento, 2020).

Na oficina, por fim, foram apresentados diversos estímulos socioambientais buscando várias possibilidades de interação e vivências coletivas, a partir de cinco princípios, fundamentados no Bem Viver e na ética de povos africanos, que podem nos ajudar a pensar alternativas para a convivência, de forma pacífica e abundante com o planeta. Ou seja, pensar alternativas de outros mundos possíveis, numa perspectiva de educação decolonial. A oficina ocorreu uma vez por semana, durante 4 (quatro) semanas. Os encontros duraram duas horas e meia, totalizando 10 (dez) horas de trabalho. São os achados e as possibilidades surgidas no processo que trarei a seguir com maior riqueza de detalhes.

Os cinco princípios do Bem Viver

O ativista ambiental boliviano Pablo Sólón (2019) vem buscando a cosmologia do Bem Viver como uma forma alternativa de pensarmos problemas complexos que afetam sistematicamente a América do Sul e nos colocam diante de uma crise que parece não ter solução. Sólón (2019) parte da premissa de que os laços comunitários vêm sendo destruídos por ideais de felicidade ligados ao consumo e ao individualismo. O autor, entretanto, assume não ser o capitalismo o único responsável pela crise em que vivemos, já que o extrativismo e produtivismo sobrevivem inclusive nas economias que vieram ensaiando a superação do capitalismo. É a noção de crescimento econômico que nos coloca nesta cilada climática, produzindo desequilíbrio, já há centenas de anos. Esse sistema de poder, no entanto, se estrutura em uma cultura patriarcal e alimenta dispositivos diferentes de concentração de poder, em benefício do espaço privado. Desta forma, trabalhos de ordem reprodutiva, como o da Educação, sempre relegados à mulher, são invisibilizados assim como as atividades que não estão a serviço da mercantilização, produzindo mais e mais desigualdade e exclusão.

A proposta do Bem Viver se pensa como uma proposta complementar, uma experiência dentre as tantas

que vem surgindo no chão da escola pública para dirimir as vulnerabilidades e garantir uma educação justa e de qualidade social. Embora não seja possível definir o Bem Viver de modo absoluto, estamos à procura de uma aproximação com sua essência, para que esta perspectiva filosófica nos auxilie a ampliar as fendas de realidade entre seres humanos e natureza. Cada módulo dos nossos encontros, portanto, teve como eixo temático um dos cinco princípios estruturados por Pablo Sólón, para se pensar o Bem Viver.

Módulo 1 - A visão do todo e da Pacha

"Ouvi dizer que estava tudo escuro e aí Ele disse: 'Haja luz' e houve luz. 'Haja água' e houve água. E assim por diante." Essa foi a primeira resposta dada por uma das participantes da oficina, quando perguntei se conheciam alguma história sobre a criação do mundo. Seguiram-se a essa muitas outras formulações ligadas aos mitos judaico-cristãos. Em certo momento, os participantes começaram a se questionar se os mitos de criação eram reais ou eram lendas. Foi a partir daí que discorri um pouco sobre os vários formatos de sociedades que existiram e que ainda coexistem, cada uma com seus próprios mitos, sua maneira singular de se relacionar com o mundo humano e não humano. Ao pensarmos em diversas possibilidades de sistemas sociais, um estudante disse: "Tem certas sociedades que eles não querem nem que o pobre encoste pra não quebrar o mundinho deles". Mostrei então aos estudantes uma imagem do mito de criação escolhido por mim para introduzir a discussão sobre a relação de nós humanos com o todo, ou com a Pacha:

A Figura 1 gerou visível incômodo em algumas pessoas. Perguntei quem eram os personagens representados. "Deuses africanos", "Orixás africanos", "Macumba", "Esses cara tudo, lá em Salvador tem", "Cê sabe que não existe, né, professora?" Comentei então que estávamos falando de diversas sociedades e ao nos depararmos com

Figura 1 – Os orixás



Fonte: Portal Escola Educação.

os africanos, parece ser natural expressões de demonização e outras expressões pejorativas dando às manifestações *status de mentirosas*. Todo o debate buscava compreender a assimilação do lugar do poder hegemônico na construção histórica da exclusão social. A interação entre estudantes e alguns professores presentes sobre o tema abriu espaço para reflexões profundas e muito ligadas ao racismo. Aos poucos, os estudantes foram localizando os ancestrais africanos como ancestrais das pessoas pretas, lugar onde se reconhecem e de onde levantam suas bandeiras em luta pelo respeito. Como consequência do processo de reflexão coletiva, surgem então noções mais tolerantes sobre os personagens da figura e sobre a própria ideia de macumba. Os estudantes falam sobre haver macumba boa e macumba ruim e sobre a religiosidade das pessoas. Chegam à conclusão de que há discriminação por ser uma religião de pessoas pretas.

Conto então uma das versões do mito de criação do mundo a partir dos povos Banto. Importante ressaltar que os Banto, assim como os Iorubás são povos africanos que chegaram às Américas trazidos pelos colonizadores e, portanto, têm influência nos hábitos, costumes e religiosidades na formação do povo brasileiro. Para os Banto, os orixás são responsáveis por elementos da natureza que se conectam às dimensões sociais experimentadas pelo ser humano, tendo eles recebido de Olorum, a responsabilidade de cuidar do nosso mundo (Prandi, 2001). No mito de criação que levei aos estudantes, Oxalá, senhor do princípio da vida, teria tentado criar o ser humano usando vários elementos naturais como base. Não obtendo sucesso, Oxalá se sentou aos pés de um riacho e encontrou-se com Nanã, uma antiga divindade que dá a Oxalá a lama de onde então, finalmente ele consegue moldar o ser humano.

Ao contar o mito, os estudantes perceberam a similaridade com o mito de criação judaico-cristão que também explora a ideia de que o homem veio do barro. “Do pó eu vim, ao pó retornarei”, diz um dos aprendentes.

Figura 2 e 3 – Manipulando argila



Fonte: Arquivo da professora Ninja Brito, cedido à autora.

Aqui, o princípio da Pacha, como pensado pelos povos andinos, começa a se desenhar a partir da ideia de que somos o planeta, viemos da lama e retornaremos a ela nos retroalimentando constantemente.

O conceito de Pacha, para os povos andinos, vai além de uma tradução de Terra, pois mais que nomear o planeta em que vivemos, Pacha se refere a uma relação de espaço e tempo inseparáveis, em constante movimento, nos provocando a uma nova percepção do todo. Esta reflexão sobre a comunidade e o todo nos faz pensar sobre bases históricas e ancestrais que foram perdidas ao longo da nossa formação enquanto sociedade. É a partir dessa discussão que o segundo estímulo do primeiro módulo da oficina trata das bases da colonialidade do ser. Meneses (2020) diz que foi a partir da reflexão das bases da modernidade que veio à tona a ideia de colonialidade do ser, conceito produzido a partir de mecanismos de exclusão forjados nas relações entre poder e conhecimento, logo, um produto da modernidade. Surge então o ser racializado, inferiorizado a quem falta a razão e o ser biologizado, já que as questões de gênero abaixam ainda mais o patamar de relevância social.

Dentro da programação do módulo 1, decidi trabalhar a reflexão sobre o ser a partir de elementos corporais ligados a estados da natureza. A próxima atividade proposta, eu chamo de *Os quatro elementos*. Nela, tentamos trazer para o corpo qualidades dos elementos terra, fogo, água e ar. O primeiro momento então busca a conexão com esses estados e reflexão sobre como nossos próprios estados físicos e mentais nos fazem perceber que somos natureza. Ao dizer o nome de um dos elementos, cada participante busca dar fisicalidade à ideia de fluidez encontrada na água, a leveza do ar, a ebulição do fogo, dentre outros exemplos. Ainda que os estudantes não saiam do lugar, eles buscam representar corporalmente imagens de cada um dos elementos. Reconhecem que o exercício é uma espécie de dança. Por meio dos sentidos, pensando na abordagem transdisciplinar, introduzo uma noção de expressão corporal e falo sobre a importância de buscar conectar o corpo aos sentidos e às diversas representações possíveis na natureza, de seus elementos, por sermos parte dela.

Ainda com o intuito de explorar formas de conexão enquanto seres que somos, ao todo, entrego pedaços de argila e digo que nós brincaremos de criar os seres do planeta. Ao manipular a argila, algumas esculturas nascem espontaneamente, também

fruto de um resgate de conhecimentos já adquiridos. Em poucos instantes, um dos estudantes molda um dinossauro, outros recorrem a objetos mais simples, pois se sentem mais seguros assim. Enquanto trabalham suas esculturas, a discussão sobre mitos continua.

Coloco uma seleção de músicas para ambientar a vivência e buscando dialogar também sobre a dimensão da cultura musical com a POP Rua presente. A primeira música proposta chama-se *Cordeiro de Nanã*, em referência à Orixá que deu o barro para moldar os humanos. Com a música, a atmosfera da oficina se modifica e surgem então alguns momentos mais silenciosos e introspectivos. Em seguida, proponho que cada um escolha uma música e uma nova dinâmica se estabelece. Para encerrar e como forma de registro do primeiro encontro, dou a cada estudante uma folha de papel A3, lápis de cor e giz de cera. Peço então para que eles desenhem ou escrevam sobre o mundo que gostariam de construir, se pudessem começar tudo de novo. Antes de liberá-los, peço para que falem sobre seus desenhos, representados nas Figuras 4, 5, 6.

Módulo 2 - A convivência na multipolaridade

O módulo 2, que ocorreu no segundo encontro da oficina, teve como estímulo estruturante o princípio do Bem Viver, a partir da premissa de que todas as coisas coexistem com suas contradições (Sólon, 2019). A convivência na multipolaridade se pauta no entendimento de que indivíduo e comunidade são polos da mesma unidade e atuam pelo bem comum. Estas noções, contudo, vêm em contraposição às sociedades ocidentais marcadas pelo desejo de êxito pessoal e direitos individuais.

A oficina começa de modo descontraído. Brinca-se com a sugestão de se dançar, elemento de linguagem que ainda gera certo desconforto nos participantes. Em seguida, outra dinâmica é sugerida, um jogo de perguntas e respostas entre professoras e alunos com o objetivo de demonstrar que estamos todos aprendendo e todos somos capazes de lançar mão de conhecimentos prévios, pautados nas nossas experiências de vida. Comento com o grupo que apesar de irmos para a escola com o intuito de aprender, já chegamos com um monte de aprendizagens na bagagem, trazidas dos lugares por onde passamos. O jogo empata com placar zerado visto que professoras e estudantes, aprendizes que são, não souberam as respostas uns dos outros.

Oriento o debate a partir da questão da atenção que se dá a algo quando aprendemos e os estudantes comentam sobre as aprendizagens que ocorrem na rua, que também é uma grande comunidade. Alguns, com certo constrangimento, falam sobre aprender a "manguear", termo utilizado pela POP Rua ao se referirem ao ato de pedir dinheiro ou comida, muitas vezes dissimulando

Figura 4 – Produção dos estudantes



"Essa aqui é uma chácara que tem lá no Cocalzinho perto de Águas Lindas, entendeu? lá vai ser nossa Já tá em procedimento no governo, a ocupação. Passa um rioxinho lá. É lá que eu vou passar minha velhice."

Fonte: José, junho, 2022.

Figura 5 – Produção dos estudantes



"Tem um planeta cósmico com várias luzes, sabe? Só isso que eu quero, só mundo. Nós somos o mundo, né, professora? É uma vitória. Estamos aqui e não pode desistir. Todo mundo tem o direito de sonhar, né, professora?"

Fonte: Carlos, junho, 2022.

Figura 6 – Produção dos estudantes



"Eu imagino, eu imaginava um mundo assim só com os pássaros e uma praia. Um lugar de paz."

Fonte: Jairo, junho, 2022.

uma situação ou mentindo. Em seguida, os estudantes começam a numerar as coisas que aprenderam graças à escola: cantar o hino nacional, por exemplo. Ronaldo dá outro exemplo: “Olha, professora eu aprendi uma coisa que eu não sabia que era escrever meu nome aí eu fiquei grato e agradeci a Deus por eu aprender e hoje eu posso assinar minha identidade”.

Após o debate sobre aprender, apresento aos participantes um trabalho audiovisual produzido pela antropóloga Júlia Brussi (2019), *Batendo Bilros* (2016), com a intenção de mergulharmos na noção de aprendizagem comunitária. O curta-metragem *Batendo Bilros* mostra o processo de confecção de almofadas de bilros, um tipo de renda típica de algumas regiões nordestinas, retratada no filme a partir da experiência das rendeiras da cidade de Canaã, Ceará. Os estudantes comentam também sobre as habilidades que as rendeiras têm, além do quanto trabalhoso é produzir aquela trama. “Isso aí vem de pai pra filho, não é professora?” e lamentam porque de acordo com eles “os jovens não querem mais aprender as coisas dos antigos”. Carlos lembra que o trabalho de bilro ou “bico” é muito comum no estado do Pará.

O audiovisual *Batendo Bilros*, nesse contexto, foi a escolha feita por mim para trabalhar as aprendizagens na perspectiva de levar em conta saberes não hegemônicos e sim aqueles apreendidos nas relações comunitárias. Brussi (2019), ao produzir o filme, constata que as brincadeiras com as ferramentas de bilros fazem com que as crianças incorporem o manuseio necessário para o ofício de rendeira, dentro de casa, com as mulheres mais velhas. Elas vão ganhando assim a habilidade mesmo que, inicialmente, não haja nenhuma orientação específica ou rigor em relação aos resultados. Apesar de ser uma fase inicial de aprendizado, sem muita sistematização, este primeiro movimento de relação mais íntima com o instrumento

técnico ajuda a enxergar as possibilidades por parte das aprendizes, que vislumbram o conhecimento da técnica.

Para o fechamento do módulo 2, levo como elemento de vivência o jogo de imitação do espelho, realizado em duplas. Peço aos participantes que busquem contato visual com o colega que se ajustem um ao ritmo do outro. Concentrados, o espaço da sala foi ficando silencioso. A partir da formação de duplas do exercício do espelho, organizou-se a dupla do trabalho de produção criativa, uma escultura de barbante, usando o balão como base. A proposta foi a de fazer com que as duplas buscassem sintonia para se complementarem ao realizar a escultura juntas, conforme pode ser visto nas Figuras 7, 8 e 9.

Módulo 3 – A busca do equilíbrio

Os princípios do terceiro módulo giram em torno da ideia da busca harmoniosa por equilíbrio entre as distintas realidades e identidades e dos distintos planos com os quais convivemos. Para Sólón (2019), em contraposição com as civilizações ocidentais, a ideia de equilíbrio para o Bem Viver nos obriga a repensar o que é o progresso, já que nas sociedades eurocêntricas, progresso tem a ver com crescimento e não é possível ter equilíbrio se estamos crescendo continuamente.

O terceiro encontro da oficina começou com uma proposta de vivência meditativa com imagens mentais de floresta e água, intencionando um momento de autoconsciência corporal. Após a vivência, passamos para o momento de debate. Os participantes se conectaram à meditação de formas diferentes. Alguns com mais dificuldades em produzir as paisagens mentais, alguns mais apegados aos sentidos, outros fazendo associações com a vida privada. Os relatos expuseram tanto casos interessantes de fusão entre histórias reais e desenhos

Figura 7, 8 e 9 – Produzindo tramas de barbante



Fonte: Arquivo da professora Ninja Brito, cedido à autora.

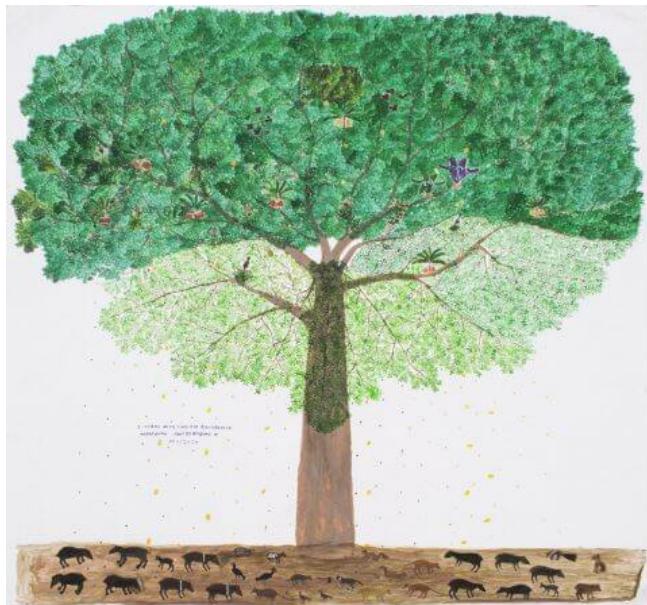
mentais, quanto paisagens desejadas, lugares já vistos e sensações de medo, frio, tranquilidade, solidão e atenção à experiência e ao caminho.

Embora a caminhada na nossa vivência tenha sido por um percurso do imaginário, acredito que seu valor enquanto experiência reside na possibilidade de ampliar os estados mentais para a resiliência e atenção. Além disso, a trajetória propiciou ao grupo um encontro com sentidos e reflexos pouco exercitados, os conduziu a uma autopercepção de seus relacionamentos com outros seres e trouxe a urgência de um estado de estar no corpo, habitar o corpo.

Baseando-me nos relatos sobre o exercício, fui conduzindo a discussão para a experiência do ser humano, como um todo, no planeta. Os estudantes dão exemplos de regiões que conhecem onde a natureza está se desmantelando graças à ação do ser humano. Cleber fala sobre uma nascente morrendo na região do entorno do Distrito Federal, já que foi tampada por uma empreiteira com o objetivo de construir uma rodovia. Pedro nos conta que lá “onde ele fica”, os macacos micos estão desabrigados e que vão pedir comida na porta das casas das pessoas. A memória, neste caso, é tão vasta que os relatos são todos dados minuciosamente, uns por cima dos outros. Para nos inspirarmos para a produção criativa, peço à turma que vá até a horta por um instante. Ao chegarmos no espaço, de modo autogerencial, os estudantes passaram a realizar as atividades de cuidado com as plantações. Foram alguns minutos de sintonia e suavidade entre todos.

A partir do estado mais contemplativo e de união que a lida na horta proporcionou, apresentei a obra do artista indígena colombiano Abel Rodriguez. Rodriguez foi treinado pelo povo Nonuya para ser um “nomeador de plantas” e passou a maior parte de sua vida na floresta amazônica, por isso, se tornou um conhecedor de diversas espécies e como não teve acesso à educação

Figura 10 – El árbol de la vida y la abundancia (A árvore da vida e da abundância)



Fonte: <https://www.fkv.de/en/abel-rodriguez/> (2019).

escolar, registrou sua memória da natureza em desenhos, retratando por vezes, ecossistemas inteiros¹. Na oficina, utilizamos uma obra de Rodriguez de 2019, cujo título em português significa *A árvore da vida e da abundância*.

Mostro essa e outras obras de Rodriguez e falo um pouco do autor e da técnica. No espaço externo, peço para que cada um retrate a natureza que consegue ver ao redor, em um exercício de olhar. Essa atividade é individual onde alguns puderam entrar em suas subjetividades ao retratar o mundo ao redor. Os estudantes posicionam suas mesas onde desejam e pedem para que eu coloque música. Seu Aristides se incomoda porque não consegue retratar a luz do sol. Os estudantes conversam com as professoras presentes sobre o cheiro dos pássaros, principalmente do Anu Branco que vai constantemente até o pátio da escola para beber água.

Figura 11 e 12 – Estudantes produzindo ao ar livre



Fonte: Acervo da autora.



Figura 13 e 14 – Produções dos estudantes inspirados em Abel Rodriguez



Fonte: Acervo da autora.

Módulo 4 – A complementaridade na diversidade

Chegamos ao módulo 4 e ao último encontro da oficina. A partir do princípio de complementaridade na diversidade, nos ocupamos em tentar entender como pode haver equilíbrio entre contrários, sem que uma força anule outra, num exercício de ver a diferença como algo que integra nossa percepção do todo. Neste momento, cabe um aprofundamento no exercício de alteridade para que compreendamos as particularidades como formas inerentes da vida. Complementar, para o Bem Viver, não significa anular ou neutralizar forças, mas sim reconhecer as dinâmicas e possibilidades da diferença onde quer que estejamos (Sólon, 2019).

O encontro começa com música e oriento os estudantes a se levantarem fechando os olhos enquanto ouvem. De olhos fechados, peço para realizarem movimentos com partes específicas do corpo. Surgem passos de dança e a sala é tomada por alegria e animação, embora a repetição não seja precisa ou coordenada. Busco aprofundar um

pouco a reflexão sobre o corpo, comentando ser ele o primeiro lugar que moramos e dele não podemos nos mudar. O debate é aberto a partir dessa premissa que é entender o corpo como um lugar onde a gente mora e as mais variadas formas de morar. A turma permanece silenciosa por um tempo. Carlos repete uma brincadeira que costuma fazer com certa frequência, sobre pertencer. Ele gosta de dizer que não mora na rua porque senão ele seria atropelado. Diz que se encontra em situação de “arquibancada”. É comum que os estudantes usem a expressão “o lugar onde estou”, ou “o lugar onde fico” para se referirem ao espaço onde dormem, comem, descansam. Essa formulação de lugar aumenta em mim a sensação de que eles compreendem a posição de não lugar, não casa, não pertencimento.

Chegamos então à prática vivencial, o jogo dramático intitulado *A Máquina*, imaginando que a dinâmica nos auxilia a buscar uma imagem de consciência coletiva. Para jogarmos, comento sobre a ideia de qualidade do movimento. Falamos da diferença entre um movimento

suave e brusco, rítmico e descoordenado, ágil e lento, preciso e lânguido. Peço que eles me digam quais movimentos parecem mais com o movimento de uma grande engrenagem e eles começam a procurar ações que associam mecanicidade. Explico então que cada um deve fazer um movimento diferente que complemente o movimento do outro para que se monte uma

Figura 15 e 16 – Produções dos estudantes



Fonte: Acervo da autora.

espécie de linha de produção. Falamos então sobre a ideia de complementaridade e sobre como nossa primeira morada, o corpo, reage a uma segunda morada, nossa família ou rede de apoio.

Como última atividade de produção criativa, dou aos participantes uma folha do tamanho A3 e várias ferramentas de colorir. Faço então uma pergunta parecida com o questionamento feito em nosso primeiro encontro, quando pudemos pensar o mundo na perspectiva da criação, da sua origem. Agora a pergunta motivadora migra para pensar o mundo a partir do lugar que ocupamos nele. Qual o seu lugar no mundo? A pergunta motivadora é parecida com a primeira, pois os eixos temáticos da oficina são diferentes e, no entanto, se complementam de forma cílica, sem que haja qualquer prejuízo da dinâmica não progressiva dos conteúdos. Falam mais uma vez que são esses os lugares no mundo onde sentem paz. Sinto ser este último relato o mais espontâneo e calmo.

Módulo 5 – A descolonização

O quinto módulo, baseado no princípio da descolonização, foi organizado de modo transversal, estando, portanto, cruzando nossas práticas e nossos olhares a partir das abordagens sugeridas por mim e pelos estudantes, cuja urgência em algumas temáticas definiram os percursos e motivações dialéticas. A decolonialidade não é processo que ocorre apenas no campo da razão, nos decolonizamos ao dançar, ao criarmos espaços para nossos sentimentos, ao nos aproximarmos da natureza e no fortalecimento coletivo. Ao decolonizar, não o fazemos a partir do centro, o lugar dito universal, mas sim, buscamos nas periferias o pensamento e da ação um enfrentamento à colonialidade do poder, do saber e da natureza. (Meneses, 2020).

Figura 17, 18 e 19 – Registro dos momentos de vivências corporais



Fonte: Arquivo da professora Ninja Brito, cedido à autora.

Claro que este trabalho não pretende negar ou diminuir os muitos cânones forjados na cultura eurocêntrica. Suas referências e concepções do pensamento acadêmico se difundiram e vem alicerçando nosso modo de pensar de forma indiscutível, mas não há como combater as marcas históricas da formação do povo brasileiro, bem como os diversos tipos de violências que viemos sofrendo se não trouxermos outras perspectivas de enlaçamento comunitário proporcionando, por meio da escola possibilidades menos desiguais de nos percebermos enquanto sujeitos de direitos, seres históricos e pessoas livres.

Ao idealizar a oficina, eu nutria a crença de que mesmo a estrutura dela precisava dialogar com ferramentas decolonizadoras. As vivências acabam por cumprir esse papel porque ao nos propomos a realizá-las, também nos propomos a falar e a ouvir com o corpo, com as imagens poéticas que tomam forma na experiência e performance experimentada pelos viventes. Saímos de uma metodologia de aula expositiva para um encontro com nossa atenção, afetos e encantamentos muitas vezes silenciados. É neste sentido que, sendo parte estruturante da oficina, as vivências artísticas cumpriram papel importante para a observação das relações de ensino-aprendizagem, ainda mais quando se fala em pessoas em situação de vulnerabilidade, por propiciar espaço possível para acolhimento físico, elemento de muita relevância nas relações de confiança, tão necessárias nos processos educacionais.

Entendendo que os corpos também precisam ser decolonizados, observei as modificações de seus estados ao longo dos encontros. No primeiro encontro, foi importante notar, em algum nível, o estado de consciência de cada participante em relação ao próprio corpo, seu estado de ânimo, suas expressões físicas e emocionais. Visualizei manifestações corporais mais contidas em muitos deles,

com a postura curva, sugerindo acanhamento ou uma acentuação ligada ao esforço repetitivo na região. Os estudantes sentavam-se em suas carteiras mirando o chão. Alguns preferiam ficar mais afastados e no primeiro dia não foi possível avançar no planejamento da dinâmica corporal, pois senti que os estudantes não ficaram à vontade ao receber os comandos de movimento.

A essa altura, senti que poderia ter dificuldades em avançar nos estímulos que eu planejei. Ao longo do percurso, me dei conta de que ao se pensar o corpo como um processo criativo, ainda que não seja percebido à primeira vista, o movimento, ou o próprio ensaio do movimento possibilita um novo estado e consciência corporal. Por vezes, a expressão física é fruto de um grande desafio que move internamente, rompendo estruturas nas dinâmicas de poder responsáveis por oprimir os corpos. Olivares nos diz que a partir da experiência corporal podemos observar a imagem que a pessoa pode ter sobre si mesma e como ela se relaciona com o tempo e espaço (Olivares, 2017).

O bem-estar corporal quase sempre apareceu nas falas dos participantes associado a momentos de descanso, sugerindo que as relações com o trabalho e a própria vivência na rua são potencialmente cansativas. Me chamou a atenção que apenas o labor na horta da escola foi apontado, em diversas situações, como um momento de prazer e relaxamento. Outra observação interessante é que os estudantes demoraram a compreender que aquele formato de oficina também era aula, que eles também estavam estudando. O imaginário dos estudantes associa a escolarização ao processo de alfabetização e o ensino tradicional ainda alimenta a ideia de que a escola é lugar de ordem e disciplina.

Considerações finais

Ao me perguntar sobre como ocorre a escolarização da população em situação de rua, pude me reencontrar com os sentidos múltiplos que tornam a escola um espaço tão luminoso. Não podemos deixar de notar que as violências estruturais vêm se reproduzindo nas unidades escolares violentando não só estudantes, como professores e toda a comunidade. Embora não possamos formular uma receita básica capaz de suprimir toda essa opressão, talvez tenhamos diferentes alternativas ainda não exploradas no encontro com outras epistemologias, que não a hegemônica. A decolonialidade, enquanto viés de leitura de mundo, acabou se mostrando como a abordagem que melhor permitiu-me aventurar por direções múltiplas, descobertas nas trocas diárias, diante das questões centrais para os estudantes. As políticas de Estado, ainda que provocadas pela sociedade civil e pelos movimentos sociais, não têm sido capazes de alcançar minorias sociais de forma a dar a elas a dignidade e

cidadania tão fundamentais ao ser humano. Parece haver um consenso social de que àqueles que tudo falta, a migalha que sobra dos privilegiados será o suficiente. Entretanto, em uma perspectiva de vida abundante, a política não se estrutura para gerenciar a falta e sim possibilitar o compartilhamento. Essas noções podem e devem permear a gestão do ambiente escolar que é um espaço público, político e social.

Não podemos ter a ilusão de que a escola, qualquer que seja, poderá definir permanentemente uma prática como aquela que atenderá todas as necessidades dessas e das outras gerações de aprendizes que chegarão. O currículo do Distrito Federal é denominado Currículo em Movimento porque pressupõe que a sociedade está em constante movimento, assim como seus estudantes. É preciso pensar e repensar permanentemente nossas práticas bem como os documentos que as definem, pois conceitos sociais são ressignificados. A Pedagogia Histórico-Crítica, base do Currículo em Movimento, se fundamenta no protagonismo dos educandos, sujeitos históricos, formados "nas relações sociais e na interação com a natureza para a produção e reprodução de sua vida e de sua realidade, estabelecendo relações entre os seres humanos e a natureza" (Distrito Federal, 2018, p.32).

Assim, uma prática pedagógica exitosa não é exitosa porque repete-se da mesma maneira em qualquer tempo e espaço, ela é exitosa porque consegue reconhecer as diferenças nos processos humanos e se adaptar a eles. Sigo cheia de questionamentos sobre como processos metodológicos como o que desenvolvi podem fortalecer as práticas pedagógicas, principalmente em um momento em que a escola tem sido pressionada pelo mercado educacional a se tornar cada vez mais enrijecida. O caminho percorrido por mim, para realizar o projeto a que me propus e dar vida à oficina, acabou mostrando elementos que a princípio, não achei que pudesse estar ali. Inicialmente, o que busquei foi compreender como se dá o processo de escolarização das pessoas em situação de rua no Distrito Federal, levando em consideração que a unidade federativa foi uma das primeiras a realizar atendimento desta população.

Permito-me então considerar, finalmente, que as práticas pedagógicas alicerçadas na alteridade e construídas com e para o outro são aquelas com poder transformativo no mundo. Espero que as desigualdades sejam todas superadas e que as pessoas sejam vistas e respeitadas em sua integridade, principalmente aquelas que se encontram debaixo das marquises, abandonadas pelo poder público, sem rede de apoio e com saberes constituídos no enfrentamento das vulnerabilidades. Por isso, a experiência de se pensar um outro relacionamento com a vida e com a aprendizagem parece ser um caminho que não se encerra, muito pelo contrário, permanecerá abrindo portas.

Notas

1 Para conhecer o trabalho do artista Abel Rodriguez, acesse <http://34.bienal.org.br/artistas/7345>.

Referências

- ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver:** uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária/Elefante, 2016.
- BRUSSI, Júlia Dias Escobar. Fazendo renda em casa e 'no curso'. **Equatorial** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, v. 6, n. 10, p. 114-144, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/equatorial/article/view/15334>. Acesso em:
- CYRULNIK, Boris; CABRAL, Sandra; YUNES, Maria Angela Matar. O outro e a arte: ensaio sobre resiliência, subjetividade e cultura. In: DRAVET, Florence; PASQUIER, Florent; COLLADO, Javier, CASTRO Gustavo de (org.). **Transdisciplinaridade e educação do futuro**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019, p.19-40.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo Em Movimento** – Pressupostos Teóricos. 2ª edição. Brasília - DF, 2018.
- FABRINI, Verônica. SUL DA CENA, SUL DO SABER. **Revista Moringa** - Artes do espetáculo. João Pessoa, v. 4, n. 1 jan-jun, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GALEFFI, Dante Augusto. Transdisciplinaridade e coprodução de conhecimento: uma proposição polilógica. In: DRAVET, Florence; PASQUIER, Florent; COLLADO, Javier, CASTRO Gustavo de (org.). **Transdisciplinaridade e educação do futuro**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019, p. 221-240.
- GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo/epistêmico e os quatro genocídios/epistemocídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, jan./abr., 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100025.
- GUIMARÃES, Mauro. Por uma Educação Ambiental Crítica na Sociedade Atual. **Revista Margens Interdisciplinar**, v. 7, n. 9, Dossiê Educação Ambiental, 2013.
- MENESES, Gerson Galo L. Novos olhares sobre a História de Abya-Yala (América Latina): a construção dos 'outros', a colonialidade do ser e a relação com a natureza. In: MORTARI, Claudia; WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). **Narrativas Insurgentes:** decolonizando conhecimentos e entrelaçando mundos. Florianópolis: Rocha Gráfica e Editora, 2020.
- NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **Entre apostas e heranças:** contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil, Coleção Ensaios; 6. Rio de Janeiro: NEFI, 2020.
- NICOLESCU, Basarab. Transdisciplinaridade: uma esperança para a humanidade. In: DRAVET, Florence; PASQUIER, Florent; COLLADO, Javier, CASTRO Gustavo de (org.). **Transdisciplinaridade e educação do futuro**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019, p.13-18.
- OLIVARES, Aide Esmeralda López. **Vivências Poéticas do Corpo:** intervenção artística com pessoas em situação de rua, que frequentam o Centro POP em Belém/PA. **Dissertação (Mestrado)** - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências das Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes, Belém, 2017.
- PEREIRA, Alexandre Barbosa. Do controverso "chão da escola" às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 149-176, set. 2017.
- PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- SANTOS, Gersiney Pablo. **A voz da situação de rua na agenda de mudança social no Brasil:** um estudo discursivo crítico sobre o Movimento Nacional da População em Situação de Rua, 2017.
- SÓLON, Pablo (org.) **Alternativas Sistêmicas:** Bem Viver, Decrescimento, Comuns, Ecofeminismo, Direitos da Mãe Terra e Desglobalização. Ed. Elefante, 2019.