

A COMUNIDADE DE INTERESSE E A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

LA COMUNIDAD DE INTERÉS Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Vânia Cardoso da Silva Morais

Universidade Federal do Triângulo Mineiro-UFTM
vaniaprod@yahoo.com.br

Danilo Seithi Kato

Universidade de São Paulo-USP
katods@usp.br

RESUMO

Esse é um relato de uma pesquisa de doutorado em educação, que busca compreender as implicações de um Componente Curricular (CC) de formação continuada de professor(as)es e pesquisador(as)es, pautado na construção coletiva de conhecimentos com a presença de mestres e mestras dos saberes afro-ameríndios. Essa experiência inicial evidenciou que esses mestres e mestras com diferentes territorialidades, se unem ao organizador do componente curricular e a participantes do mesmo formando, segundo nossos referenciais, uma comunidade de interesse e de amor em prol da decolonialidade, da educação intercultural e antirracista. Onde o interesse é a promoção desse tipo de educação e o amor no sentido proposto por hooks, para além de um sentimento, mas ato de resistir, lutar contra a opressão e a colonialidade que ainda existe na sociedade e consequentemente nas instituições de ensino. Apresentamos também a percepção de alguns participantes do coletivo educador acerca dessa educação intercultural e a relevância da mesma para o ensino de ciências e biologia.

Palavras-chave: educação intercultural, decolonialidade; educação antirracista; comunidade de interesse e amor;

Eixo temático: 4. Linguagens e culturas no ensino de Ciências e Biologia.

Modalidade: relato de pesquisa.

RESUMEN

Este es un informe de investigación doctoral en educación, que busca comprender las implicaciones de un Componente Curricular (CC) de formación continua de docentes e investigadores, basado en la construcción colectiva de conocimientos con la presencia de maestros del conocimiento afroamericano. Esta experiencia inicial demostró que estos maestros con diferentes territorialidades se suman al organizador del componente curricular y participantes de la misma formación, según nuestros referentes, una comunidad de interés y amor a favor de la descolonialidad, la educación intercultural y antirracista. Donde el interés es promover este tipo de educación y amor en el sentido propuesto por hooks, más allá de un sentimiento, sino un acto de resistencia, de lucha contra la opresión y la colonialidad que aún existe en la sociedad y en consecuencia en

las instituciones educativas. También presentamos la percepción de algunos participantes del colectivo educativo sobre esta educación intercultural y su relevancia para la enseñanza de las ciencias y la biología.

Palabras clave: educación intercultural, descolonialidad; educación antirracista; comunidad de interés y amor;

Eje temático: 4. Lenguas y culturas en la enseñanza de las Ciencias y la Biología.

Modalidad: informe de investigación.

INTRODUÇÃO

Este texto é um recorte de uma pesquisa de doutorado que tem como questão de pesquisa “Quais as implicações de um componente curricular, pautado no processo de construção coletiva de conhecimentos com a presença de mestres e mestras dos saberes afro-ameríndios, na formação de professor(as)es e pesquisador(as)es em educação?” O Componente Curricular - CC em questão é ofertado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – PPGE-UFTM e se destaca por suas práticas interculturais e decoloniais, nesse sentido, objetiva-se com esse relato apresentar a comunidade de amor e interesse que se formou em torno do componente curricular; discutir a concepção de educação intercultural, decolonial e antirracista na perspectiva de representantes de representantes dos povos afro-ameríndios e relacionar essa temática com a formação para o ensino de Ciências e Biologia. A concepção epistemológica, política e ideológica que guia esse trabalho é a decolonialidade¹ e a interculturalidade crítica² fundamentada em estudiosos como Anibal Quijano (2005, 2007), Walter Mignolo (2020, 2017, 2008, 2003), Catherine Walsh (2009, 2007, 2005), Nelson Maldonado Torres (2016, 2007) Rita Segato (2021), Linda Smith (2018), bell hooks (2021) dentre outros.

O processo colonizatório dos povos sul americanos pelos europeus ainda hoje tem consequências profundas e muitas delas foram validadas pelo conhecimento e a ciência

¹ **Decolonialidade** consiste em um caminho de resistência e desconstrução de padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos subalternizados durante todos esses anos, sendo também uma crítica direta à modernidade e ao capitalismo.

² A concepção de **interculturalidade crítica** aqui é entendida como “projeto político, social, epistêmico e ético [...] parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) [...] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma história de submissão e subalterização”. (Walsh (2009, p. 21-22) no texto “*Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver*”.

ocidental, que negaram a legitimidade e direitos aos povos originários e afro-brasileiro. Sob a vertente do capitalismo, a estes povos se impôs a hegemonia europeia e norte americana em detrimento dos saberes, técnicas e tecnologias desses povos (Mignolo, 2003). O colonialismo como processo colonizatório se encerrou historicamente com o findar das colônias na América Latina, porém a colonialidade - reflexos ideológicos, políticos e econômicos da lógica imposta pelo colonialismo - sustenta seus fundamentos mantendo relações de dominação de um lado e subalternização de outro (idem). Sobremaneira, a colonialidade é a herança intelectual e simbólica do colonialismo, que perpetua esse movimento, que mesmo após ter sido encerrado historicamente, possui grande força de dominação em diferentes âmbitos da vida dos povos que foram colonizados. Dentro das universidades, por exemplo, tanto nos cursos de formação inicial, como nos cursos de continuada de professor(as)es e pesquisador(as)es predomina na maioria dos currículos os saberes eurocentrados. Essa hegemonia epistemológica eurocêntrica da modernidade é, muitas vezes, traduzida em racismo epistêmico que não admite nenhuma outra epistemologia sobressair como espaço de produção de pensamento seja crítico ou científico (Oliveira e Candau, 2010). Pensando no ensino Ciências e Biologia, na formação inicial e continuada de professor(as)es e pesquisador(as)es, o currículo nas instituições de ensino está estritamente ligado às estruturas econômicas e sociais. Não sendo um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos, sua seleção resulta de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes (Silva, 2016).

Na contramão dessa colonialidade, existem iniciativas, firmadas na decolonialidade e na interculturalidade crítica, que reconhecem e trazem para a universidade os saberes outros oriundos dos povos originários e afro-brasileiros, num ato de insurgência ao sistema que é posto. Entendendo que esses conhecimentos são valiosos no processo formativo de professor(as)es e pesquisador(as)es, decidiu-se pesquisar um componente curricular que leva para a universidade mestres e mestras afro-ameríndios, acreditando numa pedagogia decolonial³, na educação antirracista e intercultural. Pesquisador(as)es e professor(as)es questionam o modelo hegemônico calcado no cientificismo na formação de professores

³ Numa perspectiva de executar-se um trabalho decolonial que supere a escravidão de mentes, Walsh (2007) apresenta **Pedagogia decolonial** como “*práxis de insurgência educativa propositiva [...] a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural*”. Oliveira e Candau (2010, p.28).

em ciências da natureza, provocando novos caminhos a partir das relações interculturais (Silva; Rédua; Kato, 2021).

Entendendo o trabalho: contexto metodológico

O componente curricular pesquisado é um componente eletivo de pós-graduação ofertado no PPGE-UFTM, também já foi ofertado na Universidade de São Paulo- UNESP no campus de Rio Claro, SP. Em 2020 em função da pandemia da Covid-19, foi ofertado de forma remota, onde o organizador do componente gravou aulas com mestres e mestras dos saberes afro-ameríndios. Esse relato é um recorte que apresenta a análise em parte do material gravado pelo organizador nessa versão do componente, e das observações feitas na comunidade criada a partir dele. Assim abordaremos I) a concepção de educação intercultural desses mestres e mestras; II) a concepção de comunidade de interesse e amor formada em torno desse componente curricular ao longo de suas edições pelo organizador, mestres e mestras e participantes do componente e III) as implicações de tal componente com a formação de professores(as) e pesquisadores(as) em educação, especialmente no ensino de Ciências e Biologia.

A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, DECOLONIAL E ANTIRRACISTA

Entendemos a interculturalidade crítica como um projeto político, social epistêmico e ético que questiona o modelo de sociedade vigente, partindo do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença colonial, construída em função disso. Ela é

[...] uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização. [...] tem suas raízes e antecedentes não no Estado (nem na academia), mas nas discussões políticas postas em cena pelos movimentos sociais, faz ressaltar seu sentido contra-hegemônico, sua orientação com relação ao problema estrutural-colonial-capitalista e sua ação de transformação e criação (Walsh, 2009, p.22).

Nesse sentido, a interculturalidade está para além do epistemológico, ela perpassa o ontológico, está na construção do ser, por isso não precisamos, não devemos e não estamos de acordo com todos que falam em interculturalidade e decolonialidade, pois muitos o fazem mantendo a visão e o pensamento colonial enraizados em suas falas e concepções. Muitos olham para as comunidades originárias ou tradicionais e afirmam ser necessário dar voz a elas, para além disso, acreditamos que estas comunidades já têm voz potente e não precisam que falemos por elas, apenas que se oportunize ouvi-las. Oportunizando ouvir, captar a voz e perceber a contribuição que cada uma pode dar na

construção do conhecimento, sem se apropriar ou estereotipar qualquer saber, é possível sentir a responsabilidade de exercer a interculturalidade prática, não abstrata. Enquanto pesquisador(a)es conseguimos perceber o impacto do componente curricular de formação continuada que faz do substantivo interculturalidade um verbo: interculturalizar...

Mas afinal, o que é a educação intercultural? Poderíamos apresentar aqui teóricos que nos fundamentam para explicar a educação intercultural, porém, decidimos apresentar a visão do lado daqueles que por anos foram subalternizados, selecionamos parte dos relatos de três indígenas do Amazonas, um quilombola, um general de Congada e uma Yíá do Candomblé. Começamos por mostrar o peso da diferença não observada que os povos originários e tradicionais ao adentrarem as universidades enfrentam.

O **Indígena 1**- do povo Desano, natural de São Gabriel da Cachoeira no Amazonas e estudante de Engenharia Florestal na UFSCar campus Pirapora, SP evidencia as falhas na promoção da verdadeira educação intercultural, na formação inicial, que causa grandes dificuldades de adaptação.

na cidade e nas comunidades nós indígenas a gente aprende a educação o ensino dos brancos totalmente do branco né, e a gente não perde nossos costumes, a gente não perde nossas tradições, a gente sempre mantém vivo né a nossa língua materna principalmente né, porque é uma coisa muito, muito importante para a gente. A gente não pode deixar isso perder. Aí a gente fica assim um pouco triste a partir do momento que a gente sai da nossa comunidade, [...] para vir para uma cidade grande, digamos assim né, para mim ter um ensino melhor ensino de qualidade né. [...] aí a gente fica se questionando né, por que que as Universidades não buscam trazer um pouco da cultura e disseminar dentro da Universidade né? [...]Por que que só nós como indígenas né devemos se adaptar ao meio dos brancos na universidade e a universidade não consegue se adaptar a nossa realidade? Eu acho que fica essa pergunta porque a gente tem muita dificuldade e infelizmente tantos professores, tanto os assistentes também sempre tem essa dificuldade né. Eles não conseguem chegar até a gente, eles não conseguem saber o que que tá acontecendo com a gente. Então tudo isso causa muita evasão né. Muita gente acaba desistindo e voltando para suas comunidades e a gente que tá aqui resistindo né a gente tentar o nosso máximo possível ajudando os nossos parentes para que não desistam (Indígena 1).

O indígena aponta o caminho, permitir que sua voz seja ouvida de fato, que seus saberes sejam validados, seja em qual nível for de educação, da básica à pós-graduação, mesmo falando em pluralidade, percebe-se que no sistema de ensino são grandes as dificuldades de acolhimento das diferenças e singularidades e não se vivencia a educação intercultural. Nessa perspectiva, a **Indígena 2**- da etnia tariana, interior do Amazonas estudante da UFSCar, aponta a relevância dessa educação intercultural acontecer nas universidades, para a promoção da decolonialidade.

A importância da educação intercultural na universidade né, falar um pouquinho que a aceitação principalmente das pessoas de quem entra com cotas na universidade, por exemplo, no vestibular indígena né, é bem desafiador para nós porque no meu ponto de vista que a maioria de nós sentimos muitos estranhos né, que quando chegamos aqui na universidade que quando você vê uma nota baixa você se desanima bastante e a questão de linguagem também né que os estudantes daqui fala bem rápido né. Por exemplo, até 18 anos eu não falava muito bem o português né, agora que eu tô aprendendo um pouquinho, isso me dificultava bastante para o entendimento e tanto para comunicação com outras pessoas durante ela trabalho, por exemplo né. E deixava isolado em questão do professor que são bem rápidos [...] deveria ter uma monitoria para os indígenas, seria bom assim, se fosse um próprio indígena veterano dá uma monitoria né, porque quando os daqui dão a gente acaba não entendendo muito (Indígena 2).

Mais uma vez se percebe a urgência dos sistemas educacionais entenderem que a diferença não pode ser um problema, mas oportunidade de agregar conhecimento, valores, cultura e etc. A *Indígena 3* – indígena do Povo Saterê-Mawê, no baixo Rio Amazonas, também aponta dificuldades ao adentrar a universidade e quão distante ela é para a maioria dos povos originários e tradicionais

quando eu entrei na universidade não encontrei nenhum acadêmico indígena, não que não existisse, mas ele já eles existiam só que era difícil a auto afirmação dentro da Universidade porque ela não tá preparada para receber acadêmicos indígenas, só tem a política de cotas, tu entra, tu se vira e tu fica aí. Se tu conseguir passar tudo bem, se tu não conseguir tu volta para tua aldeia, tu volta para tua terra, tua comunidade. E por isso que, no início eu falei que eu faço parte do movimento de estudantes indígenas, onde a gente tenta buscar alternativas para que esses acadêmicos indígenas permaneçam na universidade, não tenha tanta invasão (Indígena 3).

Esses indígenas mostram grandes desafios, mas a decolonialidade se estabelece quando, mesmo com a herança colonial, com as dificuldades e opressões do sistema, eles adentram as universidades brasileiras enfrentam, persistem, resistem e almejam mudança. Para transformar as estruturas educacionais é preciso desafiar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade “enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos (Walsh, 2009, p.24). A esse processo a autora chama de decolonialidade. Os depoimentos acima, revelam a forma que cada um vive, ou viveu em certa medida a força da colonialidade em suas vidas, sendo atingidos de forma diferentes. A decolonialidade ou descolonização, como cita Smith (2018), é um processo de longo prazo, uma vez que este envolve um despojamento burocrático, cultural, linguístico e psicológico do poder colonial, cujo legado e instituições permanecem. Porém cabe a cada um, principalmente aos profissionais que atuam na educação, incluindo no ensino seja de Ciências, Biologia, ficar atentos às vozes e não se mais um a oprimir e silenciar. Percebemos, por depoimentos nos corredores da UFTM, que o componente curricular pesquisado, provocou em muitos profissionais que

o cursaram esse olhar atento, é relevante oportunizar a educação que permite a esses povos a fala, o agir e o estar dentro do sistema educacional.

É preciso esperar na educação, como o *Quilombola* - da comunidade Buriti do Meio situada no município de São Francisco, professor de Educação Física aponta,

eu vejo a educação como ferramenta de transformação, possibilitando novas visões, sem esquecer de contextualizar com a realidade do indivíduo né, do aluno da pessoa em si, e assegurando ao educando o sentido desse pertencimento né, de ser quilombola, como é ser quilombola? Ser quilombola mais crítico e transformador, trazendo contigo os costumes que é passado de geração em geração e em movimentos culturais como capoeira, folia, batuque e artesanato (Quilombola).

Essa é a educação intercultural é ferramenta motriz no processo de mudança de uma educação por anos eurocentrada nas instituições de ensino, mas fora delas também. O *General de Congada* – representante do Terno de Congada os Carijós Esquadrão vermelho e branco de Santana, em Uberaba-MG aponta que

[...]teve o privilégio de ainda ter conhecido e convivido com escravos libertos, com os meus parentescos ainda com memória da mãe África e amando a nova pátria Brasil sabe? Então disseminando essa cultura, entendendo e contribuindo de alguma forma para o nosso solo rico. É isso! Então a gente consegue manter essa tradição por conta dessa junção de cultura, essa aceitação, essa mudança. Ser congadeiro é isso né, se adaptar a todo momento você tem que estar pronto para alguma dificuldade, pronto para uma saída, não pode se perder aqui e acabou, não, não, não é assim que funciona. [...] Então a gente não está impondo nada, na verdade a gente está mantendo uma tradição, a gente está tentando é sempre resgatar a memória dos ancestrais. Isso é muito do negro, isso é muito da África, de africanidade, de estar reverenciando a ancestralidade, de reverenciar os mais velhos né. Porque a gente sempre sabe, não estamos no mundo sozinho, tudo tem um porquê (General de Gongada).

Já a *Yiá do Candomblé* mostrou a interculturalidade na sua força feminina, consciência social, na sua ligação com as origens africanas e seu no conhecimento ao apontar que seu trabalho na casa de Candomblé para além do espiritual tem responsabilidade social,

[...] é para além do atendimento espiritual, do passe, do acolhimento, do receber as pessoas, a gente tem uns projetos que a gente desenvolve devolvendo um pouco para a comunidade daquilo que a gente tanto recebe dela né. Essa é a função da casa de candomblé é esse é o nosso, a nossa proposta nós temos uma filosofia que nós seguimos que a filosofia umbuntu, que é a filosofia de que “eu só sou, se todos nós formos” então a gente trabalha para que toda nossa comunidade tenha acesso, tenha reconhecimento, tem acesso à saúde, tenha acesso político (Yiá).

São falas que apontam os desafios enfrentados, mas também a potência desses líderes que tiveram sua voz ouvida no componente curricular, puderam trazer para a academia seus saberes, resistindo à ciência única, sem a negar tudo que foi construído na ciência, todos reconhecem sua relevância, porém entendem que existem saberes outros que tão válidos quanto. Seja qual for o território, os representantes de povos originários e tradicionais

tiveram dentro do componente curricular sua voz ouvida, ambos, ao participarem como coletivo educador desse componente ensinaram na prática a educação intercultural, que provoca mudanças, que mexe na estrutura de pessoas que se identificam com a construção de conhecimento não colonial. A presença desses mestres e mestras mostraram que praticar a interculturalidade, não se resume a permitir o acesso às escolas ou universidades, o que ainda é um desafio, mas “[...] a interculturalidade como processo e projeto dirigido à construção de modos “outros” do poder, saber, ser e viver permite ir muito além dos pressupostos e manifestações atuais da educação intercultural bilíngue ou da filosofia intercultural” (Walsh, 2009, p.23-24). Para a autora, não basta incorporar os tradicionalmente excluídos nas estruturas educativas, disciplinares ou de pensamento ou no nosso caso, criar políticas afirmativas e continuar a perpetuar “práticas e pensamentos racializados e excludentes”.

A COMUNIDADE DE INTERESSE E AMOR

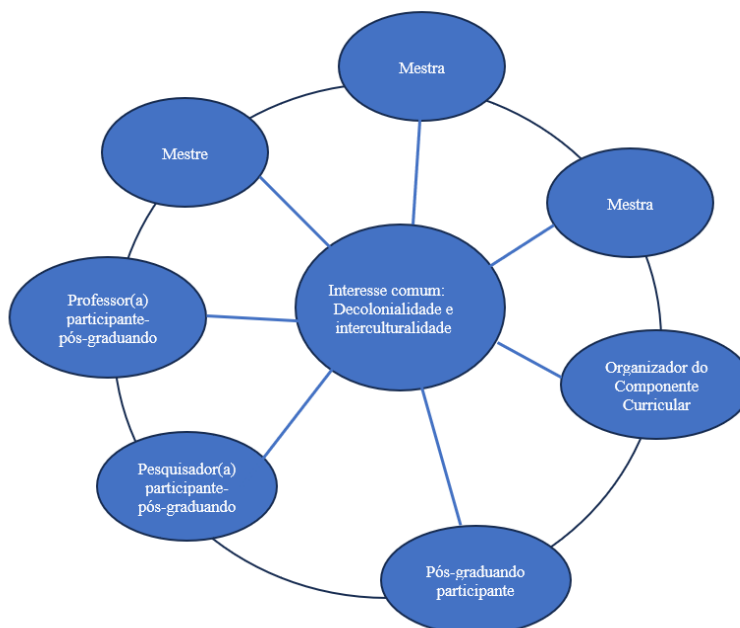
O formato diferenciado desse componente curricular abordado na pesquisa de doutoramento, aproximou pessoas de vários territórios. Ouvimos professor(as) narrando que mudaram suas práticas pedagógicas em função da participação no componente, percebemos também que pessoas se aproximaram em função do mesmo, muitos passaram a fazer parte do Grupo de Estudo e Pesquisa em Interculturalidade e Educação em Ciências – Gepic liderado pelo organizador, e também pessoas impactadas pelo componente adentraram na pós-graduação. Ao trazer para a universidade um coletivo educador de mestres e mestras dos saberes afro-ameríndios, que são autoridades, lideranças ou representantes de seus territórios para falar de seus saberes, foi possível mostrar um caminho outro para aquel(as)es professor(as)es e pesquisador(as)es que dele participaram. Ousamos dizer que uma comunidade de interesse⁴ (Smith, 2018) surgiu em torno desse componente curricular de formação continuada através da promoção da educação intercultural que respeita cosmovisões e territorialidades, ouve-se a voz dos saberes outros. Essa comunidade formada tem como interesse comum a educação intercultural, decolonial e antirracista.

⁴ Comunidade de interesse é formada por pessoas com interesses em comum, não sendo necessariamente uma comunidade territorial. (SMITH, Linda Tuhiwai. *Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas*; tradução. Roberto G Barbosa. Curitiba: Ed. UFPR, 2018).

Nessa perspectiva bell hooks (2021) em seu livro “Ensinando comunidades: uma pedagogia da esperança”, amplia nossa compreensão de comunidade, baseando-se no pensamento freiriano da educação como prática da liberdade, a autora aponta a sala de aula como “ambiente de intensos questionamentos direcionados à formação do pensamento crítico e ao enfrentamento direto da naturalização da subordinação e da humilhação em relações baseadas na manutenção do poder” (Gonçalves, 2021, p. 10). Sem romantizar, entende o espaço da sala de aula como lugar de pertencimento, cuidado mútuo e valorização das diferenças que pode conectar a educação a um território para além da formação acadêmica que encontra na humanização e no amor a *pedagogia da esperança*. Daí, esperar é condição para se estabelecer comunidades educativas, que a autora chama de comunidade de amor. Tais comunidades estão dispostas a reagir à violência das opressões vigentes e enfrentar os desafios de “desenvolver uma prática de ensino fundada no diálogo crítico, no antirracismo e feminismo, concebida em ambientes historicamente favorecidos pelos sistemas de opressão que ela denuncia e combate de maneira sistemática” (idem). hooks defendia que o amor não é só um sentimento, mas é uma ação capaz de transformar a ganância, a obsessão pelo poder e o niilismo vigentes.

Nesse sentido, na Fig. 1 a seguir mostra os participantes que se reuniram em torno desse componente curricular - organizador do componente curricular, mestres, mestras - lideranças comunitárias do campo, de religiões de matrizes africanas, congada, capoeira e indígenas - que formam o coletivo educados do componente, e ainda professor(as)es e pesquisador(as)es que cursaram o componente e foram impactados por ele, formam uma comunidade de interesse (Smith, 2018) e de amor (hooks, 2021) onde há circularidade de saberes (Fig. 1).

Figura 1: Comunidade de interesse e amor formada em torno do Componente Curricular



Fonte: A autoria própria (2023).

Essa comunidade decide esperar, sem ódio, mas com insurgência, resistência, alegria e com responsabilidade honrando ou conhecendo seus territórios e sua ancestralidade. Os intercâmbios criados entre suas comunidades de origem ultrapassam os territórios e os muros da universidade, numa circularidade que democratiza e valorizou os saberes afro-ameríndios. Para os mestres e mestras em comum, existe o desejo de tocar o coração dos pós-graduandos no sentido de não reproduzir as relações de poder coloniais. Dessa maneira, essa comunidade abrange pessoas que não estão numa mesma comunidade, ocupam lugares distintos (Smith, 2018), mas forma comunidade de amor e interesse construindo uma territorialidade que nega a “negação” imposta aos povos originários e tradicionais de mostrar seus saberes dentro da universidade. Cada membro dessa comunidade são “[...] sujeitos em busca de agregar à sua atividade ações relevantes ao seu desenvolvimento crítico reflexivo, além de atender também aos objetivos sociais vinculados ao contexto a que pertencem” (RODRIGUES, 2020, p.14). Essa comunidade de amor e interesse promove a educação intercultural, a interculturalidade crítica, a decolonialidade e a educação antirracista na formação continuada de professor(as)es e pesquisador(as)es, reverberando em seus territórios, pois levam para a universidade suas territorialidades, singularidades e diferenças.

Pensando o ensino de Ciência e Biologia...

O que essa experiência nos ensina, é que como professor(as)es e pesquisador(as)es na área do Ensino de Ciências e Biologia, precisamos entender o caráter político e ideológico da decolonialidade e a interculturalidade crítica, nos atentar ao silenciamento que podemos impor aos estudantes, à nossa cultura ancestral, se não nos abirmos aos saberes outros e buscar por formações, seja inicial ou continuada contra hegemônicas, capazes de promover a apropriação subjetiva da cultura, a autocrítica em relação ao embranquecimento do currículo. Precisamos levar para nossas práticas, mais que a preocupação excessiva com o domínio perfeito das técnicas de pesquisa e ensino e de termos científicos tradicional permitindo que as vozes dos saberes outros, como os saberes afro-ameríndios possam ser ouvidas pelo estudante preto, quilombola ou indígena dentro da escola. Kato e Fonseca (2021) apontam que no modelo tradicional de universidade a formação de professor(a)es é excludente e com um grave processo de silenciamento e padronização das ações

o discurso da eficiência técnica para a atuação no mercado de trabalho tem se destacado frente a uma formação que se preocupe com a reflexão, a criatividade e a capacidade de escuta dos profissionais da docência; características fundamentais para que seja possível alargar o universo de vozes circulantes no âmbito dos espaços formais de ensino, promovendo um ensino mais humanizador e menos violento com as diferenças (Kato e Fonseca, 2021, p.246).

É preciso considerar tudo que foi construído cientificamente, mas entendendo que o “papel da universidade é constituir um pensamento plural, democrático e que permita pensar uma sociedade mais humana, antirracista, anticolonialista” (idem p. 247). Walsh afirma que as universidades podem ser lugares epistêmicos, com agir intercultural, posições críticas de fronteira ao oferecer possibilidades de propor outros conhecimentos e cosmovisões dialogando criticamente com os conhecimentos e modos de pensar tipicamente associados ao mundo ocidental, construindo um projeto alternativo ao racismo epistêmico e à colonialidade do ser, do saber e do poder (Oliveira; Candau, 2010), sendo possível uma educação, um ensino de Ciências e Biologia intercultural. Negar a negação imposta a esses povos e valorizar seus saberes é fundamental para a promoção de uma formação inicial ou continuada de professor(as)es e pesquisador(as)es.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a formação continuada de professor(as)es e pesquisador(as)es, na qual se permite ouvir mestres e mestras dos saberes afro-ameríndios, fortalece uma epistemologia decolonial e revela aspectos da educação intercultural e antirracista que acreditamos

necessária dentro da academia. É preciso promover nas universidades encontros para além do multiculturalismo, nos quais a diferença não é um problema e a valorização das singularidades empoderam saberes e fazeres dos distintos grupos socioculturais existentes em salas de aula brasileiras, “[...] intercambiando conhecimentos na promoção do verdadeiro e dinâmico encontro entre as culturas” (Mattos e Mattos, 2021, p.19).

Em todas as falas e na experiência vivida nessa fase da pesquisa, foi possível perceber que, apesar das iniciativas de pesquisadores, mestres e mestras, ainda muito precisa ser feito para que os saberes outros de fato sejam aceitos dentro das universidades e cheguem de forma não caricata às escolas de educação básica. Mais componentes curriculares capazes de reunir pessoas para agirem em prol da interculturalidade e decolonialidade são necessários, fato que mostra a relevância do que é feito no componente pesquisado. Profissionais do ensino de Ciências e Biologia da mesma forma, precisam estar atentos à urgência de se promover educação intercultural, decolonial e antirracista nas aulas ministradas na Educação Básica, para assim minimizar ou extirpar de vez a colonialidade que nos cerca.

A universidade ainda é excludente, e aqueles que nela adentram enfrentam suas questões, como as questões dos povos originários e tradicionais, que incluem a (não)aceitação, a (não)permanência, a falta de acolhimento e a falta de ações e políticas públicas eficazes em atender as demandas desses povos. Mas o componente curricular estudado mostra que é possível seguir resistindo e lutando, com a leveza de seus saberes e a força de sua ancestralidade praticam a educação intercultural. Mostra um caminho outro é possível, que é possível não se dar voz, mas permitir ouvir as vozes, saberes, experiências, religiosidade e cosmovisões de mestres e mestras afro-ameríndios que ocuparam espaços acadêmicos e vem conseguindo fortalecer o intercâmbio entre comunidade e universidade é possível promover uma educação intercultural.

REFERÊNCIAS

DIAS, Deise Barreto. **Atravessamentos de histórias de vida e percursos formativos de professoras(es) na Educação Ambiental escolar do Distrito Federal.** 2021. 254p. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

FERREIRA, Gustavo Lopes. **Pesquisa-formação com professoras de ciências e biologia: uma perspectiva hermenêutico-narrativa.** 2020. 271p. Tese (Doutorado

em Educação em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

GONÇALVES, Edneia. Prefácio HOOKS, bell. *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*. Trad. Kenia Cardoso São Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS, bell. *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*. Trad. Kenia Cardoso São Paulo: Elefante, 2021.

KATO, D. S.; FONSECA, J. Z. B. Autoria, território e alteridade para uma formação intercultural de professores de ciências. *CADERNOS CIMEAC*, v. 11, p. 244-273, 2021. Disponível em:

https://www.google.com/url?q=https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/cimeac/article/view/5986&sa=D&source=docs&ust=1710259349957686&usg=AOvVaw1G63q0FvzNo8nVwO0_UNK7

MIGNOLO, W. D. *Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. 1 ed. rev. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira.

_____. *Desafios decoloniais hoje. Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu, v. n.1, 2017, p.12-32.

_____. **Historias locais. Diseños globales**. Madrid: Akal,2003.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. Apresentação à segunda edição brasileira. In: JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. Natal, RN: EDUFRN, São Paulo: Paulus, p. 11-14, 2010.

SEGATO, R. *Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda*. Tradução Danielli Jatobá, Danú Gontijo. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SILVA, Luiza Martins Carneiro Pereira. RÉDUA, Laís de Souza. KATO, Danilo Seithi kato. Biodiversidade local, territorialidades e singularidades na formação de professores de ciências. *Revista Iniciação & Formação Docente*, v. 8, n. 4, 2021. ISSN: 2359-1064

SMITH, L. T. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Trad. Roberto G. Barbosa. Curitiba: Editora UFPR, 2018.

WALSH, Catherine. *Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro, v. 7, p. 12-43, 2009.