

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARINA SEFRIAN CHIVA

EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA E DECOLONIAL NA COMUNIDADE: RELAÇÕES
COM O TERRITÓRIO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL ATRAVÉS DA ARTE
CULTURA POPULAR E AGROECOLOGIA

MATINHOS

2023

MARINA SEFRIAN CHIVA

EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA E DECOLONIAL NA COMUNIDADE: RELAÇÕES
COM O TERRITÓRIO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL ATRAVÉS DA ARTE
CULTURA POPULAR E AGROECOLOGIA

TCC apresentado ao Curso de Pós-Graduação em Questão Social na Perspectiva Interdisciplinar, Setor Litoral, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Questão Social na Perspectiva Interdisciplinar.

Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Carla Beatriz Franco Ruchamnn

MATINHOS

2023

EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA E DECOLONIAL NA COMUNIDADE: Relações com o território e transformação social através da Arte, Cultura Popular e Agroecologia.

RESUMO

Este trabalho reflete sobre uma educação emancipatória e decolonial e como ela pode contribuir com as diversas questões sociais enfrentadas no território. Também discute noções de territorialidade, necropolítica e racismo estrutural para situar as questões sociais vividas sob ótica da experiência do projeto *Terrinha Brincante*; Uma prática pedagógica de educação não-formal que envolve arte, cultura-popular e agroecologia, realizada com crianças de diferentes idades da área de ocupação popular, nomeada pelos moradores de Bom Sucesso, no bairro Vila Nova, da periferia de Matinhos, litoral do Paraná. O trabalho traz este exemplo para se pensar a educação sob uma perspectiva interdisciplinar, na importância de dinâmicas não convencionais e outros sentidos pedagógicos que se voltem a preservação da diversidade ambiental e cultural, para a construção de sujeitos políticos críticos, participativos e conscientes.

PALAVRAS CHAVES: Educação, Decolonialidade, Cultura, Identidade, Territorialidade.

ABSTRACT

This work reflects on emancipatory and decolonial education and how it can contribute to the various social issues faced in the territory. It also discusses notions of territoriality, necropolitics and structural racism to situate the social issues experienced from the perspective of the experience of the *Terrinha Brincante* project; A pedagogical practice of non-formal education that involves art, popular culture and agroecology, carried out with children of different ages from the popular occupation area, named by the residents of Bom Sucesso, in the Vila Nova neighborhood, on the outskirts of Matinhos, on the coast of Paraná . The work brings this example to think about education from an interdisciplinary perspective, in the importance of unconventional dynamics and other pedagogical meanings that focus on preserving environmental and cultural diversity, for the construction of critical, participatory and conscious political subject.

KEYWORDS: Emancipatory Education, Decoloniality, Culture, Identity, Territoriality.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente vivemos um modelo de desenvolvimento baseado no crescimento econômico constante, que muitas vezes resulta em crises sociais, como desigualdade, pobreza e falta de acesso a recursos básicos. Além disso, a exploração insustentável dos recursos naturais leva a crises ecológicas, incluindo mudanças climáticas, perda de biodiversidade, degradação ambiental e disputa por território. Nestas sociedades, está intrínseco os desafios enfrentados no modelo de educação convencional, que se baseia no capitalismo, com sua ênfase na mercantilização, na alienação e na conformidade com as normas sociais, criando assim, sujeitos desprovidos de memória, identidade e pertencimento.

No contexto brasileiro, a crítica é especialmente relevante, pois historicamente a educação no país negligenciou as histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas (ALMEIDA, 2019). Essa omissão contribuiu para a perpetuação de estereótipos, preconceitos e desigualdades raciais. A ausência da história e cultura desses grupos reforçou a marginalização e a exclusão de suas contribuições para a sociedade brasileira.

A naturalidade com que se construíram processos educacionais que excluam a maioria da população brasileira como agentes históricos e sociais pode ser justificada, em parte, pela herança histórica do período colonial, que estabeleceu estruturas de poder baseadas na hierarquia racial e social. Durante séculos, o modelo educacional no Brasil refletiu as visões eurocêntricas e perpetuou a marginalização de grupos étnicos não brancos. Essa exclusão sistemática estava enraizada em ideologias discriminatórias que desumanizavam e inferiorizavam populações negras e indígenas. A mentalidade colonial, que considera esses grupos como subalternos e menos capazes, foi internalizada e incorporada às instituições educacionais. Como resultado, a educação tornou-se uma ferramenta para legitimar e reproduzir as hierarquias sociais existentes.

Através da metodologia de observação participativa este estudo faz uma imersão no projeto Terrinha Brincante para entender como estas questões sociais e ambientais trazidas acima podem ser transformadas através de pedagogias que

reconhecem e celebram a diversidade cultural, baseadas fora da lógica padrão e linear. Desenvolvendo um olhar atento e sensível ao território e o respeito pelas diferentes perspectivas, tradições e saberes, com seus desafios locais, como acesso à educação, empoderamento comunitário, preservação cultural e sustentabilidade ambiental.

Sarita Albagli (2004) aborda o território como um cenário potente de transformação e destaca a capacidade das comunidades locais de desenvolverem estratégias próprias para lidar com desafios sociais, políticos e econômicos. Ao reunir diferentes atores sociais, como comunidades locais, organizações não governamentais, empresas e instituições governamentais, o território se torna um espaço propício para a construção de redes e dinâmicas colaborativas.

Criar consciência da conexão entre saberes científicos e populares também é crucial nessa perspectiva de desenvolvimento local. A integração dessas dimensões, incluindo aspectos culturais e simbólicos, reconhece a importância de valorizar e preservar os conhecimentos locais, tradições, crenças, mitos, representações, valores e símbolos. Esses elementos não apenas enriquecem a identidade local, mas também contribuem para um senso mais profundo de pertencimento.

A partir de exemplos práticos experienciados no projeto Terrinha Brincante podemos refletir sobre como uma prática de educação em uma perspectiva decolonial pode capacitar os indivíduos para que possam compreender e transformar a realidade em que estão inseridos, promovendo uma consciência crítica e autonomia. No contexto decolonial, a abordagem desafia as estruturas de poder e conhecimento que perpetuam desigualdades, considerando as múltiplas perspectivas culturais e valorizando saberes locais.

A metodologia utilizada nesta pesquisa se deu de forma qualitativa por observações etnográficas, e análises de fontes bibliográficas e documentais. A observação participante, uma abordagem em que o pesquisador não apenas observa, mas também se envolve ativamente na comunidade estudada, permite uma compreensão mais profunda da vida cotidiana, das perspectivas dos participantes e das dinâmicas sociais (VERDEJO 2010). Esse método envolve a

imersão na realidade da comunidade, o que pode proporcionar uma visão mais holística e contextual da vida das pessoas, do ambiente e dos desafios que enfrentam.

O projeto Terrinha Brincante é uma iniciativa independente idealizada no ano de 2021 por mães estudantes da Especialização em Alternativas para uma Nova Educação (ANE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Setor Litoral. Este trabalho vem debater de outro ângulo porém com a intenção de dar continuidade a pesquisas já desenvolvidas na comunidade do Vila Nova em Matinhos produzidas pela Universidade Federal do Paraná criando vínculos sólidos e credibilidade dos pesquisadores perante a população para a construção digna e igualitária da sociedade.

2.TERRITÓRIO, PERTENCIMENTO, DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO.

A interação entre um ou mais sujeitos e o meio em que vivem, chamada de territorialidade por Sarita Albagli (2004) exprime segundo a autora um sentimento de pertencimento que interfere diretamente no modo de agir no espaço e nas interações sociais, criando uma identidade de grupo ou comunidade. A territorialidade pode ter uma dimensão simbólica, isto é, um “conjunto específico de relações culturais e afetivas entre um grupo e lugares particulares” (ALBAGLI, 2004, p. 27) e que constroem a identidade cultural de um território. A partir desse conceito entendemos que a cultura está estritamente ligada com o ambiente que o cerca e as práticas e saberes dos seres inseridos neste espaço. Partindo nesse sentido, o conhecimento e o saber-fazer local são o que Ostrom (1995) denomina capital cultural e social e estabelece como potencial do desenvolvimento territorial. Pois é esse capital cultural e social que vai definir como a sociedade se organiza e se desenvolve dentro do seu território.

Para Albagli (2004), nesta perspectiva do desenvolvimento local, o território é um potencial cenário de transformação social, política e econômica, pois é neste espaço que se desenvolvem novas formas de cooperação e parceria entre

diferentes atores sociais. É localmente que são estabelecidas redes e dinâmicas capazes de conectar os saberes, incluindo suas dimensões culturais e simbólicas, que atravessam crenças, mitos, representações, valores e símbolos que dão sentido de identidade e de pertencimento.

Em exemplo disso podemos citar as mais variadas expressões e manifestações de cultura popular que acontecem no Brasil, que em cada território, contam histórias através da tradição oral sobre os valores, costumes, organização social, cosmovisão e religiosidade e a relação com a terra e os demais seres vivos que já habitaram aquele mesmo lugar. De maneira lúdica, as tradições orais de povos antigos e seus saberes, são trazidas conectadas com o meio, ganhando territorialidade.

A cultura popular brasileira é um acervo da história viva do povo e do lugar em que vivem, e traz à tona a formação sociocultural do Brasil, que segundo Plano Nacional da Cultura “é formada por uma abrangente diversidade, encontros étnicos raciais e mestiçagens, o que resulta num processo complexo de reconhecimento da identidade cultural do território” (Cap II, p11. Brasil. Lei nº. 12.343)

[...] Não se pode ignorar, no entanto, as tensões, dominações e discriminações que permearam e permeiam a trajetória do País, registradas inclusive nas diferentes interpretações desses fenômenos e nos termos adotados para expressar as identidades. A diversidade cultural no Brasil se atualiza – de maneira criativa e ininterrupta – por meio da expressão de seus artistas e de suas múltiplas identidades, a partir da preservação de sua memória, da reflexão e da crítica. As políticas públicas de cultura devem adotar medidas, programas e ações para reconhecer, valorizar, proteger e promover essa diversidade. (Cap II. p11. Brasil. Lei nº. 12.343)

Neste sentido, as expressões de identidade local, pertencimento e sociabilização do ser humano com o meio que o cerca é fundamental para as noções de territorialidade e desenvolvimento de uma sociedade.

Gomes e Azevedo (2020) em *De Territórios Vulneráveis a Territórios Educativos*, contribuem com o conceito de Territórios Educativos, que consistem em espaços de aprendizagem sem fronteiras ou limites físicos, de partilha e sociabilidade, que envolvem pertencimento. Eles destacam a importância de uma abordagem integrada entre os espaços educacionais, e o ambiente em que estão

inseridos, considerando que o processo educativo não deve ser estático, mas sim um movimento contínuo e compartilhado entre o território e os indivíduos, envolvendo diferentes momentos e locais.

Indo de encontro a esta discussão temos o caso prático da Escola Mãe Hilda é um exemplo de espaço de aprendizagem carregado da história e cultura do local. Fundada em 1988 pela Associação Cultural do Bloco Carnavalesco Ilê Aiyê, localizada em Salvador, tem o objetivo de garantir o direito básico da educação como forma de luta contra a discriminação racial.

Mãe Hilda, residente no bairro desde 1938 e diante da dificuldade de vagas de ensino fundamental da rede oficial para crianças com faixa etária acima dos limites determinados pela Secretaria de Educação, decidiu se mobilizar. Utilizando as instalações simples do barracão do terreiro dividido em duas salas pelos panos confeccionados para as fantasias do Ilê Aiyê, as crianças eram alfabetizadas e cursavam até a terceira série, sob o comando de duas professoras. Ela acreditava que um terreiro de candomblé também é uma escola, onde se ensina a convivência na irmandade e a solidariedade, valores oferecidos por uma religião que tem o registro escrito, sendo transmitida oralmente.” (Fonte: Carnaxe in Ilê Aiyê - 1988 disponível em: <http://www.carnaxe.com.br/history/198>)

A escola surgiu como espaço de acolhida às crianças da periferia de Salvador, com o intuito de emancipar e educar estas para o reconhecimento de si e do mundo. No trabalho de Mãe Hilda, vemos a relação integrada dos conteúdos, uma proposta muito presente em diferentes sociedades não-brancas, que compreendem o universo criativo como participante do mesmo espaço. Com uma grade curricular formulada para contemplar as culturas africanas e afro-brasileiras, a escola foi integrada ao Projeto de Extensão Pedagógica do Ilê Aiyê, que desde 1974 é referência na luta antirracista, fazendo uso de diversas linguagens artísticas e ações socioculturais para valorizar a cultura afrodiaspórica, fomentando a construção da imagem positiva da representação das populações negras.

A Escola Mãe Hilda nos traz um exemplo prático de questões sociais da periferia de Salvador, enfrentadas de maneira popular, acolhendo crianças marginalizadas e sem acesso e dando a elas uma oportunidade de vivenciar práticas pedagógicas mais condizentes com suas realidades e empoderando-as com a história do seu território e de sua comunidade, criando o pertencimento cultural.

Silvio Almeida, autor do livro *Racismo Estrutural*, publicado em 2019, aponta que não podemos esquecer que, até o ano de 2004, no Brasil não era obrigatório o ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Como justificar a naturalidade com que se construíram processos educacionais que não incluíam a maioria da população brasileira como agentes históricos e sociais? Ao contrário, criaram-se espaços para que propostas de exclusão ganhassem forças, que se perpetuaram em práticas de desumanização, de folclorização e exotização de populações negras e indígenas. Dito isso, não é surpresa que Silvio Almeida nos alerte que a educação é a principal aliada na manutenção e reprodução da mentalidade colonial e racista (ALMEIDA, 2019). Isso sugere que as instituições educacionais podem, inadvertidamente, reforçar estereótipos, preconceitos e desigualdades raciais.

A perspectiva de decolonialidade conforme apresentada pelos autores Dallabrida, Rotta, Buttenbender, Denrdin, Arenhart (2021) é significativa para este debate ao apresentar o pluralismo e a valorização da diversidade de perspectivas no contexto territorial, e questionar noções essencialistas que simplificam e generalizam características culturais, étnicas ou sociais. Essa perspectiva incentiva a diversificação das bases teóricas e a valorização de conhecimentos provenientes de diferentes regiões, o que pode ter implicações práticas em áreas como educação, pesquisa e políticas culturais.

Para esta reflexão é importante pensarmos no modelo de sociedade vigente, as questões sociais enfrentadas e como funciona a política organizacional, para isso Achile Mbembe (2018) contribui com o conceito de Necropolítica e Racismo Estrutural. A Necropolítica debate a política da morte, que é reproduzida nas sociedades capitalistas. Sociedades como a em que vivemos hoje, que tem como base a propriedade privada e a mais valia, ou seja, a exploração do trabalho em função do crescimento econômico dos detentores dos meios de produção. Mbembe coloca que a estrutura da necropolítica é baseada no racismo e no estado de exceção, em que o governo promove políticas que restringem o acesso de certas populações a condições mínimas de sobrevivência. Criam-se territórios onde a vida é precária e a morte é autorizada. É o caso dos sistemas carcerários, das favelas e periferias Brasileiras, ocupações, diversos territórios indígenas, quilombolas ou de comunidades tradicionais, onde os recursos básicos como água, energia,

saneamento, moradia, direito de ir e vir, são controlados e impedidos pelo poder público como forma de controle e disciplina. Esta objetificação e controle, segundo Mbembe (2018), são pautadas pelo racismo estrutural e pelas políticas colonialistas, apropriadas pelo sistema capitalista, que ao reproduzir essas estruturas criam zonas onde a vida é descartável e suas condições são desimportantes.

Esta visão nos dá base para compreendermos as questões enfrentadas em territórios de vulnerabilidade social, econômica e ambiental. Nos auxiliando a entender como a educação decolonial e as práticas de ensino populares e emancipatórias, baseadas na preservação da diversidade cultural e manifestações tradicionais, podem contribuir para a transformação sócio-ambiental de uma comunidade periférica.

Hampâté Bâ (2010) contribui para a discussão enfatizando a riqueza e a complexidade do conhecimento tradicional nas culturas africanas. Ao contrário de abordagens ocidentais que frequentemente segmentam o conhecimento em disciplinas especializadas, a tradição africana tende a valorizar o conhecimento holístico, no qual o "conhecedor" é, na verdade, um generalista que entende e aplica diversos aspectos do conhecimento em diferentes domínios da vida. Isso destaca como essas tradições culturais têm uma compreensão profunda da interconexão entre os seres humanos, a natureza e o cosmos. Além disso, demonstra como o conhecimento tradicional é prático e aplicável, muitas vezes servindo para atender às necessidades da comunidade de maneira integral. Isso tem implicações importantes para a forma como a cultura, a educação e a transmissão do conhecimento são concebidas em contextos culturais diversos.

Nesta direção de olhar para outras dinâmicas de educação e outros sentidos pedagógicos, baseando-se fora da lógica padrão e linear temos Linonly Jesus Wilame Júnior (2020), Babalorixá, professor e autor de 'Exu nas Escolas' que nos traz a 'didática circular' conceito pautado na educação decolonial. O princípio da circularidade na educação, inspirado pela filosofia africana e afrobrasileira, é uma abordagem pedagógica que reconhece a importância de integrar saberes populares com conhecimentos científicos de uma maneira não fragmentada.

Esta pedagogia reconhece e celebra a diversidade cultural, promovendo o respeito pelas diferentes perspectivas e tradições. Isso é especialmente importante em contextos multiculturais e em sociedades que valorizam a inclusão

e a igualdade e ajuda os estudantes a compreender como podem aplicar o conhecimento em situações do mundo real, aumentando ainda mais a relevância do aprendizado e incentivando a ação prática. Práticas como esta demonstrada por Júnior (2020) não apenas melhoram a qualidade do ensino, mas também promovem uma compreensão mais profunda e respeito pela diversidade cultural e pela interconexão de saberes.

Tristão e Vieira (2021) estabelecem conexões entre a educação ambiental e as filosofias da ética Ubuntu e do Bem Viver, apresentadas como formas de viver que desafiam o pensamento ocidentalizado na busca de uma perspectiva decolonial. Esta forma integral de pensar a educação e a natureza, baseada nos valores do Bem-Viver, valorizam as diferentes formas de existência e promovem diálogos horizontais entre as diversas culturas. Isso sugere um compromisso com a diversidade e o respeito pelas culturas não dominantes. Esses diálogos podem fortalecer identidades marginalizadas, e empoderar grupos ou comunidades que historicamente foram oprimidos ou excluídos, podendo ser visto como um passo em direção à justiça social e à igualdade. TRISTÃO e VIEIRA (2021).

No artigo *A Arte na Construção de Identidade Cultural: concepções e materiais didáticos favoráveis ao ensino da arte*, Lima (2023) aponta a importância fundamental da educação e da arte no processo de construção da identidade, da consciência social e do engajamento cívico, pois ao conhecer e se envolver com a arte e cultura de sua própria comunidade, as pessoas podem fortalecer sua conexão com suas raízes culturais, ajudando a preservar e valorizar o patrimônio cultural local. Para o autor, a educação e a arte desempenham papéis cruciais na formação de indivíduos conscientes, engajados e capacitados a moldar positivamente suas vidas e comunidades, sendo ferramentas poderosas para promover a identidade cultural, o autoconhecimento, a mudança social e a participação ativa na sociedade.

Os espaços de ensino e cultura que apresentam formas limitadas de criação, e que trabalham em lógicas de privilégio às narrativas hegemônicas, corroboram com a manutenção do modelo educacional de base racista, excludente e pouco diverso, neste contexto é importante refletir como propõe Freire (1981) sobre a concepção de educação e sociedade que queremos ou, ainda se nos interessa dar continuidade a uma educação domesticadora

Paulo Freire, educador, filósofo e pedagogo brasileiro, conhecido por seu trabalho revolucionário no campo da educação, defende a ideia de uma educação libertadora, na qual ambos, educador e educando, se tornam sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Com Freire podemos ver a educação como uma possibilidade do indivíduo construir o seu próprio conhecimento baseado nas suas vivências, um processo que contribui para a sua formação e para sua responsabilidade social e política, nos convidando a refletir sobre as metodologias aplicadas e o respeito ao processo de desenvolvimento de cada estudante.

4. O PROJETO SOCIAL TERRINHA BRINCANTE.

O projeto social 'Terrinha Brincante' foi iniciado em 2021, durante a pandemia no momento em que as crianças não podiam frequentar a escola. O projeto foi realizado com a intenção de atender as necessidades das famílias da comunidade com supervisão, atividades educativas e alimento para as crianças no espaço em que vivem e com as pessoas que já conviviam entre si. Desenvolvido a partir do trabalho e pesquisa do curso de Especialização em Alternativas para uma Nova Educação da UFPR Setor Litoral, na cidade de Matinhos no litoral do Paraná, o projeto atende em torno de 20 crianças de diferentes idades, moradoras da ocupação Bom Sucesso, no bairro Vila Nova, com um espaço não-formal de ensino da arte e agroecologia, através de vivências, brincadeiras e atividades experienciadas no próprio território. Acontece desde o início de forma gratuita com contribuições voluntárias.

O projeto atualmente está ativo, porém funciona com atividades mais pontuais, como por exemplo a 'colônia de férias' desenvolvido com as crianças no período da temporada de verão, momento que as famílias da ocupação por morarem em uma cidade turística, tem mais oportunidades e fazem longas jornadas de trabalho, sendo o cuidado das crianças um desafio assim aliviado.

As ações observadas e relatadas neste trabalho, aconteceram no contraturno escolar das crianças atendidas, quinzenalmente, contando com uma equipe majoritariamente feminina de coordenadoras especializadas, em parceria com as famílias dos participantes, profissionais que atuam nas diversas áreas da arte, do audiovisual e da educação, com apoio da Associação de Moradores do

bairro Vila Nova e voluntários que contribuem com doações para o lanche e transporte das crianças quando necessário.

As atividades foram realizadas especificamente em área limítrofe do Parque Nacional Saint Hilaire/Lange (PNSHL), Unidade de Conservação (UC) de Proteção Integral, em uma ocupação popular com inúmeras residências localizadas até mesmo dentro dos limites da UC, a vegetação predominante é a Mata Atlântica, que é um bioma altamente biodiverso e ameaçado, com remanescentes significativos. Esta região também é cenário de uma rede complexa de conflitos (TIEPOLO, 2015) disputas por território e vulnerabilidade social e ambiental, já que a população por morar em área ilegal, não recebe os recursos básicos de direito como saneamento básico, energia elétrica e água potável.

O início do projeto Terrinha Brincante se deu pois as crianças da ocupação já se concentravam naturalmente durante o dia para brincar no quintal do Chalé, como é chamado esse espaço, em uma chácara onde se habitam coletivos de agroecologia e cultura que propõe algumas ações educativas e ambientais na região.

Frequentado diariamente por muitas crianças, uma situação comum, porém as crianças apareceram em maior número durante o período pandêmico. O que contribuiu para que elas passassem por um longo período sem frequentar a escola. E foi nessa brecha que percebemos uma maior necessidade de dar uma atenção especial e aproximá-las do interesse pelo aprender através da brincadeira e do cuidado. (BATAGIN, 2022, p.7)

Percebendo a demanda que o espaço impõe, o projeto idealizado por Bruna Janaína Batagin, moradora da chácara, se desenvolveu ouvindo e interagindo com as famílias na comunidade e quais são suas reais necessidades, em sua maioria, mulheres que sustentavam a casa, mães solas que muitas vezes deixavam de exercer funções remuneradas pois não tinham com quem deixar suas crianças. “Liderado por mulheres, mães e educadoras populares, o projeto busca desafiar o modelo de desenvolvimento hegemônico ao unir Agroecologia, Arte e Cultura Popular.” (GOMES, 2022)

O Terrinha cria um espaço de educação popular que envolve o diálogo com a natureza, os saberes populares e brincadeiras que propõe a interação com o meio. Esta prática pedagógica, segundo as educadoras do projeto, se faz justamente na busca de estimular as crianças a conhecerem e refletirem sobre seu território, o entorno e si mesmos e fortalecer a relação, o respeito e o cuidado entre crianças de idades diferentes, gerando o espírito de comunidade.

Para elucidar o estudo, trarei exemplos de atividades realizadas no projeto no ano de 2021 e 2022, acompanhadas de forma participativa. As atividades, que aconteciam quinzenalmente na área da ocupação ou na Associação de Moradores do Vila Nova, lugar que já faz outras ações sociais com a comunidade e abriga as crianças do bairro periférico no contraturno, contou com as professoras e idealizadoras Bruna Janaína, Ariani Alencar e Dayne Gomes, diferentes voluntários e voluntárias pontuais, e as/os participantes, que variavam entre 15 a 20 crianças, dependendo do encontro.

A Associação é um espaço de uso coletivo dos moradores da Vila Nova, com a gestão e organização popular do bairro, sem fins lucrativos, que tem como objetivo ser um lugar de interação social e ações para a melhoria da própria comunidade. Em parceria com estudantes e professores, recebe projetos realizados com a Universidade Federal do Paraná, envolvendo saúde, arte, educação, inclusão social, etc. As ações educativas realizadas pelo projeto Terrinha Brincante na Associação de Moradores, podem ser catalisadoras de mudanças sociais positivas, pois como nos sugere Lima (2023), a participação ativa na arte e na cultura local permite que as pessoas se conectem mais profundamente com suas próprias identidades culturais. Isso inclui a compreensão e valorização das tradições, história e expressões artísticas específicas de sua comunidade.

O primeiro relato é a vivência de plantio no quintal da chácara com as crianças do Vila Nova e trilha sensitiva pela Mata Atlântica. Neste encontro a prática foi ao ar livre, com a intenção de conhecer o território e se atentar para o ecossistema da região de uma forma leve e lúdica com as crianças. Com uma caminhada pelo território, as crianças iam contando sobre a relação delas com as plantas que cruzamos, sejam alimentícias, medicinais ou recreativas, como sementes, folhas e flores, usadas em seus cotidianos e suas brincadeiras. Adentramos em uma trilha de fácil acesso da chácara com a mata mais densa, o que foi uma verdadeira aventura para os participantes, que eram estimulados a

ouvir os sons da floresta, identificar quais bichos haviam ali, sentir o aroma, as texturas e ficarem sempre juntos. Ao sair da trilha, a proposta foi plantar mudas nativas em um canteiro previamente preparado, atividade em que as crianças se envolveram ativamente, se organizaram naturalmente em funções em que alguns pegavam mais terra, outros cavavam buracos e colocavam as mudinhas.



Imagem 1 e 2: Plantio das mudas nos canteiros da chácara com as crianças.

Fonte: Arquivo Pessoal.

Nesta atividade, as crianças foram estimuladas a olhar e sentir o território em que vivem, relacionando o conhecimento científico com o contexto que estão inseridas e suas práticas cotidianas, dando importância ao que já conhecem, as trocas de conhecimento, experiências e principalmente, trazendo a atenção e sensibilizando-as para o cuidado com o meio ambiente. Conhecer o território e conectá-lo com ações como plantar, brincar e comer, faz com que os participantes desenvolvam uma relação com o espaço que gera o sentimento de pertencimento e territorialidade. Na abordagem de Tristão e Vieira (2021) ao trazer a educação ambiental, nesta perspectiva holística e integrativa, contribui-se para a decolonização do conhecimento. Isso implica em reconhecer e desafiar as estruturas e narrativas coloniais que historicamente marginalizaram certas formas de conhecimento e experiências. Além de sugerir uma diversificação e enriquecimento das perspectivas e afastar-se de uma visão unidimensional da relação entre seres humanos e meio ambiente.

Em uma das propostas que acompanhei na Associação de Moradores do Vila Nova, experienciamos a musicalização com brincadeiras populares e de roda. Nesta proposta diversas brincadeiras antigas foram revividas e repassadas

para as crianças como uma forma de valorizar o saber popular e estimular de forma simples e leve as relações sociais reais. “Estátua”, “Mãe-Cola”, “Batata-Quente”, “Lenço-atrás”, “Dança da cadeira” e “Roda-Cotia” são alguns exemplos de brincadeiras que foram feitas no encontro. Aqui as brincadeiras populares foram propostas com o objetivo de fazer um resgate do saber ancestral e da cultura popular, usando a didática circular trazida por Júnior (2020) e empoderando as crianças para a participação ativa dos processos que são envolvidas. Também em roda as crianças experienciaram brincadeiras de ritmo e som usando seus nomes, acompanhadas pelos instrumentos pandeiro e ganzá, tocados pelas facilitadoras. Após as brincadeiras foi permitido que as crianças manipulassem e tocassem os instrumentos, uma de cada vez, para conhecerem, familiarizando-as com instrumentos e ritmos da cultura afro-brasileira e indígena, para o reconhecimento e valorização da diversidade cultural quebrando estigmas e preconceitos relacionados ao tema.

Convidado pelo projeto para propor uma prática com as crianças, tivemos em um dos encontros a presença do Mestre Tião Carvalho, Mestre da cultura popular do Maranhão, cacuriá, brincadeiras de roda, e Boi Bumbá. Ele iniciou sua proposta com uma ciranda, depois ensinou algumas brincadeiras com canções da cultura popular acompanhadas sempre de instrumentos. As crianças já estavam afinizadas com brincadeiras antigas e cantantes e gostaram muito das novidades. As brincadeiras populares propostas pelo Mestre eram teatrais e faziam com que as crianças interpretassem com gestos o que estava sendo cantado, em duplas, em roda com a ida de um por vez ao centro e andando pelo espaço. trazendo juntamente com as brincadeiras a troca de olhares, a noção espacial e o aguçar da criatividade individual e coletiva. Finalizamos o encontro com o Mestre Tião com a brincadeira do Boi Bumbá, manifestação cultural tradicional do Maranhão, que conta com um boi feito artesanalmente de papelão e enfeitado com fitas. Mestre Tião contou sobre como ela é realizada no lugar onde ele vive, como e porque ela começou e ensinou as canções e a dança. As crianças de mais diferentes idades se envolveram dançando, tocando os instrumentos presentes, e brincando com o boi.



Imagem 3 e 4: Mestre Tião Carvalho e o Boi Bumbá.

Esta experiência aproximou as crianças da diversidade cultural presente em nosso país reconhecendo a importância das diferentes formas de existência e conhecimento de cada localidade. Isso promove diálogos horizontais entre regiões e culturas diversas, aproximando as crianças das tradições orais passadas por Mestres de cultura popular e contribuindo para um entendimento mais profundo e respeitoso das diferentes visões de mundo.

O projeto Terrinha Brincante faz um processo de avaliação contínuo e oral, ao final de cada atividade, ainda dentro da pedagogia circular, em que, em roda, cada criança tem espaço de fala sobre o que experienciou no encontro. Este processo avaliativo é de suma importância para a preparação das atividades seguintes e o acompanhamento do processo de aprendizagem de cada criança, além de estimular a capacidade de expressão, socialização e interação.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da participação e observação ativa no projeto Terrinha Brincante e utilizando como base a literatura revisada amparada na educação decolonial e noções de territorialidade este projeto trouxe à tona o impacto que o ensino da arte, cultura popular e agroecologia causam nas questões sociais enfrentadas pela comunidade Bom Sucesso, no bairro Vila Nova, em Matinhos. Para que assim fosse possível nortear e analisar ações educativas, capazes de gerar transformação na consciência e na prática coletiva. Com essa investigação foi

possível perceber a relevância de preservar a cultura e a identidade das populações locais.

As questões sociais vividas na periferia de Matinhos, pelas crianças participantes do projeto estão pautadas no Racismo Estrutural reproduzido pela sociedade, embutido nas estruturas e instituições sociais e enraizado em sistemas mais amplos, como leis, políticas, práticas institucionais e culturais. A educação decolonial se concentra em desafiar as narrativas e estruturas coloniais que muitas vezes perpetuam desigualdades e injustiças. Isso é particularmente relevante em contextos como o Brasil, onde a história está profundamente ligada à colonização e à exploração. Projetos como Escola Mãe Hilda e Terrinha Brincante apresentados aqui são capazes de promover a valorização da cultura popular e das tradições locais, permitindo que as crianças se reconectem com suas raízes culturais. Isso não apenas fortalece a identidade local, mas também desafia a narrativa colonial, promovendo um senso de pertencimento e empoderamento entre os moradores da comunidade.

A combinação de arte, cultura popular e agroecologia, apresentada no projeto Terrinha Brincante, como ferramentas educacionais não-formais desempenham um papel significativo na capacitação da comunidade local e na promoção da sustentabilidade e Bem-Viver. Essa abordagem integrada pode ajudar as pessoas a entenderem melhor seu ambiente, a importância da preservação da natureza e a forma como suas práticas diárias afetam o ecossistema local. A relação dos moradores com o espaço é importante pois parte daí o modo como a comunidade utiliza os recursos naturais, as práticas associadas à terra e como percebem e valorizam a paisagem e constante manutenção de suas tradições culturais e modos de vida.

A abordagem construtivista da metodologia utilizada enfatiza que o conhecimento é construído ativamente pelo indivíduo em sua interação com os outros e com o ambiente, alinhada com a ideia de aprendizado pela atividade e com a importância de envolver a comunidade no processo de pesquisa. O fato de que os processos foram realizados de forma participativa com e pela comunidade é essencial, pois assim foi possível enxergar suas perspectivas e necessidades de forma a contribuir para a validade e relevância da pesquisa.

Nestas práticas educacionais com experiências reais citadas aqui, nota-se que as crianças são estimuladas a compartilhar suas percepções e estão em

constante desafio de aprendizado provocado por brincadeiras que envolvem a natureza, a música e os saberes antigos. Nesse espaço os brincantes assumem os papéis de construtores de conhecimento e transformadores em suas comunidades. Assim se reconhecem e se sentem parte importante de uma cultura, que é apagada e invisibilizada, e aprendem a valorizá-la, combatendo assim o preconceito e criando um futuro mais justo e digno.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016. 264 p.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, 3ª edição, Editora: Paz e Terra, 1995a.

ALBAGLI, S.; MACIEL, M. L. **Informação e conhecimento na inovação e no desenvolvimento local**. 2004. DOI: [10.18225/ci.inf.v33i3.1028](https://doi.org/10.18225/ci.inf.v33i3.1028) Acesso em: 13 nov. 2023.

BÂ, Hampaté Amadou. **A tradição viva**. In: **História Geral da África**. Editado por Joseph Ki-Zerbo. 2ed. Brasília: UNESCO, 2010.

BATAGIN, Bruna Janaina. **Projeto Terrinha Brincante : arte, agroecologia e cultura popular**. Universidade Federal do Paraná. Setor Litoral. Curso de Especialização em Alternativas para uma Nova Educação. Disponível em: [R-E-BRUNA-JANAINA-BATAGIN.pdf \(ufpr.br\)](#)

BRASIL. LEI no. 12.343, de 2 de dezembro de 2010. Institui o **Plano Nacional de Cultura - PNC**, cria o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais - SNIIC e dá outras providências)

DE SOUZA SEZERINO, Fernanda; SCHWARTZMAN, Luiz Fernando Guimarães.
ANÁLISE DA OCUPAÇÃO DAS ÁREAS LIMÍTROFES DO PARQUE NACIONAL SAINT-HILAIRE/LANGE NA ZONA URBANA DE MATINHOS-PR.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

_____. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 26ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GOMES, Dayanne Cristina. **Terrinha Brincante: Agroecologia, Artes e Cultura Popular** – Guapê Cultural, 2022. 1 vídeo (15'05). Disponível em: <https://youtu.be/9U8QE1rfiT8?si=FVsaFEZfX40yPJ>. Acesso em: 25 nov. 2023.

GOMES, Rafael; AZEVEDO, Giselle. **Dos territórios vulneráveis aos Territórios Educativos.** Thésis, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 48-61, dez. 2020

JÚNIOR, Jesus Wilame. **Exu nas Escolas e práticas pedagógicas decoloniais na formação de professores.** e-book material do primeiro Workshop Exu nas Escolas: práticas pedagógicas decoloniais na formação de professores. Maracanaú, Ceará, 2020.

LIMA, Alexsandro da Silva. SILVA, Vanessa Alves Honorato da. **A Arte na Construção de Identidade Cultural: concepções e materiais didáticos favoráveis ao ensino da arte.** Ebook VII CONEDU (Conedu em Casa), Vol. 01. Editora Realize. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2020/ebook1/TRABALHO_EV140_MD7_SA100_ID943_14082020092426.pdf. Acesso em: 15 jul. 2023.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica.** São Paulo: N-1 edições, 2018, 80p.

OSTROM, E. **Constituing social capital and collective action**. In: KEOHANE, R.O. e OSTROM, E (eds). Local commons and global interdependence. London: Sage Publications, 1995. p.125-160.

TIEPOLO, Liliane Marilia. **A inquietude da mata atlântica: reflexões sobre a política do abandono em uma terra cobiçada**. Guaju, Matinhos | v.1 | n.2 | jul. dez. 2015. p.96-10

VIEIRA, M., TRISTÃO, M. **Algumas aproximações da educação ambiental com o pensamento decolonial, a ética ubuntu e o bem viver**. Ambiente & Educação | v. 26 | n. 1 | 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/13109/9059>

ZAMBEL, Luciana.; LASTÓRIA, Luiz Antônio Nabuco. **Educação e emancipação em T. W. Adorno: contribuições para a formação de professores**. Revista IberoAmericana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 2205-2218, 2016. Disponível em: . E-ISSN: 1982-5587.