



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PROPEG)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE)
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (POSEDUC)
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA, DOCÊNCIA E CURRÍCULO**

RAYDA CRISTINA LOPES

**PRÁTICAS SOCIAIS E CULTURAIS DE DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA: UMA
ALTERNATIVA DE PRODUÇÃO CURRICULAR NA EJA A PARTIR DO
TRABALHO DAS LOUCEIRAS, EM ASSÚ/RN**

MOSSORÓ/RN

2025

RAYDA CRISTINA LOPES

**PRÁTICAS SOCIAIS E CULTURAIS DE DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA: UMA
ALTERNATIVA DE PRODUÇÃO CURRICULAR NA EJA A PARTIR DO
TRABALHO DAS LOUCEIRAS, EM ASSÚ/RN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Faculdade de Educação (FE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na linha de pesquisa Formação Humana, Docência e Currículo, como requisito final, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Canindé da Silva

MOSSORÓ/RN

2025

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

L864p Lopes, Rayda Cristina
 PRÁTICAS SOCIAIS E CULTURAIS DE
 DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA: UMA ALTERNATIVA DE
 PRODUÇÃO CURRICULAR NA EJA A PARTIR DO
 TRABALHO DAS LOUCEIRAS, EM ASSÚ - RN. / Rayda
 Cristina Lopes. - Mossoró, 2025.
 98p.

Orientador(a): Prof. Dr. Francisco Canindé da Silva.
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-
Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte.

1. EJA.. 2. Currículos.. 3. Mulheres do barro.. 4.
Decolonialidade.. I. Silva, Francisco Canindé da. II.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

RAYDA CRISTINA LOPES

**PRÁTICAS SOCIAIS E CULTURAIS DE DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA: UMA
ALTERNATIVA DE PRODUÇÃO CURRICULAR NA EJA A PARTIR DO
TRABALHO DAS LOUCEIRAS, EM ASSÚ/RN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Faculdade de Educação (FE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na linha de pesquisa Formação Humana, Docência e Currículo.

Dissertação aprovada em: ____/____/____

BANCA DE DEFESA

Prof. Dr. Francisco Canindé da Silva
Orientador – UERN/FE/POSEDUC

Profa. Dra. Sara Raphaela Machado de Amorim
Examinadora Interna – UERN/FE/POSEDUC

Profa. Dra. Gilcilene Lélia Souza do Nascimento
Examinadora Externa – UFRSA

Profa. Dra. Fernanda Mayara Sales de Aquino
Suplente Examinadora Externa – UFRN

Prof. Dr. Zacarias Marinho
Suplente Examinador Interno – UERN

Para todos os reexistentes,
jovens, adultos e idosos da EJA.

AGRADECIMENTOS

Às mulheres louceiras (mulheres do barro), do município de Assú/RN, pelas tardes de conversas e escutas sensíveis na calçada, pelo café para acompanhar a história de muitos saberes ancestrais. A história de vocês é conhecimento importante.

Ao meu orientador, o Prof. Dr. Francisco Canindé da Silva, pela amizade, confiança, ensinamentos, reflexões, escuta e sensibilidade na orientação desta pesquisa.

Às professoras que compõem a Banca Examinadora, Profa. Dra. Sara Raphaela Machado de Amorim, e Profa. Dra. Gilcilene Lélia Souza do Nascimento, pelas leituras sensíveis e por contribuírem com recomendações reflexivas desde o exame de qualificação.

Ao meu companheiro, Marcos, pelo apoio, carinho e paciência.

À minha mãe, pelo incentivo constante e cuidado.

Aos meus irmãos, Letícia e Francisco, pela parceria na vida.

Ao meu sobrinho, João, pela alegria, carinho e abraços.

À minha amada avó, Cristina (*in memoriam*), mulher amorosa, forte e corajosa, toda a minha gratidão e o meu amor.

Aos meus amigos, pelas conversas e escutas no decorrer desta pesquisa, Paulo, Francilene e Patrícia, gratidão.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento desta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa, cuja temática envolve uma discussão curricular decolonial na EJA, tem por objetivo reconhecer práticas e saberes culturais das louceiras, que trabalham com o barro, no município de Assú/RN, enquanto propositivos à construção de currículos na EJA. Metodologicamente, utiliza-se a abordagem qualitativa e a dos estudos *nosdoscom* os cotidianos. Como procedimento, realizaram-se os mergulhos com todos os sentidos (Alves, 2008; 2019) nos cotidianos das louceiras. Neste percurso, aconteceram as conversas liberadoras (Maturana; Dávila, 2009), fundamentando-se em concepções teóricas decoloniais (Mignolo, 2008), para se desvincular de conceitos ocidentais hegemônicos, ao mesmo tempo em que se desinvisibilizaram e valorizaram-se saberes fora desse registro, decolonialmente. A discussão contribui de forma propulsora de sentidos *outros* à construção de currículos na EJA, especificamente quando se refere aos conhecimentos culturais e sociais praticados por pessoas jovens, adultas e idosas dessa modalidade em seus contextos cotidianos. O mergulho com todos os sentidos nos espaços das mulheres louceiras possibilitou a percepção de que são muitos os saberes culturais e de identidades excluídas, como sendo irrelevantes para um modelo curricular de sociedade hegemônica. Assim, compreende-se que esses saberes são importantes, pois, evidenciam histórias e astúcias de sobrevivência e ancestralidade importantes para os que retornam à escola na modalidade EJA.

Palavras-chave: EJA. Currículos. Mulheres do barro. Decolonialidade.

ABSTRACT

This research work, whose theme involves a decolonial curricular discussion in EJA, aims to recognize the cultural practices and knowledge of potters who work with clay, in the municipality of Assú/RN, as proposals for the construction of curricula in EJA. Methodologically, we used the qualitative approach and that of studies on the daily lives of people. As a procedure, we immersed ourselves with all the senses (Alves, 2008, 2019) in the daily lives of potters, and along this path, liberating conversations took place (Maturana; Dávila, 2009), based on decolonial theoretical conceptions (Mignolo, 2008) to disassociate ourselves from hegemonic Western concepts, while at the same time making invisible and valuing knowledge outside this register, decolonially. The discussion aims to contribute as a driver of other meanings to the construction of curricula in EJA, specifically when it refers to cultural and social knowledge practiced by young, adult and elderly people in this modality in their daily contexts. The immersion with all the senses in the spaces of the women who work in the loucarias made it possible to perceive that there is much cultural knowledge and identity that is excluded as being irrelevant to a curricular model of hegemonic society. Thus, we are understanding that this knowledge is important, as it highlights stories and tricks of survival and ancestry that are important for those who return to school in the EJA modality.

Keywords: EJA. Curricula. Women of clay. Decoloniality.

LISTA FIGURAS

Figura 1 - Rua principal com calçamento.....	64
Figura 2 - Parte do bairro Vertentes (Buraco d'água).....	65
Figura 3 - Foto capturada do Facebook (Açu Ontem-Assú Hoje).....	66
Figura 4 - Imagem da cerca.....	68
Figura 5 - Forno à lenha.....	73
Figura 6 - Forno a gás.....	73
Figura 7 - Caixa de armazenamento.....	74
Figura 8 - Pilão de ferro.....	75
Figura 9 - Pequeno torno de madeira.....	77
Figura 10 - Produção de uma panela.....	78
Figura 11 - Loja de artesanato no Mercado da Cultura Familiar, em Natal/RN.....	78
Figura 12 - Evento de Luta Contra Discriminação Social, promovido pela Prefeitura Municipal de Assú.....	79
Figura 13 - Foto retirada da família (Facebook Açu Ontem – Assú Hoje).....	81
Figura 14 - Fotografia na estante da casa de “Maria Potinho”	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMAA	– Associação das Mulheres Artesãs de Assú
CAA	– <i>Campus</i> Avançado de Assú
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	– Câmara de Educação Básica (CEB)
CF	– Constituição Federal
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CNPq	– Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
E.E.J.K.	– Escola Estadual Juscelino Kubitschek
E.E.P.R.C.	– Escola Estadual Poeta Renato Caldas
EJA	– Educação de Jovens, Adultos e Idosos
GEPEJA	– Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PIBIC	– Programa Institucional de Bolsas e Iniciação Científica
PNE	– Plano Nacional de Educação
SEAS/RN	– Secretaria do Estado do Ação Social do Rio Grande do Norte
UERN	– Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
2 RASTROS INDICIÁRIOS DE UM PERCURSO FORMATIVO DE PESQUISA NOS/COM OS COTIDIANOS.....	16
2.1 AS PESQUISAS NOS/COM OS COTIDIANOS E AS POSSIBILIDADES DE CAÇAS NÃO-AUTORIZADAS.....	16
2.2 SENTIMENTO DE MUNDO E AS DOBRAS NO CORPO QUE A VIDA DÁ ...	21
2.3 CONVERSAS LIBERADORAS COMO PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	26
3 COLONIALISMO, COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADES NA RELAÇÃO COM CURRÍCULOS DA EJA	30
3.1 PENSAR EPISTEMOLOGIAS EMERGENTES E SUA VIABILIDADE NO CONTEXTO DA EJA	31
3.2 PRÁTICAS CURRICULARES: DESINVISIBILIZAR E POTENCIALIZAR EXPERIÊNCIAS E MOVIMENTOS DA VIDA COTIDIANA	48
3.3 PRÁTICAS CULTURAIS E SOCIAIS PROPULSORAS DE CONHECIMENTOS CURRICULARES.....	55
4 CONVERSAS LIBERADORAS COM AS MULHERES LOUCEIRAS DO MUNICÍPIO DE ASSÚ/RN	62
4.1 DOS ENCONTROS E REENCONTROS AO BAIRRO VERTENTES	62
4.2 RESISTÊNCIAS, DESOBEDEIÊNCIAS E INVENÇÕES	69
4.3 VOZES MUDAS, CALADAS, ENGASGADAS NA GARGANTA.....	79
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS	94

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos da EJA, enquanto modalidade de ensino, vem sendo muito questionada, provocando, continuamente, diferentes reflexões frente aos desafios para sua efetivação. As políticas públicas em educação apontam a EJA como um direito, assegurando a oferta gratuita, para aqueles sujeitos que não tiveram oportunidade de formação escolar na infância, adolescência e juventude, conforme descrito na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996 e no Plano Nacional de Educação (PNE 2015-2025).

Dentre os muitos questionamentos realizados acerca dessa garantia, a expressão “idade própria”, contida no PNE, nos chama atenção, pois diferentemente do exposto, compreende-se que a aprendizagem acontece por toda a vida (Confintea VI, 2009), não restringindo-se exclusivamente a uma etapa do desenvolvimento da vida nem somente a dimensão cognitiva do indivíduo. Nesse sentido, considera-se que os saberes cotidianos, em suas diversas e diferentes formas sociais e culturais, revelam histórias e experiências de vida, em que os sujeitos aprendem mesmo sem a efetividade do direito. Esse vasto conjunto de experiências é potente e possível de ser desinvisibilizado, podendo ser transformado em currículos na EJA, uma ideia que se constitui espinha dorsal na reflexão decorrente da pesquisa.

Essa compreensão conduz a reflexão entre quantidade e qualidade das práticas e saberes culturais cotidianos, que passam despercebidos no momento de *pensarpraticar*¹ currículos na/para e com a EJA. Os saberes e experiências desperdiçadas dos sujeitos que buscam a EJA, principalmente aqueles que sofrem e passam pela violação cultural, podem ser reconhecidos quando do retorno ou início de suas trajetórias escolares, evitando que mais uma vez a exclusão aconteça – incluir para excluir. Partir de seu universo social e cultural (hiatos e possibilidades) pode se traduzir em um percurso político-pedagógico coerente no ato de aprender e ensinar a esse público.

A partir dessa compreensão, identificou-se no município de Assú, Estado do Rio Grande do Norte, uma prática cultural considerada prática artística de subsistência e resistência, que vem sendo invisibilizada na percepção de saberes culturais e sociais hegemônicos. A prática cultural em questão refere-se a um grupo de mulheres louceiras, que trabalham com a produção artesanal, cuja matéria prima é o barro. A arte produzida por esse grupo de mulheres, com o barro, se configura em prática de reexistência, ancoradas em saberes ancestrais que moldam a

¹ Essas e outras formas de grafar, juntas e em itálico, presentes ao longo desta dissertação, decorrem de nosso empenho em assumir com pesquisadoras cotidianistas expressões que consideramos indissociáveis.

história de suas vidas, podendo, nessa abordagem, potencializar-se enquanto currículos possíveis na/com e para a EJA.

Com Mignolo (2020), entende-se que, mesmo existindo uma narrativa da modernidade e da lógica da colonialidade sobre o que é o conhecimento legítimo, muitas práticas culturais e da tradição não conseguem ser apagadas forçosamente. As memórias e práticas existentes nas comunidades e organizações sociais, que não se enquadram na lógica social capitalista, reexistem de modo subversivo e transgressor da realidade hegemônica. Assim, compreende-se que as mulheres do barro produzem conhecimentos de resistência e perfilam uma identidade cultural no município de Assú/RN. A partir dessa evidência, indaga-se: como as *prácticassaberes* das louceiras em Assú/RN podem ser reconhecidas e potencializadas enquanto currículo no contexto da EJA?

A modalidade educativa da EJA não se esquia nem pode anular a gama de saberes trazidos pelos indivíduos, que buscam ou retornam à escola para iniciar ou dar continuidade à sua escolarização. *Pensarpraticar* a EJA é, principalmente, considerar esses saberes, que se entrelaçam na escola e nos outros espaços em que vivem os indivíduos e em que são estabelecidas as relações em suas vidas.

Tomar como ponto de partida saberes e vivências das louceiras ou @Mulheres_do_barro (como são identificadas na rede social *Instagram*) é desinvisibilizar saberes importantes e possíveis de serem apresentados como saber real. Saberes que foram ensinados por outras mulheres e homens, que orientaram não somente para o manuseio do barro, como também da história de uma maioria (as minorias) esquecidas pela lógica dominante do belo e do branco difundidos pelo eurocentrismo e nortecentrismo. Acredita-se, com Santos (1991), que há uma tentativa de extermínio de tudo o que não está dentro de uma ordem científica ou ao que sociologicamente o autor denomina como sendo *conhecimento regulação*.

A aprendizagem na modalidade educativa da EJA acontece mais amplamente, quando se toma como ponto de partida saberes que transcendem a lógica da ordem cognitivista, cultural, social e econômica instituídas, saberes e experiências *pensadaspraticadas* a partir de outras referências, que são geralmente deixados à margem, quando das escolhas e sistematização curriculares.

A organização de conhecimentos e competências edificada sob a lógica da modernidade, exclui indivíduos que não têm simetria com a racionalidade metonímica, que toma o todo pela parte, como empreendeu o movimento cartesiano. Por isso, pensar a modalidade EJA é também identificar saberes que perpassam gerações fora do espectro hegemônico do conhecimento,

como acredita-se ao tomar as experiências e memórias cotidianas das mulheres do barro em Assú/RN.

Identificar e desinvisibilizar essas práticas culturais com as mulheres do bairro é reconhecê-las como produtoras de saberes válidos, que se tecem no manejo de suas mãos, que aprendem e ensinam a partir do conhecimento produzido nos cotidianos culturais de suas histórias sociais. Reconhecer, como aponta Santos (1991), significa sair desse campo ilegível, determinado pela lógica de conhecimento dominante, para o *conhecimento emancipação*, cuja base é a revalorização dos saberes e espaços sociais marginalizados por tal lógica dominante.

Desse modo, esta pesquisa tem por objetivos reconhecer práticas e saberes culturais das louceiras, que trabalham com o barro no município de Assú/RN, enquanto propositivos à construção de currículos na EJA; compreender os contextos sociais e culturais que vem tecendo as práticas artesãs das louceiras na cidade de Assú/RN; analisar como saberes da experiência feita se constituem processos de desobediência epistêmica e decolonialidade; (iii) refletir acerca das práticas e saberes vivenciados pelas louceiras, como possibilidade de construção de currículos na EJA.

Nesse sentido, reitera-se com Mignolo (2008), que, para se desvincular dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimentos existentes, academicamente, é preciso pensar e agir politicamente de outras maneiras decoloniais, nesse caso, reconhecer e valorizar saberes de tradição locais, manifestados na arte das mulheres do barro, por exemplo.

Acredita-se que esta pesquisa poderá contribuir como uma forma propulsora de sentidos *outros* à construção de currículos na EJA, especificamente quando se refere aos conhecimentos culturais e sociais praticados por pessoas jovens, adultas e idosas mulheres em seus contextos cotidianos. Não se trata de abandonar ou ignorar o que já foi institucionalizado, como afirma Mignolo (2008), ao contrário, entende-se que esses saberes da tradição (de resistência e reexistência) estão em sintonia com o movimento do mundo, sem prejudicá-lo ou inferiorizar qualquer outra forma de saber.

A problemática emergente desse contexto e se dá em função da hierarquização estabelecida entre os saberes sistematizados na escola, na academia e saberes produzidos em outras extensões da vida em sociedade, como no caso dos saberes da tradição, aprendidos pelas mulheres do barro no município de Assú/RN.

É a partir desse movimento cultural das mulheres do barro, socialmente invisibilizado, que esta pesquisa se propõe a pensar currículos na EJA de maneira relacional e formativa. A necessidade de inserir outros movimentos culturais para reflexão, evidenciando os contextos educativos hegemonicamente existentes, propicia não somente a construção de uma crítica

acerca do que se vivencia na modalidade de ensino, mas também se apresenta como alternativa para se *pensar/praticar* currículos em que a justiça cognitiva seja propulsora de justiça social.

Essa propositura de pesquisa, reconhece que cada indivíduo se constitui a partir de características e experiências da sua comunidade. Ou seja, não é uma pessoa sem conhecimento, então, por que excluir do processo de aprender na escola aquilo que a constitui enquanto sujeito? Qual sentido o conhecimento escolar pode ter, quando sua existência é apagada? O que produz esse ocultamento da vida cotidiana das pessoas jovens, adultas e idosas da EJA? O que fazer para desinvisibilizar, valorizar e potencializar esse conjunto infinito de saberes tecidos na experiência social dessas pessoas?

Os saberes dos grupos socialmente excluídos podem ajudar a fortalecer os processos formativos humanos e docentes, uma vez que todos estão imersos e são produtores de culturas distintas, interdependentes e possíveis de aprendizados recíprocos. Nesse sentido, a fim de responder reflexivamente a esse conjunto de questões, este texto constitui-se em três seções, conforme as especificações seguintes.

As reflexões construídas ao longo desta pesquisa se organizaram nas seguintes seções: na primeira seção, apresenta-se como recurso metodológico a pesquisa de abordagem qualitativa, que possibilitou um contato mais estreito com as mulheres do barro (seus *saberes/fazer*s) na relação com os currículos da EJA. Considerou-se, nesse percurso qualitativo, sentidos, sentimentos e subjetividades manifestadas em seus relatos e memórias. O mergulho com todos os sentidos *nos/dos* com os cotidianos, (Alves, 2008, 2019), dessas mulheres aguçou diferentes sentidos desta pesquisadora, levando-nos a compreender, que as práticas e experiências invisibilizadas das louceiras (mulheres do barro) apresentam conhecimento transgressivo e de resistência cultural, propício à produção de currículos da EJA.

De acordo com Oliveira e Sgarbi (2008), entende-se que as pesquisas *nos/dos* com os cotidianos possibilitam reconhecer processos sociais e coletivos, que acontecem em espaços marginalizados, colocando-os em relação com outros saberes sistematizados e oficialmente aceitos. Nessa abordagem de pesquisa, aquilo que é considerado marginalizado pela lógica dominante deve ser seriamente evocado como alternativo e com força de transformação.

Para compreensão dos contextos reconhecidos nos e com os mergulhos nos cotidianos das mulheres louceiras, optou-se para melhor compreensão do objeto de estudo pelas *Conversas libertadoras* (Dávila, 2009) e o ato de *conversar* (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018), enquanto procedimento metodológico dialógico, cuidadoso e flexível, que possibilita uma maior aproximação e envolvimento mais atento quanto ao modo de vida, história e cultura do grupo

das mulheres, sem retirar o foco das questões da pesquisa. Assim, optou-se por gravar as conversas (com anuência das conversantes, as mulheres do barro) e por acreditar que isso possibilitaria mais liberdade no momento do conversar e na posterior escuta, conduzindo-nos a perceber, também, gestos e emoções produzidos pelas conversantes.

As gravações das conversas aconteceram em alguns momentos, pequenos trechos, que eram mais quanto ao fazer dos objetos com o barro ou em outros momentos para retomarmos alguma escuta, como citado anteriormente. O dispositivo utilizado foi o próprio aparelho celular da pesquisadora, justamente por se tratar de pequenos trechos. Assim como a transcrição que também era mais reflexiva, após os encontros e não de uma precisão das falas.

Na segunda secção, são tecidas reflexões teóricas a partir de Mignolo (2020); Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2023) e Santos (2022), acerca da discussão política e epistemológica de colonialidade e decolonialidade, ideário que fundamenta e ajuda a pesquisadora a pensar o trabalho das louceiras enquanto movimento decolonial.

Nessa perspectiva, empreende-se um esforço gnosiológico de afirmar o que se compreende por currículos na educação para pessoas jovens, adultas e idosas da EJA, a partir de compreensões teórico-políticas disseminadas por Oliveira (2003; 2008; 2012), Paiva (2004; 2008), Alves (2008; 2019) e Silva (2019), segundo os quais, os saberes da experiência cotidiana, cultural e social são fundantes na definição e nos atos de currículos.

Na terceira secção, são apresentados e traduzidos trechos de *conversas* realizadas com as mulheres do barro, nas quais narram por meio de seus relatos e memórias o trabalho com o barro, revelando *saberesfazer*es artesanais cotidianos e outras práticas, que as levaram a resistir e reexistir crítica e criativamente no tempo com suas artes. Perceber-destacar-refletir-compreender questões silenciadas e desperdiçadas constituiu-se tarefa das análises e compreensões que estão sendo empreendidas enquanto alternativa curricular na EJA.

2 RASTROS INDICIÁRIOS DE UM PERCURSO FORMATIVO DE PESQUISA NOS/COM OS COTIDIANOS

Nesta secção, apresenta-se o percurso metodológico adotado na pesquisa qualitativa, trabalhada especificamente a partir da abordagem dos estudos *nosdoscom* os cotidianos (Ferraço; Alves, 2015), (Alves, 2008) e (Oliveira, 2008; 2016), para os quais os *espaçostempos* e sujeitos envolvidos são produtores de conhecimentos astutos na relação com aquilo que a eles é dado estrategicamente para consumo (Certeau, 2011). As pesquisas *nosdoscom* os cotidianos tomam como ponto de partida práticas e relações sociais indiciárias, rasas, feitas de ratices (Pais, 2009) em que somente pelo voo baixo, rasante é possível sentir com todos os sentidos do corpo-mente.

2.1 AS PESQUISAS *NOSDOSCOM* OS COTIDIANOS E AS POSSIBILIDADES DE CAÇAS NÃO-AUTORIZADAS

As pesquisas com os cotidianos vêm sendo pensadas a partir da compreensão da complexidade em que acontece a vida e das tantas redes que os sujeitos tecem em diferentes *espaçostempos* de ação. Pesquisar *noscom* os cotidianos implica em *mergulhar* com todos os sentidos nas histórias e práticas de vida contadas por seus praticantes, percebendo sons, cheiros, imagens e diferentes sentimentos na complexidade das relações sociais e culturais. Para Andrade, Caldas e Alves (2019, p. 20), “São muitos os cotidianos de que fazemos parte. Plurais e complexos, os cotidianos não se reduzem a uma única explicação, rompem com a dicotomia entre micro e macro análise”, revirando e subvertendo lógicas mecânicas de entender a realidade.

Ferraço e Alves (2015), ao referir-se à questão das pesquisas *nosdoscom* os cotidianos, argumentam de que não existe uma metodologia que analisa a priori, pois a pesquisa dos cotidianos apenas tem sentido quando realizada *noscom* os cotidianos, excluindo a ideia de uma separação entre quem pesquisa e sobre o que se pesquisa, pois, ao pesquisar “sobre” impõe uma hierarquia entre aquele que domina ou acredita dominar a relação com os sujeitos e objeto em construção na pesquisa. “E aí está nosso maior desafio: qual a legitimidade no uso de estruturas para falar de algo que é efêmero, incontrolável, caótico e imprevisível?” (Ferraço; Alves, 2015, p. 307).

A educação para pessoas jovens, adultas e idosas da EJA, embora muito discutida ultimamente no campo da política, do direito e das práticas pedagógicas cotidianas, tem

dificuldade de reconhecer e valorizar saberes dessas pessoas, que também se faz na vida cotidiana, em suas experiências na e com a comunidade. Nesse sentido, a questão que se coloca nesta pesquisa é reconhecer a partir das conversas com as mulheres do barro *saberesfazer* de suas vidas cotidianas, enlaçando enquanto possibilidade de reflexão e reconstrução de conhecimento escolar. Assim, é necessário reafirmar que pesquisar o cotidiano somente será considerado pertinente quando acontecer na relação entre os praticantes e seus lugares de vivência pois, qual seria o sentido “em extrair conceitos, atribuir classificações, estabelecer relações hierárquicas, propor estruturas conceituais ao permanente devir cotidiano?” (Ferraço; Alves, 2015, p. 307).

As louceiras, atualmente reconhecidas na rede social do *Instagram* como as @Mulheres_do_barro, vivem e praticam arte com o barro para sua subsistência. Residentes em um bairro periférico da cidade de Assú/RN, cuja alcunha “Terra dos Poetas” ou “Atenas norte-rio-grandense” remonta aos ideários da colonização europeia, especialmente da Grécia Antiga (Santos, 2017), deixa a margem histórias cotidianas das louceiras, herdadas de seus ancestrais, os povos originários Janduís, grupo indígena que teve suas terras invadidas e demarcadas pelos colonizadores de forma duplamente violenta. Por um lado, exerceram o colonialismo utilizando-se de formas brutais de colonização, matando parte de sua população, seguida do processo de inculcação de valores e saberes ditos ‘corretos’ – o da colonialidade.

A arte cultural popular produzida pelas mulheres do barro apresenta linguagens e saberes ancestrais pertinentes ao espaço e à comunidade de suas vivências e experiências indígenas, que não são reconhecidas no momento de *pensarfazer* os currículos escolares no município de Assú, especificamente quando esses currículos são destinados ao público da EJA. Esse movimento de anulação e cancelamento de saberes locais foi e vem sendo excluído pela racionalidade cognitiva produzida ciência moderna e reproduzida pela escola por meio de seus currículos e práticas disciplinares.

É a partir desse contexto de saberes de resistência que emerge o interesse da pesquisadora, especificamente colocado pela relação que vem construindo com a discussão curricular na EJA, iniciado com a participação no Programa Institucional de Bolsas e Iniciação Científica (PIBIC/CAPES/CNPq), no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). A iniciação científica ajudou-nos a desvelar a EJA ao mesmo tempo em que possibilitou a essa pesquisadora reconhecer-se estudante (adulta) da referida modalidade educativa. Um percurso feito na complexidade das relações políticas e epistemológicas, que promoveu a compreensão da modalidade enquanto processo coletivo de luta de pessoas jovens, adultas e idosas, mesmo aquelas que não estão na modalidade EJA.

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA) tem se constituído outro *espaçotempo* de delimitação da temática de pesquisa, visto que as discussões acerca de práticas pedagógicas docentes, currículos e cotidianos na EJA têm mobilizado o objeto de estudo em questão – práticas sociais e culturais de resistência e currículo. Além dessas questões, a participação em um curso de “Artesanato em Cerâmica”, promovido pela Secretaria do Estado do Ações-Social (Seas/Sine/RN), em 2004, contribui com esse processo formativo da pesquisadora e das inquietações que se tornariam a problemática desta pesquisa.

A busca por fontes, materiais, ações e práticas cotidianas sobre currículo na EJA, práticas sociais e culturais de resistência, impulsionou uma conversa com uma integrante da família e idealizadora da rede social @Mulheres_do_barro, que se disponibilizou em colaborar com a pesquisa, inclusive fez um relato instigante sobre a arte desenvolvida pela família.

Minha família usa outra técnica e não é possível definir quando aprenderam, meu bisavô, era chamado de “Vovó Potinho”, já por conta de a época ser um artesão de potes. E ele morreu bem velhinho e seus pais já fabricavam com o barro (“Maria Nova”, 2023).

Os saberes das mulheres do barro, da cultura produzida e vivenciada com seu povo passam propositalmente despercebidos pela lógica da colonialidade e dos indivíduos pertencentes aos grupos minoritários (maioria), quando chegam à escola ou retornam a esse espaço têm suas histórias de vida apartadas de suas identidades, das práticas culturais ancestrais, de suas maneiras de viver e sobreviver, sofrendo mais uma vez exclusão.

A pesquisa *nosdoscum* os cotidianos das louceiras desinvisibilizou características, saberes relevantes, expressões, movimentos, gestos, ideias e aspectos, que foram banidos da realidade socialmente hegemônica, desqualificando práticas e atividades da vida cotidiana. É possível perceber que os saberes locais são desqualificados pela razão política e epistemológica moderna, quando não são selecionados, incluídos nos currículos e traduzidos pela história regulada em materiais impressos e imagéticos. Por isso mesmo, surge a necessidade de identificar, pela oralidade dos praticantes cotidianos, indícios de outras histórias e práticas reveladoras da pluralidade de saberes.

Para Oliveira (2016), é recente o uso da concepção de currículo envolvendo experiências humanas cotidianas ordinárias, especificamente aquelas em que a inventividade e resistência insurgem como subversão e desobediência epistêmica, exigindo “ir além” do já sabido (Alves, 2008), no sentido de transcender classificações e enquadramentos curriculares instituídos.

Nesse sentido, esta pesquisa *nosdoscom* os cotidianos das louceiras possibilitou, a esta pesquisadora, a aproximação com o contexto e o sistema de vida das praticantes, rompendo com a clássica ideia de hierarquização entre pesquisador e objeto. Nos cotidianos, exige-se parceria entre os sujeitos e os contextos pesquisados, com as diferentes manifestações e modos de produzir conhecimento das mulheres do barro, suas maneiras de reexistir na comunidade.

Com Oliveira (2016), entende-se que a pesquisa não se resume apenas ao uso de uma sólida teoria de fundamentação para alcance de uma verdade absoluta. Ao contrário, a pesquisa, *nosdoscom* os cotidianos, pressupõe perceber o imprevisível que está para além da verdade apriorística, pois entende que a teoria contribui, mas também apresenta limites, quando se pretende compreender a complexidade do mundo. Assim, refletir sobre o cotidiano das mulheres do barro implica reconhecer o que elas produzem em suas vivências cotidianas e como podem traduzirem-se em conhecimentos curriculares na EJA, pois “À complexidade que reconhecemos no mundo, precisamos relacionar modos complexos de buscar compreendê-los, de pesquisá-lo, de com ele dialogar e aprender” (Oliveira, 2016, p. 92).

Ainda segundo Oliveira (2016), compreende-se que a pesquisa, *nosdoscom* os cotidianos, exige a compreensão dos significantes, daquilo que se capturou pelos sinais, movimentos singulares e imprevisíveis do sentimento de mundo, resultantes dos mergulhos realizados nos cotidianos e pelas conversas tecidas entre as praticantes da pesquisa, neste caso, as mulheres do barro, na cidade de Assú/RN.

Contudo, é preciso ressaltar que a pesquisa, *nosdoscom* os cotidianos, ainda é mal compreendida no contexto das pesquisas qualitativas da educação, visto que a força do método cientificista hegemônico inviabiliza a possibilidade de conhecer fora de seu registro (princípios e racionalidades). A esse respeito, é comum ouvir a pergunta: o que epistemologicamente é o cotidiano? Mesmo sendo uma pergunta retórica para estudiosos cotidianistas, a situação implícita neste questionamento ocorre pela compreensão equivocada de que as pesquisas com os cotidianos não poderiam resultar em outra coisa, se não a pulverização do senso comum.

Mesmo existindo um pensar-fazer hegemônico e alheio aos saberes produzidos na experiência cotidiana, acredita-se que, no local, na comunidade, no bairro, onde se desenvolvem as atividades das louceiras, são produzidos diferentes conhecimentos por meio de processo de *aprenderensinar* também diversos.

A partir desse entendimento, o cotidiano não pode mais ser percebido nem como *espaçotempo* dissociado dos espaços de produção do conhecimento, nem como *espaçotempo* de repetição e mera expressão do chamado senso-comum (Oliveira e Sgarbi, 2008, p. 72).

Nesse sentido, compreende-se que os mergulhos nos cotidianos das louceiras e a realização das conversas puderam possibilitar perceber expressões, sentimentos, costumes, visão de mundo, sabedorias ancestrais não reconhecidas pela lógica mecânica da modernidade, assim como muitos saberes constituídos social e culturalmente por jovens, adultos e idosos da EJA, que, ao chegarem à escola, tiveram seus saberes ocultados pelos currículos programáticos. A história das mulheres sobrevive e resiste ao tempo estrutural da ciência e sociedade modernas, pois são contadas a partir da rememoração de práticas ancestrais, como mencionado pela idealizadora do Instagram @Mulheres_do_barro:

Durante uma queima na casa de mãe, hoje, conversávamos sobre fotografia, qual era o ano; quem era quem; que coloriram recentemente (originalmente é em preto e branco). Um primo, 11 anos, foi até onde estava empurrando a lenha e disse “Preta, a história de nossa família é muito bonita, né?”. Eu concordei. Ele terminou dizendo “quando eu tiver uma filha, vou contar pra ela” (“Maria Nova”, maio, 2022).

A história, que a criança, aos 11 anos de idade, terá para contar para seus futuros filhos, evidencia memórias do seu povo, expressões e saberes das experiências que se tornam evidentes para a sobrevivência da sua família, dos que vieram antes e dos que virão, como mencionado em seu relato. O relato revela o interesse da criança em continuar a história, colocando-a em perspectiva, como lembra Evaristo (2017, p. 109), no romance Ponciá Vicêncio, quando seu irmão retorna ao povoado de origem e encontra-se com sua irmã, depois de um longo tempo distante sem a ver.

Luandi José Vicêncio olhava o rosto conturbado da irmã que caminhava em círculos. Ela era bonita, muito bonita. Desde pequena trabalhava com o barro, tinha as artes de modelar a terra bruta nas mãos. Um dia ele voltaria ao povoado, tentaria recolher alguns trabalhos dela e da mãe. Eram trabalhos que contavam partes de uma história. A história dos negros talvez. O irmão tinha os traços e os modos de Vô Vicêncio. Não estranhou semelhança que se fazia cada vez maior. Bom que ela se fizesse reveladora, se fizesse herdeira de uma história tão sofrida, porque, enquanto os sofrimentos estivessem vivos na memória de todos, quem sabe não procurariam, nem que fosse pela força do desejo, a criação de um outro destino.

A história do menino (do primo) de 11 anos, da criadora do Instagram @Mulheres-do-barro, e o de Luandi, do romance da Conceição Evaristo, encerra em si a memória como recurso dialógico e ancestral, vestígio de lutas e vigilâncias, especificamente para pessoas que tiveram ou têm suas trajetórias atravessadas por colonizações perversas. Mas a memória, para ser

evocada, exige um contexto de segurança que possibilite aos rememoradores liberdades para dizerem de forma prosaica e poética os significados acerca dos eventos e realidades vividas.

Nesse contexto, a conversa apresenta-se enquanto procedimento metodológico possível dessa articulação. O ato de conversar, próprio do viver cotidiano, dinamiza as relações sociais e revela táticas dos praticantes, de como se reinventam no mundo, como mencionado por Oliveira (2016), ao referir-se aos estudos certeunianos acerca da pluralidade cotidiana. Certeau (2011), em seus estudos históricos e culturais, prioriza vidas consideradas insignificantes pela definição da disciplina, da ordem, do belo, do ideal de sociedade e de saber que estabelece fronteiras. Segundo Certeau (2011), mesmo considerada irrelevante a vida cotidiana real continua a acontecer nas margens, desobedientemente, como se percebe na vontade de perpetuação manifestada pela criança de 11 anos, primo da idealizadora do *Instagram* @Mulheres-do-barro.

2.2 SENTIMENTO DE MUNDO E AS DOBRAS NO CORPO QUE A VIDA DÁ

Para perceber as tantas experiências tecidas pelas mulheres louceiras em seus cotidianos, foi preciso *sentir o mundo* com todos os sentidos. Como afirma Alves (2007), sentir o mundo implica em compreender os tantos cotidianos como *espaçotempo* de criação, costumes, cultura e história de vida, como sentido no mundo das mulheres louceiras, colaboradoras da pesquisa. Sentir o mundo, portanto, requer ir além dos fatos ou das formas estabelecidas a priori, mobilizando outros sentidos, princípios e racionalidades, o que exige “que estejamos abertos e prontos a incorporar, interrogar, analisar, buscar compreender tudo o que nos chega desses “*espaçotempos*” nos seus tão diferentes acontecimentos, através de todos os nossos sentidos” (Andrade; Caldas; Alves, 2019, p. 24).

O mergulho nas histórias e cotidianos das mulheres louceiras, que trabalham com barro, colocou como desafio para esta pesquisadora entender pelos sentimentos aflorados nas zonas de contato as práticas de resistência consideradas pela leitura decolonial enquanto desobediência epistêmica. Assim, não foi viável estabelecer ou definir sequências, mas criaram-se rotas, para que a conversa fluísse e as praticantes cotidianas pudessem se sentirem envolvidas e liberassem suas emoções e sentimentos.

Trazer a realidade histórica vivida nos cotidianos das mulheres louceiras exigiu o uso de noções e procedimentos, que articulassem da melhor maneira a pluralidade de *saberesfazeres*. Oliveira (2009), a partir da noção sociológica de “cartografia” desenvolvida por

Santos (2000), esclarece que, para chegar à vida cotidiana dos sujeitos, é necessário um *mapa* desenhado em *larga escala*, afim de mostrar/evidenciar detalhadamente situações cotidianas.

As mulheres louceiras, residentes no Bairro Vertentes em Assú/RN, popularmente conhecido como “Buraco d’água”,² vem redefinindo suas maneiras de sobreviver em um território demarcado social e politicamente por exclusões. Portanto, interessa a esta pesquisa perceber táticas operacionais usadas pelas referidas mulheres, mediante as interações com o espaço geográfico, em que extrai o barro, faz queimas dos utensílios manipulados artesanalmente com as mãos e as demais interações sociais.

As mulheres do barro, com as quais se conversou, vêm de uma família numerosa, seus pais tiveram 15 filhos, desses sobreviveram 11, desde a tenra idade. Todos trabalharam direto ou indiretamente com o barro. Para este trabalho, foi possível contar com os relatos de quatro mulheres da família. Para identificar as mulheres louceiras, tomou-se como referência nomes das personagens do romance “*Becos da memória*”, de Conceição Evaristo e além de outros nomes capturados a partir das vivências e histórias de vida, que as mulheres louceiras relataram. Dessa maneira, as mulheres estão identificadas como “Maria Velha”, “Maria Potinho”, “Maria Alguidar” e “Maria Nova”.

“Maria Velha” tem 60 anos de idade e diz que “desde que se entende por gente” mora no bairro, nasceu, se criou e permanece no mesmo lugar, agora casada, mãe de três filhos e avó de cinco netos. Dos filhos (duas mulheres e um homem – a mais velha tem 39 anos e trabalha com a mãe na produção de comidas artesanais; a segunda filha tem 31 anos, e o filho mais novo tem 28 anos.

“Maria velha” aprendeu a ler e escrever com outras mulheres que residiam no mesmo bairro, mas que tinham pouca escolarização. No primeiro encontro, ainda estava trabalhando com o barro juntamente com “Maria Potinho”, mas deixou o trabalho relatando estar se sentindo velha e cansada para realizar o artesanato com o barro, mesmo assim, continua fazendo bolos, grudes e alfenins³, outra arte que desenvolveu para ajudar na renda familiar e que são também comercializados na festa junina, que acontece no município de Assú/RN.

“Maria Potinho” tem 51 anos, três filhos e um neto. Dos filhos (duas são mulheres, a mais velha tem 31 anos e está em doutoramento, a mais nova tem 26 anos e atualmente cursa

² O bairro “Buraco d’água”, assim reconhecido por muitos dos que residem ou os mais velhos residentes, porque naquele espaço acontecia muito de a água “minar” do solo, provavelmente por parte de o terreno estar na área mais baixa do município e muito próxima ao Rio Piranhas-Açu/RN.

³ O grude, assim como alfenim, faz parte da identidade gastronômica do Nordeste. De modo geral, o grude é feito com a farinha de mandioca e coco, podendo variar de acordo com quem faz. O Alfenim é feito com açúcar, água e limão, que, misturados, trazem representação de objetos também característicos da nossa região.

enfermagem, o filho homem tem 28 anos, é mestre em educação e professor da rede pública do município). A filha mais nova de “Maria Potinho” começou pouco tempo o trabalho com o artesanato, mas produz outros objetos (cactos ou bibelôs representativos do Nordeste), mas faz esporadicamente.

“Maria Potinho” também nasceu, cresceu e continua morando no mesmo bairro Vertentes, Buraco d’água. Começou a ler e escrever com mulheres que residiam no bairro e que ensinavam particular, com pouca escolarização. Aos 12 anos, ingressou na 1ª série do Ensino Fundamental, em um grupo escolar que funcionava em uma casa alugada, e que ficava próximo a capela do bairro, estudando até a 4ª série do Ensino Fundamental. Aos 17 anos, ingressou na 5ª série do Ensino Fundamental, na Escola Estadual Juscelino Kubitschek (E.E.J.K.), no mesmo município, mas não chegou a concluir. Retorna à escola⁴ na modalidade da EJA, na Escola Estadual Poeta Renato Caldas (E.E.P.R.C.), onde concluiu o Ensino Fundamental, Anos Finais.

“Maria Alguizar” tem 52 anos, mãe de dois filhos e avó de 5 netos, dos filhos (uma mulher de 26 anos, que trabalha com a mãe no artesanato com flores, um homem de 28 anos – ambos estudaram até o Ensino Fundamental e nunca trabalharam com o barro). Assim como suas irmãs, “Maria Alguizar” começou a ler e escrever com as mulheres que ensinavam no bairro. Também estudou do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental em um grupo escolar localizado no bairro, iniciou a 5ª série do Ensino Fundamental na E.E.J.K., mas não chegou a concluir. Deixou o trabalho de artesanato com barro há uns vinte anos por motivos de saúde, mas continua com a filha, produzindo artesanato (flores), para ajudar na renda familiar.

“Maria Nova”, Idealizadora e cuidadora da rede social do *Instagram* @Mulheres_do_barro produz o artesanato pela “pura arte”, ou seja, pela prática artística. Ela tem 31 anos, é mãe de um menino (adolescente), também nasceu e reside no mesmo bairro. Iniciou sua escolarização em uma escola municipal, vizinho ao seu bairro e concluiu o Ensino Médio em uma escola da rede estadual do município e atualmente é professora da rede estadual.

O trabalho com o artesanato é realizado pelas mulheres louceiras desde a infância, aprendido com seus pais, que também aprenderam como os pais. Trabalhar com essa arte foi por muito tempo a única fonte de renda da família como menciona “Maria Velha” e “Maria Potinho” (setembro, 2023): “não tinha como ser diferente, para onde se virasse era barro”. Era do barro que produziam a subsistência e sobrevivência da família.

As memórias fazem-nas retornar a um passado de muito sofrimento, e como gostam de dizer, também de saudade, por estarem com a família reunida desde o momento de retirada do

⁴ “Maria Potinho” não recorda o ano em específico em que retornou à escola na modalidade EJA, mas lembra que concluiu em dois anos a 5ª, 6ª e 8ª séries por meio do supletivo.

barro até a venda dos utensílios. Acerca de um período exato, quando começaram a trabalhar com o barro, as mulheres não lembram, pois, a lembrança é a de que seus pais já faziam quando elas nasceram e com eles aprenderam, assim como o lugar onde residem não sabem de um período ou data certa que sua família se estabeleceu por ali, pois já sabem por seus pais, que também nasceram, casaram e criaram seus filhos naquele espaço, em que elas também constituíram suas famílias.

A escola foi desafiante para essas mulheres desde o acesso, a permanência e obtenção do sucesso esperado. Inserir-se, participar, dar continuidade não era uma escolha, uma vontade, antes era uma impossibilidade, dada as condições de necessidade econômicas pela sobrevivência. Paradoxalmente, entendem que é na escola onde se aprende ou se pode obter uma vida melhor. “Olhe! Hoje não aprende as coisas quem não quer. Porque não aprendi, não foi porque não quis. Não aprendi porque não tive oportunidade, eu tinha muita vontade de estudar” (“Maria Potinho”, maio, 2024).

Uma prática de subsistência foi sendo continuada pela família, antes como única fonte de ganho, atualmente para complementar a renda da família e também pelo prazer da arte como afirma “Maria Nova”. O que antes as mulheres produziam artesanalmente com o barro era comercializado como utensílio para uso doméstico, como potes para guardar água de beber, quartinhas ou alguidar, também para armazenar água potável, panelas para cozimento de alimentos etc. Atualmente, a produção é comercializada muito mais como objeto de decoração, embora ainda se comercialize para os fins de utilidade doméstica.

Altera-se o destino das peças de barro e, aos poucos, também altera-se à maneira do fazer, do manejar o barro, antes totalmente realizado no chão e hoje, também, em *tornos*⁵, embora “Maria Potinho” mencione não saber utilizar o torno, mas o adapta para seu manuseio. “A gente trabalhava muito no chão, era diferente. Mamãe fazia mais pote, panela e alguidar e cuscuzeira, diferente da que hoje produzo (maio, 2024)”.

Igualmente, outra questão percebida nos mergulhos realizados nos cotidianos das mulheres do barro é o processo emergente de descolonização. Isto é, percebe-se um movimento de reconhecimento e valorização do seu trabalho e de suas práticas ancestrais. Atualmente, as mulheres do barro participam da Associação das Mulheres Artesãs de Assú (AMAA), e juntamente a outras mulheres artesãs, divulgam o trabalho em eventos locais e regionais. Inclusive, levando os utensílios para venda em uma lojinha localizada no Mercado da Cultura

⁵ O torno utilizado pelas mulheres louceiras é considerado uma peça mais avançada, movido por eletricidade, feito com base de madeira e um prato, que é movido por um pedal.

Familiar em Natal/RN. “Já tem dois anos que temos essa lojinha que aconteceu por intermédio da associação, tem três anos que estamos participando” (“Maria Potinho”, maio, 2024).

Apesar da invisibilidade relacionada aos saberes artesanais, excluídos como fazer artístico, “Maria Potinho” afirma que atualmente vem participando de palestras, citou como exemplo, uma roda de conversa realizada com um grupo de estudantes na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado de Assú (CAA). Também relatou que, mesmo nunca tendo participado de qualquer curso de reciclagem, recebeu um convite de um ceramista de outro município, cujo objetivo era o de apresentar conhecimentos das práticas artesanais de origem indígena.

O bairro onde as mulheres louceiras produzem sua arte é visto a partir de um imaginário social que reproduz apenas mazelas locais, sem que levem em consideração aspectos *outros* existentes para além do que é divulgado. Mergulhar nos cotidianos das mulheres louceiras possibilitará perceber a dinâmica que acontece entre o perceptível em larga escala e a rede complexa de fazeres tecidas nas múltiplas interações que escapam da pequena escala.

Pensar *saberesfazer*es cotidianos como possibilidade curricular exige a compreensão da magnitude existente e resistente dos que fazem e sobrevivem as diversas condições de subalternizações, tarefa que envolve saber reconhecer e potencializar as invisibilizações traduzidas pela pesquisa, sem necessariamente propor substituição de um saber por outro, mas percebê-los horizontalmente. Segundo Alves (2001, p. 21), essa prática se constitui em astúcia:

Trabalhar com *astúcia* que aprende a se esconder para ser, a se dispensar para ficar invisível, tentar captar essas *maneiras de usar* é muito difícil pois nunca estão dentro dos padrões: só se deixam ouvir por meios de sons que muitas vezes incomodam os ouvidos acostumados ao suave som da música erudita, pois são gritos, batucadas etc. só utilizam cores que também são, quase sempre, muito berrantes e exageradas, fora dos padrões de beleza aceitos e que sempre “vemos” como “esquisitas”, além de se darem por toques nada agradáveis, na maior parte das vezes, e que identificamos como “empurrões, socos e pontapés”. É muito difícil buscar compreender esses modos de fazer dos quais se reclama de tudo: do cheiro, da sujeira, das cores mortas ou tristes ou, quando alegres, chamando-as de agressivas e “suburbanas”, do modo de ser e sentir (sempre “diferente” e visto como marginal). Representando o *outro*, com tudo o que tem que amedrontar e que, para nos tranquilizarmos, classificamos de ‘más’, ‘esquisitas’, ‘violentas’, essas maneiras de ver, ouvir, sentir, tocar e comer precisam, no entanto, ser compreendidas se efetivamente desejamos desvendar [os cotidianos] e suas lógicas.

Como defendido por Oliveira (2009, p. 167), os *espaçotempos* cotidianos e tudo o que neles ocorrem precisam ser vistos enquanto possibilidades de inteligências astutas e de memórias importantes para a continuidade da vida.

Compreender a vida cotidiana, suas nuances e especificidades, as práticas sociais e saberes, poderes, querer e valores que a habitam torna-se, nesse modo de perceber o mundo e os conhecimentos, condição necessária para qualquer tentativa de intervenção sobre ela.

Reconhecer saberes das mulheres do barro implica em potencializar ensinamentos construídos na história cotidiana de seus antepassados, refeitos, reiterados e redimensionados pelas mãos e memórias das mulheres e de seus familiares. Pela necessidade de sobrevivência, não deixaram de produzir e reproduzir o que lhes foram ensinadas como valores de vida, de sustento para a família, quando provavelmente lhes faltaram os “ensinamentos” hegemônicos produzidos pela escola e seus poderes de reprodução de conhecimento científico, justamente porque não davam e não dão conta das necessidades econômicas em que vivem.

A pesquisa, *nosdoscum* os cotidianos, pensada e sentida a partir dos acontecimentos que a experiência da vida dos *praticantespenses*, nos traz em suas expressões, sejam pelos gestos, sentimentos ou oralidade, desconsideradas pela modernidade, podem e devem ser recuperadas e valorizadas como saber válido. Entender a dimensão cotidiana cultural produzida pelas memórias e mãos das mulheres louceiras não cabe em recortes de reproduções didáticas de currículos instituídos. Entretanto, potencializar o papel cultural que as louceiras produzem a partir do que acontece e vivem é potencializar currículos politicamente emancipatórios.

2.3 CONVERSAS LIBERADORAS COMO PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O conversar liberador acontece por meio daquilo que biológica, cultural e historicamente constitui os seres humanos, pelas relações que acontecem na vida a partir de uma *multidisciplinaridade de sensorialidades* (Dávila, 2009), sentidas e vivenciadas no mundo, inclusive percebendo práticas culturais ocultas por uma ordem dominante. Cultura que dificulta perceber o que foi dito, aquilo que está na *matriz biológica-cultural*, da existência humana, que somente será possível enxergar a partir dos sentidos atribuídos subjetivamente às experiências cotidianas.

ato reflexivo, movido pela curiosidade, surpreendido pelo que nos acontece, ou movidos por uma ferida que nos dói no viver que vivemos, dispomo-nos a soltar nossas certezas quando a vida nos oferece o presente da possibilidade, de um conversar liberador (Dávila, 2009, p. 213).

O *conversar liberador* é compreendido por Dávila (2009) enquanto superação da ordem dominante do diálogo interrogador e interpretador, possibilitando que os conversantes

exponham com mais liberdade, dores, angústias, desejos, conquistas e outras emoções, próprio de quem fala/comunica e entende o outro como extensão de si. O conversar liberador fará emergir acontecimentos cotidianos vivenciados pelas mulheres louceiras, servindo de eixos para reflexão e sistematização de novos saberes.

Os *saberesfazer*es cotidianos das louceiras, a partilha de saberes passados de uma geração à outra nas relações de vida compartilhada cotidianamente com seus familiares, que acontece desde o “abrir a mata, limpar um espaço, procurar o barro, quebrar, encher sacos e baldes, carregar até o carro nos ombros, na cabeça descarregar (@Mulheres_do_barro” (maio, 2022)” são questões percebidas-destacadas com a conversa liberadora.

Reconhecer ideias, saberes vividos e sentidos nos cotidianos das mulheres louceiras por meio de “mergulhos com todos os sentidos” (Alves, 2007) e da conversa liberadora (Dávila, 2009) se fez necessário para que fosse possível a captura do sensível manifesto na complexidade cotidiana enquanto movimento de decolonialidade.

Sobre esse aspecto, Ribeiro, Souza e Sampaio (2018) tomam a *conversa* enquanto palavra capaz de provocar encontros entre diferentes saberes cotidianos, horizontalizando as relações para torná-las democráticas. A conversa exige disponibilidade, escuta e entrega. Sem essa interação não será possível escutar o que fala/comunica os conversantes, pois não se trata de trocas entre palavras ou informações, trata-se de afecção, ressonâncias, encontros que produzem diálogos. O ato de *conversar* só tem sentido no viver humano, naquilo que acontece entrelaçado, na relação com diferentes emoções manifestas, na reflexão do viver e conviver que não se separa da existência humana.

O *conversar liberador* como procedimento metodológico de pesquisa impulsionou pensar a partir dos relatos construídos no diálogo com as conversantes – as mulheres louceiras, atentando para aquilo que acontece nos *espaçotempos* do viver, daquilo que é único, mas também é múltiplo de experiências e de sentidos, de onde se pode ver-ouvir-sentir-falar, conversar (Dávila, 2009). Ao reiterar esse entendimento do conversar como ato ou acontecimento liberador, Ribeiro, Souza e Sampaio (2018, p. 165) afirmam que “a conversa é um acontecimento, uma irrupção: aquilo que acontece borrando os contornos do esperado, desarrumando o ordenado, extrapolando o pensado. É a desestabilização do ser; a ratificação do *sendo*”.

As *conversas liberadoras* foram realizadas com a anuência das mulheres louceiras em seus *espaçotempos*. Antecipadamente foram realizadas visitas para um primeiro contato, a fim de criar ambiência, para que os encontros seguintes se tornassem possíveis e com uma

comunicação fluida. Na conversa iniciada, em setembro de 2023, foi realizada uma apresentação referente ao projeto de pesquisa, objetivos e justificativa.

Na primeira conversa⁶, estavam presentes três mulheres do barro, compromisso antecipadamente combinado com “Maria Nova”, por meio da rede social do *Instagram*. Como mencionado, o momento consistiu mais em uma apresentação da proposição da pesquisa, bem como para se pensar os próximos encontros. Nesse primeiro contato, a conversa se estendeu ao ser mencionado o desejo de conhecer suas histórias de vida e de trabalho com o barro, de como ao longo da vida vinham produzindo o artesanato.

Naquele dia, elas trouxeram para a conversa memórias tristes, alegres, afetivas. Apresentaram também um pouco do trabalho, mostrando objetos produzidos por elas. O encontro ainda era tímido e ao mesmo tempo muito receptivo. Ao final da tarde, ficou combinado de haver um novo encontro, que aconteceria em maio de 2024.

A segunda conversa aconteceu em maio de 2024, como combinado anteriormente. “Maria Potinho” mais uma vez recebeu-nos com muita receptividade, convidando para adentrar a sua casa. Inicialmente, perguntou-se sobre sua irmã, “Maria Velha”, e a resposta foi a de que não estava mais participando ativamente da produção, pois sentia-se muito cansada, mencionando que a irmã se sentia velha para o trabalho com o barro.

À medida que a conversa se estendia, “Maria Potinho” apresentava o espaço de armazenamento e todo o trabalho que antecede a produção das peças, enquanto falava dos saberes produzidos. Nesse momento, “Maria Alguidar” entra na conversa e, com a irmã, rememora experiências com o trabalho artesanal.

Tomando como referência Ribeiro, Souza e Sampaio (2018), não havia antecipadamente uma pergunta ou perguntas para serem feitas, as conversas foram acontecendo a partir da relação com as mulheres louceiras, construídas no caminhar, a partir das multiplicidades e miudezas que foram surgindo a cada encontro na companhia e partilhas, que, algumas vezes, inquietavam e dialogavam com o vivido da pesquisadora.

As demais conversas, sempre combinadas antecipadamente, aconteceram no mesmo mês de maio, sendo que ao todo foram realizados cinco encontros registrados, algumas vezes por gravações, a fim de facilitar a escuta daquele momento e novamente poder retornar ao encontro, percebendo diferentes visões e concepções sobre suas atividades artesanais e de como continuaram aprendendo a resistir e reexistir decolonialmente ao longo da vida.

⁶ Nossa primeira conversa aconteceu exatamente na tarde do dia Sete de Setembro de 2023, e as demais ocorreram nos dias dez, dezessete, vinte e quatro e trinta e um de maio de 2024.

As conversas liberadoras com as louceiras, apresentaram saberes ancestrais enredados aos desafios do tempo presente, reconhecidos segundo a lógica da decolonialidade, como válidos no momento de *pensar/fazer* currículos na EJA, especificamente no município de Assú/RN.

3 COLONIALISMO, COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADES NA RELAÇÃO COM CURRÍCULOS DA EJA

Nesta seção, apresentam-se as concepções epistemológicas de conhecimento, compreendidas a partir do pensamento de Santos (1991; 2003; 2007; 2016; 2018), que contribuem com uma reflexão acerca de como o conhecimento dicotômico ocidental foi criado e se perpetuou como legítimo, invisibilizando e inviabilizando saberes que não estivessem sob o seu registro. Sob esse aspecto, compreende-se que existe uma multiplicidade de saberes e tempos que coexistem na vida real, sendo que os reconhecidamente não-científicos são desvalorizados e subalternizados.

A partir de uma outra abordagem teórica designada por Santos (2016), de Epistemologias do Sul, é possível reconhecer e credibilizar um conjunto infinito de alternativas paradigmáticas, cujo rigor epistemológico e metodológico não excluiu saberes da vida cotidiana. O *Sul* a que se refere o autor não está restrito unicamente a uma posição geográfica, mas a um Sul epistêmico, que faz oposição ao conhecimento eurocêntrico e nortecêntrico, que se expandiu no mundo e se universalizou. Nesse Sul, existem milhares de experiências e saberes produzidos localmente por indivíduos em suas comunidades, apreendidos de outras maneiras, rituais e práticas de socialização.

Ainda nessa seção, para colaborar com essa discussão, daquilo que está no *Sul*, visto como epistemologia específica, buscou-se nas concepções de colonialismo, colonialidade e decolonialidade, conforme expressas por Mignolo (2008; 2016; 2020), Santos (2007; 2003; 2009), Maldonado Torres (2023), Bernardino Costa (2023), Ramón Grosfoguel (2023), Fanon (1968), Quijano (2005), fundamento para poder pensar as práticas das mulheres louceiras do barro, em Assú/RN, mulheres louceiras que resistem criativamente às investidas da ciência hegemônica.

Também são apresentadas compreensões acerca do que são currículos e práticas curriculares, a partir do pensamento de Oliveira (2016), Paiva (2004), Alves (2003) e Silva (2012; 2016), cujo eixo organizativo articula-se aos cotidianos, enquanto movimento prático de acontecimentos, reelaborações, usos específicos etc. Nesses cotidianos, as práticas curriculares decorrem e elaboram experiências (Larrosa, 2002; Santos, 2007), podendo demonstrar as situações-limites e os inéditos-viáveis (Freire, 2020), que são possíveis de análise e reflexão críticas.

3.1 PENSAR EPISTEMOLOGIAS EMERGENTES E SUA VIABILIDADE NO CONTEXTO DA EJA

A discussão da nova teoria crítica enfatiza o modo como o conhecimento social e cultural foi produzido e se perpetuou por todo o ocidente, quiçá pelo mundo, como verdade absoluta e irrevogável, tomando por base a experiência da ciência mecânica, cartesiana e baconiana. Princípios como universalidade, objetividade e generalização presidem essa acepção de mundo e da vida.

Um teórico que traduziu sociologicamente essa crítica, Boaventura de Sousa Santos (2007), sistematizou reflexões acerca do conhecimento social de base técnico-instrumental (mecânica), entendendo-as como um instrumento dominante que influenciou e ainda influencia maneiras de pensar e agir social e culturalmente de muitas nações, interferindo abruptamente nas concepções e práticas desses povos, desrespeitando suas posições no mundo decorrentes de suas relações históricas e práticas ancestrais. Santos (2007), além de sistematizar a crítica a esse modelo metonímico e proléptico de produzir o imaginário e a realidade social, diferente de teóricos progressistas, aponta a necessidade de reinventar as ciências e trabalhá-las epistemologicamente considerando que toda experiência produz conhecimento, o que pressupõe diversas outras epistemologias.

Na crítica ao modelo hegemônico de ciência, designada de “razão indolente”, Santos (2007) afirma que a exclusão das múltiplas e diferentes experiências sociais conduz ao epistemicídio. A crítica se dá pela compreensão de que essa razão indolente, considerada como saber único e exclusivo, não dá conta da riqueza inesgotável do mundo. “Penso que o mundo tem uma diversidade epistemológica inesgotável, e nossas categorias são muito reducionistas” (Santos, 2007, p. 25).

A razão indolente é compreendida a partir de duas outras maneiras ou de formas de pensamento que subtrai o presente da vida, ou seja, de todo outro conhecimento social que é também conhecimento válido. Primeira, “a razão metonímica” toma a parte pelo todo e o que está fora dessa racionalidade ou conceito de totalidade é considerado como não sendo importante, por exemplo, os saberes produzidos e vividos nos cotidianos das mulheres louceiras do barro do município de Assú/RN, partícipes desta pesquisa.

Com o referido autor, entende-se que há um desperdício de experiência, quando são tomadas como referência de conhecimento saberes narrados pelas “mulheres do barro”, de como chegaram até a fase adulta, reproduzindo para a subsistência da sua família a produção

de utensílios com o uso do barro. A ideia de um mundo criado pela ciência contraiu, diminuiu e subtraiu o presente, deixando de fora toda a realidade de vida cotidiana.

A *razão indolente* apresentada por Santos (2007) é a proléptica, ideia que nessa abordagem sociológica reduz e contrai o presente a partir de uma razão ocidental que expande o futuro. “A contração do presente, ocasionada por uma peculiar concepção de totalidade, transformou o presente num instante fugidio, entrincheirado entre o passado e o futuro” (Santos, 2002, p. 239). Ou seja, tudo é possível como promessa, como por vir, deixando para depois a recompensa, a vitória, o sucesso, a emancipação, como se no presente o viver não exigisse trocas reais, satisfação e felicidade.

Para pensar a dimensão epistemológica entre as experiências correntes do povo e as expectativas de uma vida melhor, é preciso compreender a ideia de uma emancipação social, mas não em termos de formas/fôrmas modernas. É preciso reinventar o já existente, por exemplo, como as mulheres louceiras do barro e sua família, mesmo sendo excluídas a partir de uma lógica de saber válido, conseguiram sobreviver e criar seus filhos, como suas experiências, não mais desperdiçadas, podem virar discussão curricular, ou possíveis currículos escolares.

Refletindo com Santos (2007), percebe-se que essas mulheres, mesmo sem uma consciência crítica acadêmica, lutam por emancipação social, mesmo excluídas do escopo estabelecido pelo poder hegemônico, sobrevivem do fazer alternativo a partir do que fabricam pelos conhecimentos ancestrais. Reconhecer esses saberes ancestrais como alternativa é também uma maneira de emancipação social, ou seja, é reconhecer que “o presente é um momento, mas é um momento, entre o passado e o futuro, no qual vivemos sempre; nunca vivemos no passado nem no futuro” (Santos, 2007, p. 26).

Simultâneo ao paradigma dominante da racionalidade científica e do conhecimento pautado em princípios e regras metodológicas ortodoxas, existe uma complexidade da vida, cujas regras de caráter rigoroso e medições estruturalmente definidas, limitadas e critérios seletivos de saber por separações grosseiras, provisórias e precárias não dão conta. De um modelo triste e estúpido, que reduziu o diálogo a quantificação, o conhecimento científico invisibilizou saberes, tornando seus produtores pessoas desqualificadas.

Uma outra epistemologia, designada por Santos (2007) de emergente, implica, segundo o autor, em transcender os excessos e as lacunas, que a ciência hegemônica deixou como herança, tanto no domínio do pilar da regulação (composto dos princípios de mercado, estado e comunidade), quanto no domínio do pilar da emancipação (composto das racionalidades estético-expressivo; cognitivo-instrumental e moral-prática). Dentre os princípios e

racionalidades que presidem os pilares da regulação e da emancipação, o princípio da comunidade e a racionalidade estético-expressiva foram sobrepujados pelos demais, afetando sua capacidade de permanência e continuidade. Portanto, foi necessária a racionalidade estético-expressiva (nas formas de arte, literatura e estética) aprender a resistir e reexistir para manter o princípio da comunidade em sua constância.

Essa epistemologia dominante do conhecimento científico, com lógica arrogante, exclui povos originários, comunidades quilombolas, pessoas não alfabetizadas, jovens, adultas e idosas consideradas não-úteis ao trabalho capitalista, entre outros grupos e indivíduos sem força de produtividade competitiva, própria do mercado de consumo capitalista. A questão que Santos (2018, p. 29) coloca é: “Mas, e quem não produz ciência ou está fora dos centros hegemônicos de produção de ciência?”. O que acontece com essas pessoas, grupos e comunidade?

Dos agricultores, nordestinos, boias-frias, sem-terra, povos originários, quilombolas a sub-humanidade, como lembra Krenak (2019), em seu texto *Ideias para adiar o fim do mundo* “Precisamos ser críticos a essa ideia plasmada de humanidade homogênea na qual há muito tempo o consumo tomou o lugar daquilo que antes era cidadania” (Krenak, 2019, p. 24). Ou seja, dos diferentes povos em suas diferentes práticas culturais e cosmovisões não ocidentais, que lutam pela sobrevivência não se devem ter reconhecidas suas experiências e saberes?

A variedade do conhecimento do mundo é de tal ordem imensa que só podemos aspirar a sermos ignorantes esclarecidos, a saber que não sabemos e a termos a consciência dessa humildade. E isso obviamente leva-nos a toda esta reflexão que começa a estender-se das ciências físico-naturais para as ciências sociais e para as humanidades. Assim de alguma maneira, as próprias ciências sociais e as humanidades têm que ser descolonizadas (Santos, 2018, p. 46).

O pensamento moderno eurocêntrico, cientificista, tem como uma de suas características a abissalidades, que consiste em um sistema de distinções que podem ser visíveis ou invisíveis, separa um modelo de sociedade de outro, ao que Santos (2018) toma como exemplo uma linha, ficando de um lado as sociedades colonizadoras, imperiais e do outro os grupos colonizados. *A linha abissal* é imaginária e impede a copresença, ou seja, a comunicação horizontal entre os sujeitos e os saberes que emanam de suas experiências.

como é que criamos um conhecimento separado da realidade, uma forma de conhecimento que se faz em laboratórios, em centros de investigação e não na prática corrente da vida, enquanto a esmagadora maioria das pessoas aciona o seu conhecimento na vida quotidiana, na maneira como tratam dos filhos, como cuidam dos amigos, como vivem a sua vida? (Santos, 2018, p. 31-32).

Esses e outros questionamentos descoloniais, para Mignolo (2008), e ecológicos para Santos (2018), nos conduz a pensar a modalidade educativa da EJA e os seus diferentes indivíduos, a partir de seus contextos locais e culturais, espaço em que a vida não se reduz a lógicas prescritivas.

Com Mignolo (2016), entende-se que existe um discurso de controle de quanto aquilo é verdadeiro, pensado desde a civilização ocidental. Há uma lógica colonialista que vem sendo exercida sob a ideia progressista de modernidade, provocando ocultamento da vida e de saberes outros. O modelo colonial de poder e domínio, que determinou o modelo ideal de economia, de raça, gênero e sexualidade não deixou de fora a categoria do conhecimento e patriarcado, que ordena e legitima o que é saber (Mignolo, 2016).

A esse respeito, Mignolo (2020), a partir das concepções de “Pós-colonialidade”, “pós-ocidentalismo”, “pós-colonialismo”, “pós-orientalismo”⁷, elabora sua crítica ao discurso de poder-saber que preside a racionalidade moderna cientificista ocidental. É pela linguagem que o referido autor enfatiza sua reflexão acerca do imaginário sistema mundial colonial/moderno de colonialidade do poder, percebendo a partir de um discurso crítico, um cenário geoistórico.

A concepção pós-colonial é compreendida como parte de um discurso amplo e refere-se ao que está além das disciplinas geopolíticas do conhecimento, das divisões de gênero ou de conflitos raciais, dos genocídios provocados pela modernidade. A leitura pós-colonial, parte de uma diáspora ameríndia e africana, do holocausto, da missão civilizadora, das histórias coloniais e imperiais próprias de uma constituição da modernidade – do discurso que as antecipam.

Repensar e reconceber as histórias que foram narradas em suas conceptualizações locais possibilita aos indivíduos, descendentes dos povos considerados pagãos, bárbaros ou incivilizados, uma enunciação da história própria que lhes foi negada e dizimada pelo modelo colonial. *O pensamento liminar*, a que se refere Mignolo (2020), parte de um pensar a partir das dicotomias para um outro sentido de conhecimento, uma nova consciência de mundo, que rompe as estruturas eurocêntricas enquanto única perspectiva epistemológica que acontece a partir das histórias locais e individuais subalternizados.

Para uma compreensão das histórias locais/projetos globais – colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar, Mignolo (2020. p. 24) menciona o século XVI como sendo um período em que os espanhóis passaram a dominar a partir da classificação, principalmente

⁷ Para maior clareza, observar a discussão elaborada por Mignolo (2020), na obra *Histórias locais/projetos globais* Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar, especificamente no capítulo II, *A razão pós-ocidental – A crise do ocidentalismo e a emergência do pensamento liminar*.

pela ideia de quem dominava e quem não dominava a escrita. Assim, foi um “primeiro momento para a configuração da diferença colonial e para a construção do imaginário atlântico que irá constituir o imaginário do mundo colonial/moderno”.

O pensamento liminar parte da compreensão gnosiológica da história criada pelo ocidente de conhecimento, desigualmente distribuída como saber válido. A preocupação enfatizada por Mignolo (2020), quanto à ideia de um “discurso colonial e pós-colonial” (aspas do autor), não é para que esse seja mais um novo campo de estudo, mas como possibilidades para novas enunciações e reflexões.

Minha própria ideia de “pensamento liminar”, que modelei conforme a experiência chicana, também deve ser muito à ideia da “gnose africana”, da forma apresentada por Valentin Mudimbe em seu estudo sobre a invenção da África (Mudimbe, 1988). O pensamento liminar, como aqui o concebo, é inimaginável sem a compreensão da diferença colonial. Além do mais, o reconhecimento da diferença colonial, contempla de perspectivas subalternas, exige de fato o pensamento liminar (Mignolo, 2020, p. 26).

A gnosiologia liminar é uma reflexão crítica sobre como vem sendo produzido o conhecimento a partir de um sistema colonial moderno, de um discurso que provocou a rigidez de fronteiras epistêmica e territoriais. Desse modo, *o pensamento liminar* busca transportar os saberes que estão subjugados e subalternizados desde um universalismo colonial/moderno perpassando por um projeto global e hegemônico que ocultou as narrativas locais e múltiplas.

Associando *gnose liminar* à colonialidade/modernidade para “um outro pensamento” implica, para Mignolo (2020), redistribuir o conhecimento que o colonialismo subalternizou. Um *outro* pensamento situa-se em desinvisibilizar, potencializar saberes de grupos sociais situados como inexistentes e inferiores pelas invenções técnicas, reinventar o existente no mundo. Os saberes subjugados pelo colonialismo por uma sistematização funcionalista e formal, que soterrou os saberes nativos, populares e locais, desqualificando-os a partir de uma teoria unitária e hierárquica estrutural da colonialidade do poder (Mignolo, 2020).

Descolonizar, desinvisibilizar e potencializar a experiência que advém dos diversos movimentos marginalizados da vida, que acontecem às margens desse monopólio, mas que existem e resistem, desobedecendo epistemologicamente. Isso é aprender a desaprender o que foi construído e conceituado ocidentalmente, desvinculando-se dos fundamentos e conceitos ocidentais e de categorias que negam o conhecimento de outra parte da humanidade.

Enquanto a educação escolar é realizada programaticamente, outros saberes são produzidos na complexidade da vida dos indivíduos, desde os saberes da tradição até aqueles

que emergem das relações sociais cotidianas, entendidas, nesta pesquisa, como saberes transgressivos. Como afirma Mignolo (2008, p. 295), as “opções descoloniais estão mostrando que o caminho para o futuro não pode ser construído das ruínas e memórias da civilização ocidental e de seus aliados internos”.

Para Mignolo (2020), há duas formas de criticar a modernidade, a partir das histórias de legados coloniais, e a partir dos limites das narrativas hegemônicas da história ocidental. Nesse sentido, compreende-se que, para descolonizar o que foi instituído pela história, que é tanto colonial como ocidental, é preciso um pensamento liminar, ao referir-se aos conhecimentos das histórias locais, não ligados a projetos globais ou controlados, ou seja, uma liberação dos conhecimentos que foram subalternizados, mas que são possíveis para “um outro pensamento” e que ultrapassem uma geopolítica do conhecimento.

Mignolo (2020), ao fazer a crítica ao modelo social colonialista, enfatiza que não se trata de ir aos espaços, aos lugares e aos saberes outros, por exemplo das artesãs, como quem vai estudar alguma coisa ou apenas desenterrá-la, é preciso compreendê-los a partir de uma epistemologia gnosiológica emergente. Assim, para reconhecer os saberes subjugados como “inadequados”, é preciso ir “até os limites da diferença colonial onde os saberes subjugados se tornam subalternos na estrutura da colonialidade do poder” (Mignolo, 2020, p. 45).

Em *As políticas e sensibilidades dos lugares geoistóricos para uma compreensão de um “passado-como-futuro”*, Mignolo apresenta como reflexão o significado indígena da palavra *Nayrapacha*, que quer dizer uma renovação do tempo-espaço. “Um passado especial que poderia mudar ou renovar o futuro, que poderia reverter a situação vivida” (Mignolo, 2020, p. 233). É, portanto, nesse sentido, que afirma ser preciso “ir até os limites”.

Para compreender os limites de um conflito entre “civilização e barbárie” ou da formulação dessa dicotomia que toma a segunda como povos “não civilizados”, Mignolo (2020) traz para discussão os limites entre as fronteiras geográficas em relação com as fronteiras da humanidade. Alguns povos e culturas foram sendo considerados enquanto “bárbaros”, os que viviam em um mundo “não civilizado” passando a serem situados num espaço concebido como “Novo Mundo”. Nessa transição, os “selvagens e canibais” são convertidos em exóticos e primitivos, que posteriormente passam para o estágio de “civilizados”, como aqueles que estavam afastados do “mundo civilizado”.

Para Mignolo (2020), a ideia de uma civilização criada de maneira hierarquizada que no século XVI tomava como critério de civilização os povos que tinham o domínio da escrita, diferenciando-os daquelas que não a possuíam. Essa ideia de conhecimento e saber não acontece diferente ao que vemos hoje. Nos documentos curriculares da EJA, pode-se perceber

uma espécie de camuflagem quanto à uma ideia de saber aceito, especialmente quando confrontado com a filosofia de que se aprende ao longo da vida. Os currículos escolares de EJA, por mais processos democráticos que tenham vivenciado, ainda continuam sendo estruturados por diretrizes, metodologias, saberes e deveres que sustentam a ideia civilizatória mencionada anteriormente.

O saber colonizador foi tão bem articulado, do ponto de vista hegemônico, que não somente ocultou a vida dos que não tiveram acesso ao conjunto de habilidades (ler, escrever, contar), como também a memória ancestral de um povo, a partir de uma inculcação de histórias contadas pelos que “sabiam”, produzindo pessoas alienadas de seus saberes, incapazes de não se perceberem historicamente no mundo. Quantos são os jovens que vão à escola, e por conta de um currículo criterioso de saberes construídos, não conseguem apreendê-los e acabam repetidamente sendo reprovados?

Na maioria das vezes, esses jovens, adultos e idosos apenas mudam de um horário para outro, embora tenham a mesma aparência, carregam a mensagem de que ali estão os que “não conseguiram ter sucesso”. Por essa contradição, os estudantes da EJA retomam o mesmo currículo, que antes não obtiveram sucesso, e, como em um passe de mágica, devem conseguir as habilidades intelectuais instituídas e institucionalizadas. Assim, renegados a segundo plano, terão que, mais uma vez, repetirem as mesmas “linguagens” especializadas da ordem anterior, pois foram promovidos ao lugar dos não capazes.

Para desenraizar os conhecimentos que estão limitados pelas ciências e culturas instituídas, Mignolo (2020) propõe o pensamento *limiar*, ou seja, enfrentar o “problema” enraizado na diferença colonial que “não é uma contracultura, mas a negação da negação de “barbarismo”; não uma síntese hegeliana, mas a absorção dos princípios “civilizadores” pela “civilização do barbarismo” (Mignolo, 2020, p. 399). É preciso pensar a colonialidade para que seja possível transcender o que ela nos legou. Assim, é “crucial transcender a diferença colonial, epistemológica, tendo no pensamento liminar uma forma de fazê-lo, uma vez que compreendemos que os esplendores das ciências ocidentais são inseparáveis de suas misérias” (Mignolo, 2020, p. 415).

No contexto de referências possíveis, a ampliação da reflexão proposta nesta pesquisa, observa-se em “*Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas*”, que Torres (2023) evidência o processo de descolonização. Fundamentado em Chamberlain (1985)⁸, destaca a necessidade em manter um equilíbrio entre a verificação das políticas dos

⁸ Para Chamberlain, a descolonização é um processo que acontece quando os povos, considerados de terceiro mundo, tiveram sua independência, ou seja, deixaram de ser governados pelos colonos – governantes coloniais.

poderes coloniais e as suas iniciativas, percebendo limites entre os impérios europeus, britânico, espanhol e português. Os limites da reflexão encontram-se no momento de necessidade de aprofundamento das doutrinas da “descoberta”, e ainda das expedições e conflitos que antecederam a “virada da centralidade do Mar Mediterrâneo para o Oceano Atlântico na história e no comércio europeu e na formação do Novo Mundo” (Torres, 2023, p. 28).

Torres (2023), recorrendo a Fanon (2004), em *“Os condenados da terra”*, afirma que o termo descolonização é conceituado tanto como libertação, independência política quanto como independência econômica. No entanto, a independência nem sempre poderá estar implicada com a descolonização “na medida que existem lógicas coloniais e representações que podem continuar existindo depois do clímax específico dos movimentos de libertação e da conquista da independência” (Torres, 2023, p. 28).

Esse autor considera a necessidade de um engajamento para uma perspectiva que toma como sendo mais longa, como parte de uma libertação e do esforço que foi realizado a partir de outras lentes teóricas, de pensadores do antigo e do atual mundo colonizado. Acredita, em primeiro plano, combater a uma linearidade temporal, que vem sendo integrada pela lógica das ciências europeias, baseadas pelo historicismo, empirismo e positivismo, que abordam o conhecimento como sendo a soma dos dados observados e quantificados, esses que têm sido predominantemente reconhecidos como objetos de conhecimento. “Desse ponto de vista, colonização e descolonização são a soma visível e/ou dos eventos quantificáveis que aprechem dentro de um certo período de tempo, ambas fundamentalmente pertencentes a um momento do passado” (Torres, 2023, p. 29).

No meio dessas visões competitivas de experienciar o tempo, a decolonialidade surge como outra coordenada, valendo-se da subjetividade e dos movimentos sociais e culturais emergentes (de reconhecimento e valorização). Assim, a teoria decolonial surge como uma proposta crítica a pressuposições científicas, que regulam o tempo, o espaço e o conhecimento deixando de fora outras áreas da experiência humana, possíveis de nos mostrar que, apesar da imposição colonizadora, existem outras maneiras conceituais possíveis para a descolonização.

Mais especificamente, o pensamento e a teoria decoloniais exigem um engajamento crítico com as teorias da modernidade, que tendem a servir como estruturas epistemológicas das ciências sociais e humanidades europeias. O tempo e espaço da descolonização não é considerado pela modernidade europeia; ao contrário, promove uma ruptura com ela. De uma perspectiva moderna, entretanto, a decolonialidade é frequentemente representada como tentativa de retorno ao passado ou como um esforço em retroceder a formações culturais e sociais pré-modernas (Torres, 2023, p. 29-30).

Considerando a civilização moderna ocidental como modernidade/colonialidade, Torres (2023) compreende esse momento histórico como sendo o mais avançado em termos da ideia de “civilização”, comparado aos outros movimentos que aparecem como sendo não civilizados. Rejeitar essa ideia hierárquica de civilização e superioridade da modernidade ocidental é necessária, mas não suficiente. E, “sobre o enredamento de marcadores de civilização com ideias que postulam outros povos como primitivos ou selvagens, e sobre as formas nas quais a modernidade ocidental sempre pressupõe definições e distinções coloniais dessa natureza” (Torres, 2023, p. 30).

Para pensar os caminhos e os múltiplos conceitos da ideia de civilização-modernidade, selvagem-primitivo, quanto à formação e às implicações em relação ao civilizado-incivilizado, às marginalizações, ao colonialismo-descolonização, à colonialidade-decolonialidade, Torres (2023) apresenta, em dez teses, ideias de colonização-descolonização.

Em “*Colonialismo, descolonização e conceitos relacionados provocam ansiedade*”, Torres (2023) apresenta a ideia dos impérios ocidentais e os Estados-nações como responsáveis por incutir a ideia de um senso de segurança e legitimidade aos sujeitos e às suas instituições, que partiram de narrativas heroicas próprias das origens e das instituições modernas, tomando como direito aquilo que mesmo criou, como os territórios indígenas, apresentados como ‘descobertas’, representados por uma ideia de civilização cuja base de negociação foi a escravidão.

Os povos originários e africanos foram designados primitivos e sub-humanos, precisando ser disciplinados por práticas culturais e linguagem que negligenciaram suas estruturas e práticas de pensar, ser e viver em seus mundos. Assim, compreende-se que o conceito de civilização é pensado a partir das fronteiras dos estados, dos conceitos normativos, das instituições, das práticas instituídas, como sendo modernas e próprias da modernidade. O ideal de colonizado é o de um corpo dócil, de conotações ideais quanto a um ideal de gênero, raça, sexualidade, religião ou nível de escolaridade. Reivindicar outras possibilidades tem sido visto como discriminação reversa.

A ansiedade trazida por esses conceitos de colonização e descolonização está, portanto, ligada à fobia em relação às pessoas escravizadas e colonizadas e ao terror que os sujeitos-cidadãos sentem quando eles concebem o colonizado com um agente (Torres, 2023, p. 34).

Quanto à *Colonialidade é diferente de colonialismo e decolonialidade é diferente de descolonização*, Torres (2023) destaca que as ideias ou as diferentes conceituações tendem a

fazer do colonialismo e descolonização parecerem irrelevantes em suas relativizações e interpretações. Muitas vezes, definidos de modo generalizante, acabam sendo aplicados em todas as outras formas de construção, império e resistência.

No esforço de obter esclarecimento sobre o significado e a importância do colonialismo e da descolonização, é útil distinguir colonialismo, colonialismo moderno e colonialidade. Colonialismo pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais; o colonialismo moderno pode ser entendido como os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a “descoberta”, e colonialidade pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais. A “descoberta” do Novo Mundo e as formas de escravidão que imediatamente resultaram daquele acontecimento são alguns dos eventos-chave que serviram como fundação da colonialidade. Outra maneira de referir à colonialidade é pelo uso dos termos modernidade/colonialidade, uma forma mais completa de se dirigir também à modernidade ocidental (Torres, 2023. p. 35-36).

A diferença entre descolonização e decolonialidade vem sendo compreendida, conforme Torres (2023), da seguinte maneira: no primeiro caso, enquanto momento histórico em que os indivíduos coloniais se insurgiram reivindicando a independência aos ex-impérios, enquanto a decolonialidade apresenta-se enquanto resistência a lógica da colonialidade e seus efeitos tanto materiais, epistêmicos quanto simbólicos. Dessa maneira, a ideia de decolonialidade tem sido a de buscar *outras* diferentes concepções de estar mundo, no tempo, no espaço e na subjetividade dos grupos e indivíduos sociais, ou seja, de uma coexistência entre um e outro conhecimento.

Torres (2023), fazendo uma análise crítica quanto ao que entende ser uma das maiores catástrofes demográficas do mundo, a “conquista das Américas”, compreende que naquele momento foram instituídos modelos quanto a uma ordem demográfica e também intersubjetiva, causando distorções ao significado de humanidade, que afetam nações colonizadas até os dias atuais. “Essa catástrofe metafísica está no cerne da transformação da “epistemologia, ontologia e ética”, que é parte da fundação da modernidade/colonialidade e das ciências europeias modernas” (Torres, 2023, p. 37).

Essas e outras questões indicam racionalidades de como essas distinções e divisões apareceram e se tornaram ‘verdades’. A colonização, nas dimensões do colonialismo e colonialidade, valeu-se da ideia de um deus de conceito monoteísta que colocou em questão o carácter englobante da Escritura dos Antigos e do “entendimento do universo em termos de uma Cadeia dos Seres tendo Deus como sua cabeça” (Torres, 2023, p. 37). Com a criação de um ideal de ser humano, os indivíduos não cristãos sofreram as piores ações justificadas pela

ideia monoteística quanto “cadeia de seres”. Esse paradigma classificou os modos e comportamentos em relação dos povos “descobertos” e posteriormente escravizados.

O modelo de uma modernidade e colonialidade “natural” provocou exploração, conflitos, morte, expropriação de terras e recursos dos nativos, domínios de maneiras de pensar e viver, tudo isso em nome de deus e uma sabedoria criada, explorando e exterminando mentes e corpos.

Assim, percebe-se a necessidade de desinvisibilizar e potencializar a intersubjetividade e singularidades da humanidade, a partir dos modos, costumes, lugares e conhecimentos que foram catastróficamente demarcados e excluídos de seus significados de humanidade, demarcados pelo espaço geográfico, explorados e exterminados a sua condição natural, social e cultural em suas respectivas comunidades e grupos.

Sucumbiram os saberes e as suas identidades subjetivas, sustentados pela ideia de uma virtude colonial, colocando as diferentes visões de mundo a um único sentido. Assim, teorizar a partir das fronteiras e caminhos *outros* inclui a atitude que “envolve um giro decolonial estético (e frequentemente espiritual) por meio do qual o condenado surge como criador” (Torres, 2023, p. 48). A decolonialidade aparece como sendo o próprio corpo vivendo uma abertura ao questionamento colonial, e a visão do eu, dos outro e do mundo. A essa outra visão que se dá pela criatividade e também pela multiplicidade de atividades que estrategicamente pode tornar-se efetiva para a descolonização do indivíduo condenado a lógica colonial, para que seja um questionador e também escritor emergente dentro da lógica de um mundo/modelo que é moderno/colonial.

Nesse contexto de incursão conceitual, Grosfoguel (2023) defende a visão de que colonialismo e decolonialidade vem sendo compreendida a partir de quatro conceitos: “Sistema-mundo”; Divisão do trabalho entre os centros e periferias; Conceito de civilização e Modernidade, entendendo-os como sendo de dominação civilizatória, e para uma *outra* civilização é preciso que esses conceitos sejam abarcados em todas as lógicas, é preciso imaginar múltiplas soluções.

No primeiro conceito decolonial de uma crise civilizatória e paradigmas ocidentalizados, é apresentada pelo autor a noção de um “Sistema-mundo”, colonial e de civilização moderna, que reduz outras existências sociais que não estão dentro dessas formas autoritárias. A essa unidade de análise de uma identidade eurocêntrica reduzem-se o tempo e os conhecimentos, e exclui-se o espaço histórico daqueles que não estão devidamente dentro dessas estruturas (produzidos como invisíveis).

No segundo momento, Grosfoguel (2023) apresenta o colonialismo como uma divisão de trabalho entre os centros e periferias, a partir de três sistemas: O Minissistema, o Império-mundo e a Economia-mundo. Nesses sistemas, fica definida uma divisão de trabalho em que é privilegiado um grupo em detrimento de outro, o de identidade racista como estruturação de dominação da modernidade. Assim, Grosfoguel (2023, p. 59) afirma que:

O racismo é um princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas, junto com as identidades e subjetividades, de tal maneira que divide tudo entre as formas e os seres superiores (civilizados, hiper-humanizados, etc., acima da linha do humano) e outras formas e seres inferiores (selvagens, bárbaros, desumanizados, etc., abaixo da linha humana).

O terceiro conceito trazido pelo autor é o de uma “civilização” definida como superior a *outras*, a partir de um imperialismo ocidental que privilegiou elementos culturais e conhecimentos justificado por uma criação civilizatória superior, tais como as estruturas de religião, economia, espaço etc. Também como um projeto civilizatório, Grosfoguel (2023) apresenta o quarto conceito da modernidade numa relação criada a partir da expansão colonial europeia de dominação do “Ocidente” sobre o “não Ocidente”. Um projeto que destrói pela sua ganância e classificação todas outras maneiras de vida no mundo. “Como nos recordam continuamente os líderes indígenas do mundo, estamos diante de uma civilização de morte” (Grosfoguel, 2023, p. 62).

Dessa maneira, pelo olhar de um projeto civilizatório de muitas lógicas de dominação construído por um sistema-mundo hierárquico e capitalista e de uma civilidade destrutiva, se faz necessário um movimento de superação decolonial, considerando a partir de todas essas lógicas que compõem esse modelo de sistema moderno/colonial, maneiras outras de reconhecer saberes e práticas locais, históricas e culturalmente resistentes.

A defesa de um projeto que supere todas essas lógicas de dominação do presente precisa abarcar tudo que a modernidade produziu e reproduziu. É preciso ir além da luta contra essas estruturas externas, é preciso ir contra as estruturas internas: “um projeto civilizatório e da construção de um horizonte civilizatório distinto, com novos valores e novas relações que comunalizem o poder. E que [...] rompam com o projeto civilizatório da modernidade” (Grosfoguel, 2023, p. 65).

Nesse contexto de reflexão conceitual acerca de colonialismo e colonialidade, Costa (2023) evidencia para um diálogo profícuo três outros autores, o brasileiro Guerreiro Ramos; o

francês Frantz Fanon; e o Norte-Americano Du Bois. Esses intelectuais e ativistas, centrados na questão racial, produziram o que vem sendo compreendido como *Convergências intelectuais do Atlântico negro*. Costa (2023) evidencia-os enquanto intelectuais que estavam diretamente afetados pela condição de “cor”.

A discussão de colonialidade parte do que esses intelectuais, envolvidos diretamente com questões raciais, embora em localizações geográficas divergentes, produzem em suas reflexões. O texto trazido por Costa (2023) possibilita pensar a decolonialidade a partir de três temas: definição do negro como um problema; uma construção de uma patologia da sociedade moderno-colonial; e uma revolução política-epistemológica.

O autor evidencia o sociólogo e político brasileiro, Guerreiro Ramos, dado o silêncio da “tradição não tradicional” do Atlântico negro em relação aos intelectuais de Língua Portuguesa, ou seja, possibilitando que essa compreensão racial seja pensada pela história local e não pela europeia.

Pensar a partir da existência de um “problema negro”, que tanto Guerreiro Ramos quanto Du Bois trouxeram entre aspas, para desmentir essa ideologia criada por um tipo de sociedade hegemônica, que colocou como sendo um “problema”. Ou seja, de uma sociológica inautêntica criada por conceitos da Europa e consequentemente adotadas acriticamente no Brasil, Guerreiro Ramos entende que a produção de um “problema negro” tem tradição socioantropológica, produzida na sociedade brasileira por um estado psicológico patológico, produzindo o negro como uma espécie à parte do desenvolvimento nacional (Costa, 2023).

Essa percepção do negro brasileiro como problema foi sendo analisada e definida por uma sociologia advinda da Europa e dos Estados Unidos, considerando-os como um ser exótico. Para pensar por um *outro* olhar ou uma outra sociologia era necessário estar inserido como sujeito histórico e atuante na produção do conhecimento, ou seja, de uma sociologia autêntica e não de uma ignorância fundamentada a partir de um ideal norte-americano.

Dessa maneira, para Du Bois, era preciso estudar os “problemas do negro” para além da ideia simplista, que outros pesquisadores apresentavam, tais como: explicações de preconceitos raciais, ignorância, crime e degradação social, históricos sociológicos superficiais e acríticos, era preciso que essas categorias imutáveis, a partir da memória social do mundo, passassem a ser pesquisadas como fontes principais (Costa, 2023).

A convergência apresentada por Costa (2023), entre Guerreiro Ramos e Du Bois, aparecia no momento que desafiava os cânones científicos. Ao que Guerreiro Ramos lutava contra uma tradição socioantropológica, colocando o negro como tema de estudo, enquanto Du Bois pressupunha o desvendamento de uma subjetividade da população negra norte-americana.

De acordo com Costa (2023), para perceber a questão racial era preciso partir de dentro da conjuntura em que os sujeitos negros se encontravam, nesse caso, é preciso partir do conhecimento que acontece no local e da história vivenciada. Para esse autor, somente a partir de uma reflexão em que os sujeitos estejam implicados é que será possível uma *outra* perspectiva, é preciso, portanto, um olhar de dentro. Ou seja, é preciso reconhecer o corpo negro não como objeto de conhecimento, mas como: “Um corpo que age, vê, fala, escuta, cheira e tateia deixa de ser um habitante da zona do não ser; portanto, é um corpo capaz de desenvolver um olhar ao outro imperial e hegemônico e localizá-lo também nas relações de poder” (Costa, 2023, p. 265).

A ideia de *raça* a partir de uma criação moderno/colonial classificatória também é discutida, de acordo com Quijano (2005), como a colonialidade que a padronizou, situando-a por uma estrutura biológica que colocou os índios, negros e mestiços em uma situação de inferioridade. Os termos antes marcados apenas por espaços geográficos passam nesse modelo de sociedade a ter novas identidades, nesse caso de identidade racial. “Em outras palavras, *raça* e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população” (Quijano, 2005, p. 117).

Essa ideia de *raça* surge como uma maneira de dominação e legitimação de uma constituição da Europa e dos europeus e não europeus, entre dominantes e dominados. Essa ideia de dominação e de exclusão é pensada, por Costa (2023), ao trazer Guerreiro Ramos como principal teórico para sua discussão decolonial, justamente por entender ser um diálogo local, nesse caso de um sociólogo brasileiro negro e não europeu.

Caracterizados a partir de traços fenotípicos, passam-se as formas de controle e exploração do trabalho, estabelecendo, assim, a escravidão e exploração constituídas nessa acepção, como natural e inferior, obtendo simultaneamente a exclusão da identidade e cultura, aliada ao controle de trabalho. “Desse modo, impôs-se uma sistemática divisão racial do trabalho” (Quijano, 2005, p. 118), produzindo um processo de mercantilização da força de trabalho pago e não assalariado entre *raças* dominantes e *raças* inferiores, incluindo os indígenas, principalmente os povos trazidos da África, que assim

Estavam naturalmente obrigados a trabalhar em benefício de seus amos. Não é muito difícil encontrar, ainda hoje, essa mesma atitude entre os terratenentes brancos de qualquer lugar do mundo. E o menor salário das *raças inferiores* pelo mesmo trabalho dos *brancos*, nos atuais centros capitalistas, não poderia ser, tampouco, explicado sem recorrer-se à classificação social racista da população do mundo. Em outras palavras, separadamente da colonialidade do poder capitalista mundial (Quijano, 2005, p. 120).

De uma condição padronizada e poder mundial europeu, além do controle da força de trabalho e mercado, também é imposto por esse domínio colonial um processo de *re-identificação* histórica, que classificou e omitiu, a partir do padrão racista, um modelo cultural para diferentes e diversas histórias e experiências: “de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” (Quijano, 2005, p. 121).

A partir desse modelo ocidental moderno de classificação racial da população em um sistema-mundo, desenvolveu-se como fundamento a classificação e produção de um padrão hegemônico de racionalidade. Desse modo, os povos originários e os escravizados foram codificados a partir de categorias, tais como: primitivo-civilizado; mítico-científico ou ainda irracional-civilizados, que, por essa perspectiva dualista de conhecimento, excluem os saberes da experiência vivida no cotidiano e de suas práticas ancestrais.

O padrão de poder mundial, da história criada, produziu configurações nas relações sociais sistematizando as estruturas de cada âmbito da existência social a partir do processo hegemônico de formação e desenvolvimento. Esses padrões de poder estabeleceram o controle do trabalho, do sexo, da autoridade e da intersubjetividade. No entanto, mesmo a colonialidade tendo produzido um padrão de conhecimento, não conseguiu erradicar a heterogeneidade histórico-cultural, que ocorre em todos os âmbitos da existência social.

Para Quijano (2005), essa sequência histórica linear e universalmente produzida de controle das formas de trabalho também produziu um padrão de poder cognitivo, de conhecimento inferior e superior, produzido por uma produção europeia, que colocou tudo que antes existia como um passado e que não teria sido desenvolvido sem a colonialidade. No entanto, essa história homogênea e sistêmica passa por uma crise que tem trazido várias questões e necessidades de repensar e evidenciar como um *outro sistema* válido – a história do passado na perspectiva dos sujeitos colonizados e seus saberes ancestrais e locais.

Nesse sentido, o modelo de uma história racial, capitalista, totalitária de padrão social e poder mundial está longe de ser uma totalidade, dado uma estrutura de elementos heterogêneos tanto nas diversas maneiras de trabalho de relações de produção, como também em termos das histórias da experiência do povo. Esse modelo de sociedade e estado-nação, criado numa perspectiva eurocêntrica de uma descolonização somente será possível a partir de uma

trajetória de uma radical devolução do controle sobre o trabalho / recursos / produtos, sobre o sexo / recurso / produtos, sobre a autoridade / instituições / violência, e sobre a intersubjetividade / conhecimento / comunicação, à vida cotidiana das pessoas. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos (Quijano, 2005, p. 138-139).

Deixar de ser o que se é, como discute Quijano (2005), requer uma transição total e completa para uma nova nação, uma descolonização como *Libertação Nacional* que é sempre um fenômeno violento, pois representa uma “substituição de uma “espécie” de homens por outra “espécie” de homens” (Fanon, 1968, p. 25), de uma outra orientação para se reivindicar a condição de libertação.

A descolonização proposta é de uma mudança na história, reconhecendo forças hegemônicas que retiraram a originalidade da espécie humana, da verdade do colonizado retirada pelo colono. A descolonização transforma espectadores em atores, de ritmos próprios, de uma linguagem da humanidade, da criação da experiência. “Sua definição pode, se queremos descrevê-la com exatidão, estar contida na frase bem conhecida: “Os últimos serão os primeiros”” (Fanon, 1968, p. 27).

O colonialismo dividiu o mundo em compartimentos geográficos, raciais, culturais, história válida e de “espécies diferentes”. No entanto, essa compartimentalização desigual nunca conseguiu apagar as arestas, hora deixadas por ela mesma pela produção de desigualdades provocadas, e hora por não dar conta das enormes diferenças existentes no mundo. “Quando se observa em sua imediatidade o contexto colonial, verifica-se que o que retalha o mundo é antes de mais nada o fato de pertencer ou não a tal espécie, a tal raça” (Fanon, 1968, p. 29).

O colonialismo continua sendo propagado como discurso que não deixou de existir, mesmo após o processo de “descoberta territorial”, continua sendo propagado, quando coloca as diferenças em comparação com um modelo unitário, separando as pessoas por uma ética criada para impor comportamento padrão.

Reconhecer as mulheres artesãs como sobreviventes ao colonialismo, resistindo por meio de sua arte, o trabalho com o barro, significa reconhecê-las como um processo de decolonialidade propício a interpretações críticas possíveis de serem transformadas em conteúdos sociais e culturais de currículo. Suas artes produzidas em espaço periférico da cidade de Assú/RN, com tempo de produção enredado ao ciclo da natureza, envolve uma epistemologia ancestral, aprendida ao longo de suas trajetórias.

Compreender as mulheres artesãs como potencialidade de histórias importantes para pensar os currículos de EJA, pode ser sentido em um primeiro contato como um estranhamento, um sentimento de não se perceberem como pessoas com uma história importante. Uma timidez, disfarçada por um “meio sorriso”, percebido no primeiro encontro com esta pesquisadora, revela que não acreditam ter e ser sua história e a de seus antepassados, importante conteúdo cultural. Esse sentimento percebido é próprio da lógica desumana que as colonizaram,

oprimiram e que, de certa maneira, desumanizaram-nas enquanto seres não pertencentes à cultura e ao progresso do mundo. O sentimento das mulheres é revelado pelos questionamentos: “O que contar quando fomos tão ignoradas?”; “Como perceber o valor de uma história, quando nos viam como sendo moças sujas?”; “Quando nos ignoravam, quando chegávamos à escola, ainda com as unhas com barro?”; “Quando o tempo, que lhes restavam do trabalho, atrasava a ida para a escola?”.

Os valores ocidentais criaram uma violência a partir de uma supremacia que dita o que é valor importante para a vida, e os que não o são, estão relegados a planos inferiores. No entanto, é nesses e por esses lugares e indivíduos que se pode pensar a descolonização, justamente pela criação ordinária, da heterogeneidade, do vulgar, do não ideal, das expressões dos indivíduos.

Santos (2022) aborda a concepção de descolonialidade, entendendo-a como processo de conscientização da condição a que determinados grupos foram subalternizados pelo colonialismo europeu, que silenciou a cultura, os modos de saber local e da vida humana. Esse autor parte da compreensão epistemológica do Sul, da compreensão pós-colonialista, que não findou com a “independência” colonial. A descolonialidade parte da criatividade humana do/no mundo e das alternativas resistentes, que reexistiram ao colonialismo e resistem ao pós-colonialismo: “pós-colonialismo e descolonialidade gira em torno das consequências ou repercussões do colonialismo europeu nos modos contemporâneos de pensar e atuar, tanto em nível social quanto em níveis político cultural” (Santos, 2022, p. 19).

A descolonialidade é a exposição do que foi ocultado pela hierarquia do colonialismo europeu, é a reivindicação do que foi subjugado como inconveniente as estruturas de poder, tudo que foi relegado às formas estabelecidas de saber, raça e gênero, que sobreviveram ao colonialismo. Expor essa dicotomia é desinvisibilizar e transformar a hegemonia em uma heterogeneidade de experiências da vida, da cultura e das histórias dos que foram renegados em seu lugar e identificação de origem.

Portanto, a descolonialidade põe em foco as estruturas de saber e poder, que foram criadas pela colonialidade e continuam a existir pelas concepções hierarquizadas das diferenças raciais, de sociedade e natureza. Essas hierarquias continuam existindo com a dominação colonialista moderna em suas inter-relações, que são tanto capitalistas e patriarcais. Assim, a continuidade desse domínio colonialismo se perpetuou sob outras formas, como exemplo, o racismo, a mão de obra escrava ou a expulsão de comunidades em prol de um desenvolvimento (Santos, 2022).

3.2 PRÁTICAS CURRICULARES: DESINVISIBILIZAR E POTENCIALIZAR EXPERIÊNCIAS E MOVIMENTOS DA VIDA COTIDIANA

A EJA, enquanto modalidade da Educação Básica, compreende as etapas da Alfabetização, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, constituídas com especificidades próprias, conforme vem sendo destacado na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 e no Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB) nº 11/2000. Os princípios e regulações apontadas por essas legislações decorrem das lutas políticas, que reivindicam, para esse público, a garantia do direito ao acesso, à permanência com êxito à formação acadêmica escolar.

Atualmente, os indivíduos que mais frequentemente se matriculam na EJA são jovens que têm experiências de exclusão nas séries/anos escolares ditas regulares. Não conseguindo reproduzir conhecimento e regras curriculares exigidas na “idade própria”, quando buscam a EJA, se deparam, muitas vezes, com os mesmos modelos curriculares que provocaram a sua expulsão e novamente experienciam a exclusão.

Pensarpraticar currículos em que vivências culturais marginalizadas poderão ser aceitas na rede de saberes e conhecimento, constitui-se ruptura com modelos curriculares, cujo fundamento principal tem sido a racionalidade técnico-científica, que nega outros modos de saber e conhecer.

As experiências e os saberes das mulheres do barro nos levaram ao mergulho em seu mundo, evidenciando possibilidades de práticas e saberes culturalmente construídos, que, mesmo não sendo oficiais do ponto de vista da ciência hegemônica, podem traduzirem-se como conhecimento plural e concreto, pois se fazem na vida real, mediatizados pelas necessidades reais de suas vidas.

Pensar os currículos, especificamente na educação de pessoas jovens, adultas e idosas, tem sentido quando respeitados o tempo de vida e a experiência desses indivíduos, o que possibilita outras compreensões construídas nos diferentes contextos sociais em que estão inseridos. As questões sociais em que estão envolvidos esses jovens fazem parte do seu processo de aprendizagem e, por isso, devem ser aceitas como um direito no momento de produção de um currículo escolar instituído, “que garanta o direito de aprender a todos os cidadãos, cujo currículo seja produzido em processo que não abre mão do tempo histórico em que vivem os educandos jovens e adultos, homens e mulheres” (Paiva, 2004, p. 2).

O cotidiano, enquanto *espaçotempo* de conhecimento, reinvenções, criações e relações, pode possibilitar uma tessitura de saberes relevantes para se *pensarfazer* currículos

emancipatórios. Desinvisibilizar as criações de saberes e práticas tecidas cotidianamente possibilita ao sujeitos jovens, adultos e idosos, que retornam à escola da EJA, terem seus conhecimentos valorizados e reconhecerem-se como pessoas importantes no contexto social. Currículos implicados com as experiências dos estudantes da EJA despertam e potencializam o sentimento dessas pessoas, conduzindo-as a se reconhecerem pertencentes e produtoras de seu lugar no mundo, como indivíduos de história e da história do mundo, fazendo-os perceberem-se nas relações como co-criadores e não como apenas consumidores alienados de cultura (Oliveira, 2016).

Uma formulação curricular pode incluir a cultura das diversas classes sociais, principalmente das excluídas, dos filhos, pais, avós, tios, netos daqueles que são ignorados pela cor da pele, pela maneira como se vestem, como falam, onde moram, das várias realidades da vida no mundo. É preciso reconhecer e potencializar as maneiras de viver cotidianamente, respeitando e valorizando os saberes produzidos nos/dos lugares marginalizados, considerados pela lógica predominante como não-saber. *Pensarpraticar* currículos contra-hegemônicos implica fazer justiça cognitiva com os alunos e, dessa maneira, fazer justiça social.

Essa compreensão de currículo passa necessariamente pela visão da realidade, embora reconheça que o modelo de sociedade atual, a exigência do aprendizado de conteúdos disciplinares ofertados pela escola também é necessária para uma emancipação material dos indivíduos, mas esses conteúdos não podem ser hierarquizados como única fonte de conhecimento válido.

Em uma discussão indispensável proposta por Paiva (2004), sobre currículo, percebe-se que a educadora endossa a importância de se *pensarfazer* currículos no coletivo dos principais interessados, tomando o que acontece na vida das pessoas, enquanto artefatos sociais e culturais que podem virar currículo. Para tanto, defende que esse processo ocorre por meio da formação continuada dos educadores, pois são esses que fazem a mediação de saberes e conhecimentos no espaço educativo.

A escola é estabelecida como o lugar onde se aprende os conteúdos, horários de entrada e saída, idade “própria”, tempo “certo”, divisão das disciplinas, disciplinaridade, obediência, é o lugar de quem progride, de quem deu “certo”, mas é também lugar daqueles que não “deram certo”, daqueles que não “conseguiram concluir os estudos”, dos que foram repetidamente reprovados e transferidos, colocados no lugar dos que não acompanharam a dinâmica estabelecida. As histórias, narrativas, conversas na calçada, nos becos ou esquinas relatam outras experiências humanas, que podem ajudar a perceber e reconhecer a importância que têm

esses sujeitos não escolarizados, não alfabetizados e suas redes de saberes, como possibilidade de construção curricular.

Em *Becos da Memória*, Conceição Evaristo (2017) demonstra, por meio da personagem Maria-Nova, as tantas astúcias (Certeau, 2011) de seu povo. Na oração da *Salve-Rainha*, que acontecia na favela, feita pelas “tiradeiras de terço” e “todo o seu povo, em que ela reconhecia o brado, as tristezas, os sofrimentos contidos nas histórias de Tio Totó, nas de Maria-Velha e nas histórias que Bondade contava. Ela reconhecia os personagens” (Evaristo, 2017, p. 45).

Nesse espaço, os saberes frutos da experiência não são acessados pela escola, lugar reservado apenas para se aprender a ler e escrever, na dinâmica feita pelos conteúdos determinados pelo interesse do Estado, pelas normas do saber do ensino formalizado. É nessa inflexão de conhecimentos que Paiva (2004) entende a necessidade do trabalho com a experiência, enquanto rede de conhecimentos, como fundamento e alternativa para pensar currículos na/para a EJA. A rede e os fios que a tecem só existem na interação recíproca, interdependente, entre seus fios primitivos, e seu resultado é sempre singular, porque é próprio da experiência do contato, da interação.

São nos *espaçostempos* que se pensa e passa a vida, que o conhecimento se enreda de maneira complexa e criativa. São espaços de *reflexõesações* dos indivíduos que estão envolvidos social, política e culturalmente com sua realidade, e que, mesmo colonizados, apresentam uma autonomia em relação ao sistema ao qual estão assujeitados. Um conhecimento dinâmico, que rompe com uma ideia de mundo criada como única e fixa, pois, são compreensões plurais, concretas e férteis, para além das estruturas fixadas (Oliveira, 2016).

O conhecimento em *rede* (Alves, 2002; Paiva, 2004; 2012) é compreendido como a relação entre os saberes cotidianos da vida dos sujeitos e os conhecimentos produzidos e reproduzidos para/na escola. Representa desse modo, uma superação quanto ao que vem sendo ensinado pela lógica linear do sistema de ensino. Para um projeto de educação, que considere a realidade cotidiana, necessidades, a diversidade e multiplicidade dos indivíduos da EJA são necessários currículos em *rede*, para a garantia de uma prática democrática (Paiva, 2004).

A noção de *rede* é sugerida por Paiva (2012) como modo epistêmico, metodológico de produção de conhecimento que se dá por toda a vida. É expressão de um paradigma emergente para a compreensão de aprendizagens, o paradigma da complexidade, que, segundo a essa autora, está “enlaçado, cingido, entremeado, dizendo respeito não apenas a saberes científicos, mas a todos os que se produzem na prática social [...], enfim, [...] que produzem a identidade dos sujeitos no mundo” (Paiva, 2012, p. 84).

É na dinâmica da complexidade cotidiana que se encontram a superação e o enriquecimento de possibilidades, para uma epistemologia indissociável dos *espaçotempos* de produção, de conhecimentos que acontecem nos entrecruzamentos, nas dinâmicas, nas desestabilizações, nas fugacidades e nas possibilidades emancipatórias. Investigar, reconhecer e desinvisibilizar essas práticas corriqueiras cotidianas é tornar visível os diferentes pensamentos e valores solidários de uma realidade concreta (Oliveira, 2016).

Nesse sentido, não é possível que os sentimentos vividos pelas mulheres do barro, que escavaram a terra, que modelaram utensílios e que foram à feira livre vender seus produtos feitos do barro, possam ser contados linearmente, assumindo um tempo cronológico. Suas histórias de vida, de produção do artesanato são rememoradas, enlaçando fios de uma rede flutuante, que escapa aos livros didáticos da EJA, mas não escapam à astúcia da história oral e da memória.

Quais serão, então, segundo esse modo de encarar currículo, os “conteúdos” da escola? O que sabem jovens e adultos? Que saberes portam e que devem ser reconhecidos e confrontados com perspectiva de ampliação? Como fazê-lo? Onde estão esses saberes, como se enlaçam, entrelaçam com os “conteúdos” da escola, e como, ao fazê-lo, tecem *redes* de conhecimento, que só efetivamente ganham sentido quando conseguem conectar-se, por fios e nós, a conhecimentos significativos produzidos pela experiência, nas práticas sociais? (Paiva, 2004, p. 4).

O currículo na/para a modalidade educativa da EJA vem sendo compreendido por Silva (2016) como acontecimento complexo do/no cotidiano, nos movimentos implicados entre professores e alunos em sala de aula, na diversidade e possibilidades dos *espaçotempos* da escola. Esse autor pensa os pares ausências-existências e emergências-possibilidades enquanto movimentos para uma perspectiva de formação de professores e de construção de práticas curriculares, que são: *rememorar-reconhecer*; *potencializar-valorizar*; *traduzir-compartilhar* e *reconstruir-emancipar*.

Esses movimentos, refletidos por Silva (2016), são vistos como alternativas para uma formação de educadores em interação entre o instituído (tudo o que vem sendo proposto nos documentos normativos) e o vivido e pensado cotidianamente. De tudo o que está relacionado com a experiência da vida, em que homens e mulheres, estudantes da/na EJA aprendem em suas singularidades. A escola, especificamente na modalidade EJA, espaço de pesquisa, as pessoas passam pelas estruturas de uma formação normativa e ideologicamente hierárquica, o que invisibiliza a condição de ser humano social no mundo.

É desafiante, por exemplo, pensar e elaborar instrumentos de produção de dados que estejam em sintonia com processos e não apenas com produtos; é desafiante o enlaçamento de práticas e teorias sem encaixá-las em processos de mensuração e hipóteses; é igualmente desafiador pensar e enxergar complexamente quando os envolvidos na pesquisa estão, de certo modo, sob o jugo do reducionismo cientificista. Talvez, esta seja a ideia da complexidade – fazer-se desafiante e desafiadora quando tudo aparentemente é simples, está em uma ordem e tem uma sequência lógica sucessiva (Silva, 2016, 49).

No espaço escolar, lugar de experiências diversas, é produzida uma infinidade de conhecimentos, que podem potencializar o processo formativo dos indivíduos. Os saberes aprendidos na/com a família, as histórias contadas pelos mais velhos (bisavós, avós, pais, tios, tias), que podem potencializar o processo de ensino-aprendizagem, enquanto conhecimento emancipatório.

Os sujeitos *praticantespensantes* da vida cotidiana, mesmo quando orientados pelas normas sociais hegemônicas, utilizam-se de outras táticas, que estão fora das regras estabelecidas, desenvolvem habilidades e possibilidades diferentes daquelas que o sistema social preconiza como ideal. É na vida real do *espaçotempo* cotidiano que são criadas e (re)inventadas as maneiras outras de *fazerpensarsentir* a vida (Oliveira, 2016).

Pensar a modalidade educativa por essa perspectiva tem sido uma afronta para um sistema capitalista e global, que tem como principal objetivo a reprodução de saberes legitimados para o fortalecimento econômico, embora seja possível observar, nos documentos que regulamentam a modalidade, uma democratização nas formas epistemológicas e metodológicas de orientar os currículos.

O cotidiano tem sido considerado pelos pesquisadores da área como uma possibilidade latente e necessária, para pensar os processos educativos possíveis de emancipação social. Desinvisibilizar práticas subalternizadas constitui-se desafio aos educadores, e apresentá-las enquanto alternativas amplia cada vez mais esse desafio, dada a natureza estrutural do que se deve ensinar na escola.

Pensar uma educação escolar *outra* para a modalidade EJA é compreendido por Silva (2016) como uma necessidade de políticas educacionais, que reconheçam e efetivem uma formação de educadores para além das estruturas convencionais existentes, coexistentes com a realidade de histórias individuais e coletivas dos indivíduos estudantes, que podem, a partir dessa relação (professor-estudante), produzir saberes outros compreensíveis e emergentes desse e nesse movimento.

Estudar e pensar a vida cotidiana como realidade possível para *pensarfazer* os currículos exige entender que se está mergulhado na complexidade da vida e de suas representações.

Perceber-se, assim, em uma “desorganização” dinâmica, não enquadrável. O mergulho nesses diferentes espaços possibilita perceber práticas cotidianas invisibilizadas, podendo causar “assombramento”, angústias, “desorganizações” e outras possibilidades que não se reduzem aos elementos controláveis, quantificáveis e organizáveis (Oliveira, 2016).

A experiência do/no mundo é percebida por Silva (2016) como potencialidade importante, para pensar o currículo diferentemente do que o autor toma como sendo o *quefazer* didático de práticas operacionais do currículo instituído. Um *saberfazer* coerente está implicado por muitas outras questões, que não são apenas de procedimentos metodológicos.

A escola, em suas práticas pedagógicas, é compreendida por esse autor como um sistema complexo, caótico e incerto, pois não se fecha apenas pelo currículo instituído, ao contrário é repleto de movimentos e práticas “grávidas de sentidos, imaginação e inteligências” (Silva, 2016, p. 39). Assim, não existe uma certeza, pois não há um mundo estático, acabado, de um futuro fixo, imóvel, certo e absoluto.

Entendendo a escola como *espaçotempo* complexo, Silva (2016), Oliveira (2008) e Alves (2008) apresentam, como denominador comum, o conhecimento em sua multidimensionalidade, que se dá articulado com as múltiplas e diferentes relações de aprendizagem e ensino. Eles sugerem que, para romper aos modelos dogmáticos, impositivos e absolutistas, que inferiorizam os movimentos cotidianos e outras expressões da criação humana no mundo, é preciso “mobilizar forças para identificar processos e nele agir sinuosamente, não pelo embate e pelo confronto simplesmente, mas, pela hibridização das relações de *saberesfazerespoderes* existentes” (Silva, 2016, p. 54).

Compreender a modalidade educativa da EJA passa pela complexidade de enredamentos, de diferentes compreensões próprias do dinamismo do viver dos *praticantes da vida cotidiana*, dos diferentes *saberesfazeres* específicos e dos seus múltiplos conhecimentos de criação específicas e de experiências individuais e coletivas, daquilo que se compreende, como propõe Oliveira (2016), como tessitura de conhecimento em rede, ou seja, como as diferentes maneiras de viver, sentir e ser dos sujeitos *pensantespraticantes*.

Essa perspectiva dos conhecimentos em *rede* permite perceber os múltiplos conhecimentos, valores, diferenças e dimensões existenciais de criação cotidiana para *pensarfazer* currículos na EJA. Isso é pela história de vida que nos conta uma das mulheres do barro ao recordar um tempo vivido pela lembrança feliz e ao mesmo tempo revelada pela sobrevivência ao abandono.

Foi um tempo passado, mas uma lembrança feliz. Porque a gente trabalhava naquela época a energia que tinha era a de Deus, que era a lua. A gente trabalhava durante o dia e quando era noite pai botava a esteira de amassar o barro para fora, nós nos deitávamos tudo ao redor dele, parecia um bocado de abelha. Aí ele ia contar história, fosse possível nos dormia e amanhecia o dia ali e ninguém mexia. Acho que a gente se adaptou tanto aqui, que por tudo que acontece nada nos afeta (“Maria Velha”, setembro, 2023).

Assim, é pelas histórias cotidianas que se percebem essas dimensões da vida, as emoções, os sentimentos, a criação e a reinvenção da realidade concreta, quando lhes faltam o direito ao acesso básico. É, assim também, pelas lembranças das histórias de *Becos da memória*, que Maria-Nova recordava e desenhava em sua imaginação, as lembranças das conversas que contava o seu Tio Tatão.

Ele contava histórias de guerra. Um dia ele contou um pouco da guerra de que havia participado. E não se sentia herói por isso. Na época era preciso recrutar mais e mais soldados e só por isso ele foi aceito para o serviço militar. Quando se alistou, não era alfabetizado ainda. Havia outras questões, uma delas era o fato de ele ser de baixa estatura. Mas todos eram bem-vindos naquele momento: negros, índios, cafuzos, sararás... Não se excluía ninguém. Naquelas circunstâncias a pátria era de todos. Tio Tatão ainda narrava a história de uma outra guerra. Aquela em que muitos escravos participaram da peleja. Foram com a promessa de que, quando voltassem, ganhariam a liberdade. Guerrear foram, havia a promessa de alforria. Muitos negros morreram na época e os que voltaram puderam perceber que a conquista da liberdade pedia não somente a guerra que eles haviam participado, mas uma luta particular, a deles contra a escravidão (Evaristo, 2017, p. 56).

É possível observar que os saberes produzidos por um determinado povo em sua cultura não hegemônica são aprendidos, utilizando-se, quase sempre, de fios da memória, por meio de histórias contadas pelo outro mais experiente. Essas histórias rememoradas decorrem de uma relação genuína com os seus cotidianos, onde é possível a captura de indícios não vistos pelas lentes de outras formas de saber/conhecer.

Nesse sentido, segundo Alves (2003), o cotidiano é lugar de muito barulho, de muitas criações e ideias, que nos levam à possibilidade da invenção, à imaginação que articula sentidos, sentimentos e experiências da vida. É sobre a natureza de homens e mulheres que se relacionam no mundo com seus diferentes e iguais, que aprendem criativamente com as gerações passadas, se percebem e se integram nesses contextos do viver, das alegrias, das tristezas e do amor. Por essas noções adotadas, intentamos repensar e potencializar currículos da/na EJA, considerando as relações entre os diferentes saberes e conhecimentos produzidos em contextos singulares dos indivíduos, que, indo à escola, podem aprender, recriar e ressignificar suas aprendizagens.

Garcia e Alves (2016) reforçam essa ideia, afirmando que, por muito tempo, fizeram com que se acreditasse que o conhecimento único é aquele criado pela modernidade, que os saberes tecidos no encontro com o outro, na rua, no trabalho ou em casa, não é importante. Essa história dominante adentrou a escola e produziu nas crianças, nos jovens e nos adultos, um modelo de indivíduo criado para obediência, eficiente ao sistema capitalista. Esse processo, identificado como *fragmentação do conhecimento*, que a ciência produziu, e a escola recebeu pela *divisão disciplinar*. No entanto, esse modelo ideal de sociedade subdividido e estilizado produziu um inatingível conhecimento ou atingível apenas para pequena parte da população.

A fragmentação e desarticulação do conhecimento produziu uma compreensão inatingível para a realidade da vida cotidiana, perdida nos *espaçotempos* da escola. Perdeu-se e se desaprendeu aquilo que já se sabia antes de entrar na escola. Seus ensinamentos produziram um não pensar ou modos particulares de experiência. Atualmente, percebe-se que esse modelo especializado e reproduzido pelas escolas não dá conta de um mundo cheio de outros conhecimentos que não cabe na ordem estabelecida.

Essas maneiras de viver e saber ‘outras’ foram proibidas de entrar na escola, pelo menos de maneira oficial, como se isso fosse possível. No entanto, não deixam de existir e coexistem com as disciplinas da biologia, da matemática, da física, do português e da história datada, entram pelas brechas de cada porta de salas de aula, dos enunciados nos livros, nos corredores em meio aos intervalos e nos ditos e não ditos, que entram pelos portões das escolas.

Portanto, como compreende Oliveira (2016), somos sujeitos imprevisíveis de conhecimentos e subjetividades próprias, em nossos modos de *vivercompreender* o mundo, de individualidades múltiplas, que variam cultural e historicamente, ou seja, diferentes daqueles que são aprendidos oficialmente nas escolas, do que é feito nos enredamentos, na imprevisibilidade e na subjetividade, que acontece na complexidade permanente da vida.

3.3 PRÁTICAS CULTURAIS E SOCIAIS PROPULSORAS DE CONHECIMENTOS CURRICULARES

As diversas práticas culturais subalternizadas pela lógica colonial, como o artesanato produzido pelas *mulheres do barro*, revelam a história de seus antepassados e as sabedorias de desobediência epistêmica, significados relacionados com a vida e sua comunidade, possíveis na construção de currículos na EJA. Assim, descolonizar o conhecimento instituído implica em agir a partir do reconhecimento do domínio hegemônico, compreendendo a contradição do que foi concebido conceitualmente com a própria vida (Mignolo, 2016).

Santos *et al* (2016) nos apresentam a ideia de que existe um cânone monocultural, que dita o que é saber e as práticas que são consideradas como únicas e válidas, tomadas de um falso universalismo, que vem causando invisibilidade e negação a uma diversidade de conhecimentos, que acontecem a partir de saberes populares, camponeses, indígenas e outros, produzindo ocultamento das práticas sociais e culturais, que acontecem nos espaços cotidianos de experiência humana, considerados como sendo locais e marginais.

Para uma desinvisibilização desses saberes, Santos (2016) propõe a ideia sociológica de uma ecologia de saberes, que trata da relação entre os saberes científicos instituídos e a diversidade de saberes existentes, para além da marca cientificista, geralmente produzidos em espaços considerados pela lógica colonialista, como sendo espaços periféricos e marginais.

A classificação das pessoas e grupos por raça também foi legitimando determinadas práticas culturais como válidas e superiores. A dominação imposta pela “conquista” europeia conduziu ao estado do que é conhecimento e conhecimento válido, e ainda, de saber superior e saber inferior entre dominantes e dominados. Os povos “conquistados” foram colocados em uma situação natural de inferioridade e, com isso, também instituído o que é sua cultura, saber, maneiras de viver (Quijano, 2005).

É urgente reconhecer e potencializar essas práticas culturais marginalizadas como conhecimento válido, desinvisibilizando-as e reafirmando-as, como sendo também conhecimento importante para a vida. “O conhecimento significa, acima de tudo, conhecermos a nós próprios, conhecermos a nossa sociedade, obviamente, e experimentarmos o mundo como nosso” (Santos, 2018, p. 29).

A cultura urbana global é contada como sendo um modelo padrão, a partir da omissão dos livros, que não contam os conflitos, a resistência do povo local, mas adaptam os relatos, colocando-os como pessoas selvagens. A relação entre a cultura, falas, conhecer das mulheres artesãs, chocam-se com uma comunidade dita civilizada, entre pessoas que “sabem” em contraste com as que “apenas moldam objetos”. Desinvisibilizar ou descolonizar não é tão fácil, quando se tem quinhentos anos de um processo dito “civilizatório”, que forjou comportamentos, que inconscientemente são reproduzidos nas maneiras de viver, desconhecendo, assim, a ancestralidade que foi subjugada e estereotipada.

Détienne e Vernant (2008), em *Métis: as astúcias da inteligência*, ao referir-se a um conhecimento amplo, saber outro, ou aquilo que não está no rigor, tomam como referência a

mitologia grega da deusa *Métis*⁹, para refletirem acerca de uma luta pelo poder, que somente será possível de “combater” a partir de uma superação das narrativas.

Nessa reflexão, trazem para entendimento a filosofia grega de Platão e Aristóteles, entendida a partir de uma divisão, ou seja, uma dicotomia radical entre aqueles que entendem os saberes, como entre o ser e o vir a ser, o inteligível e o sensível, enfatizando que a filosofia grega produziu um saber como dois planos de realidade, excluindo-se mutuamente e produzindo as antinomias.

Relacionados ao saber da modernidade, do conhecimento científico que separa o saber criado pela ciência do saber realizado na experiência cotidiana, os currículos *pensadospraticados*, conforme Alves (2007), superam aquilo que é contado por meio dos livros didáticos, a história única, imóvel, limitada, fixa, do domínio do ser, por um lado; e, por outro, o domínio do devir, da opinião enviesada e flutuante.

Para enfatizar essa ideia de saber produzido pela colonialidade, Krenak (2019) reflete acerca de uma premissa de humanidade produzida pelos colonos, que estabeleceu a ideia de que havia uma obscuridade de saber e, para isso, era preciso trazê-los à luz. Nessa reflexão, percebe-se que o que está obscuro pelos colonos é o conhecimento não possível de manipulação, como dominar um povo, se não “adestrá-lo”, à luz do conhecimento hegemônico de manipulação?

Na mitologia grega, *Métis* é definida como a grande divindade, aquela que consegue ter múltiplas habilidades na vida por meio das astúcias, assim é associada a um conjunto de habilidades, destacadas como os conhecimentos da vida do artesão em seu ofício, uso de filtros de ervas, astúcias de guerra, enganos, fingimentos, como também relacionadas a toda uma série de palavras, cujo conjunto forma um campo semântico muito vasto, bem delimitado e estruturado. A *métis* é, assim,

uma forma de pensamento, um modo de conhecer; ela implica um conjunto complexo, mas muito coerente, de atitudes mentais, de comportamentos intelectuais que combinam o faro, a sagacidade, a previsão, a sutileza de espírito, o fingimento, o desembaraço, a atenção vigilante, o senso de oportunidade, habilidades diversas, uma experiência longamente adquirida; ela se aplica a realidades fugazes, móveis, desconcertantes e ambíguas, que não se prestam nem à medida precisa, nem ao cálculo exato, nem ao raciocínio rigoroso (Détienne; Vernant, 2008, p. 11).

⁹ *Métis* – As astúcias da inteligência, na primeira parte, “A Corrida de Antíloco”, de Détienne e Vernant (2008), é definida como a grande divindade, que aparece no sentido das múltiplas habilidades da vida, das astúcias e da inteligência.

As mulheres louceiras ou mulheres do barro produzem historicamente *saberesfazeres*, que foram passados há muito tempo pelos seus pais, avós, tios e tias, colocados pela lógica hegemônica de lugar de não pertencimento. Em uma sociedade estruturada pela ordem hegemônica, esses ancestrais das mulheres do barro conseguem sobressair pelas astúcias de sobrevivência, resistência e subsistência do dia a dia. Assim, mesmo quando dentro de um imaginário sistema mundial colonial moderno, foram deixadas no “subsolo” as diversas camadas de suas vidas e saberes.

A cidade de Assú/RN, como tantas outras neste país, é delimitada por características que restritamente define o que é qualidade, civilização e incivilidade. O bairro “Buraco d’água” (Vertentes), fica localizado na periferia da cidade. Do bairro, se ouve apenas notícias de suas mazelas, enquanto, por outro lado, nas linguagens hegemônicas preconiza-se culturalmente a ideia de que Assú é a cidade da poesia, a Terra dos poetas.

Nesse jogo de forças, as mulheres do barro resistem à dominação entre aqueles que têm “mais poder”, os que estão social e economicamente estruturados. Nesse embate, astutamente, driblam as forças de dominação pelas experiências de sua ancestralidade, assim como na mitologia grega, à *métis*, o ganhador nem sempre é aquele que tem mais “forças”, mas o que conhece as vantagens e desvantagens e usam-nas por meio de suas astúcias.

Fazendo uma relação com a *Métis*, deusa engolida por Zeus, as artesãs mesmo sendo quase devoradas pelo poder socialmente instituído, continuam tendo a força que está no interior das suas experiências pela/na alma dos seus ancestrais, possuem, assim, as astúcias da experiência. Têm como campo de experiência o mundo móvel, do múltiplo, do ambíguo, do colorido da vida. Pois trata-se “das realidades fluidas que não cessam nunca de se modificar e que reúnem nelas, a cada momento aspectos contrários, forças opostas” (Détienne; Vernant, 2008, p. 27).

Astutamente, as mulheres artesãs conseguem viver em uma sociedade de conhecimentos eleitos. Dessa maneira, entre o socialmente legítimo e o saber do imprevisto, se valem das linhas-de-fuga que somente poderão ser obtidas por meio da mobilidade e da transformação para vencer o instituído. É “preciso surpreendê-lo com a astúcia, um disfarce, uma emboscada” (Détienne; Vernant, 2008, p. 28).

Nessa lógica criada pela hegemonia do pensamento ocidental (da Grécia aos EUA), as artesãs foram classificadas, assim como outras atividades não especializadas, como as “não civilizadas”, especialmente do ponto de vista de um conhecimento reconhecido como sendo válido e belo, que toma como princípio a representação dos signos gráficos, do espaço e local de onde moram, limitando os seus saberes e aparecendo, vez ou outra, em festas ditas culturais.

Nesse sentido, quais são as astúcias realizadas em suas práticas para driblar o seu fazer (arte), quando se defrontam com a definição de arte produzida pela modernidade? Quando são “engolidas” pelas forças da modernidade, que as empurram para dentro? Como conseguem readaptarem-se? Como criam suas artimanhas? Quais são seus estratagemas de subversão, nesse jogo de forças? “Como a água corrente, o ser dotado de *métis* desliza entre os dedos de seu adversário; por força da flexibilidade ele se torna polimórfico; como a armadilha, ele é também o contrário do que aparece: ambíguo, invertido, ele age por viradas” (Détienne; Vernant, 2008, p. 50).

Nem sempre vence aqueles que têm mais força, mas os que pela astúcia de seus espíritos engenhosos conseguem sobressair, a partir da inteligência astuta pela experiência vivida, dos mergulhos realizados, tramam-se e entrançam-se, pelos saberes ancestrais, na vida que se fazem vencedores. Assim, “duplicidade e equívoco, inversão e virada, implicam certos valores atribuídos ao curvo, ao flexível, ao tortuoso, ao oblíquo e ao ambíguo, por oposição ao reto, ao direto, ao rígido e ao unívoco” (Détienne; Vernant, 2008, p. 52).

Serão os saberes *outros* apenas amostra grátis? Tomando o discurso de Krenak (2019) como referência, é preciso pensar que as pessoas não são, porque não possuem conhecimentos aceitos, que dentro de uma ideia de modernidade são jogadas aos cantos, sejam esses as salas da EJA, bairros periféricos etc. “Enquanto isso – enquanto seu lobo não vem –, fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: A terra e a humanidade” (Krenak, 2019, p. 16).

É também por essa compreensão que se acredita que os lugares não reconhecidos como possíveis de cultura, como aqueles onde vivem as artesãs, podem desvendar anúncios que foram bruscamente cobertos pelas estruturas que recortaram as alternativas de palavras e sentidos outros, de uma linguagem real. No dizer de Krenak (2019), é preciso pensar o espaço enquanto cosmos de muitas narrativas, dos que cantam, contam histórias, conversam e muito nos ensinam. Pensar, que não somos os únicos no mundo, fazemos parte de um todo. “A gente resistiu expandindo a nossa subjetividade, não aceitando essa ideia de que nós somos todos iguais” (Krenak, 2019, p. 31).

A ideia hegemônica de progresso, de humanidade civilizada, não somente desvalorizou os saberes dos diferentes povos, como também autodescreveu hegemonicamente os diferentes grupos como sendo pessoas primitivas e selvagens. A essa compreensão Mignolo (2020) toma como civilização a ideia de um progresso dentro de um padrão ou de um ideal universal, quanto uma organização linear e hierárquica.

Nessa medida, a linguagem em sua conceitualização também passa a ser entendida a partir de uma ideologia universal e civilizatória, em que é preciso, nessa lógica, um grande número de consumidores estabelecidos nessa criação histórica e colonialista para um projeto global (Mignolo, 2020). Nesse sentido, os saberes das artesãs estão encobertos por uma lógica de uma narrativa colonialista, enquanto paralelamente circulam conversas outras, marginalizadas, porque são apagadas. Por que não as reconhecer, quando essas fazem muito mais sentido para seus usuários?

Compreende-se, conforme Certeau (2016), que o movimento exercido pelas mulheres artesãs no município de Assú/RN, especificamente nas feiras culturais, onde parecem ser colocadas como uma “reliquia”, exposta como um dado cultural do passado, são apenas objeto de estranhamento e comparação. Os significados da história ancestral parecem dispersos dentro de uma cultura classificatória, recortados e transformados pelas narrativas de uma ciência histórica, que abandona a essência do fazer cultural artesão, daquilo que se compreende como saberes ancestrais e importantes como conhecimento válido.

Nessa mesma compreensão, tomando a ideia da mitologia grega de um reinado de poder soberano, quanto a uma cultura que se diz “acima” da outra, como apontam Détienne e Vernant (2008), afirmando que nessa soberania há um estado de crise que só poderá ser superado ao preço de uma reconcilia  o, da liberta  o, no caso das mulheres artesãs, de uma desinvisibiliza  o do conhecimento real para fazer justiça cognitiva.

Assim como na mitologia grega, em que Zeus, para permanecer no poder, acaba “engolindo” a deusa *Métis*, o saber científico autoritário, de um conhecimento dito verdadeiro, para apoderar e manter-se no poder, camufla o próprio fazer artesão, apresentando-o apenas como sendo utensílio alegórico, esmagando os saberes anteriores, possíveis aos fazeres dos objetos. Dessa maneira, os saberes culturais elitistas considerados como únicos, competitivos e sólidos, advindos dos “Deuses soberanos”, excluem escancaradamente conhecimentos produzidos no “caos”, esparramados e transbordantes. Dessa forma, questiona-se sobre como    possível desinvisibilizar os saberes reais e emergentes da vida cotidiana.

O conhecimento produzido cientificamente modifica em seu proveito a ordem das coisas, conservando apenas aquilo que ele mesmo criou, como um rei poderoso, e, para manter apenas sua produ  o como conhecimento válido, jamais aceita um outro saber. Para Krenak (2019, p. 33), a nossa existência não acontece igualmente pois somos como constela  es e por isso o “fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida”.

A tradição cientificista eurocêntrica, que deu origem a um conhecimento universal, marcou não apenas a divisão dos saberes, mas de toda as esferas da vida. Assim, a história da vida das mulheres louceiras foram colocadas para o lugar de saber desimportante na/para a vida, desconsiderando os *saberesfazeres* cotidianos, enquanto possibilidade de vida, existência e subsistência (Costa; Torres; Grosfoguel, 2023).

Excluídas por essa lógica dominante, as mulheres do barro, que residem no município de Assú/RN, são, assim, percebidas como pessoas sem tradição cultural e de conhecimentos não importantes. Sobre essa compreensão, Adichie (2019, p. 22) comenta: “É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar e é isso que esse povo se torna” (2019, p. 22).

Costa, Torres e Grosfoguel (2023), mencionando a professora e escritora Bell hooks, enquanto exemplo de mulher negra que reafirma sua localização na estrutura de poder, elaboram sua crítica, não somente de um conhecimento do corpo-político, mas também pela lógica de conhecimento que nega hooks, a partir de conceitos racistas e sexistas, que impossibilitam mulheres de desenvolver um pensamento científico.

Nesse sentido, mencionando o processo de escravização dos africanos no Brasil, Costa, Torres e Grosfoguel (2023) entendem que esses não eram corpos sem mente, mas foram subordinados para construção e estabelecimento de novos territórios de controle, por meio do trabalho braçal. Simultaneamente, esses lugares também foram demarcados pela criação e invenção de uma nova cultura de resistência e principalmente de esperança.

Portanto, diante do exposto, questiona-se o seguinte: Como pensar e identificar a história de vida das mulheres do barro em Assú/RN? Como aponta Mignolo (2020), é preciso um pensamento liminar para remapear as culturas que foram apagadas pelas fronteiras da noção de civilidade, o que implica pensar a partir de um outro lugar, de uma outra língua e por uma outra lógica que é diferente da colonial.

4 CONVERSAS LIBERADORAS COM AS MULHERES LOUCEIRAS DO MUNCÍPIO DE ASSÚ/RN

*Todas as manhãs
Todas as manhãs acoito sonhos
e acalento entre a unha e a carne
uma agudíssima dor.
Todas as manhãs tenho os punhos
sangrando e dormentes
tal é minha lida
cavando, cavando torrões de terra,
até lá, onde os homens enterram
a esperança roubada de outros homens.
(Poemas da Recordação e outros movimentos – Conceição Evaristo).*

Neste capítulo, apresentam-se as conversas realizadas com as colaboradoras da pesquisa, as mulheres do barro, louceiras que, desde a infância, produzem astutamente suas existências, resistindo às tantas formas hegemônicas de representação do mundo. As suas trajetórias os saberes e sabenças aprendidas com seus pais, avós e outros parentes e pessoas da comunidade são evidenciados. Apresentam-se, também, a partir das conversas, sentidos e sentimentos percebidos no decorrer dos encontros, especificamente de como as mulheres realizam o trabalho (manual e artesanal), além das aprendizagens tecidas a partir dos relatos de história suas, de seus pais e avós. Saberes importantes para produção dos utensílios e objetos que possibilitaram a sobrevivência da família.

Entende-se que os saberes, artes, modos próprios de saber-fazer das mulheres do barro ajudam a esta pesquisadora a relacionar e estabelecer com perspectivas teóricas estudadas, possibilidades de ampliação de currículos na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA).

As análises e compreensões realizadas acoitam, como proposto por Conceição Evaristo, sonhos e desejos de emancipação da pesquisadora, das colaboradoras e de ancestralidades, que se manifestam nessa tênue rede de saberes-fazer-poderes e lutas marcadas por essa escrita.

4.1 DOS ENCONTROS E REENCONTROS AO BAIRRO VERTENTES

*Era preciso autorizar o texto da própria vida,
assim como era preciso ajudar construir a história dos seus.
[...] era preciso continuar decifrando nos vestígios do tempo
os sentidos de tudo que ficará para trás.
A vida era um tempo misturado do antes-agora-depois-e-depois-ainda.
A vida era mistura de todos e de tudo.
Dos que foram, dos que estavam sendo e dos que viriam a ser.
(Ponciá Vicêncio – Conceição Evaristo).*

Na “Terra dos Poetas” também reexistem os filhos daqueles que aqui existiam e, assim, como em Détienne e Vernant (2008) a *Métis*, reexistem as mulheres do barro, louceiras, artesãs que driblam Zeus (a elite da cidade), para não serem engolidas ou dizimadas como são tantos povos pretos e originários deste país. Sobrevivem astutamente, mesmo sem o reconhecimento do contrato social imposto e dirigido pela elite da chamada “Terra dos Poetas”. De sabedorias reexistentes, daqueles que tiveram que “pelejar” pela sobrevivência, ocultado em seu fazer artístico e artesanal pela palavra colonialista (dos poemas), que continuam a esquecer o cotidiano, suas oralidades, memórias e práticas ordinárias que a presidem.

O município de Assú/RN está localizado na Microrregião do Vale do Açu,    200 km da capital, Natal. Igualmente a muitos municípios deste estado,    oficialmente demarcado pela a  o de coloniza  o, dividindo grupos, pessoas e famílias, segundo categorias econ  micas e culturais. Esse processo inicial    tragicamente marcado por guerras entre povos originários e colonizadores portugueses, reconhecidas pela literatura histórica de “Guerra dos Bárbaros” (Dias, 2022; Santos, 2017).

Esse processo produziu um imaginário, criando uma linha abissal entre civilizado e bárbaro, centro e periferia, sujeito inferior e superior, alfabetizado e não alfabetizado, feio e bonito, saberes de uma cultura soberana e saberes inferiores, marginalizados. Desse modo, o município teve como cultura eleita, aqueles que possuíam o poder colonialista, criando o discurso intelectual, da poesia, provocando a exclusão de povos originários e de sua cultura ancestral.

O bairro Vertentes, espaço-tempo geográfico das colaboradoras desta pesquisa, popularmente conhecido como Buraco d’água, acolheu/acoitou grupos marginalizados pela lógica colonial. Sobreviveram nesse espaço, preferencialmente, homens e mulheres pretos com cultos e práticas artesãs também marginalizadas. A demarca  o do território é resultado da força de atra  o de uma fonte de água existente naquele local, por isso mesmo designado “Buraco d’água”, em que os excluídos fizeram morada, extraíndo argila das margens da fonte para fabricar seus produtos e a água para saciar sua sede e outros usos. O referido bairro, com o desenvolvimento social da cidade, especialmente do centro urbano, assumiu características de periferia, sendo atribuído diversos sentidos preconceituosos, tais como: “os n  go do Buraco d’água”; “só podia ser do Buraco d’água”; “não passe por l   [Buraco d’água], entre outros.

Por muitas vezes, o bairro Vertentes, como outros bairros periféricos do município de Assú, parece não pertencer a mesma cidade. A história contada pelos mais velhos afirma que Assú foi uma cidade de coronéis, de barões, baronesas, uma história sempre contada pela “elite” com saudosismo. A rememora  o feita por aqueles que viveram e vivem invisibilizados não é

condizente com essa narrativa hegemônica, raramente aparece como elemento integrador da história, nem mesmo para relatá-los como excluídos.

Contrário a essa narrativa hegemônica, propondo alternativamente modos de decolonizar esse processo de exclusão social, Mignolo (2020, p. 237) afirma: “Sinto-me hoje tentado a traduzir essa visão como subalternidades “interiores” e “exteriores”. Social e ontologicamente, a exterioridade é o domínio dos estrangeiros sem teto, desempregados, ilegais, excluídos da educação, da economia e das leis que regulam o sistema”.

A rememoração implicada acerca do bairro Vertentes ocorre pelo modo como esta pesquisadora, na infância, por “lá”, passava e passeava, conduzindo-a ao reencontro com as mulheres louceiras, bem como a necessidade de desensibilizar os saberes existentes tecidos em suas trajetórias. Chegar até a residência das mulheres louceiras não é para os residentes no município um percurso difícil de se fazer.

Figura 1 - Rua principal com calçamento.



Fonte: Acervo da pesquisadora (maio, 2024).

As narrativas hegemônicas têm disseminado a ideia de que os bairros periféricos são marginalizados, reduzidos ao não desenvolvimento e a não eficiência, lógica social presidida pelo capitalismo e demarcado territorialmente por divisões que nem sempre são claras, ao menos do ponto de vista de uma pluralidade local. Para Mignolo (2020, p. 237), “ninguém é excluído porque ele ou ela é pobre. Empobrece porque foi excluído”.

Nesses espaços subalternizados, as pessoas que neles residem são considerados “sem valor”, marginais, sem educação e de cultura inferior. Ao mesmo tempo em que nesses bairros periféricos estão a maioria, que saem todos os dias em busca de trabalho, pensando em uma

vida melhor, também saem grupos de jovens, adultos e idosos em busca de escolaridade, que possibilite transformações em suas condições de vida. No entanto, ao retornarem à escola, essas pessoas jovens, adultas e idosas deparam-se com uma dificuldade, a negação de seus saberes, que exclui ao mesmo tempo sua cultura, história e localização no tempo e espaço.

A história escrita nos livros didáticos tem pouca relação com aquilo que essas pessoas vivem em suas experiências cotidianas. As memórias dos antepassados não são importantes para o espaço escolar. O que está autorizado no currículo oficial é regra única a ser seguida, as aprendizagens da experiência são irrelevantes para serem compartilhada com seus pares.

O ato de conversar com as mulheres louceiras, ouvir suas histórias nos encontros nas calçadas de suas casas no fim de tarde, as memórias dos mais velhos e de como sobreviveram, quando não tiveram acesso ao conhecimento escolar, são elementos que percebidos com frequência nos encontros com essas mulheres. Desde o primeiro encontro, as louceiras demonstraram-se acolhedoras da proposta de pesquisa, e, entre uma conversa e outra, tomavam um café, juntas, para esquentar as lembranças.

O céu quase sem nuvens é constante na região do Vale do Açu, deixando a temperatura bem aquecida. Na maioria das vezes, foi preciso andar amparada pelas sombras das casas ou pelas árvores existentes, como demonstra-se na figura 2, o que não impediu que as conversas acontecessem.

Figura 2 - Parte do bairro Vertentes (Buraco d'água).



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

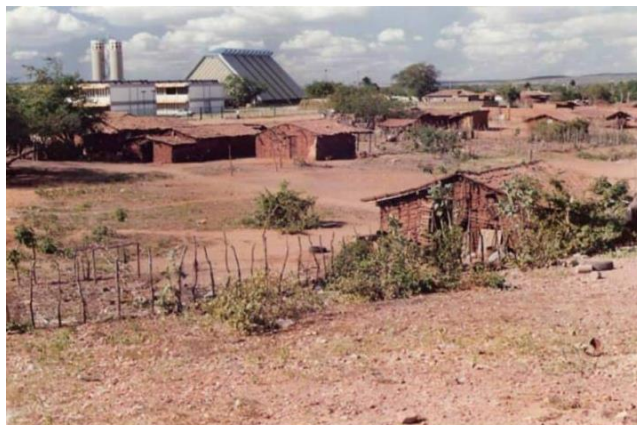
Os encontros situados pelo sentar-se na calçada no final da tarde são muito comuns em comunidades, como também a prática de cumprimentar quem passa, ainda que seja apenas para desejar uma “boa tarde” e, caso deseje se aproximar, será sempre bem-vindo para se sentar e conversar, como aconteceu no primeiro encontro.

Dessa maneira, no primeiro encontro, o “boa tarde” foi estendido com as apresentações, assim como o motivo da visita, embora a conversa no final da tarde seja comum, o que talvez não fosse habitual e parecesse estranho, naquele momento foi o querer saber sobre a história de vida dessas mulheres. Estranhamento próprio de uma invisibilidade social que colocou parte da população, especificamente o das mulheres louceiras e sua família como pessoas sem conhecimento importante.

Apesar da primeira impressão ser a de estranhamento, a conversa logo tornou-se calorosa, e as histórias foram sendo narradas como se estivessem vivendo-as naquele momento. Entre uma fala e outra, o movimento do fazer artesanato é evidenciado, horas com alegria, horas com um pouco de tristeza pelo sofrimento que passavam, mas ao mesmo tempo de saudade da infância e juventude vividas naquele bairro, onde tudo se passa enquanto também passam as memórias de toda uma vida que não foi esquecida nas vozes dessas mulheres, como mencionado por “Maria Potinho”.

Meu pai, mãe e avós desde quando me entendo de gente, o povo tudo morava aqui, só saiu daqui para o cemitério. Era uma casa aqui e outra acolá, tinha as casinhas, uma da minha avó, a mãe de papai e outra de minha bisavó. Era uma casa aqui outra acolá (“Maria Potinho”, setembro, 2023).

Figura 3 - Foto capturada do Facebook (Açu Ontem-Assú Hoje¹⁰ (ano não identificado).



Fonte:

https://www.facebook.com/permalink.php/?story_fbid=675145488047273&id=100066554831812.

Durante a conversa, percebia-se que a cada instante, com um olhar direcionado à continuidade da rua, as irmãs vão lembrando do tempo, quando ali viviam como crianças, como

¹⁰ A origem da palavra Açu, com cedilha, é originária da palavra em Tupi, que significa Aldeia Grande. Ao longo do tempo, a palavra recebeu uma adaptação da Língua Portuguesa, que substituiu o “Ç” por “SS”. Fonte: PAIVA. O nome certo seria Assú ou Açu? BRECHANDO ANOS, 25, abril, 2016. Disponível em: <https://brechando.com/2016/04/25/o-nome-certo-seria-assu-ou-acu/>. Acesso em: 1 mar. 2025.

se quisessem capturar o passado e segurá-lo. Os cercados da família, o lugar onde havia construído sua casa, a casa da bisavó Dindinha “que era toda de palha em cima e ao redor e não molhava, chovia, tinha os invernos e não molhava, uma casona bonita, era tipo uma casa de índio a casa dela” (“Maria Alguidar”; “Maria Potinho”, maio, 2024).

Como já mencionado anteriormente, segundo Grosfoguel (2023), a ideia epistemologicamente criada de uma “Sociedade” e “Estado Nação” reduziu o espaço-tempo de criação e vivências originárias, como aconteceu com o lugar e as experiências das mulheres louceiras e suas famílias, a partir da noção de uma superioridade autoritária, que privilegiou culturalmente um lugar a outro, centro e periferia. “A modernidade tem construído e privilegiado a “sociedade” sobre a “comunidade”, praticando o destrutivo “comunitaricídio para encaixar todos nas “sociedades”, ficcionalmente chamadas “nacionais” (Grosfoguel, 2023, p. 56).

Nas conversas com as mulheres louceiras, identificam-se essas transformações, a começar pelas casas e utensílios domésticos da família até os produtos feitos para comercializar, tudo era produzido com o barro. O bairro Buraco d’água é o lugar que sempre conheceram, desde que nasceram, e que seus pais sempre lhes contaram que, desde sempre, ali residiram. As irmãs louceiras recordam desde pequenas os detalhes da vida, as vezes esquecidos por uma delas e lembrado por outra.

As recordações chegam sempre como se estivessem em um tempo *passadopresente*. É pelo olhar e pela rememoração, que recordam da mãe e de sua beleza, da saudade em soltar pipas, dos momentos que iam para a escola, de como era aquele lugar. Todos tinham um pedaço de terreno (nesse momento apontam para as ruas, identificando os espaços que seus pais, avós, tios e tias moravam).

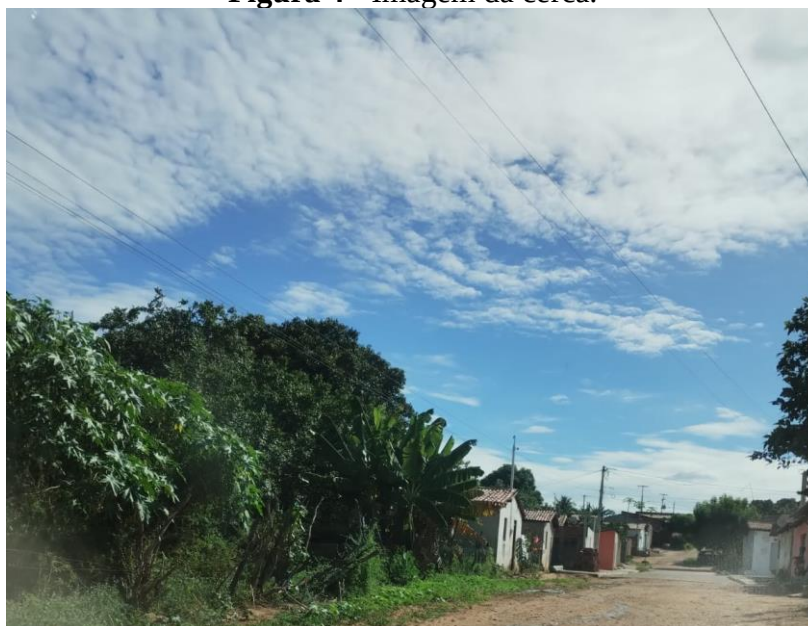
Aqui era só a família da gente. Aqui a gente nasceu e se criou aqui, quando chega alguém diferente a gente já “conhece”. Mamãe dizia que a mãe dela dizia, que esse terreno era todinho da paroquia, que antes era de uma moça que não se casou e que não tinha herdeiro e deixou todinho para a paroquia. O pessoal foi chegando e fazendo cerca (“Maria Alguidar”; “Maria Potinho”, maio, 2024).

“Maria Alguidar”, enquanto recorda cada canto do bairro, também lembra do dia que perderam seus terrenos, quando agentes públicos por lá chegaram e disseram que era tudo empossado e que iam dar uma casa para quem já tivesse uma de taipa e o resto do terreno seria para quem ainda não tinha casa. “Depois o prefeito foi indenizando os terrenos e fazia casa para

os que tinha já uma casa dentro do terreno, e o resto que sobrava ia doando para os de fora” (“Maria Alguidar”; “Maria Potinho”, maio, 2024).

Como em *Becos da Memória* (Evaristo, 2017, p. 29), a família perde o lugar antes e ancestralmente constituído pela família, sem muros ou demarcações matemáticas “e hoje, agora a gente perde um lugar de que eu já pensava dono”. E, apontando para a cerca a frente da casa, “Maria Alguidar” (maio, 2024) menciona “lembra “Maria Potinho” essa cerca vinha até aqui”, enquanto aponta para a calçada.

Figura 4 - Imagem da cerca.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

O afastamento demarcado pela cerca (feita com arames e estacas) é para as mulheres louceiras o que se compreende, com Mignolo (2020), como o “outro”, de cultura e lugar inferior à colonialidade da elite e do espaço construído de intelectuais poéticos. Uma demarcação entrelaçada entre o domínio dos saberes eleitos e saberes da vida cotidiana da família.

O imaginário colonial de tradições geopolíticas e intelectual, conforme compreende-se com Santos (2022), produziu demarcações e exclusões a partir de um ideário de pessoas importantes, como os “Poetas assuenses¹¹”, que excluíram a diversidade e a cultura da família das mulheres louceiras, que, no bairro Buraco d’água, viviam, sendo essa a história contada por aqueles que dominavam a escrita, classificando os demais como bárbaros, sem lei, sem alma, como aprendido nos livros de história da educação básica e comumente repassado por folhetins no município para aqueles que tinham acesso à leitura.

¹¹ O termo “Poetas assuenses” está relacionado à designação “Assú, Terra da Poesia”.

4.2 RESISTÊNCIAS, DESOBEDIÊNCIAS E INVENÇÕES

Para compreender as experiências reexistentes da vida das pessoas que chegam à EJA, é preciso descolonizar e reconhecer as vivências históricas que o colonizador marginalizou a partir de padrões de gênero, raça, saberes, orientações sexuais e outros. Santos (2022) apresenta, como necessidade, a passagem monocultural para uma ecologia de saberes. Segundo esse autor, é preciso uma “*desmonumentalização do conhecimento escrito e arquivístico*, com enfoque nos conhecimentos nascidos na luta contra as formas modernas de dominação” (Santos, 2022. p. 59).

Os jovens, adultos e idosos inseridos ou não no contexto escolar estão atravessados por muitas questões, sejam econômicas, históricas ou culturais e de vidas que reexistem ao modelo edificado pelo que é considerado humanidade ou de uma história criada designada de humanidade. Esse ideal de humanidade invisibiliza práticas, experiências, pessoas e suas histórias cotidianas, especialmente de grupos marginalizados como o das mulheres louceiras, do barro.

Reconhecer e desinvisibilizar práticas, saberes e experiências, é trazer essas diferenças de vidas reexistentes e afirmar que não existe uma única maneira de existir na diversidade. A existência ocorre em diferentes corpos, mentes, cores, jeitos e maneiras de falar das práticas e saberes que compõe a diversidade no mundo. Nesse sentido, se faz necessário anunciar a história ocultada das mulheres louceiras, que estão fora das estruturas de poder local, mas não deixaram de existir, mesmo quando concebidas enquanto pessoas de histórias ignorantes e por isso ignoradas. “Dos outros, dos espaços periféricos, marginalizados em que foram enclausurados veem outros conhecimentos, outros saberes, valores, outras identidades culturais, humanas” (Arroyo, 2023, p. 12).

Os saberes das mulheres louceiras, concebidos enquanto saberes de resistência e ocultados pelo modelo escolar pode recuperar o que nunca foi reconhecido e contribuir para uma compreensão de mundo. Essas histórias, que não são contadas no currículo e que, desde a colonização, especificamente do Brasil, provocaram a destruição dos modos de vida dos povos originários. A questão sempre recorrente se faz em relação a saber como lutar por uma vida digna, quando se tem por um lado um conhecimento eleito/outorgado, e por outro diferentes tipos de conhecimento necessários para sobrevivência cotidiana.

Essas e outras reflexões já mencionadas acerca das experiências das mulheres louceiras, entendidas nesse processo como conhecimentos válidos, vêm sendo pensado como resistência à dominação e à opressão impostas pelos modos de colonização. Os saberes e as práticas

artesanais das mulheres podem propiciar significado “aos mundos vitais daqueles para quem viver é lutar, porque só a luta garante a sobrevivência” (Santos, 2022, p. 22).

A escola enquanto mantenedora e autorizada para reproduzir os saberes eleitos, limita a liberdade contra-hegemônica e emancipatória, não dando conta de outras maneiras de viver dos indivíduos em seus cotidianos. As maneiras de viver, de sobreviver, e, por isso, de reexistência das mulheres louceiras, que não se tornam currículo na EJA ou em outras modalidades educativas.

De acordo com Arroyo (2023), é possível compreender que as mulheres louceiras vivenciam desde a infância experiências de vidas ameaçadas, de uma sobrevivência precária e, por isso mesmo,

Quando nas escolas se elaboram pedagogias de educação em valores com educandos em vidas ameaçadas em resistências pelo valor da vida, essas vivências de re-existências por vida merecem ser um exemplo de como educar em valores da vida, reconhecendo as lutas por vida dos educandos e de seus coletivos como um campo de tensos valores. Não será pedagógico falar em educação em valores, ignorando as relações sociais, políticas, econômicas, tão imorais que os condenam a vidas ameaçadas, a vidas sem valor. Será mais pedagógico na educação em valores reconhecer as densidades éticas, sociais de suas re-existências afirmativas do valor da vida nas suas lutas por vida. Nas lutas de seus coletivos, suas mães por vida (Arroyo, 2023, p. 26).

Os saberes das mulheres louceiras, desde seus ancestrais, continuam a alimentarem-se dos movimentos de resistência, reconhecendo a pluralidade de histórias de vidas e as relações que mantém com o ambiente local e os contextos sociais e culturais que atravessam sua vida.

A escola, especificamente na modalidade EJA, ainda reproduz o que Mignolo (2020) chama de um *monolinguajamento* colonial de saberes especializados, criando fronteiras ente o conhecimento válido e a autenticidade das experiências e perspectivas de histórias diferentes dessa que “Maria potinho” diz lembrar, quando ia à escola: “lembro de umas histórias do Brasil. Mas não lembro exatamente do tema” (maio, 2024).

Os saberes, que as mulheres louceiras trazem em seus relatos, revelam a essa epistemologia bilingue ou de um plurilinguajamento, que não podem ser contados a partir de uma única língua de conhecimento e sabedoria (Mignolo, 2020).

Se as mulheres e a sua família não tiveram acesso a esse monolinguajamento, ou tiveram muito pouco, como conseguiram resistir? Como viveram e reexistiram de forma paralela a essa modernidade/colonialidade? Se esses saberes foram e são importantes para a subsistência, porque não fazem parte do currículo da EJA, quando a maioria dessas pessoas estão inseridas nessas histórias subalternas?

As mulheres louceiras, como são as minorias deste país, aprenderam desde criança a resistir as incertezas e vulnerabilidade, quando apartadas do conceito ideal de vida social, dos padrões colonizadores. Vidas não reconhecidas, aprenderam desde muito cedo a partirem de memórias ancestrais, a viverem constantemente em situações-limites.

Com as vidas ameaçadas e re-existent que chegam às escolas, à EJA, chegam processos radicais de negação política, social da vida com valor, síntese das relações políticas, sociais, antiéticas. Como entender educandos vítimas desde a infância da negação do valor de suas vidas? (Arroyo, 2023, p. 26).

A aprendizagem com o manuseio do barro, que seus pais aprenderam com os avós dessas mulheres, é repetida no gesto, no movimento, na modelagem, na apresentação do utensílio, na fala sobre o barro, essa matéria prima tão importante para a vida dessa família. A infância rememorada pelos ensinamentos, que seus pais foram lhes passando, de como escolher o barro, como misturar com a areia, como reconhecer que o material, está no “ponto para modelar”, como realizar a queima, são lembradas no viver do dia a dia. “Meu pai, minha mãe, meus avôs, quando a gente nasceu esse pessoal todinho já trabalhava de barro, eles diziam que o ganha pão era aquele, foi o que viu e o que aprendeu” (“Maria Velha”, setembro, 2023).

Sobre essa dimensão do aprender com o outro e as práticas que atravessam gerações, “Maria Velha” e “Maria Potinho” (setembro, 2023) relatam: “Minha mãe já aprendeu o que a mãe dela já ensinou, e já vem de longas datas. E daí já foi repassando. A linha do tempo é que a gente nasceu e já viu a tradição e seguiu nela. A mãe de papai já trabalhava em barro, papai falava muito nela, chamavam ela de Mãe velha”.

O trabalho com o barro não é uma atividade fácil, como percebido na fala das mulheres. Se iniciava desde a escavação do barro, de onde buscavam, sempre distante de onde moravam. Não dispondo de transporte, a matéria prima era levada até suas casas com ajuda de um jumento, ou o pai carregava nas costas.

Antes tirávamos barro na Lagoa do Puaça (localidade próximo a Ponte Felipe Guerra, na BR 304), e íamos buscar de burro. Hoje nós já vamos no carro. Hoje pegamos lá na barragem em um barreiro, que antes não tinha dono, e mesmo depois de ter dono continuamos pegando lá, mas só enquanto o dono for vivo (“Maria Velha”; “Maria Potinho”, setembro, 2023).

Como único meio de sobrevivência, a atividade era diária, não existia descanso e a retirada do barro era só a primeira etapa. Buscar água no rio (ou na fonte) ao amanhecer e final

do dia para molhar, amassar e modelar o barro, buscar lenha, preparar a fogueira, queimar e vender os produtos eram atividades constantes de todos os dias.

Pés atolados no lamaçal, a força resistente para não deixar cair o balde ou teriam a certeza de que levariam uma surra caso chegasse em casa sem a água é como “Maria Potinho” e “Maria Alguidar” relembram, enquanto riem do tempo passado.

Todos os dias amassava e fazia. Quebrava o barro e aguava para o outro dia. E tinha uma coisa, era água do rio. Quando a gente terminava já era com as latas na mão, a gente terminava era 5 a 6 horas da tarde. A gente ia de manhã e de tardezinha também quando terminava, que era para no outro dia aliviar, mas mesmo assim... (“Maria Potinho”, maio, 2024).

Antes meninas, hoje mulheres, as louceiras continuam reproduzindo os traçados inspirados pelas mãos e mentes de outras mulheres – sua mãe, avós e tias. Desses fazeres, “Maria Potinho” mantém em sua casa todos os instrumentos que utiliza para realizar suas atividades, a artesanaria dos objetos. A queima que antes acontecia na fogueira, queima indígena, foi sendo modificada a partir da criação de um forno à lenha feito por seu irmão no quintal da casa. Da porta da cozinha, visualiza-se não somente o forno, mas também outros utensílios, desde uma caixa de plástico, que usa para armazenamento do barro, o pilão de ferro para pisar e desmanchar os torrões, a peneira e o balde onde fica armazenado o barro já pronto para o manuseio.

O modo como vai sendo produzida as peças de barro – panelas, alguidar, potes, copos, xícaras, pratos e outros utensílios também vão sendo remodelados, inclusive a queima, antes totalmente indígena, toma outros modos de fazer e a fogueira, que vai sendo substituída pelo forno à lenha, quando a queima é de muitas peças, é feita pelo forno a gás, principalmente quando as encomendas são de peças menores. O fazer modifica com as necessidades do tempo, como bem recorda “Maria Potinho”, ao mencionar quão longe ficava o lugar onde iam buscar a lenha para queima dos utensílios.

Uma vez quase morro, fui buscar lenha para queima e era muito longe e estava muito quente. Levava apenas uma garrafinha com água, quase não chego viva em casa. Não fosse meu tio que preocupado foi ao meu encontro e por sorte levava uma latinha com água, porque eu já vinha descangotada no jumento (“Maria Potinho”, maio, 2024).

Reexistir foi o que aprenderam desde a infância, sobreviver, mesmo não tendo os conhecimentos da escola, do modelo curricular criado pelo processo de colonização. Foi com esse sentimento de mundo pensado-praticado cotidianamente, que os saberes das mulheres

louceiras foram se ampliando, ganhando outro *status*. A imagem do forno é um traço curricular de uma epistemologia ancestral, que resiste e reinventa-se. Currículo entendido nesse contexto analítico, enquanto trajetória, percurso que se dá ao longo da vida. Nesse processo, encontram-se os objetos considerados curriculares.

Figura 5 - Forno à lenha.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Figura 6 - Forno a gás.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Figura 7 - Caixa de armazenamento.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

O procedimento de pisar o barro, antes realizado com uma pedra, é uma prática antiga que “Maria Potinho” menciona ser necessária para que as peças não venham a danificar. O trabalho é demorado, e após pisar o barro é passado por uma peneira e ao passo que se anda pelo quintal onde ocorre esse processo se percebe, que os espaços estão rodeados de utensílios, cada canto parece ter uma finalidade para o preparo com o barro.

O saber-fazer ‘demorado’ é substituído pela lógica moderna da pressa, da antecipação, da produção excessiva. Os vidros, os plásticos e alumínios produzidos pelas máquinas necessitam de uma mão de obra especializada e de mãos automatizadas, que não podem ser da cooperação, do tempo e solidariedade de aprendizagem ancestral. Nessa engrenagem, é preciso a lógica do cálculo científico, das regras, das competências, da individualidade que não dão tempo de serem vividas pela criatividade da experiência humana.

O trabalho manual é uma prática que requer tempo, o tempo de cada coisa que não é mecânica. Essa prática vem concorrendo com os tornos, o fazer aligeirado e as ferramentas que são aprimorados, constituindo uma concorrência injusta, sentida por “Maria Potinho”, ao se indignar pela maneira como vem sendo revendido o artesanato. “Quando a gente trabalha com atravessador a gente ganha uma miséria. Várias pessoas já me perguntaram se eu não fazia por revenda, eu disse que não tinha interesse em fazer para atravessador” (“Maria Potinho”, maio, 2024).

Figura 8 - Pilão de ferro.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

O manuseio com o barro é, para “Maria Potinho”, algo simples e natural, próprio da sua existência e da aprendizagem que vivenciou e ainda vivência, que aprendeu com seus pais e avós, com uma rede ancestral. É preciso saber como preparar o barro, lembra: “O barro sempre precisa de areia do rio, porque só o barro fica muito forte, tem que enfraquecer o barro. Porque quando ele fica forte, racha” (“Maria Potinho”, maio, 2024). Assim, ela ensina como é feito esse processo. Uma prática artesanal possível de virar currículo (Paiva, 2004).

Sabemos esfregando os dedos um no outro, se está bom ou não, se pega mais areia (poagem), aprendemos com nossos pais. Tem uns que são mais ligados e pega mais areia, tem uns que é menos ligado, pega menos. A gente não pesa barro, depende por exemplo do tamanho de uma panela, se for maior fazemos um bolo maior de barro ou menor, se está pequeno vamos emendando um barro no outro e vai crescendo (“Maria Potinho”, maio, 2024).

As mulheres do barro aprenderam com os pais que, quanto mais deixa o barro, “curtindo”, melhor fica para a produção dos utensílios. Um procedimento feito com o barro molhado, deixado em um saco plástico de um dia para outro. “Para preparar o barro até chegar a fazer é um dia inteiro, gosto de amassar o barro hoje para trabalhar amanhã, o barro quanto mais curtido melhor, quanto mais curtido fica bom” (“Maria Potinho”, maio, 2024).

O zelo com que faz as peças é uma exigência que “Maria Potinho” continua realizando, do mesmo modo que aprendeu com seus pais. Para ela, não importa o tempo que leva para a peça ficar pronta, o mais importante não é somente a produção, mas principalmente o cuidado com que faz cada utensílio. A matéria prima, o modo de fazer distancia-se dos objetos industrializados, dos saberes escolares e da ideia de civilização capitalista ou de um sistema econômico reproduzido pelos currículos oficiais.

Desse modo, os saberes tidos como inferiores, das mulheres louceiras, estão distantes dessa estrutura hierárquica que a escola apresenta para a ascensão social. Distanciam-se dos estudantes, especificamente da EJA, do reconhecimento do seu passado e, ao mesmo tempo que os saberes eleitos prometem um futuro próspero, distanciam-se da realidade dessas pessoas, que retornam à escola em busca de uma vida digna e possível para sobreviver à violência do mundo.

Compreende-se, de acordo com Costa (2023), que a escola e a educação dos estudantes da EJA devem partir do seu lugar de experiência, para onde retornam com reflexões dilatadas capaz de alterar o curso de suas histórias de vida. Assim, contar a vida daqueles que estiveram e estão no município, situados antes mesmo dos que aqui chegaram para colonização (os europeus), é transcender a crença de que somente a história dos “conquistadores” é real.

Entende-se que os saberes das mulheres louceiras podem contribuir com um diálogo entre saberes e conhecimentos existentes nas relações sociais instituídas e institucionalizadas. A esse respeito, compreende-se, segundo Santos (2002), ser preciso reconhecer, desinvisibilizar e potencializar os currículos da EJA, a partir das memórias de subsistência e de resistência que foram marginalizadas pelo conhecimento legível.

A narrativa de “Maria Alguidar” é um exemplo possível de saber-fazer, que pode se tornar currículo e ampliar as possibilidades do trabalho educativo com e na EJA.

Trabalhávamos segunda, terça, quarta e quinta no barro, na sexta feira era para queimar. As coisas eram tão difíceis que no momento que papai ia queimar, tínhamos que lavar a calça dele para ir ao sábado para feira. Ele vestia o calção e ia fazer a queima dos utensílios, a gente lavava de noite para no outro dia ele ir para rua, ele só tinha uma párea de roupa. Os lugares que íamos buscar os talos eram sempre muito longe, e a queima sempre acontecia a noite (“Maria Alguidar”, maio, 2024).

O forno não é a única prática que vem sendo modificada com o tempo. O trabalho realizado no chão toma espaço em tornos, embora “Maria Potinho” relate não saber manusear bem o torno. Mesmo assim, tem a intenção de aprender e utiliza-se de um pequeno torno adquirido por “Maria Nova”, para realizar o manuseio da produção com o barro (que realiza

para produção de bonecas em formato de imagens de mulheres), arte que faz em tempos vagos. Agora é “Maria Nova” quem apresenta, para sua mãe, “Maria Potinho”, outro instrumento possível para manusear o barro. “Algumas coisas mudaram do tempo dos meus pais para ‘cá’, antes não fazia no torno” (“Maria Potinho”, maio, 2024).

“Maria Potinho” refere-se ao pequeno torno (peça feito com base de madeira e um prato giratório) modificado por ela mesma, que faz girar o barro, mas confessa que é recente, que tem pouco menos de três anos e usa somente para facilitar o trabalho sem que esteja com todas as peças, pois ainda não sabe usar.

“Maria Nova” comprou um dia desse, mas não vivia aqui não, vivia lá na casa dela, ela comprou quando comprou o forno a gás. O torno tinha uma bacia, peguei tirei a bacia, arranquei tudo, ficou só a base. A gente trabalhava muito no chão, era diferente, mamãe fazia mais pote, panela, alguidar e cuscuzeira, que era diferente da que hoje produz (“Maria Potinho”, maio, 2024).

Figura 9 - Pequeno torno de madeira.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Rapidamente “Maria Potinho” vai transformando uma pequena porção de barro, já “curtido” e amassado, em um utensílio e, aos poucos, vai fazendo o acabamento com o uso do sabugo de milho. “Tem gente que gosta mais do arranhado e tem gente que gosta mais dela lisa”. Enquanto isso, relembra como seu pai identificava se a vasilha estava boa, após a queima. Era batendo com as pontas dos dedos no objeto que seu pai percebia, pelo som emitido no toque, se estava bem assada. “Se tivesse um tinido “tim, tim, tim” estava bem assadinha, mas quando fazia “toc, toc, toc”, não estava bom. Meu pai dizia que era um tinido choco, ele conhecia se a vasilha estava boa só em bater” (“Maria Potinho”, maio, 2024).

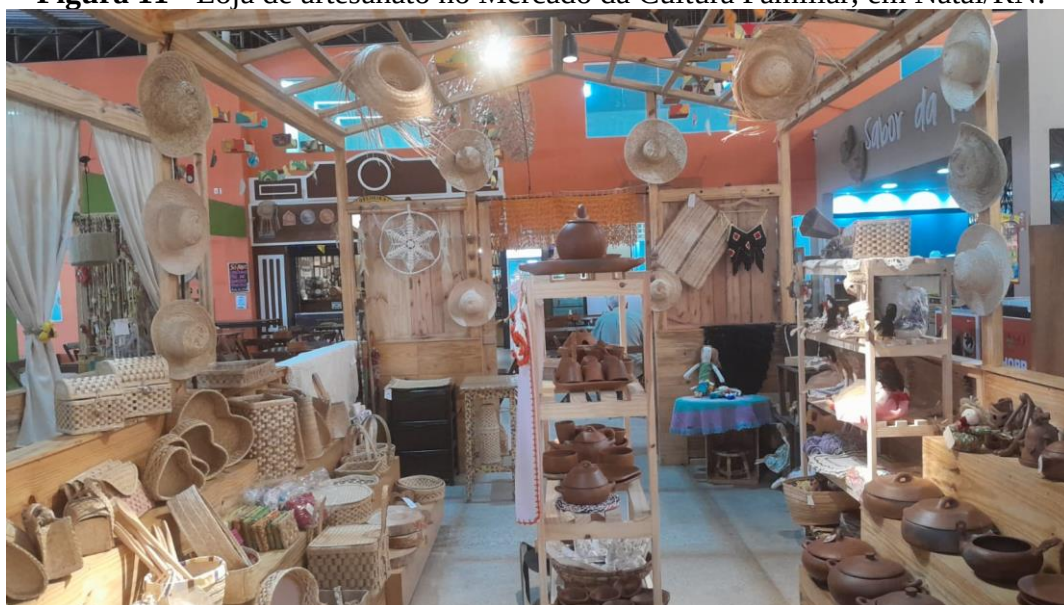
Figura 10 - Produção de uma panela.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

As vendas desse artefato, antes única fonte de renda da família, também passou por alternâncias. Antes disso, a família deslocava-se, em todos os sábados, para o centro da cidade, para vender seus objetos na feira livre. Hoje, com a participação em associações, essas mulheres podem expor e comercializar seus produtos nos eventos, feirinhas da festa do padroeiro da cidade (São João Batista) ou em eventos locais, promovidos no município e em outras regiões. Também expandem seus produtos para outros lugares, como por exemplo, para uma lojinha de artesanato que faz parte da associação, na qual participam com outras artesãs, que fica localizada dentro do Mercado da Cultura Familiar na cidade de Natal/RN.

Figura 11 - Loja de artesanato no Mercado da Cultura Familiar, em Natal/RN.



Fonte: “Maria Potinho” (2024).

Figura 12 - Evento de Luta Contra Discriminação Social, promovido pela Prefeitura Municipal de Assú.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

As mulheres e seus *saberesfazeres* artesanais, por meio dessas exposições, demarcam seus espaços e se reinventam, mesmo sob olhares colonialistas, que entendem a arte como adereço, apenas. Mas, esse é um drama de histórias e trajetórias de diferentes universos culturais, que se confrontam com modelo universal “que se considera historicamente o vencedor e não quer aprender nada dos universos culturais que se acostumou a derrotar e ensinar” (Santos, 2022, p. 106).

4.3 VOZES MUDAS, CALADAS, ENGASGADAS NA GARGANTA¹²

Desde a infância, as mulheres louceiras aprenderam, com as histórias e experiências contadas e vividas com a família, das negações sociais e políticas que passaram por estarem à margem da vida, sob o domínio de um poder colonizador, que não somente apropriaram-se das terras, como também as definiram como pessoas sem direitos. Uma história de vida humana, que precisa ser descolonizada a partir de políticas e práticas curriculares.

Pensar outras possibilidades de construção de conhecimentos, considerados saberes advindos de outras realidades sociais, é para Grosfoguel (2023) reconhecer que há uma crise da ordem civilizatória ocidental vigente, que mais tem criado exclusões que soluções. Como

¹² O subtítulo faz referência ao poema “Vozes-mulheres”, de Conceição Evaristo, que está no livro “Poemas de recordação e outros movimentos”. O poema trata da voz de uma filha, que recolhe todas as vozes de suas ancestrais.

reconhecer e potencializar saberes que existem à margem, relevantes à vida dos adultos, jovens e idosos da EJA? Como reconhecer saberes, que foram reduzidos fronteiriços? Santos (2022, p. 110) acredita que esse conhecimento moderno é limitado, pois:

a ciência só responde a perguntas que se podem formular cientificamente (a circularidade em espiral da ciência). Ora, muitas das perguntas que mais nos atormentam hoje e desde sempre não são científicas. Por que estamos aqui? Para onde vamos? Qual o papel dos antepassados no nosso presente? Qual o sentido da vida? O que é felicidade? Deus existe? E quem somos nós para fazer tal pergunta? Nem sequer a pergunta – qual o sentido de produzir ciência? – pode ser formulado cientificamente.

Essa história, ditada pelo conhecimento hegemônico, liderada pela ciência técnica e instrumental, inibe o gesto tímido e um “meio” sorriso, como percebido em “Maria Potinho”, no primeiro encontro e conversa com esta pesquisadora. Seu comportamento parecia dizer que não havia tanta história para contar, ou que estranhava ser importante falar da vida, sobre sua vida e dos seus ancestrais. Como uma conversa puxa outra e toma outros rumos, é possível identificar o sentimento de preconceito e de desprezo pelas histórias cotidianas, produzidos por um ideário social e econômico que separa de acordo com a lógica colonial, o que é importante e desimportante.

O sentimento expressado por “Maria Potinho” revela a exclusão sofrida, enfatiza a opressão derivada de paradigmas criados pela modernidade, pois definidos por um contexto de uma tradição cultural inventada, que suprimiu a cultura e os saberes locais, da sua família por exemplo. Colocados no lugar de menos importantes e subjugados pelos seus corpos, origem, cultura e modos de sobrevivência, por aqueles localizados no centro da cidade (a elite assuense), “Maria Potinho” não acredita que tenha história para contar. O silêncio é uma condição aprendida nas relações hierárquicas estabelecidas.

Ao contrário dos povos europeus, que aqui chegaram, as mulheres louceiras não identificam uma data precisa de quando sua família se estabeleceu no bairro, talvez sua descendência seja de povos originários ou de povos pretos, que já viviam nos arredores do rio.

Não dá para saber qual era povo que estavam aqui, e se não eram muito próximos, familiares. E era todo mundo próximo, ainda tem uma proximidade familiar. As pessoas que faziam artesanato de outro lugar que era de uma outra família apartada, ainda tinha uma proximidade. Você chegou a ver aquela foto que tem monte de gente? Aquela foto não é da família, foi alguém que fez e a gente não sabe quem, mas as pessoas são da nossa família. A que está na frente, uma mulher bem central e bem bonita é a minha avó, mãe dela – “Maria Potinho” (“Maria Nova”, setembro, 2023).

Figura 13 - Foto retirada da família (Facebook Açú Ontem – Assú Hoje).



Fonte: Disponível em: <https://images.app.goo.gl/JFBvZ1VhXTqi4no66>. Acesso em: 28 jan. 2025.

Figura 14 - Fotografia na estante da casa de “Maria Potinho”.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Uma família que vivia/vive em comunidade e tem a ocultação de sua história, justificada pela dominação de saberes sistematicamente arrogantes, perde a voz, silencia e passa a não acreditar em sua trajetória. Embora, de algum modo, continuem existindo, e, pela oralidade e pelas práticas de tradição, continuem aprendendo por toda a vida, desafiadas pelas circunstâncias e epistemologias ancestrais.

Esse silenciamento decorre de injustiças, que levaram ao desperdício de experiências, ou seja, tudo aquilo que está fora do seu registro é irrelevante. Santos (2022) entende que fazer

justiça cognitiva não está relacionado com o aprendizado de um sistema global unificado, mas de fazer justiça com os diferentes modos de saber-fazer.

O trabalho das mulheres louceiras, desde a extração do barro, o transporte no jumento e, algumas vezes, nas costas, a quebra do barro, peneirá-lo, o carregamento de água do rio, a coleta da lenha e a queima dos produtos até a venda, é uma parte da história, que “Maria Velha” relata ser também de muitas recordações boas, apesar das dificuldades vivenciadas. O fato de irem aos sábados vender esses objetos também se constituía momento de alegria, pois podiam estar nesses outros espaços – o centro da cidade: “A gente se animava tanto quando chegava o sábado, que a gente dizia: nós vamos para a rua. Um sábado ia eu, que era das mais velhas e o outro sábado era outra mais velha. Ia para ajudar a trabalhar. As vezes a outra mais velha não queria ir e só sobrava para mim” (“Maria Velha”, setembro, 2023).

O colonialismo inculcou nas populações oprimidas uma ideia de espaço/lugar melhor, reproduzindo no imaginário social a ideia de progresso, de representatividade e, ao mesmo tempo de universos diferentes, os das desigualdades. Sendo o bairro considerado como lugar de pobreza e abandono pelas ruas não pavimentadas, casas de taipa, da água que brotava nos chãos das casas, o centro era o ideal de beleza, o espaço que, mesmo sendo de trabalho, era o sonho de um imaginário social.

É essa história colonial que vem sendo contada nos livros didáticos. Como jovens, adultos e idosos vão se reconhecer ou até mesmo querer identificarem-se com um lugar que, apesar de ser seu, está no currículo como sendo inferior?

A história geopolítica descrita no currículo é a de um sistema mundial colonial/moderno, que descaracteriza a cultura dos povos originários, como sendo ameaçadora, por isso insignificante. A ausência desses saberes no currículo contribui para a disseminação de um tipo de estética e ética padrão.

Nas conversas realizadas com as mulheres louceiras, por meio de suas memórias, identificam-se outras estéticas e éticas, que ajudam a pensar outras formas e performances de se fazer presente no mundo.

Nosso pai era pescador, agricultor e fazia artesanato, de tudo fazia para sobreviver. Muitas vezes mamãe contava, na maioria das vezes, antes de dormir comia um pedacinho de rapadura e farinha, comiam aquele pouquinho, tomava água e ia dormir. Na nossa época era o peixe e a farinha. Muitas vezes quando papai não conseguia vender “aquele pote” na feira, saía de casa em casa oferecendo, para fazer o dinheiro da semana, (“Maria Potinho”; “Maria Alguidar”, maio, 2024).

Trabalhar com o barro era obrigação de toda a família, independente dos que estavam diretamente relacionados à produção das peças ou dos que ajudavam, para que essas peças fossem produzidas, como observa-se no relato de “Maria Velha”:

Todos trabalhavam com isso. Meus pais tiveram 15 filhos e todos trabalhavam com o barro, quer dizer, só não trabalhou os que morreram novo. Os que não trabalhavam diretamente, trabalhavam indiretamente. Ajudava a pegar lenha, a queimar, pisar (“Maria Velha”, setembro, 2023).

Entre 2005 e 2017, a prática artesanal, enquanto única fonte de renda, foi sendo substituída por outras atividades. Os pais, filhos e especificamente as mulheres artesãs ficaram sem realizar o trabalho artesanal. Algumas delas por conta do casamento passaram a ter outras funções, a cuidar dos filhos, da casa, adoecimento e outras atividades. “Deixei de fazer barro quando me casei, mas depois voltei para casa e voltei para o barro, mas depois me casei novamente e engravidei novamente e deixei de fazer” (“Maria Potinho”, setembro 2023).

Todo mundo parou. Porque apesar de titia (“Maria Velha”) lembrar de um tempo bom, a memória que se tem é de uma coisa muito penosa, muito trabalho. Quem continuou fazendo foi meu tio e permaneceu sendo essa a renda dele, até ele morrer em 2017. Ele era o único filho de vó que viveu a vida toda fazendo isso, e da mesma forma e fazia praticamente só. Fazia a semana toda, queimava no sábado e sábado mesmo ele vendia. Ele passou a vida dele toda fazendo isso, foi o único que seguiu. Quando ele morreu, comecei a fazer e depois mamãe voltou (“Maria Nova”, setembro, 2023).

O relato de “Maria Nova” revela o que ouviu e sentiu a partir da sua família, de um trabalho árduo e a prática artesanal, enquanto única fonte de sobrevivência, foi vista de maneira diferente por ela. Ao contrário de sua mãe e tias, que apesar de reconhecer que o trabalho requeria muito esforço físico e pequeno lucro para sobrevivência, a família também rememora os momentos felizes. A relação que “Maria Nova” faz com o artesanato não é mais apenas para sobrevivência, apesar de, por muito tempo, essa ter sido única fonte de renda da família, atualmente enxerga apenas como uma prática artística.

Quando meu tio morreu deixou um monte de argila, deixou para mim. Comecei a fazer umas peças, mas é diferente. Então, as pessoas começaram a ver e encomendar coisas que não sei fazer e não tenho interesse de fazer. E passei para elas, que foram fazendo e aumentando a quantidade de encomendas (“Maria Nova”, setembro, 2023).

É partir desse momento que as mulheres louceiras retomam o trabalho, mas não mais como única fonte de renda, passando a ser visto, por elas mesmas, como produto artesanal e não apenas para uso (cozimento ou armazenamento de água, no caso das panelas e de potes), como no tempo em que vendiam no centro da cidade com seus pais.

A participação na Associação das Mulheres Artesãs de Assú (AMAA) também indica um olhar de reconhecimento pelo artesanato, como reitera “Maria Potinho” (setembro, 2023). “Hoje, a gente faz objetos mais para ganhar um extra, antes fazia mais por necessidade”. Essa afirmação é reforçada por “Maria Nova”.

Agora estamos juntas com uma associação só de mulheres, elas estão vendendo peças para uma loja lá em Natal que foi de um projeto do governo, quando o governo realizou a repaginação do mercado agricultura familiar. Vendemos mais de 76 e seis potes, de mais de um metro de altura e foi quando a gente teve que reformular a própria maneira de fazer, por exemplo, a queima da minha família é uma queima que a gente identifica como sendo uma queima indígena, a céu aberto. A gente construiu um forno na época dos potes, que por ser muito grande não dava para queimar a céu aberto. Então, a gente pensou, estruturou e construiu um forno para poder fazer isso. Não faz mais sentido fazer a mesma queima, é uma queima que vai se perder infelizmente, mas a gente tem que entender que as coisas mudaram, a dinâmica, mas a queima da família é uma queima a céu aberto (“Maria Nova”, setembro, 2023).

A produção artesanal sai do âmbito de única renda familiar para ser reconhecida pela arte. A casa de “Maria Potinho” passa a receber visitas de estudantes do município interessados pela história, e pessoas que veem o trabalho nas redes sociais. Em algum momento da conversa, brincam que não são repórteres, ao mesmo tempo revelam o prazer em contar sobre suas vidas.

A universidade é também para “Maria Nova” possibilidade de um olhar para sua origem, ao mesmo tempo também percebe que esse espaço pode ser de exclusão, quando a diversidade da vida, das experiências humana, do cotidiano das comunidades, ou de tantos outros movimentos sociais podem passar despercebido por uma única racionalidade.

O espaço escolar das mulheres louceiras é relatado como sendo também de dor e sofrimento. O início da aprendizagem (do ler e do escrever) é rememorado pelos castigos. “Maria Potinho” e “Maria Velha” relatam sobre esse processo, muitas vezes, doloroso.

Íamos para aula apanhar ou mamãe pagava para apanharmos (setembro, 2023). Tinha umas escolas (aulas) particular e nas quintas feiras tinham um (argumento), tinha palmatoria de madeira, umas professoras que hoje em dia eu ensinava a ela com minha oitava série, funcionava na casa delas aqui no bairro (maio, 2023).

O castigo é apresentado como uma atividade legitimadora da atividade de ensino e aprendizagem. A punição por não conhecer os códigos legitimados pelos grupos hegemônicos, além de criar as dicotomias entre os que sabem e os que não sabem, atribui aos indivíduos das classes populares a responsabilidade por seu não saber. A culpa e o castigo são ferramentas presentes nesse processo, indispensáveis para manutenção e inculcação de valores.

Essa lógica de conhecimento e aprendizagem na escola, rememorado pelas mulheres louceiras, se agravava quando percebidas como filhas ou mulheres do barro: “Nos viam como moças sujas e nos chamavam de “cu de burro”, muitas vezes não dava tempo de limpar as unhas antes de ir para escola. Saíamos correndo depois do trabalho, íamos com barro nas unhas, escondíamos por baixo das carteiras” (“Maria Velha”, setembro, 2023).

Os saberes que trazem em suas memórias estão conectados com a vida e a experiência própria do mundo. O sentir, cheirar, amassar e modelar o barro foram sendo aprendidos com a família no ver, tocar, ouvir, de saberes, que foram passados pela oralidade e que não são reconhecidos no currículo escolar. Mas, também rememoram acontecimentos de exclusão em que são caracterizadas pejorativamente em função de sua cor de pele (são mulheres pretas) e da atividade que desenvolviam com o barro.

A cultura ocidental eurocêntrica inculcou a ideia de um universo de história única, sedimentada e distribuída desigualmente. As culturas que não estão nesse rigor não são ensinadas no currículo. A ideia das conquistas e vitórias, nas quais a grande maioria (minorias) não faz parte, foi sendo internalizada por métodos e práticas naturalizadas, como a catequese, escola etc. Os grupos marginalizados, em sua maioria, não reconhecem sua história como importante e, por isso, acreditam e creditam ser os ensinamentos produzidos pela ordem hegemônica os únicos e possíveis para uma vida digna. Por isso, retornar ou ocupar os espaços escolares é para essas pessoas ter acesso à legitimação de um direito socialmente retirado e agora reivindicado.

A separação entre o saber escolar e o saber da experiência também é contado por “Maria Potinho”, quando rememorando as experiências vividas. Relata o quanto pensa ser importante a aprendizagem que acontece na escola. Mesmo contando da dificuldade em um componente curricular ou outro, acredita que a aprendizagem escolar é uma oportunidade para uma vida melhor. Ela se sente feliz ao lembrar que quando iniciou a 5ª série, na Escola Estadual Juscelino Kubistchek, e as professoras se admiravam dela e de sua irmã, quando “com uns dois a três meses que estava lá, a gente fazia o nome do colégio todinho sem ver. Diziam que tinha aluno lá que estava com dois anos e não sabia fazer o nome direito do colégio” (“Maria Potinho”, maio, 2024).

A produção artesanal, cultural e econômica vivenciada na infância e adolescência não é considerada pela lógica colonialista enquanto lugar e experiência válida. A escola pública de acesso para todos ainda não valida os saberes apreendidos pelas vivências do cotidiano que de “uma maneira ou de outra, tem-lhes preparado para o enfrentamento da vida e não há como desconsiderá-la no processo ensino e aprendizagem escolar” (Silva, 2012, p. 28).

Essa é a ideia, reproduzida em muitos dos documentos, que recomenda e autoriza o que e como deve ser ensinado na escola. Com isso, reforça a valorização de uma aprendizagem em detrimento de outra, colocando os saberes autorizados nos documentos como sendo de maior prestígio. No entanto, existem outros saberes “especialmente quando consideramos a partir do cotidiano as muitas redes de saberes/fazeres que se entrecruzam na fantástica aventura de conhecer” (Silva, 2012, p. 78).

A escola, como é reconhecida e institucionalizada, tal como exposto na Constituição Federal de 1988, no Capítulo 3, Seção I e Artigo 205, assegura que a educação é um direito de todos. Ainda assim, não atende na prática, a complexidade de experiências culturais e sociais que não estão sob sua orientação. Por isso, se faz importante fazer circular as diferentes maneiras de existência, resistência, subsistência e sobrevivência produzidos por homens e mulheres que foram e são invisibilizados nos espaços práticos cotidianos da escola.

A baixa escolaridade ou até mesmo a não escolaridade, os saberes da experiência feitos, segundo (Freire, 2002), dessas mulheres, possibilitaram a sobrevivência e continuidade da vida. Mesmo excluídas, invisibilizadas e sofrendo pela discriminação própria de uma colonização que difundiu a ideia de uma “Terra dos Poetas”, de povos europeus, essas mulheres aprenderam-ensinaram constituindo um conteúdo próprio, emergentes das circunstâncias e contextos locais.

Enquanto faz seus objetos, “Maria Potinho” conta o que viveu na escola, dos conteúdos que lhes ensinavam as professoras, do catecismo na capela do bairro, da merenda, do conteúdo, que lhe era mais fácil de aprender e do que achava muito difícil. Essas vivências vão sendo rememoradas, enquanto desliza as mãos pelo barro, misturadas com as recordações e os ensinamentos dos pais.

Quando chegamos na quinta série já não tínhamos como estudar porque ou a gente trabalhava para comer ou estudava e não comia, que já trabalhávamos, tinha que dedicar mais. Era muito sufoco, não tinha dinheiro para comprar farda, comprar caderno, precisava de uma coisa ou de outra. Já terminávamos o serviço em cima da hora, íamos a pé de carreira, tomar banho e sair de carreira” (“Maria Alguidar”, maio, 2024).

Como em *Becos da Memória*, de Conceição Evaristo (2017), ‘ali’, na família das mulheres artesãs não existe uma história apartada da vida. O tempo passado é também presente, não distante, é um tempo criança, tempo de tristezas e tempos felizes. É um tempo distante-perto, onde tudo se passava e tudo se vivia. E são esses múltiplos tempos que “Maria Potinho” também recorda quando chegou à escola. “Eu comecei minha primeira série com 12 anos, já comecei muito atrasada. Meu negócio era a merenda, era doida pela merenda de lá” (“Maria Potinho”, maio, 2024).

“Maria Potinho” recorda dos nomes dos professores, dos gestos, afetividades e das professoras que também não gostava. “Tinha professora que não era gente, minha filha... essa professora não era gente, quando a mulher vinha a gente já tinha medo dela” (maio, 2024). As lembranças são do grupo escolar, que funcionava vizinho à uma capela do bairro, onde também estudou o catecismo e fez a sua primeira eucaristia: “O catecismo quando era seu (Francisco – nome fictício), acho que você lembra, morreu bem velhinho, morreu um dia desses. Todo mundo gostava de seu (Francisco), ótima pessoa. Mas quando dizia que era dona (Maria – nome fictício) que vinha... meu amigo” (“Maria Potinho”, maio, 2024).

Os processos de colonização estão presentes nos relatos de “Maria Potinho”, seja na catequese ou na escola. São submetidas à uma padronagem de conhecimento estabelecida pela igreja e pela escola, instituições reconhecidas por Althusser (1983), como aparelhos ideológicos do Estado. A figura masculina do catequista assemelha-se à imagem do “Bom Pastor¹³” disseminada pela igreja da qual aprendeu a gostar.

Descolonizar, na perspectiva de Santos (2023), exige que se faça a crítica renovada dos processos de colonialidade e colonialismo presentes de forma naturalizada nos cotidianos sociais e culturais das populações, como percebidos no relato de “Maria Potinho” sobre a ação catequética e escolar, acontecendo em um mesmo espaço.

Diferentemente do que propõe essa lógica colonialista, nos cotidianos das mulheres louceiras, tudo acontece ao mesmo tempo, transforma-se o pedaço de barro em objeto, conta-se histórias da vida, ensinamentos dos pais, o momento instantâneo não se separa do corpo e da mente, se relacionam, fazendo parte de um todo. No movimento das mãos, do sentar-se e do pensamento, a aprendizagem tem um *rigor outro*¹⁴, segundo (Macedo, 2009), e a regra é clara, não há como distanciar a arte da realidade da vida.

¹³ Refere-se à imagem descrita por Jesus Cristo em sermões descritos nos quatro evangelhos.

¹⁴ Um rigor outro, expressão atribuída por Macedo (2009), refere-se a metodologias emergentes da perspectiva teórica da multirreferencialidade.

No domingo quando chegava do rio e deixava ali a roupa, já ia para esteira de barro quebrar, colocar de molho, para na segunda começar. Eu não sei o que era brincar, não tinha nem boneca, não tinha tempo para brincar. Mamãe dizia logo: menina venha lavar esses pratos. Uma vez tinha uma boneca velha quebrei todinha de enxada e joguei no mato. Não tinha tempo de brincar e nem tinha boneca, mamãe uma vez comprou uma boneca dos braços duro, não gostava daquelas bonecas, não tinha nem como vestir roupa como recorda (“Maria Potinho”, maio, 2024).

Assim como em Certeau (1998), os ruídos do corpo são em princípio a voz, é o soar que transpassa a oralidade, de corpos que, ao produzirem ruídos, parecem uma desordem, sendo impossível retornar a ordem, pois são marcas de um cotidiano, vozes sem língua gramaticalmente definida, mas existentes por toda a parte.

A história narrada não é somente das mulheres louceiras, de sua família, é antes de todos, que, com elas, convivem, seja na experiência cotidiana ou na semelhança da luta pela sobrevivência. A vida dessas mulheres se assemelha com a de muitos, que são invisibilizadas e se encontram pelas mesmas necessidades – a do bem viver.

Portanto, os aprendizados das mulheres louceiras como vida reexistente podem provocar reaprendizagens importantes para as vidas subalternizadas e ameaçadas pelos saberes decretados válidos. Esses e outros saberes da experiência da vida são como reconhecer que, fora dessa referência seletiva de conhecimento, outros saberes são diariamente produzidos e tornados invisíveis, desperdiçando e empobrecendo o conjunto das experiências sociais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A urgência em desinvisibilizar saberes da experiência cotidiana dos que chegam à modalidade da EJA nos levou, enquanto professora e pesquisadora, a *mergulhar com todos os sentidos* (Alves; 2008; 2019), no espaço cotidiano das mulheres louceiras residentes no município de Assú/RN. Dessa maneira, a história das mulheres do barro, diferentes dos donos da cultura legitimada, se aproxima de muitas outras vidas, que também merecem ser reconhecidas, porque também são histórias importantes enquanto possibilidade de saberes e vivências reexistentes.

A pesquisa possibilitou sentir, mesmo que em cinco encontros, como a vida das mulheres louceiras e suas histórias se relacionam com tantas outras vidas de jovens, adultos e idosos, que ao retornarem à escola, carregam possibilidades de uma aprendizagem significativa, que contribuía para compreensão de si mesmas. Em cada encontro, percebia como sentiam-se, algumas vezes, oprimidas por não terem o direito de ser como de fato são, mesmo com tantos saberes e vivências criados desde suas infâncias.

Das muitas reflexões realizadas nesse período da pesquisa, destaca-se o trecho em que “Maria Potinho” nos conta não lembrar dos conteúdos escolares do ensino de História. Revela também que a escola não as reconhece como sujeitos de saberes. Essas e muitas outras reflexões nos levaram a pensar, alternativamente, como as práticas dos saberes das louceiras, em Assú/RN, poderiam ser reconhecidas e potencializadas enquanto currículo no contexto da EJA?

Para reconhecer práticas e saberes culturais das louceiras, que trabalham com o barro, no município de Assú/RN, enquanto propositivos à construção de currículos na EJA, foi preciso subverter a lógica de conhecimento dada por uma ciência, que define e estrutura a vida hegemonicamente. Foi necessário aguçar todos os sentidos, mergulhando naqueles cotidianos (Alves; 2008; 2019). Foi isso que realizamos ao adentrar nos cotidianos das mulheres louceiras, em seus espaços, desde o primeiro encontro, passando pelos contatos visuais, ouvindo-as, sentindo-as a partir de suas vidas relatadas/rememoradas.

Mergulhar com todos os sentidos (Alves; 2008; 2019), nos espaços em que viveram e vivem desde que nasceram, permitiu a possibilidade de desinvisibilizar saberes vivenciados por essas mulheres que, ao se juntarem, reúnem-se, se conectam pela liga que faz do barro a vida. Foi no *mergulho* nos cotidianos dessas mulheres a partir do *conversar liberador* (Dávila, 2009), que se captou potencialidades para os currículos da EJA, conhecimentos que não estão escritos nos livros didáticos e muito menos na historiografia do município.

Compreender os contextos sociais e culturais, que vem tecendo as práticas artesãs das mulheres louceiras no município de Assú/RN, possibilitou ouvir conhecimentos de sobrevivência que escapam a lógica da ciência moderna. Os seus *saberesfazer*s advindos dos seus pais e anteriormente dos seus avós e até onde alcançam em suas mentes, são compartilhados com a família, com todos aqueles que reexistiram no/com o barro e com o bairro (Buraco d'água) – lugar excluído pela elite da cidade, que mesmo utilizando-se dos utensílios em suas moradias não reconheceram essas mulheres e seu trabalho como relevante para a história da cidade.

As mulheres louceiras engordam os grupos de pessoas que pouco ou quase nada são reconhecidas como partícipes da história deste país, deste município, que nunca tiveram o direito à fala, de contar suas histórias em espaços públicos, como, por exemplo, na escola. De seus ancestrais, que viviam antes mesmo da colonização local e, por esse processo, foi brutal e culturalmente anulado, até a escola, as mulheres escutam mais a história de seus algozes, do que propriamente histórias semelhantes de povos tragados por essa lógica política, epistemológica e cultural colonizadora.

Um sentimento de mundo que “Maria Potinho” relata em uma de nossas conversas ao afirmar que “hoje só não aprende quem não quer”, remete a um tipo de aprendizagem que sente não ter dado conta, pois, suas condições de vida não permitiram ter acesso, e quando teve acesso, não foi possível a permanência e continuidade. Reconhece como conhecimento válido aquele instituído e institucionalizado como verdadeiro, por isso mesmo acredita “não ter tido sucesso na vida”.

Analisar como saberes da experiência, segundo (Freire, 2002), se constituem em processos de desobediência epistêmica e decolonialidade, possibilitando destacar um trabalho que não acontece apenas pela técnica ou manuseio, que as mulheres louceiras fazem com o barro, mas ao fazê-lo recuperam saberes ancestrais experienciados, que possibilitaram a sobrevivência de suas famílias, mas que passam despercebidos, quando a escola conta uma história que não condiz com as suas vivências, produzindo-as como irrelevantes.

Refletir acerca das práticas e saberes vivenciados pelas mulheres louceiras, enquanto possibilidade de construção de currículos na EJA, evidenciou astúcias de sobrevivência que a escola em seus currículos institucionalizados não consegue dar conta. A própria história contada pelos “poetas” locais, do município de Assú, (que fizeram questão de esquecer os povos originários do município, ou ainda, os colocaram como os bárbaros), contradiz a realidade daqueles que buscam a modalidade, dos sujeitos de corpos, mentes, formações e informações culturais diversas.

A compreensão teórica nos possibilitou refletir sobre as especificidades que devem ser reconhecidas no momento de se pensar currículos com e para a EJA. A reflexão decolonial nos fez perceber que existem tantos outros saberes, culturas, identidades que foram excluídas e negadas em seu direito de ser. Lembram-nos “Maria Alguidar” e “Maria Potinho” acerca do bairro onde residem, que ali nasceram e cresceram, mas foi também ali que um dia chegaram homens (ditos de direitos) e tomaram sem negociação o lugar que antes a elas pertenciam. No relato, observam-se traços de processos cruéis, que expropriaram o lugar e suas histórias, próprios de movimento colonizadores.

Não bastasse a desumanização da vida que viveram pelas muitas opressões sociais causadas pela lógica capitalista, ainda tiveram que continuar enfrentando as injustiças reproduzidas pela escola, de uma estrutura curricular que credibiliza e autoriza apenas saberes na versão eurocêntrica, dos descobridores, dos brancos, da língua dita culta desumanizante.

Os saberes capturados nas narrativas das mulheres louceiras, atravessam a ideia de modernidade, que privilegiou um saber em detrimento de outro. Ao contrário da escola, que assumindo práticas hierarquizantes, estabelecendo notas, sequências ou divisões entre quem “sabe mais” e quem “sabe menos”, entre aqueles que não conseguem alcançar um saber sistematizado nas disciplinas, e, logo reprovado, a vida em comunidade das mulheres louceiras, não existe a necessidade de se encaixarem para caberem dentro de uma unidade, todos participam do processo, não existem privilégios, e os saberes acontecem na reciprocidade.

Ou seja, os saberes produzidos não sendo amparados por um modelo universalista, são mutáveis, como por exemplo, a queima que acontecia bem no início no forno feito em grandes fogueiras, passou pelo forno à lenha e agora também pelo forno a gás. E, é assim, que acontece a vida, os saberes vão sendo criados/transformados em sintonia com as necessidades de usuários, diferente da escola que adota modelos curriculares rígidos, cujo objetivo é adaptação, formatação e definição de uma performance que atenda aos anseios de um mercado.

Outra questão percebida, quando da reflexão de criação de um sistema curricular, que privilegia um saber em detrimento de outro, é a violência produzida pela escola, pelos modos como distribui saberes e os mecanismos autoritários, que utiliza para impor uma única cultura. Ao fazê-lo, exclui as culturas que coexistem dentro do mesmo espaço. Essa assertiva se reverbera no relato de uma das mulheres do barro ao afirmar que sentiam vergonha de irem à escola, pela condição socioeconômica em que viviam, advinda do trabalho com o barro.

Esconder as mãos por baixo das carteiras, para que não aparecessem o barro nas unhas, é um dos sentimentos produzidos por essa lógica branca hegemônica, que adota um princípio

organizador, que separa pessoas e categoriza-as, segundo sua cor, classe, etnia, gênero, entre outras.

Nesse sentido, as discussões teóricas possibilitaram que continuássemos desinvisibilizando a multiplicidade de conhecimentos cotidianos produzidos pelas mulheres louceiras, a partir de seus relatos. A esse respeito, entende-se que, para uma educação escolar mais justa, é necessário políticas-práticas que possibilitem, além do acesso, a acolhida e o reconhecimento dos saberes produzidos astutamente na cultura de cada povo.

A reflexão nos instigou a perceber outros movimentos anticoloniais, tais como os saberes comunitários e da coletividade possíveis à superação de um sistema-mundo civilizatório, em que estudantes da EJA ao chegarem à escola, encontrem possibilidades de enredar saberes na diversidade de outros saberes e conhecimentos de histórias culturais vividas no mundo, que são produzidas para além do projeto de modernidade dualista.

A concepção de desobediência epistêmica, atribuída por Mignolo (2020), possibilitou entender que para uma efetiva política-prática educacional em EJA, é necessário à descolonização de saberes, o que significa, para Santos (2002), desinvisibilizar o já existente (saberes subalternizados), mas sem deixar de considerar o que foi institucionalizado ocidentalmente. Os homens e mulheres que chegam à modalidade, além do direito ao acesso, precisam ter reconhecidos os seus saberes cotidianos, sem que lhes sejam negados os conhecimentos histórica e socialmente construídos.

A pesquisa nos instigou a outras reflexões acerca de memórias e práticas sociais e culturais subterradas, abrindo a possibilidade de continuar pensando sujeitos, ações e grupos marginalizados, que sofreram/sofrem processos de exclusão de diferentes maneiras. Ou seja, quais saberes ainda estão desconhecidos, até mesmo pelos povos ancestrais desse município? São questões percebidas nos relatos das mulheres, quando não dão conta de reconhecer de onde vieram seus pais e avós, de como esses chegaram até o bairro.

Percebe-se, no relato das mulheres, um apagamento de algumas de suas histórias ancestrais, que compreendemos ser necessário desinvisibilizar, entendendo-os como saber histórico, cultural, político, social relevante a transformação da sociedade excludente. Embora ‘puxem’ pela memória resquícios de uma história que são suas, de seus pais e avós, não alcançam os que os antecederam, quando não percebem ser também donas daquele pedaço de chão que dizem antes ser da paróquia e depois ser empossadas por eles.

Assim como as mulheres louceiras, muitos jovens, adultos e idosos do município de Assú, que retornam à EJA, têm suas memórias apagadas. É irônico que a terra dos conhecedores

das letras, “terra da poesia”, escondam nas mesmas linhas métricas, aqueles e aquelas que fizeram e são parte da mesma terra.

As reflexões acerca das práticas e saberes vivenciados pelas mulheres louceiras possibilitaram reconhecê-los enquanto movimentos de descolonização, ou seja, um encontro de conhecimentos e de culturas diferentes que foram colocadas em diálogo, despindo a lógica hegemônica de humanidade imposta por processos de colonização e colonialidade.

Assim como o saber das letras (da terra da poesia) tem centralidade no espaço social, especificamente, quando contam a história dos “primeiros habitantes”, também é possível pelas mãos das mulheres do barro, a partir dos objetos que produzem com esse material, a tradução de conhecimentos ancestrais que conta parte da história do município e que pode e deve chegar aos espaços sociais eleitos (escolas, universidades).

Ao término desta pesquisa, invoca-se a leitura de Krenak (2019), também já mencionada neste texto, acerca das “Ideias para adiar o fim do mundo”, que se reitera com o autor, como sendo o fim de um modelo de modernidade civilizatória, que expropriou a muitos e ao planeta. A escola e a educação, para pessoas jovens, adultas e idosas da EJA, pode ressignificar seus currículos e práticas com a finalidade de adiar o fim do mundo, aprendendo ancestralmente, com povos originários e povos excluídos, que aprenderam a usar aquilo que a eles foi dado para consumo. Grupos que invencionaram sua própria existência, apesar dos epistemicídios, dos silenciamentos e das opressões.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. (Tradução de Julia Romeu)

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983. (Tradução de Joaquim José de Maura)

ALVES, Nilda. (org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 62-74. mai./2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200005>. Acesso em: 30 jan. 2025.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. (org.). **Pesquisa no/do/ cotidiano das escolas**. Sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 13-38.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**, [S.1], v. 4, n. 7, p. 8. out. 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23967/16939>. Acesso em: 21 jan. 2025.

ALVES, Nilda; ANDRADE, Nivea; CALDAS, Alessandra Nunes. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas ‘conversas’ acerca deles. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SUSSEKIND, Maria Luiza. (org.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente**: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (org.). **O sentido da escola**. 6. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2016, p. 65-99.

ARROYO, Miguel G. **Vidas re-existent**: reafirmando sua outra humanidade na história. Petrópolis/RJ: Vozes, 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB n. 11/2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 23 jan. 2025.

BRASIL. Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (**VI CONFINTEA**). Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BRASIL. **Lei nº 13, 005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: Câmara dos Deputados. Edições Câmara, 2014.

CERTEAU, de Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011. (Tradução de Ephraim Ferreira Alves)

CERTEAU, Michel. **História e psicanálise: entre ciência e ficção**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. (Coleção História & Historiografia). (Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira)

COSTA, Joaze Bernardino. Convergências entre intelectuais do Atlântico Negro: Guerreiro Ramos, Frantz Fanon e Du Bois. In: COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSGUÉL, Ramón. (org.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

DÁVILA, Yáñez, Ximena. Matriz Biológico-Cultural da Existência Humana e Conversar Liberador. In: MATURANA, Romesín Humberto; DÁVILA, Yáñez Ximena. **Habitar Humano em seis ensaios de biologia-cultural**. São Paulo: Palas Athena, 2009. (Tradução de Edson Araújo Cabral)

DETIENE, Marcel; VERNANT Jean Pierre. **Métis: as astúcias da inteligência**. São Paulo: Odysseus, 2008. (Tradução de Filomena Hirata)

DIAS, Patrícia de Oliveira. A bárbara guerra do Açú. **Revista impressões rebeldes**, ano 5, n. 2, jul./dez., 2017.

EVARISTO, conceição. **Becos da memória**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da Recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2021.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FANON, F. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro/RJ: Civilização Brasileira, 1968.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. A pesquisa com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das *imagensnarrativas* na invenção dos currículos e da formação. **Espaço do currículo**, v. 8, n. 3, p. 306-316, set./dez., 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n3.306316>. Acesso em: 28 jan. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 73. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GROSGUÉL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSGUÉL, Ramón. (org.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MACEDO, Roberto Sidnei. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa educação e ciências antropológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2020. (Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira)

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

OLIVEIRA, I. B. de. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, I. B. de. Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. **Educação Temática Digital**, n. 9, p. 162-184, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1050>. Acesso em: 28 jan. 2025.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção Temas & Educação)

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **O currículo com criação cotidiana**. Petrópolis/RJ: DP et Alli; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2016.

PAIS, José Machado. **Sociologia da vida quotidiana**: teoria, métodos e estudos de caso. 5. ed. Lisboa: ICS, 2009.

PAIVA, J. **Como é que isso vira currículo?** 2004. Mimeografado.

PAIVA, Jane. Formação docente para a educação de jovens e adultos: o papel das redes no aprendizado ao longo da vida. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 83-95, jun. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010470432012000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 jan. 2025.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. (org.). **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SANTOS, B. de S.; ARAÚJO, S.; BAUMGARTEN, M. As epistemologias do sul num mundo fora do mapa. **Sociologias**, [S. l.], v. 18, n. 43, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A transição paradigmática: da regulação a emancipação. **Oficina**, n. 25, 1991. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/10932>. Acesso em: 29 jan. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar**: abrindo a história do presente. Belo Horizonte/MG: Autêntica; São Paulo/SP: Boitempo, 2022. (Tradução de Luís Reyes Gil)

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Na oficina do artesanato**: aulas 2011-2016. São Paulo: Cortez, 2018. (Seleção, revisão e edição de Maria Paula Meneses e Carolina Peixoto)

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 237-280, out. 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007. (Tradução de Mouzar Benedito)

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, F. C. Currículos praticados e dispensados nos cotidianos da EJA: condições e procedimentos de tradução. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 299-308, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n2.38641>. Acesso em: 26 jan. 2025.

SILVA, Francisco Canindé da. **Os currículos praticados nos cotidianos da EJA**: regulações e emancipações. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2012.

TORRES, Nelson Maldonado. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSGOUEL, Ramón. (org.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.