

A DOR E A DELÍCIA DE DIALOGAR: INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES POPULARES DE CAPOEIRA

REAL, Márcio Penna Corte
FLEURI, Reinaldo Matias Fleuri
FRATTI, Rodrigo Graboski
FALCÃO, José Luiz

Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é
(Caetano Veloso)

RESUMO

Nos anos de 2005 e 2007, na Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis, realizaram-se duas edições do Curso de Formação de Educadores Populares de Capoeira na Perspectiva Intercultural (PERI-Capoeira). Transcorridos 15 anos, discutimos o processo de “investigação temática” vivido naquela inédita experiência. Retomamos aqui a centralidade da noção de diálogo, na perspectiva de Paulo Freire, como sustentáculo do processo de investigação temática, que possibilitou a organização programática das práticas educativas, partilhadas com educadoras e educadores populares de capoeira naquele tempo-espço. Nosso argumento principal é o de que o diálogo vislumbra o horizonte de uma convivência intercultural crítica entre os sujeitos educacionais. Esta ênfase implica em elaborar os conflitos que emergem nas relações de saber e de poder entre sujeitos e contextos diferentes, conflitos que são inerentes à colonialidade do saber (que impõe como neutra e universal a ciência e civilização moderna-europeia, subalternizando ou negando os saberes e cosmopercepções de povos originários ancestrais) e a colonialidade do poder (sustentando, com base em critérios racistas e patriarcais, relações de dominação e exploração entre classes sociais e entre povos). Assim, o contexto educacional do PERI-Capoeira foi demarcado pelo encontro entre a universidade (e os pressupostos coloniais que orientam o saber/poder do conhecimento científico) e a capoeira, como dimensão de saber/poder popular enraizado em cosmopercepções ancestrais. Daí que repensamos o diálogo intercultural na perspectiva crítica e decolonial, como situação-limite e, ao mesmo tempo, como inédito-viável, o que nos permite reviver as dimensões organizativas e epistemológicas das práticas educativas interculturais com “a dor e a delícia de dialogar”.

PALAVRAS-CHAVE: Diálogo. Interculturalidade. Educadores de capoeira. Decolonialidade.

ABSTRACT

In the years of 2005 and 2007, at the Federal University of Santa Catarina, in Florianópolis, there were two editions of the Training Course of Popular Educators of Capoeira in the Intercultural Perspective (PERI-Capoeira). After 15 years, we discussed the “thematic investigation” process experienced in that unprecedented experience. We return here to the centrality of the notion of dialogue, in the perspective of Paulo Freire, as the mainstay of the thematic research process, which allowed to organize educational practices, shared with professors and popular educators of capoeira in that time-space. We argue that a critical intercultural coexistence between educational agents is improved by dialogue. This emphasis implies elaborating the conflicts that emerge in the relations of knowledge and power between different peoples and contexts. Conflicts that are inherent to the coloniality of knowledge (which imposes European Modern science and civilization as neutral and universal, subalterning or denying knowledge and cosmoperceptions of ancestral peoples) and the coloniality of power (sustaining, by racist and patriarchal criteria, relations of domination and exploitation between social classes and between peoples). Thus, the educational context of PERI-Capoeira was marked by the encounter between the university (and the colonial guidelines of scientific knowledge) and capoeira, as a dimension of popular knowledge / power rooted in ancestral cosmoperceptions. That is why we rethink intercultural dialogue in a critical and decolonial perspective, as a limit-situation and, at the same time, as unprecedented-viable, which allows us to relive the organizational and epistemological dimensions of intercultural educational practices with “the pain and delight of dialoguing”.

Keywords: Dialogue. Interculturality. Educators of capoeira. Decoloniality.

INTRODUÇÃO

Neste texto, nos reportamos ao processo dialógico de investigação temática (FREIRE, 1987) que vivemos coletivamente durante a implementação, entre 2005 e 2007, de cursos-experimentais de formação de educadores populares na perspectiva intercultural da educação. Esta experiência formativa ficou conhecida pelo nome PERI-Capoeira, porque foi desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa “Educação Intercultural e Movimentos Sociais” Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/CNPq), chamado de Núcleo “Mover”¹, no âmbito de seu “Programa de Estudos

1 “No início da década de 1990, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CED/UFSC) passou a fomentar a realização de projetos de pesquisa vinculados a movimentos sociais. O apoio a pesquisadores que têm como tema de investigação seus próprios movimentos de origem se consolidou como política do

e Relações Interculturais” (PERI), em parceria com a Confraria Catarinense de Capoeira² – (conhecida na comunidade capoeirista como TRIPLLO-C).

Nosso objetivo³ foi promover experiências que servissem de base para a formulação de referenciais teórico-metodológicos para as práticas educativas orientadas pela interculturalidade nos contextos escolares, junto aos movimentos sociais e às práticas culturais. Assim, naquele processo de pesquisa, tomamos como objeto de nossa análise as duas edições do Curso de Formação de Educadores Populares de Capoeira na Perspectiva Intercultural (PERI-Capoeira).

Transcorridos 15 anos, revisitamos aquela experiência de formação de educadores e educadoras populares, retomando a centralidade da noção de diálogo, na perspectiva de Paulo Freire (1987). Pois o diálogo foi o sustentáculo do processo de investigação temática, que possibilitou a organização programática das práticas educativas, partilhadas com educadoras e educadores populares de capoeira naquele tempo-espaço. O horizonte teórico e político-pedagógico a que nos referimos ressalta o entendimento de diálogo presente no texto clássico *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (1987).

programa ao longo de toda a década. A articulação entre diversas representações de organizações não-governamentais locais, pesquisadores, professores estudantes do PPGE/UFSC culminou com a criação do Núcleo MOVER em 1994, sob a coordenação do Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri. Denominado inicialmente de Universidade e Movimentos Sociais, seu principal objetivo era promover uma mediação entre os movimentos sociais e a universidade.” (CORTE REAL, FALCÃO, FLEURI, et al., 2009, p.209). Em 1997, ao se registrar no Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP) do CNPq/UFSC, o Grupo passou a se chamar “Educação Intercultural e Movimentos Sociais”. Em 2020 reformulou seu registro do DGP/CNPq com o nome de “Viver em Plenitude: Educação Intercultural e Movimentos Sociais”.

2 “A Confraria Catarinense de Capoeira é uma entidade que congrega capoeiristas, estudiosos e outros interessados por essa prática cultural. A mesma vem sendo organizada desde 2003, visando a ações coletivas em prol do desenvolvimento da prática da capoeira no estado de Santa Catarina.” (Cf. CORTE REAL, 2006, p.203, nota número 135). E mais ainda: “Logo após a realização do I Congresso Nacional de Capoeira, nos dias 15, 16 e 17 de agosto de 2003, em São Paulo, os representantes catarinenses, presentes naquele evento decidiram formalizar uma comissão que desse prosseguimento às discussões e análises sobre as principais questões que envolvem a Capoeira na atualidade e desencadeasse um amplo processo de debates e esclarecimentos dos capoeiras em geral. Esse grupo se auto-organizou como Confraria Catarinense de Capoeira (TRIPLLO-C) e vem trabalhando organicamente para contribuir com o desenvolvimento da Capoeira no Estado de Santa Catarina e no Brasil. Dele fazem parte lideranças e participantes de vários grupos de capoeira (...), juntamente com estudiosos e alunos interessados, bem como, outros participantes eventuais” (Confraria Catarinense de Capoeira, 2005 *apud* CORTE REAL, 2006, p.21, nota número 16).

3 A proposta de cursos experimentais de formação de educadores, na perspectiva intercultural, fez parte do projeto de pesquisa *Educação Intercultural: elaboração de referenciais epistemológicos, teóricos e pedagógicos para práticas educativas escolares e populares*, que contou com o apoio do CNPq (Processos 473965/2003-8 e 304741/2003-5) e coordenação do Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri (cf. CORTE REAL, 2006, p. 22, nota 17).

Nosso entendimento é que o diálogo vislumbra o horizonte de uma convivência intercultural crítica entre os sujeitos educacionais. Esta é a ênfase trabalhada na primeira parte deste texto. Em seguida, como desdobramento, problematizamos os conflitos que emergem nas relações de saber e de poder entre sujeitos e contextos diferentes, conflitos que são inerentes à colonialidade do saber (que impõe como neutra e universal a ciência e a civilização moderna-europeia que subalterniza ou nega os saberes e cosmopercepções de povos originários ancestrais) e a colonialidade do poder (sustentada em critérios racistas e patriarcais, relações de dominação e exploração entre classes sociais e entre povos).

O conceito de cosmopercepção está relacionado com o modo de se perceber a vida, de se estabelecer relações com o outro e com a natureza, a partir das experiências singulares em que o corpo e as práticas corporais assumem protagonismo inarredável.

Como um contraponto aos usos universais da noção de cosmovisão, a epistemóloga feminista nigeriana, Oyèrónkẹ Oyěwùmí (1997), professora associada de Sociologia na *Stony Brook University*, Estados Unidos, a partir de referências da cultura iorubana, criou o conceito de “cosmopercepção” para demarcar a distinção entre a produção do conhecimento e a percepção da realidade. Na perspectiva da cosmopercepção, o aprender vai além da apropriação de conceitos, técnicas e procedimentos. Cosmopercepção implica em perceber e experimentar, com o outro, saberes construídos em situações cotidianas, na relação com a natureza, com o mundo espiritual, com as instituições e com o que foi deixado por aqueles que nos antecederam (ROCHA, 2018).

O contexto educacional do PERI-Capoeira foi demarcado pelo encontro/desencontro entre os pressupostos coloniais que orientam o saber/poder do conhecimento científico e a capoeira, como dimensão de saber/poder popular enraizado em cosmopercepções ancestrais. Neste caminho, reposicionamos o diálogo intercultural na perspectiva crítica e decolonial, como situação-limite e, ao mesmo tempo, como inédito-viável, o que tem nos permitido reviver as dimensões organizativas e epistemológicas das práticas educativas interculturais com “a dor e a delícia de dialogar”.

1. O DIÁLOGO COMO FOMENTO DE TEMAS GERADORES PARA A EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

A noção do diálogo, que pode ser entendida como processo de busca dos temas geradores para a educação, foi trabalhada por Paulo Freire (1987), no livro *Pedagogia do Oprimido*. Freire estabelece uma concepção de educação popular, que tem como ponto de partida o processo dialógico de investigação dos temas geradores no universo existencial dos educandos, como possibilidade de articulação de programas de ensino e de pesquisa (CORTE REAL, 2018). A concepção de *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, 1999) focaliza relações de saber/poder na medida em que o processo dialógico de levantamento de temas geradores pode explicitar conflitos e situações-limite inerentes ao próprio encontro dos sujeitos educacionais.

Ao assumirmos a concepção da interculturalidade crítica e decolonial, como critério para refletir sobre a elaboração de subsídios teórico-metodológicos para práticas educacionais, a partir da experiência de cursos de formação de educadores populares, fomos impelidos a refletir sobre questões tais como: que temas geradores podem propiciar experiências formativas significativas para educadores e as educadoras populares de capoeira, no estado de Santa Catarina, região sul do Brasil? Como lidar com possíveis conflitos emergentes no encontro/confronto entre o saber/poder do conhecimento científico, representado pela universidade, e o saber/poder popular da capoeira? E, ainda, que papéis e protagonismos os e as participantes da capoeira e da universidade assumem na condução do programa de formação de educadores e educadoras na perspectiva intercultural da educação?

Neste sentido, propusemos um processo dialógico de investigação temática em torno das práticas educativas dos educadores e das educadoras de capoeira de várias cidades de Santa Catarina, que se dispuseram a participar do curso PERI-Capoeira. Este programa de formação de educadores populares de capoeira constou de duas ofertas de cursos, sendo a primeira em 2005 e, a segunda, em 2007, ambas sediadas na Universidade Federal de Santa Catarina.

O I PERI-Capoeira foi realizado na região da Grande Florianópolis, entre fevereiro e dezembro de 2005, com carga horária de 120 horas. Foram promovidos 11 encontros (oficinas) em que se articularam processos de investigação e intervenção educativa. Constituiu-se no primeiro curso de formação de educadores populares de capoeira no Estado de Santa Catarina. Participaram dessa primeira edição do PERI-Capoeira sujeitos capoeiras predominantemente do sexo masculino – apenas cerca de um décimo do conjunto de participantes era do sexo feminino – de diferentes instituições ou grupos de capoeira, diferentes estilos ou linhagens, níveis hierárquicos, acadêmicos e capoeirísticos, com idades entre 17 e 55 anos (CORTE REAL, FALCÃO, FLEURI, et al., 2009, p. 206).

Por seu turno, a segunda edição do curso teve uma abordagem pedagógica mais sintética do que a primeira, em termos da sua programação e carga horária:

O II PERI-Capoeira foi desenvolvido no segundo semestre de 2007, estruturado em quatro encontros presenciais, de dez horas-aula cada, nas dependências do Centro de Desportos (CDS) da UFSC. A carga horária do curso foi complementada com mais 60 horas de atividades não presenciais. Tal como o I PERI-Capoeira, foram convidados a participar dessa atividade investigativa educadores populares de capoeira de vários grupos e estilos de capoeira do Estado de Santa Catarina (CORTE REAL, FALCÃO, FLEURI, et al., 2009, p.207).

Não obstante esses dois percursos de trabalho tenham sido compartilhados por múltiplos sujeitos – educadores e educadoras da universidade (professores, professoras e estudantes de vários cursos de licenciatura, de mestrado e de doutorado da UFSC), bem como educadoras e educadores populares de capoeira oriundos de diferentes grupos, estilos e matizes – tiveram como agenciador de

aproximação o diálogo em torno de desafios emergentes e/ou das situações-limite presentes nas suas práticas de ensino. “Participaram efetivamente da primeira edição do PERI-Capoeira 50 pessoas. Na segunda edição, participaram 53 pessoas” (CORTE REAL, FALCÃO, FLEURI, et al., p. 229).

De acordo com a concepção educacional compartilhada, ao priorizar um processo de investigação temática em torno da problematização e da elaboração coletiva das situações-limite presentes no trabalho dos educadores e das educadoras populares de capoeira, ressaltamos que:

Ao se depararem com o mundo, que objetivam, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão de sua atividade em si, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens [e as mulheres, como seres humanos que são] ultrapassam as “situações-limites”, que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse. (...) Revelam-se, assim, como realmente são: dimensões concretas e históricas de uma dada realidade. Dimensões desafiadoras dos homens, que incidem sobre elas através de ações que Vieira Pinto chama de “atos-limites” – aqueles que se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem sua aceitação dócil e passiva (FREIRE, 1987, p. 90).

A ênfase nas experiências concretas vividas esteve associada ao desafio de elaborar, em coautoria com educadoras e educadores de capoeira do estado de Santa Catarina, uma compreensão mais sistematizada sobre os desafios concernentes aos processos educacionais por eles conduzidos em diferentes instituições – escolas, academias de atividades físicas, comunidades e seus grupos de capoeira. Assim, o entendimento das situações-limites, por meio de um processo educacional dialógico problematizador no horizonte de uma convivência intercultural entre sujeitos diferentes, permitiu vislumbrar não só inéditos-viáveis (FREIRE, 1987), no sentido do enfrentamento coletivo dessas situações, mas um processo de investigação temática que contribuiu significativamente para a apreensão de temas geradores, desdobrados em conteúdos programáticos e na própria dinâmica curricular dos cursos.

O processo de investigação temática teve início no PERI-Capoeira I, no primeiro semestre de 2005, a partir da busca de entender as expectativas que os educadores e as educadoras de capoeira manifestaram, individualmente, em relação à sua participação em um curso de formação pedagógica. Dessa forma, o período de preparação do curso, conduzido pela equipe composta por integrantes da Confraria Catarinense de Capoeira e do Núcleo Mover, iniciou-se na segunda quinzena de abril daquele ano, com a busca de contatar educadores e educadoras de capoeira que pudessem se interessar pela participação no curso. Assim, “para tentar agilizar esse trabalho da etapa de concentração, enviamos, juntamente com a carta-convite, um questionário para as(os) educadoras(es) interessadas(os) responderem, de maneira que pudéssemos ter uma visão aproximativa das suas expectativas em relação ao curso” (CORTE REAL, 2006, p. 207).

Deste modo, a busca por entender as expectativas e desafios dos educadores e das educadoras de capoeira, foi o início do levantamento do universo temático que seria desdobrado em conteúdos programáticos do curso. Esse processo, a partir do segundo encontro pedagógico do PERI-Capoeira I, permitiu elaborarmos uma delimitação temática que representou significativamente o universo de desafios e situações-limite presentes nas práticas de ensino dos educadores e das educadoras de capoeira participantes do curso. A delimitação dos grupos de investigação temática foi assim sintetizada:

Diante destes objetivos, foram constituídos cinco grupos de investigação temática. Eis os grupos organizados e os temas investigativos por eles eleitos: 1) “Relações Capoeiranas” – relação aluno mestre, a relação humana dentro da capoeira, humildade; 2) “Trocando Experiências” – musicalidade, resgate das experiências cotidianas e históricas na construção de uma identidade para capoeira; 3) “Menino Jogou” – capoeira e educação infantil; 4) “Desafio” – preconceito, educadores e sua relação com drogas, apoio dado à capoeira; e 5) “Relações Sociais” – mudar o tabu de capoeira criada pela sociedade, relações na prática educativa, relação capoeira-sociedade (CORTE REAL, 2006, p. 221).

A originalidade e singularidade da formulação destes temas geradores evidenciam o potencial para a organização das práticas educativas presente no pensamento freiriano:

Neste caminho, chamo atenção para o fato que a concepção de educação presente nos textos de Paulo Freire acima citados parte, em um primeiro momento, da pesquisa do universo vocabular dos educandos (FREIRE, 1999); e avança na abordagem dialógica de investigação dos temas geradores, como representações problemáticas das situações concretas vividas por educadores e educandos, diante do mundo da história, da cultura e das relações sociais (FREIRE, 1987). É diante desta concepção que o diálogo se apresenta como busca dos conteúdos programáticos para a educação. Isto porque, neste entendimento, é a partir da situação presente, existencial, refletindo o conjunto das aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política (CORTE REAL, 2018, p. 1102).

Ao se revisitar, na perspectiva intercultural crítica e decolonial, a trajetória de diálogo vivenciada nos cursos de formação de educadores e educadoras de capoeira, vem à tona uma perspectiva multifacetada, em termos de avanços e desafios ou de limites e possibilidades do que significa, de fato, vivenciar o processo de diálogo na prática pedagógica. Dialogar implica, na nossa visão, trazer à tona os limites e as possibilidades de cada sujeito singular, mas, também, suas implicações sociais, culturais, políticas, epistêmicas, éticas, que podem configurar espaços de tensionamento, de relações de saber e de poder e, por isso, exigem uma relação de interculturalidade crítica.

Nesse sentido, dimensões das relações sociais e de poder – como o encontro entre o saber/poder do conhecimento científico e o saber/poder da capoeira, tanto quanto aspectos suscetíveis a produzirem hierarquias e/ou subalternidades, como classe social, etnia, geração, gênero, orientação sexual, de diferenças físicas e mentais – nos acompanharam durante todo o percurso de diálogo vivido ao longo da realização das duas edições do PERI-Capoeira. É por isso que dialogar exige disposição e tomada de decisões político-pedagógicas por parte de seus e de suas participantes. A propósito, enfatizamos a força metafórica da epígrafe exposta no início para sugerir que cada um ou cada uma sabe a dor e a delícia de dialogar.

Para Freire (1987, p.77), o diálogo é “uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentir, imediatamente, a outra”. O diálogo contém duas dimensões: ação e reflexão, que resultam na práxis, cuja essência é transformar o mundo. “A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo” (FREIRE, 1987, p. 78).

O diálogo não pode ser visto como exclusividade de alguns privilegiados, mas deve ser assumido como direito inalienável de todos os seres humanos. Por essa razão, ninguém pode se arvorar em proferir a verdade para os outros em forma de prescrição. O diálogo também não pode nem deve ser reduzido a um ato de depositar ideias no outro, nem, tampouco, transformar-se em discussão aguerrida, polêmica, em que cada um impõe sua verdade como se fosse absoluta. Para haver diálogo verdadeiro, além de humildade, confiança e compromisso com a verdade, é preciso amor incondicional aos seres humanos e ao mundo. Caso contrário, “o diálogo é uma farsa, transforma-se em manipulação adocicadamente paternalista” (FREIRE, 1987, p. 80). O diálogo não pode ser um ato arrogante e petulante, pois a autossuficiência, a arrogância e a petulância são incompatíveis com ele.

Em um encontro dialógico “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 1987, p. 81). O diálogo se faz numa relação horizontal, em que a confiança entre os sujeitos dialógicos é uma consequência óbvia e os transforma cada vez mais em “companheiros na pronúncia do mundo” (FREIRE, 1987, p. 82).

Paulo Freire destaca que a confiança se perde se a palavra não for levada a sério. Dizer uma coisa e fazer outra é desestimular a confiança. Para a existência de um diálogo verdadeiro é preciso um pensar verdadeiro, um pensar crítico, que percebe a realidade como processo em constante devir. Além disso, “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo” (FREIRE, 1987, p. 83).

A experiência dialógica do PERI-Capoeira reforça que o diálogo transformador não pode negligenciar as relações de saber e de poder presentes nos diferentes contextos das relações sociais. Nas duas edições do PERI-Capoeiras, vimos que:

A composição de contextos pedagógicos e didáticos, em que os sujeitos se revezam entre as diferentes funções e papéis pertinentes às condições de educadores e de educandos, que flexibiliza as hierarquias típicas dos processos

disciplinares inerentes aos mundos da universidade e da capoeira, foi marcada, ao início do curso, por considerável tensão. Alguns mestres de capoeira, ou mesmo professores universitários, por exemplo, podiam sentir certo desconforto ao participar de atividades didáticas conduzidas por pessoas que, em seus ambientes de origem, encontravam-se em condição de meros aprendizes ou subordinados (CORTE REAL, FALCÃO, FLEURI, et al., 2009, grifos dos autores, p.241-2).

Esses aspectos ainda hoje nos chamam a atenção. Porque, por um lado, foi um desafio convidar os participantes e as participantes dos cursos, advindos do mundo da capoeira e da universidade, ao entendimento e à vivência desse princípio dialógico da valorização dos múltiplos papéis de educandos(as) e educadores(as) como seres de aprendizagens recíprocas nos processos educativos. Nesta concepção de *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, 1999), ambos os sujeitos educadores-educandos e educandos-educadores podem aprender e, ao aprender, criam as condições para que o outro ou a outra aprenda. Em outras palavras, o educador-educando ou a educadora-educanda, ao viabilizar ao educando ou à educanda as condições para a aprendizagem mediante a problematização do seu universo temático, por meio do diálogo, também aprende – isto é, todas e todos os sujeitos da relação educacional atribuem, juntos, sentidos e significados ao mundo tomado como objeto de conhecimento.

Em consonância com o pensamento de Paulo Freire, procuramos compartilhar, naqueles cursos, o pressuposto político-pedagógico em que “é necessário que, na situação educativa, educador e educando assumam o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer” (FREIRE, 1975, p. 28).

Essa ênfase trouxe um aspecto contraditório a estas práticas educativas. Isto porque, como visto na citação acima, para promover o diálogo entre sujeitos de dois universos distintos, a capoeira e a universidade, foram necessárias muita disposição e amorosidade, nos termos de Paulo Freire, para lidar com os conflitos que emergiram no encontro/confronto entre esses sujeitos educacionais, seus saberes e poderes, advindos das hierarquias que caracterizam seus universos, haja vista as posições ocupadas por mestres e discípulos, professores e estudantes.

A partir desafio, que emerge na convivência intercultural, de potencializar o belo e superar o limitante das diferentes culturas, o diálogo entre os sujeitos aprendentes expõe a “dor e a delícia de ser” – o que cada um ou cada uma é e o que somos juntos. Neste sentido, rememoramos que nos cursos PERI-Capoeira:

Um dos focos de tensão emergentes foi a definição de quem assumiria a coordenação de atividades. Inicialmente, algumas dinâmicas educativas programadas prescindiram da coordenação de mestres ou graduados de capoeira, sendo designados sujeitos segundo critérios acadêmicos. Alguns capoeiristas, sentiram, então, algum incômodo em participar de atividades educativas coordenadas por outros capoeiristas de grau hierarquicamente inferior ou equivalente (CORTE REAL, FALCÃO, FLEURI, et al., 2009, p.242).

De maneira geral, as hierarquias ou posições de poder são constitutivas não só dos processos educacionais, mas da própria vida em sociedade. Cotidianamente, todavia, não é comum subverter ou questionar essas hierarquias explicitamente. No entanto, como já frisamos outras vezes, recorreremos à assertiva de Nadir Azibeiro quando diz que: “Interessou-me a interculturalidade como *possibilidade* de mediação dialógica na relação educativa e de construção polifônica de um conhecimento e de uma *cidadania* plurais” (AZIBEIRO, 2006, p.12, *grifos da autora*).

Nesse diapasão, à luz da perspectiva intercultural no cenário das práticas educativas vividas, tivemos presente que:

É importante considerar que a hierarquia entre sujeitos fica evidente nos contextos distintos, da capoeira ou da escola. Mas em contexto híbrido, como foi o caso do Curso PERI-Capoeira, as competências se tornam ambivalentes e as hierarquias não evidentes, ensejando diferentes formas subliminares de disputas de poder (CORTE REAL, FALCÃO, FLEURI, et al., 2009, p. 242).

De maneira mais pormenorizada, o processo de investigação temática nas duas edições do PERI-Capoeira levou-nos a perceber e elaborarmos coletivamente algumas dimensões e situações de conflitualidade inerentes ao diálogo. Neste caso, dialogar significou não só enfrentar os conflitos vividos, mas desenvolver estratégias e criar condições para a viabilidade do diálogo crítico. Exemplarmente, podemos lembrar que no percurso:

Surgiram logo críticas à linguagem conceitual utilizada pelos acadêmicos, algo apontado como incompreensível para a maioria – apesar dos cuidados adotados previamente pela equipe coordenadora. Momentos expositivos foram criticados com frases como: “Que saco, não estou entendendo nada...”. Cada palavra desconhecida era imediata e efusivamente destacada, interrompendo-se o expositor: O que é isso!?, “O que quer dizer isso aí?!...” – exclamavam imediatamente alguns. Em contrapartida, também foi referido que vários termos do mundo da capoeira eram completamente desconhecidos para muitos cursistas e coordenadores, o que promoveu reflexões entre os participantes. Outra afirmativa também recompôs a situação: um mestre de capoeira salientou que cada palavra para ele desconhecida era uma oportunidade de aprendizagem e que as anotava para posterior pesquisa (CORTE REAL, FALCÃO, FLEURI, et al., 2009, p.244).

Como visto, a própria linguagem constitui-se como desafio para a dinamização do diálogo entre sujeitos de universos e culturas diferentes, isto é, advindos do mundo da capoeira e da universidade, com suas visões de mundo e seus saberes e poderes próprios. Isto exigiu de todos e todas a abertura para o diálogo e disposição para juntos desenvolverem estratégias de mediação de eventuais impasses ou conflitos que surgissem ao longo das práticas educativas. Foi nesta perspectiva que, à época:

A resolução ao foco de conflito veio de diversas ações como a instrução para que se seguisse o exemplo referido acima, tanto por parte de “capoeiristas” como de “acadêmicos”, e a adoção de uma “caixa de dúvidas”. Quando os “capoeiristas” compreenderam que o saber “acadêmico” não é “universal” e não promove a “plena sapiência”, e que os universitários também ignoram outros conhecimentos, esse específico foco de conflito foi se amainando. A “caixa de dúvidas” também colaborou, no sentido de omitir a condição de “ignorante” de quem desconhecia certos conceitos, ao passo que promovia o conhecimento, saneando dúvidas eventuais (CORTE REAL, FALCÃO, FLEURI, et al., 2009, p. 244-5).

Se, por um lado, essas estratégias contribuíram para o diálogo em torno dos temas do universo temático das educadoras e educadores de capoeira, é preciso destacar, também, a necessidade de abertura e de tomada de uma postura política a fim de ir ao encontro do outro. Por outro lado, outras dimensões de encontro/confronto foram vistas durante o percurso. Com efeito, outro desafio foi o de promover a participação coletiva ao longo do curso, problematizando os papéis fixos que, muitas vezes, professores e alunos vivem na visão bancária da educação (FREIRE, 1987). “Essa dificuldade foi sendo enfrentada à medida que os educadores de capoeira apreendiam a proposta do curso de uma construção coletiva de conhecimentos, materializada na relação educativa entre os saberes e os sujeitos da universidade e capoeira (CORTE REAL, FALCÃO, FLEURI, et al., 2009, p. 251)”.

Em nossa percepção, essa trajetória do PERI-Capoeira, apresentada aqui sumariamente, como palco privilegiado e espaço de vivência de um processo de investigação temática de forma colaborativa entre educadores e educadoras de capoeira e professores, professoras e estudantes universitários, revela um pouco da multiplicidade dos sentidos, dos limites e possibilidades do diálogo inspirado na *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987). Isto é, de um lado, o diálogo como busca dos temas geradores para educação apresenta um rico potencial para a organização das práticas educativas e, até mesmo, para produção coletiva de um conhecimento assentado nos problemas da prática. Por outro lado, dialogar é um desafio, quando revela os limites, os tensionamentos e/ou conflitos que emergem do encontro entre diferentes. As visões de mundo dos sujeitos participantes dos processos educacionais revelam saberes e poderes que, à medida que são conflitantes, configuram universos de encontro/confronto que são ricos para se pensar o horizonte de uma convivência intercultural crítica e decolonial, conforme discutimos a seguir.

2. CONSIDERAÇÕES DECOLONIAIS SOBRE A DOR E A DELÍCIA DE DIALOGAR NO PERI-CAPOEIRA

Revisitar a experiência do PERI-Capoeira com a perspectiva decolonial é uma possibilidade de explicitar dimensões de seu potencial crítico e transformador radical, tais como a articulação entre saberes populares e acadêmicos, mediada

pela reciprocidade crítica entre mestres e aprendizes destes diferentes contextos educacionais,

A experiência de formação pedagógica e crítica de mestres de capoeira promovida pelo PERI-Capoeira foi uma ocasião singular de educação intercultural crítica, à medida que promoveu um diálogo respeitoso e crítico com saberes/fazeres subalternizados pelo pensamento ocidental hegemônico. Trata-se, portanto, de uma postura intencional disposta a rasgar a realidade concreta e reconhecer como imprescindíveis os saberes periféricos do mundo que, por sua vez, sustentam historicamente, socialmente e culturalmente povos, comunidades e singularidades oriundos das camadas exploradas das sociedades capitalistas hierarquizadas.

O PERI-Capoeira pode ser identificado como uma proposta de educação intercultural crítica e decolonial, por mergulhar no mundo da capoeira, em sua complexa estrutura social e política, nas suas diferentes nuances e manifestações culturais. E o fez carregada de dispositivos pedagógicos e simbólicos para a transformação afetiva, estética, política e ética do que se define por sociedade capitalista e colonial.

Mota Neto (2018) e Legramandi & Gomes (2019) apontam, em seus escritos, uma aproximação categórica com a decolonialidade e a interculturalidade crítica como *modus operandi* de um projeto educacional convertido em luta política e existencial unificadora das periferias do mundo.

[...] não se pode reduzir o termo interculturalidade a mais um modismo que denota o contato entre o ocidente e as demais civilizações, mas trata-se de uma concepção contraditória à geopolítica hegemônica monorracial e monocultural do conhecimento, pois torna viável a transformação e o enfrentamento às estruturas que praticam e estabelecem em suas relações sociais a lógica epistêmica eurocêntrica, promovendo, assim, a manutenção da colonialidade do poder. Edificar a interculturalidade crítica proclama transgressão à matriz colonial do poder e do saber que estão na base do sistema capitalista, implicando a concepção de outras premissas de saber, poder e ser que abram horizontes para um cenário de convivência entre as complementaridades das diferenças (LEGRAMANDI & GOMES, 2019, p. 27).

Na esteira dos debates filosóficos, sociológicos, antropológicos e artísticos, os saberes educacionais com vocação decolonial surgem das experimentações acadêmicas e culturais da década de 1960, atravessam a hegemonia tecnicista do pensamento educacional dos anos 1970, incorporam a contribuição marxista ao pensamento educacional dos anos 1980 e chegam na contemporaneidade para estimular novas compreensões e práticas nesse alvorecer do século XXI.

A invisibilização e mesmo a negação e repressão de práticas insurgentes, faz parte das estratégias de projetos educacionais de dominação com vistas à implementação de projetos econômicos, políticos, sociais e culturais opressores.

A Educação, pelo seu caráter contraditório, mormente no sistema de ensino superior, pode ser responsável pela preservação da colonialidade. Entretanto,

detém, por seu turno, a possibilidade de superá-la. Para a superação do domínio colonial, Freire (1987, p. 32) propõe a *Pedagogia do Oprimido* que é “aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade”. Paulo Freire destaca ainda que a Pedagogia do Oprimido não pode ser elaborada nem praticada pelos opressores ou por modelos neles inspirados, pois “a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização” (FREIRE, 1987, p. 41).

Nesta perspectiva, a experiência do PERI-Capoeira pode ser vista como uma possibilidade de educação intercultural crítica e decolonial à medida que foi forjada, planejada e construída a partir de um denso e intenso diálogo entre o movimento cultural popular de Florianópolis, materializado pelo Confraria Catarinense de Capoeira, e a universidade, representada pelo Grupo de Pesquisa Mover, do Centro de Educação da UFSC.

O PERI-Capoeira se insurgiu contra pensamentos e pensadores tradicionais, inclusive contra alguns progressistas que, por vezes, se colocam indiferentes e distantes das redes e das conexões sociais e culturais que dão sustentação aos processos de auto-organização dos sujeitos em seus respectivos contextos.

Neste sentido, a equipe coordenadora dos cursos de formação pedagógica dos capoeiristas foi deliberadamente formada com participação de acadêmicos (estudantes e professores vinculados ao Núcleo Mover) e de mestres de capoeira (vinculados ao Triplo-C), independentemente de seus títulos acadêmicos ou grau de escolarização. Também os participantes do curso foram considerados como sujeitos de produção cultural, à medida que foram convidados a dialogar criticamente sobre seus saberes e sua prática de capoeira, no sentido de empoderar suas dimensões pedagógicas decoloniais, buscando explicitar e superar os dispositivos racistas, patriarcais, disciplinares, individualistas típicos das práticas acadêmicas e consolidar as raízes ancestrais da capoeira.

A pedagogia decolonial prima pela visibilização de saberes/fazeres das comunidades/sociedades exploradas e subalternizadas em que o/a pobre, o/a negro/a, a mulher, o/a homossexual ou a pessoa com deficiência e as várias identidades produzidas por eles, mais do que visibilizados, são enaltecidos. Aspecto que a educação colonial, conservadora e elitista sempre negligenciou.

Desde sua gênese os sistemas educacionais do Brasil têm características hegemônicas, de caráter eurocêntrico e colonial, que se acomodaram a ponto de terem suas intenções validadas ainda que assentadas em ações de feitiço dominador e autoritário, ou seja, legitimadas por modelos políticos e políticas educacionais de influência europeia e norte-americana. Os vigentes paradigmas educacionais no Brasil são monoculturais e atendem aos preceitos das classes dominantes e a um colonialismo interno que tende a perpetuar e ampliar as desigualdades e a exclusão social (LEGRAMANDI & GOMES, 2019, p. 26).

Os saberes convocados e os processos formativos do PERI-Capoeira incitaram rupturas nas formas de se lidar com o conhecimento e com a produção de teorias e estratégias pedagógicas populares. Uma pedagogia intercultural crítica e decolonial com estofos para enfrentar os poderosos postulados coloniais é convergente em relação às necessidades e interesses das periferias do mundo, exerce a alteridade, produz sensibilidades, afetos e comunhão. Consiste numa pedagogia do reaprender a ensinar e do reaprender a aprender a partir do enfrentamento e/ou do afastamento de práticas opressoras, tornando-as menos determinantes. A ênfase deve ser direcionada às classes populares e aos pobres e seus saberes/fazeres historicamente relegados e até mesmo criminalizados, como foi o caso da capoeira no Brasil.

A pedagogia decolonial reconfigura o caráter protagonístico dos sujeitos colonizados. Para além dos estigmas coloniais que os inferioriza como inertes vítimas do patriarcalismo e do racismo, reconhece sua potência criativa decorrente de suas ancestralidades, capazes de promover re-existências decoloniais. Neste sentido, se reconhece o valor intrínseco de suas complexas cosmopercepções, que conferem validade e veracidade (“cientificidade”) a seus saberes e fazeres. Assim, a

Educação popular, nesta perspectiva, designa ao mesmo tempo um movimento (uma prática, uma experiência, um processo de luta) e um paradigma (um discurso, uma teoria, uma ideologia), que tem como objetivo, por meio da educação, empoderar as classes populares para que enfrentem diversas modalidades de opressão, lutando assim por uma sociedade solidária e inclusiva (MOTA NETO, 2018, p.6).

Uma educação popular com aportes da decolonialidade se faz construindo junto aos povos e comunidades portadores de saberes milenares e ancestrais do sul do mundo experiências formativas que solidificam referências históricas com saberes opostos ao pensamento colonial. Esse enfrentamento se faz via ressignificação da história e da política, bem como, por meio de “reparações institucionais para danos institucionalizados”, tal como sugere Nancy Fraser, já que o “não-reconhecimento não é nem uma deformação física, nem um dano cultural independente, mas uma relação institucionalizada de subordinação social” (FRASER, 2010, p. 121). Para essa autora, a invisibilização, ou o não-reconhecimento é, efetivamente, a negação do *status* de parceiro integral e a não paridade de participação nos necessários e estratégicos processos de democratização social.

Uma das estratégias interculturais desenvolvida no PERI-Capoeira foi a organização da equipe coordenadora do processo educativo com a participação ativa de pessoas vinculadas aos diferentes níveis de graduação tanto no campo da capoeira (mestres, contramestres, aprendizes), quanto no da universidade (doutores, mestres, graduandos). Os vários papéis e as diversas tarefas de planejamento e execução das atividades pedagógicas foram desenvolvidas alternativamente pelos diferentes integrantes da equipe, independentemente de suas posições institucionais, de acordo com as suas disponibilidades e competências, manifestadas ou em formação.

As reuniões da coordenação eram abertas também aos cursistas. Tal estratégia de coordenação favoreceu a maior variedade e abrangência de contribuições, ensejando a formulação de práticas criativas, assim como a participação ativa dos cursistas na condução de seu próprio processo de formação.

Neste contexto formativo do PERI-Capoeira, os mestres populares assumiram-se como sujeitos autônomos de cultura e foram reconhecidos como parceiros coautores de uma singular e criativa prática educacional e de uma produção científica alicerçada em pressupostos epistemológicos críticos. Não apenas pela qualificação acadêmica que vários mestres de capoeira paralelamente conquistaram ao desenvolver com êxito suas dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre temas relacionados à capoeira! Os mestres e os aprendizes dos grupos de capoeira, em sua prática e participação protagonista no PERI-Capoeira, mesmo os não escolarizados, foram reconhecidos como educadores e elaboradores de um conhecimento capoeirístico crítico (propriamente científico, segundo paradigmas ancestrais).

A potência científica e política – de saber e de poder – da capoeira expressa-se por exemplo, na sua trajetória como experiência insurgente criada pelos negros escravizados no Brasil, bem como por se constituir num conhecimento incorporado, síntese de múltiplas determinações que influenciam na formatação de um repertório corporal vivo (canto, gesto, emoções, expressões verbais, sensibilidade etc.), encarnado a partir da mobilização de energias vitais, cujos processos de internalização, seleção, memorização e transmissão são sempre reatualizados no aqui-agora. Esses saberes, memórias, valores e histórias incorporados, ao serem acionados e socializados, produzem e transmitem conhecimentos no calor das contradições inerentes às relações sociais. Neste sentido pode-se reconhecer nesta prática social e educacional os princípios decoloniais do Bem-Viver.

Os princípios do Bem-Viver expressam-se sinopticamente nos conceitos de relacionalidade, integralidade, complementariedade e reciprocidade. O princípio da *relacionalidade* refere-se à interdependência entre todos os elementos da realidade social, natural e sobrenatural, interconectados de forma a se complementar e autorregular. O segundo princípio se refere à *correspondência* ou à *integralidade*: a relação harmoniosa entre os componentes da realidade corresponde a uma matriz inerente ao conjunto de todos os seres existentes. A *complementariedade*, indica que as dualidades (em que a lógica ocidental enfatiza apenas a relação de oposição e de mútua exclusão), são entendidas como relações entre elementos que, ao se diferenciarem, são mutuamente complementares e essenciais para que a vida se realize. Assim, cada elemento ou dimensão do sistema-cosmos, bem como os outros dos quais se diferenciam e se excluem, são forças necessárias que convivem, se relacionam e devem se manter equilibradas. A continuidade da vida depende que as energias opostas se complementem. O princípio da *reciprocidade*, estabelece que a cada ação corresponde uma reação, tanto na relação entre os seres humanos, como na relação destes com o universo. A prática da reciprocidade é fundamental para manter o equilíbrio e a fluidez das interações comunitárias (FLEURI, 2020).

É possível verificar estes princípios nas práticas de capoeira, à medida que se configuram como relações de luta (oposição) e, ao mesmo tempo, como relações de jogo (negociação) e de dança (composição). As dimensões de *jogo* e *dança* contém ritualisticamente a dimensão da *luta*, mantendo sempre sob um controle liminar a possibilidade iminente do confronto. A cooperação não aniquila o confronto, nem vice-versa.

A trama relacional de conflito-cooperação é sustentada por um conjunto de saberes, ao mesmo tempo em que enseja a recriação e a produção destes saberes da capoeira. É o que se evidencia na construção dos temas geradores do diálogo crítico no contexto do PERI-Capoeira, conforme indicamos acima (CORTE REAL, 2006, p. 221). Com efeito, os temas das “Relações Capoeiranas” e das “Relações Sociais” enfatizam os princípios da “relacionalidade”, fundante de cosmopercepções ancestrais. O tema do “Desafio” se conecta com a promoção, pela capoeira, da “complementariedade” entre as dimensões contraditórias vividas pelos os jovens em situação de risco social. Já os princípios ancestrais da “integralidade”, que conecta a formação da autenticidade pessoal com o contexto holístico, pode se vislumbrado no tema “Menino Jogou”, que focaliza o papel da capoeira na educação infantil. E o princípio da “reciprocidade” é destacado no “Trocando Experiências”, que resgata as experiências cotidianas e históricas na construção identidade complexa da capoeira, considerando sua musicalidade e suas dimensões de jogo, dança e luta.

O PERI-Capoeira constituiu-se, ainda, numa estratégia para tensionar e questionar acerca do “lugar”, ou seja, onde os saberes/fazer, os conhecimentos populares devem ser tratados. Ficou notório, durante a realização das duas edições do curso, que experiências culturais como essas que envolvem práticas encarnadas nas instituições públicas, o cerne da discussão não é o “espaço” onde elas acontecem, mas sim as condições objetivas para que elas sejam exercitadas em plenitude. O foco deve ser endereçado às pessoas, suas potências e suas formas de sentir/fazer/pensar. Até porque o espaço pode ser disputado, apropriado e moldado a partir de agendas em disputa. Ao mesmo tempo que ele pode ser reivindicado para se configurar como uma correia de transmissão dos interesses dominantes, ele também pode ser alvo de insurgência e transgressão a esse mesmo poder. Isso vai depender dos interesses e do grau de comprometimento dos sujeitos envolvidos nas disputas.

Por fim, atentamos para aquilo que é intrínseco ao educador decolonial. Uma vivência epistemológica, ética, estética, política e cultural de convergência com as práticas culturais presentes na cotidianidade das periferias. Um mergulho por alteridade e/ou por pertencimento: porque esse educador, identificando-se com essas periferias, viveu ou apreendeu as dinâmicas culturais periféricas decoloniais e, num mergulho existencial, passa a educar e a se educar em conexões dialógicas enraizadas nos valores ancestrais que potencializam o “ser mais” ou o “bem-viver”.

As duas edições do PERI-Capoeira certamente contribuíram para que seus participantes apreendessem, na prática e no calor das contradições, as qualidades imprescindíveis de um educador popular de capoeira: compromisso político com as classes populares e grupos explorados; sensibilidade ética e criativa para lidar

com a dor e o sofrimento do outro, capacidade de liderança democrática e respeito pelos saberes populares e conhecimentos ancestrais pertinentes ao “viver em plenitude”.

REFERÊNCIAS

- AZIBEIRO N.E. **Educação intercultural e comunidades de periferia: limiares da formação de educador@s**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006. 338f.
- CORTE REAL, M. P. **As musicalidades das rodas de capoeira: diálogos interculturais, campo e atuação de educadores**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006. 346f.
- CORTE REAL, M. P. Do multiculturalismo à interculturalidade na investigação das relações de saber e poder no campo cultural da capoeira. **Revista Pedagógica**, UNOCHAPECÓ, Ano15, n. 28, v. 01, p.263-284, jan/jun 2012.
- CORTE REAL, M. P. Educação, condição humana e liberdade: uma abordagem freireana. **Revista e-Curriculum**. 50 anos da Pedagogia do Oprimido: ler a realidade e construir a esperança. São Paulo: Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo – PUC/SP, v.16, n.4, p.1094-1109, out/dez 2018. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i4p1094-1109>
- CORTE REAL, M. P.; FALCÃO, J. L. C.; FLEURI, R. et al.. A experiência do “PERI-Capoeira”: curso de formação de educadores populares de capoeira na perspectiva intercultural. In: FALCÃO, J. L. C.; SARAIVA, M. do C. (Orgs.) **Práticas corporais no contexto contemporâneo: (in)tensas experiências**. Florianópolis: Copiart: 2009, p. 205-268.
- FLEURI, R. M. Paulo Freire e as cosmovisões dos povos originários. In: CRUZ, G. B.; FERNANDES, C; FONTOURA, H. A.; MESQUITA, S. (Orgs.). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**. Rio de Janeiro/Petrópolis: ENDIPE/DP et al., 2020. (e-book)
- FRASER, N. Repensando o reconhecimento. **Enfoques: Revista Eletrônica dos Alunos do PPGSA/ IFCS/ UFRJ**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 114-128, 2010.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- LEGRAMANDI, A.B; GOMES, M.T. Insurgência e resistência no pensamento freiriano: propostas para uma pedagogia decolonial e uma educação emancipatória. **Revista @ambienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 1, p. 24-32 jan/abr 2019.
- MOTA NETO, J. C. da. Por uma pedagogia decolonial na América Latina: Convergências entre a educação popular e a investigação-ação participativa. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 1, 2018. ISSN-e 1068-2341.

OYEWÙMÍ, Oyèrónke. **The Invention of Women: Making an African Sense of Western Gender Discourses.** Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.
ROCHA, A. M. **A corporal(idade) discursiva à sombra da hierarquia e do poder: uma relação entre Oyèwùmí e Foucault.** Dissertação (Mestrado em Filosofia) Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Goiânia, 2018. 98 f.

Márcio Penna Corte Real é doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com estágio de doutorado sanduíche na Universidade Federal da Bahia (UFBA) com bolsa do CNPq (2006). É Professor Associado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), atuando na graduação em Pedagogia, na Área de Arte e educação - música; e é membro do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FE/UFG), atuando na linha de pesquisa Cultura e processos educacionais. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8208-4583>. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1976193858153118>. Contato: mpcortereal@ufg.br

Reinaldo Matias Fleuri é doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1988), atualmente é professor e pesquisador da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), professor visitante nacional sênior na Universidade do Estado do Pará (UEPA/CAPES) e coordena a rede de pesquisas "Mover" - Viver em Plenitude: Educação Intercultural e Movimentos Sociais (UFSC/CNPq). Faz parte do Instituto Paulo Freire. É pesquisador 1 do CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7372-1429>. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0966229092773143>. Contato: rfleuri@gmail.com

Rodrigo Graboski Fratti é mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Doutorando em PPG Interdisciplinar em Performances Culturais - Faculdade de Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás (UFG), atualmente é professor e pesquisador da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Músico, poeta, performer e produtor cultural independente. Atua nas áreas de Educação, Arte e Performances Culturais. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3154295230718134>. Contato: rodrigofratti@gmail.com

José Luiz Cirqueira Falcão é doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia, com estágio de doutorado sanduíche no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal (2004). Foi professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) entre 1997 e 2009. Foi professor da Universidade Federal de Goiás (UFG) entre 2009 e 2019. Atualmente atua como professor colaborador no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFG (Mestrado Profissional em Rede). Faz parte do Núcleo de Pesquisa e Investigação Cênica Coletivo 22 (NuPICC), da UFG. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8506-9124> CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4321211789462639>. Contato: joseluizfalcao@hotmail.com