

Criatividade, interculturalidade e decolonialidade¹: caminhos para a escola em tempos de crise

*Creativity, interculturality and decoloniality: paths to school in
times of crisis*

*Créativité, interculturalité et décolonialité: les chemins de
l'école en temps de crise*

Rony Pereira Leal
Instituto Federal do Rio de Janeiro
leal.rp@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5291-9527>

Paulo Melgaço da Silva Junior
Prefeitura Municipal de Duque de Caxias
pmelgaco@uol.com.br
<http://orcid.org/0000-0002-4301-9305>

Ana Ivenicki
Universidade Federal do Rio de Janeiro
aivenicki@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7315-5500>

RESUMO

Nosso século está sendo marcado por uma série de mudanças de paradigmas. Sujeitos que tiveram corpos e subjetividades apagados e silenciados pela modernidade questionam as verdades e os discursos instituídos, em movimentos que têm impactado diretamente as escolas. Neste artigo, defendemos o argumento de que o trabalho, a partir da criatividade intercultural decolonial, pode contribuir para o entendimento e problematização das relações de poder constituídas na modernidade, e que provocam a desumanização, subalternização e sofrimento dos povos periféricamente situados. Nesta perspectiva, a proposta central do texto é discutir como a escola pode articular criatividade interculturalidade e decolonialidade para produzir olhares outros na prática pedagógica cotidiana. Para tal, apresentamos e discutimos algumas práticas pedagógicas desenvolvidas por um dos pesquisadores. Como resultados, destacamos a relevância da implementação desta proposta para formação de docentes criativos e aptos a promover ambientes seguros para que os alunos possam criar, aprender e se desenvolver como sujeitos conscientes, autônomos e sociohistoricamente situados.

Palavras-chave: Pedagogia decolonial. Cotidiano escolar. Prática pedagógica.

¹ É relevante destacar que, de acordo com Ballestrin (2013), a utilização do termo decolonial decorre da sugestão feita por Catherine Walsh para a utilização da expressão “decolonização” – com ou sem hífen – e não “descolonização”. A supressão da letra “s” marcaria a distinção entre o projeto decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade e a ideia histórica de descolonização. De acordo com Walsh (2013), o decolonial denota um caminho de luta contínua, no qual é possível se identificar e se visibilizar possibilidades de construções alternativas.

ABSTRACT

Our century is being marked by a series of paradigm shifts. Subjects whose bodies and subjectivities were erased and silenced by modernity question the instituted discourses, in movements that have directly impacted schools. In this article, we defend the argument that research based on decolonial intercultural creativity can contribute to the understanding and problematization of the modernity power relations that cause dehumanization, subordination and suffering of the peripherally located groups. In this perspective, the central proposal of the text is to discuss how schools can articulate intercultural creativity and decoloniality in order to produce other perspectives in the daily pedagogical practices. To this end, we present and discuss some pedagogical practices developed by one of the researchers. As a result, we highlight the relevance of implementing this proposal for the training of teachers who are able to promote safe environments geared towards the development of students who can create, learn and become conscious, autonomous and socio-historically situated subjects.

Keywords: *Decolonial intercultural creativity. Decolonial pedagogy. School life. Pedagogical practice.*

RÉSUMÉ

Notre siècle est marqué par une série de changements de paradigme. Des sujets dont les corps et les subjectivités ont été effacés et réduits au silence par la modernité interrogent les vérités et les discours institués, dans des mouvements qui ont directement impacté les écoles. Dans cet article, nous défendons l'argument selon lequel le travail, basé sur la créativité interculturelle décoloniale, peut contribuer à la compréhension et à la problématisation des relations de pouvoir constituées dans la modernité, et qui provoquent la déshumanisation, la subordination et la souffrance des peuples situés en périphérie. Dans cette perspective, la proposition centrale du texte est de discuter de la manière dont l'école peut articuler la créativité interculturelle et la décolonialité afin de produire d'autres perspectives dans la pratique pédagogique quotidienne. À cette fin, nous présentons et discutons quelques pratiques pédagogiques développées par l'un des chercheurs. En conséquence, nous soulignons la pertinence de mettre en œuvre cette proposition pour la formation d'enseignants créatifs et capables de promouvoir des environnements sûrs afin que les étudiants puissent créer, apprendre et se développer en tant que sujets conscients, autonomes et sociohistoriquement situés.

Mots-clé: *Pédagogie décoloniale. La créativité interculturelle décoloniale. La vie quotidienne à l'école. La pratique pédagogique.*

Reflexões iniciais

...Um trabalho de orientação decolonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella; desescravizar as mentes, como dizia Malcolm X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afroequatoriano, Juan Garcia. Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade... (WALSH, 2009b, p. 24)

A epígrafe que emoldura este texto foi criteriosamente escolhida por representar, para nós, uma possibilidade, ou ainda, o vislumbre de um caminho para o enfrentamento da crise que a educação, sobretudo nas escolas públicas das periferias, vem enfrentando nestas primeiras décadas do século XXI. A partir de nosso posicionamento crítico como professores e pesquisadores da educação básica e da formação docente, compreendemos a atual crise nas escolas como decorrente, dentre outros fatores, do crescente desinteresse dos alunos pela instituição e por seus saberes, uma vez que, para muitos, o conhecimento que ali circunda não é considerado útil para o atendimento de suas necessidades imediatas e cotidianas.

Parte do problema é decorrente das dificuldades da escola em se adaptar às mutabilidades sofridas pela sociedade nas últimas décadas. Tais mudanças demandaram a conformação de um novo perfil técnico-pedagógico e identitário, a fim de contemplar os novos modos de vivência e aprendizagem decorrentes da massificação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e de seus impactos nos diversos campos do conhecimento. Para tanto, defendemos o argumento de que a escola precisa constantemente se questionar e se reinventar para promover o reconhecimento e a valorização das diferenças, a fim de que se torne significativa e socialmente relevante para seus alunos e alunas.

Acreditamos que o professor possa exercer o papel de facilitador da criatividade em sala de aula, na medida em que invista na *docência criativa* (MAIA; VIEIRA, 2016) como princípio articulador de suas práticas. Para Winnicott (1975), o impulso criativo se faz presente quando qualquer pessoa se inclina de maneira saudável para fazer ou realizar alguma coisa. Neste sentido, a criatividade passa a ser entendida como uma proposição universal que se relaciona com o estar vivo. Vieira, Maia & Ivenicki (2020, p. 87) defendem que “o conceito de criatividade pode ter princípio interrelacional de um sujeito com o outro, no qual o vínculo é o elemento necessário por ser esta a via de inserção do sujeito a experiência cultural”.

Assim, para pensarmos dialogicamente com os autores supracitados a articulação entre criatividade e cultura, debruçamo-nos sobre os estudos de Perez Gomez (1988), que propõem a compreensão da escola como um espaço de cruzamento e coexistência de culturas, marcadas pelas históricas relações de poder que as atravessam. Este autor

ressalta que tais relações têm resultado, desde a modernidade², no apagamento, folclorização e silenciamento das diferentes manifestações culturais, reificando o caráter monocultural que caracteriza seu estatuto fundacional. Deste modo, o questionamento dos regimes de verdade - que foram construídos e difundidos pela modernidade, por meio do resgate de fatos e movimentos, e da emergência de corpos e sujeitos que foram apagados pelo processo de colonização - tende a contribuir para a constituição de uma outra escola e de um outro espaço de sociabilidade.

Nesta perspectiva, a proposta central deste texto é discutir como a escola pode se apropriar da pedagogia decolonial, por meio da construção de um projeto que tenha a criatividade como premissa, a fim de produzir olhares outros na prática pedagógica cotidiana (MAIA; VIEIRA, 2020). Deste modo, visa a contribuir para o entendimento e a problematização das relações de poder constituídas no seio da modernidade e que provocaram a desumanização, subalternização e sofrimento dos povos periféricamente situados.

Neste influxo, focalizamos nosso olhar nas contribuições da formação docente voltada para o trabalho de/ com professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e que visam à problematização da diversidade, uma vez que a modalidade congrega sujeitos de diferentes conformações etárias, em busca de novos caminhos e oportunidades neste espaço formativo. Para tanto, defendemos o argumento de que o conceito de criatividade adquirirá maior potência se articulado às questões interculturais³ e decoloniais, uma vez que, desta forma, a criatividade não será concebida a partir de padrões hegemônicos, mas, sim, poderá dialogar com as culturas dos estudantes, valorizando saberes e identidades marginalizados.

É importante ressaltar que a perspectiva decolonial por nós compreendida se constitui em uma das vertentes da interculturalidade⁴. De acordo com Silva Junior (2014),

² De acordo com Silva Junior (2014), a modernidade é entendida como um projeto sócio-político, cultural e epistemológico, e que buscou romper com o pensamento medieval, marcada pelo modo de produção capitalista. Na visão de Quijano (2001), a modernidade foi marcada pela construção e consequente dominação do modelo eurocentrico, que utilizou a raça (branca) para hierarquizar os sujeitos no sistema-mundo.

³ Com base em Candau (2010) e Ivenicki, (2018), entendemos a interculturalidade como um corpo de conhecimentos teóricos, práticos e políticos, que, utilizados nas escolas, irão possibilitar o diálogo com vias ao reconhecimento e à valorização das diversas culturas.

⁴ Candau (2010) assinala que os termos interculturalismo e multiculturalismo têm sido usados em diferentes contextos, sendo o primeiro mais comum na Europa e na literatura latino-americana, e o segundo, em textos anglo-saxões. Contudo, estão presentes, em ambas as perspectivas (multi e

este conceito difundiu-se na América Latina a partir da década de 1970, a partir do reconhecimento de como se deu o processo de colonização e de construção da diversidade cultural e social. Walsh (2009a; 2009b) destaca que foram as lutas dos grupos e movimentos sociais e políticos ancestrais, e suas demandas por direitos, reconhecimento e transformação social, que impulsionaram o desenvolvimento desta perspectiva na contemporaneidade.

Ainda segundo Walsh (2009a), é possível o apontamento de três perspectivas com relação à interculturalidade, cujas distinções se evidenciam com base em sua orientação política e seu posicionamento quanto à (não) adoção de práticas de intervenção social, conforme disposto a seguir.

A perspectiva relacional baseia-se na premissa de que a interculturalidade sempre existiu no continente americano, dados o contato e o intercâmbio entre culturas, raças, sujeitos, práticas e saberes, ainda que nem sempre em condições de igualdade. No entanto, por estar centrada na relação entre sujeitos, tal corrente não problematiza as estruturas sociais, políticas e econômicas, acabando por minimizar os conflitos e as relações de poder e dominação entre os brancos colonizadores e os demais povos colonizados.

A interculturalidade funcional enfatiza o reconhecimento da diversidade cultural como condição para a inclusão dos sujeitos periféricamente situados na estrutura social estabelecida. Para tanto, defende o diálogo, a tolerância, o respeito mútuo e a convivência pacífica entre os diferentes como estratégias de conciliação. Seu aspecto aglutinador tornou-a princípio norteador das políticas públicas, orientando a proposição de ações afirmativas que visassem ao reconhecimento dos direitos de indivíduos e de grupos sociais desfavorecidos.

Já a interculturalidade crítica atua no cerne do capitalismo, ao contestar a estrutura do poder instituído, seu padrão de racialização e os processos de construção da diferença. Neste sentido, promove a tessitura de identidades dinâmicas, abertas e plurais, potencializando os processos de empoderamento e de (re)construção da autoestima e da autonomia dos sujeitos inferiorizados e subalternizados, com vias à promoção de sua emancipação social (CANDAUI; RUSSO, 2011). Walsh (2009a) ressalta que a interculturalidade crítica é um projeto em construção, uma vez que implica na tomada de um posicionamento político, social, ético e epistemológico de saberes e conhecimentos,

intercultural), uma série de vertentes, que vão desde as mais conservadoras e liberais até as mais críticas.

que, ao intervir na matriz da colonialidade, tende a subverter as estruturas, condições e dispositivos de poder.

Neste artigo, partimos da premissa de que a perspectiva decolonial, na condição de vertente do pensamento intercultural, pode contribuir para o desenvolvimento de um pensamento de fronteira, um pensamento outro, pensado a partir das experiências do colonizado e que proponha estratégias instituintes tendo em vista a transformação social. Para tanto, apresentamos dados da pesquisa de doutorado realizada por um dos autores por meio da pesquisa-ação⁵. Como dispositivo metodológico, foi utilizada a oficina pedagógica interdisciplinar, cujas principais características e resultados serão delimitados a seguir.

O presente texto foi estruturado da seguinte maneira: Em um primeiro momento, propusemos uma reflexão acerca das relações entre modernidade e colonialidade, a partir da experiência latino-americana dos estudos decoloniais. A seguir, foram explicitados os caminhos teóricos em favor do estabelecimento de uma pedagogia de base decolonial. No tópico subsequente, foram apresentados os princípios e práticas adotados na oficina pedagógica interdisciplinar realizada junto aos discentes de um curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos, e na seção seguinte, uma amostra das atividades desenvolvidas. Por fim, foram tecidas algumas considerações, à guisa de resultados.

A modernidade e a colonialidade em questão

Mignolo (2017) nos conta que a leitura do livro *Los conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas*, editado por Heraclio Bonilla (1992), lhe causou grande inquietação. Em seu relato, destacou o capítulo escrito por Anibal Quijano, em que o autor interroga a modernidade, evidenciando seu lado obscuro, marcado pela dominação e seus efeitos de subalternização e sofrimento. A partir de tais considerações, Quijano (2001) iniciou um processo reflexivo que lhe possibilitou cunhar, anos depois, o conceito de colonialidade de poder⁶, que rapidamente assumiu centralidade nos estudos decoloniais na América Latina.

⁵ De acordo com Silva Junior, Leal e Ivenicki (2019), a pesquisa-ação multicultural tem possibilitado manter e incentivar o diálogo com/ entre os docentes que estão atuando no chão da escola, vivenciando diversas questões educacionais normalmente distantes do cotidiano da academia, fomentando, assim, a constituição de novos saberes que integrem teoria e prática docente.

⁶ Vale destacar que apesar dos termos colonialismo e colonialidade serem relacionados, eles não são equivalentes (WALSH, 2012). A colonialidade é mais duradora e envolve as relações de poder

Ao analisar o conceito de colonialidade do poder, Mignolo (2003) nos mostra que modernidade e colonialidade são termos intrínsecos, uma vez que não há modernidade sem colonialidade. Para ele, “a colonialidade é constitutiva da modernidade” (MIGNOLO, 2017, p 2) e, neste sentido, torna-se importante se destacar que ela determina a subordinação, a inferiorização e a dependência dos sujeitos, em um processo que, para além de marcar um período histórico, afeta nossas vidas até os dias atuais.

Castro-Gómez (2005) ressalta que a espoliação colonial, característica dos processos colonizatórios, foi validada por um conjunto de concepções de mundo que acabou por estabelecer as diferenças entre colonizadores e colonizados. Quijano (2001) afirma que a categoria raça foi responsável pelo processo histórico de classificação, reclassificação e dominação de pessoas no planeta, ao se constituir, nas palavras de Grosfoguel (2008, p. 123), no “princípio organizador que estrutura todas as múltiplas hierarquias do sistema-mundo”.

Ao longo do penoso processo colonial, foram consolidados a ideia da modernidade⁷ europeia, o modelo branco/ heterossexual/ dominante como superior, e as relações de alteridade, nas quais o outro era visto como inferior. Foi a partir desta categorização que houve o controle social e o desenvolvimento do capitalismo no mundo. Por meio dela, o universo do colonizado foi invadido pelo colonizador, que inseriu seu discurso e seu conhecimento no *locus* do colonizado. Neste contexto, todas as subjetividades que não correspondiam ao padrão dominante foram subalternizadas e reconstruídas de maneira estereotipada, e seus conhecimentos historicamente produzidos, negados, silenciados ou folclorizados.

A partir do estabelecimento do conceito de colonialidade, outros desdobramentos emergiram, destacando dimensões específicas das práticas de assujeitamento e subalternização. Maldonado-Torres (2007) introduziu os conceitos de colonialidade do saber e do ser. Segundo ele, a colonialidade do saber está relacionada à geopolítica do conhecimento, estabelecendo as relações entre o universal e racional a partir do que é produzido na Europa para o restante do mundo. Aqui, o valor e o reconhecimento são

emergentes do/no contexto da colonização europeia, as quais têm mantido as associações entre dominação e subordinação, colonizador e colonizado, a despeito da emancipação das colônias.

⁷ É relevante destacar que Dussel (2005) nos mostra como foi construída a ideia de eurocentrismo e o mito da modernidade. Para o autor, “o eurocentrismo da Modernidade é exatamente a confusão entre a universalidade abstrata com a mundialidade concreta hegemônica pela Europa como centro” (p.28). Sendo a raça o modelo de dominação, é neste momento que a violência é utilizada de maneira irracional para justificar a criação deste mito.

dados ao modelo europeu, sendo toda a produção fora deste eixo desqualificada e não reconhecida.

Já a colonialidade do ser é vista como uma das mais tristes e complexas, pois, a partir dela, o outro passa a não ser reconhecido como humano, sendo reduzido ao não ser. A partir dela, discute-se a não existência do outro, do colonizado, por meio de sua negação sistemática, de sua inferiorização e desumanização; desconhece-se a alteridade, e o outro é reduzido ao não-ser, condição que reduz o seu valor (SILVA JUNIOR, 2014).

Walsh (2009B) nos apresenta a colonialidade da mãe natureza e da vida, muito valorizada pelos povos ancestrais indígenas e africanos. Estes valorizam e reverenciam as formas de con-vivência com o universo, com a natureza, com o cosmos. Neste sentido, o colonizador branco buscou desqualificar, negar e desacreditar todos os modos de viver dos povos ancestrais, bem como os sentidos estabelecidos para a produção de seu conhecimento, território e espiritualidade.

Lugones (2007) introduziu a categoria gênero nos estudos da colonialidade, correlacionando-a aos seus processos econômicos e históricos. Por meio da imbricação entre raça, gênero e colonialidade, a autora aponta a distinção estabelecida entre humanos (o homem branco, portador da inteligência e razão, seguido da mulher branca) e não humanos (negros, índios e outros), estigmatizados como animais selvagens e incontroláveis sexualmente.

Neste contexto, o gênero se constitui como uma ficção que sustenta a colonialidade do poder e a dominação racial. Assim, “pensar sobre a colonialidade do gênero permite-nos pensar em seres históricos compreendidos como oprimidos apenas de forma unilateral” (LUGONES, 2014, p. 939).

A partir das tensões decorrentes dos processos de subordinação e subalternização da colonialidade, Mignolo (2003) aborda a questão da diferença. O autor defende que seu estabelecimento está relacionado à colonialidade do poder, intitulado-a “diferença colonial”, e concebendo-a nos seguintes termos:

[...] a diferença colonial é o espaço onde histórias locais que estão inventando e implementando os projetos globais encontram aquelas histórias locais que os recebem; é o espaço onde os projetos globais são forçados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados (MIGNOLO, 2003, p. 10).

O autor supracitado defende a necessidade de se problematizar a diferença colonial, uma vez que, embora produzida desde a colonização, esta se reifica nos dias atuais. Para ele, “a diferença colonial cria condições para situações dialógicas nas quais encena, do ponto de vista subalterno, uma enunciação fraturada, como reação ao discurso e à perspectiva hegemônica” (p. 11). Para ele, é esta diferença colonial que provoca o racismo, o sexismo, a homofobia, além da ideia do universalismo.

Em busca de uma pedagogia decolonial para uma escola que que tenha a criatividade como premissa

A decolonialidade procura operar de maneira diametralmente oposta à modernidade/ colonialidade, buscando possibilidades de desvelar os processos de colonização que acabam por subalternizar e inferiorizar determinados grupos sociais, ao mesmo tempo em que se preocupa com a negação e subalternização do conhecimento (SILVA JUNIOR, 2014). Neste sentido, os decoloniais tensionam os múltiplos processos da colonialidade: do ser, do saber, da natureza, uma vez que, para eles, este “é um caminho para desvelar os processos de de-colonialidade e construir espaços de conhecimentos, práticas que permitam a construção de sociedades distintas” (CANDAU; RUSSO, 2011, p. 73). Logo, por meio da problematização da matriz colonial, torna-se possível a proposição de novos caminhos para se pensar o outro, por meio da articulação de sujeitos, saberes, modos e lógicas de viver (WALSH, 2009a; 2009b).

Oliveira & Candau (2011) destacam a necessidade de se articular as proposições instituintes ao pensamento de fronteira⁸ (MIGNOLO, 2003), em um movimento de desnaturalização das narrativas e dos modos de pensar essencializados. Assim, por meio da problematização das lógicas e dos modos de pensar hegemônicos, torna-se possível a proposição de novas estratégias de (re)composição político-social.

Na mesma perspectiva, Ivenicki (2018; 2020) defende que a adoção da perspectiva decolonial implica em se dar voz às identidades marginalizadas e silenciadas em currículos eurocêntricos. Neste sentido, a autora aponta que tal visão decorre da transformação da lógica de construção curricular, de modo que parta dos saberes das identidades plurais, valorizando a diversidade cultural e desafiando visões essencializadas das mesmas.

⁸ O pensamento fronteiro, desde a perspectiva da subalternidade colonial, é um pensamento que não pode ignorar o pensamento da modernidade, mas que não pode tampouco subjugar-se a ele, ainda que tal pensamento moderno seja de esquerda ou progressista (MIGNOLO, 2003).

Walsh (2008), ao pensar em uma perspectiva decolonial para a construção de novas *práxis* pedagógicas, reafirma a necessidade de se desafiar e se questionar os estatutos da colonialidade, evidenciando sua presença na composição das pedagogias assujeitadoras. Esta autora defende a implementação de uma pedagogia decolonial ancorada em três eixos: a formação docente, os recursos didáticos e a realização das práticas nos *loci* escolares.

Neste sentido, a decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, uma vez que pressupõe, também, a reconstrução radical do ser, do poder e do saber, em uma perspectiva instituinte que é assumida nos moldes dos processos formativos (OLIVEIRA; CANDAU, 2011). A partir desta discussão, propomos, neste texto, a categoria "criatividade intercultural decolonial" e a definimos como um processo que envolve o conceito de criatividade em articulação ao interculturalismo e à decolonialidade.

Criatividade, interculturalidade e decolonialidade: perspectivas em curso

O presente estudo foi desenvolvido com base em uma pesquisa empreendida junto a dois cursos de Especialização *Latu Sensu* em Educação de Jovens e Adultos ofertados por um Instituto Federal do Rio de Janeiro. De cunho qualitativo, o presente estudo procurou investigar de que maneira(s) a diversidade - dos sujeitos, da sociedade, do espaço(s) escolar(es) e da EJA enquanto modalidade - poderia contribuir para o desenvolvimento da criatividade e a consolidação de uma nova cultura e identidade nacionais, multiculturalmente orientadas e sociopoliticamente inclusivas, em um movimento iminentemente decolonializante de concepções, sentidos e práticas. Neste sentido, uma abordagem baseada na criatividade intercultural decolonial contribui para que professores e alunos possam desenvolver novas formas de aprendizagens, com base na (re)valorização de conhecimentos.

Como estratégia dialógica de abordagem e de produção coletiva dos dados, foi desenvolvida junto aos participantes da pesquisa⁹ uma oficina pedagógica interdisciplinar

⁹ Ao idealizar as bases para a produção dos dados, a intenção era que as discussões pudessem contar com a participação do conjunto dos sujeitos envolvidos nos cursos (docentes, técnico administrativos, discentes-docentes ativos e egressos). Tal participação deveria ocorrer de maneira não-hierárquica, a fim de assegurar um espaço dialógico e horizontal de avaliações, reflexões e, sobretudo, proposições acerca das questões relacionadas à diversidade e, por assonância, à abordagem da temática no decorrer do curso.

em EJA. Tal ferramenta foi concebida como uma instância relacional com o conhecimento e o(s) modo(s) de (re)construção de saberes e práticas relacionados não apenas à prática educativa, mas a novos modos de (co)existência. Sua realização ocorreu em três etapas, compostas de dois encontros - o primeiro, realizado em datas diferentes para discentes ativos e egressos; e o segundo, dirigido para ambos os públicos. Ambos os eventos contaram com cinco horas de duração cada; além da aplicação, ao final, de um questionário *online*.

Logo, ao se pensar a questão da diversidade a partir de suas interseções com outras categorias, assume visibilidade sua concepção como um campo plural. Isto nos estimulou - entendido aqui o "nós" como o conjunto de atos formativos/ propositivos que contaram com a participação dos sujeitos da pesquisa - à compreensão de suas distintas realizações cotidianas, por meio de um esforço coletivo e dialógico, no qual se associou o relato acerca dos percursos formativos e dos *loci* laborais às múltiplas abordagens das temáticas debatidas.

Assim, tornou-se evidente o fato de que, ao longo do processo de construção identitárias enquanto nação, diferentes tratativas foram registradas com relação à questão das diversidades circulantes no Brasil. Neste sentido, ainda que algumas delas tenham sido naturalizadas e incorporadas, e outras tantas, toleradas, foi possível se constatar que o esforço em prol do extermínio das diversidades mais periféricamente destoantes, bem como dos sujeitos que as caracterizam, foi - e ainda é - reiterado e sistemático, o que tende a ocorrer na mesma proporção em que estas se propõem a desafiar os valores socialmente instituídos.

Candau (2002, p. 126) destaca tais recorrências em âmbito global, apontando a necessidade de sua problematização:

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do "outro" ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do "outro" também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, o debate multicultural na América Latina coloca-nos diante desses sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades fortemente na nossa sociedade, mas numa situação de relações de poder assimétricas, de subordinação e acentuada exclusão.

Ao se pensar a questão tendo como pano de fundo o contexto brasileiro, torna-se proeminente a questão étnico-racial. Esta sofreu deslocamentos históricos com relação à

naturalização dos processos de escravização das etnias indígenas e afrodescendentes, de uma perspectiva eugenista – pressuposta por argumentos de ordem científica e teológica – para os processos de inclusão e (possível e (im)provável) criminalização de ações discriminatórias, nos âmbitos relacional e institucional. Contudo, o que se observa, em termos gerais, é uma reorganização do todo social, a fim de se estabelecer uma nova estratificação social, na qual os diferentes sujeitos passam a ser reconhecidos por seus constituintes identitários.

Nestes termos, procurou-se estabelecer um debate acerca da diversidade no qual fosse possível a abordagem de seus diversos aspectos de maneira multirreferencial. Dadas as implicações em torno desta tarefa, investiu-se um tempo significativo em busca de uma estratégia que possibilitasse uma abordagem consistente, cuidadosa e, sobretudo, respeitosa destes tópicos, não apenas para se promover uma aproximação mais qualificada do campo epistêmico em questão, como também para se dar conta dos desdobramentos que a abordagem da diversidade sofreu no desenvolvimento do estudo. Assim, sinalizou-se a necessidade da problematização do tema com base em suas correlações com a conquista dos marcos legais e do reconhecimento dos direitos humanos como condição para o exercício da cidadania.

Cientes do caráter de enunciação plural deste estudo - dada a intenção de se narrar, problematizar e se dar visibilidade aos anseios, ao trabalho e aos itinerários de vida, de elaboração teórica e de militância de um vasto coletivo de pessoas -, buscou-se estabelecer uma reflexão ética e responsável sobre vidas e saberes; ações, reações, inflexões e reflexões; avanços e recuos; chegadas e partidas; descobertas e despedidas. Ao mesmo tempo, atentou-se para a necessidade de se constituir um espaço de discussão que coadunasse com os princípios em que o estudo estava ancorado.

Assim, assumiu-se o compromisso de se viabilizar as discussões com o máximo de sujeitos envolvidos nos cursos de maneira não-hierárquica, a fim de se proporcionar um espaço dialógico e horizontal de avaliações, reflexões e, sobretudo, proposições acerca das questões relacionadas à diversidade e à diferença colonial (MIGNOLO, 2003), em busca de desenvolver uma pedagogia que valorize a criatividade intercultural decolonial nos contextos em tela. Com isso, propõem-se caminhos em uma tentativa de transformação da lógica curricular que valorize saberes plurais (IVENICKI, 2018: 2020), e que, ao mesmo tempo, vislumbre o con-viver, o viver com o outro (WALSH, 2009a: 2009b) em busca de uma docência criativa (MAIA; VIEIRA, 2016).

Neste sentido, convém destacar o perfil iminentemente político que a utilização da oficina pedagógica interdisciplinar assumiu, à medida em que possibilitou a articulação dos conhecimentos em diferentes dimensões. Para Spink, Menegon, & Medrado (2014, p. 33),

as oficinas são espaços com potencial crítico de negociação de sentidos, permitindo a visibilidade de argumentos, posições, mas também deslocamentos, construção e contraste de versões. (...) [além de] promover o exercício ético e político, pois, ao mesmo tempo em que [geram] material para análises, [criam] um espaço de trocas simbólicas que potencializam a discussão em grupo em relação à temática proposta, gerando conflitos construtivos com vista ao engajamento político de transformação. Ou seja, os efeitos da oficina não se limitam ao registro de informações para pesquisa, uma vez que sensibilizam as pessoas para a temática trabalhada, possibilitando aos seus participantes a convivência com a multiplicidade (nem sempre harmônica) de versões e sentidos sobre o tema, (...) [e articulando] duas dimensões básicas e indissociáveis da construção de conhecimento, a saber: articulações teórico-metodológicas e implicações ético-políticas.

Ao longo da construção da proposta, tornou-se evidente que o *modus* no qual as atividades foram concebidas se aproximava das proposições de Andrade (2015) acerca do tema. Este autor propôs uma abordagem das oficinas pedagógicas na qual as concebe como instâncias relacionais com o conhecimento e com o(s) modo(s) de (re)construção de saberes e práticas, relacionados não apenas à prática educativa, mas a novos modos de (co)existência,

(...) A partir de nossa experiência, acreditamos que as oficinas pedagógicas são mais que uma estratégia metodológica; trata-se de uma maneira de entender nossa relação com o conhecimento, com os outros, com os processos de construção do mundo e com nós mesmos, [se constituindo em] nosso caminho (*methodos*) privilegiado para a educação em / para a cidadania e os direitos humanos.

No entanto, sem negligenciar a rigorosidade implícita a sua natureza metodológica, Andrade (2015) destaca quatro etapas que considera básicas para a viabilização de uma oficina pedagógica:

SENSIBILIZAÇÃO – Onde se busca a aproximação com a realidade, com base no (re)conhecimento já existente;

APROFUNDAMENTO – Por meio da reflexão sobre a realidade, busca-se avançar no conhecimento;

SÍNTESE – Investe-se na elaboração de consensos, em processos de construção coletiva dos saberes;

COMPROMISSO – Sensibilizar de maneira lúdica. Despertar para uma atividade concreta.

Importante ressaltar que buscamos integrar a esta proposta as perspectivas de uma pedagogia que enfatize a criatividade intercultural decolonial, ao propor caminhos e possibilidades para a reconstrução do ser, do saber e do poder (OLIVEIRA; CANDAU, 2011). Neste sentido, a prática pedagógica das oficinas promoveu a circulação de novos discursos e provocou reflexões sobre o processo de construção das identidades de gênero e raça, problematizando visões e discursos produzidos pelo senso comum, e presentes em diversas salas de aula.

Para a otimização da oficina, foram adotadas como estratégias didáticas a abordagem de situações geradoras com a utilização de materiais multimídia, a fim de estimulá-los a compartilhar suas percepções e implicações com relação ao tema, aprofundando-as, ou mesmo repensando-as, em face da circulação de conceitos e ideias diversos. Ao longo dos encontros, contou-se com uma audiência interessada e participativa, que, em suas intervenções, possibilitou a realização das convergências inicialmente previstas entre as categorias e conceitos apresentados, e sua efetiva contextualização com base nas vivências no curso e nos itinerários laborais e existenciais.

Tal perspectiva se mostrou alinhada com a abordagem que Larrosa propõe acerca da experiência e dos saberes dela decorrentes. Segundo este autor, tal saber “se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (2014, p. 32). Neste sentido, os processos de tessitura destes saberes são compreendidos como singulares, ainda que o acontecimento que os subsidia seja entendido como iminentemente relacional e dialógico, logo, pluralizado:

O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida (LARROSA, 2014, p. 32)

Deste modo, enfatizou-se a necessidade imperiosa de que a escola que enfatiza a criatividade deva reconhecer sua interrelação com a sociedade e com as múltiplas culturas em uma perspectiva mais ampla, e com a comunidade em que encontra inserida de maneira mais restrita (PEREZ GOMEZ, 1998). Mais do que isto, defendeu-se a necessidade de se incorporar as realidades e as questões delas advindas ao cotidiano escolar, a fim de se assegurar uma aprendizagem mais criativa, ativa, dialógica e contextualizada. Ao mesmo tempo, problematizou-se as visões colonializadas do poder, do ser, do saber, da mãe-natureza e de gênero (LUGONES, 2007; QUIJANO, 2001; WALSH, 2008).

Tais reflexões conduziram à investigação de que formas e em quais momentos, se efetivou a compreensão da necessidade de se instituir um conjunto de garantias para a gestão da existência humana em suas múltiplas dimensões. Assim, buscou-se encaminhar a discussão acerca da diversidade a partir dos marcos legais historicamente constituídos, o que levou ao seu reconhecimento como direito humano fundamental, bem como da emergência histórica do conceito de direitos humanos.

Neste sentido, a realização das oficinas pedagógicas interdisciplinares como estratégia de produção dos dados da pesquisa valeu-se de uma abordagem ancorada na perspectiva decolonial para o debate de questões relacionadas à diversidade e aos direitos humanos, promovendo a reflexão acerca das ações e discursos excludentes em sala de aula e proporcionando um 'olhar' mais atento às especificidades dos sujeitos da EJA. Parte dos desdobramentos destes encontros segue descrita a seguir.

Episódios de criatividade intercultural e decolonial: oficinas em (re)l(a)ção

A primeira etapa da oficina foi realizada em abril de 2018, e teve como objetivo apresentar as bases teórico-epistemológicas da pesquisa, e discutir, em termos gerais, a questão da diversidade (CANDAU, 2010), da diferença colonial (MIGNOLO, 2003; WALSH, 2008; 2009a; 2009b) e da criatividade (MAIA; VIEIRA, 2016; VIEIRA; MAIA. IVENICKI, 2020; WINNICOTT, 1975). O segundo encontro, realizado em setembro do mesmo ano, teve como principal característica o fato de seu itinerário ter sido construído com base nas contribuições dos participantes nos primeiros encontros. Estes apontaram, por meio de suas falas, em suas críticas e sugestões, a necessidade de se enfatizar determinados aspectos da diversidade mais presentes no cotidiano da EJA nos espaços escolares. Assim, ao contrário da primeira etapa, na qual foi priorizada a abordagem dos aspectos teóricos

relacionados à diversidade, nesta, o foco recaiu sobre a discussão pragmática acerca da diversidade, tendo como aporte a utilização de recursos multimidiáticos.

Inicialmente, foi feita a exibição do vídeo “Remova rótulos neste Ramadã”¹⁰. A campanha, cujo slogan era “Rótulos são para latas e não para pessoas”, propunha-se a problematizar como os preconceitos eram gerados e como eles acabam por essencializar discursos (IVENICKI, 2018; WALSH 2009a, 2009b). Ao término desta exibição, os participantes foram convidados a dar suas primeiras impressões sobre o que haviam acabado de assistir. As falas evidenciavam o quanto todos haviam ficado impactados com a narrativa, bem como as correlações que fizeram com suas próprias percepções acerca da alteridade, não apenas na dimensão subjetiva, mas, também, relacionando-a ao seu fazer laboral:

(..) A questão é você já rotular a pessoa antes de conhecê-la. A partir do que ele estava falando, o outro estava imaginando como era a estrutura física, como é que aquela pessoa poderia se comportar, o meio em que ela vivia... Infelizmente, a gente já imagina como as pessoas devem ser antes de qualquer contato, e não precisa ser assim (DD1)¹¹

(...) O que me chamou mais atenção, o cara falando que pratica esportes radicais. Eu jamais imaginaria alguém numa cadeira de rodas.

(...) Eu fiz um trabalho, uma vez, com meus alunos: “fale um pouco sobre o futebol”. Ninguém, NINGUÉM, falou sobre futebol feminino. Todo mundo falou sobre futebol masculino. Então, são coisas que já são meio que institucionalizadas.

O pensamento inicial, às vezes, sobre aquilo que a gente já tem de experiência nos leva a fazer esse pré-julgamento (DD2)

Por meio das falas dos participantes, foi possível perceber que determinados juízos de valor atribuídos – não apenas pelos personagens do vídeo, mas, também pelos participantes das oficinas, o que se tornou evidente nas observações feitas – eram decorrentes de suas vivências, sobretudo em contextos comunitários. No entanto, ainda que se caracterize tais atitudes como iminente preconceituosas, sua desconstrução não é algo que se dê de modo sistemático, havendo, pois, a necessidade de se fomentar movimentos de problematização, a fim de se desnaturalizar algumas noções socialmente

¹⁰ Disponível em: <<https://bit.ly/2XB10xs/>>.

¹¹ A sigla DD, utilizada para identificar os participantes da oficina, significa “dicente-docente”, e corresponde a sua dupla vinculação como profissionais da EJA e discentes dos cursos de Especialização em análise.

constituídas. Tal movimento, que consiste na ruptura de visões essencializadas acerca dos sujeitos e de seus caracteres identitários, foi apontado pelos participantes como uma demanda necessária no trabalho pedagógico, sobretudo no que tange à promoção da inclusão em seus diferentes níveis:

Eu acho que o tema central do vídeo é a quebra de paradigmas, porque não tem como você assistir e não se encontrar, independente de que aspecto for. Eu acho interessante porque, quando a gente trabalha com inclusão, é exatamente isso: a gente tem que trabalhar quebrando os paradigmas que o outro carrega dentro dele, mas de uma forma suave: é conscientização (DD3)

Após a discussão de em que medida o vídeo poderia vir a gerar a empatia de todos, tendo em vista que seu elenco era composto por homens com pouquíssima variabilidade étnica (não havia negros, por exemplo), discutiu-se o caráter institucional do mesmo, e em que medida a mídia tende a se apropriar de bandeiras dos movimentos sociais, visando à mercantilização. Novamente, foram apontadas pelos participantes as imbricações entre mídia e o mercado, bem com as estratégias por estes adotadas para a apropriação das questões relativas à diversidade:

Quem coloca determinados valores na nossa cabeça é a mídia. Ela faz uma inculcação na gente. Vimos esse vídeo, já inculcamos. Mas aí a gente está discutindo, e já inculcou de novo, por aquilo que estava ali “bonitinho”, a gente tá vendo de outra forma. (DD4).

Eu acho que está para além disso. É um vídeo institucional. Se eu coloco ali os grupos de minoria social, eu não vou ter a empatia que eu tive com pessoas que são estereótipos. Se eu coloco várias pessoas negras, outros movimentos vão dizer que é vitimismo. Se eu coloco um recorte de gênero, é vitimismo. Então, esses grupos sociais, eles não chegam tão a fundo quando os pequenos recortes”. (DD5)

À medida em que as intervenções foram se avolumando, tomou corpo entre os presentes a percepção do vídeo como produto não-espontâneo, passível de roteirização, tendo em vista a sua concepção e posterior veiculação para fins comerciais. Neste sentido, foram apontados aspectos importantes, tais como a ausência de conflitos diante de ideias e/ou valores divergentes; a naturalização das diferenças, sobretudo as físicas/ atitudinais e as ideológicas; a sincronia entre as ações e reações dos participantes (como, por exemplo, no momento em que todos retiram as caixas de sob os bancos, as abrem e vislumbram as latas de refrigerante), e o encadeamento das ações visando a uma mensagem edificante vinculada à marca (o slogan “Rótulos são para latas e não para

peças” é exibido ao final do vídeo em três idiomas, acompanhado da logomarca, o que reforça o seu caráter universal e de livre circulação de mercado).

A seguir, ao se coligar a temática de gênero e orientação sexual à questão da apropriação da mídia com relação às questões relacionadas à diversidade, debateu-se o fato de que o público LGBTQIA+¹² vinha se constituindo, nas últimas décadas, em um nicho de mercado. Neste contexto, avaliou-se que a inclusão de uma artista flagrantemente contrária à lógica heteronormativa em um produto midiático não só se tornava aceitável, mas fundamental para o êxito dos negócios, não apenas para maximizar o público consumidor, como também para assegurar a contínua vinculação do produto à questão da diversidade.¹³

Uma vez que diferentes pontos de vista foram apresentados com relação à questão, surgiu a necessidade de se problematizar a colonialidade do gênero, o que se apresentou de maneira mais evidente a seguir, quando foram exibidos dois vídeos, com olhares diversificados sobre a questão. O primeiro deles, um episódio da série “Mulheres Protagonistas: Audiovisual hoje”, do canal a cabo *Lifetime*, apresentava o relato de uma importante diretora de produção de conteúdo no Brasil, discorrendo acerca das conquistas históricas, bem como dos enfrentamentos para a progressiva ocupação deste nicho de mercado pelas mulheres. Após a exibição, ainda que reconhecidos os méritos, tanto da profissional, tanto da importância que a sua inserção profissional tem em termos de representatividade de gênero, não tardaram a surgir os comentários, que enfatizaram o fato de que o caso apresentado poderia ser compreendido à luz de sua correlação entre gênero, raça e classe social, e que a condição feminina, em termos gerais, a despeito dos avanços e mobilizações, ainda era de proletarização e discriminação. Dentre as considerações feitas, merece destaque os apontamentos de um dos docentes acerca das correlações entre o perfil dos sujeitos da EJA e a importância da abordagem das questões referentes à criatividade intercultural decolonial, a fim de melhor atendê-los:

¹² A sigla LGBTQIA+, em termos gerais, designa o conjunto de identidades sexuais heterodiscordantes: lésbicas, gays, bissexuais, trans e travestis, queers, intersexuais, assexuais e todas as demais existências de gêneros e sexualidades.

¹³ No debate, foi mencionada pelos participantes a mais recente campanha publicitária da Coca-Cola Company. A *Coca-Cola Fan Feat* foi uma promoção para os fãs de música, que escolheram três artistas para formar um novo feat. — ou seja, um trabalho em parceria. Cada lata se constituiu um voto em potencial. O trio de eleitos – Luan Santana, Simone e Simaria e Pablo Vittar – gravou uma música inédita e um videoclipe.

As turmas de EJA têm como uma de suas principais características a diversidade, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Em geral estudantes da modalidade EJA, como quase todo mundo, naturalizam as relações sociais e tendem a repetir o senso comum, assumem que contradições e conflitos seriam, por definição, errados, e que diferenças étnico-raciais, de gênero e/ou de orientação sexual não existem ou não têm relação com a vida social na medida em que estariam restritas às determinações da natureza (como cor da pele e órgãos sexuais). Entendo que é importante trabalhar com as turmas de Especialização em EJA a compreensão da origem social e do ambiente familiar e comunitário das(os) estudantes de EJA que as turmas da Pós-Graduação têm contato. A crítica ao processo de naturalização das relações sociais deve ser realizada a partir do incentivo ao reconhecimento das(os) estudantes de sua inserção na vida social, como um conjunto de processos e relações não obrigatoriamente natural, imutável e/ou fatalista.

Tanto as oficinas como as aulas despertaram reflexões sobre diferentes contextos educacionais. Tal envolvimento impactou e mudou o meu posicionamento e visão sobre a prática docente. No final desse curso, reconheço que não sou mais a mesma pessoa e profissional. Sou grata a todos por compartilhar momentos inesquecíveis.

Considerações Finais

O presente estudo baseou-se na premissa de que o desenvolvimento de propostas de intervenção pedagógica pautadas na criatividade intercultural e decolonial poderia trazer ganhos significativos para as práticas escolares, ao dar voz aos povos que foram violentados em suas histórias. Para tanto, tais propostas deveriam promover a problematização dos processos de colonialidade nas escolas, tornando viável aos sujeitos envolvidos nestes processos o (re)pensar de uma nova sociedade, na qual o con-viver (com o outro, com os coletivos e com a natureza) assumisse caráter central. Nestes termos, a adoção dos sujeitos da EJA como participantes da pesquisa e, nesta condição, coprodutores dos dados, está alicerçada nos princípios constitutivos da modalidade, e que a concebem para além do seu papel educativo, incorporando nas suas ações as dimensões do político e do social.

Em paralelo, as propostas de incorporação de questões relacionadas à criatividade intercultural decolonial e à diversidade apresentadas pelos participantes do estudo denotam o reconhecimento de sua relevância para a consolidação de práticas educativas mais inclusivas e socialmente ancoradas. Com base neste processo de sensibilização, foi possível se ampliar essa discussão, apostando-se na hipótese de que o confronto entre as

questões discutidas e os espaços laborais/ os cotidianos existenciais poderia vir a gerar ressonâncias, de modo a causar impactos nos modos de se conceber e se vivenciar a diversidade nos diferentes espaços ocupados.

A realização da oficina pedagógica teve um importante papel para a promoção deste repensar, à medida em que apresentou, de maneira criativa, lúdica e multirreferencial, diferentes aspectos da diversidade, não apenas de forma segmentada, como também a partir de suas convergências. Isto significa dizer que os sujeitos, a partir de seus diferentes *loci* cotidianos, (re)elaboraram diferentes percepções com relação aos aspectos intrínsecos a sua constituição subjetiva e a sua conseqüente subordinação, construindo movimentos de subversão instituinte.

Nesta perspectiva, os episódios de criatividade intercultural decolonial apontam para um descompasso entre os discursos circulantes nos diferentes espaços educativos e suas respectivas materializações. Isto se dá não apenas por meio de dispositivos legais, mas, sobretudo, a partir de mudanças de valores, hábitos, costumes e relações.

Assim, concordamos com o que é referido por Fabricio (2006, p. 49), estando “... cientes “[...] de que nossas práticas discursivas envolvem escolhas que têm impactos diferenciados no mundo social e nele interferem de formas variadas”. Em decorrência, enfatizamos que o desenvolvimento de trabalho sistemático, a partir da perspectiva da criatividade intercultural decolonial, envolve a criação de uma agenda de trabalho que, ao se constituir política, ética e de viés transformador/intervencionista, estabelecerá os limites e possibilidades para o trabalho pedagógico, nos seguintes termos:

- *Interrogar os discursos enraizados nas sociedades*: para tal, é preciso se reconhecer, problematizar e estranhar o que está posto como verdade universal.

- *Valorizar e reconhecer as diferenças*: reconhecer como se constituiu a diferença colonial e o direito de todos a uma educação de qualidade.

- *Buscar novas lógicas para além do discurso dominante, subverter o pensamento colonial, resgatar saberes que foram silenciados, negados ou subalternizados*: para tal é preciso aprender, desaprender e transgredir as diversas formas de conhecimento. De acordo com Mignolo (2003), trata-se de pluriversalizar o conhecimento, ou seja, trazer múltiplos saberes para a sala de aula sem hierarquizá-los;

- *Valorizar possibilidades de se aprender com as periferias urbanas*, rearticulando as lógicas centro/periferia.

- *Ressignificar práticas pedagógicas*, interrogando propostas curriculares.

- *Refletir que tipo de sociedade queremos construir, e como se darão as relações entre as pessoas, a natureza e o cosmo.*

Com isso, retornamos a nossa epígrafe inicial, que nos convidou a pensar de outras maneiras, a desescravizar mentes, a construir novos caminhos. Apostamos na proposta criatividade intercultural decolonial como possibilidade e subsídio teórico para se problematizar discursos arraigados pela lógica eurocêntrica.

Neste texto, ao apresentarmos alguns momentos de uma oficina realizada com diferentes sujeitos da EJA, pudemos acompanhar diferentes visões de mundo. A proposta foi semear nestes professores o desejo de ir além, ampliando o trabalho com seus/suas alunos. Defendemos o argumento de que este trabalho deve ser permanente, não devendo se restringir a uma ou outra discussão.

Ao mesmo tempo, todas as discussões propostas não podem ser dissociadas do planejamento do professor e da proposta pedagógica que o subsidia. Não se trata de um conhecimento à parte, mas de conhecimentos advindos de discursos que precisam circular no cotidiano escolar. Tal como Mignolo (2003) nos ensina, trata-se de pluriversalizar o conhecimento; de mostrar que não existe um conhecimento universal e, sim, que cada cultura construiu seu conhecimento a partir de uma perspectiva. É neste sentido que defendemos que a criatividade, em articulação com a pedagogia intercultural decolonial, pode contribuir para a formação de docentes criativos, aptos para promover ambientes seguros para que os alunos possam criar e desenvolver novas aprendizagens (MAIA; VIEIRA 2016). Desta forma, acreditamos que, com esta proposta, estaremos valorizando as diversas subjetividades apagadas, negadas e silenciadas ao longo da modernidade, e traçando coletivamente novos caminhos para se repensar de maneira ética a crise de significado que a escola se encontra.

Referências

ANDRADE, M. **Educar em direitos humanos** – estratégias metodológicas. Apresentação. 2015. 13 slides. Disponível em: <https://bit.ly/3nzbZUo>. Acesso em 15 mar. 2017.

BALLESTRIN, L. América Latina e o Giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.

CANAU, V. M. **Sociedade, Educação e Cultura(s)**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CANDAU, V. M. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação e Sociedade** [online]. 2002, vol.23, n.79, pp. 125-161.

CANDAU, V. M.; RUSSO, K.. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Diferenças Culturais e Educação**: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, E (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLASCO, 2005. p.80-77.

DUSSEL, E. “Europa, modernidad y eurocentrismo”. In: LANDER, E. (org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005, pp 24-32.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola. 2006.

GROSFUGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008.

IVENICKI, A. Perspectivas Multiculturais para o Currículo de Formação Docente Antirracista. **Revista ABPN**, v. 12, p. 30-45, 2020.

IVENICKI, A. Multiculturalismo e Formação de Professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. **Ensaio**. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 26, p. 1151-1167, 2018.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LEAL, R. P. **EJA em dois tempos**: (re)pensando a formação continuada docente em uma perspectiva multiculturalmente orientada. Rio de Janeiro, 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

LUGONES, M. Heterosexism and the colonial/modern gender system. **Hypatia** – A Journal of Feminist Philosophy, v. 22, n. 1, Indiana/USA, p. 186-219, Feb. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3IKzcm6>. Acesso em: 8 dez. 2018.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set/dez 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3f9vL60>. Acesso em: 15 fev. 2017.

MAIA, M. V. C. M.; VIEIRA, C. N. M. **O processo criativo na prática docente**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

MAIA, M. V. C. M.; VIEIRA, C. N. M. Criatividade docente: Winnicott e a construção de subjetividades. **Revista Subjetividades**, 16, n.1, 2016.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramon (orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007

MIGNOLO, W. **Histórias locais/ projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais obscuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3lF1WN3>. Acesso em: 10 maio 2020.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M.. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Diferenças Culturais e Educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

PEREZ GÓMEZ, A. **La cultura escolar en la sociedade neoliberal**. Madrid: Morata 1988

QUIJANO, A. Colonialidad del Poder, Globalización y Democracia. **Tendencias básicas de nuestra época: globalización y democracia**, v. 1 de Cuadernos (Instituto de Altos Estudios Diplomáticos Pedro Gual) Caracas: Ministerio de Relaciones Exteriores / Instituto de Altos Estudios Diplomáticos Pedro Gual, 2001, p. 25-61.

SILVA JÚNIOR, P. M. **Quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça interrogam as práticas curriculares: um olhar sobre o processo de co/construção das identidades no cotidiano escolar**. Orientadora: Ana Canen. 236 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SILVA JUNIOR, P.M; LEAL, R.P.; IVENICKI, A. Pesquisa-ação multicultural e formação continuada em busca da construção de novos saberes. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 45, p. 247-282, 2019.

SPINK, M. J. P.; MENEGON, V. M.; MEDRADO, B. Oficinas como estratégia de pesquisa: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas. **Psicologia e Sociedade** (Impresso), v. 26, p. 32-43, 2014.

VIEIRA, C. N. M.; MAIA, M. V. C. M.; IVENICKI, A. Criatividade na formação continuada docente como espaço de escuta, reflexão e diálogo multicultural. In: MAIA, M. V. C. M.; VIEIRA, C. N. M.. **O processo criativo na prática docente**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, n. 9, Bogotá, p. 131-152, jul./dic., 2008.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas Y políticas. Conferência Inaugural. **XII Congresso ARIC**, Florianópolis, Brasil, 29 jun. 2009a.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M.. **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009b pp 12-42

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, v. 15, n. 1-2, Joaçaba, p. 61-74 jan./dez., 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3nABgNT>. Acesso em: 1 de março de 2013.

WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. In WALSH, Catherine. **Pedagogias decoloniales**. Prácticas insurgents de resistir, (re) existir y (re) vivir. TOMO I. Quito Equador: Abya Yala, 2013, pp. 23-68.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Revisores de línguas e ABNT/APA: *Maria Vitória Campos Mamede Maia e Rony Pereira Leal*

Submetido em 30/11/2020

Aprovado em 14/04/2021

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)