

RIVISTA DI PEDAGOGIA CRITICA / NUMERO 16, 2024 / ISSN 2785-079X

EDUCAZIONE APERTA

Gli esseri umani sono costruiti. Nella storia del nostro popolo, il corpo, la persona è una realizzazione sociale, sin da quando siamo sognati. Veniamo al mondo grazie alle nostre famiglie, da nostra madre. Noi siamo sognati e dopo siamo accompagnati, spiritualmente, per essere umani. Quindi l'essere umano non è un evento, non è una cosa che spunta lì, spunta là. È una costruzione. Nella maggior parte delle nostre storie, la persona umana è una costruzione. (Ailton Krenak)



UNA SCUOLA PER LA VITA
SAPERI AFRO-INDIGENI
E CURRICOLO INTERCULTURALE

fasidi(luna

EDUCAZIONE APERTA

Rivista di pedagogia critica

16 / 2024

fasidi(luna

Educazione Aperta

Rivista di pedagogia critica

Periodicità semestrale. Numero 16, 2024.

Registrazione al Tribunale di Bari n. 8 del 28 marzo 2017.

ISSN 2532-3091 (cartaceo) | 2785-079X (digitale).

Sito internet: <http://www.educazioneaperta.it>

Direttore responsabile: Antonio Vigilante. Direttori scientifici: Mariateresa Muraca e Paolo Vittoria.

Editore: Fasi di Luna, via Celentano, 54, 70121 Bari. Tel: 0805247110.

La rivista è espressione della COMUNITÀ DI RICERCA EDUCAZIONE APERTA (CREA):

COMITATO EDITORIALE

Lorenza Boninu, Liceo Carducci di Piombino; Enrico Bottero, dirigente scolastico; Cristina Breuza, cooperativa sociale Il Margine; Daniel Buraschi, Universidad de Castilla-La Mancha; Giovanni Castagno, Movimento di Cooperazione Educativa; Fabio Castenedoli, Istituto Gian Matteo Giberti di Verona; Irene Culcasi, European Association of Service-Learning in Higher Education; Maria D'Ambrosio, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli; Enrica Ena, Istituto Comprensivo "Pietro Allori" di Iglesias; Gabriella Falcicchio, Università degli Studi di Bari; Movimento Nonviolento; Paolo Fasce, IISS Einaudi Casaregis Galilei di Genova; Giuseppe Ferraro, Università degli Studi di Napoli Federico II; † Fulvio Cesare Manara, Università degli Studi di Bergamo; Jose Mangione, Indire; Roberto Maragliano, Università degli Studi Roma Tre; Angelo Miramonti, Instituto Departamental de Bellas Artes (Colombia); Mariateresa Muraca, Istituto Universitario don Giorgio Pratesi, Istituto Progetto Uomo, Università di Verona; Renato Palma, Democrazia affettiva; Claudia Peirone, Liceo Artistico Passoni di Torino; Giuseppe Rizzuto, Movimento di Cooperazione Educativa; Vanessa Roghi, Università di Roma la Sapienza; Marta Beatrice Rota, Istituto comprensivo Villa d'Almè di Bergamo; Vincenzo Schirripa, Università Lumsa di Roma; Claudia Secci, Università di Cagliari; William Soares dos Santos, Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brazil); Tiziana Tarsia, Università degli Studi di Messina; Daniele Taurino, Movimento Nonviolento; Maura Tripi, Movimento di Cooperazione Educativa; Chiara Vanadia, Rete Freire-Boal; Antonio Vigilante, Liceo Piccolomini di Siena; Paolo Vittoria, Università degli Studi di Napoli Federico II.

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE

Inny Accioly, Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro (Brazil); Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Universidade do Estado do Pará (Brazil); Jim Clack, University of Bedfordshire (UK); Theopula Polina Chrysochou, National and Kapodistrian University of Athens (Greece); Anna Costantino, University of Greenwich (UK); Reinaldo Matias Fleuri, Universidade Federal de Santa Catarina (Brazil); George Grollios, Aristotle University of Thessaloniki (Greece); Dave Hill Anglia, Ruskin University; Middlesex University (UK); Jones Irwin, Dublin City University (Ireland); Gianna Katsiampoura, National and Kapodistrian University of Athens (Greece); Daniel Mara, Universitatea "Lucian Blaga" din Sibiu (Romania); Peter Mayo, University of Malta (Malta); Kostas Skordoulis, National and Kapodistrian University of Athens (Greece); Juha Suoranta, Tampere University (Finland); E. Wayne Ross, University of British Columbia (Canada); Yasemin Tezgiden, Middle East Technical University (Turkey); Robert Zecker, Saint Xavier University (USA).

Immagine di copertina: Ana Léia Moraes Cardoso, i figli Paulo Ricardo Moraes da Rocha e Anna Maria Moraes da Rocha e la nipote Ana Luiza dos Santos Nascimento. La citazione è tratta da A. Krenak, *Caminhos para a cultura do bem viver*, 2020. PDF disponibile all'url: www.culturadobemviver.org, p. 21.

I testi di "Educazione Aperta" sono rilasciati sotto la licenza Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Indice

- 5 La Comunità di Ricerca
Editoriale

PRIMOPIANO / UNA SCUOLA PER LA VITA. SAPERI AFRO-INDIGENI E CURRICOLO INTERCULTURALE

- 11 Mariateresa Muraca, Joelma Alencar e Rodrigo Peixoto
Introduzione. Dalle cosmovisioni dei popoli originari e afrodiscendenti al curriculum interculturale: esperienze di ricerca e scrittura collettive nello Stato brasiliano del Pará
- 19 João Kaba Munduruku, Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar e Waldely Rodrigues Fernandes
Saberes dos povos indígenas, etnoconhecimentos e currículos escolares na Amazônia: tecituras de uma Escrita Coletiva Intercultural
- 39 Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar, Lourdes de Vasconcelos Bentes e Matania Surui
Saberes indígenas na escola e o fortalecimento identitário indígena por práticas curriculares diferenciadas
- 54 Edivan Lopes dos Reis, Gilson Paulo Nunes Silva, Lidiane Alves de Sousa, Maria Gelziane Regis Santana e Messias Furtado da Silva
Etnosaberes indígenas da Amazônia paraense: tradição e conhecimento
- 68 Angélica dos Reis Tembê, Adriana de Sousa Lima, Gleyce Patrícia Tembê, Raiza Macuyama Silva e Antonia Zelina Negrão de Oliveira
Vivências do encantado na Escrita Coletiva de quatro mulheres indígenas e uma mulher ribeirinha do Estado do Pará
- 88 Rodrigo Corrêa D. Peixoto e Benjamin R. Kantner
Caderno cartográfico quilombola: valores para uma educação escolar afro-amazônica
- 111 Coletiva Amazônica Mulheres Criando Conexões
Plantas medicinais, saúde e contra-colonialidade. Reflexões a partir de uma experiência de convivência cartografante em territórios quilombolas

ESPERIENZE E STUDI

- 137 Daniel Buraschi e María José Aguilar Idáñez
Educazione sociale antirazzista: sfide e proposte
- 166 Alessandro D'Antone e Lavinia Bianchi
Intercultural practices in group settings. Inclusion in territorial education, between action research and scientific supervision
- 187 Stefano Borroni Barale e Rinaldo Mattera
Pedagogia hacker: un antidoto all'alienazione tecnica

VOCI, ECHI & DIALOGHI

- 211 Antonio Vigilante
Scrittura in corsivo ed estetica della manualità
- 215 Antonio Vigilante
Valditara e l'autorità
- 220 Nicoletta Gramantieri
Fidarsi dei bambini, fidarsi della letteratura

Editoriale

LA COMUNITÀ DI RICERCA

Il numero 16 di “Educazione Aperta” si apre con un Primopiano incentrato su prospettive pedagogiche che emergono dalle lotte dei movimenti indigeni e afrodiscendenti del Brasile e che mettono in discussione spazi educativi omologanti e saperi dominanti di matrice occidentale, valorizzando visioni del mondo, apporti epistemologico-teorici e esperienze proprie di gruppi umani storicamente silenziati. Un valore importante degli articoli raccolti nella sezione tematica è che sono sorti da percorsi didattici, di ricerca e scrittura partecipativi e sono stati elaborati collettivamente, con il contributo determinante di autori indigeni e afrodiscendenti.

Gli autori di questi sei articoli sono tutti studenti e docenti di due istituzioni universitarie – l’Universidade do Estado do Pará e l’Universidade Federal do Pará – situate entrambe nella città di Belém, capitale dello Stato del Pará, nel cuore della regione amazzonica del Brasile. Sono appartenenti a queste due istituzioni anche i curatori del Primopiano, due dei quali – Joelma Alencar e Rodrigo Peixoto – sono stati identificati al di fuori della Comunità di Ricerca, con il proposito di allargare e rendere ancora più plurale il dibattito condotto dalla rivista.

La scelta di dedicare il Primopiano a un contesto geografico così specifico e che in qualche modo può essere percepito come molto distante da noi non vuole generare un sentimento di estraneità o peggio ancora un atteggiamento esotizzante. Al contrario, una riflessione approfondita su concezioni e pratiche educative posizionate, nelle intenzioni della Comunità di Ricerca, mira a complessificare anche nel nostro Paese il dibattito interculturale in un’ottica critica.

In questa prospettiva, è rilevante considerare i rapporti di potere dentro i quali avviene l’incontro tra persone e gruppi umani e,

più nello specifico, analizzare la sfera del sapere in quanto terreno di conflitto connotato politicamente rispetto, ad esempio, alle scelte, in genere implicite, intorno a cosa è rilevante insegnare e apprendere e a come debbano realizzarsi i processi di insegnamento-apprendimento.

Il focus sul Brasile all'interno di questo numero ci permette di menzionare due eventi che, passati quasi in sordina nei media italiani, sono tuttavia molto significativi. Il primo è il disastro ambientale che ha colpito lo Stato del Rio Grande do Sul, nel Sud del Brasile. A fine aprile piogge intense hanno iniziato ad abbattersi sullo Stato provocando inondazioni, nello specifico giorno 29 l'Istituto Nazionale di Meteorologia ha emesso la prima allerta rossa e il 1° maggio è stato dichiarato lo stato di calamità pubblica.

Secondo la BBC Brasile, le piogge sono state il risultato di una combinazione di fattori, tra cui una massa di aria calda nell'area centrale del Paese che blocca il fronte freddo che si trova nella regione Sud, generando instabilità. Tra fine aprile e inizio maggio, inoltre, il fenomeno climatico conosciuto come El Niño, riscaldando le acque dell'Oceano Pacifico, ha contribuito ad aggravare l'instabilità. Tutto questo, infine, si è verificato in un quadro di riscaldamento globale, che – come è noto – aumenta e potenzia i rischi climatici.

Secondo i dati divulgati dalla Difesa Civile, attualmente sono 182 le morti accertate; mentre 31 persone continuano a essere disperse. Sono 2.398 milioni, inoltre, i danneggiati dalla catastrofe: l'impatto delle inondazioni ha coinvolto 478 dei 497 municipi dello Stato e 626.000 persone hanno dovuto abbandonare, in modo definitivo o temporaneo, la loro casa. Sono numeri inquietanti che dovrebbero ancora una volta farci riflettere sulla necessità di un cambiamento di paradigma radicale rispetto alla relazione con il pianeta, soprattutto in rapporto a parti del mondo che sono state, e per certi versi continuano a essere, vittime di un modello imperialista di sfruttamento indiscriminato delle risorse.

Il secondo evento cui vogliamo fare riferimento è il lungo e intenso sciopero che ha mobilitato istituti e università federali del Brasile,

unendo, dopo più di due decenni, tecnico-amministrativi e docenti. Per quanto riguarda quest'ultima categoria, lo sciopero è iniziato a metà aprile e si è concluso all'inizio di luglio, raggiungendo nel suo momento apicale 65 istituzioni. Le principali rivendicazioni sono state: l'aumento degli investimenti per le università, l'adeguamento degli stipendi all'inflazione che ha colpito duramente il Paese negli ultimi anni, la riformulazione della carriera, il riconoscimento di diritti finora negati ai pensionati e la revoca dei provvedimenti autoritari promulgati durante i governi di Michel Temer e Jair Bolsonaro.

Al di là degli accordi firmati con il governo, rispetto ai quali si registrano polemiche accese all'interno delle due categorie protagoniste dello sciopero, le analisi convergono nel segnalare la natura politica più che sindacale dei suoi guadagni. La mobilitazione, infatti, ha avuto il merito di portare all'attenzione di brasiliani e brasiliane l'università pubblica, che soprattutto nelle regioni più impoverite del Paese – come il Nord e il Nord-Est – versa in condizioni precarie. Ha, inoltre, avuto il merito di mettere in luce le contraddizioni di un governo, eletto e sostenuto da forze progressiste, ma che appare fortemente limitato da pressioni internazionali di carattere neoliberalista, orientate a rafforzare il settore privato a detrimento del settore pubblico. Il governo Lula, infatti, non ha sconfessato le politiche di austerità portate avanti dai suoi predecessori, che bloccano gli investimenti in settori di primaria importanza, come l'istruzione e la salute, in un Paese in cui l'accesso a questi beni è stato storicamente negato alla maggioranza della popolazione.

Nel menzionare questa mobilitazione, l'auspicio è che anche in Italia l'attenzione possa tornare a farsi più viva rispetto agli interventi autoritari che stanno colpendo scuola e università. Uno degli ultimi, di particolare gravità, è stato segnalato l'8 giugno, in un comunicato di Flc Cgil. Il comunicato denuncia l'uso antidemocratico della legge annuale di semplificazione normativa da parte del governo Meloni, che si propone di intervenire sulle politiche scolastiche attraverso lo strumento dei decreti legislativi, entro diciotto mesi dall'entrata in

vigore della legge. Tra i vari aspetti menzionati, è allarmante l'intenzione di ridefinire funzioni e competenze degli organi collegiali – nati come presidi di partecipazione all'interno delle istituzioni scolastiche e già da tempo in crisi come luoghi di democrazia educativa. Per quanto riguarda l'Università, il già esiguo fondo per il finanziamento ordinario è stato ridotto dai 9,2 miliardi del 2023 a 9 miliardi. Per il resto, la ministra Anna Maria Bernini ha istituito un nuovo gruppo di lavoro che dovrà elaborare delle proposte rispetto alla governance degli atenei, lo stato giuridico della docenza universitaria e l'offerta formativa, nel segno dell'efficienza e della razionalizzazione o – detto in altri termini – dei tagli alle risorse.

PRIMOPIANO

Una scuola per la vita

Saperi afro-indigeni
e curriculum interculturale

A cura di Mariateresa Muraca,
Joelma Alencar e Rodrigo Peixoto

INTRODUZIONE

Dalle cosmovisioni dei popoli originari e afrodiscendenti al curriculum interculturale: esperienze di ricerca e scrittura collettive nello Stato brasiliano del Pará

MARIATERESA MURACA, JOELMA CRISTINA PARENTE
MONTEIRO ALENCAR E RODRIGO CORRÊA D. PEIXOTO

DOI: 10.5281/zenodo.12771427

Secondo la studiosa di educazione interculturale Vera Maria Candau, la prospettiva interculturale in Brasile si è affermata in seguito a un lungo e accidentato percorso, articolato in quattro fasi principali. Dalla colonizzazione fino ai primi decenni del XX secolo, infatti, ha dominato una prospettiva incentrata sulla violenza etnocentrica e l'eliminazione culturale delle popolazioni indigene e afrodiscendenti. In seguito, con l'affermazione degli Stati nazionali, l'omogeneità culturale è stata perseguita attraverso l'assimilazione e l'imposizione della civilizzazione secondo i canoni definiti dalla società dominante. Solo dagli anni Settanta del secolo scorso, hanno iniziato a diffondersi esperienze educative che, sulla spinta della pedagogia popolare e della teologia della liberazione, valorizzano le differenze linguistiche e culturali. Quindi, con gli anni Ottanta, l'emersione di movimenti sociali unitari indigeni e afrodiscendenti ha portato all'attenzione del dibattito scientifico e politico l'esigenza che le istituzioni e le pratiche educative riconoscano gli apporti di popolazioni storicamente silenziate, eppure essenziali per la costituzione stessa della cultura e della storia brasiliane.

È in questa cornice che, specialmente a partire dalla promulgazione della Costituzione del 1988, comincia a delinearsi il percorso che, in anni più recenti, ha condotto all'elaborazione dell'educazione scolastica indigena e dell'educazione scolastica *quilombola*¹, due prospettive educative sostenute da provvedimenti legislativi, che evidenziano la necessità che il progetto educativo che attraversa i contesti scolastici rivolti alle comunità indigene e afrodiscendenti tenga conto delle prospettive epistemologiche, teoriche e culturali reinventate e potenziate da queste popolazioni nei secoli. Gli articoli che compongono il Primopiano di questo numero di *Educazione Aperta* si situano in questo scenario, mettendo a fuoco la relazione complessa tra etnosaperi e costruzione del curriculum.

In particolare, gli articoli nascono da due percorsi didattici incentrati sulla ricerca e la scrittura collettive:

il corso *Auto-pesquisa e escrita coletiva* (Auto-ricerca e scrittura collettiva), che, grazie alla mediazione istituzionale della prof.ssa Joelma Alencar, è stato condotto, in modalità intensiva e online, da maggio a giugno del 2023, dalla prof.ssa Mariateresa Muraca con gli studenti e i docenti del Programma di Post-Laurea in Educazione Scolastica Indigena dell'Università dello Stato del Pará.

Il corso *Cartografias social: produção de conhecimento na interface entre universidade e território* (Cartografia sociale: produzione di conoscenza, in interazione tra università e territorio) coordinato, da marzo a giugno del 2023, dal prof. Reinaldo Peixoto con la collaborazione della prof.ssa Mariateresa Muraca, presso il Programma di Post-Laurea in Antropologia e Sociologia dell'Università Federale del Pará (Brasile).

È importante soffermarsi brevemente sui due percorsi didattici. Il

¹ Con questa espressione si indicano gli abitanti di comunità afrodiscendenti originate dall'esperienza della schiavitù, in molti casi proprio da schiavi fuggitivi, che oggi lottano per il riconoscimento del loro diritto alla terra, dei loro modi di vita e di prospettive di pensiero proprie.

corso *Auto-pesquisa e escrita coletiva* è nato nel quadro di una iniziativa di cooperazione internazionale, allo scopo di stimolare esperienze di ricerca e scrittura collettiva a partire dal dialogo con prospettive e pratiche maturate in altri contesti geografici. Si è sviluppato durante quattro lezioni, in cui, innanzitutto, la docente ha introdotto la pedagogia popolare italiana e ha illustrato la metodologia della scrittura collettiva adottata dalla Scuola di Barbiana, facendo riferimento ad alcune reinvenzioni di questa proposta e in particolare al processo formativo che ha portato all'elaborazione collettiva del libro *À sombra de uma mangueira. Um diálogo sobre uma experiência de educação para a paz em Gorongosa* (All'ombra di un albero di mango. Un dialogo su un'esperienza di educazione alla pace a Gorongosa) da parte di ventinove insegnanti del distretto di Gorongosa, in Mozambico. Quindi, sulla base di temi di interesse comune, sono stati creati quattro gruppi di co-autrici e co-autori, ciascuno dei quali ha iniziato a definire una propria metodologia di lavoro a partire dalle indicazioni offerte dalla docente. In seguito, la metodologia così come i contenuti provvisori degli articoli sono stati discussi con tutta la classe, in modo da restituire ai gruppi suggerimenti e problematizzazioni utili a orientare il loro lavoro. I mesi successivi al corso sono stati dedicati all'elaborazione dei primi quattro articoli che compongono il Primopiano. È interessante segnalare che le studentesse e gli studenti partecipanti, tutti originari di comunità indigene, hanno evidenziato la loro prossimità a metodologie di scrittura collettiva, a partire da cosmovisioni che valorizzano la dimensione condivisa dei processi di pensiero e azione.

D'altra parte il corso *Cartografias social: produção de conhecimento na interface entre universidade e território* ha coinvolto studentesse e studenti di post-dottorato, dottorato, magistrale e triennale, per la maggioranza *quilombola*. Oltre alle lezioni, il corso ha previsto tre esperienze di convivenza e ricerca partecipativa in altrettante comunità *quilombola*. A partire da qui è nata l'esigenza di impegnarsi in una restituzione che fosse rilevante per le persone e le comunità

incontrate. Così è sorto un progetto di terza missione fondato sull'elaborazione collaborativa di materiali didattici. Gli articoli quinto e sesto del Primopiano si soffermano su questo percorso didattico e di ricerca e sui suoi sviluppi. I testi, elaborati collettivamente, a partire dalle due esperienze descritte, sono stati consegnati tra dicembre 2023 e gennaio 2024 e, dopo l'approvazione del Comitato editoriale, sono stati valutati – come di consueto – da referee esterni.

In particolare, in *Saberes dos povos indígenas, etnoconhecimentos e currículos escolares na Amazônia: tecituras de uma Escrita Coletiva Intercultural* (Saperi dei popoli indigeni, etnoconoscenze e curricoli scolastici in Amazzonia: tessiture di una Scrittura Collettiva Interculturale), João Kaba Munduruku, Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar e Waldely Rodrigues Fernandes si soffermano sulla relazione tra i saperi indigeni e i curricoli scolastici, in rapporto all'educazione sperimentata in alcune comunità Munduruku. Nell'articolo si afferma che "l'approccio curricolare tradizionale molte volte ha trascurato la ricchezza e la diversità dei saperi culturali presenti nelle società indigene. Per questo, l'inclusione di etnoconoscenze nel curriculum emerge come una prospettiva innovatrice e inclusiva, che riconosce l'importanza di integrare le conoscenze tradizionali delle comunità negli ambienti educativi. Integrare queste conoscenze nel curriculum scolastico non significa appena riconoscere la diversità culturale, ma anche promuovere un dialogo interculturale arricchente" (traduzione nostra). Un aspetto molto interessante di questo contributo è la riflessione sulla scrittura collettiva interculturale, intesa come "un movimento intellettuale di produzione condivisa, che trascende le frontiere culturali, promuovendo un approccio collaborativo e riflessivo sulle complessità dei saperi ancestrali indigeni. Questa pratica non si limita appena alla produzione testuale, ma ingloba anche una prospettiva più ampia che cerca di decostruire stereotipi, valorizzare le differenze e creare ponti di comprensione tra culture diverse" (traduzione mia).

Le riflessioni proposte in *Saberes indígenas na escola e o fortaleci-*

mento identitário indígena por práticas curriculares diferenciadas (Saperi indigeni nella scuola e rafforzamento identitario indigeno attraverso pratiche curriculari differenziate) di Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar, Lourdes de Vasconcelos Bentes e Matania Surui nascono da esperienze educative maturate in due villaggi Tembé e Surui Aikewara. La tesi di fondo è che la scuola deve dare continuità ai processi educativi avviati in casa – primo spazio educativo presso tali popoli indigeni. In questo senso, è essenziale coinvolgere la comunità nella costruzione del curriculum, nella definizione delle pratiche educative e nella stessa composizione del corpo docente, perché l'insegnamento-apprendimento rifletta le aspirazioni della comunità e sia aperto al dialogo tra saperi originati da basi diverse.

L'articolo *Etnosaberes indígenas da Amazônia paraense: tradição e conhecimento* (Entosaperi indigeni dell'Amazzonia paraense: tradizione e conoscenza) di Edivan Lopes dos Reis, Gilson Paulo Nunes Silva, Lidiane Alves de Sousa, Maria Gelziane Regis Santana e Messias Furtado da Silva si incentra su un aspetto più specifico: ovvero, la relazione tra la prospettiva dominante della scienza occidentale e le prospettive indigene rispetto al trattamento di problemi di salute. I co-autori e le co-autrici del testo appartengono a tre popoli indigeni della regione Tapajós-Arapiun, situata nell'ovest dello Stato del Pará. L'interculturalità e l'interscientificità rappresentano presupposti fondamentali del contributo. È particolarmente interessante l'analisi del *pajé*, figura di saggezza e autorità, alla quale sono attribuiti i compiti di cura fisica e spirituale, non solo in funzione della sua conoscenza sulla manipolazione delle piante medicinali, ma soprattutto in virtù della sua relazione con entità superiori – gli *encantados* – capaci di dispensare protezione e guarigione.

Agli *encantados* è dedicato anche l'articolo successivo, *Vivências do encantado na Escrita Coletiva de quatro mulheres indígenas e uma mulher ribeirinha do estado do Pará* (Vissuti dell'*encantado* nella Scrittura Collettiva di quattro donne indigene e una abitante dei pressi di un fiume dello Stato del Pará) di Angélica dos Reis Tembé, Adriana

de Sousa Lima, Gleyce Patrícia Temb , Raiza Macuyama Silva e Antonia Zelina Negr o de Oliveira. In questo testo la scrittura collettiva   espressione di una pratica di resistenza culturale che attraverso la lingua e la narrazione apre brecce per poter comunicare ci  che, per sua natura, appartiene alla dimensione del misterioso e dell'indicibile. Cos  il contributo racconta di personaggi e avventure incredibili, come la *m e d' gua* (madre dell'acqua) e i viaggi nella citt  incantata del fondo del fiume, che innanzitutto manifestano un modo di educare alla relazione con la natura fondato sullo stupore e il rispetto.

Se i primi quattro articoli si riferiscono a comunit  e pratiche educative indigene, gli ultimi due – come   stato accennato – sono legati a realt  *quilombola*. In particolare, *Caderno cartográfico quilombola: valores para uma educa o escolar afro-amazônica* (Quaderno cartografico *quilombola*: valori per un'educazione scolastica afro-amazzonica) di Rodrigo Corrêa D. Peixoto e Benjamin R. Kantner si sofferma sulla costruzione di un manuale, a partire da un'esperienza didattica, di ricerca e terza missione incentrata sulla cartografia sociale. Secondo gli autori, "il *Quaderno* propone un vincolo tra la scuola e la comunit  come valore pedagogico, posto che il suo obiettivo   contribuire a integrare educandi e abitanti nella cultura del territorio. Cos , il *Quaderno* si caratterizza come materiale didattico il cui uso metodologico prevede la trasmissione intergenerazionale di costumi, estetiche, conoscenze, credenze e valori" (traduzione nostra).

In collegamento con questa proposta, *Plantas medicinais, saúde e contra-colonialidade. Reflex es a partir de uma experiência de convivência cartografante em territórios quilombolas* (Piante medicinali, salute e contro-colonialit . Riflessioni a partire da un'esperienza di convivenza cartografante in territori *quilombola*) elaborato dalla Coletiva Amazônica Mulheres Criando Conex es, composta da Ana L ia Moraes Cardoso, Andrea Cardoso e Cardoso, Ana C lia Barbosa Guedes, Mariateresa Muraca e Marta Giane Machado Torres si incentra sull'uso delle piante medicinali da parte delle donne. In particolare, a partire dall'esplorazione di tre narrazioni, ne mette in evidenza il

portato decoloniale e contracoloniale, di rigenerazione di conoscenze e pratiche che hanno resistito all'assimilazione e al silenziamento prodotti dall'esperienza coloniale.

I tre articoli della sezione Esperienze e studi sembrano, in certa misura, risuonare con il Primopiano. *Educazione sociale antirazzista: sfide e proposte* di Daniel Buraschi e María José Aguilar Idáñez analizza le pratiche di intervento socio-educativo antirazzista sviluppate in Spagna nell'ultimo decennio, problematizzando con particolare efficacia concettuale l'approccio funzionale e indicando alternative incentrate sulla prospettiva critica. *Intercultural practices in group settings. Inclusion in territorial education, between action research and scientific supervision* di Alessandro D'Antone e Lavinia Bianchi si sofferma sul progetto *In Gioco Con Arte*, mettendo a fuoco nello specifico dimensioni e concetti interculturali all'interno del gruppo di adolescenti partecipanti. *Pedagogia hacker: un antidoto all'alienazione tecnica* di Stefano Borroni Barale e Rinaldo Mattera promuove una riflessione critica, articolata e innovativa sulla pedagogia hacker, mettendone in luce cinque principi politico-pedagogici essenziali. La sezione Voci, echi & dialoghi, infine, ospita tre contributi: *Scrittura in corsivo ed estetica della manualità* di Antonio Vigilante, *Valditara e l'autorità* di Antonio Vigilante e *Fiducia nei bambini, fiducia nella letteratura* di Nicoletta Gamantieri per la rubrica di Letteratura per l'infanzia curata da Cristina Bellemo.

Gli autori

MARIATERESA MURACA nel 2015 ha conseguito il dottorato in Scienze dell'Educazione e della Formazione Continua presso l'Università di Verona in co-tutela con l'Universidade Federal de Santa Catarina. Ha realizzato due percorsi di post-dottorato presso l'Università di Verona (2016-2017) e presso l'Universidade do Estado do Pará (UEPA) (2021-2023). È professoressa presso l'Istituto di Scienze dell'Educa-

zione dell'Universidade Federal do Pará Pará (UFPA). È autrice della monografia *Educazione e movimenti sociali* (Mimesis, 2019), del manuale didattico *I colori della pedagogia* (Giunti-Treccani, 2020) e di numerosi saggi e articoli scientifici. È componente della Comunità di Ricerca di Educazione Aperta dal 2018 e co-direttrice scientifica della rivista dal 2020.

JOELMA CRISTINA PARENTE MONTEIRO ALENCAR ha un dottorato in Educazione presso l'Universidade Federal do Rio Grande do Norte. È professoressa presso il Programma di Educazione Scolastica Indigena della UEPA e del corso di Laurea Interculturale Indigeno. È coordinatrice del Gruppo di Studi Indigeni in Amazzonia, del Programma Conoscenze Indigene a Scuola presso la Rete dell'Universidade de Brasília e del Centro di Formazione Indigena presso l'UEPA. Inoltre è membro del Forum Nazionale per l'Educazione Scolastica Indigena.

RODRIGO CORRÊA D. PEIXOTO ha una laurea in Scienze Economiche presso l'Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (1977), una laurea magistrale in Pianificazione dello Sviluppo presso l'UFPA (1990), un dottorato in Government presso University of Essex (1995) – riconvalidato in Sociologia e Scienze Politiche presso l'UFMG – e un post-dottorato, con una ricerca sullo sviluppo territoriale, presso l'Università di Napoli Federico II (2005). È professore del Programma di Post-Laurea in Antropologia e Sociologia della UFPA e coordina il progetto di ricerca ÀWA SURARA. *Quilombola* e indigeni in università e nelle comunità. Svolge attività di terza missione e ricerca con il movimento *quilombola* nello stato del Pará. Supervisiona tesi di triennale, magistrale e dottorato di studenti di *quilombola*.

Saberes dos povos indígenas, etnoconhecimentos e currículos escolares na Amazônia: tecituras de uma Escrita Coletiva Intercultural

Indigenous Peoples Knowledge, Ethno-knowledge, and School Curricula in the Amazon: Weaving an Intercultural Collective Writing

JOÃO KABA MUNDURUKU, JOELMA CRISTINA PARENTE MONTEIRO ALENCAR
E WALDELY RODRIGUES FERNANDES

This work focuses on education among the Munduruku people, whose communities/villages are located in the Amazon region of Brazil. We present various elements of their cultural traditions, way of life, challenges faced, and future prospects for this ethnic group in relation to ethno-knowledge in the school curriculum. The aim is to engage in collective reflections on indigenous knowledge and ethno-knowledge, considering the set of knowledge, skills, and practices developed by the Munduruku over generations, which need to be ensured in the school curricula of their schools. By incorporating ethno-knowledge into the school curricula of the Amazon, educational institutions recognize the importance of these local knowledge systems, promoting a more inclusive and culturally sensitive education for the educational projects of each indigenous community. The methodological procedures were guided by the practice of Collective Writing, serving as a collaborative process in creating this text. The development involved the active participation of Munduruku authors, each contributing their ideas, knowledge, and perspectives to enrich this Amazonian production.

Keywords: Indigenous knowledge, ethno-knowledge, curriculum, intercultural collective writing, Munduruku.

João Kaba Munduruku, Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar e Waldely Rodrigues Fernandes, *Saberes dos povos indígenas, etnoconhecimentos e currículos escolares na Amazônia: tecituras de uma Escrita Coletiva Intercultural*, in “Educazione Aperta” (www.educazioneaperta.it), 16/2024.

DOI: 10.5281/zenodo.12773081

Introdução

A interconexão entre os saberes indígenas e o sistema educacional contemporâneo é um campo de estudo complexo e enriquecedor, que destaca a coexistência de tradições ancestrais e práticas pedagógicas formais. No âmago desse diálogo, encontramos a dicotomia entre a tradição oral e a escrita, representando não apenas diferentes formas de transmissão de conhecimento, mas também perspectivas singulares sobre a educação para a vida (Tedeschi, 2016).

Ao explorar essa temática, mergulhamos em um universo multifacetado, onde as vozes das comunidades indígenas ecoam através de narrativas transmitidas oralmente, ao passo que as instituições educacionais buscam integrar esses saberes tradicionais em um contexto cada vez mais letrado.

Neste trabalho, pretendemos lançar luz sobre a dinâmica desse encontro entre tradição e modernidade, entre oralidade e escrita, delineando um panorama que convida à reflexão sobre como a valorização dos saberes indígenas pode enriquecer não apenas a educação formal, mas também a experiência de vida como um todo.

Os etnoconhecimentos representam a soma desses saberes e de práticas culturais desenvolvidas ao longo de gerações por diferentes grupos étnicos. Entre esses grupos, os povos indígenas destacam-se como detentores de uma riqueza extraordinária de conhecimentos que permeiam suas relações com o ambiente, a espiritualidade, a medicina tradicional, a agricultura, a arte e a organização social. Esses saberes, muitas vezes transmitidos oralmente, são fundamentais para compreender a complexidade e a diversidade das culturas indígenas ao redor do mundo.

A relação dos povos indígenas com a natureza é central em seus etnoconhecimentos. O respeito pelo meio ambiente, a compreensão profunda dos ciclos naturais e a utilização sustentável dos recursos são características marcantes. Nessa perspectiva, a biodiversidade é encarada não apenas como um conjunto de recursos, mas como uma teia interconectada de relações, onde os seres humanos são parte integrante e responsável por sua preservação.

Além disso, os etnoconhecimentos indígenas abrangem práticas medicinais ancestrais, que muitas vezes se baseiam em plantas e ervas locais. Essa medicina tradicional não apenas trata doenças físicas, mas também considera o equilíbrio espiritual e emocional, reconhecendo a interconexão entre corpo e alma. Esses conhecimentos são transmitidos de geração em geração, preservando as técnicas e os rituais que compõem essa forma única de cuidado com a saúde.

A arte também desempenha um papel crucial nos etnoconhecimentos indígenas, refletindo a identidade cultural e a cosmovisão dos povos originários. Por exemplo, a pintura, escultura, música e dança são expressões artísticas que carregam consigo narrativas ancestrais, mitologias e a memória coletiva das comunidades. Cada manifestação artística é uma forma de preservar e transmitir a história e os valores desses povos.

Assim, a organização social dos povos indígenas é permeada por seus etnoconhecimentos, que regulam desde a distribuição de tarefas até a resolução de conflitos. Os saberes tradicionais orientam a convivência comunitária, promovendo a solidariedade, a cooperação e a preservação da identidade cultural.

No entanto, é importante destacar que os etnoconhecimentos e as culturas indígenas enfrentam desafios significativos, incluindo a perda de territórios, a ameaça à biodiversidade, a discriminação e a falta de reconhecimento de seus direitos. A preservação e valorização desses saberes são essenciais para a construção de sociedades mais justas e sustentáveis.

Em suma, os etnoconhecimentos dos povos indígenas represen-

tam um patrimônio cultural inestimável, que não apenas enriquece a diversidade humana, mas também oferece lições valiosas para enfrentar os desafios contemporâneos, promovendo uma relação mais equilibrada e respeitosa entre seres humanos e o meio ambiente.

Como instrumento colaborador nesse desafio está o currículo escolar, um documento fundamental que orienta o processo educativo, delineando os conhecimentos, competências e habilidades que os estudantes devem adquirir ao longo de sua jornada acadêmica. Todavia, a tradicional abordagem curricular muitas vezes negligenciou a riqueza e a diversidade dos saberes culturais presentes nas sociedades indígenas. Por isso, a inclusão de etnoconhecimentos no currículo emerge como uma abordagem inovadora e inclusiva, reconhecendo a importância de integrar os conhecimentos tradicionais das comunidades no ambiente educacional. Integrar esses conhecimentos no currículo escolar não apenas reconhece a diversidade cultural, mas também promove um diálogo intercultural enriquecedor.

A inserção de etnoconhecimentos pode ocorrer em diversas disciplinas, como história, geografia, ciências, língua portuguesa, entre outras. Por exemplo, nas aulas de história, é possível abordar a história local, destacando as contribuições e perspectivas dos povos indígenas. Em geografia, a compreensão dos modos de vida sustentáveis pode ser explorada, promovendo uma consciência ambiental mais profunda. Nas ciências, os conhecimentos tradicionais sobre plantas medicinais, por exemplo, podem enriquecer o estudo da botânica.

A inclusão de etnoconhecimentos no currículo não apenas valoriza a herança cultural das comunidades, mas também fortalece a autoestima dos estudantes, proporcionando-lhes um senso de identidade e pertencimento. Além disso, esse enfoque contribui para a construção de uma consciência crítica sobre as desigualdades culturais e sociais sofridas pelos povos indígenas ao longo da história do Brasil.

Para implementar efetivamente os etnoconhecimentos no currículo, é necessário envolver as comunidades indígenas, respeitando suas tradições e garantindo uma abordagem colaborativa. Forma-

ções continuadas para os professores, materiais didáticos específicos e práticas pedagógicas interculturais que promovam a participação ativa dos alunos são fundamentais nesse processo.

Em síntese, a incorporação de etnoconhecimentos no currículo escolar representa um passo significativo em direção a uma educação intercultural e alinhada com o projeto de educação de cada povo indígena. Desse modo, ao reconhecer e valorizar os saberes dessas comunidades, proporcionamos uma educação mais plena, que prepara os alunos para o bem viver indígena, mesmo em sociedades pluralistas e interconectadas.

Saberes indígenas e educação para a vida: entre a tradição oral e a escrita

Os Munduruku também chamados Mundurucu, Weidyenye, Paiquize, Pari, Maytapu e Caras-Pretas, e autodenominados Wuyjuyu ou Wuy jugusão, são povos indígenas pertencentes à família linguística Munduruku, do tronco Tupi. Sua autodenominação é Wuy jugu e, segundo os saberes difundidos oralmente entre alguns anciãos, a designação Munduruku, como são conhecidos desde fins do século XVIII, era o modo como estes eram denominados pelos Parintintins, povo rival que estava localizado na região entre a margem direita do rio Tapajós e o rio Madeira. Esta denominação teria como significado “formigas vermelhas”, em alusão aos guerreiros Munduruku que atacavam em massa os territórios rivais.

Para pensarmos e analisarmos os saberes tradicionais do povo Munduruku, e falando do povo Munduruku Cara-Preta, do baixo Tapajós, precisamos contextualizar seu processo histórico. O povo Munduruku Cara-Preta, encontram-se no Município de Aveiro, no Pará, na aldeia Escrivão, margem esquerda do rio Tapajós; não são falantes da língua materna, porque esse povo sofreu etnocídio, por

conta da colonização que os obrigou a falar a língua portuguesa como primeira língua.

A professora Maria de Nazaré Cardoso Marques trabalhou com os alunos a história dessa comunidade, entrevistando em 03-11-2015 dona Raimunda, moradora com mais de cem anos. Então ela era a mais idosa e hoje é falecida. Ela falou que na comunidade de Escrivão eram Francisca Apiaká, Francisca Munduruku e Erculano Cara-Preta. Eram essas três famílias que estavam neste território. Na época ela era muito criança e falante da língua Munduruku. Morava com Chiquinha Munduruku, nessa época as casas eram estilo maloca coberta de palha.

Entretanto, foi somente a partir de 1997, com o movimento de autoafirmação dos indígenas no baixo Tapajós e Arapiuns, que realmente se firmaram como aldeia Escrivão do Povo Munduruku Cara-Preta. Desde esse período, a comunidade trabalha para o fortalecimento da cultura Munduruku Cara-Preta.

Há grandes dificuldades de restaurar esse processo de fortalecimento cultural do povo Munduruku Cara-Preta. Dentre seus saberes tradicionais estão: as histórias orais; a produção de materiais como paneiros, japás, peneiras, frutos do teçume das palhas fibras; a arte da caça e pesca; os rituais de agradecimentos; a produção do tarubá; a medicina caseira; a produção da farinha; as reuniões comunitárias e as assembleias coletivas etc.

Em relação aos Munduruku do Alto Tapajós, pela proximidade com a Terra Indígena, o município de Jacareacanga é um local que abriga muitos Munduruku e suas famílias, além de ser o lugar onde resolvem seus problemas de documentação, acesso a benefícios sociais e compras de produtos. A maioria das aldeias está localizada no rio Cururu, afluente do Tapajós, região esta que ficou conhecida como Mundurukânia, citada no mito de origem. Atualmente, os Munduruku encontram-se em intensa luta para garantir a integridade de seu território, ameaçado pelas pressões das atividades ilegais dos garimpos de ouro, os projetos hidrelétricos e a construção de uma grande hidrovía no Tapajós.

A riqueza da cultura Munduruku é extraordinária, incluindo um

repertório de canções tradicionais de musicalidade e poesia incomum, que versa sobre relações do cotidiano, frutos, animais etc. A cosmologia apresenta narrativas que incluem conhecimentos dos astros, das constelações e da Via Láctea, chamada kabikodepu, em que são identificadas as estrelas que a compõem¹.

Mesmo com as diferenças históricas de contatos e de conflitos históricos com a sociedade nacional, ressaltamos que a educação indígena Munduruku (entendida como sistema tradicional e específico de educar) ocorre bem antes da chegada da escola; pois há muito tempo os povos indígenas vêm praticando e valorizando os seus conhecimentos milenares, que são repassados de seus avos para seus filhos e netos, sendo assim utilizados no dia a dia de cada povo indígena.

Esses saberes vêm trazendo riquíssimos conhecimentos dos povos que vivem na floresta: remédios caseiros para se proteger de doenças infecciosas; curas de doenças com raízes e com plantas medicinais; curas através de pajés, puxadores e parteiras; banhos de plantas para crianças recém-nascidas para se proteger de diversas doenças trazidas pelo ser humano; defumação de aldeias contra os perigos; contação de histórias pelos anciões; e vários outros conhecimentos que foram herdados pelos pais ou avos, que muitos povos chamam de “escola para a vida”.

Esses conhecimentos tradicionais são transmitidos através da observação e da escuta dos anciões em rodas de conversa, que todo dia têm que ser praticadas como uma aula para que as crianças tenham o domínio de certo assunto. Em particular, por meio da oralidade, os anciões expõem um material para que todos possam compreendê-lo; após a contação, são selecionados os que irão fazer a exposição ou colocar em prática.

Os saberes Munduruku repassados por avos, pais e tios incluem: confeccionar arco e flechas; conhecer os tipos de plantas medicinais e seu uso; a pesca artesanal; plantar na roça; a contação de lendas Mun-

¹ Ver mais neste link: https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal.

duruku; os cânticos tradicionais; o artesanato Munduruku; e valores como o respeito com os mais velhos.

Os saberes tradicionais são saberes que complementam a vivência sociocultural de um povo, de uma sociedade. Os povos tradicionais indígenas carregaram por séculos os saberes de suas vivências, de suas experiências, que criam a identidade específica de cada povo. Esses saberes nos ensinam a valorizar o processo de construção social, cultural, educacional de cada povo indígena. Nos proporcionam um sentimento de pertencimento como sujeito histórico nas sociedades indígenas. Esse pertencimento nos empodera e fortalece a vivência da nossa cultura indígena.

Esses saberes indígenas, muitos anos atrás, eram passados, exclusivamente, de forma oral. Embora, hoje, ainda tenhamos essa prática de transmissão dos saberes através da oralidade, há também novas práticas de compartilhamento desses saberes. Falamos de novas práticas porque já encontramos muitos desses saberes escritos em cartilhas, livros, trabalhos científicos produzidos pelos próprios indígenas.

Apesar dos avanços, desafios persistem, como a falta de recursos adequados, a marginalização socioeconômica e a necessidade contínua de combater estereótipos e preconceitos. A promoção da educação indígena requer um compromisso contínuo com a justiça social, o respeito pelos direitos humanos e o reconhecimento das contribuições únicas e valiosas das culturas indígenas para a riqueza da diversidade global.

Sobre a Escrita Coletiva Intercultural Crítica

A elaboração textual a partir da Escrita Coletiva é um processo em que várias pessoas contribuem para a criação de um texto de forma colaborativa. Essa abordagem envolve a participação ativa de diferentes indivíduos, cada um trazendo suas ideias, conhecimentos e perspectivas para enriquecer a produção. Entendemos aqui como

Escrita Coletiva Intercultural Crítica um movimento intelectual de produção compartilhada, que transcende fronteiras culturais, promovendo uma abordagem colaborativa e reflexiva sobre as complexidades dos saberes ancestrais indígenas. Essa prática não se limita apenas à produção textual, mas engloba uma perspectiva mais ampla que busca desconstruir estereótipos, valorizar as diferenças e construir pontes de entendimento entre diferentes culturas.

No cerne da Escrita Coletiva Intercultural Crítica está a ideia de que a diversidade cultural não deve ser apenas reconhecida, mas celebrada e entendida em profundidade, com todas as suas tensões e contradições. Ela se torna uma ferramenta para desafiar visões unilaterais e para construir narrativas que reflitam a riqueza e a complexidade do mosaico cultural global.

Nesse processo colaborativo, ocorre um encontro de escritores de diferentes culturas, porém, com vivências e percepções que convergem para a produção de conhecimentos que transcendem as fronteiras culturais convencionais. A interculturalidade se manifesta não apenas no conteúdo dessas produções, mas, também no próprio ato da escrita, onde vozes diversas se entrelaçam para contar histórias multifacetadas, com conexões peculiares ao objeto da produção. Essa pluralidade de perspectivas enriquece o processo criativo, proporcionando uma visão mais holística e autêntica das experiências humanas.

Neste trabalho, a Escrita Coletiva foi realizada a partir de dois aportes. Um primeiro aporte deu-se pela iniciação dos autores, por meio de uma formação sobre a Escrita Coletiva, realizada pela Dra. Mariateresa Muraca. Esta formação nos instigou para o encontro de saberes e vivências interculturais dos autores deste texto com a Educação Escolar Indígena na Amazônia, em especial, no estado do Pará.

No decorrer da formação, com Muraca aprendemos que um dos princípios importantes da Escrita Coletiva é o engajamento de todos, em um círculo dialógico, em que a presença durante o pro-

cesso de produção sela o compromisso assumido entre todos que dela participam, disponibilizando o corpo como presente/presença ético-política para o encontro.

Dessa maneira, a Escrita Coletiva refere-se ao processo de criação de um texto que envolve a contribuição de várias pessoas. Diferentemente da escrita individual, onde uma única pessoa é responsável por todo o conteúdo, na Escrita Coletiva várias mentes colaboram para desenvolver um texto de maneira conjunta. Isso pode ocorrer em diversos contextos, como projetos acadêmicos, redação de artigos, desenvolvimento de manuais, elaboração de documentos corporativos, entre outros.

Em síntese, como prática formativa tivemos os seguintes momentos de Escrita Coletiva: 1) Conhecimentos prévios sobre a Escrita Coletiva e métodos possíveis. 2) Início do processo de escrita durante os encontros de formação: como estratégia para a escrita do texto, os participantes foram divididos por afinidades temáticas para que cada um/a pudesse contribuir a desenvolver um texto considerando suas vivências e habilidades. 3) No grupo sobre a temática do currículo, nos organizamos por eixos, a partir dos quais definimos a estrutura das seções de escrita. 4) Contribuição da escrita de cada autor considerando suas vivências sobre o tema. 5) Articulação das abordagens afins e conexões internas do texto. 6) Revisão e submissão do texto à avaliação externa.

Os participantes dessa Escrita Coletiva trabalharam em equipe, compartilhando ideias, conhecimentos e perspectivas para criar um documento coeso e enriquecido com as experiências dos autores. A colaboração ocorreu de diferentes maneiras: presencialmente, durante reuniões virtuais e através de ferramentas online que permitiram a edição colaborativa em tempo real.

Saberes científicos e etnoconhecimentos na escola indígena

Desde as primeiras ações de educação formalizada junto aos povos indígenas no Brasil, praticadas ainda nas missões colonizadoras, pode-se perceber a inadequada aplicação de métodos e técnicas educativas que não correspondem aos princípios das culturas indígenas. Tais práticas, de características disciplinadoras e civilizatórias remanescentes do projeto evangelizador dos jesuítas e de outras congregações religiosas, apesar de adquirirem outros propósitos e outras roupagens pedagógicas, ainda são refletidas em vários cenários escolares indígenas, nos quais observa-se a reprodução e a assimilação de conhecimentos e práticas ocidentais.

Nos primeiros projetos de educação, a aplicação da pedagogia em contextos indígenas seguiu as orientações da Ordem dos Jesuítas. Em termos gerais, a educação jesuítica primava pela formação integral, intelectual, física, estética e moral. Como estratégias de ensino cultivavam-se jogos, representações dramáticas, certames etc., que ao mesmo tempo serviam de atração. Para isso também serviam as instalações materiais dos Colégios. Eram atividades que tinham o sentido de disciplinar os alunos nos códigos civilizatórios não indígenas.

A partir da subjugação do Continente, por muito tempo, a educação na sociedade indígena foi praticada pela sociedade nacional brasileira de forma alheia aos seus processos sociais de transmissão de saberes. Haja vista, que há na vida intracomunitária indígena vivências mediadas por regras, símbolos e valores da cultura grupal. Na lógica da educação tradicional indígena não cabe a figura do professor, já que todos são responsáveis na formação de quem necessita apreender os afazeres do cotidiano. Todo conhecimento se constitui a partir das experiências dos mais velhos e pelos ensinamentos acumulados pelas gerações anteriores.

Por isso, a importância da interconexão entre saberes científicos e

etnoconhecimentos na escola indígena, como um processo essencial para promover uma educação que respeite e valorize a riqueza cultural e a diversidade de conhecimentos presentes nas comunidades indígenas. Essa abordagem reconhece a importância de equilibrar o conhecimento tradicional transmitido ao longo das gerações com os conceitos científicos modernos, proporcionando uma educação mais contextualizada e significativa.

Os saberes científicos são baseados em métodos de investigação, análise e experimentação mais formais e padronizados. Por outro lado, os etnoconhecimentos são fundamentados na experiência acumulada ao longo do tempo pelos povos indígenas, são transmitidos oralmente e enraizados nas práticas cotidianas, na espiritualidade e na relação harmoniosa com o meio ambiente.

A valorização dos etnoconhecimentos nas escolas indígenas reconhece a sabedoria ancestral presente nas práticas agrícolas, na medicina tradicional, nas formas de organização social, nas manifestações artísticas e nos rituais cerimoniais. Essa abordagem não apenas fortalece a identidade cultural dos estudantes indígenas, mas também contribui para a preservação e revitalização de tradições que, muitas vezes, estão ameaçadas pelo avanço da globalização e pela perda de territórios.

Ao mesmo tempo, a integração dos saberes científicos oferece aos estudantes indígenas a oportunidade de explorar e compreender os fenômenos naturais sob uma perspectiva mais técnica. A combinação dessas duas formas de conhecimento possibilita uma abordagem mais holística e abrangente, conectando o conhecimento tradicional à compreensão científica do mundo ao redor.

A implementação efetiva dessa proposta requer o desenvolvimento de currículos escolares sensíveis às realidades locais e às necessidades específicas das comunidades indígenas. Além disso, é crucial envolver os anciãos e líderes comunitários no processo educacional, permitindo que contribuam com seu vasto conhecimento e orientem a integração dos saberes de maneira respeitosa e autêntica.

A escola indígena, ao adotar essa abordagem integradora, não apenas forma estudantes capazes de compreender a complexidade do mundo contemporâneo, mas também preserva e enriquece a herança cultural, construindo pontes entre tradição e modernidade. A promoção da diversidade de saberes na educação indígena não só fortalece as comunidades locais, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva, que valoriza e respeita a pluralidade de conhecimentos que enriquecem a humanidade.

Da perspectiva eurocêntrica e integracionista, que concebia os indígenas como culturalmente inferiores aos brancos, às conquistas dos povos indígenas por uma educação que atendesse aos seus projetos de vida surgiram aspectos importantes de serem considerados – sobretudo porque a educação indígena apresenta características peculiares e, ao ser articulada à educação escolar, produziu novas configurações e arranjos culturais e políticos.

No percurso histórico da escolarização dos povos indígenas no Brasil, principalmente com as conquistas advindas da Constituição Federal de 1988, percebe-se a necessidade de ajustes qualitativos nas formas de ensino e de educação que são ofertadas no cotidiano das escolas nas aldeias. Haja vista, que a escola é um bem cultural característico da sociedade não indígena, que foi inserida no contexto indígena, na maioria dos casos, sem que estivesse prevista no seu projeto de educação ou que o povo receptor fosse esclarecido de sua função.

Por um currículo específico em escolas indígenas da Amazônia paraense

A partir do movimento indígena de meados da década de 70, que tinha como uma das pautas de reivindicação o direito a processos educacionais específicos e diferenciados, e posteriormente, com as

mudanças na Constituição de 1988, foram desencadeados documentos e ações de resistência, que apontavam para uma nova concepção de escola indígena, que deveria ter as seguintes características: comunitária, intercultural, bi/multilíngue, específica e diferenciada (Alencar, 2014).

A construção de uma escola indígena específica, intercultural e de qualidade aponta como princípio a troca dos modelos assimilacionistas pela implantação de programas de educação escolares que estejam coerentes com a perspectiva do projeto de sociedade de cada povo indígena. Assim a escola pode ser entendida, segundo Tassinari (1992), como um espaço de fronteira, um ambiente de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, de redefinição indentitária dos grupos envolvidos no processo de educação. Na efetivação desse modelo de educação escolarizada em contextos indígenas a garantia do espaço e do papel do professor indígena tornou-se imprescindível.

A escola Indígena Kaba Biwun fica na aldeia Kaba Biorebu, no município de Jacareacanga, no estado do Pará, e foi fundada em 2017 a pedido dos moradores.

Desde quando os professores iniciaram a trabalhar, foram repassados da Secretaria de Educação os componentes curriculares nacionais para todas as escolas do território Munduruku: matemática, ciências biológicas, história e geografia, física, português, educação religiosa e estudos amazônico. Essas são as partes curriculares que são trabalhadas nas escolas indígenas.

Foi com grande luta dos professores indígenas que foi incluída no currículo a parte diferenciada: língua munduruku, arte munduruku, cultura e identidade, mas é necessário continuar a construir a proposta pedagógica curricular para atender as necessidades das escolas em todo território Munduruku.

No contexto dos Munduruku Cara-Preta, a Educação Escolar Indígena é uma política pública ultimamente muito debatida, dialogada, mas, para que seja não só implantada mas também implementada nos territórios indígenas, precisa ser trabalhada melhor. Ainda temos

muitas escolas indígenas em territórios indígenas sem que seja trabalhada a Educação Escolar Indígena. Ter uma escola indígena por si só não significa ter a Educação Escolar Indígena. Por mais que tenhamos professores indígenas, se não trabalharmos a especificidade, a diferenciação, a interculturalidade, o bilinguismo, não teremos uma Educação Escolar Indígena. Infelizmente, é isso que ainda acontece em vários territórios indígenas.

Precisamos ter o conhecimento e colocar em prática as características de uma Educação Escolar Indígena. Ocorre que educadores indígenas ainda trabalhem um currículo e metodologias não indígenas; muitos outros até trabalham conteúdos relacionados às culturas indígenas, mas não fazem o registro no diário de classe e, assim fazendo, não contribuem para a construção de um currículo intercultural para a Educação Escolar Indígena. Mesmo com as orientações que possibilitariam trabalhar uma Educação Escolar Indígena, os professores e os gestores das escolas indígenas têm medo de transgredir suas ações educativas para implementar a Educação Escolar Indígena, que é garantida na legislação.

Nós, educadores, precisamos entender que a Educação Escolar Indígena, para ser efetivada, só depende de nós. Mas teremos que conhecer as bases legais que nos amparam e nos asseguram. Os educadores recebem uma proposta de currículo das Secretarias de Educação, mas não conseguem dialogar para fazer uma análise e inserir objetos de conhecimentos que trabalhem o contexto de sua vivência. Talvez isso aconteça até pelo fato de não conseguirem elaborar seu Projeto Político Pedagógico Indígena (PPPI) – instrumento orientador das ações educativas de uma escola. Sendo um documento fundamental, o PPPI orienta e direciona os trabalhos didáticos e pedagógicos nas escolas indígenas. Fortalece o projeto educativo de um povo indígena.

Mas, se o educador utiliza o currículo enviado sem contextualizá-lo na sua realidade, o torna um currículo vazio, sem significado para o projeto de vida dos educandos. É necessário sabermos analisar e

complementar o currículo inserindo os conhecimentos tradicionais, em prol do sentimento de pertencimento e identidade cultural de cada povo indígena – claro, em diálogo com os conhecimentos denominados “universais”. Essa contextualização fortalecerá o trabalho da interculturalidade na Educação Escolar Indígena.

Temos muitos saberes tradicionais que podem ser trabalhados na Educação Escolar Indígena, que contribuirão para a permanência e o fortalecimento cultural e social de cada povo indígena: os rituais de passagem e agradecimentos; as histórias de cada povo; a culinária e as bebidas; as pinturas corporais diversas; a medicina tradicional; as lendas; os instrumentos de trabalhos diários; os trabalhos artísticos e culturais; as práticas de caçar e pescar; a relação com a natureza, etc são conteúdos que podem fazer a diferença em um currículo intercultural.

Como trabalharmos um currículo intercultural? Sabemos da hegemonia dos currículos prescritos, mas precisamos ressignificar nossos currículos, precisamos transgredir com ações que realmente proporcionem um currículo intercultural. E para isso é necessário nos empoderarmos como educadores indígenas da nossa história, da nossa cultura, da nossa identidade.

O nosso território é um campo de estudo para todas as áreas da educação. O território nos apresenta elementos para trabalharmos a interdisciplinaridade: ali encontramos subsídios para trabalharmos em arte (pinturas corporais, grafismos, rituais, cantos, recursos naturais para produção de tintas e confecção de adereços como cocares, pulseiras, cordões, arcos, flechas); em ciências (o ecossistema local, as transformações químicas dos produtos naturais em tinta, farinha, tarubá, os tipos de energia, a alimentação e a sustentabilidade, o consumo e a preservação água); na educação física (jogos indígenas, canoa-gem, arco e flecha, atividades físicas diárias); em estudos amazônicos (a história do povo e da aldeia, as atividades econômicas, os meios de transportes); em geografia (os territórios indígenas, a cartografia da aldeia, os problemas de desmatamento, garimpo, exploração ilegal de

madeira, poluição dos rios, conflitos em terras indígenas, as cadeias produtivas de recursos naturais, a produção de artesanato); em história (os registros arqueológicos da aldeia, a organização social e do trabalho na aldeia, as lutas dos povos indígenas e dos movimentos sociais dentro e fora da aldeia, os impactos da modernidade na aldeia, os direitos dos povos indígenas incluindo os direitos educacionais, as lideranças indígenas, a homologação do território indígena, os conflitos sociais e culturais na aldeia).

A partir do enraizamento na realidade indígena, podem ser desenvolvidas várias práticas educativas: em língua portuguesa é possível disponibilizar jornais e revistas, com matérias diversificadas e priorizando as questões indígenas, para os alunos lerem e conhecerem sua estrutura; ou criar um jornal escolar e/ou comunitário, com notícias locais, enfatizando as lutas e conquistas do movimento indígena por meio, por exemplo, de entrevistas com lideranças indígenas; ou produzir textos com fatos da realidade da aldeia; ou ainda organizar um intercâmbio de comunicação por escrito de alunos de escolas de aldeias diferentes. Em matemática é possível utilizar os recursos existentes na comunidade para trabalhar os objetos de conhecimento explorando o espaço da aldeia, como as figuras geométricas encontradas no espaço de convivência, as formas e os tamanhos das roças, casas, terrenos, campos etc, os instrumentos de medida baseados em recursos naturais (cipó, tala, madeira, fibra etc). Em religião pode-se trabalhar o respeito, favorecendo a integração e a convivência entre pessoas, a importância dos mitos e dos rituais, a valorização das crenças trazidas por benzedores, puxadores e pajés, o reconhecimento do local dos rituais indígenas como lugar sagrado, além da própria língua indígena e dos saberes tradicionais que fortalecem a cultura do nosso povo.

Conclusão

Este estudo proporcionou uma imersão na realidade educacional dos indígenas Munduruku, destacando não apenas os desafios enfrentados por esse grupo étnico na preservação de suas tradições culturais, mas também as potencialidades e riquezas contidas nos etnoconhecimentos acumulados ao longo das gerações. A reflexão coletiva sobre a integração desses saberes nos currículos escolares da Amazônia não apenas ressalta a necessidade de reconhecimento e preservação cultural, mas também aponta para um caminho de construção de uma educação mais inclusiva e culturalmente sensível.

A prática da Escrita Coletiva, adotada como metodologia, revelou-se não apenas como um processo eficaz de produção colaborativa, mas também como um meio de dar voz ativa aos Munduruku, possibilitando a expressão autêntica de suas ideias, conhecimentos e perspectivas. Ao incorporar ativamente os membros dessa comunidade no desenvolvimento do texto, fortalecemos não apenas a qualidade da produção amazônica, mas também reforçamos o compromisso com uma abordagem inclusiva e participativa na construção do conhecimento.

Em última análise, a inclusão dos etnoconhecimentos nos currículos escolares representa um passo significativo para a valorização da diversidade cultural e a promoção de uma educação que verdadeiramente respeite e integre as singularidades de cada povo indígena. A busca pela preservação e transmissão desses saberes contribui não apenas para a formação acadêmica, mas também para a perpetuação de identidades culturais fundamentais para a riqueza da sociedade brasileira. Dessa forma, este trabalho não apenas lança luz sobre a realidade educacional dos Munduruku, mas também se posiciona como um chamado à ação para a promoção de uma educação mais inclusiva, participativa e comprometida com a preservação das riquezas culturais da Amazônia.

Referências

Alencar J.C.P.M., *Educação Intercultural e a Formação Específica de Professores Indígenas no Ensino Superior*, in “Gepiadde”, n. 16, 2014, pp. 79-98.

Sousa H.J.F. de e Pinho M.J. de, *Etnoconhecimento na perspectiva da educação do campo sob a epistemologia do pensamento complexo e da transdisciplinaridade*, in *Anais IX CONEDU*, CONEDU, João Pessoa 2023.

Tassinari A.M.I., *Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação*, in A.L. Silva e M.K.L. Ferreira (orgs), *Antropologia história e educação: a questão indígena e a escola*, Global, São Paulo 2001.

Tedeschi S.L., *Concepções epistemológicas e a produção das identidades e diferenças dos sujeitos no espaço escolar* (Tese de Doutorado), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande 2016.

Os autores

JOÃO KABA MUNDURUKU é professor da Secretaria de Educação do Município de Jacareacanga, no estado do Pará Pará. Egresso do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Mestrando no mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Indígena (PPGEEI) da UEPA. Membro da Associação Nacional de Comunidades Interculturais e Interepistêmica de Pesquisadores Indígenas.

JOELMA CRISTINA PARENTE MONTEIRO ALENCAR é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Docente do PPGEEI/UEPA e docente da Graduação do curso de licenciatura Intercultural Indígena. É líder do Grupo de Estudos Indígenas na Amazônia (GEIA). Coordenadora do Programa Saberes Indígenas na

Escola (SIE) pela Rede Universidade de Brasília (UNB). É coordenadora do Núcleo de Formação Indígena (NUFI) da UEPA e membro do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI).

WALDELY RODRIGUES FERNANDES é professor da Secretaria de Educação do Município de Aveiro, no estado do Pará. Graduado em Licenciatura Intercultural Indígena pela UEPA.). Mestrando no mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Indígena (PPGEEI) da UEPA. Desenvolve pesquisa sobre a história indígena do Baixo e Médio Tapajós junto a projetos de pesquisa arqueológicas desde 2014.

Saberes indígenas na escola e o fortalecimento identitário indígena por práticas curriculares diferenciadas

Indigenous knowledge at school and strengthening indigenous identity
through differentiated curricular practices

JOELMA CRISTINA PARENTE MONTEIRO ALENCAR,
LOURDES DE VASCONCELOS BENTES E MATANIA SURUI

The integration of indigenous knowledge into the school curriculum emerges as an essential approach to strengthening indigenous identity. This study examines different curricular practices, highlighting their role in preserving and promoting traditional knowledge in schools. By incorporating indigenous cultural richness into teaching, an environment conducive to valuing identity is created, contributing to the self-esteem and empowerment of indigenous students. These practices not only enrich academic knowledge, but also foster respect for diversity and promote a more inclusive and equitable education. The methodological procedures were guided by the precepts of Collective Writing, in which experiences in two indigenous contexts in the state of Pará, of the Tembé and Surui Aikewara peoples, were used to reflect on strengthening indigenous identity through differentiated curricular practices not only as a response to the demands of cultural justice, but also as a proposal for a significant transformation in the educational paradigm, recognizing the importance of multiple perspectives for a more plural and respectful society. The results indicate that when curricular practices are contextualized and depart from indigenous education, the involvement of students and communities in classes is more observed.

Keywords: indigenous knowledge, indigenous school, identity strengthening, differentiated curricular practices.

Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar, Lourdes De Vasconcelos Bentes e Matania Surui, *Saberes indígenas na escola e o fortalecimento identitário indígena por práticas curriculares diferenciadas*, in “Educazione Aperta” (www.educazioneaperta.it), 16/2024.

DOI: 10.5281/zenodo.12778783

Introdução

A presença e valorização dos saberes indígenas no ambiente escolar desempenham um papel fundamental no fortalecimento identitário das comunidades originárias. Esta introdução aborda a importância crucial de incorporar práticas curriculares diferenciadas que reconheçam, respeitem e promovam os saberes tradicionais indígenas. Ao fazer isso, não apenas enriquecemos o currículo educacional, mas também contribuimos significativamente para a preservação e revitalização das identidades culturais indígenas.

As práticas curriculares diferenciadas implicam a existência de tantos modelos de educação escolar indígena quantas realidades socioculturais locais forem vivenciadas por comunidades indígenas específicas. São práticas que rompem com a pedagogia colonizadora, ou seja, com os mesmos conhecimentos e as mesmas possibilidades de aprendizagem para todos, de forma homogeneizante, mas, sobretudo, pressupõem uma maneira de desenvolver uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos interculturais, de modo a colocar cada indígena-aluno perante a situação mais favorável de aprendizagem, em um processo de educação decolonial.

Nesse sentido, o reconhecimento e a incorporação dos saberes indígenas nas escolas são fundamentais para promover o fortalecimento identitário das comunidades indígenas. A valorização e a inclusão desses saberes no currículo escolar contribuem para uma educação mais inclusiva, respeitosa e alinhada com a diversidade cultural presente no Brasil. Alguns pontos-chave relacionados a esse tema precisam de atenção.

As práticas curriculares diferenciadas devem reconhecer e respei-

tar a diversidade cultural das comunidades indígenas. Isso inclui a valorização das línguas, tradições, mitos, rituais e conhecimentos ancestrais presentes nas diferentes etnias. Nesse sentido, o diálogo intercultural é essencial para estabelecer uma ponte entre os saberes indígenas e o conhecimento formal. É importante que as práticas curriculares promovam um ambiente de respeito mútuo e troca de conhecimentos entre professores, estudantes e líderes indígenas.

A participação ativa das comunidades indígenas no processo educacional também é crucial para se garantir a natureza identitária do conhecimento. Isso pode envolver a colaboração na elaboração do currículo, o compartilhamento de práticas pedagógicas e a presença de representantes indígenas no corpo docente.

Os currículos escolares devem incluir de forma significativa temas relacionados à história, cultura e modos de vida das comunidades indígenas. Isso pode ser feito tanto nas disciplinas específicas quanto de forma transversal em diferentes áreas do conhecimento.

A produção de material didático deve ser sensível à diversidade cultural, evitando estereótipos e promovendo a representação adequada das comunidades indígenas. A utilização de materiais autênticos, como narrativas indígenas, pode enriquecer o aprendizado. Os professores devem receber formação adequada para compreender e respeitar os saberes indígenas. Isso inclui o entendimento das dinâmicas culturais, históricas e sociais das comunidades indígenas, além de estratégias pedagógicas específicas. A implementação de ações afirmativas, como cotas para estudantes indígenas e políticas de inclusão, contribui para o acesso igualitário à educação e para a promoção da diversidade nas instituições de ensino.

Conforme Alencar e Surui (2023) ao longo das últimas décadas, especialmente após a ratificação de marcos regulatórios significativos, como a Constituição Federal de 1988, o movimento para fortalecer a Educação Escolar Indígena no Brasil, com enfoque em uma abordagem específica, diferenciada, intercultural e bi-multilíngue, tem se empenhado em desenvolver métodos educacio-

nais que incorporam e respeitam os saberes ancestrais indígenas. No entanto, concretizar essas diretrizes conforme estipulado em documentos legais tem representado um desafio considerável. Portanto, é essencial estabelecer uma conexão entre o conhecimento vivenciado pelos alunos e o conhecimento transmitido em sala de aula, a fim de evitar a dissociação entre o conhecimento escolar e a realidade dos estudantes.

Considerando que não existe educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que está situada, ou seja, que a educação, e em especial o currículo, só tem sentido se estiver de acordo com as necessidades sociais – incluindo as questões culturais – este estudo foca na elaboração de orientações pedagógicas para a escola indígena. Em particular, tem como objetivo refletir sobre os desafios e possibilidades de elaboração de orientações pedagógicas para a escola indígena, que respeitem as peculiaridades e o projeto societário de cada povo. Para isso, tomamos as vivências em dois povos indígenas do estado do Pará: os Tembé-Grupo Guamá e os Surui Aikewara.

O povo Surui Aikewara é conhecido como povo castanheiro, devido cultivar castanhas e coletar castanha do Pará. A Aldeia Sororó está localizada no sudeste do Pará, às margens da BR 153, km 55, entre quatro municípios: Marabá, São Domingos do Araguaia, Brejo Grande do Araguaia e São Geraldo do Araguaia. Este povo é também conhecido como Surui do Pará e se autodenomina como Aikewara, pertencente ao tronco linguístico tupi-guarani. Atualmente, há sete aldeias em torno do território Aikewara, sendo que a Aldeia Sororó é considerada aldeia mãe e é liderada pelo cacique Maira Surui.

O povo Tembé Tenetehara vive na Terra Indígena Alto Rio Guamá-TIARG, às proximidades do Rio Guamá, Gurupi e Turiaçu. A língua ancestral é a Tembé, do tronco linguístico Tupi-Guarani. O enfraquecimento do uso social da língua e as ameaças de extinção da mesma, dão à escola um status de espaço da retomada e fortale-

cimento linguístico. A escola também contribui para a valorização e manutenção das práticas sociais ancestrais¹.

Contextos diferenciados de educação indígena

A educação entre os povos indígenas se dá sempre num processo de construção no dia a dia das aldeias e dos territórios. Ou seja, se desenrola no contexto de convivências no território, em uma constante colaboração, em que toda a aldeia é responsável pelo processo. Em particular, acredita-se que o mundo da infância está relacionado ao sobrenatural e que há uma energia que contagia a família e a comunidade a partir da criança. As crianças indígenas perpassam esse processo enquanto conectores de uma relação entre o mundo humano e o mundo não humano.

Logo, os conhecimentos apreendidos não são apenas instruídos, mas são também vividos, experimentados na convivência entre diferentes sujeitos/agentes. Este processo é construído a partir das afinidades de cada criança: os que se identificam com a construção dos artefatos para caça e pesca, os que produzem as tintas, os artefatos para adornos corporais entre outras habilidades.

Diante desse complexo universo relacional indígena, podemos observar como, por exemplo, para os Tembé são nos rituais que acontecem essas atualizações e transmissão de saberes a partir dos cantos, das danças e das pinturas corporais, enquanto as crianças têm essa proteção dos karoaras (que são os espíritos que participam dos rituais) através do jenipapo. Elas devem estar sempre acompanhadas de adultos, pois assim os karoaras não se incorporam.

Segundo Bewari Tembé, um dos responsáveis pelos rituais na al-

¹ Ver mais neste link: https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal.

deia Sede, as crianças têm uma proteção tal que os espíritos dos ka-roaras não se aproximam, principalmente se elas já fizeram a festa das crianças e o jenipapo ficou bem grudado no corpo delas. Nesse sentido, as crianças são seres/sujeitos que, para os Tembé, são também sinônimo de proteção, de resistência e também de harmonia: “sem criança na aldeia, na casa, não tem alegria” (Pedro Soares²).

Nesse direcionamento, como bem explana Antonella Tassinari (2011): “a noção indígena de educação, portanto, não se dirige apenas à transmissão de ideias, conhecimentos, técnicas e valores, mas reconhece que aquilo que se sabe é ‘incorporado’, toma assento no corpo, e este deve ser adequadamente produzido para receber os conhecimentos” (p. 12).

Assim, reverbera-se o entendimento que o povo Tembé tem em relação a transmissão de conhecimentos que precisa ser feita a partir dessa relação entre esses dois mundos, indígena e não indígena, e nesses dois momentos específicos: nos rituais e no cotidiano da aldeia. Afinal, o dia a dia também produz um tipo de relação entre um mundo e os outros na busca do bem viver, como acontece também nos processos rituais. Assim, o universo da educação nas aldeias indígenas tem esse potencial de construção de relações que pautem um bem viver na comunidade. E as lideranças Tembé pontuam, com muita propriedade, sobre isso, ao dizerem que: “a Educação Indígena é o que se aprende sem dar lição para casa. É lição que se aprende em casa” (Piná Tembé³).

Se a casa é o primeiro espaço educativo para os indígenas, a escola deve continuar e não cortar esse processo, servindo como uma importante extensão desse aprendizado familiar que vai ser ampliado com outros tipos de conhecimentos. Logo, as escolas indígenas pre-

² Indígena do povo Tembé, em depoimento concedido em 2022 à Lourdes de Vasconcelos Bentes, uma das autoras deste texto, em fase de sua pesquisa de mestrado.

³ Indígena do povo Tembé, em depoimento concedido em 2019 à Lourdes de Vasconcelos Bentes, uma das autoras deste texto, em fase de sua pesquisa de mestrado.

cisam continuar os ensinamentos que são aprendidos em casa, com as famílias e com a comunidade.

A responsabilidade da escola é dar prosseguimento aos ensinamentos e às experiências próprias da cultura indígena: o fabrico dos artesanatos, o processamento dos alimentos, as armadilhas para a caça, o falar a língua etc. Essas dimensões devem ser implementadas nas disciplinas das escolas para que, no dia a dia do ambiente escolar, as crianças aprendam sem muitas formalidades: por exemplo, no ir para a roça ou aos rios com os professores, no conhecimento sobre o território e os locais onde se encontra a matéria-prima para a confecção dos artesanatos ou as plantas que servem para fazer remédios, entre outras modalidades. Ou seja, uma outra proposta de educação, mais aberta à interculturalidade e ao diálogo de saberes tradicionais e escolares. O processo de escolarização indígena, portanto, se dá no território, que compreende tanto as salas de aulas quanto todo o espaço vivido da aldeia.

Saberes indígenas na escola

A escolarização nas comunidades indígenas desempenha um papel social fundamental. Ela é concebida como uma ferramenta para ampliar a compreensão do mundo e, conseqüentemente, possibilitar a intervenção na busca por direitos específicos dos povos indígenas. A Educação Escolar Indígena, ministrada na escola formal por professores, complementa um processo educativo que se inicia no seio da própria comunidade indígena. Tradicionalmente, as crianças indígenas até os sete anos passam por um processo de Educação Indígena *stricto sensu*, que engloba aprendizados socioculturais essenciais transmitidos pela comunidade. Esses aprendizados incluem conhecimentos sobre a língua materna, valores culturais, mitos, tradições e habilidades práticas necessárias para a vida em comunidade. Assim, ao ingressarem na escola formal, as crianças indígenas já possuem

uma base sólida de conhecimentos e valores do seu próprio mundo cultural. Essa integração entre a educação formal e a educação comunitária é crucial para garantir que a escolarização contribua para o fortalecimento da identidade étnica e cultural dos povos indígenas, em vez de promover a assimilação e a perda de suas características próprias. A Educação Escolar Indígena deve ser vista não apenas como um meio de transmitir conteúdos acadêmicos, mas também como um espaço para valorizar e fortalecer os saberes tradicionais e a cultura indígena.

Isso vem de acordo com a ponderação do artigo de Terezinha Machado Maher (2006), que enfatiza que quando as crianças indígenas chegam a ir para escola, elas já estão preparadas para exercer sua “florestania”, se tornando sujeitos plenos para defender seus respectivos grupos étnicos. Nesse tipo de escola, os planos para o dia seguinte são feitos ao redor das fogueiras, nas beiras do rio.

Isso se dá porque, a partir do contato, houve outras demandas e foi preciso decodificar os símbolos do homem branco; ou seja, os povos indígenas tiveram que lutar com outras armas para garantir sua sobrevivência física e cultural, sem deixar de ser o que são. Desse modo, pensar em florestania, implica reconfigurar o nosso olhar e as nossas percepções de que a cidadania só é possível para quem vive na cidade, mas devemos acreditar na possibilidade de vida cidadã, também, dentro da floresta. Devemos acreditar que é possível um desenvolvimento humano dentro da floresta com outras tecnologias, com outros horizontes de vida social e muitas alternativas.

No campo da Educação Escolar Indígena, o processo de ensino-aprendizagem se dá gradativamente, de forma contínua. Os Tembés costumam dizer que a sala de aula deles é um espaço de aproximadamente 279 mil hectares e todo o ensino deve partir desse movimento de dentro para fora do próprio território. Há uma sincronia no ensino-aprendizado. Não há metodologias certas ou erradas dentro das pedagogias indígenas, imperando o bem viver, o senso de coletividade, o aprender algo que seja útil para todos. E todos são “responsabilizados” naturalmente por essas tarefas.

Entre os Suruí Aikewara, os velhos anciões Aikewara são considerados uma “biblioteca viva” para todos da comunidade, pois sua função dentro do território Aikewara é assegurar e transmitir os saberes ancestrais e passar todos esses conhecimentos para as gerações futuras, bem como fortalecer a identidade cultural do povo Aikewara, que é algo primordial. São os anciões que detêm o papel de transmitir ensinamentos alusivos aos costumes e ancestralidade.

Os anciões são importantes mentores e referências na formação de um Aikewara. É deles que tudo se origina, principalmente os aprendizados e ensinamentos dos antepassados. Deles que floresce o conhecimento, tanto da natureza quanto da cosmologia Aikewara; são eles que fazem crescer o ser Aikewara dentro de cada um, a identidade e o pertencimento, que é algo valioso para o povo. Os anciões são a base, pois tudo que se aprende vem deles, a cada momento em que se aprende algo significativo da cultura com os velhos sábios, também é uma oportunidade de fortalecer ainda mais a identidade cultural Aikewara; eles ensinam, principalmente, a amar a mãe natureza e a respeitar cada ser vivo que nela habita.

Os professores indígenas também reconhecem o valor que os anciões possuem na formação e na construção do conhecimento, já que são detentores de um saber cultural, por meio do qual se discutem temas ligados à saúde indígena, aos direitos, aos costumes e às tradições. Essa temática é de grande relevância para que se possa cada vez mais garantir o fortalecimento dos aspectos identitários de cada povo indígena, haja vista que tais aspectos compõem um repertório de práticas sociais cotidianas (Nascimento e Silva, 2012).

Os professores indígenas Aikewara também são considerados guardiões do saber tradicional do povo Aikewara, principalmente os professores de língua materna e cultura, pois temos o dever de valorizar a nossa identidade cultural no espaço escola; temos que buscar mecanismo para levar todo esse conhecimento para o currículo escolar, para que as secretarias de educação reconheçam a importância de se trabalhar a cultura de nossos alunos indígenas Aikewara.

A respeito do assunto, Kopenawa e Albert (2010), em *A Queda do Céu*, ressaltam a importância de ensinar as tradições aos jovens para garantir a transmissão do conhecimento ao longo das gerações. Esse processo envolve a interação com anciãos, pais, sogros, irmãos, cunhados e mulheres. Assim, a construção do saber é diretamente ligada ao contato com os anciãos, que são essenciais no desenvolvimento formativo. Por isso, a importância dos anciões no cotidiano escolar.

Sobre as práticas de educação específicas e diferenciadas

Para os Suruí Aikewara a *Og'ete* é um espaço para desenvolver todas as manifestações culturais do povo Aikewara como: dança, canto, produção de artesanato, jogos de arco e flecha, rituais tradicionais, pinturas corporais, alimentação tradicional, narrativas orais, entre outras formas de se expressar a identidade cultural do povo Aikewara.

Og' significa casa, *ete* significa verdadeiro, ou seja, para o povo Aikewara, *og'ete* significa “casa verdadeira” em sua língua materna, ou casa tradicional do povo Aikewara. Antigamente, a *og'ete* era somente uma casa para moradia. Segundo Arirrera Surui, uma sábia indígena do povo Aikewara, os guerreiros da época de seus avós foram transmitindo o conhecimento da construção da casa de cultura *og'ete* para as futuras gerações e, dessa forma, essa estrutura física prevalece em nossas cabeças até hoje. Nos dias atuais, portanto, a *Og'ete* indica um espaço cultural finalizado a resguardar os conhecimentos tradicionais, preservar os saberes Aikewara, demonstrando, de forma viva, a memória e a valorização dos importantes bens culturais que os antepassados deixaram.

Gostaríamos agora de relatar as atividades de formação realizadas entre os anos de 2019 e 2022 na aldeia Sororó, do povo Surui

Aikewara pela professora Matania Surui, sob a orientação da professora Joelma Alencar, om os professores que estão atuando em sala de aula desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano), que trabalham em disciplinas do currículo escolar e, principalmente, com as professoras da disciplina de Língua Materna Aikewara e Cultura Aikewara (Alencar e Surui, 2023).

Depois de uma formação realizada via plataforma Google meet, devido ao contexto da pandemia de Covid-19 que estávamos vivenciando, as oficinas foram realizadas justamente na *Og'ete*.

Dando continuidade, especificamente durante a primeira etapa de formação, focamos na elaboração no planejamento sobre o ensino intercultural, que era ainda uma limitação e desafio enfrentados pelos professores indígenas ao incorporarem o conhecimento ancestral Aikewara na educação escolar. Assim, realizamos oficinas formativas com abordagem na cultura onde priorizamos a participação dos mais velhos como mestres da cultura, detentores do conhecimento local tradicional do povo Aikewara. Além disso, os alunos participaram ativamente das oficinas sobre a cultura Aikewara (Alencar e Surui, 2023). Essa foi a nossa estratégia para garantir que as crianças e jovens estivessem interligados diretamente nas oficinas propostas.

A primeira oficina foi de produção de rede tekuwaw'ete⁴ na *Og'ete*, trabalhando junto com os próprios conhecedores desses saberes. Arirrera Surui, Ivani Surui, Irene Surui e Muruating Surui são professoras do conhecimento Aikewara e foram as ministrantes dessa oficina, que ocorreu em três fases: a primeira, o conhecimento de tecer a rede; a segunda, o conhecimento de fazer os trançados dos punhos das redes; e a terceira, colocar os punhos nas redes. Trabalhamos dessa forma para que o aprendizado das mulheres, crianças, jovens e homens pudesse ser significativo e que realmente todos adquirissem de forma qualitativa esse conhecimento.

⁴ Um tipo de rede de dormir, típica da cultura do povo Aikewara, tecida com fios de algodão.

As oficinas de ensinar as crianças e jovens a cantar pela parte da manhã eram na Casa de Cultura *Og'ete*, enquanto a noite os ensaios eram no chapéu de palha, em frente à casa do cacique Maira Surui, porque a casa de Cultura não tem energia. Assim, os professores se reuniam e cada um ficava escrevendo no caderno a letra das músicas que o Arawi⁵ tinha gravado e transcrito para nos repassar, e também para os professores aprenderem as letras das músicas, para auxiliar o Arawi durante os ensaios com os alunos nas oficinas.

Nesse sentido, a formação em educação indígena se dá para além do chão das academias formais. Essa formação acontece nas aldeias, nas festas culturais, nas caçadas, nas pescarias, na fabricação das artes (casas, maracas, cocar, brincos cestos, canoas) enfim no dia a dia, pois as mudanças constantemente acontecem e a formação se faz necessária no sentido de aprimorar conhecimentos, sejam eles científicos ou de notório saber (maestria indígena), para assim compartilhá-los com a comunidade escolar: ou seja, jovens, crianças, pais e mães de família, que esperam de nós boas práticas em todos os sentidos.

Como Davi Kopenawa bem fala em seu livro *A Queda do Céu*, “seus professores não o haviam ensinado a sonhar, como nós fazemos” (ivi, p. 63); ou seja, o autor ressalta a riqueza da sabedoria indígena e a necessidade de reconhecer e valorizar formas de conhecimento que vão além do pensamento lógico e racional predominante na educação ocidental. Ela também serve como um convite para explorar e respeitar as tradições e práticas espirituais que são fundamentais para muitas culturas indígenas ao redor do mundo. Logo, compreendemos que a nossa formação deva nos proporcionar ensinamentos que nos façam colaborar para novos sonhos dos nossos educandos indígenas, sejam eles em qualquer faixa etária ou de ensino. A formação precisa instrumentalizar argumentos que possibilitem o sonho a partir da vivência, das experiências. As metodologias e o fazer não podem ignorar as ciências ancestrais, por isso são os

⁵ Ele foi preparado por seu pai para ser um sábio indígena das músicas Aikewara.

educadores indígenas que devem produzir os materiais didáticos e propostas metodológicas de ensino para reafirmar que tem muito a aprender e também a ensinar.

Todos os conhecimentos tratados nas oficinas são de suma importância para se trabalhar tanto dentro da escola quanto fora dela. São conhecimentos que todos os Aikewara devem se apropriar, praticando-os sempre para não deixar morrer, sejam pinturas corporais, música ou demais elementos culturais, que é preciso repassar para filhos, netos e bisnetos, para fortalecer cada dia mais a identidade Aikewara.

Dentre as oficinas realizadas na casa de Cultura *Og'ete*, teve também a oficina sobre os cantos Aikewara, com os alunos do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo que a oficina de música Aikewara foi ministrada pelo professor Arawi Surui, pois ele é o filho do pajé Miho Surui, o cantor oficial da Aldeia Sororó.

Conclusão

A partir do que foi tratado neste trabalho precisamos pensar um currículo que não seja excludente, um currículo que seja feito no chão dos território, que parta da educação infantil – se assim as comunidades quiserem – e envolva todo o ensino básico e todas as outras etapas do ensino. Precisamos não olhar só o agora mas ter uma visão de futuro e para fazer isso precisamos conhecer o que nós somos, como nós éramos e para onde queremos ir. Somos pessoas diferentes que também nos posicionamos em formas diferentes, em todos os sentidos, diante da sociedade, portanto, nossa Educação Escolar Indígena precisa partir das especificidade de cada povo, de cada território com seus diferentes saberes, que ultrapassam as fronteiras das salas de aulas e os muros das universidades, para assim sermos promotores de uma educação que fortaleça nossas vidas e nossa memória enquanto povo.

As práticas curriculares diferenciadas são ferramentas poderosas

para fortalecer a identidade indígena, proporcionando aos alunos uma compreensão mais profunda e respeitosa das culturas que contribuíram e continuam a contribuir para a riqueza cultural do Brasil. É hora de reconhecer e celebrar a diversidade, promovendo um ambiente educacional que respeite e valorize os saberes indígenas. Para isso devemos continuar a pensar a função social da escola indígena e do currículo escolar indígena, para que eles protagonizem a luta dos povos, valorizando os saberes tradicionais e sua reinvenção por diferentes gerações.

Referências

Alencar J.C.P.M., Surui M., *A Cultura no Currículo: Um Relato de Vivências com Professores Surui Aikewara*, in “Anais do IX ENALIC”, 2023 url: https://editorarealize.com.br/editora/anais/enalic/2023/TRABALHO_COM_IDENT_EV190_MD3_ID2572_TB2118_06102023114722.pdf

Kopenawa D. e Albert B., *A Queda do Céu: palavras de um xamã yanomami*, Companhia das Letras, São Paulo 2015.

Maher T.M., *A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória*, in L. D. B. Grupioni (org.), *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*, MEC/SECADI, Brasília 2006.

Nascimento J.M. e SILVA P.R.P. (orgs), *Etnoeducação Potiguara, Pedagogia da Existência e das Tradições*, Ideia, João Pessoa 2012.

Tassinari A.I., *O que as crianças têm a ensinar a seus professores?*, in “Antropologia em primeira mão”, n. 129, 2011, pp. 1-16.

Os autores

JOELMA CRISTINA PARENTE MONTEIRO ALENCAR é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Docen-

te do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Indígena (PPGEEI) da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e docente da Graduação do curso de licenciatura Intercultural Indígena. É líder do Grupo de Estudos Indígenas na Amazônia (GEIA). Coordenadora do Programa Saberes Indígenas na Escola (SIE) pela Rede Universidade de Brasília (UNB). É coordenadora do Núcleo de Formação Indígena (NUFI) da UEPA e membro do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI).

LOURDES DE VASCONCELOS BENTES é professora da Secretaria de Educação do Pará. Egressa do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena pela UEPA. Mestre pelo mestrado profissional do PPGEEI/UEPA.

MATANIA SURUI é professora da Secretaria de Educação do Município de Brejo Grande do Araguaia-Pará. Egressa do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena pela UEPA. Mestre pelo mestrado profissional do PPGEEI/UEPA. Membro do GEIA.

Etnosaberes indígenas da Amazônia paraense: tradição e conhecimento

The indigenous Ethnosaberes of the Pará Amazon:
Tradition and Knowledge

EDIVAN LOPES DOS REIS, GILSON PAULO NUNES SILVA, LIDIANE ALVES DE SOUSA, MARIA GELZIANE REGIS SANTANA E MESSIAS FURTADO DA SILVA

In this article we seek to establish bridges between the non-indigenous science and the ethno-knowledge of indigenous peoples of the Amazon in treatment of health problems, focusing on the sustainable use of raw materials extracted directly from the forest. The text was constructed based on the report of indigenous people from three different peoples in the Tapajós-Arapiun region, close to the Santarém city, western region of the State of Pará. The narratives analysis was based in the man-nature correlation from the perspective of interculturality and interscientificity, based on the knowledge of indigenous sages. The results demonstrate that indigenous peoples, during centuries, have built deep knowledge about the nature and use this knowledge both in affirming indigenous identity and in treating various health problems.

Keywords: ethnosknowledge, indigenous peoples, interculturality, interscientificity.

Edivan Lopes dos Reis, Gilson Paulo Nunes Silva, Lidiane Alves de Sousa, Maria Gelziane Regis Santana e Messias Furtado da Silva, *Etnosaberes indígenas da Amazônia paraense: tradição e conhecimento*, in “Educazione Aperta” (www.educazioneaperta.it), 16/2024.

DOI: 10.5281/zenodo.12784145

Introdução

Os povos indígenas brasileiros durante séculos sobreviveram a diversas guerras, doenças e intempéries da natureza utilizando conhecimentos derivados da observação atenta da natureza, que lhes permitiram desenvolver técnicas para caça, pesca, proteção ambiental, cultivo e, especialmente, no tratamento dos agravos à saúde. No Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas (RCNEI), está disposto que:

Numa comunidade indígena, os indivíduos são observadores atentos e ativos. Com engenhosidade, desenvolvem inúmeras ferramentas que lhes permitem um controle eficaz sobre a fauna e a flora do território. Descobrem inúmeras técnicas para cortar, torcer, moer, desfiar e tecer os materiais que serão transformados em objetos para diversos usos. Constroem casas e abrigos, fabricam canoas e utensílios de pesca, produzem armas e instrumentos de caça. Desenvolvem técnicas para diminuir o esforço físico ao transportar objetos ou suas próprias crianças. Sabem extrair substâncias das plantas por meio de vários procedimentos e assim conseguem obter remédios, analgésicos, óleos e infusões medicinais. Extraem ainda perfumes, condimentos e pigmentos de diversas cores. Em resumo, cada sociedade indígena construiu e continua construindo um conjunto enorme de conhecimentos tecnológicos que lhes tem possibilitado sobreviver em seu meio por séculos (Brasil, 1998, p. 254).

Tais conhecimentos, chamados de etnosaberes, são um tipo de saber local, baseado na experimentação, que responde as necessidades

de um grupo social específico, mas que tem contribuído fortemente no fortalecimento dos laços de pertencimento dos indígenas com seus povos e, além de tudo, são manifestações da cultura e do jeito de ser e viver de cada povo; pois – como afirma Cunha (2007) – “a ciência não passa ao largo de seus praticantes, ela se constitui por uma série de práticas e estas certamente não se dão em um vácuo político e social”.

Cada povo indígena tem uma forma particular de cuidar da natureza, de observar os astros, de preservar o meio ambiente e cuidar dos rios e florestas. Esta forma particular de se relacionar com a natureza é a cultura de cada povo, pois, como nos ensina Marx,

a maneira como os homens produzem seus meios de existência depende [...] da natureza dos meios de existência já encontrados e que eles precisam reproduzir.

Não se deve considerar esse modo de produção sob esse único ponto de vista, ou seja, enquanto reprodução da existência física dos indivíduos. Ao contrário, ele representa, já, um modo determinado de atividade desses indivíduos, uma maneira determinada de manifestar sua vida, um modo de vida determinado. A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção (Marx 2001, p. 11).

Neste artigo buscamos descrever como indígenas de três diferentes povos, habitantes de aldeias que se situam as margens dos rios Tapajós e Arapiun, próximas ao município de Santarém, no Estado do Pará, tratam de doenças utilizando os conhecimentos sobre as ervas e plantas da floresta; e como sua maneira singular de olhar o mundo de uma forma alargada, que mistura seres naturais com entidades

espirituais, tem conseguido dar conta de tratar os agravos à saúde durante séculos.

Etnomedicina: os conhecimentos do povo indígena Arapium da aldeia São Sebastião sobre as plantas medicinais da floresta

Para compreendermos o processo de saúde e doença dos povos indígenas, é necessário lançar mão de múltiplas perspectivas, oriundas da história, da antropologia e da saúde pública. É preciso olhar para o passado a fim de entender as dinâmicas contemporâneas. Configura-se fundamental atentar para a cultura desses povos, sua riqueza e seus conhecimentos, assim como para as formas de interação com a sociedade nacional, de modo a entender-se como os povos indígenas respondem às doenças em seu cotidiano. Sabe-se que o olhar do não indígena, daquele que nasceu na cidade, muitas vezes é de preconceito ao entrar em contato com práticas de cura e pajelança dos povos indígenas nas aldeias.

O estudioso Karl Heinz Arenz (2000), em estudo feito na Amazônia sobre o título *A Teimosia da Pajelança*, trata sobre elementos que fazem parte da cultura da pajelança nos povos ribeirinhos, e entre eles os indígenas. Mas a palavra pajé é mais corriqueira em aldeias, entendendo também que existem aldeias que não tem a figura do pajé, e sim do puxador ou puxadora, o benzedor ou benzedora ou ainda a parteira – figura de suma importância para estes povos.

Os povos indígenas do Baixo Tapajós, mais precisamente os povos que habitam a região do Rio Arapiuns, na área denominada Reserva Extrativista (RESEX) Tapajós/Arapiuns, uma Unidade de Conservação (UC) criada no final dos anos de 1998 por decreto presidencial, onde convivem indígenas e grupos que se autodenominam “povos tradicionais”, tem como principal forma de curar doenças físicas e

espirituais as matérias primas oferecidas pela farta floresta que faz parte da biodiversidade dos territórios indígenas que estão neste rio, dentro da RESEX Tapajós/Arapiuns.

Temos nessa região povos indígenas de diferentes etnias, sendo os Arapium a maior etnia em número de aldeias e habitantes. Nestas aldeias e comunidades, onde estão os indígenas Arapium, a prática de se curar doenças com remédios, defumações e banhos é bem natural. Pouco se utilizam de remédios farmacológicos ou mesmo fitoterápicos, preferem produzir seus remédios para inúmeras doenças. Em algumas aldeias a referência para realizar tratamentos dos doentes é o curador, o pajé, a parteira e os benzedores.

Vaz Filho e Carvalho (2016) tratam esses personagens significativas dentro das aldeias. São na verdade os líderes religiosos dos povos indígenas. Na aldeia São Sebastião, do povo Arapium, esses líderes dominam o processo de produção dos remédios que aqui podemos chamar de “caseiros”, feitos com substâncias retiradas da floresta.

As cascas e folhas de árvores como o Barbatimão, o leite e a casca da Sucubeira, a casca e a folha da Mura Sacaca e a casca da Preciosa (árvore aromática muito usada para fazer chá) são exemplos de matéria-prima usadas para a produção de diversos medicamentos indicados no tratamento de agravos à saúde de membros da comunidade. A casca do cipó Escada de Jabuti é outra espécie muito utilizada para banhos, defumações e para beber em fusão com água.

Na medicina indígena dos Arapium, outros elementos da floresta são usados como remédios, ou seja, além da valorização das ervas e plantas medicinais retiradas da mata, algumas substâncias retiradas de ossos, pelos e banhas de alguns animais são também utilizadas para tratar inúmeras doenças físicas.

Apesar de a maioria dos habitantes da aldeia conhecer as plantas medicinais, nem todos estão habilitados para a manipulação, que na maioria dos casos é feita pelos pajés, que são muito requisitados para fazer benzições, puxar desmentidoras (ossos deslocados ou ainda emendar ossos do corpo com quebradura), entre outros tipos de cura.

Os indígenas acreditam não só no poder das plantas medicinais e dos remédios, mas que o poder dos pajés vem de sua relação com os seres encantados que evocam ao iniciar uma sessão de tratamento, conforme descrito por Vaz Filho e Carvalho (*ibidem*). Os pajés e curadores são referência para aqueles que buscam a cura para doenças físicas, mas também para as doenças espirituais.

A cosmologia dos Arapium se apresenta nessa relação íntima com a natureza, pois é dela que tudo é retirado para se usar como instrumentos de cura para suas doenças. Os pajés são exímios manipuladores das misturas, conseguem medir as quantidades certas para fazerem chás, xaropes, pastas e as chamadas garrafadas de diversas ervas e cascas de árvores para tratamento de doenças inflamatórias em mulheres.

A etnomedicina presente nos remédios usados pelos Arapium é o que se tem de mais marcante da identidade étnica desse povo, ou seja, sua relação com a natureza e com os seres encantados invocados no momento das curas. Os pajés pedem aos encantados que o doente seja curado com os remédios feitos com o que foi coletado na natureza sem degradar ou destruir a Mãe Terra e a sagrada floresta.

A medicina indígena ainda é contestada por muitos, principalmente por aqueles que trazem a ciência do não indígena para as aldeias. Porém, existem aqueles que valorizam essas sabedorias guardadas pelos pajés, parteiras, curadores e benzedores. Os povos indígenas acreditam que podem ser curados pela manipulação das plantas e medicinais e com substâncias retiradas de animais da floresta.

Os etnosaberes do povo Tupaiú da aldeia Aningalzinho no tratamento de doenças

Os conhecimentos tradicionais do povo Tupaiú da aldeia Aningalzinho sobre medicina caseira como identidade cultural vem sendo

mantidos por gerações e transmitidos de forma oral. No entanto, diversas informações se perderam, pois muitos de nossos sábios já se foram e com eles todas as suas experiências e práticas.

Com base nessa percepção, atualmente o povo Tupaiú está mobilizado em ensinar as práticas medicinais ao seu povo e aos demais povos que precisam, pois todos os tratamentos específicos para cada doença tem resultados positivos. As práticas que são feitas por nós indígenas estão ligadas ao uso dos banhos de cheiro, banhos atrativos, defumações diversas, comprimidos diversos, pomadas diversas, tinturas, garrafadas, sabonetes líquidos íntimos, xaropes, chás e outros que dependem das necessidades específicas do que acontece na aldeia e, nesse trilhar de saberes etnomedicinais, valorizamos as pessoas que detém esse conhecimento ancestral para que seja ensinado aos mais novos, posto que esse conhecimento presente na cultura Tupaiú está ligado à relação íntima entre o homem e a natureza.

Apesar do processo de transmissão oral dos etnosaberes não ser um trabalho tão técnico como no processo de ensino e aprendizagem da educação escolar indígena, este é muito significativo, pois apresenta a diversidade de conhecimentos tradicionais que os indígenas Tupaiú adquiriram no contato permanente e na observação atenta da natureza.

Na aldeia Aningalzinho, muitos jovens não têm os conhecimentos reais de como preparar os remédios caseiros, pois somente as pessoas idosas possuem esse conhecimento. Trabalhar a medicina caseira, especialmente para os jovens, é conscientizar sobre a importância de preservar os nossos recursos naturais e em especial a floresta nativa. Isso remete a um nível de conhecimentos próprios da cultura Tupaiú, à relevância de um trabalho permanente que garanta o processo de transmissão do conhecimento para as futuras gerações e à importância do jovem indígena estar inserido no contexto da educação indígena de fato, respeitando a sua cultura e a cultura do outro, ou seja, à necessidade de trabalhar a interculturalidade nos eventos internos e externos da aldeia.

Acredita-se que os etnosaberes Tupaiú produzidos, ensinados e praticados na aldeia Aningalzinho têm muito a contribuir no processo histórico, social e cultural dos povos indígenas da Amazônia e na manutenção desse saber ancestral do povo.

Etnomedicina Borari da Terra Indígena Maró: saberes sommológicos e a relação com a floresta

O povo Borari da Terra Indígena Maró é um grupo indígena que até hoje preserva sua crença na cura das doenças com medicamentos extraídos dos seres visíveis e invisíveis da floresta e em seus rituais de pajelança. Muitos desses saberes podem ser encontrados tanto no contato direto com a natureza quanto na prática de cura por meio dos espíritos ancestrais invocados pelos pajés, que têm o dom de se comunicar com os espíritos para ouvir e transmitir as orientações, diagnosticar os tipos de doenças e prescrever as receitas de acordo com cada caso e com os elementos presentes na floresta.

Essa prática cultural vivenciada pelos Borari é conhecida como pajelança, que muito ajuda no tratamento de doenças que competem ao tratamento tradicional, sendo que outras vezes é necessária a intervenção da medicina ocidental, ou seja, é necessário o diálogo intercultural.

Para que a prática da medicina tradicional não se perca, os Borari acreditam ser necessário que estes conhecimentos sejam fortalecidos, preservados e repassados às crianças, uma vez que a identidade indígena de cada povo também perpassa pelo conhecimento medicinal, principalmente no que diz respeito ao mundo cósmico.

Essas experiências transmitidas oralmente de pai para filho não devem ser esquecidas. No entanto faz-se necessário que haja o respeito na forma de transmitir esses conhecimentos, Baniwa (2019)

afirma que um dos fatores que o preocupa é o modo como a ciência ocidental induz os indígenas ao exercício do isolamento do homem do mundo e da natureza, rompendo com o modo de vida cultural. Nesse sentido, é importante que os saberes etnomedicinais na cultura Borari sejam vivenciados no dia a dia dos indígenas – o que ajuda a manter a cultura Borari fortalecida.

Na aldeia Novo Lugar, onde vivem os Borari da Terra Indígena Maró, ainda são vivenciadas diversas práticas de cura, dentre elas se destaca a cura de doenças provenientes de olhada de bicho¹, onde o pajé invoca os seres ancestrais para obter orientação, realizar o diagnóstico e emitir receitas de remédios produzidos com ingredientes existentes na natureza. O pajé, que nasceu com o dom de curar também se utiliza de rezas que ajudam a afastar a doença da pessoa enferma.

O mesmo acontece com as pessoas que puxam, que invocam os seres ancestrais durante o trabalho de cura de problemas físicos. Diversamente do que acontece na medicina ocidental, na cultura Borari o puxador consegue colocar no lugar o osso caso esteja apenas desprendido do devido lugar; no caso o paciente apresente fraturas, existe a possibilidade de cura por meio das banhas, raízes e leites, como por exemplo, o cará emenda osso², o leite de Apuí³, a banha de Sucuriju com Andiroba e outros.

Outra prática em que a medicina tradicional é muito presente é a produção de banhos, xaropes, pomadas e garrafadas com produtos extraídos da natureza para tratamento de inúmeras doenças. Tais preparados exigem conhecimento e cuidado, visto que é necessário

¹ Na cultura Borari da Terra Indígena Maró indica uma doença causada por um ser invisível que habita os fundos de rios, cabeceiras de igarapés, um dono da mata ou de qualquer lugar, entre outros. Geralmente o doente é atacado invisivelmente pelo ser maldoso. Os sintomas são dores de cabeça, febre, calafrios e falta de apetite, o que pode evoluir a óbito quando não tratado.

² Raiz encontrada na Amazônia.

³ Extrato extraído da árvore do Apuizeiro.

conhecer a quantidade de ingrediente, as espécies que podem e as que não podem ser aquecidas, o tempo de preparo e os horários e locais indicados tanto para extrair os ingredientes na natureza, quanto para o preparo como para o consumo dos preparos. Segundo as orientações costumeiras, há regras para cada situação que devem ser seguidas, porque, caso contrário, o paciente pode vir piorar ou ainda as espécies de plantas medicinais podem ser prejudiciais.

Ainda é necessário investir na compreensão que possibilite e valorize o diálogo intercultural entre o conhecimento tradicional e o ocidental. É certo que a ciência ocidental tem muito a apreender com os povos indígenas sobre os ritos de cura: por exemplo, se um paciente for picado por uma cobra, nem todas as pessoas podem vê-lo; não pode se deitar em cama, se não a dor aumenta; em sua recuperação são necessários 40 dias de repouso sem poder ser assustado; não pode ter contato com carvão ou cocô de galinha, pois entendem-se que esses são fatores reimosos ou que podem provocar recaída nas dores.

Esta forma de cura, que aos olhos do não indígena poderia ser considerada superstição, em verdade faz parte de rituais culturais próprios de diversos povos indígenas na Amazônia. Segundo o RCNEI (Brasil, 1998), muitos povos indígenas têm uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos “seres” e forças da natureza com os quais estabelecem relações de cooperação e intercâmbio. No entanto, tais conhecimentos são dotados de alta capacidade de solucionar diversos problemas de saúde que se colocam no dia a dia das pessoas da comunidade. É um tipo de saber que se aproxima daquilo que Lévi-Strauss (2008) chama de ciência do concreto, pois é fruto de observação atenta e de experiências durante séculos.

Assim acontece no tratamento de pacientes grávidas ou com doenças próprias das mulheres. De acordo com os depoimentos de dona Edite, parteira, terapêutica e produtora de remédios caseiros na aldeia Novo Lugar, em aproximadamente 28 anos, foram mais de trinta mulheres com mioma, cistos e inflamação tratadas por ela, sem

precisar recorrer a cirurgias ou medicamentos farmacológicos, assim como mulheres estéreas que após ingerir suas garrafadas tiveram a oportunidade de engravidar, tendo estas ingerido produtos 100% naturais. Dona Edite estima que realizou mais de quarenta partos na aldeia, onde seu conhecimento ancestral ajudou a trazer ao mundo com sucesso várias crianças, o afeto e o tratamento pós-parto com remédios naturais tornaram muitas mulheres saudáveis.

São muitos os conhecimentos tradicionais que devem ser registrados e também valorizados pela cultura ocidental. Espera-se ainda que exista futuramente um maior investimento na cultura indígena dos etnosaberes, uma vez que são importantes para a cura de várias doenças sem recorrer ao recurso, também importante, da medicina ocidental – mesmo porque não são todos os tipos de doenças que conseguem ser tratadas na medicina tradicional. Mas se as duas práticas, tradicional e ocidental, convivessem juntas, ambas se somariam e seria diferente: por exemplo, no caso de uma paciente grávida em trabalho de parto com bebê em posição incorreta, se fosse aceito o conhecimento da parteira, apenas suas mãos e sua massagem corrigiriam a posição sem precisar realizar prática cesariana. Pois nenhum conhecimento é mais importante que o outro e estes deveriam se somar e respeitar-se para abrandar o sofrimento das pessoas, indígenas ou não.

Conclusão

Os povos indígenas da Amazônia desenvolveram durante séculos um conjunto de saberes que os possibilitaram sobreviver a diversas mazelas sem precisar recorrer à ciência do não indígena. No entanto, as diversas situações de contato e as modificações que se processaram a partir dele levaram os indígenas a conviverem com problemas de saúde para os quais seus conhecimentos não conseguem resolver; portanto, se faz necessário recorrer aos hospitais dos centros urbanos

sempre que algum problema de saúde mais grave aconteça. No entanto, retirar um indígena doente de sua aldeia e levá-lo a um hospital na cidade não é um processo simples e, em muitos casos, exige a utilização de aeronaves – o que torna tal serviço difícil e oneroso.

Para o tratamento de doenças com as quais as comunidades e povos indígenas convivem há séculos não é necessário recorrer ao hospital, pois os mesmos, por meio da observação atenta e contínua da natureza, desenvolveram diversas técnicas de preparo de medicamentos com ingredientes retirados diretamente da natureza, que lhes garantem tratar diversos males sem recorrer a remédios de farmácia e sem custos.

Tal qual no mundo do não indígena, entre os povos indígenas nem todos têm um olhar atento aos fenômenos que ocorrem na natureza, então, nas aldeias existem pessoas que, pela prática e contato diário com a floresta, desenvolveram conhecimento aprofundado sobre as qualidades medicinais de algumas plantas e animais – o que os torna potencialmente ricos em conhecimento e referências no tratamento dos agravos à saúde em suas aldeias. Essas pessoas, por seu conhecimento aprofundado, são cientistas da floresta, da natureza e de tudo que ela pode proporcionar de bom para a vida das pessoas. Os ingredientes retirados da floresta são manipulados e se transformam em muitos tipos de chá, unguentos, garrafadas e incensos, que são utilizados no trato de diversos agravos à saúde do indígena.

No entanto, como característica de muitos povos indígenas amazônicos que admitem colaboração com os diversos seres, os cientistas da floresta frequentemente invocam as forças da natureza e suas divindades para lhes repassar orientações do que devem, quanto devem e como devem utilizar para cuidar de sua gente respeitando a cultura de cada povo.

O mesmo acontece com indígenas que aprofundaram o conhecimento do corpo humano, como parteiras e puxadores, que aplicam todo seu etnosaber e a força de seus ancestrais, tanto para trazer ao

mundo os novos membros do povo indígena quanto para tratar de diversos tipos de torções e machucados resultantes da lida diária.

Os povos indígenas nos ensinam que a relação homem-natureza, quando harmoniosa e respeitosa, gera benefícios a ambos. Ao homem, a cura de diversas doenças, a alimentação de qualidade, a beleza de rios que geram peixe e diversão, cheiros, sabores, tintas, imagens, a reprodução cultural e muito mais. À natureza a garantia de que vai continuar existindo, imponente e bela.

Referências

Arens K.H., *A Teimosia da Pajelança: o sistema religioso dos ribeirinhos da Amazônia*, Instituto Cultural Boanerges Sena, Santarém 2000.

Brasil, *Referencial curricular nacional para as escolas Indígenas*, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília 1998.

Cunha M.C. da., *Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico*, in “Revista USP”, n. 75, 2007, pp. 76-84.

Lévi-Strauss C., *O pensamento selvagem*, Papyrus, Campinas 2008.

Luciano G.J. dos S., *Educação para o Manejo do Mundo*, in “Articulando e Construindo Saberes”, v. 4, 2019, pp. 1-17.

Vaz filho F.A. e Carvalho L.G. de, *Pajés, Benzedores, Puxadores e Parteiras: Os imprescindíveis sacerdotes do povo na Amazônia*, UFOPA, Santarém 2016.

Os autores

EDIVAN LOPES DOS REIS é do povo Arapium, do Território Indígena Terra dos Encantados. É um pajé, uma liderança indígena. É morador da aldeia São Sebastião no Rio Arapiuns. Pedagogo, Professor e

mestre em Educação Escolar Indígena pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). É servidor público da Secretaria Municipal de Educação de Santarém e estudante de agronomia pelo Instituto Federal do Pará.

GILSON PAULO NUNES SILVA é do povo Tupaiú, da aldeia Aningalzinho Tite – Território Indígena Terra dos Encantados, é professor e mestrando em Educação Escolar Indígena pela UEPA.

LIDIANE ALVES DE SOUSA é do povo Borari, reside na aldeia Novo Lugar, localizada na Terra Indígena Maró, no município de Santarém, no estado do Pará. Mestre em Educação Escolar Indígena, é professora na Escola Indígena Salustiana Borari. A liderança da aldeia é exercida por Apolonildo de Sousa Costa, enquanto o Cacique Geral é Odair José Alves de Sousa. O pajé da Aldeia é Higino Alves de Sousa.

MARIA GELZIANE REGIS SANTANA é do povo Tupaiú da aldeia Aningalzinho do Território Indígena Terra dos Encantados Rio Arapiuns – RESEX Tapajós/Arapiuns. É professora na escola Sorriso de Maria, líder da aldeia e faz parte do conselho de liderança. É mestranda em Educação Escolar Indígena pela UEPA. O cacique da aldeia é o senhor Tomas Correa Santana.

MESSIAS FURTADO DA SILVA é doutor em Educação Para a Ciência, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Indígena e do Departamento de Educação Especializada da UEPA. Pesquisador do Grupo de Estudos Indígenas da Amazônia.

Vivências do encantado na Escrita Coletiva de quatro mulheres indígenas e uma mulher ribeirinha no Mestrado Profissional Indígena da Universidade do Estado do Pará

Experiences of enchantment in the collective writing of four indigenous women and a riverside woman from the state of Pará

ANGÉLICA DOS REIS TEMBÉ, ADRIANA DE SOUSA LIMA, GLEYCE PATRÍCIA TEMBÉ, RAIZA MACUYAMA SILVA E ANTONIA ZELINA NEGRÃO DE OLIVEIRA

This Report is the result of a Self-Research and collective writing workshop. The theme comes from the Experiences of Enchantment in the collective writing of four indigenous women and a riverside woman from the state of Pará belonging to the Professional Master's Degree in Indigenous School Education at the State University of Pará/UEPA. The results showed that specific academic literacies, based on a decolonial perspective, which understands writing as a reflection of solidarity and the sharing of knowledge between those involved, are much more efficient.

Keywords: collective writing; experiences of the enchanted; professional master's degree for indigenous teachers; UEPA.

Angélica dos Reis Tembé, Adriana de Sousa Lima, Gleyce Patrícia Tembé, Raiza Macuyama Silva e Antonia Zelina Negrão de Oliveira, *Vivências do encantado na Escrita Coletiva de quatro mulheres indígenas e uma mulher ribeirinha no Mestrado Profissional Indígena da Universidade do Estado do Pará*, in “Educazione Aperta” (www.educazioneaperta.it), 16/2024.

DOI: 10.5281/zenodo.12785015

Introdução

O Relato aqui reproduzido é resultado de uma oficina de *Auto-pesquisa e Escrita Coletiva* ministrada pela professora doutora Mariateresa Muraca, do Instituto Universitário Dom Giorgio Pratesi, na Itália, aos professores e alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Indígena (PPGEEI) da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

O PPGEEI tem por objetivo atuar na qualificação profissional de professores indígenas, de forma a estimular a produção científica e a produção de materiais didáticos, adequados à realidade dos professores-pesquisadores (UEPA, 2018). Nesse cenário, desde 2019, a UEPA em associação a outras três universidades públicas do Estado do Pará, a saber, Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), formou 34 professores indígenas de etnias diversas (Negrão-Oliveira, 2024).

A relação estabelecida entre os professores indígenas em formação e os professores formadores tem sido pautada por processos de decolonialidade (Quijano, 2005). Esses processos ajudam na compreensão da necessidade de garantir uma formação mais adequada aos universos dos professores indígenas, haja vista, boa parte dos discentes do Programa serem falantes de uma língua indígena e também da língua portuguesa, ou seja, vivem em um contexto entre línguas (Negrão-Oliveira, 2023). O estar entre línguas reforça os movimentos de reexistência que os povos indígenas desejam vivenciar no hoje e no agora de suas manifestações. Nesse movimento de reexistência, entendemos a necessidade e a produtividade de falar com os povos

indígenas e não mais falar sobre os povos indígenas. O falar com implica ouvir atentamente as narrativas orais trazidas pelos povos indígenas que chegam ao Mestrado Profissional; implica reconhecer essas narrativas como manifestações da cultura, da história e da educação indígena, inicialmente propagada pelos anciãos, que se alimentavam das “palavras que encantam e dão direção, provocam e evocam os acontecimentos dos primeiros tempos, quando somente ela, a Palavra, existia” (Munduruku, 2010, p.7); implica ainda, promover, no âmbito da Educação Escolar Indígena, essas narrativas que encantam, pois referenda a importância do oral, que também pode se manifestar no escrito, sob as mais variadas linguagens e as línguas utilizadas por esses povos dentro do espaço da escola.

Desta forma, a Escrita Coletiva e/ou colaborativa aqui representada é resultante dos processos de interculturalidade (Walsh, 2009), coletividade (Krenak, 2018) e reexistência, próprios dos povos indígenas e daqueles que ao viver na Amazônia, compreendem as essências do Bem viver (Acosta, 2016). Resulta, ainda, do *falar com* os povos indígenas, em que os letramentos sociais e interculturais interagem em uma dinâmica, que converge para uma escrita de um único texto. O processo de autoria sai do âmbito do individual e consolida-se na esfera do coletivo. O panorama do coletivo alicerça-se nos saberes utilizados pelos povos indígenas, pois segundo Krenak (2018)

é o mais velho contando uma história, ou um mais novo que teve uma experiência que pode compartilhar com o coletivo que ele pertence e isso vai integrando um sentido da vida, enriquecendo a experiência da vida de cada sujeito, mas constituindo um sujeito coletivo.

Nessa perspectiva, o exercício da Escrita Coletiva vivenciado durante a oficina, ministrada pelo Google Meet, é um exercício que já faz parte da relação acadêmica dos professores indígenas e não in-

dígenas que atuam no Mestrado Profissional em Educação Escolar Indígena da UEPA. Essa relação, pautada no caráter decolonial (Quijano, 2005) tem ajudado os professores formadores a compartilhar experiências e entender mais apropriadamente os processos próprios de linguagem utilizados pelos docentes em formação.

Assim, a temática das *Vivências do encantado*¹, escolhida para a escrita colaborativa neste artigo, apresenta-se sob a forma de um Relato de experiência, pautado nas vivências das docentes em formação e da docente formadora. A temática está presente no dia a dia dos povos indígenas, como marca efervescente de toda a oralidade utilizada por eles, seja na educação indígena, seja na Educação Escolar Indígena; e também faz parte da realidade da professora formadora, que é amazônica e ribeirinha. Desta forma, todas as mulheres nortistas envolvidas nesta Escrita Coletiva trazem consigo as experiências do encantado vividas por elas, nos processos educacionais que as constituíram.

O Relato constitui-se desta *introdução*, que apresenta o *quefazer* (Freire, 1997) desta tessitura colaborativa; o tópico *O contar e o encantado nas narrativas orais* discorre sobre a compreensão das formas próprias de narrar expressadas ainda hoje pelos povos da Amazônia; o tópico *Nossas vivências do encantado* trazem para a construção o experienciado por cada uma das autoras envolvidas na escrita colaborativa; e, por último, *Algumas considerações do narrar coletivo* traz o apanhado dos saberes mobilizados nesta construção.

O contar e o encantado nas narrativas orais

O pensador suíço Paul Zumthor (2018) acredita que o primeiro sentido a ser despertado na criança, ainda no feto, é o ouvir. Corroboramos com ele e ratificamos a importância da prática do ouvir

¹ Os encantados são seres que se manifestam “ora para assustar os humanos, ora para guiá-los, ora fazem revelações de cura” (Gondim, 2016).

como o nosso cordão umbilical com as narrativas orais. O que reforça o fato de que “o corpo, pela audição, está presente em si mesmo, uma presença não somente espacial, mas íntima” (ivi, p. 80). Nos interligamos pelo ouvir e nos essencializamos também a partir desse ouvir tão próprio das linguagens dos povos da Amazônia, para quem as narrativas orais tornaram-se ontológicas para que se compreenda o ser. Para nós, indígenas e não indígenas da Amazônia, uma narrativa carrega consigo todo o caráter lúdico de um jogo (Zumthor, 1997), pois “o contador realiza de uma forma particular a tarefa de convocar imagens e ideias de sua lembrança misturando-as às convenções textuais e verbais de seu grupo, para adaptá-las segundo o ponto de vista cultural e ideológico de sua comunidade” (Patrini, 2005, p. 106). É nesse invocar de imagens e lembranças culturalmente situadas, que temos nos transportado em muitas e várias gerações pelos caminhos da oralidade, do narrar, do sentipensar (Arias, 2010). As muitas e várias histórias ou narrativas têm povoado nossos imaginários e nos levado a acreditar no encantado, nos espíritos que habitam os rios e as florestas de nossas terras. Esses espíritos, muitas vezes, assumem a figura de Mães, que são entidades protetoras das espécies existentes, e podem se manifestar sob diversas motivações, que vão desde assustar ou guiar os que estão perdidos nas matas, até oferecer revelações de cura, para aqueles que adentram no universo dos encantados (Gondim, 2016). E assim temos vivido, ao longo de mais de cinco séculos de história, conforme o escritor alemão Walter Benjamin (1995), mergulhados em narrativas.

Nossas vivências do encantado

Neste tópico apresentamos as experiências vividas por cada uma das professoras em formação e da professora formadora sobre as vivências do encantado trazidas por elas ao longo da construção pessoal e profissional. Essas vivências têm sido materializadas sob as mais

variadas linguagens, nos espaços da educação indígena e da Educação Escolar Indígena, sobretudo nas escolas das aldeias em que as professoras indígenas, aqui representadas, atuam.

O menino encantado

Sou Angélica dos Reis Tembé, pertencente ao povo indígena Tembé-Tenetechar, da Terra Indígena Alto Rio Guamá, tenho 36 anos de idade e sou moradora da Aldeia São Pedro, que fica localizada na Terra Indígena Alto Rio Guamá, próximo ao município de Santa Luzia no estado do Pará. Desde o ano de 2004 eu atuo como professora na Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental e Médio Anexo Pira, que fica localizada na Aldeia Pira Terra Indígena Alto Rio Guamá. Atualmente, sou aluna do Mestrado Profissional em Educação Escolar Indígena da UEPA. A narrativa trazida por mim, para este momento de Escrita Coletiva, foi narrada pelo senhor Cláudio Ribeiro dos Santos Tembé, conhecido como Catito Tembé, pertencente ao povo indígena Tembé-Tenetechar, da Terra Indígena Alto Rio Guamá, morador e liderança da Aldeia Pira, localizada na Terra Indígena Alto Rio Guamá, próximo ao município de Santa Luzia do Pará, que narrou a seguinte história:

Um dia uma cobra mordeu um menino chamado Bira, que residia na aldeia sede do povo Tembé da região do Guamá, chamada São Pedro, no município de Santa Luzia do Pará. A mãe do Bira mandou um de seus filhos junto com mais outros meninos chamar seu marido, que estava na mata arranchado próximo de uma cachoeira, chamada de cachoeira do Bacaba (um igarapé). Os meninos saíram andando na mata, lá para a cachoeira, atrás do pai do Bira, só que antes de chegarem perto da cachoeira do Bacaba, existia um lago e lá habitava uma

piaba. O irmão do Bira flechou a piabinha e ela virou de bar-riga para cima como se estivesse morta. Os meninos seguiram caminhando e em um certo meio da viagem, o menino que havia flechado o peixe, começou a sentir dor de cabeça e queria correr para o lago onde estava a piabinha e os outros parceiros agarravam e não o deixavam correr. Os meninos nem chegaram no rancho onde estava o pai do Bira e voltaram com o menino. Eles vieram pelejando com ele na mata, como eram todos molecotes (rapazinhos) quando ficavam cansados de agarrar o garoto, eles soltavam e ele corria para voltar lá para o lago onde estava a piaba, e eles corriam atrás e agarravam-no novamente, vieram nessa peleja, até que de tardezinha eles chegaram na aldeia Paxiubau. Nessa aldeia, uma mulher os ajudou a levarem o menino até a aldeia sede onde era a casa dele, mas ele já estava quase morto e quando a pajé² da aldeia, chamada tia Hilda chegou, não teve mais jeito, a mãe d'água já tinha levado a sombra dele e o menino morreu.

Conforme o senhor Catito, que tem contado essa narrativa para o nosso povo, o garoto encantado era seu primo e desde essa época ele ficou andando pela aldeia. Um dia, o menino encantado também mexeu com a mulher do seu Catito e, se não fosse a pajé tia Hilda, ela também tinha morrido.

Segundo o seu Catito:

a mãe d'água é muito braba e por isso nós não gosta de andar com crianças lá para a cachoeira do Bacaba, porque lá tem muito encanto.

Os indígenas Tembé, da região do Guamá, têm muito medo da

² Pessoa indígena responsável pela realização e condução dos rituais mágicos de cura, que tem autoridade para invocar e controlar os espíritos e pode curar ou benzer.

mãe d'água, principalmente os mais velhos, eles têm muito cuidado com as crianças para não irem fora de hora para rios e igarapés, porque ela, a mãe d'água, é um ser encantado que mora nas águas dos rios, lagos e igarapés e se a pessoa for no horário que esse ser sobrenatural está no porto tomando banho, ela faz mal para a pessoa. De acordo com o relato dos mais velhos, a mãe d'água não gosta que perturbem quando ela está lavando as coisas dela ou tomando banho. Por causa de muitos casos narrados e vividos por indígenas Tembê do Guamá, de que a mãe d'água flecha, olha, ou leva a sombra de uma pessoa, que eles têm medo e respeito por esse ser encantado.

As viagens na cidade encantada no fundo do rio

Sou Adriana de Sousa Lima e em conversa com minha mãe, hoje já falecida, ela me disse que nossos antepassados eram indígenas, mas não sabia de que povo, pois viera muito nova de sua terra no interior do nordeste cearense. Em pesquisas, a partir do contato com meus parentes, que ainda estão no Ceará, na cidade conhecida como Co-reauá, identifiquei minha etnia, sou ascendente do povo Tabajara, que estão presentes no Ceará e na costa litorânea da Paraíba.

Hoje, sou residente na Aldeia São Sebastião do Povo Arapium, mas minha etnia é Tabajara, assim me autodeclaro, pautada na convenção 169 da OIT³. Sou professora da área de Linguagens, mestrandia do Mestrado Profissional em Educação Escolar Indígena da UEPA. Sempre tive interesse em estudar as narrativas que tratam dos seres encantados que fazem parte da cosmologia dos povos indígenas e não indígenas da região do Rio Arapiuns, principalmente do Povo

³ A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho trata sobre Povos Indígenas e Tribais e foi adotada em Genebra, em 27 de junho de 1989 e entrada em vigor internacional em 5 de setembro de 1991.

Arapium e de minha aldeia adotiva, São Sebastião, na qual moro desde 2006.

A narrativa expressa nesta Escrita Coletiva foi contada pela Sra. Maria Edila dos Santos, mais conhecida como Domingueira, uma senhora que é conhecida por todos na Aldeia Tucumã Açú, local onde ela mora, localizado no Rio Arapiuns, município de Santarém, no Pará. Dona Domingas é uma puxadeira⁴ de mão cheia de mulheres grávidas e já realizou vários partos. Ela nasceu em 02 de junho de 1946 e hoje encontra-se aposentada.

Sua narrativa é sobre a “as viagens na cidade encantada no fundo do rio”. Segundo a narradora⁵, ela visitou, em sonho, por várias vezes, a cidade encantada: era a cidade dos botos. Lá, ela via muitas coisas, frutas, festas, foi noiva, apanhou e tinha uma moça que lhe acompanhava, era uma espécie de guia, que dizia o que ela tinha que fazer.

Andei muito pelo fundo. Eu vi se matarem, era muito sangue e, andei com uma moça, era loura. Ela não os deixava se encostarem comigo. Me davam comida, banana, tacacá, tudo me davam lá no fundo, mas a moça dizia que não era para mim comer. Eu ia em festa, via dançarem, eu só nunca dancei, porque a moça não deixava, e fui noiva pra casar. Arrumei um noivo lá e ele queria já casar comigo. Quando foi no dia do casamento, que ele foi levar roupa pra mim, pra mim vestir, aí eu não vesti. Aí ele veio muito bravo comigo, perguntou⁶ se eu já tinha me vestido, me arrumado. Aí eu disse que não, que eu não ia casar

⁴ Expressão típica da região amazônica, representa aquela pessoa que utiliza as mãos para resolver problemas relacionados à luxações nos braços, nas pernas ou nas costas.

⁵ A narradora possui um modo característico de falar, próprio do caboclo amazônida. Com a palavra “caboclo” se indicam os não indígenas ou os campeonatos históricos da Amazônia brasileira. Eles trabalham principalmente como seringueiros, pescadores e pequenos agricultores próximos às margens dos rios.

⁶ No falar Amazônico, forma variante de perguntou.

não! Que eu era casada. Ele disse que eu não era casada, eu disse que eu era casada, que o meu marido tinha ficado em casa e eu não casava mesmo. Ai ele me bateu muito e disse que era pra mim vim mebora⁷ de lá. Aí eu vim mebora com a moça. Que eu me recordei, eu estava toda duída⁸. Quando contei pro Valdemar, meu esposo, ele não acreditou, dizia que era sonho, “é isso é sonho que tu sonha”, mas eu digo: “mas não é Valdemar!” Que me judiavam muito, me batem muito e eu passava muito mal e, se não fosse um curador, eu acho que tinham até me matado logo. Aí é uma ponta, aí é uma cidade deles. Aqui bem defronte, aqui da Vila, é uma cidade encantada deles, ali pra cabeceira, já é uma vila. Prá lá que eu andei com a moça, já é assim... já tem, assim, luz, ponte, assim já é vila. Prá lá, assim, já tinha ponta de mato. Lá nesta ponta de mato que, pra lá da cabeceira, que eu vi se matarem, um furou o outro perto de mim, outro gemia, ai outro rolava. Era muito sangue, aí foi aí que a moça saiu de mim. Ai, fiquei sozinha, fiquei com medo. Aí eu fui me embora. Quando cheguei lá na frente, ela tava lá no todo do pau me esperando, aí ela disse assim: “o que aconteceu?” aí eu disse: “olha, eu não sei. Ele matou o homem, tava lá rolando, o outro”. Aí nós viemos embora, aí ela disse: “vamos por aqui”. Aí voltemos e, quando nós chegemos bem pra cá, de lá da Vila, bem pra cá, aqui pra ponta, ele já tava lá na frente me cercando de novo. O outro já tinha ficado. E, que quando eu me recordava, eu tava já era aqui em casa. Eles eram encantados. Eles são encantados, são botos, mas eles são encantados.

Arenz (2000) ressalta:

Os encantados dos fundos *moram*, como o nome indica, den-

⁷ Eu vir embora.

⁸ Forma do verbo *doer*: *doída*.

tro da água ou em lugares de destaque perto dela, por exemplo numa praia ou numa rocha ao longo da beira. No rio muito deles povoam ‘cidades subaquáticas’, chamadas de encanto, cidade encantada ou reino encantado” (p. 88).

Essa história tornou-se para os indígenas uma verdade incontestável e respeitada por todos, inclusive para a geração mais recente. Os olhos de dona Domingas, ao contar suas viagens ao fundo do rio, brilhavam; pela sua expressão facial, dava para imaginar como era aquela cidade, fazia com que as pessoas que estavam a ouvir, sentissem-se maravilhadas e respeitarem a moradia dos botos encantados. A Ponta da Aldeia Tucumã Assú, segundo os moradores e indígenas mais antigos da Aldeia Tucumã Assú, é uma ponta encantada, pois embaixo dela moram os botos, lá é a cidade dos botos e todos têm que ter muito respeito.

Na verdade, existem alguns lugares com *encantes*, assim como a *ponta*, uma vez que a Aldeia de Tucumã Assú está localizada as margens do Rio Arapiuns, e, por isso, dos mais velhos às crianças, têm respeito por esses lugares, temem sofrer punições, que os encantados possam fazer mal a eles.

O surgimento da festa da menina moça (Wyra uhaw)⁹

O povo Tembé da Terra Indígena Alto Rio Guamá, região do rio Gurupi, ainda possui um grande respeito pela natureza e os encantos que ela possui, isso é representado através das narrativas contadas

⁹ De acordo com o professor Lesosmar Tembé (Txina’i), indígena do povo Tembé-Tenetehar, apesar da narrativa ter como personagens principais dois homens, a vivência dos dois personagens principais no mundo dos encantados, é o que dá conta da origem do ritual de inserção das meninas na vida adulta.

pelos anciões das aldeias. Quando falamos dos donos da floresta e dos donos das águas, temos um grande respeito com as tradições do nosso povo. Aqui neste trabalho, eu, Gleyce Patrícia Tembé, indígena da etnia Tembé, da região do Gurupi, professora, mestranda do Mestrado em Educação Escolar Indígena da UEPA, residente na aldeia Cajueiro, no município de Paragominas, no Pará, venho apresentar a narrativa que fala como surgiu o ritual da menina moça Tembé (Wyra uhaw) conhecido como o moqueado da menina moça.

Os Autores da narrativa são dois professores da aldeia Teko-Haw, um é o Professor Leosmar Tembé, conhecido com Txina'i, formado na Licenciatura Intercultural Indígena, e o outro é o professor Osmael Tembé, formado no Magistério indígena, um é filho e o outro é neto do pajé Chico rico Tembé, conhecido como Patxico Tembé; ele era um ancião que conhecia a cultura Tembé, por isso repassava os seus conhecimentos para os filhos e netos, então um dos ensinamentos que ele deixou foram as narrativas que ele sabia; e hoje seus filhos e netos continuam repassando esse conhecimento para as futuras gerações Tembé.

O surgimento do moqueado da menina moça Tembé começa com a História de dois irmãos. Tudo começou quando um parente indígena Tembé, ou seja, um homem, encontrou uma comida¹⁰ aonde vários pássaros comiam a fruta, arara, papagaio, ararajuba, tucano etc. Então, esse parente era só ele que sabia da comida dos pássaros, ele ia pra lá de manhã e trazia muito pássaros, à tarde era a mesma coisa, todo dia era a mesma coisa, ele trazia vários pássaros. Mas, certo dia, o irmão dele pediu pra ele ensinar aonde ficava a comida de pássaros. Ele falou para o irmão: “não posso lhe dizer, porque você vai matar os pássaros, pois não são só os pássaros que comem lá, existem outros animais que comem lá, como a onça do vento”.

¹⁰ Um pé de fruteira.

O irmão exigiu muito, até que ele o levou até aonde ficava a árvore da comida do pássaro. Ele disse: “é aqui!” A tocaia já estava pronta, o irmão dele subiu e ficou esperando os pássaros, e outro irmão voltou para a aldeia. Quando deu meio dia, nada do irmão chegar, o outro irmão começou a ficar preocupado, porque já tinha passado do horário dele chegar na casa. Ele imaginou que o seu irmão flechara a onça do vento; se ele mexera com ela, nessa hora, não estaria mais com vida. Então, ele resolveu ir lá olhar o irmão. Chegando lá, de longe ele olhou em cima do galho da comida, a tocaia estava toda bagunçada; quando ele chegou em baixo da fruteira, ele olhou e não viu o irmão dele, ele viu apenas vestígios de sangue até no buraco bem pequenininho de um formigueiro. O irmão retornou para a aldeia, quando chegou lá, contou apenas para o pajé o que tinha acontecido com o irmão dele, ele disse que o irmão dele tinha sido comido pela onça do vento, o pajé pediu pra ele levá-lo até o local. Ao chegar no buraco da formiga, o pajé fez um cigarro de tawari¹¹ e fumou, de repente, o buraco da formiga se transformou em um novo mundo, ou seja, um mundo encantado. Então, eles entraram nesse mundo encantado e foram até uma casa, assim foi criada a ramada (que é uma casa grande aonde acontece todos os rituais, reuniões, encontro, e muitas outras atividades). De longe, eles ouviam as pessoas cantando, eles foram até lá aonde o pessoal estava cantando, olharam em cima do moquém (um giral feito de varas em cima do fogo) e lá estava o irmão desaparecido, estava todo despedaçado e todo moqueado (assado). As pessoas que ali estavam pulavam ao redor e cantavam músicas, elas estavam fazendo o moqueado da menina moça. Depois disso, ele retornou para a casa dele e falou para todos que não tinha mais como trazer o irmão dele,

¹¹ Cigarro artesanal, utilizado por indígenas da Amazônia, para a limpeza espiritual dos ambientes; combate energias negativas e amplia a sensibilidade mediúnica.

porque lá era outra vida era a vida dos encantados. Assim, eles viram e aprenderam as músicas e como eles faziam, assim, hoje quando vão fazer o moqueado da menina moça, os indígenas Tembé vão caçar no mato, eles matam somente os animais escolhidos e o que é necessário para fazer o ritual, lá na outra vida toda a comunidade estava brincando os rapazes e moças estavam pulando juntos. Desta forma, o povo Tembé aprendeu a fazer o moqueado da menina moça (Wýra uhaw).

O pajé brabo

Sou Raiza Macuyama Silva, indígena da etnia Munduruku, nascida na cidade de Itaituba, no Pará, formada em Licenciatura Plena em Letras, mestranda no PPGEEI, resido atualmente na cidade de Jacareacanga no sudoeste do Pará e a narrativa contada aqui foi relatada pelo senhor Domingos Akay Munduruk, 55 anos, indígena da etnia Munduruku, nascido na aldeia Missão São Francisco no Rio Cururu, residente na Aldeia Vila Nova do Rio das Tropas desde o ano de 2013, onde é vice capitão da comunidade¹².

O senhor Domingos Munduruku narra sobre as várias situações em que o pajé brabo aparece e as coisas que acontecem. Para o povo Munduruku existem dois pajés, o pajé do bem e o pajé brabo. O pajé do bem é o que faz curas e cuida da aldeia, faz rezas e tira maldições e faz somente coisas boas; já o pajé brabo faz coisas ruins, mata, traz doenças, encanta pessoas para sumirem, entre outras coisas ruins.

Contou o senhor Domingos, que em um domingo eles saíram para caçar, ele, o filho dele, o compadre e o filho do compadre. Foram

¹² De acordo com Lenilson Paigõ Munduruku, indígena da etnia Munduruku de Jacareacanga/Pará e secretário de Assuntos Indígenas da Prefeitura Municipal de Jacareacanga/Pará, o vice-capitão da comunidade é uma liderança indígena, que tem a função de organizar, representar e manter as atividades produtivas da aldeia.

caçar a uns 25 km longe da aldeia, saíram às 5:00 horas e chegaram às 10:00. Perto de uma grotta, começaram a fazer o barraco para dormir à noite, pois ainda faltava muita mata para andar. Ao terminar o barraco, foram banhar na grotta e comer, arrumaram as redes para descansar, quando escureceu. Todo mundo já estava deitado, de repente, ouviram barulhos estranhos, as coisas caindo, as redes balançando. Ele, então, pegou a lanterna e não via nada, nem os seus companheiros não conseguiam ver nada. Todos ficaram preocupados, parecia bicho, mas não dava para ver nada. Deixaram uma lanterna ligada, mas do nada, a lanterna apagava, parecia ser muitos bichos, pois era barulho para todo lado, ele pegou sua espingarda e falou: “pode vir, pois eu não tenho medo, eu conheço quando é pajé brabo, mas eles têm medo de mim, por isso não aparecem!” Segundo ele, esse mesmo pajé já aparecera algumas vezes na sua casa, porém, tem medo dele e não tem coragem de enfrentá-lo; algumas vezes seu filho já foi encantado e saiu correndo para o mato, porém, em todas as vezes, eles conseguiram pegá-lo e assim conseguiram tirar o encantamento do menino, pois o mesmo possui outro filho, que é pajé do bem e sabe tirar esses encantamentos. O mesmo aconteceu com a filha do sobrinho dele, uma menina de quatro anos, estava com a mãe dela na beira do rio lavando roupa, quando a mãe dela virou para deixar uma roupa no varal, a menina desapareceu no rio muito rápido, ninguém nunca encontrou o corpo e nem animal grande por perto, foi coisa de pajé brabo também, que leva as crianças. Segundo os indígenas mais velhos, esse pajé brabo tem uma aldeia muito grande, por isso várias pessoas são encantadas e levadas para essa comunidade. Ele é muito rico e vive no meio do povo Munduruku. Na maioria das vezes, ele encanta crianças, mulheres e velhos, porque são mais fáceis de serem levadas, depois que chegam nessa comunidade, nunca mais conseguem sair de lá, pois não fazem ideia de onde estão.

O boto cor de rosa

Sou a professora Antonia Negrão, professora da Universidade do Estado do Pará, atuo na formação de professores indígenas e não indígenas, na área de linguagens. Atualmente, estou na coordenação do Mestrado Profissional em Educação Escolar Indígena da UEPA. Minha experiência com o encantado vem desde a minha infância, sou filha de ribeirinhos, das ilhas de Abaetetuba, cidade na região do Baixo Tocantins, do estado do Pará. A minha infância ribeirinha me permitiu viver todas as experiências que um ribeirinho na Amazônia vive: o convívio com o rio, com a fauna e com a flora amazônicas; a inserção no mundo fantástico e encantado das narrativas orais, pautadas em linguagens carregadas da plasticidade, própria do caboclo paraense. Por tudo isso e pela natureza da infância de uma mulher nortista, ribeirinha da década de 1980, compreendi desde cedo que nossas crenças se materializam no narrar e no experienciar dos seres encantados de nossos rios e matas. Assim, a narrativa que mais permeou o meu imaginário e que se manteve entranhada em minha pele e no meu sentipensar (Arias, 2010) foi narrada por minha mãe, uma mulher verdadeiramente ribeirinha, que fazia do narrar a essência para o *ser*.

Durante os anos iniciais de minha infância, até os dez anos de idade, todos os meses de julho, minha mãe, meus nove irmãos e eu, nos deslocávamos da cidade de Abaetetuba para uma ilha do município, chamada Maracapucu. Nessa ilha, meu pai trabalhava em uma olaria, lugar onde se fabricavam telhas e tijolos de barro. Nesse período, vivíamos todas as mais fantásticas experiências que só um ribeirinho é capaz de viver. Dentre todas as aventuras vividas, a que mais nos marcava, era a reunião, no final da noite, à luz de uma lamparina¹³,

¹³ Pequena lâmpada que fornece luz de pouca intensidade, composta de um reservatório para líquido combustível (azeite, querosene etc.) no qual se mergulha um pavio que traspasa uma pequena rodela de madeira e se acende na outra extremidade.

para ouvir as narrativas dos seres encantados da Amazônia. Minha mãe contava que, em dias de festa, o boto cor de rosa se transformava em homem e ia dançar com as mulheres para encantá-las. Ele se transformava em um homem muito bonito e usava sempre roupas brancas e um chapéu na cabeça. Depois que ele seduzia as mulheres, ele sumia, como num passe de mágica. Nove meses depois, nascia aquela criança, que era chamada de filho do boto. Até hoje existem muitos filhos (as) de boto pelas ilhas de Abaetetuba.

Algumas considerações do narrar coletivo

As narrativas orais e as vivências do encantado são temáticas entranhadas na constituição dos povos da Amazônia. Indígenas e não indígenas experienciam, muito cedo, ainda no ventre materno de suas mães, as experiências ouvidas sobre as histórias dos seres encantados, que permeiam o universo cultural e linguístico de todo aquele que sente, pensa e vive a essência do ser coletivo, que se constitui, sobretudo, em rodas de narrar e ouvir as narrativas dos povos amazônidas. Assim, as experiências narradas neste texto, escrito coletivamente, por mulheres da Amazônia, representam o viver de letramentos culturais que ainda hoje, se desejam efervescentes, pois demonstram toda a reexistência das mulheres aqui representadas, as indígenas e a ribeirinha.

Referências

Acosta A., *O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*, Elefante, São Paulo 2016.

Arenz K. H., *A Teimosia da Pajelança – O sistema religioso dos ribeirinhos da Amazônia*, Instituto Boanerges Sena, Santarém 2000.

Arias P.G., *Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes*

desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte), in “Calle14: revista de investigación en el campo del arte”, n. 4, 2010.

Benjamin W., *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*, Editora Brasiliense, São Paulo 1985.

Freire P., *Pedagogia do Oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1987.

Gondim, J.M., *Seguindo Trilhas encantadas: humanos encantados e as formas de habitar a Almofala do Tremembé*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo 2016.

Krenak K., *A potência do sujeito coletivo – Parte I*, in “Revista Periferias”, 02/06/2018, url: [https:// racismoambiental.net.br /2018/06/02/ ailton-krenak-a-potencia-do-sujeito-coletivo-parte-i](https://racismoambiental.net.br/2018/06/02/ailton-krenak-a-potencia-do-sujeito-coletivo-parte-i).

Munduruku D., *Mundurukando*. Participação especial de Ceiza Almeida. Ed. Do Autor, São Paulo 2010.

Negrão-Oliveira A.Z., *Xipat, professora: letramentos acadêmicos de reexistência na formação inicial de professores munduruku* (Tese de Doutorado), Universidade de São Paulo, São Paulo 2020.

Patrini M. de L., *A renovação do conto: emergência de uma prática oral*, Cortez, São Paulo 2005.

Quijano A., *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*, in E. Lander (org), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*, CLACSO, Buenos Aires 2005.

UEPA, APCN – *Proposta apresentada para a implantação do Mestrado Profissional Em Educação Escolar Indígena*, Universidade Do Estado do Pará, Belém 2018.

Walsh C., *Interculturalidade crítica e educação intercultural* (Conferência apresentada no Seminário *Interculturalidad y Educación Intercultural*), Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz 2009.

Zumthor P., *Introdução à poesia oral*, Hucitec, São Paulo 1997.

Zumthor P., *Performance, recepção, leitura*, EDUC, São Paulo 2000.

As autoras

ANGÉLICA DOS REIS TEMBÉ pertence ao povo indígena Tembé-Tenetehtar, da Terra Indígena Alto Rio Guamá; é moradora da Aldeia São Pedro, que fica localizada na Terra Indígena Alto Rio Guamá, próximo ao município de Santa Luzia do Pará. Desde o ano de 2004 atua como professora na Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental e Médio – Anexo Pira, localizada na Aldeia Pira, Terra Indígena Alto Rio Guamá. Atualmente atua como professora de língua portuguesa e arte para as turmas do 6º ao 9º dos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. É mestranda do Mestrado Profissional em Educação Escolar Indígena da UEPA.

ADRIANA DE SOUSA LIMA é professora com formação em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal do Oeste do Pará e pela Universidade Estadual Vale do Acaraú e pós-graduada pela Universidade Federal do Pará (UFPA) – Campus de Santarém em Língua e Literatura desde 2009. Trabalha na educação desde 2002 no município de Santarém, no Estado do Pará. Reside na Aldeia São Sebastião do Povo Arapium. Sua etnia é Tabajara, conforme autodeclaração, pautada na convenção 169 da OIT. É mestranda do Mestrado Profissional em Educação Escolar Indígena da UEPA.

GLEYCE PATRÍCIA TEMBÉ pertence ao povo indígena Tembé-Tenetehtar, da Terra Indígena Alto Rio Guamá, Região do Rio Gurupi. Formada na área de Ciências Humanas e Sociais pela UEPA. Atualmente atua como professora do ensino modular nos anos finais do Ensino Fundamental, na disciplina de História, nas várias aldeias da região do Gurupi/Pará. Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Escolar Indígena da UEPA.

RAIZA MACUYAMA SILVA nasceu em Itaituba/Pará e vive atualmente em Jacareacanga/Pará. É indígena. Formada em Letras. No ano de

2014 começou a trabalhar como professora de Língua Portuguesa em escolas indígenas do município onde reside. Atualmente, atua na Educação de Jovens e Adultos, em uma escola municipal na cidade de Jacareacanga. Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Escolar Indígena da UEPA.

ANTONIA ZELINA NEGRÃO DE OLIVEIRA é Doutora em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (DINTER USP/UEPA). É professora do Departamento de Educação Escolar Indígena da Universidade do Estado do Pará – atua na formação de professores indígenas e não indígenas. É professora permanente e coordenadora do Mestrado Profissional em Educação Escolar Indígena. Membro do Geia Indígenas na Amazônia (GEIA).

Caderno cartográfico quilombola: valores para uma educação escolar afro-amazônica

Quilombola Cartographic Notebook: values for an Afro-Amazonian school education

RODRIGO CORRÊA D. PEIXOTO E BENJAMIN R. KANTNER

The Quilombola Cartographic Notebook: values for an Afro-Amazonian school education is an ongoing project aimed at producing teaching material for Quilombola schools. The Notebook is based on social cartographies carried out in Quilombola communities, whose students, as co-authors, will use it in the classroom. Another characteristic of this contextualized teaching material is the centrality it places on the interaction between community and school. The Notebook's intention is to support Quilombola education in the direction of "quilombamento", which, while recognizing cultural differences within communities, affirms Quilombola identity as the core value including historical memory and the struggles that unite the various territories: land titling, health and education. The Notebook uses multi-scale cartography and draws attention to common causes between the various territories covered in the project. The creative and flexible use of this teaching material in schools, in primary and secondary education, involves teacher training.

Keywords: social cartography, quilombola schools, education centered on afro-amazonian values, law 10.639/03.

Rodrigo Corrêa D. Peixoto e Benjamin R. Kantner, *Caderno cartográfico quilombola: valores para uma educação escolar afro-amazônica*, in "Educazione Aperta" (www.educazioneaperta.it), 16/2024.

DOI: 10.5281/zenodo.12785383

Introdução

O artigo discute o conteúdo e o processo de elaboração de um material didático em elaboração para uso em escolas quilombolas¹ do município de Moju, no estado do Pará. Intitulado *Caderno cartográfico quilombola: valores para uma educação escolar afro-amazônica* (daqui para frente referido simplesmente como *Caderno*), o material didático emprega cartografias em escalas variadas, apresentando mapas locais, elaborados a muitas mãos por comunitários quilombolas e estudantes universitários, e mapas regionais, elaborados com o emprego de imagens satélite disponibilizadas pelo programa Landsat, com informações complementadas em campo, igualmente com a participação de moradores das comunidades quilombolas contempladas com o projeto.

A origem do projeto foi a disciplina *Cartografia social: produção de conhecimento e reconhecimento de saberes na interface entre universidade e território*, lecionada no primeiro semestre de 2023, no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA) da Universidade Federal do Pará (UFPA), cuja turma realizou cartografias nos territórios de Moju-Miri, África-Laranjituba e Sítio Bosque².

¹ Quilombolas são populações remanescentes de quilombos, comunidades formadas de diversas formas, inclusive por escravos fugitivos durante a escravidão no Brasil. Hoje essas populações estão ressignificadas, e ser quilombola é pertencer a uma comunidade, se identificar com seus valores, costumes e tradições, é ter vínculo com um território coletivo, participar de causas comuns e praticar um modo de vida próprio, que na Amazônia se opõe à destruição da natureza levada a efeito por empreendimentos econômicos.

² Estes territórios se localizam no município de Moju, no estado do Pará, Amazônia brasileira, os dois primeiros na margem esquerda e o terceiro na margem direita do rio Moju, que, junto com o rio Acará, desagua na baía do Marajó.

Para processar as informações coletadas naquela disciplina, seguiu-se no segundo semestre de 2023, também no PPGSA/UFPA, a disciplina *Cartografia social II: produção de material didático-pedagógico para a educação em territórios quilombolas*. Em outubro de 2023, a proposta foi agraciada com recursos para edição e publicação em edital do Fundo Semear/Pulitzer, com a atual denominação *Caderno cartográfico quilombola: valores para uma educação escolar afro-amazônica*.

O que este material didático tem de característico é o emprego de mapas elaborados nas comunidades onde será utilizado e seu foco em valores afro-amazônicos; é seu caráter contextualizado, portanto, dado o fato de a cartografia social e os outros conteúdos do *Caderno* serem produzidos nas comunidades pelos próprios moradores. O que se pretende com este material didático é sustentar uma prática educativa politicamente crítica, capaz de agregar territórios em torno de projetos político-pedagógicos e referenciada na Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras. Uma vez que as escolas quilombolas, a que o material didático se destina, estão localizadas na Amazônia, onde os habitantes e especialmente os quilombolas têm uma cultura própria, diferenciada do restante do país, o “Afro-Brasileira” da lei foi substituído por “Afro-Amazônica”, reforçando assim seu caráter contextualizado.

O que será apresentado no artigo que segue é uma amostra do que está sendo produzido no *Caderno* como um todo. Para tanto, esta introdução irá sumariar os conteúdos previstos na publicação em desenvolvimento, a fim de dar uma ideia do conjunto. O artigo segue com o tópico *Um material didático focado em valores afro-amazônicos*, que discute a linha argumentativa do *Caderno*, e então traz a discussão *O direito ao território, a escola e a cultura quilombola*, que enfatiza a importância do território para a manutenção de valores e do modo de vida, e a escola como lugar de afirmação da identidade e da cultura. O artigo trata então de *Linguagem, escrita e oralidade*, um capítulo do *Caderno* que procura realçar o valor da oralidade e de

formas de expressão próprias, também como elementos de afirmação da identidade. Finalmente, a título de considerações finais, o artigo apresenta *Sugestões pedagógicas para uso do material em sala de aula*.

Os temas tratados em capítulos do *Caderno* são: direitos, legislações e instituições; território e luta antirracista; processo de titulação³; etnodesenvolvimento, biointerações, SAF⁴ e mercados; justiça climática; alimentação, cozinha quilombola e merenda escolar; saneamento, meio ambiente e lazer; saúde, ervas medicinais e Sistema Único de Saúde⁵; espiritualidade e religiosidade; memória, ancestralidade, identidade; linguagem, oralidade e escrita; gênero, juventude, diversidade e diálogo; conflito e resistência, inclusive o Protocolo de Consulta⁶; diáspora africana para as Américas; políticas públicas e causas comuns: o que une os vários territórios?; Projeto Político Pedagógico Quilombola (PPPQ)⁷: o que é?.

³ A titulação dos territórios quilombolas é uma política pública e uma das mais importantes para a vida das comunidades, porque dela depende o acesso a outras políticas. No processo de titulação, o primeiro passo é o auto-reconhecimento, é a comunidade se reconhecer como quilombola. A partir daí a comunidade solicita uma certidão de registro na Fundação Cultural Palmares. O processo prossegue com a elaboração de um Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID). E então o órgão fundiário, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) ou o Instituto de Terras do Pará (ITERPA), dependendo da jurisdição da área, encaminha a titulação, que costuma enfrentar dificuldades (desintrusão, indenizações, pendências judiciais etc.) e geralmente é um processo longo.

⁴ SAF significa Sistema Agro-Florestal.

⁵ O SUS é o sistema de saúde pública brasileiro.

⁶ Os povos indígenas e tribais, assim como os quilombolas, têm o direito de ser consultados, de forma prévia, livre e informada, antes de qualquer decisão ou ação que venha a afetar a vida nos seus territórios. A Consulta Livre, Prévia e Informada é um protocolo previsto pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

⁷ Com base principalmente na Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Ministério da Educação (MEC), dispositivo legal que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, cada escola localizada em território quilombola deve construir seu Projeto Político Pedagógico, de forma contextualizada e participativa, de modo a envolver seus docentes e a comunidade como um todo.

Um material didático contextualizado e focado em valores afro-amazônicos

Produção coletiva para dar forma a material didático voltado a valores afro-amazônicos, o *Caderno* se direciona à Educação Escolar Quilombola de comunidades localizadas no município de Moju, no estado brasileiro do Pará. Seu uso nas comunidades e em sala de aula passa pela sua apropriação pelo corpo docente, para sua utilização de forma flexível e criativa, servindo tanto ao ensino fundamental como ao ensino médio, a depender do aprofundamento dado aos temas abordados. Portanto, seu melhor potencial de uso inclui a formação docente, atividade prevista para a ocasião de seu lançamento.

Um eixo central do *Caderno* é a interação escola-comunidade, dado que ele traz sistematizados conhecimentos comunitários praticados e vivenciados no cotidiano do território. O *Caderno* propõe esse vínculo entre escola e comunidade como um valor pedagógico, posto que seu objetivo é contribuir para integrar educandos e moradores na cultura do território. Assim, o *Caderno* se caracteriza como material didático cujo uso metodológico prevê a transmissão intergeracional de costumes, estéticas, conhecimentos, crenças e valores. (Benedicto, 2022).

A cartografia que dá conteúdo ao *Caderno* foi realizada de forma interativa, a muitas mãos, como mostra a foto abaixo, com a participação das crianças, dos adolescentes e dos adultos das comunidades. Feita assim, por meio de um auto-mapeamento, a cartografia revelou e gerou conhecimentos, contribuindo para uma epistemologia de afirmação de pertencimentos, identidades e coesões. A cartografia reuniu moradores das comunidades e estudantes universitários, alguns dos quais também quilombolas, desejosos de retornar conhecimentos e investir neste tema fundamental que é a educação quilombola – prioridade dos movimentos em que estão engajados.



Figura 1. Crianças cartografando a muitas mãos no território de Sítio Bosque. Fonte: arquivo Rodrigo Peixoto.

Os mapas mostram cursos d'água, castanheiras centenárias e outros marcos simbólicos das comunidades, casas de moradores, igrejas e escolas, o barracão onde acontecem as reuniões e as festas, os contornos dos territórios, suas redondezas, os conflitos e as ameaças. Acompanhando os mapas estão os saberes ancestrais e a cultura quilombola nos territórios, documentados por meio de entrevistas e fotografias. Estão no *Caderno* o uso da flora medicinal, a memória da comunidade contada pelos mais velhos, as lutas e conflitos atuais na resistência de toda a comunidade contra as agressões de empreendimentos econômicos que degradam a natureza, a busca do diálogo entre orientações religiosas diversas. São informações e valores fundamentais para uma educação afro-amazônica no ensino básico. Importante para esta educação contextualizada é que a comunidade, com todo o conhecimento que detém, e os jovens estudantes, integrados na cultura do território, se vejam representados no material

didático que contribuíram para construir. Esta cartografia social evidencia valores afro-amazônicos e igualmente relevante é seu processo de elaboração, que afirma a identidade quilombola, especialmente entre crianças e adolescentes, que constituem o público principal a que se destina.

Os mapas apresentam os territórios – África-Laranjituba, Moju-Miri, Sítio Bosque e Conceição de Mirindeua – em diferentes escalas. Em primeiro lugar, temos mapas em escala local, que foram desenhados e coloridos artesanalmente, mostrando detalhes das comunidades e dando significado a igarapés, beiras de rio, árvores simbólicas, caminhos e construções, como trapiches, escolas e igrejas. Nesse caso, o resultado foram mapas com uma estética atraente, desenhados sem preocupação com proporções ou coordenadas geográficas, materializando uma cartografia em que as pessoas se reconhecem no território, inclusive com seus nomes no mapa.

Entre estes mapas estão os elaborados por crianças e adolescentes, que trabalharam com muito envolvimento. Em sala de aula, o uso destes mapas certamente irá gerar entusiasmo, em virtude da auto-elaboração – condição de autoria que pode continuar em sala de aula, na medida em que estes estudantes acrescentem neles outras informações, com a possibilidade de uma permanente atualização. O fato dessa autoconstrução colocar as crianças e adolescentes como autores, lhes confere protagonismo e confiança no processo de aprendizagem. Aliás, esta possibilidade de atualização dos mapas é uma sugestão pedagógica para um uso dinâmico do material, em sala de aula e na comunidade. Em cada seção do *Caderno* o/a docente encontrará sugestões pedagógicas semelhantes para um uso fecundo do seu conteúdo.

Outro tipo de mapa considera uma escala ampliada, apresentando, a partir de imagens de satélite, os contornos dos vários territórios, vistos agora não de forma isolada, mas em conjunto. A recheir esses contornos, as informações sobre os territórios foram então preenchidas também a muitas mãos, mas sem tantos detalhes

como nos mapas locais, contendo apenas os cursos de água, os caminhos que atravessam os territórios e outras informações consideradas relevantes, inclusive relacionadas às áreas adjacentes, onde se situam empreendimentos econômicos que afetam a vida nos territórios. Essa cartografia que reúne vários territórios é importante porque revela aos estudantes das escolas em cada comunidade a sua vizinhança quilombola, criando nas crianças e adolescentes uma perspectiva de conjunto e pertencimento ao coletivo, abrindo assim essa informação a possibilidade de se trabalhar causas comuns a vários territórios.

O que une os vários territórios? Saúde quilombola, educação quilombola, inclusive projetos político-pedagógicos, e a defesa dos territórios contra agressões de empreendimentos econômicos são alguns exemplos. Aqui também cabe a sugestão pedagógica de, em sala de aula e na comunidade, se discutir essas causas comuns que mobilizam coletivos e associações quilombolas dos vários territórios. Como se pode notar, a tônica do *Caderno* é a interação entre escola e comunidade, porque uma educação quilombola centrada em valores afro-amazônicos requer essa interação e a transmissão de conhecimento de geração para geração.

Ampliando a escala, o *Caderno* mostra os territórios quilombolas titulados⁸ e não titulados a oeste de Belém, abarcando os municípios de Acará, Abaetetuba, Barcarena e Moju, além da capital do estado. Essa dimensão revela um número significativo de territórios e proporciona uma visão integrada do universo quilombola nas imediações de Belém. Nela aparecem também os grandes cursos d'água – os rios Moju e Acará desaguardo no rio Guamá e nas baías do Guajará e do Marajó, formando esse mundo de águas que caracteriza

⁸ Os territórios titulados são aqueles que passaram pelo processo de titulação descrito na nota de rodapé número 3; os não titulados são os que a comunidade se reconheceu como quilombola e obteve a certificação da Fundação Cultural Palmares, mas ainda não teve a sua titulação trabalhada e expedida pelo órgão fundiário.

a região. Essa escala permite uma visão geográfica integrada e permite também considerar os rios como vias de acesso aos trapiches dos centros urbanos, onde os quilombolas comercializam o açúcar e a farinha, entre outros produtos.

Os rios são elementos essenciais do modo de vida quilombola e ribeirinho, e, no processo da cartografia, surgiu o lema “O rio é território”. Importante mencionar que, para os quilombolas, como guardiões da natureza, o lema faz sentido, porque nestes rios trafegam, principalmente durante a noite, balsas carregadas de madeira em tora, que produzem marolas e solapam as beiras dos barrancos. Na imagem satélite desta escala é possível ver as áreas desmatadas e também as vastas áreas ocupadas pela dendeicultura, que despeja resíduos tóxicos nos igarapés que banham os territórios.

Finalmente, nessa cartografia social multiescalar, o *Caderno* mostra a diáspora africana para as Américas, com os locais de origem e destino dos africanos escravizados. Esta escala transcontinental é importante para a aplicação da Lei 10.639/2003, que cria a obrigatoriedade do ensino da História e da cultura africana e afro-brasileira na rede de ensino. Esse ponto é importante para um material didático que propõe trabalhar valores para uma educação afro-brasileira no ensino básico, dado que é grande o desconhecimento sobre a África e seus diversos povos e culturas.

O *Caderno cartográfico quilombola* apresenta valores para uma Educação Escolar Afro-Amazônica. E território é o primeiro tema a ser trabalhado neste material didático. É no território que o quilombola pode valorizar o seu modo de vida e construir o seu bem viver. À escola no território cabe informar sobre as origens ancestrais africanas dos quilombolas, suas lutas e conquistas históricas, inclusive a luta antirracista, que abrange vários aspectos, porque o racismo está desde a escravidão muito entranhado e estruturado na sociedade brasileira. Na educação, o racismo se reproduz na omissão dos valores afro-amazônicos em métodos de ensino-aprendizagem e em muitos materiais didáticos que compelem os estudantes a esquecer as suas

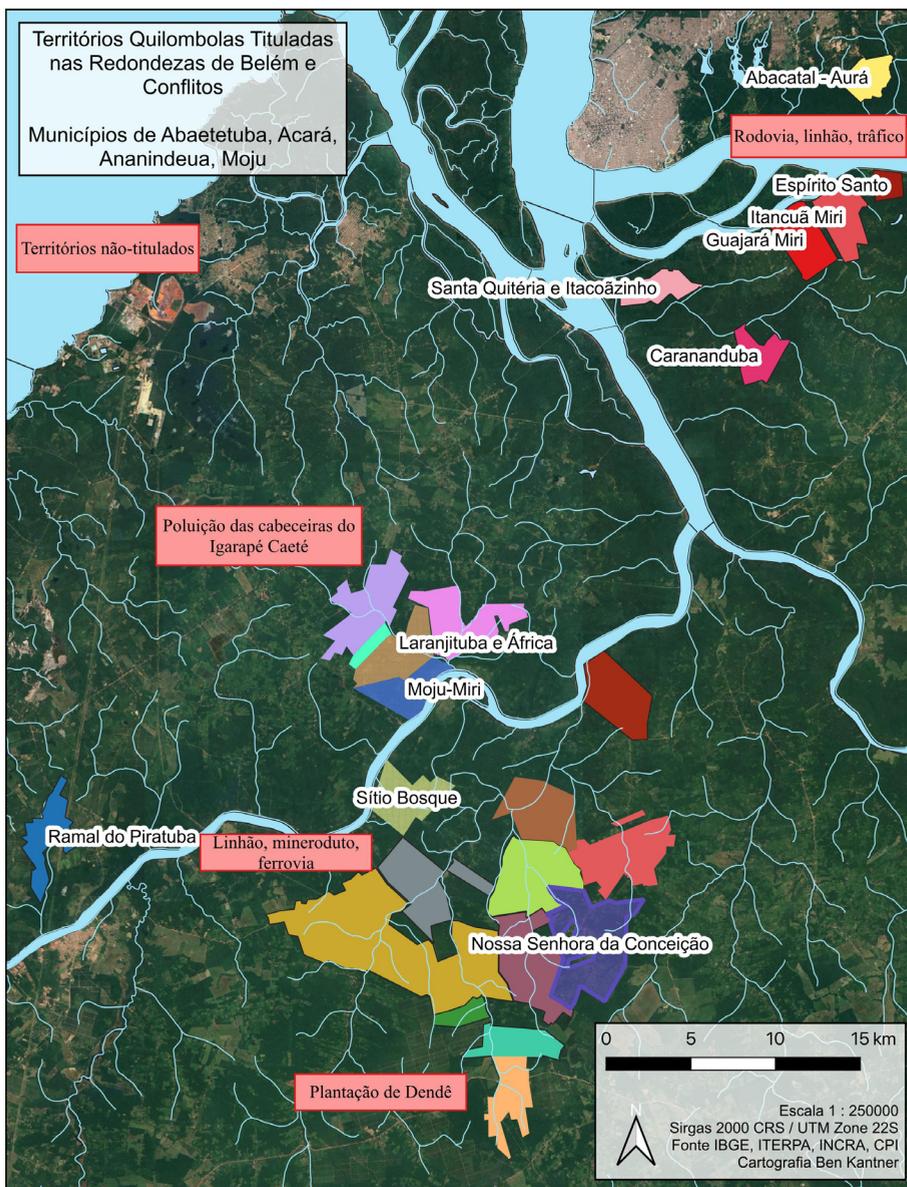


Figura 2. Mapa dos territórios quilombolas situados nas imediações de Belém. Fonte: arquivo de Benjamin Kantner.

origens. Cabe à escola realizar um esforço deliberado de aquilombamento (Nascimento, 1980), para reverter o estigma da inferioridade imposta pela colonialidade do poder (Quijano, 2014) e, numa

espécie de “regresso ao futuro” (*ibidem*), transformar essa ferida em algo muito diferente, que é o sentimento de orgulho de ser quilombola e pertencer a um território.

O direito ao território, a escola e a cultura quilombola

Território é valor central na vida quilombola. Bem comum e coletivo, tem a ver com identidade e pertencimento: quilombolas pertencem a um território, que não é propriedade privada e individual, mas coletiva. Território é o chão, a terra de plantio e colheita, e é também o modo de vida, a cultura quilombola, que não é individualista, mas comunitária. Comunidade é lugar em que a solidariedade existe, aproxima os moradores e os coloca disponíveis uns aos outros. Enquanto lugar significa familiaridade, sociabilidade e pertencimento, território é tudo isso acrescido da garantia de permanência e do poder formal de controle do acesso e uso. A transformação de um lugar em território acontece com a união dos moradores em torno de uma associação comunitária, criada para formalizar o reconhecimento do território no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) ou no Instituto de Terras do Pará (ITERPA), dependendo da jurisdição da terra, se federal ou estadual, e ainda na Fundação Cultural Palmares, que tem a competência de emitir a certificação quilombola e inscrever a comunidade num cadastro geral, que pode ser útil para alcançar políticas públicas e melhorar a vida no território.

As cartografias do *Caderno* contribuem para essa passagem de lugar a território. O automapeamento, além de revelar conhecimentos geográficos, populacionais, culturais e sobre situações jurídicas, pode elevar os lugares à condição de territórios, ao reforçar neles as dimensões simbólica, política e de poder, e assim suprir a escola com um

material didático contextualizado e focado nas causas quilombolas. Os quilombolas se mobilizam politicamente pelas suas causas: a titulação e a defesa dos territórios contra agressões de empreendimentos econômicos, a afirmação da cultura e da identidade para garantir a permanência das ancestralidades, a obtenção de políticas públicas na saúde, na educação e para o etnodesenvolvimento. A escola quilombola busca formar as novas gerações para assumir o controle da vida no território, com consciência, autonomia e agência, essa capacidade de conduzir sua própria história em função dos seus próprios interesses. O conhecimento que uma escola centrada em valores afro-amazônicos transmite leva à formação e à socialização do estudante quilombola como parte do seu grupo. Nesse sentido, a educação é um “processo de transmissão da cultura. Educar significa transmitir crenças, valores, hábitos, conhecimentos aos indivíduos para que eles possam viver de maneira adequada em sua sociedade garantindo, assim, a continuidade de seu povo e de sua cultura” (Benedicto, 2022, p. 43).

Nos territórios, os quilombolas são sujeitos coletivos de direitos, na relação com o Estado e com empreendimentos econômicos. A afirmação dos direitos acontece com solidariedade e engajamento político no movimento quilombola. No Pará, a Malungu-Coordenação das Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Pará e a Bambaê-Coordenação das Associações Quilombolas do Território de Jambuaçu são exemplos de entidades engajadas na luta por território e por melhores condições de vida neles.

O movimento quilombola se vale de legislações para garantir o direito ao território e ao modo de vida. A Consulta livre, prévia e informada, prevista pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), é um exemplo de legislação importante para a resistência dos quilombolas nos territórios. É também da Convenção 169 do OIT a norma da autoidentificação, que garante a própria condição quilombola. Autoidentificação é a consciência que o quilombola tem da sua condição. E ser quilombola é resistir no território. Uma luta

central do movimento quilombola é pela regularização dos territórios, um direito constitucional quilombola. Outra luta central é uma escola que valorize no território a cultura quilombola, que aqui no Pará tem raízes africanas e amazônicas.

O direito ao território e a uma educação baseada na transmissão de conhecimentos de geração para geração são pontos decisivos para a continuação da cultura quilombola, sua identidade e organização social no território. A cultura informa o modo de vida, que se mantém e ao mesmo tempo evolui. Os mais velhos sabem que, mesmo com a abertura dos ramais e a chegada da luz elétrica, que veio com o programa Luz para Todos⁹ e provocou uma importante mudança de hábitos, a interação amorosa das pessoas com a natureza do território se manteve. E hoje até tem evoluído para melhor, para ser ainda mais gentil com a natureza, agora com os sistemas agroflorestais e a roça sem fogo. A cultura quilombola não é separada da natureza, mas integrada nela. Nego Bispo, um intelectual quilombola criativo já falecido falava em biointeração (Santos, 2015).

Na escola, falar sobre a cultura quilombola no território é abrir um importante campo de afirmações e descobertas. Isso pode ser organizado em rodas de conversa, reunindo os jovens e os mais velhos. Discutir o território visualizando os mapas que foram desenhados pelas crianças e adolescentes, que, entre outras coisas, colocaram neles o Curupira, o Boto e a Iara¹⁰, assim como suas casas e a escola do território, abre um excelente espaço de criatividade e participação. Discutir o território com base nos mapas produzidos por estes orgulhosos estudantes-autores é, portanto, uma sugestão de uso pedagógico do *Caderno*.

⁹ O Programa Nacional de Universalização do Acesso e Uso da Energia Elétrica – Luz para Todos se destina a fornecer o atendimento com energia elétrica à população do meio rural e à população residente em regiões remotas da Amazônia Legal.

¹⁰ Personagens da mitologia amazônica que se relacionam com a natureza, os rios, as florestas e a imaginação rural. O Curupira, por exemplo, é um defensor da floresta; o Boto é um ser encantado que pode se transformar em rapaz sedutor que engravida as moças; a Iara, segundo o imaginário popular, habita os igarapés.

Um aspecto da cultura quilombola no território é que nele a pessoa consegue se orgulhar de ser homem negro e mulher negra, livre da marca da inferioridade que faz com que as pessoas procurem ser outra coisa do que realmente são. Entre seus iguais, o quilombola não quer se branquear, para se aproximar de uma condição tida como superior, fugindo da sua realidade étnica, mas em vez disso quer alcançar sua plenitude, seu bem viver, o direito a um modo de vida próprio, sua cultura ancestral preservada e renovada. Aliás, esse diálogo entre preservação e mudança cultural é algo a ser discutido na escola, porque principalmente os jovens vão e vem entre território e cidade, entre comunidade e universidade, e esse trânsito cria dinamismo e faz surgir nas comunidades uma diversidade de orientações e pontos de vista.

Esta diversidade cultural nas comunidades é alimentada também por influências institucionais, seja de igrejas ou do próprio movimento quilombola. De modo que a questão “o que é ser quilombola?” pode ter respostas variadas no mesmo território e em territórios diversos, dependendo do vínculo, engajamento e história de vida que a pessoa tenha. Dentro dessa diversidade, a escola quilombola pode enfatizar o diálogo e o respeito à diferença como valores, e ao mesmo tempo criar nos estudantes a consciência das suas origens e dos seus laços históricos com a mãe África.

Na escola do território, é muito importante colocar em prática a Lei 10.639/03, que prega o ensino da cultura e da história africana e afro-brasileira, que o *Caderno* considera afro-amazônica, dado que viver na Amazônia traz significados culturais específicos e essas referências culturais precisam estar nos currículos. Nesse sentido, o *Caderno* traz como referências culturais o conhecimento da flora medicinal amazônica e também aborda a cozinha quilombola, que tem como ingrediente importante a castanha-do-pará. Dentro da diversidade cultural existente nas comunidades, comentada no parágrafo anterior, quais são os “denominadores comuns” que podem informar respostas para a questão: o que é ser quilombola na Amazônia? Junto

com uma cultura de cuidado com a mãe natureza – e as castanheiras centenárias preservadas nos territórios são testemunhas desse cuidado – é preciso antes de tudo considerar a memória histórica, esse cimento que une as diferenças do grupo quilombola.

A memória histórica, que remete aos antepassados, suas lutas e conquistas, precisa alcançar a diáspora dos africanos escravizados para a América. Este é um fundamento cultural que a escola pode enfatizar, também mediante mapas, que mostram os locais de origem e destino dos africanos e suas diferentes culturas. É interessante observar como um processo de Consulta livre, prévia e informada no território de Moju-Miri avivou essa memória histórica e trouxe evangélicos ao reconhecimento das origens do grupo, levando alguns deles a bater o tambor, esse instrumento da cultura afro-brasileira tão simbólico e significativo¹¹. Na escola, o tambor e também a prática da capoeira certamente despertarão entusiasmo nas crianças e adolescentes. Portanto, o fator histórico é aglutinador, é um denominador comum que permite a construção de solidariedade a partir das diferenças.

O reconhecimento da alteridade sobre essa base histórica é algo que pode orientar os educadores na escola do território. A escola no território existe para formar quilombolas orgulhosos das suas origens e da sua condição racial. Portanto, território é mais do que simplesmente terra, posto que sobre o chão da terra as pessoas se constro-

¹¹ Desde os anos 1980, principalmente, um movimento neo-pentecostal tem avançado de forma célere no Brasil, especialmente nas periferias urbanas e também no meio rural. As igrejas neo-pentecostais, entre elas a Assembleia de Deus, exercem um proselitismo muito eficaz e tem conseguido arrebatar um número crescente de fiéis, inclusive em aldeias indígenas e territórios quilombolas. De maneira geral, mas com variações dependendo da mentalidade do pastor, as igrejas neo-pentecostais não toleram a diversidade religiosa e, particularmente contra as religiões de matriz afro-brasileira, exercem uma pressão muito forte. Quando, no contexto do Protocolo de Consulta (ver definição acima), realizado no território de Moju Miri, membros da Assembleia de Deus se integraram com a cultura de pessoas de outra extração religiosa, em função da causa comum de defesa do território, isso representou um acontecimento muito significativo.

em como homens e mulheres pretos, orgulhosos do seu modo de vida. Assim, as comunidades quilombolas não lutam apenas pela demarcação e regularização das suas terras, às quais têm direito, mas, lutando pelos seus territórios ancestrais, estão também procurando garantir direitos a uma cultura e a um modo de vida próprio.

Isso significa que é necessário desenvolver territorialidades dentro do território. De fato, da Constituição Federal de 1988 para cá, o movimento quilombola cresceu, somando no Pará centenas de comunidades politicamente organizadas pela Malungu, a Bambaê e outros movimentos. E, com a possibilidade de conquistar território e desenvolver territorialidades – ou seja, relações entre as pessoas e delas com a natureza para um modo de vida próprio –, o quilombola tem crescido em autorrespeito, essa qualidade de honrar a si e aos seus ancestrais, refutando o olhar negativo e intimidador da sociedade racista (Fanon, 2008).

Hoje, em contraposição à fuga da condição racial, esse desejo inalcançável de uma branquitude tida como superior que desumaniza negros numa sociedade racista, vê-se o orgulho de ser preto/a refletido no Censo 2022. A porcentagem das pessoas que se declaram pretas na população subiu de 7,4% em 2012 para 10,6% em 2022 (Brasil – Ministério do Planejamento e Orçamento, 2023), registrando o maior aumento entre os grupos raciais no Brasil. E uma vez que as pessoas que se declaram pardas somam 45,3% (*ibidem*), temos que a maioria da população brasileira é negra (Almolda, 2023). O Censo de 2022 trouxe pela primeira vez dados da população quilombola, mostrando, na publicação *Brasil quilombola: quantos somos, onde estamos?*, que o país tem 1,32 milhão de quilombolas (um terço dos quais na Amazônia), residentes em 1.696 municípios (Brasil – Ministério do Planejamento e Orçamento, 2023).

Por trás destes números está em curso uma mudança substancial na mentalidade coletiva de um país que pouco a pouco perde a vergonha da sua condição racial. Da vergonha e do desejo de branqueamento, ao orgulho de ser negro/a e quilombola: esta é uma guinada

muito importante que se relaciona à luta contra o racismo e a discriminação. Muito ainda precisa ser feito para construir uma sociedade mais justa, posto que as desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil são enormes. E muito desse esforço precisa ser empreendido pelo Estado, por meio de políticas públicas. Nessa direção vai o *Programa Aquilombola Brasil*, do governo federal (Brasil – Secretaria de Comunicação Social, 2023). É papel da escola no território informar aos estudantes a existência dessas políticas e desenvolver neles o espírito de luta por melhores condições de vida.

Linguagem, escrita e oralidade

O quilombola precisa tomar a palavra para dizer “eu” da sua maneira, porque assim estará afirmando a sua cultura e assumindo seu lugar na formação do povo brasileiro. A maneira de falar do quilombola tem a ver com os falares regionais e também com os vocábulos de origem africana (Salles, 2003), que se conservaram nas expressões e na fonética, os sons que caracterizam a sua fala.

Lélia Gonzalez (2020), precursora do feminismo negro no Brasil, chamou essa forma de falar de “pretuguês”, para revelar essa influência africana na identidade cultural brasileira. O “pretuguês” está nas palavras, na entonação e na propriedade da fala cotidiana dos quilombolas. Significa dizer que, no Brasil, o português, como língua viva e popular, mantém muitas raízes africanas. E também indígenas. O quadro abaixo, que se encontra às margens do igarapé Caeté, que banha a comunidade África-Laranjituba, mostra um pouco desta realidade.

“Igarapé”, a propósito, é palavra de origem indígena, que significa caminho de canoa ou caminho d’água. A macaxeira, que está no nosso prato todo dia, vem do Tupi: “maka’xera”. “Batuque”, “samba”,



Figura 3. Palavras usadas pelos quilombolas na sua fala cotidiana. Fonte: arquivo de Rodrigo Peixoto

“ginga”¹², “capoeira” e “carimbó”¹³, por sua vez, são palavras de origem africana. Mais que palavras, expressam maneiras de ser, lutar, dançar e festejar que caracterizam a cultura brasileira, que estão também nas coisas que comemos: quiabo, maxixe, inhame, malagueta, entre outras plantas que estão na cozinha quilombola e foram aclimatadas no Brasil por africanos trazidos como escravos. É bom lembrar que a palavra “bambaê”, que nomeia a Coordenação das Associações Quilombolas do Território de Jambuaçu, significa alegria – atitude que tanto caracteriza a nossa cultura negra. “Malungu” também é uma palavra boa: significa companheiro/a. Lendas que povoam a nossa

¹² Ginga: balanço de corpo, bamboleio, fluidez e postura corporal que é algo típico da capoeira mas é também usado metaforicamente para significar “jogo de cintura”, flexibilidade e traquejo no trato social.

¹³ Carimbó: dança típica de algumas regiões do Pará e também do Maranhão.

imaginação, como o Lobisomem¹⁴, o Curupira e a Matinta Pereira¹⁵, surgiram do encontro dos africanos com a Amazônia (Salles, 2003).

O mapa desenhado pelas crianças na comunidade de Conceição de Mirindeua, mostrado no *Caderno*, traz esses seres e mostra como está viva nos quilombos do município de Moju essa herança cultural africana. Podemos dar muitos e muitos exemplos de expressões de origem africana e indígena que enriquecem a nossa língua, mas queremos chamar a atenção para a palavra “quilombo”. Ela tem origem no idioma quimbundo, uma língua africana derivada do bantu, falada pelos povos da região onde fica atualmente Angola. No *Caderno*, o Mapa da Diáspora mostra a localização do povo Bantu e da nação Angola.

Considerações finais: algumas sugestões pedagógicas para um uso criativo e contextualizado do *Caderno*

A principal sugestão pedagógica para um uso do *Caderno* que corresponda a sua proposta de transmitir valores para uma educação escolar afro-amazônica é a de trazer para dentro da escola a comunidade. O encontro de gerações na escola é o que melhor lhe garante uma prática epistemológica capaz de socializar a criança e o adolescente na cultura da comunidade. Assim fazendo a escola tratará a “educação como o processo de transmissão da cultura” (Benedicto, 2022, p. 43).

Isso pode se dar de diversas maneiras. Por exemplo, uma pessoa

¹⁴ Lobisomen: ser lendário descrito como um humano que é capaz de se transformar em lobo ou algo semelhante em noites de lua cheia.

¹⁵ Matinta Pereira: lenda e personagem do folclore amazônico capaz de se metamorfosear, tendo de dia o aspecto de uma mulher idosa, como se fosse uma bruxa, e de noite adquirir a forma de um pássaro.

que conhece o emprego de plantas medicinais vai à escola conversar sobre o tema, gerando uma viva interlocução com os estudantes, que veem essa prática nas suas próprias casas, com seus pais e avós. Como o uso das plantas curativas é muitas vezes acompanhado de rituais de benzeção, ministrados oralmente por pessoas que receberam estes ensinamentos dos seus antepassados, esse reavivamento despertará nos estudantes uma consciência de pertencimento a uma tradição que não exclui um diálogo integrativo com o Sistema Único de Saúde, que conta com grupos de pesquisa focados nos saberes tradicionais. Ocorre aqui a possibilidade de a cultura ser trabalhada para a sua manutenção ao mesmo tempo que acolhe avanços científicos, associada a políticas públicas na área da saúde.

São muitas as possibilidades de trazer os mais velhos para dentro da escola. Valorizar a prática de contação de histórias, que remete aos griots africanos¹⁶, responsáveis pela transmissão de conhecimentos e ensinamentos aos mais jovens, é uma delas. Pela tradição oral, os pais e avós dos estudantes podem falar da memória histórica da comunidade, sobre as dificuldades, lutas e conquistas. Esse compartilhamento da memória é algo muito integrador e cria, a despeito de diferenças culturais dentro das comunidades, uma base comum de reconhecimento subjetivo e social. Essa memória comum é um fundamento para a afirmação de uma identidade cultural.

Uma educação contextualizada emprega valores locais para criar interesse e entusiasmo. Por exemplo: com o objetivo de melhorar a capacidade de redação, e para reforçar a relação da linguagem oral com a linguagem escrita, e também como estratégia de produção de conhecimento, enquanto se afirma a identidade quilombola, o/a docente pode em sala de aula solicitar que uma dupla de estudantes escolha palavras do painel que se encontra na comunidade África,

¹⁶ Para alguns povos africanos, os griots são aquelas pessoas mais vividas e experientes, capazes de guardar a memória e contar a história do seu povo, de modo a transmitir tradição e cultura para as novas gerações.

mostrado acima neste artigo, e forme oralmente frases com elas. Depois peça para a dupla juntar essas frases numa pequena história escrita. É fácil, divertido e vai gerar entusiasmo. O professor ou a professora da escola pode então dialogar com os/as autores/as do texto, considerando pontuação, ortografia, outras regras de gramática e estilo. A vantagem desta metodologia está em que os/as estudantes trabalharão coletivamente no sentido de dar forma a um texto que lhes pertence. Ainda com relação à metodologia, todos os/as estudantes da turma podem acompanhar a discussão do texto de cada dupla, de modo que o conjunto da turma poderá se basear em um bom número de casos e exemplos, criando também um ambiente de trocas e trabalho coletivo. Assim, elaborando um texto que se relaciona ao próprio contexto e conhecimento, os/as estudantes acrescentarão interesse e motivação ao processo de aprendizagem.

Outra possibilidade de interação é a escola abrir suas portas aos militantes do movimento quilombola para estes atualizarem os estudantes acerca das lutas que une os territórios. Neste caso, uma sugestão é discutir na escola os processos de Protocolo de Consulta livre, prévia e informada, que constituem um instrumento legal de resistência e cuja realização integra os quilombolas a aliados – como a universidade e os ministérios públicos, federal e estadual. Esses processos são momentos muito importantes de formação política, ao ligar memória e história do presente.

Referências

Almolda D., IBGE: dados sobre quilombolas no Censo 2022 são reparação histórica: ONU fala em referência para investigação sobre a diáspora africana, in “Agência Brasil”, 27/7/2023, url: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-07/ibge-dados-sobre-quilombolas-no-censo-2022-sao-reparacao-historica>.

Benedicto R.M., *Desafios para uma educação quilombista no Brasil*, Appris, Curitiba 2022.

Brasil – Ministério do Planejamento e Orçamento, *Censo do IBGE revela que há 1,3 milhão de quilombolas em 1,7 mil municípios de todo o país*, 27/7/2023, url: <https://www.gov.br/planejamento/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/censo-do-ibge-revela-que-ha-1-3-milhao-de-quilombolas-em-1-7-mil-municipios-de-todo-o-pais>.

Brasil – Secretaria de Comunicação Social, *Programa Aquilomba Brasil garante direitos da população quilombola*, 9/4/2023, url: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/obrasilvoltou/desenvolvimento/programa-aquilomba-brasil-garante-direitos-da-populacao-quilombola>.

Fanon F., *Pele negra, máscaras brancas*, EDUFBA, Salvador 2008.

Gonzalez L., *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*, Zahar, Rio de Janeiro 2020.

Peixoto R. (org.), *Caderno Cartográfico Quilombola: valores para uma educação escolar afro-amazônica*, UFPA, Belém 2024.

Quijano A., *El regreso del futuro y las cuestiones del conocimiento*, in A. Quijano, *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*, CLACSO, Buenos Aires 2014.

Salles V., *Vocabulário crioulo: contribuição do negro ao falar regional amazônico*, Instituto de Arte do Pará – Programa Raízes, Belém 2003.

Santos A.B. dos, *Colonização, quilombos: modos e significações*, INCTI, Brasília 2015.

Os autores

RODRIGO CORRÊA D. PEIXOTO possui graduação em Ciências Econômicas pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (1977), mestrado em Planejamento do Desenvolvimento pela Uni-

versidade Federal do Pará (UFPA (1990), doutorado em Government – University of Essex (1995) – revalidado em Sociologia e Ciência Política pela UFMG – e pós-doutorado, com pesquisa em desenvolvimento territorial, pela Università di Napoli Federico II (2005). É professor efetivo no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA) da UFPA, coordena o projeto de pesquisa ÀWA SURARA. Quilombolas e Indígenas na universidade e nas comunidades. Realiza atividades de extensão e pesquisas com o movimento quilombola no estado do Pará. Orienta trabalhos de conclusão de curso, dissertações de mestrado e teses de doutorado de estudantes quilombolas.

BENJAMIN R. KANTNER é doutorando no Departamento de Geografia da University of California, Los Angeles (UCLA). É mestre pela Jackson School of International Studies, University of Washington (Seattle). Pesquisa principalmente na área da ecologia política na Amazônia. Em 2023, publicou dois artigos sobre a luta dos povos indígenas e ribeirinhos paraenses pelo território: *Amazonia as Territory* (co-autor: Hugo Tavares) e *Thinking with Bem Viver* (co-autor: Rodrigo Peixoto). No Pará, colabora com o professor Rodrigo Peixoto da UFPA, assim como com a Malungu e o Coletivo Ubuntu na luta pelos direitos quilombolas.

Plantas medicinais, saúde e contra-colonialidade. Reflexões a partir de uma experiência de convivência cartografante em territórios quilombolas

Medicinal plants, health and counter-coloniality. Reflections from an
experience of cartographer coexistence in quilombola territories

COLETIVA AMAZÔNICA MULHERES CRIANDO CONEXÕES¹

This paper, written collectively, is born from an ethnographic coexistence experience carried out in three quilombola territories in the state of Pará, in Northern Brazil: Moju-Miri, Sítio Bosque and Nossa Senhora da Conceição de Mirindeua. After an initial contextualization of the quilombola reality in the state of Pará, we will focus on the research methodology and social cartography, which offered us the context for identifying the research participants. Therefore, we will explore the narratives of three women recognized as leaders in community health care, with the aim of arguing the ancestral relevance of the use of medicinal plants with respect to the Indigenous and African matrix, as well as their potential for counter-colonial resistance.

Keywords: Brazil, quilombola communities, medicinal plants, ancestry, counter-coloniality.

Coletiva Amazônica Mulheres Criando Conexões, *Plantas medicinais, saúde e contra-colonialidade. Reflexões a partir de uma experiência de convivência cartografante em territórios quilombolas*, in “Educazione Aperta” (www.educazioneaperta.it), 16/2024.

DOI: 10.5281/zenodo.12786927

¹ A coletiva é formada por Ana Léia Moraes Cardoso, Andrea Cardoso e Cardoso, Ana Célia Barbosa Guedes, Mariateresa Muraca e Marta Giane Machado Torres.

Introdução

As considerações desenvolvidas neste artigo surgem de uma experiência de convivência etnográfica, realizada em três territórios quilombolas¹ do estado do Pará, no Norte do Brasil – Moju-Miri, Sítio Bosque e Nossa Senhora da Conceição de Mirindeua – no âmbito da disciplina *Cartografia social: produção de conhecimento e reconhecimento de saberes na interface entre universidade e território*, ministrada pelo professor Rodrigo Peixoto no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA) da Universidade Federal do Pará (UFPA), no primeiro semestre de 2023. A disciplina resultou também em um projeto de extensão que objetiva a elaboração participativa de materiais didáticos para a Educação Básica.

As comunidades quilombolas Moju-Miri, Sítio Bosque e Nossa Senhora da Conceição de Mirindeua estão localizadas na região Norte do Brasil, especificamente no município Moju-Pará, conhecido como Baixo Moju, no estado do Pará. No decorrer da convivência, encontramos lideranças comunitárias, professoras e professores, mulheres, homens, idosos, crianças, jovens, estudantes da Educação Básica, universitários e de Pós-Graduação das comunidades locais e da UFPA.

As mulheres autoras deste artigo somos caracterizadas por posicionamentos plurais e diferentes mas acomodados pelo compromisso

¹ Para as leitoras e os leitores não brasileiros esclarecemos que as comunidades quilombolas foram criadas, durante a escravidão, por escravos fugitivos e até hoje são habitadas por afrodescendentes. De acordo com Carvalho (2015) “o quilombo pode ser considerado o símbolo maior da luta pela terra comunitária e pela liberdade em toda a Diáspora Africana nas Américas” (p. 12).

político antirracista e em prol de uma maior justiça social, racial, cultural e epistêmica (Meneses e Bidaseca, 2018), sendo que duas de nós são, além de estudantes e pesquisadoras da UFPA, originárias das comunidades quilombolas que visitamos.

Contextualizações: a realidade quilombola no Pará

As populações quilombolas no Norte do Brasil vivem em contextos caracterizados por desafios históricos, socioeconômicos, territoriais e culturais. Elas sofrem com a herança da escravidão, que resultou em exclusão social, discriminação, violência e racismos. Algumas dessas populações viveram em isolamento e enfrentaram condições precárias de trabalho e moradia. Na realidade socioeconômica atual, os quilombolas do Norte do Brasil enfrentam altos índices de pobreza e falta de acesso a serviços básicos, como saúde, educação e saneamento. Além disso, a falta de oportunidades de trabalho e a dependência de atividades de subsistência, como a agricultura e a pesca, dificultam o acesso a uma renda adequada. Outra questão central para as comunidades quilombolas é o acesso e a legitimidade de seus territórios. A maioria delas enfrenta problemas relacionados ao acesso e à posse da terra, seja pela pressão de grandes empreendimentos, como a mineração e a construção de hidrelétricas, seja pela disputa de territórios com proprietários rurais e indígenas.

Os aspectos culturais são fundamentais para compreender a realidade quilombola no Norte do Brasil. Essas comunidades possuem uma rica tradição cultural, que inclui danças, músicas, culinária e práticas religiosas específicas. No entanto, a preservação e promoção dessa cultura apresentam desafios, especialmente devido aos racismos que acabam marginalizando, igualmente à assimilação cultural imposta historicamente. Diante desses contextos atravessados por

diferentes marcadores de opressão como raça e classe os quais contribuem para alargar ainda mais desigualdades e exclusões, as populações quilombolas do Norte do Brasil têm lutado pela garantia de seus direitos, como o direito à terra, à saúde, à educação e à cultura. A organização comunitária, as ações de resistência e a luta por políticas públicas específicas são estratégias comuns adotadas por essas comunidades para enfrentar os desafios e fortalecer sua identidade e autonomia.

Nesse quadro, compreende-se a importância da Cartografia social, sobre a qual nos deteremos nas próximas páginas, através da qual pode-se trazer à tona o saber ancestral da comunidade, sua cultura alimentar, suas religiões, o uso das plantas medicinais e o trabalho (realizado especialmente pelas mulheres) no cuidado da saúde no território, que perpassam de geração em geração os valores de coletividade, solidariedade e esperança em dias melhores.

Metodologia da pesquisa

Os dados que fundamentam este artigo foram coletados através de três visitas de campo: a primeira ocorreu nos dias 19 a 21 de maio de 2023 na comunidade quilombola de Moju-Miri e contou com a participação das comunidades quilombolas de África/Laranjituba e Sítio Bosque. A segunda aconteceu no Sítio Bosque nos dias 31 de junho a 02 julho de 2023, quando desta vez os quilombos de Moju-Miri e África/Laranjituba se deslocaram para Sítio Bosque e compartilharam seus conhecimentos. A terceira vivência cartográfica ocorreu no segundo semestre desse ano, precisamente em 21 e 22 de outubro, no quilombo Nossa Senhora da Conceição de Mirindeua, território de Jambu-Açu (figura 01) – ocasião em que todos os participantes do exercício cartográfico se somaram aos quilombolas situados nas áreas de Jambu-Açu.

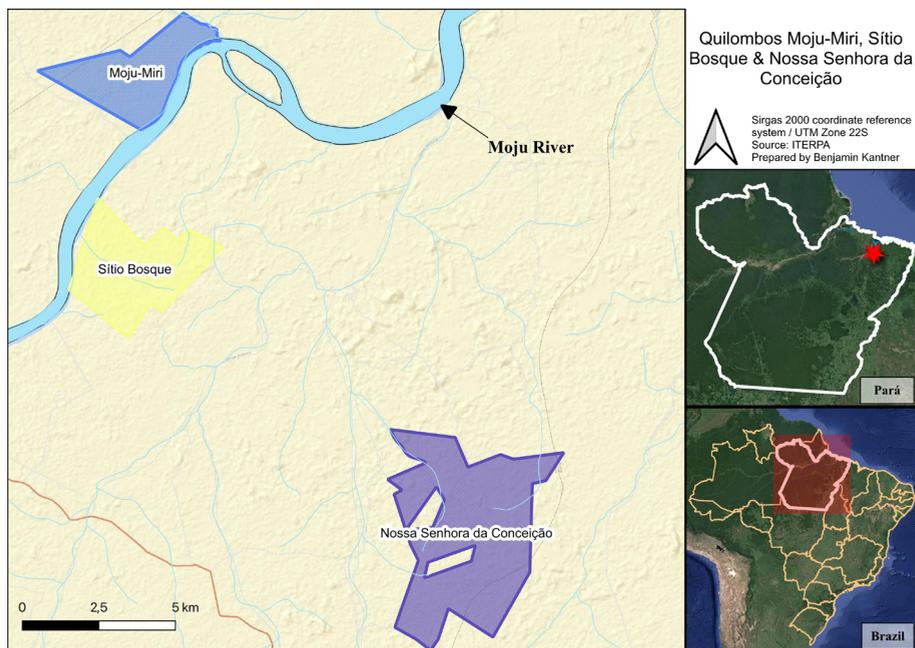


Figura 01. Mapa dos Moju-Miri, Sítio Bosque e Nossa Senhora da Conceição de Mirindeua. Fonte: Arquivo da disciplina Cartografia social do PPGSA/UFPA

Nosso principal instrumento de coleta de dados foi a convivência etnográfica, que nos possibilitou estabelecer os vínculos necessários para a inserção no campo da pesquisa, outrossim corroborou para compreensão do modo de vida quilombola que em muitos aspectos expressa uma resistência contra-colonial (Santos, 2015), sobretudo na relação com a natureza e no cuidado da saúde da coletividade. A convivência não se limitou aos dias que transcorreram em Moju-Miri, Sítio Bosque e Nossa Senhora da Conceição de Mirindeua; mas foi preparada e acompanhada pelas aulas, cujos participantes eram em maioria quilombolas, moradores daquelas como de outras comunidades.

Durante a convivência, todos os participantes foram hospedados nas casas de famílias da comunidade. Em particular, em função também dos nossos pessoais interesses de pesquisa, as autoras deste artigo compusemos o agrupamento destinado a aprofundar os temas da

saúde, das plantas medicinais e da ancestralidade e as tarefas cartográficas relacionadas. Portanto fomos acolhidas nas casas de mulheres que representam referências nesse âmbito.

Exploramos esses assuntos a partir de múltiplos posicionamentos, sendo que para duas de nós as comunidades atravessadas constituem um dos espaços fundamentais da cotidianidade; outras duas as visitavam pela primeira vez; e para outra tratava-se do primeiro encontro em absoluto com uma comunidade quilombola. Além disso, somos de nacionalidade diferente (quatro brasileiras e uma italiana), pertencemos a áreas do conhecimento distintas (enfermagem, antropologia, história, pedagogia e medicina) e desenvolvemos diversas profissões (uma diretora de escola, uma enfermeira, uma professora e uma médica, que são também estudantes de pós-graduação, e uma professora universitária). Nos expusemos, portanto, entre nós mesmas a uma intensa experiência de convivência, por meio da qual, colocamos em diálogo olhares e vivências distintas e reciprocamente enriquecedoras.

Oliveira (2009) ressalta o significado da convivência metodológica em comunidades historicamente marginalizadas, ao afirmar que: “compreender e dialogar exige mais do que uma visita; significa uma vivência próxima, afetiva e comprometida. Muitos aspectos das relações sociais nessas comunidades, suas histórias, desafios e saberes só são percebidos desta forma [...]. Conviver é mais do que visitar e, não sendo algo que possa ser delegado, requer um envolvimento pessoal de observação, questionamento e diálogo. Somente olho no olho com o outro e, com ele convivendo, é que se pode detectar e compreender posições políticas e informações que nos são fornecidas sobre dada realidade” (pp. 314-315).

A convivência nos permitiu entrar em contato com muitas narrações, sobretudo por meio de conversas espontâneas e entrevistas informais, que registramos através de áudio-gravações, vídeo-gravações e notas de campo. As narrações constituem um conhecimento empírico imprescindível, sobretudo para pesquisas com povos que

têm na oralidade o elemento cardinal do processo de transmissão de suas cosmovisões e de seus saberes. Elas permitem conectar acontecimentos contemporâneos e fatos que aconteceram em passados próximos ou remotos (Alberti, 2010), inserindo o que emerge na interação com os atores sociais em uma rede complexa de sentido (Spink, 2000). Finalmente o estudo bibliográfico nos permitiu contextualizar e aprofundar de um ponto de vista teórico-político a história e o conhecimento tradicional relacionado ao uso e manipulação de plantas para fins medicinais nos territórios quilombolas investigados.

A Cartografia Social

O deslocamento para chegar nos lugares da pesquisa foi proporcionado pelo transporte da UFPA – campus de Belém. Adentrando os territórios rurais de Moju, na nossa primeira visita², logo avistamos árvores que se destacam por seu porte apoteótico contrastando com o céu de uma manhã ensolarada. Inúmeras castanheiras próximas à estrada e dispostas entre a vasta vegetação compunham o cenário. Ao chegarmos no local onde aconteceriam todas as ações centrais da missão cartografante – espaço novo, ainda em construção – a Associação dos Moradores Quilombolas de Moju-Miri (AQMOMI) nos acolheu. As boas-vindas foram primeiramente realizadas pela presidente da AQMOMI e pelos estudantes quilombolas moradores destes territórios: Andreia de Moju-Miri, Ana Léia de África/Laranjituba e Alzinei de Sítio Bosque. A seguir, cada pessoa se apresentou, dizendo de onde é e qual é seu papel no seu território. Quanto aos estudantes, partilharam o tema de suas pesquisas e suas expectativas com relação ao encontro. Ao centro do espaço um alguidar³ com

² Nela participamos todas as autoras, portanto a ela se referem os encontros e as narrações apresentados, embora as reflexões que embasam o artigo sejam resultados da experiência no seu conjunto.

³ Recipiente recipiente feito de barro, de boca ampla, mais largo que alto.

banho de cheiro (folhas maceradas), macaxeiras, mel, andiroba, castanhas, cupuaçu, mamão, banana, cacau, açaí, maniva, beiju chica com castanha. O beiju chica produzido especialmente para nos receber fez parte do desjejum no ato da chegada (Figura 02).



Figura 02. Cenário de acolhida no espaço comunitário, Moju-Miri/Pará, junho de 2023. Fonte: Arquivo da disciplina Cartografia social do PPGSA/UFPA.

Depois dos mapas em escala ampliada realizadas com imagens de base satélite por meio dos dados dos territórios quilombolas disponibilizados pelo Instituto de Terras do Pará (ITERPA), nos dedicamos aos mapas sociais desenhados a mão pelos moradores e moradoras da comunidade, que foram nomeando e detalhando as estradas, os atravessamentos e os caminhos em terra firme, os rios com seus afluentes, furos e igarapés, os lugares significativos com relação à saúde, à educação, aos projetos políticos e às ações de resistência contra agressões de empreendimentos econômicos.

De fato, vale ressaltar que o fio condutor da Cartografia Social é a participação dos sujeitos envolvidos em um determinado contexto social (Acsehrad, 2008). Nesse sentido, ela não delimita o espaço apenas pelos objetos geográficos, pois inclui os conhecimentos associados a seu uso e a diferentes interesses mobilizados (*ibidem*). Nessa perspectiva, o conhecimento coletivo é colocado em primeiro plano, ressaltando a percepção social e a identidade acerca do território.

Segundo Alfredo Wagner Almeida (2013 p. 157), a Nova Cartografia Social não deve ser compreendida “como circunscrevendo-se a uma descrição de cartas ou a um traçado de mapas e seus pontos cardeais com vistas à defesa ou a apropriação de um território”, pois a expressão “nova” remete a ideia de “pluralidade de entradas a uma descrição aberta, conectável em todas as suas dimensões, e voltada para múltiplas ‘experimentações’ fundadas, sobretudo, num conhecimento mais detido de realidades localizadas”.

Portanto, a Cartografia Social serve para muitos fins de organização comunitária: em alguns casos, torna visíveis ao público fenômenos vividos por certos grupos sociais; em outros casos, fortalece identidades coletivas e sua incidência política. Auxilia no registro dos conflitos, para evidenciar os descasos do poder público e a ineficiência de políticas afirmativas. Igualmente contribui em denúncias e enfrentamentos contra grandes empresas que invadem os territórios em nome de um avanço e um desenvolvimento que só destroem modos de vida tradicionais, causam grandes impactos socioambientais e negam os direitos das populações, que – embora a lei garanta a necessidade do Protocolo de consulta prévia, livre e informada⁴ – não são consultadas.

⁴ Conforme determina a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), do qual o Brasil é signatário, as populações indígenas e tradicionais têm o direito de serem consultadas sobre toda e qualquer decisão administrativa ou legislativa que afete seus territórios, direitos e modos de vida coletivos. A consulta deve ser prévia, livre e informada. É importante registrar que a luta pela efetivação dos processos de consulta faz parte do cotidiano dos quilombolas, que a cada dia compreendem e alimentam esta força regimental (Galvão, 2018).

A Cartografia Social aglutina pessoas e as leva a estruturar narrativas da vida comunitária que se desenrolam “nos territórios, auxiliando a enxergar relações desse imenso tecido associativo dos quais fazem parte e que constantemente se transforma”. Nesse sentido, “o mapa social só existe a partir da participação efetiva e incondicional da população envolvida. Essa característica do mapa social potencializa uma outra característica do mapa, muitas vezes esquecida, de que ele não é algo fechado, mas um processo permanente de construção”(Oliveira *et al.*, 2021, p. 4582).

No nosso caso, o foco no cuidado da saúde coletiva nos levou a selecionar os dados etnográficos relacionados ao uso de plantas medicinais por parte principalmente das mulheres quilombolas. Foi justamente através da construção cartográfica, portanto, que chegamos a saber onde estavam as cuidadoras da vida e saúde quilombola. Em particular, identificamos três interlocutoras principais, as quais fomos visitar em suas casas, além de outras que participaram em uma roda de conversa no espaço comunitário.

Narrativas das mulheres: plantas medicinais, saúde da coletividade e resistência contra-colonial

De idades entre sessenta e setenta anos, nossas três interlocutoras principais nasceram e cresceram na comunidade quilombola onde vivem atualmente. Somente uma saiu do quilombo por um tempo para trabalhar e estudar, para depois voltar e se envolver definitivamente com as plantas e o seu vizinho rio Moju. A relação ganhou profundidade sobretudo com uma delas, dona Santa, que abrigou nosso grupo em sua morada por três dias: a conversa se estendia pela noite e era retomada ao amanhecer. Dessa forma, os diálogos que fundamentam este artigo foram acontecendo em múltiplos espaços:

nas casas das cuidadoras da saúde coletiva, no local que acolhia todas as reuniões do grupo e nos espaços de convivência.

A primeira das nossas interlocutoras, dona Santa⁵, é uma das parteiras de Moju-Miri (Figura 04). Aparou muitas crianças no seu local e adjacências. Ela mesma teve doze filhos. Sua filha caçula, Rosilene, graduanda da UFPA, foi cartografante junto conosco. Dona Santa nos relatou que ela sempre foi chamada para fazer parte do processo do nascimento das crianças de seu território e geralmente ficava por oito dias na casa da parturiente. Depois de aparar o bebê cuidava de tudo para que aquela mulher pudesse ficar tranquila e bem assistida. Mas a relação entre parteira e parturiente iniciava logo no início da gravidez, pois durante todo o processo de gravidez esta recebia os cuidados de dona Santa que puxava barriga⁶.

Depois do parto a parteira providenciava alimento para a parturiente, subia até no açazeiro quando era preciso. Fazia chás e banhos para a parturiente e para o bebê, cuidava de tudo que fosse necessário para o bem estar de ambos. Contudo, nos últimos anos, dona Santa passou a ficar apenas por três dias após o parto, pois segundo ela a lida com o resguardo mudou. Então sentiu que as paridas não precisam mais da sua assistência por tempo prolongado. Hoje o valor dos seus serviços custa cento e cinquenta reais. Tem uma caderneta onde registra data e hora das crianças aparadas por ela. Tem também uma tesoura exclusiva para cortar o cordão umbilical.

Ultimamente vive uma espécie de tristeza recolhida. Teve dois filhos falecidos. O último foi perdido pela violência urbana em Belém. Está viúva, e também não faz tanto tempo que seu marido faleceu.

⁵ Optamos por usar os nomes com os quais nossas interlocutoras são conhecidas na comunidade, com o objetivo de tornar visível sua contribuição para a elaboração deste artigo.

⁶ Ato de massagear a barriga da grávida, geralmente realizado pela parteira para verificar a posição da criança e eventualmente ajustá-la para o parto ocorrer em segurança. A massagem geralmente é feita com uso de algum óleo extraído de vegetais ou animais da floresta.

Segundo dona Santa, ele era um homem brincalhão e muito parceiro. De vez em quando ela costuma ir a Belém onde moram algumas de suas filhas, mas logo quer retornar para o seu lugar, onde sente-se feliz, mesmo que more sozinha, pois a maioria de suas/seus filhas/filhos já estão casadas/os e tem sua própria casa, e aquelas/es que não têm moram em Belém para estudar. Diz que toda esta reviravolta lhe tira um pouco da alegria antes mais intensa. Mas mesmo assim, em dias de festa na comunidade, sua casa fica cheia, tanto com os familiares que vêm de fora como os que moram por lá mesmo. É católica⁷, sua casa é de alvenaria e bastante ampla, e está sendo construída aos poucos. Tem luz elétrica e caixa d'água e uma máquina de bater açaí. Vira e mexe diz que ser parteira é tudo para si. Gosta muito do que faz. Foi vivendo e quando se deu conta já era uma parteira mesmo!

Nossa missão cartografante foi avançando e nos conduziu para uma casa inteiramente envolvida por folhas e cuidados. Dona Neuza, depois de nos falar do seu envolvimento apaixonado com seu vivo mundo verde, nos disse que iria colocar no seu espaço a placa “As folhas que curam” (Figura 05). Ela mora entre sabugueiro (nome científico: *sambucus nigra*), arnica (nome científico: *solidago chilensis meyen*), dinheiro em penca (nome científico: *pilea nummularifolia*), pau da felicidade (nome científico: *polyscias guilfoylei*) e muitas outras plantas. Nos contou que a limoeiro (nome científico: *citrus limon*), onde brota limão galego, vivia definhando porque sentia falta de gente, mas, depois que ela passou a viver ali e teve uma amorosa conversa com essa planta, ela seguiu viçosa e cheia de frutos. Assegura que as plantas que lá estão são as que gostam dela, sentem sua comunicação em uma espécie de diálogo humano-vegetal. Nos disse que lutou para receber formação junto a Ong *Fase – Solidariedade e Educação* e atribui aos conhecimentos recebidos nessa formação o incentivo para voltar a morar na sua comunidade quilombola e investir na sua morada verdejante.

⁷ A maior parte dos moradores é evangélica.



Figura 03 – Dona Santa, de pé, se apresentando como parteira quilombola, Moju-Miri/Pará, junho de 2023. Fonte: Arquivo da disciplina Cartografia social do PPGSA/UFPA.



Figura 04. Dona Neuza e sua casa viva e verdejante, Moju-Miri/Pará, junho de 2023. Fonte: Arquivo da disciplina Cartografia social do PPGSA/UFPA

De fato, dona Neuza saiu bem jovem, praticamente criança, para trabalhar como empregada doméstica em Belém. Estudou e se graduou em pedagogia. Depois trabalhou em um órgão governamental. Após se aposentar retornou à sua terra natal e construiu uma casa próxima do Rio Moju, que banha o quilombo. No seu convívio comunitário é referência quando se refere do tratamento e prevenção de alguma doença, pois sabe que intervenção realizar mediante as plantas que curam. Nos disse que é proibido vender e não cobra pelos cuidados das pessoas enfermas que a procuram. Em uma intensa conversa, relatou que os dias vividos na pandemia do Covid-19 foram perturbadores. Uma angústia coletiva tomou o seu território. Usava suas plantas e ervas sem saber direito o que resultaria na eficácia para um fenômeno como aquele, desconhecido e mortal.

É importante destacar que a medicina popular cria táticas de prevenção e tratamento de enfermidades muito peculiares, ela está inserida dentro da cosmovisão de cada povo e, constantemente, é recriada e reinventada, de acordo com o contexto de cada grupo (Oliveira 1985). Nessa perspectiva, essa prática é compartilhada nas comunidades quilombolas pela maioria das pessoas que ali vivem e que possuem a mesma visão de mundo, já que ela concede retornos concretos aos problemas de saúde vivenciados no cotidiano da comunidade.

Dona Neuza nos convidou para nos refrescar com um suco verde. Colheu as folhas naquela exata hora para que não perdessem suas propriedades curativas: folhas de pirarucu (nome científico: *kalanchoe pinnata*), folhas de manjerona (nome científico: *origanum majorana*), mel, água e muito amor – acrescenta! Aquele suco afetuoso refrescante para uma manhã ensolarada. Igualmente nutritivo e curador sorvemos um vinho de uva com cebola roxa macerada. Dentre as delícias quilombolas, seguramente esta foi muito de deixar o paladar tomar conta!

Seguindo as orientações das relevantes sinalizações nos mapas comunitários e das reuniões do grupo ampliado chegamos à casa de

uma grande liderança na comunidade. Os comentários registravam que em outros tempos esta senhora, conhecida como curandeira da coletividade, estaria ali acompanhando toda a convivência cartografante, do mesmo jeito que se envolvia em todas as mobilizações de enfrentamento e cuidado. Para chegarmos em sua casa, saímos do barracão da AQMOMI e acessamos a rua principal – caminho de chão batido que avançando passa pela escola de um lado e do outro pelo campinho de futebol, gramado de um verde viçoso. Passo a passo vai ficando para trás a casa de dona Santa. Mais um pouco de estrada, defronte à casa de dona Neuza e nas proximidades dos barcos ancorados no porto encontra-se a morada de dona Isabel.

Em estado convalescente, acamada e que esteve em Belém recebendo assistência hospitalar por aqueles dias, calorosamente dona Isabel nos acolheu. Enfatizou que junto aos medicamentos alopáticos recorre aos matos e folhas para recuperar o estado saudável. Pediu que lhe trouxessem um galho de quina (nome científico: *cinchona officinalis*) (Figura 06), árvore presente no seu quintal: queria nos apresentar esta planta poderosa. Dona Isabel, articulando as palavras vagarosamente, nos explicou que esta planta serve para aliviar sintomas de febre, dor de cabeça e dor no corpo. Acrescenta que quando recorreu a esta planta para cuidar das pessoas acometidas pelo Coronavírus foi de maneira experimental, visto que a evolução das manifestações dos adoecimentos eram diferentes com relação a outros problemas que costumam acometer as pessoas do seu convívio quilombola. Algo destoava do que foi aprendido e ensinado pelas que vieram antes. Sua sobrinha nos contou que a dosagem do chá de quina foi um ponto particularmente problemático. Dentre as conversas, as sementes de andiroba (nome científico: *carapa guianensis*) entraram na roda. Igualmente curadora como a quina, relatam que o óleo destas sementes serve para muitos males como dor de garganta, problemas respiratórios, inflamações e baques. E quando passado na pele serve para afastar o carapanã.



Figura 05. Dona Isabel segura um galho de quina do seu quintal, Moju-Miri/Pará, junho de 2023. Fonte: Arquivo da disciplina Cartografia social do PPGSA/UFPA

Tanto dona Neuza quanto dona Isabel retrataram extratos do cotidiano no tempo pandêmico. Contaram que vivenciaram momentos de incertezas e angustias em meio à devastadora crise sanitária mundial. Esse cenário visibilizou o quanto a desigualdade de acesso aos bens públicos é vigente na Amazônia paraense (Milanez e Vida, 2020). Em particular, a ausência de políticas e serviços de saúde nas comunidades obrigou quilombolas a se deslocarem para as cidades, arriscando serem contaminados e levarem o vírus para seus ambientes de vida (Carvalho et al, 2021). Estudos como o de Carvalho et al (*ibidem*) evidenciam que o estado do Pará esteve à frente nos casos de Covid-19 entre as comunidades quilombolas do Brasil. Estes tiveram que recorrer às vias de autoproteção e organização coletiva para enfrentar os diversos impactos que a pandemia gerou. A Coordenação das Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Pará-Malungu desenvolveu de maneira autônoma, sem qualquer apoio do Estado e dos serviços públicos de saúde, um sistema comunitário de vigilância epidemiológica.

Os povos originários que viviam na Amazônia antes da invasão

dos europeus sempre utilizaram remédios naturais retirados da floresta para prevenção e tratamento da saúde da coletividade (Guedes, 2018). Mesmo com a imposição da colonização portuguesa, essas práticas de cura não foram abandonadas, pelo contrário, acabaram se intensificando, visto que os povos afro-diaspóricos que chegaram nessa região trouxeram vários outros conhecimentos ligados ao uso terapêutico de plantas, que faziam parte da cultura de suas diversas nações (Silva *et al.*, 2012).

Por conseguinte, os saberes dos povos africanos interagiram com os saberes dos povos originários e os conhecimentos que resultaram ainda estão presentes no cotidiano e nas práticas de prevenção e tratamento da saúde, realizadas sobretudo pelas mulheres, nas comunidades quilombolas pesquisadas. A maioria das vezes, de fato, são as mulheres as responsáveis em restaurar a saúde de seus familiares, vizinhos e amigos, a partir do saber ancestral, transmitido de geração a geração através da oralidade, quanto ao uso e manipulação das plantas medicinais existentes em seus quintais e na floresta.

As mulheres dessas comunidades conhecem as plantas que servem para curar determinadas doenças e as distinguem pelo tamanho das folhas, cheiro e cor. Além disso, sabem a quantidade e a dosagem necessária para cada tipo de remédio e enfermidade. Elas e as pessoas que nelas depositam sua confiança acreditam nos benefícios de banhos, chás e xaropes, entre outros remédios feitos de plantas medicinais, pois surtiram efeitos em seus antepassados e continuam a ser extremamente úteis na prevenção e tratamento das enfermidades que assolam a comunidade.

No último dia de convivência tivemos a oportunidade de ter uma roda de conversa com outras mulheres no espaço comunitário da AQMOMI. O primeiro aspecto que emergiu é que além das mulheres reconhecidas como lideranças no cuidado da saúde da coletividade, todas possuem um conhecimento essencial sobre o uso das plantas para a cura de doenças comuns. Essas, portanto, constituem um meio primário, disseminado e acessível de cura, ainda mais relevante

em um contexto de insuficiência dos serviços públicos de saúde. Um outro elemento significativo tem a ver com as representações contraditórias que circulam com relação às mulheres depositárias deste conhecimento que, ao mesmo tempo que é fundamental para a saúde da comunidade, é também envolto por uma aura de mistério e aparece pouco controlável. O depoimento de dona Lúcia é bastante revelador: “Uma vez me chamaram de feiticeira, por causa das minhas plantas [...] eu sei que existe [o feitiço] porque já colocaram em mim [...] eu digo que eu faço por obra de caridade, para repassar remédios para eles, porque o que eu aprendi tenho que repassar”.

É importante frisar que as palavras “feitiço” e “feiticeira” se referem, com nuances de preconceito e menosprezo, às religiões de matriz africana. Tais representações, portanto, mostram que o conhecimento, a manipulação e o uso das plantas medicinais podem se configurar como uma práxis contra-colonial (Santos, 2015), na medida em que, mesmo em um contexto religioso diferente – caracterizado como já dissemos pela preeminência das religiões evangélicas – reafirmam, alimentam e regeneram a ligação com saberes ancestrais, que a colonização e a religião como seu fator preponderante (*ibidem*) não conseguiram silenciar. Eles apresentam também uma dimensão decolonial⁸, enquanto contradizem um elemento central da colonialidade do saber (Lander, 2000): isto é, a construção de uma rígida contraposição entre conhecimentos considerados científicos e conhecimentos considerados mágico-mítico-espirituais, que

⁸ A categoria “decolonial” foi proposta por Catherine Walsh, no âmbito do Pensamento Decolonial Latinoamericano, em contraposição à categoria “pós-colonial”, para indicar a permanência da colonialidade enquanto sistema de poder que atravessa todas as esferas da existência e, portanto, a necessidade de um caminho de luta permanente, em que podem ser reconhecidas transgressões, criações e horizontes alternativos. Pelo contrário, o conceito de “contra-colonial” foi proposto por Antonio Bispo dos Santos e outros intelectuais ligados aos movimentos sociais, para indicar as múltiplas formas de resistência à assimilação colonial, os modos de vida, os símbolos e as significações, as práticas e os saberes dos povos indígenas e afro-diaspóricos, que a colonização não conseguiu aniquilar e que são forjados a partir de paradigmas muito distintos.

conduziu à afirmação dos primeiros como os únicos legítimos e à marginalização dos segundos.

É importante sublinhar que a categoria de ancestralidade vai muito além de relações consanguíneas ou de parentesco simbólico. Ela “pode ser lida como uma categoria de alteridade. Mais que isso, uma categoria de trans-alteridade, posto que se referêcia no local de relação, ou seja, do encontro da diferença. A ancestralidade é a categoria que permite entender os territórios desterritorializados que, ao se reconstruir, a exemplo da experiência negra no Brasil, constroem outros territórios” (Santos, 2018, p. 231). Portanto, a ancestralidade é uma categoria analítica que contribui para a criação de sentidos em uma perspectiva ética (Oliveira, 2012).

Dessa maneira, os povos quilombolas aqui pesquisados são singulares, já que mesmo em meio a diferentes marcadores de violência e opressão buscaram, a partir de seu local e dos saberes de seus antepassados, dar continuidade a práticas de tratamento da saúde da coletividade que permanecem até a contemporaneidade. Isso revela que as práticas de cura não são guiadas pelos mesmos princípios em todos os povos e culturas (Oliveira, 1985). Pelo contrário, as comunidades quilombolas têm sua própria existência e resistência aos paradigmas e conhecimentos do colonizador – o que pode-se chamar de contra-colonialidade.

Conclusões

Este artigo foi escrito coletivamente, a partir de uma significativa experiência de convivência nos quilombos de Moju-Miri, Sítio Bosque e Nossa Senhora da Conceição de Mirindeua, no estado brasileiro do Pará, proporcionada pela disciplina *Cartografia social: produção de conhecimento e reconhecimento de saberes na interface entre universidade e território*. Nesses lugares, os encontros, as conversas e o próprio ambiente convergiram em evidenciar que as mulheres são as principais guardiãs do conhecimento das plantas medicinais,

que constituem o meio mais fundamental e difundido para cuidar da saúde da comunidade. Esse conhecimento, repassado de geração em geração, apresenta uma importante dimensão contra-colonial, na medida em que exemplifica a manutenção – mas também a multiplicação e reinvenção – de modos de vida que a colonialidade não conseguiu aniquilar (Santos, 2015).

Assim, por um lado, as experiências afro-diaspóricas em contato com as experiências dos povos originários, em particular relacionadas ao uso e manipulação de plantas para fins medicinais ganharam novos significados; por outro, as rupturas causadas pela imposição da colonização se acompanharam também a permanências, pois ao perquirir essas comunidades observamos a continuidade e a regeneração em seu cotidiano de práticas de prevenção e tratamento das doenças por meio de plantas medicinais. Essas práticas atravessaram vários séculos, resistindo à assimilação por parte do pensamento e as epistemologias colonizadores.

Bibliografia

Achselrad H., *Cartografias sociais e territórios*, IPPUR/UFRJ, Rio de Janeiro 2008.

Alberti V., *História dentro da História*, in C.B. Pinsky (org), *Fontes Históricas*, Contexto, São Paulo 2010.

Almeida A.W.B., *Nova Cartografia Social: territorialidades específicas e politização da consciência das fronteiras*, in Id. e Farias Junior E. de A. (orgs), *Povos e comunidades tradicionais: nova cartografia social*, UEA Edicoes, Manaus 2013, pp. 157-161.

Carvalho, J.J. de, *Uma voz quilombola na contra-colonização da academia*, in A.B. dos Santos, *Colonização, quilombos modos e significados*, Incti-UnB-Inct-Cnpq-Mcti, Brasília 2015.

Carvalho L.G. et al., *Direito ao território quilombola na Amazônia e a pandemia: as experiências da Malungu na vigilância comunitária*

em saúde para defesa da vida e do território, in “Insurgência, Revista de direitos e movimentos sociais”, v. 7, n. 1, 2021, pp. 1-22.

Galvão E., *Quilombolas das comunidades Laranjituba e África aprovam protocolo de consulta prévia*, 19/03/2018, url: <https://fase.org.br/pt/noticias/quilombolas-das-comunidades-laranjituba-e-africa-aprovam-protocolo-de-consulta-previa/>

Guedes A.C.B., *Mulheres quilombolas e uso de plantas medicinais: práticas de cura em Santa Rita de Barreira/PA. Dissertação de Mestrado*, UFPA, Belém 2018.

Lander E., *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos*, in E. Lander (org), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latino-americanas*, Clacso, Buenos Aires 2000.

Meneses M.P. e Bidaseca K., *Epistemologías del Sur. Epistemologías do Sul*, Clacso, Buenos Aires 2018.

Milanez F. e Vida S., *Pandemia, racismo e genocídio indígena e negro no Brasil: coronavírus e a política de extermínio*, in “Clacso-Pensar la pandemia-Observatorio social del Coronavirus”, 01/06/2020, url: <https://www.clacso.org/pandemia-racismo-e-genocidio-indigena-e-negro-no-brasil-coronavirus-e-a-politica-de-extermínio/>

Oliveira E.D. de, *Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: educação e cultura afro-brasileira*, in “Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE”, n. 18, 2022, pp. 28-47.

Oliveira E.R., *O que é Medicina Popular*, Brasiliense, São Paulo 1985.

Oliveira M.W. de, *Pesquisa e trabalho profissional como espaços e processos de humanização e de comunhão criadora*, “Cadernos Cedes”, v. 29, n. 79, 2009, pp. 309-32.

Oliveira S.S. et al., *De nosso território sabemos nós: experiência de cartografia social para emergências e desastres*, in “Ciência & saúde coletiva”, v. 26, n. 10, 2021, pp. 4579- 4590.

Santos, A.B. dos, *Colonização, quilombos modos e significados*, Inciti-UnB-Inct-Cnpq-Mcti, Brasília 2015.

Santos A.S. dos., *Lenda e a lei: A ancestralidade afro-brasileira*

como fonte epistemológica e como conceito ético-jurídico normativo, in “Odeere: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade”, v. 3, n. 6, 2018, pp. 226-250.

Silva, N.C.B. *et al.*, *Uso de plantas medicinais na comunidade quilombola da Barra II – Bahia, Brasil*, in “Boletín Latinoamericano y del Caribe de Plantas Medicinales y Aromáticas”, v. 11, n. 5, 2012, pp. 35-453.

Spink M.J. (org.), *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*, Cortez, São Paulo 2000.

Walsh C., *Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos*, in C. Walsh (a cura di), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*, Abya Yala, Quito 2013.

Os autores

ANA LÉIA MORAES CARDOSO é quilombola, pertencente à comunidade Laranjituba, localizada em Moju-Pará. É graduada em medicina pela Universidade Federal do Pará (UFPA), onde ingressou pelo processo seletivo especial destinado à população quilombola, e estudante de Pós-Graduação em Gestão da Qualidade e Segurança do Paciente pela mesma universidade. Desde o ciclo básico da graduação tem participado de monitorias, projetos de extensão, estágios extracurriculares resultando em publicações, em uma perspectiva de educação em saúde. É servidora pública estadual da Fundação Hospital de Clínicas Gaspar Vianna. Atua há mais de 15 anos na área da saúde, com prática na área da saúde pública, tanto na atenção básica quanto na intra-hospitalar.

ANDREA CARDOSO E CARDOSO é quilombola, pertencente à comunidade de Moju-Miri. Possui licenciatura plena em Pedagogia e bacharel em Teologia pela Faculdade de Teologia do Estado do Pará (UEPA);

pós-graduação em psicopedagogia pela Faculdade Latino-Americana de Educação; especialização em Educação do Campo pelo Instituto Federal do Pará (IFPA); especialização em Educação para Relações Étnico-raciais pelo IFPA; graduação em Letras Libras e Língua Portuguesa L2 pela UFPA; é mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA) da UFPA e doutoranda em Antropologia da Educação pelo mesmo programa. Coordena o grupo de mulheres Marias do Quilombo e o projeto de extensão *Cartografia Social como produção de material didático*; é bolsista do projeto de extensão *Awa Surara*, que trabalha na formulação e realização de estratégias para o acesso e permanência de estudantes quilombolas na pós-graduação e discute a literatura de autores e autoras negros(as) e indígenas e integrante de um projeto de extensão da UEPA voltado para a sustentabilidade local como discente da comunidade Moju-Miri.

ANA CÉLIA BARBOSA GUEDES é graduada em licenciatura e bacharelado em História, mestra em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia pela UFPA. É professora de ensino básico, técnico e tecnológico no Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Pará. É componente do grupo de pesquisa NOSMULHERES pela Equidade Racial da UFPA, da Rede de Historiadorxs Negrxs e é ativista do movimento feminista negro.

MARIATERESA MURACA em 2015 conseguiu o doutorado em Ciências da Educação e da Formação Contínua pela Università di Verona em co-tutela com a Universidade Federal de Santa Catarina. Realizou um estágio pós-doutoral na Università di Verona (2016-2017) e um na UEPA (2021-2023). É professora no Instituto de Ciências da Educação da UFPA. É autora da monografia *Educazione e movimenti sociali* (Mimesis, 2019), do manual didático *I colori della pedagogia* (Giunti-Treccani, 2020) e de numerosos ensaios e artigos científicos.

É componente da Comunidade de Pesquisa de Educação Aberta desde 2018 e diretora científica da revista desde 2020.

MARTA GIANE MACHADO TORRES é enfermeira feminista e ativista da saúde. Graduada em Enfermagem pela UFPA. Especialista em Atenção Básica da Saúde pela UEPA. Mestra em Saúde Coletiva pelo Programa de Pró-Graduação em Saúde, Ambiente e Sociedade na Amazônia e Doutoranda pelo Programa de PPGSA/UFPA. Servidora pública estadual na assistência especializada em HIV/AIDS. Orgânica do Fórum de Mulheres da Amazônia Paraense e do Movimento pela Saúde dos Povos.

ESPERIENZE & STUDI

Educazione sociale antirazzista: sfide e proposte

Anti-racist social education: challenges and proposals

DANIEL BURASCHI E MARÍA JOSÉ AGUILAR IDÁÑEZ

This article identifies and describes the main limitations of the concrete practices of anti-racist socio-educational intervention that have been developed in Spain in the last decade. The analysis starts from a critical anti-racist perspective that highlights the critical role of intercultural pedagogy in the anti-racist struggle, criticizing concepts such as interculturality, coexistence, integration and cultural diversity. The second part proposes some guidelines to promote an anti-racist social pedagogy, the result of dialogue between research groups, immigrant associations, social movement activists and social workers.

Keywords: intercultural education, anti-racism, social education, critical interculturality, Spain.

Daniel Buraschi e María José Aguilar Idáñez, *Educazione sociale antirazzista: sfide e proposte*, in “Educazione Aperta” (www.educazioneaperta.it), 16/2024.

DOI: 10.5281/zenodo.12787261

Introduzione

In quest'articolo presentiamo alcune riflessioni metodologiche basate sul lavoro di ricerca-azione svolto nell'ambito dell'Istituto di Scienze Sociali Applicate (IICSA) e del Gruppo Interdisciplinare di Studi su Migrazioni, Interculturalità e Cittadinanza (GIEMIC) dell'Università di Castilla – La Mancha (UCLM). Non è un'analisi teorica sull'antirazzismo, che abbiamo già sviluppato in altre pubblicazioni (Buraschi e Aguilar, 2019), ma piuttosto un'analisi critica delle pratiche socio-educative interculturali e antirazziste che si sono sviluppate in Spagna negli ultimi anni. Crediamo che questi brevi “appunti critici” possano essere utili per contribuire al dibattito sull'educazione antirazzista in Italia.

Nell'ambito di questa riflessione, ci riferiamo all'antirazzismo come azione intenzionale, sistematica, organizzata e pianificata, il cui scopo è combattere o eliminare le varie forme di dominio e inferiorizzazione basate sul costrutto di razza, nazionalità, origine, religione, cultura e/o etnia. L'educazione sociale antirazzista è un sapere pratico e critico-riflessivo che mira a combattere il razzismo attraverso azioni come l'intervento socio-educativo a favore delle persone vittime di discriminazione; la difesa dei diritti dei gruppi razzializzati discriminati; la formazione in materia antirazzista; la sensibilizzazione interculturale e la comunicazione sociale antirazzista; le pratiche partecipative e lo sviluppo della comunità.

Una delle caratteristiche del dibattito teorico e metodologico dell'intervento socio-educativo contro il razzismo in Spagna è che si parla poco di antirazzismo, preferendo il termine interculturale, che viene spesso usato come se fosse sinonimo di antirazzismo. La produ-

zione teorica e la ricerca accademica sull'educazione esplicitamente antirazzista in Spagna sono relativamente limitate, con poche eccezioni, per lo più focalizzate sull'educazione formale (Calvo Cuesta *et al.*, 1996; Flecha, 2001; Haro *et al.*, 2003; Capmany *et al.*, 2005; Gruppo Inter, 2007; Gonzalez Yuste, 2014).

In generale, quando si parla d'intervento socio-educativo con gli immigrati, di lotta al razzismo e alla discriminazione, si parla solitamente di un approccio interculturale, ma non di un approccio antirazzista. Sebbene in Spagna esista una pluralità di proposte teoriche relazionate all'educazione interculturale, è possibile identificare alcune caratteristiche comuni dei differenti approcci: sono proposte di intervento integrale e olistiche; promuovono il rispetto per le differenti culture; valorizzano la diversità e l'uguaglianza; hanno come obiettivo la convivenza interculturale, spesso attraverso lo sviluppo di competenze interculturali; concepiscono l'integrazione come un processo di adattamento reciproco (Abdallah-Preteille, 2001; Aguado e Del Olmo, 2009; Aguado e Mata, 2017; Grupo Inter, 2006; Malgesini e Giménez, 1997; Téllez, 2008). Tuttavia, negli ultimi anni, i progressi teorici, metodologici e politici dell'antirazzismo stanno mettendo in discussione il ruolo dell'educazione interculturale nella lotta contro il razzismo, evidenziando le criticità di concetti come l'interculturalità, la convivenza o l'integrazione.

I limiti dell'educazione antirazzista funzionale

In Spagna, soprattutto negli ultimi cinque anni, l'antirazzismo "ufficiale", solitamente promosso dalle amministrazioni locali e da numerose ONG, è stato oggetto di numerose critiche (Garcés, 2017; Gil-Benumeya, 2020). Tuttavia, la crisi dell'antirazzismo non è una novità. Limitandoci all'ambito europeo, a partire dagli anni Ottanta,

in Francia e in Gran Bretagna, le proposte d'intervento antirazzista sono state criticate per la loro istituzionalizzazione e per la loro riduzione a un approccio di intervento individualista, che si preoccupa di cambiare gli atteggiamenti delle persone, ma non le strutture razziste che rendono possibile la discriminazione (Gilroy, 1990; Wieviorka, 1994). Queste critiche si riflettono anche nel dibattito spagnolo dove, inoltre, l'antirazzismo "ufficiale" è criticato per il fatto che trascura sistematicamente la discriminazione subita dalle popolazioni romani (Martínez e Ascunce, 1996; San Román, 1996; Solana, 1999).

Negli ultimi vent'anni, la critica si è concentrata, soprattutto, sulla sua tendenza a rendere invisibile la dimensione strutturale del razzismo. Nel contesto anglosassone la Teoria Critica della Razza (*Critical Racial Theory*) ha posto al centro del dibattito il ruolo istituzionale del razzismo, ispirando un rinnovamento dell'educazione antirazzista (Dei, 2000) verso un modello di discorso e di intervento basato sulle dimensioni strutturali del razzismo e contribuendo a superare il paradigma individualista dominante nei modelli classici di intervento (Katz, 2003). Recentemente, la spinta più fruttuosa al rinnovamento dell'antirazzismo è stata data dall'influenza del movimento *#BlackLivesMatters* (Castillo-Montoya, Abreu e Abad, 2019). In Spagna, sono state decisive le prospettive decoloniali riconducibili all'influenza latinoamericana (Castro-Gómez e Grosfoeguel, 2007; Dussel, 2020; Lander, 2000; Rivera Cusicanqui, 2010; Segato, 2014) e francese (Ajari, 2019; Bouteldja, 2018; Vergès, 2020).

Pur con importanti differenze, gli approcci critici accusano l'educazione interculturale e antirazzista di essere funzionale al sistema razzista e di svuotare l'antirazzismo del suo potere trasformativo e politico. Nelle seguenti pagine approfondiamo alcuni di queste criticità a partire dall'analisi di numerose esperienze sviluppate in differenti regioni spagnole, sia da parte di enti locali, che da parte di ONG e movimenti sociali (Aguilar e Buraschi, 2021; 2022).

Invisibilità della natura sistemica e strutturale del razzismo

I modelli di intervento socio-educativo antirazzista si basano sempre, esplicitamente o implicitamente, su una determinata definizione del razzismo e delle sue cause. La definizione del razzismo influisce fortemente sulle soluzioni che si propongono, gli obiettivi, le metodologie e tecniche utilizzate, le strategie di intervento, il ruolo delle persone discriminate, ecc.

Le definizioni del razzismo e delle sue cause che incontriamo nella maggior parte dei manuali di educazione e nei progetti antirazzisti sviluppati in Spagna sono il riflesso di differenti forme di riduzionismo. La prima forma di riduzionismo, come abbiamo visto, è la mancanza di riconoscimento della natura sistemica e strutturale del razzismo. In questo senso, l'educazione interculturale e antirazzista sono criticate per aver ridotto il razzismo alla sua dimensione attitudinale e per aver proposto soluzioni inefficaci che, utilizzando la retorica della convivenza o dell'integrazione, lungi dal mettere in discussione il sistema, lo giustificano e lo legittimano (Pedersen, Walker e Wise, 2005; Ahmed, 2006).

Il razzismo è visto come una “anomalia sociale”, un problema che ha a che fare solo con l'estrema destra o con gli atteggiamenti di alcune persone estremiste e intolleranti. Il razzismo viene ridotto a una “patologia individuale” o a un orientamento ideologico specifico piuttosto che a un fenomeno sociale e istituzionale. In questo modo, solo chi sta ai margini della società democratica può essere razzista mentre si considera che la nostra società, la nostra cultura, le nostre istituzioni sono intrinsecamente antirazziste. In Spagna attivisti e ricercatori criticano l'antirazzismo “funzionale” per aver considerato il razzismo come un'espressione aneddotica di discriminazione e violenza perpetrate da piccoli gruppi di estrema destra. L'antirazzismo funzionale concepisce il razzismo come un comportamento indivi-

duale che si risolve attraverso l'educazione interculturale, reagendo su piccola scala (Amzian e Garcés, 2017). Al contrario, la prospettiva critica dell'antirazzismo considera il razzismo come un ampio sistema di oppressione, una dimensione strutturale della modernità.

Possiamo individuare questa forma di riduzionismo in differenti pratiche socio-educative. Per esempio, nella ricerca e analisi della realtà, nella fase di progettazione educativa, spesso ci si limita a studiare i pregiudizi negativi, escludendo dall'analisi i fattori strutturali, il razzismo istituzionale, la complessità delle pratiche discriminatorie e gli elementi razzisti incrostati nel nostro orizzonte culturale.

Inoltre, non si riduce solamente il razzismo al pregiudizio, ma si semplificano le sue cause all'ignoranza e alla paura dell'ignoto. La conseguenza di queste definizioni del razzismo è che l'educazione antirazzista si limita a sviluppare progetti per far "conoscere le differenti culture", contrastare le informazioni false, nel convincimento che l'informazione obiettiva sia la chiave per risolvere problemi che sono ben più complessi.

Un'altra forma di riduzionismo è quella che concepisce il razzismo come frutto dell'incomprensione tra differenti culture. Questi modelli di intervento socio-educativo hanno due aspetti critici. Il primo è che la cultura diventa l'unica lente attraverso la quale si interpretano le differenze e i conflitti, riducendo la complessità delle persone e delle situazioni che vivono alla sola dimensione culturale e identitaria. È vero che numerose ricerche sulle nuove forme di razzismo hanno evidenziato che il discorso razzista contemporaneo è un razzismo "senza razze", nel senso che ha abbandonato i discorsi basati sull'esistenza delle razze e sulla gerarchia razziale sostituendoli con la retorica identitaria e sull'inintegrabilità di certe "culture". Tuttavia, il fatto che il riferimento esplicito alla razza non sia comune, non significa che, nell'esperienza discriminatoria delle persone immigrate, i processi di razzializzazione non abbiano più peso. Al contrario, la cultura, l'identità, la religione si razzializzano, sono categorie che si usano in una forma essenzialista, determinista, stigmatizzante, pro-

prio come si faceva con la razza. In questo modo, il pericolo di una lettura culturalista del razzismo è che si interpretano come differenze culturali, aspetti e dinamiche che hanno a che fare con aspetti sociali e strutturali dei processi di razzializzazione.

Il secondo aspetto critico è che i modelli di intervento culturalisti spesso “imprigionano” le persone immigrate e razzializzate in categorie culturali essenzialiste. È bene ricordare che non sono le culture che entrano in contatto, ma le persone, con le loro cornici culturali che riflettono la complessità della loro traiettoria di vita (Aime, 2004). La risposta di certi modelli di educazione antirazzista, con l’obiettivo legittimo di promuovere il riconoscimento dei differenti collettivi, corre il rischio di promuovere un ripiego identitario che, paradossalmente, condivide con il razzismo culturale la stessa logica differenzialista.

Infine, c’è un altro aspetto del riduzionismo che è stato denunciato soprattutto dal femminismo nero (Crenshaw, 1991; Hill Collins, 2000; Curriel, 2022): il fatto di considerare solo una dimensione categoriale, ad esempio la razza o la cultura, rendendo invisibili le altre categorie sociali che articolano l’esperienza del gruppo discriminato e dei suoi membri. Come ha sottolineato il femminismo nero e la prospettiva intersezionale, il razzismo è innanzitutto una “esperienza vissuta”: la vittima del razzismo è al centro di un sistema di classificazione gerarchica in cui il fenotipo si mescola con la classe, l’etnia, il genere, le credenze religiose e altri aspetti culturali. I sistemi di esclusione e dominio di classe, razzisti e sessisti si intersecano, si integrano e generano forme complesse di dominio ed esclusione.

Paternalismo e “complesso del salvatore bianco”

Un secondo limite dell’antirazzismo funzionale è che, in molte

occasioni, il ruolo delle persone razzializzate nelle azioni antirazziste è secondario, riproducendo così un tipo di intervento paternalistico e assistenziale. I migranti e i gruppi razzializzati sono pensati come vittime passive, bisognose, vulnerabili, che devono essere “salvate” dalla loro situazione. Nell’antirazzismo funzionale, le persone razzializzate non hanno voce propria, non hanno competenza, autonomia e capacità di azione. Il loro ruolo si limita a partecipare ad attività folcloristiche, presentare la loro testimonianza di vita, senza però avere una prospettiva autonoma (Aguilar e Buraschi, 2012 e 2018). Come sottolinea Freire (1970), in un ordine sociale ingiusto, le strutture di dominio sono fonti permanenti di “falsa generosità”, che è funzionalmente addomesticante. In questo senso, l’educatore brasiliano afferma che la solidarietà è un atteggiamento radicale, quindi dichiarare che le persone sono libere, ma non fare nulla per rendere concreta e obiettiva questa affermazione, è una farsa.

Le azioni antirazziste paternalistiche sono una forma sottile e particolarmente insidiosa di negazione dell’alterità e di colonialismo. Si rendono invisibili le esperienze di resistenza e dissidenza dei gruppi discriminati, trattandoli come oggetti e non come protagonisti della loro storia. Viene negato loro il diritto di decidere e la capacità di trasformare in nome di teorie e pratiche di intervento che pretendono di essere universali, ma che si rivelano etnocentriche (Curiel, 2007; Díaz, 2010; Aguilar e Buraschi, 2021).

Spesso gli interventi di educazione sociale antirazzista si trasformano in quello che si potrebbe denominare “tarzanismo umanitario” o “complesso del salvatore bianco”. Un tipo di intervento educativo che non mira a trasformare la realtà, ma che serve a confermare i privilegi e la superiorità morale occidentali e le relazioni asimmetriche di potere. Il complesso del salvatore bianco è stato spesso denunciato nelle attività del denominato “turismo solidale”, ma gli elementi che lo caratterizzano si possono riscontrare anche nei progetti di intervento socio-educativo locali. In generale, si parla di “complesso del salvatore bianco” per fare riferimento alle persone bianche che sono

convinte che le persone razzializzate siano vittime passive che hanno bisogno di essere salvate dall'oppressione. Il problema è che, da una parte, si tratta spesso di persone più interessate a soddisfare le proprie esigenze emotive e che non questionano la struttura sociale razzista; dall'altra, impongono alle persone razzializzate un modello di intervento autoreferenziale, senza riconoscere la loro capacità d'azione, le loro competenze e le loro strategie.

In Spagna, un caso paradigmatico è quello dei progetti che coinvolgono donne musulmane, nei quali spesso si applica uno sguardo profondamente etnocentrico e paternalista e si impongono modelli d'intervento sordo alle loro esigenze specifiche, alla loro visione del mondo e alle loro pratiche di resistenza.

Nella sua etnografia del movimento antirazzista francese, Gibb (2003) mostra come alcune delle più importanti associazioni anti-razziste abbiano istituzionalizzato la loro struttura e il loro discorso, riproducendo un modello di intervento vittimistico, paternalistico, che riproduce relazioni di potere asimmetriche e contribuisce a costruire una separazione tra le "vittime legittime" (coloro che rispondono all'immaginario occidentale dell'alterità) e le "vittime illegittime" del razzismo (coloro che propongono alternative politiche autonome e criticano le radici strutturali del razzismo).

La differenza tra vittime legittime e illegittime è un aspetto essenziale dell'antirazzismo funzionale perché è una forma di marginalizzazione delle persone razzializzate che si ribellano e si oppongono alla logica funzionale dell'antirazzismo. Non è casuale che molte organizzazioni storiche della lotta contro il razzismo in Spagna con un ruolo ormai istituzionalizzato, siano profondamente critiche con i nuovi movimenti sociali che questionano i modelli classici di lotta contro le discriminazioni.

Un altro esempio di paternalismo sono le campagne di sensibilizzazione a favore delle persone rifugiate: si è imposto un discorso umanitario caratterizzato da rappresentazioni stereotipate delle persone in situazione di emergenza, dalla compassione e dalla carità,

che rafforzano l'asimmetria di potere e, ancora più preoccupante, da “produzioni discorsive e visive distorte, più orientate a costruire confini nell'immaginario sociale – legittimando di conseguenza le barriere tra ‘loro’ e ‘noi’, che non a creare ponti per sviluppare politiche di integrazione e cittadinanza” (Musarò, 2015, p. 6; traduzione nostra).

Interculturalismo funzionale

Un terzo elemento critico è legato alle soluzioni proposte, in particolare a quello che Tubino (2005) e Walsh (2008) hanno denominato interculturalismo funzionale. È un modello che enfatizza l'interazione tra “culture”, la tolleranza, l'armonia, il rispetto e le opportunità positive che la diversità culturale apre, rendendo però invisibile l'asimmetria di potere che esiste tra i gruppi, la logica razzista e colonialista in cui le relazioni, la disuguaglianza strutturale tra gruppi e l'intersezione tra “razza”, origine culturale, genere, classe, ecc. In questo quadro, l'interazione è pensata in modo superficiale e ingenuo, riducendola a una celebrazione di una “estetica interculturale”, senza tener conto della natura dinamica, ibrida e fluida delle culture e la complessità delle relazioni nei contesti multiculturali.

Uno degli effetti dell'interculturalità funzionale è che l'enfasi posta sulla convivenza armoniosa “tra culture”, la celebrazione delle differenze, la lotta contro gli atteggiamenti negativi e l'evitamento del conflitto possono avere l'effetto paradossale di scoraggiare la mobilitazione di gruppi discriminati, l'azione collettiva e la critica del razzismo strutturale e istituzionale (Dixon *et al.*, 2010).

Come sostiene Tubino (2004), l'interculturalità funzionale pone l'accento sulla necessità del dialogo, senza tener conto della discriminazione strutturale, della povertà, dell'esclusione sociale subita da alcuni gruppi che minano l'uguaglianza e le condizioni minime

per un dialogo autentico. È funzionale perché non mette in discussione il sistema attuale, al contrario, genera un discorso e una pratica che legittima le disuguaglianze strutturali.

L'asimmetria sociale e la discriminazione culturale rendono impraticabile il dialogo interculturale autentico. Per questo non bisogna considerare il dialogo come un punto di partenza ma piuttosto interrogarsi sulle sue condizioni di possibilità. In termini più precisi, è necessario esigere che il dialogo tra culture sia in primo luogo un dialogo sui fattori economici, politici, militari, etc., che attualmente condizionano lo scambio sincero tra le culture dell'umanità. Questa esigenza è oggi imprescindibile per non cadere nell'ideologia di un dialogo decontestualizzato, che si limita a favorire gli interessi creati dalla civiltà dominante, senza considerare l'asimmetria di potere che regna nel mondo. Affinché il dialogo sia reale, è essenziale cominciare dal rendere visibile le cause del non-dialogo, aspetto che presuppone un discorso di critica sociale (Tubino, 2004, p. 7; traduzione nostra).

Seguendo questa linea, a partire da prospettive decoloniali, si considera l'interculturalità funzionale un approccio che non ha come obiettivo la costruzione di società più egualitarie ma il controllo e l'addomesticamento del conflitto per mantenere la stabilità sociale, "è una strategia politica funzionale al sistema mondiale moderno e ancora coloniale; intende "includere" coloro che prima erano esclusi all'interno di un modello globalizzato di società governata, non dalle persone, ma dagli interessi del mercato [...] un dispositivo di potere che consente la continuazione e il rafforzamento delle strutture sociali consolidate e della loro matrice coloniale" (Walsh, 2008, pp. 2-8; traduzione nostra).

Al di là delle buone intenzioni, questo modello di intervento ha due caratteristiche che possono avere effetti negativi sulla vita dei migranti e delle persone razzializzate.

Il primo è la folclorizzazione delle differenze, perché è un culturalismo edulcorato, una visione delle culture “da vetrina”. Si rischia di riprodurre una visione riduzionista e statica delle culture e di rinchiudere le persone in categorie stereotipate, più vicine alle guide turistiche che alla loro realtà personale. “È l’immagine delle pedagogie del couscous, cioè della valorizzazione degli elementi più banali delle ‘culture esotiche’, delle ‘cene interculturali’, stereotipo di una socialità davvero nostrana che ha prodotto interventi di ‘ri-folclorizzazione’ del migrante molto artificiali, assai distanti dalla sua sfera di preoccupazioni del quotidiano” (Pompeo, 2009, p. 193).

L’interculturalità si trasforma così in una categoria astratta e superficiale che dimentica la profonda asimmetria di potere e la disuguaglianza che caratterizzano le relazioni in contesti multiculturali. Ciò porta inevitabilmente all’illusione che la convivenza interculturale possa essere semplicemente il risultato di buone intenzioni (Aguilar e Buraschi, 2018 e 2022). Le “feste interculturali”, i proclami di tolleranza e la celebrazione della differenza, servono a poco se i diritti fondamentali non sono riconosciuti, se non si combattono le basi della disuguaglianza.

Un ultimo aspetto da rilevare è che l’interculturalità funzionale implica la cancellazione delle persone razzializzate e dei migranti come soggetti politici, non a caso si diffondono espressioni come “persone culturalmente diverse”, che hanno l’effetto, come abbiamo visto, di “culturalizzare la disuguaglianza” e occultare la violenza strutturale legata alla razzializzazione.

Parlare di “persone culturalmente diverse” per riferirsi a migranti o a persone razzializzate, è scorretto per molte ragioni. In primo luogo, la diversità culturale è un concetto sfumato che può riguardare tutte le persone: ci sono differenze culturali importanti, riguardo a visione del mondo, valori e credenze tra persone di età diverse, con esperienze di vita diverse, ecc. In questo senso, non sono solo le persone di origine straniera a essere “culturalmente diverse”.

In secondo luogo, può essere pericoloso presumere che una persona sia “culturalmente diversa” a priori perché è di origine straniera o razzializzata. Una persona razzializzata che è cresciuta in una determinata regione spagnola o italiana è culturalmente diversa da una persona bianca che è cresciuta nello stesso luogo? Indubbiamente, la loro esperienza può essere diversa, la razzializzazione influenzerà in modo significativo le loro vite, ma se culturalizziamo questa differenza, da un lato, rendiamo invisibile il ruolo della razzializzazione e, dall'altro, assumiamo che la persona razzializzata rappresenti un “alterità culturale”. Infine, l'espressione “persone culturalmente diverse” crea una falsa illusione di “uguaglianza nella diversità”, quando la razzializzazione, le relazioni coloniali passate e presenti implicano una chiara gerarchia tra persone di origine straniera che influisce notevolmente sulle loro vite: in Spagna o in Italia non è la stessa cosa essere di origine inglese o essere di origine marocchina. Al contrario, “persone razzializzate”, è un termine ampiamente rivendicato dai movimenti antirazzisti in Spagna per definire le persone che ricevono un trattamento discriminatorio sulla base della categoria razziale che la società ha assegnato loro.

Verso un'educazione sociale antirazzista critica

Di fronte ai limiti dell'antirazzismo funzionale, vogliamo proporre alcune linee guida per promuovere un'educazione sociale antirazzista. Non è un modello, ma una proposta teorica e metodologica in costruzione, frutto del dialogo tra gruppi di ricerca, associazioni di immigrati, attivisti antirazzisti ed educatori e operatori sociali. È un approccio che crea un ponte tra sapere scientifico e sapere popolare, tra teoria e pratica, tra ricerca e azione.

Decolonizzare il nostro sguardo

Il razzismo non è solo (e non deve necessariamente essere) una dottrina, ma un sistema di credenze e pratiche socialmente condivise dai membri di una società, un insieme di rappresentazioni sociali che definiscono l'identità sociale di un gruppo. Rinnovare l'educazione sociale antirazzista significa svolgere un "lavoro interno" di decostruzione della cultura dominante fondamentalmente razzista e costruire una controcultura genuinamente antirazzista (Tevanian, 2008).

Che cosa significa costruire una cultura antirazzista? Riassumendo, potremmo dire che si tratta di una cultura della riumanizzazione, una cultura che smantelli i meccanismi di dominio sociale dai dispositivi che costituiscono la logica del razzismo: la divisione radicale tra "noi" e "loro", l'essenzializzazione delle differenze e la stigmatizzazione dell'alterità. Se il razzismo è una visione del mondo, allora l'antirazzismo deve essere soprattutto un processo di decolonizzazione del nostro immaginario e di ridefinizione della nostra identità. Compito primario di chi si occupa di educazione sociale antirazzista è contribuire alla decostruzione della logica razzista che in molti casi viene riprodotta dai nostri principali agenti di socializzazione: istituzioni educative, famiglie, amici, media e, soprattutto, riflettere sui nostri modelli d'intervento che riflettono gli elementi razzisti integrati nel nostro orizzonte culturale. "La 'decolonizzazione delle menti e del sapere' passa attraverso una revisione della storiografia, [...] l'inclusione di paradigmi non eurocentrici entro le scienze sociali [...] e una maggiore e più estesa consapevolezza della storia coloniale che dovrebbe essere maggiormente interiorizzata nelle narrazioni attuali, anche e soprattutto negli studi sulle migrazioni" (Gilardoni, 2021, p. 123).

Il punto di partenza di qualsiasi strategia di azione antirazzista deve essere la consapevolezza del luogo da cui si interviene. Si tratta di essere consapevoli da dove teorizziamo e agiamo, evitando l'etno-

centrismo e il falso universalismo, tenendo sempre conto della particolarità delle nostre proposte e dell'importanza di ciò che Boaventura De Sousa Santos (2010) chiama "Epistemologie del Sud" nei processi di resistenza al dominio. Non possiamo contribuire all'antirazzismo senza ammettere la colonialità del nostro sapere, senza essere consapevoli dei nostri privilegi che influenzano il nostro modo di agire. Seguendo la proposta di De Sousa Santos, l'Epistemologia del Sud produce e riconosce il sapere prodotto dai margini, sulla base delle esperienze di resistenza dei gruppi sociali storicamente silenziati, oppressi da razzismo, capitalismo e patriarcato.

L'antirazzismo deve quindi essere essenzialmente riflessivo, includendo sempre la dimensione del potere. La riflessività è la considerazione continua di come i valori, la differenza sociale e il potere influenzano le interazioni tra gli individui.

L'antirazzismo critico è un processo che mette in discussione i propri pregiudizi, i propri modelli d'intervento irriflessivi e impliciti e la posizione che occupiamo nel sistema di dominio per prendere coscienza del nostro ruolo nella riproduzione delle strutture di discriminazione e potere. Ciò implica, quindi, un processo continuo di messa in discussione delle nostre pratiche e un ripensamento dialogico delle nostre strategie di azione, oltre che la volontà di cambiare radicalmente la logica tradizionale dei nostri interventi e riconoscere la responsabilità politica del nostro ruolo (Aguilar e Buraschi, 2020).

La decolonizzazione del nostro sguardo comprende anche un processo di "giustizia epistemica" (De Sousa Santos, 2010): saper ascoltare le voci di chi è stato sistematicamente silenziato e che ora si rivendica come soggetto politico attivo e prende la parola; riconoscere strategie di conoscenza e azione marginalizzate dallo sguardo occidentale; rivedere le nostre metodologie educative dando spazio al corpo, all'immaginazione, a processi partecipativi dal basso; ripensare i concetti fondamentali che stanno alla base dei nostri modelli d'intervento come integrazione, progresso, sviluppo, dialogo interculturale (Buraschi e Aguilar, 2022).

Come sottolinea Ochy Curiel, il riconoscimento e la legittimazione di saperi “altri” subalternizzati:

Non può ridursi a un’operazione di facciata, tesa a ripulire colpe epistemologiche; non si tratta di citare femministe nere, indigene, impoverite, per dare un tocco critico alle proprie ricerche, conoscenze e pensieri. Si tratta invece di identificare concetti, categorie, teorie che nascono da esperienze di subalternità, che in genere sono create collettivamente, che possono essere generalizzate senza avere una pretesa di universalità, che possono spiegare realtà diverse decostruendo così l’immaginario che attribuisce a queste conoscenze un carattere locale e individuale, impossibile da comunicare (Curiel, 2022, pp. 86-87).

Per esempio, le prospettive sul *buen vivir*, che si stanno sviluppando in America Latina (che dovremmo chiamare, coerentemente con le prospettive decoloniali, *Abya Yala*), possono rinnovare profondamente l’educazione interculturale e antirazzista (Silva Montes, 2019; Hidalgo *et al.*, 2019; Piedrahita, 2020). Il concetto di *buen vivir* ha la sua genesi nella cosmovisione quechua *sumak kawsay*. È un concetto in costruzione, direttamente collegato al dialogo interculturale. Mette in discussione l’epistemologia occidentale e riflette una visione di un mondo che è soprattutto plurale. Include sia l’idea di un’interdipendenza tra la società e il suo ambiente naturale, sia una concezione dell’universale come realtà plurale. È una prospettiva che supera i dualismi società-natura e soggetto-oggetto per proporre invece una visione olistica in cui le persone e la natura non sono più intese separatamente, ma come parte di un tutto:

Il *sumak kawsay* si basa su una conoscenza trasmessa di generazione in generazione in quanto condizione di possibilità per gestire le basi ecologiche e spirituali locali e rispondere autonomamente alle proprie necessità. In esso prendono forma una

visione e una pratica sociale sulla vita e il cosmo, che uniscono gli spazi fisici e l'intangibile, la dimensione materiale e la dimensione spirituale, l'uomo/donna e la natura, in un intreccio di quattro principi fondamentali: relazionalità, corrispondenza, complementarità e reciprocità [...] si radica nelle relazioni equilibrate, armoniche, eque e solidali tra umani e natura, nella dignità di ogni essere umano e nella necessaria interrelazione tra esseri, saperi, culture, razionalità e logiche di pensiero, azione e vita (Walsh, 2022, p. 62).

Si tratta anche di riconoscere come la colonialità influisce nelle relazioni con persone del Sud Globale, come condiziona la nostra forma di interpretare il mondo e le nostre strategie metodologiche di intervento. In questo senso, “la colonialità è uno degli elementi costitutivi e specifici del modello mondiale di potere capitalistico. Si fonda sull'imposizione di una classificazione razziale/etnica della popolazione del mondo come pietra angolare di tale modello di potere ed opera in ognuno dei piani, ambiti e dimensioni, materiali e soggettivi, dell'esistenza quotidiana e a scala societaria” (Quijano, 2000, p. 342; traduzione nostra).

La ridefinizione di una cultura antirazzista ha bisogno di creare spazi di dialogo e collaborazione tra le teorie e le pratiche che si sviluppano nel Nord e nel Sud Globale, tra le persone che appartengono a gruppi dominanti (ma che vogliono rompere con il sistema di oppressione) e gruppi subordinati. Si tratta di creare strutture dialogiche dove sia possibile la co-ricerca, la teorizzazione e la progettazione dai processi comunitari (Espinosa *et al.*, 2013; Buraschi, Amoraga e Oldano, 2017) e di rinnovare le metodologie di ricerca e azione pedagogiche a partire dagli insegnamenti dell'educazione popolare, le teorie e pratiche femministe e la pedagogia decoloniale (Muraca, 2021).

Rendere visibile e comprendere la natura strutturale del razzismo

Per rinnovare l'educazione sociale antirazzista è necessario ridefinire e riconcettualizzare il razzismo. Come abbiamo visto, la forma di definire un problema determina la forma di risolverlo. Pertanto, una nuova forma di azione socio-educativa richiede un nuovo quadro concettuale affinché l'azione antirazzista sia veramente trasformativa. Una definizione di razzismo che sia operativa e utile per un'azione antirazzista trasformativa deve superare sia le definizioni ristrette (che lo collegano alla razza, all'ideologia razzista o agli aspetti biologici) sia le definizioni generiche (che comprendono tutti i tipi di discriminazione, banalizzando e diluendo la discriminazione razzista). Inoltre, deve includere sia i suoi due elementi fondamentali (dominazione e razzializzazione) sia il suo carattere complesso e multidimensionale (interpersonale, istituzionale e strutturale).

Parliamo di dominazione perché il razzismo è un principio strutturante del sistema e una manifestazione concreta del potere e dell'oppressione di un gruppo su un altro. Il razzismo è un meccanismo di inferiorizzazione di persone e gruppi attraverso una differenziazione radicale che razzializza le differenze. La razzializzazione è il processo attraverso il quale le differenze fenotipiche, sociali, culturali, religiose, ecc. vengono considerate naturali, essenziali, come se fossero marcatori di una presunta razza. Questo processo implica una differenziazione essenziale e radicale tra i gruppi umani, il riduzionismo della complessità delle persone a poche caratteristiche legate al gruppo (identità culturale, fenotipo, etnia, religione, lingua) e una relazione deterministica tra queste caratteristiche e il modo di essere di una persona.

Nel nostro libro *Racismo y antirracismo. Comprender para transformar* (2019), proponiamo di definire il razzismo come un "sistema di dominazione e inferiorizzazione di un gruppo rispetto a un altro ba-

sato sulla razzializzazione delle differenze, in cui si articolano dimensioni interpersonali, istituzionali e culturali. Si esprime attraverso un insieme di idee, discorsi e pratiche di cancellazione, stigmatizzazione, discriminazione, esclusione, sfruttamento e aggressione” (Buraschi e Aguilar, 2019, p. 27).

A causa della sua natura multidimensionale, il razzismo è un fenomeno complesso, poiché le sue dimensioni sono correlate e intrecciate, alimentandosi a vicenda. Non si tratta di dimensioni isolate che si possono aggiungere o sovrapporre, ma di dimensioni che si alimentano a vicenda e si intersecano. Questo spiega sia la complessità del razzismo sia la complessità della sua risposta.

L'identificazione delle nuove forme di razzismo, l'analisi della multidimensionalità delle sue cause, la comprensione della sua funzione ideologica e sociale sono passaggi necessari per il rinnovamento dell'antirazzismo. Ciò implica l'analisi di come specifici tipi di dominio sociale costruiti storicamente come genere, etnia, classe, razza, identità culturale interagiscono per produrre diversi tipi di disuguaglianza sociale. Si tratta di mettere al centro l'esperienza vissuta dalle persone discriminate e di analizzare i processi di razzializzazione.

Sulla base dell'approccio intersezionale, partiamo dal presupposto che più di una categoria di oppressione (razza, genere, classe, orientamento sessuale, religione) sia coinvolta in tutte le dinamiche di potere e in tutti i processi di razzializzazione; che occorre prestare attenzione a tutte queste categorie nella consapevolezza che le relazioni tra le categorie sono variabili e sono sempre “sitate” in un determinato contesto storico e sociale; inoltre, che ogni categoria è internamente diversa ed è il frutto di un continuo processo di costruzione e ricostruzione in cui intervengono fattori individuali, interpersonali, intergruppo, culturali e istituzionali.

Riconoscere la natura strutturale del razzismo comporta mettere in discussione concetti classici dell'intervento socio-educativo interculturale, come “inclusione” o “integrazione”. Se la società è strutturalmente razzista, l'integrazione implica, in realtà, un “assimi-

lazione subalterna” (Aguilar e Buraschi, 2012) e l’inclusione implica la legittimazione di un sistema iniquo.

Protagonismo delle strategie di resistenza delle persone e dei gruppi razzializzati

Per superare i limiti delle azioni socio-educative antirazziste, dobbiamo concepirle come un processo di emancipazione dei membri di gruppi razzializzati, ponendo l’accento sulla loro capacità di *agency*, le loro risorse, la loro resilienza. Riconoscere e dare spazio alle strategie che mettono in atto per resistere al razzismo e all’impatto che le discriminazioni hanno sulla loro vita quotidiana. Si tratta di valorizzare la loro capacità di trasformare gli svantaggi relazionati con l’esperienza migratoria in opportunità creative e storie di successo in diverse sfere della loro vita (Santagati, 2019).

L’educazione sociale antirazzista deve essere essenzialmente partecipativa, creando strutture dialogiche che permettano di lavorare in spazi di riconoscimento reciproco e coscientizzazione (Buraschi *et al.*, 2017). Non si tratta solo di “dare voce” alle persone immigrate e razzializzate, ma di saper ascoltare e creare spazi di dignità che rendano possibile l’ascolto (Sclavi e Buraschi, 2022).

L’intervento socio-educativo antirazzista, se vuole evitare il rischio di essere funzionale al sistema, deve essere presenza impegnata, riconoscendo che non esistono progetti di educazione interculturale e antirazzista neutrali. Se il razzismo è un fenomeno strutturale, l’educazione antirazzista deve avere anche una dimensione politica. In altre parole, l’azione socio-educativa antirazzista deve riconoscere i gruppi razzializzati come soggetti politici con le proprie rivendicazioni, strategie e narrazioni di emancipazione, come soggetti che mettono in campo strategie innovative e autonome.

#RegularizaciónYa: un esempio di educazione sociale antirazzista critica

Terminiamo questo testo con un esempio di come si possono superare i modelli di antirazzismo funzionale e integrare proposte di impegno politico e educazione antirazzista critica con metodologie partecipative e creative.

Negli ultimi anni, in Spagna si sta vivendo un rinnovamento dell'antirazzismo che sta generando importanti conseguenze nelle pratiche socio-educative. Queste esperienze si inquadrano nel denominato "antirazzismo politico", che nasce come risposta ai limiti dell'antirazzismo funzionale e incorpora molti degli elementi propri della prospettiva critica.

Nel novembre del 2017 si è organizzata la prima marcia antirazzista spagnola organizzata da gruppi razzializzati, la data commemorava l'assassinio di Lucrezia Pérez, di origine dominicana, da parte di una Guardia Civile di estrema destra nel 1992. La marcia ha rappresentato un punto di svolta per la lotta antirazzista, riportando in primo piano il protagonismo delle persone immigrate e dei gruppi razzializzati, non più mero oggetto dell'attivismo bianco europeo. Dal 2017 si sono moltiplicate iniziative, movimenti sociali, campagne ed esperienze educative che promuovono il passaggio dall'antirazzismo funzionale all'antirazzismo critico e il protagonismo delle persone razzializzate come soggetti politici autonomi, capaci di organizzarsi, di far sentire la propria voce e guidare la lotta antirazzista, perché se il razzismo è un problema strutturale e politico e non individuale, la lotta contro il razzismo dev'essere strutturale e politica.

Nel contesto delle dure conseguenze della pandemia, nel marzo del 2020 nasce un importante movimento per la regolarizzazione delle persone immigrate in situazione amministrativa irregolare. L'iniziativa #RegularizaciónYa è un movimento nazionale composto di collettivi e organizzazioni di migranti e persone razzializzate che si

auto-organizzano politicamente per rivendicare diritti sociali, politici ed economici delle persone “sin papeles”. L’obiettivo principale è raccogliere 500.000 firme per promuovere un’iniziativa legislativa popolare, al fine di ottenere la regolarizzazione della situazione amministrativa di centinaia di migliaia di persone.

Questo movimento rappresenta un buon esempio, da un punto di vista metodologico, di come si possono applicare i principi proposti in questo testo per passare da un antirazzismo funzionale a un antirazzismo critico.

Innanzitutto, si tratta di un movimento sociale (ma anche politico e educativo) in cui le persone migranti e razzializzate sono protagoniste. Il punto di partenza è la presa di coscienza durante la crisi sanitaria del ruolo essenziale dei lavoratori stranieri nell’economia spagnola, in particolare, nel settore primario e nel settore socio-sanitario. Tutte le campagne di sensibilizzazione e di educazione sociale antirazzista si sono basate su questo principio: la regolarizzazione non è una questione di solidarietà, non è una concessione, ma un diritto, una questione di giustizia sociale.

Un secondo elemento di grande importanza è che non si è limitato ad essere un movimento sociale finalizzato ad appoggiare una iniziativa legislativa popolare ma ha organizzato in tutto il territorio nazionale numerose azioni socio-educative incentrate nell’informare, denunciare il carattere strutturale della discriminazione, le pratiche di razzismo istituzionale, in particolare il *profiling* razziale, e sensibilizzare la popolazione spagnola sull’importanza di un cambiamento di paradigma rispetto alle politiche migratorie. Queste iniziative educative hanno sviluppato strategie di comunicazione sociale e formazione innovative e creative attraverso l’arte, il corpo, valorizzando i saperi popolari delle persone immigrate con un efficace uso dei *Social Network*.

Inoltre, il movimento *#RegularizaciónYa*, rappresenta un’esperienza importante che ha permesso la riconfigurazione delle gerarchie dentro i movimenti sociali antirazzisti. Si sono create reti nazionali

e reti locali, che collaborano con numerose ONG e altri movimenti sociali. In queste reti le persone non razzializzate non erano più le “esperte”, “portavoce” o “leader” degli interventi, ma alleate. L’assunzione del protagonismo delle persone immigrate ha implicato imparare ad ascoltare, a dare spazio, ad essere autocritici e accettare di uscire dalla propria zona di comfort.

Riferimenti bibliografici

Abdallah-Pretceille M., *La educación intercultural*, Idea Books, Madrid 2001.

Aguado T., *Pedagogía Intercultural*, Mc-Graw Hill, Madrid 2003.

Aguado T. e Del Olmo M. (a cura di), *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas*, Ramon Areces, Madrid 2009.

Aguado T. e Mata P. (a cura di), *Educación intercultural*, UNED, Madrid 2017.

Aguilar-Idáñez M^a J. e Buraschi D., *El desafío de la convivencia intercultural*, in “Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana”, n. 38, 2012, pp. 27-43.

Aguilar-Idáñez M^a J. e Buraschi D., *Claves dialógicas para una educación intercultural crítico-transformadora*, in “Interacções”, n. 13, 2017, pp. 233-253.

Aguilar-Idáñez M^a J. e Buraschi D., *La interculturalidad como proyecto político, social y profesional*, in A. Mora (a cura di), *Mediación intercultural y gestión de la diversidad: Instrumentos para la promoción de una convivencia pacífica*, Tirant lo Blanch, Valencia 2018.

Aguilar-Idáñez M^a J. e Buraschi D., *Methodological Proposal for a Renewal of Antiracist Socio-Educational Action*, in I. M. Gómez Barreto (a cura di), *Promoting Social Justice for Immigrants and Refugees Through Active Citizenship and Intercultural Education*, IGI Global, Pennsylvania 2021.

Aguilar-Idáñez M^a J. e Buraschi D., *Pistas para renovar a ação so-*

cial antirracista, in “Temas Sociais”, n. 2, 2022, pp. 7-30.

Ahmed S., *The nonperformativity of antiracism*, in “Meridians: feminism, race, transnationalism”, n. 7, 2006, pp. 104-126.

Aime M., *Eccessi di culture*, Einaudi, Torino 2004.

Ajari N., *La dignité ou la mort: éthique et politique de la race*, Empêcheurs de penser rond, Parigi 2019.

Alonso R. S., *La educación intercultural como factor clave de la eficacia contra el racismo*, in “Revista Española de Pedagogía”, n. 234, 2006, pp. 303-322.

Bouteldja H., *Féminisme et antirracisme*, in “Contretemps, Postcolonialisme et immigration”, n. 16, 2016, pp. 86-95.

Bouteldja H., *Les Blancs, les Juifs et nous: vers une politique de l'amour révolutionnaire*, La fabrique éditions, Parigi 2018.

Buraschi D. e Aguilar-Idáñez M^a. J., *Racismo y antirracismo. Comprender para transformar*, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Albacete 2019.

Buraschi D. et al., *Comunicazione partecipativa e cultura dell'ospitalità*, in “Educazione Aperta”, n. 2, 2017, pp. 11-32.

Buraschi D. e Aguilar-Idáñez M. J., *Apuntes Críticos para una pedagogía social antirracista*, in “Quaderns d'animació i educació social”, n. 36, 2022, pp. 1-19.

Buraschi D., Amoraga, F. e Oldano N. (2017), *Dialogo e trasformazione nei processi partecipativi*, in “Educazione Aperta”, n. 1, 2017, pp. 125-142.

Calvo Cuesta R. M. et al., *Materiales para una educación antirracista*, Talasa, Barcellona 1996.

Capmany Sans D. et al., *Vientos del sur: para una educación y una sociedad antirracista*, Vision Net, Madrid 2005.

Castillo-Montoya M., Abreu J. e Abad A., *Racially liberatory pedagogy: a Black Lives Matter approach to education*, in “International Journal of Qualitative Studies in Education”, n. 32, 2019, pp. 1125-1145.

Castro-Gómez S. e Grosfoguel R., *El giro decolonial. Reflexiones*

para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, Siglo del Hombre Editores, Bogotá 2007.

Crenshaw K.W., *Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color*, in “Stanford Law Review”, n. 43, 1991, pp. 1241-1299.

Curiel O., *Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista*, in “Nómadas”, n. 26, 2007, pp. 92-101.

Curiel O., *Costruendo metodologie femministe a partire dal femminismo decoloniale*, in M. Muraca (a cura di), *L'altra intercultura. Visioni e pratiche politico-pedagogiche da Abya Yala al mondo*, Pensa MultiMedia Editore, Lecce 2022.

Dei G. J., *Towards an anti-racism discursive framework*, in M. Aguiar, A. Calliste e G. Dei (a cura di), *Power, knowledge and anti-racism education: A critical reader*, Fernwood Pub, Victoria 2020.

De Sousa Santos B., *Epistemologías del sur*, Siglo XXI, Buenos Aires 2010.

Díaz C., *Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades*, in “Tabula rasa”, n. 13, 2010, pp. 217-233.

Dixon J. et. al., *A paradox of integration? Interracial contact, prejudice reduction, and perceptions of racial discrimination*, in “Journal of Social Issues”, n. 66, 2010, pp. 401-416.

Dussel E., *Siete ensayos de filosofía de la liberación: Hacia una fundamentación del giro decolonial*, Trotta, Madrid 2020.

Espinosa Y. et. al., *Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial. Una conversa en cuatro voces*, in C. Walsh (a cura di), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Abya Yala, Quito 2013.

Flecha R., *Racismo moderno y postmoderno en Europa: enfoque dialógico y pedagogías antirracistas*, in “Reis, Revista Española de Investigaciones Sociológicas”, n. 94, 2001, pp. 79-103.

Freire P., *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Buenos Aires 1970.

Gibb R., *Constructions et mutations de l'antiracisme en France*, in

“Journal des anthropologues. Association française des anthropologues”, n. 95, 2003, pp. 165-179.

Gilardoni G., *Razzismo situato. Ragioni storiche, socioculturali ed etiche per contrastarlo*, Vita e Pensiero, Milano 2021.

Gil-Benumeya D., *Nativa o extranjera, la misma clase obrera. Apuntes sobre antirracismo e izquierda blanca*, in “Viento sur: Por una izquierda alternativa”, n. 172, 2020, pp. 88-100.

Gilroy P., *The End of Anti-Racism*, in W. Ball e J. Solomos (a cura di), *Race and Local Politics*, Macmillan, Londra 1990.

Grosfoguel R., *What is Racism?*, in “Journal of World-Systems Research”, n. 22, 2016, pp. 9-15.

Grupo Inter, *Educación Intercultural: necesidades de formación de profesorado desde la perspectiva europea*, UNED, Madrid 2006.

Grupo Inter, *Racismo: qué es y cómo se afronta. Una Guía para hablar de racismo*, Pearson, Madrid 2007.

Haro M., López A. e Essomba M.A., *Un programa de educación antirracista para la ESO*, in F. López e S. Aránaga (a cura di), *El mundo en guerra. La educación para la paz: propuestas y actividades (3-12 años)*, Graó, Barcelona 2003.

Hidalgo Capitán A. L. et. al., *Los objetivos del Buen Vivir. Una propuesta alternativa a los Objetivos de Desarrollo Sostenible*, in “Revista iberoamericana de estudios de desarrollo”, n. 8, 2019, pp. 6-57.

Hill Collins P., *Gender, Black Feminism, and Black Political Economy*, in “Annals of the American Academy of Political and Social Science”, n. 568, 2000, pp. 41-53.

Katz J. H., *White awareness: Handbook for anti-racism training*, University of Oklahoma Press, Oklahoma 2003.

Lander E., *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Clacso, Caracas 2000.

Malgesini G. e Giménez C., *Guía de conceptos sobre migraciones racismo e interculturalidad*, Catarata, Madrid 1997.

Martínez C. e Ascunce C., *Racismo, antirracismo e inmigración. Bases conceptuales para la solidaridad internacional y la acción colectiva*

antirracista, in “Inguruak: Revista de Sociología”, n. 14, 1996, pp. 237-256.

Muraca M., *La dimensione politica della metodologia della ricerca in educazione. Riflessioni a partire da un sentipensare popolare, femminista e decoloniale*, in “Civitas educationis”, n. 2, 2021, pp. 205-2020.

Muraca M. (a cura di), *L'altra intercultura. Visioni e pratiche politico-pedagogiche da Abya Yala al mondo*, Pensa MultiMedia Editore, Lecce 2022.

Musarò P., *The banality of goodness: Humanitarianism between the ethics of showing and the ethics of seeing*, in “Humanity: An International Journal of Human Rights, Humanitarianism, and Development”, n. 6, 2015, pp. 317-33.

Pedersen A., Walker I. e Wise M., “*Talk does not cook rice*”: *Beyond anti-racism rhetoric to strategies for social action*, in “Australian Psychologist”, n. 40, 2005, pp. 20-31.

Piedrahita Rodríguez J. A., *La descolonización epistemológica y la educación política en Colombia. Hacia una perspectiva ciudadana del buen vivir*, in “Foro de Educación”, n. 18, 2020, pp. 47-65.

Pompeo F., *Autentici mettici. Singolarità e alterità nella globalizzazione*, Meltemi, Milano 2009.

Quijano A., *Colonialidad del poder y clasificación social*, in “Journal of World-Systems Research”, n. 2, 2000, pp. 342-386.

Rivera Cusicanqui S., *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*, Tinta Limón, Madrid 2010.

San Román T., *Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofobia y filantropía*, Tecnos, Madrid 1996.

Santagati M., *Autobiografie di una generazione Su.Per. Il successo degli studenti di origine Immigrata*, Vita e Pensiero, Milano 2019.

Sclavi M. e Buraschi D., *Democrazia partecipativa e arte di ascoltare*, Edizioni Ascolto Attivo, Roma 2022.

Segato R. L., *La perspectiva de la Colonialidad del Poder y el giro descolonial. Reinventar la izquierda en el siglo XXI: hacia un dialogo norte-sur*, Clacso, Buenos Aires 2014.

Silva Montes C., *La escuela zapatista: educar para autonomía y la emancipación*, in “Alteridad. Revista de educación”, n. 14, 2019, pp. 109-121.

Solana J. L., *Inmigración y racismo. Retos y propuestas para una política de inmigración y un trabajo social antirracista*, in “CABS: Cuadernos Andaluces de Bienestar Social”, n. 4, 1999, pp. 59-84.

Téllez J. A. (a cura di), *Educación intercultural: miradas multidisciplinares*, Catarata, Madrid 2008.

Tevanian P. *La mécanique raciste*, Dilecta, Paris 2008.

Tubino F. *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Encuentro continental de Educadores Agustinos*, Ed. Universidad Católica de Perú, Lima 2005.

Vergès F., *Un feminismo decolonial*, Ubu Editora, San Paolo 2020.

Walsh C., *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir*, Plaza y Valdés, México D.C. 2008.

Walsh C., *Interculturalità e (de)colonialità. Prospettive critiche e politiche*, in M. Muraca (a cura di), *L'altra intercultura. Visioni e pratiche politico-pedagogiche da Abya Yala al mondo*, Pensa MultiMedia, Lecce 2022.

Wieviorka M., *Les paradoxes de l'antiracisme*, in “Esprit”, n. 205, 1994, pp. 16-28.

Gli autori

DANIEL BURASCHI è dottore di ricerca in Psicologia Sociale presso l'Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) e dottore di ricerca in Diritto e Lavoro Sociale presso l'Università di Castilla La Mancha (UCLM). Ha una laurea in Scienze dell'Educazione presso l'Università di Padova, una laurea magistrale in Ricerca in Psicologia presso l'UNED. È professore del Master in Migrazioni e Interculturalità presso l'UCLM e professore tutor di Pedagogia Sociale presso

l'UNED de La Laguna (Tenerife). Ricercatore del Grupo Interdisciplinar de Estudios sobre Migraciones, Interculturalidad e Ciudadanía (GIEMIC) dell'UCLM e dell'Osservatorio sull'Immigrazione di Tenerife dell'Universidade de La Laguna. Vicedirettore dell'Istituto Internazionale di Scienze Sociali Applicate (IICSA). Ha lavorato in diverse organizzazioni no profit in Italia, Spagna, Inghilterra, Francia e Marocco. È coordinatore dell'area ricerca e progettazione partecipata della Red de Acción e Investigación Social, dove svolge diversi progetti di consulenza, ricerca, facilitazione e formazione in politiche sociali, educazione interculturale e processi comunitari.

MARÍA JOSÉ AGUILAR IDÁÑEZ é docente di Lavoro Sociale nell' UCLM. Phd in Sociologia e Scienze Politiche. Consulente di diverse organizzazioni internazionali, è direttrice dell'IICSA. Autrice di più di 200 pubblicazioni riguardanti pratiche partecipative, immigrazione, interculturalità, lavoro sociale, servizi sociale e progettazione sociale. Dirige il Master in Immigrazione e Interculturalità dell'UCLM ed è ricercatrice principale del gruppo di ricerca competitivo GIEMIC presso l'UCLM.

Intercultural practices in group settings. Inclusion in territorial education, between action research and scientific supervision

ALESSANDRO D'ANTONE E LAVINIA BIANCHI

From a pedagogical perspective, the work deals with the relationship between territorial education and group settings with adolescents. Some elements of a project (In Gioco Con Arte, created with the contribution of the Department for Family Policies in the Reggio Emilia area) will be discussed, and several aspects relating to the scientific supervision of the project will be reported. In particular, the contribution will address the intercultural variables within educational groups, as emerged in the research-action work conducted from January to November 2022. We'll discuss the relationship between them and the concept of "identity" as proposed to students during the Teaching of Inter-cultural Pedagogy, in the A.Y. 2021/2022, at the Department of Education and Humanities of the University of Modena and Reggio Emilia. In this sense, we will try to draw a common thread between research and academic teaching, highlighting the relationship between scientific supervision and its feedback in the academic field, through an intersectional perspective via the use, in the context of intercultural pedagogy, of the concepts of "interpellation", "stigma", "ghost of the foreign body", "double absence" and "skin-ego".

Keywords: territorial education, intercultural pedagogy, identity, action re-search, critical pedagogy.

Alessandro D'Antone e Lavinia Bianchi, *Intercultural practices in group settings. Inclusion in territorial education, between action research and scientific supervision*, in "Educazione Aperta" (www.educazioneaperta.it), 16/2024.

DOI: 10.5281/zenodo.12787289

Introduction

This paper¹ deals with the intersection between an experience of territorial education with adolescents, and the Academic Teaching of Intercultural Pedagogy (in the A.Y. 2021/2022) at the Department of Education and Humanities of the University of Modena and Reggio Emilia. In this sense, the purpose of our argumentation is to highlight the link between the intercultural variables within group-centered (Dozza, 2000), territorial projects, and its theoretical elaboration with “in-training” students.

The project we will draw upon is *In Gioco Con Arte (At Play With Art)*, a multi-disciplinary, pedagogically-related frame, organized with the contribution of the Department for Family Policies (Dipartimento per le Politiche della Famiglia, Italy), and set in the Reggio Emilia area².

Before we can zoom into the first concepts of our argumentation, notice that the project has been laid out in a time-frame of ten months, in 2022, and involved two distinct districts of the city.

The first one, *Foscatto*, is well-known in the area for its distinguished, circumscribed perimeter, laying out the possibility for a *neighborhood-re-*

¹ The contribution is the result of a collaborative effort. The authors shared the structure of the entire article and the bibliography. Alessandro D'Antone is the author of paragraphs 1 (Introduction) and 5. Lavinia Bianchi is the author of paragraphs 2, 3, and 4.

² The project partners are reported below: Coop. Soc. Progetto Crescere; Coop. Soc. Pangea; Coop. Soc. Madre Teresa; APS K-LabAB; ACER-Azienda casa Emilia Romagna (Reggio Emilia); Consorzio Oscar Romero; Società consortile a R.L. La polveriera; Consorzio Winner mestieri E.R.; Servizi Sociali e Assessorato alla Cultura del Comune di Reggio Emilia.

lated pedagogical intervention: on the one hand, its architecture provided a noticeable lack of communication with the outside, producing the conditions for a rather detectable isolation from the city; on the other hand, this peculiar condition (i.e. a mildly expanded and plainly delimited area) set the basis for a quite interesting space for educational relations, making possible to locate a common room in the district both for the project activities, and open for the community to participate³.

The second one, *Polveriera*, is a more centered district in the city, with organized spaces for educational projects to be carried out. Lacking a “real” neighborhood due to its already arranged setting, this context has been a peculiar spot for the project to convey different educational needs, in and out the district itself. For instance, the different groups welcomed, with the coordination of professional educators, specific segments of home education and supervised visitation projects (in agreement with the social protection service for minors – D’Antone, 2020).

Both sections of the project had two distinctive elements: the first regarded the group task, centered on the production of art products to be processed – in a narrative way – inside the groups themselves, and to be brought into the neighborhood as well. The second has been the value of the families, taken into account to plan, assess, and participate to the different activities.

Since it has been an extracurricular project, strongly linked to the territorial communities, its balance between strictly-structured educational settings and more unwind forms of organization has been coherent with the very nature of the project: “carrying out the task” has always been accompanied by forms of socialization, inclusion, and communication with local contexts, making it not only a project “on art”, but a more broadly connoted context of territorial education (Tramma, 2010).

The articulation of the project laid out the theoretical foundation for a joint didactical activity during two academic lessons: as a matter

³ For a broad analysis – with a critical pedagogy fashion – of the educational space and its logic, notice preliminarily the remarks by D. R. Ford (2017, p. 54).

of fact, the focus on groups rather than on individuals made possible to highlight how the processes of cultural inclusion, for them to actually work in their authenticity, need a social, pedagogically arranged context, in order to achieve the elaboration of the conflicts and the implementation of cooperation (Fiorucci, Pinto Minerva and Portera, 2017). Yet, taking into account the sole notion of “difference”, especially within an intertwined framework of different existential trajectories, ran the risk of excluding the political dimension of the problem (Catarci, 2016).

Moreover, the focus on group-centered settings made evident how the relationship (of conflict, cooperation, and resistance) was more prominent than individual differences (Contini, 2009; Bianchi, 2019). To achieve such a point of analysis, the focus shifted from the “individual” (here considered as an abstraction, as we will point out later) to the social dimension in which “she/he acts” and by which “she/he is determined”, within numerous forms of causal events (Lewis, 2017).

Considering the concept of “identity”, and drawing from Francesco Remotti’s work (1996), we brought in a dynamic “self scheme”, comparable to the *movement of the tides on a shore* (*ivi*, p. 3). If we assume the metaphor is true, the separation between the *structure* of the event and its *motion* leaps to the eye: the former maintains a prominent place on the scene, while the latter remains in the background.

Therefore, while upholding the importance of *movement* – and, doing so, the significance of different educational paths not only travelled during migration processes, but, more broadly, throughout the entire course of life (Dozza, 2016) – we also tried to give thought to the *structure* itself.

Namely: the body scheme, the configuration of personality, the processes of inculturation, and the departure and destination communities, not only considered as pedagogically appraised dimensions of life and education, but also as institutionalized social forms in

which the individual is “always-already” situated (as Louis Althusser stated, it is a form of *interpellation*) in a social and cultural web of practices and meanings (Backer, 2022, p. 61). In this sense, when Erving Goffman writes

The central feature of the stigmatized individual’s situation in life can now be stated. It is a question of what is often, if vaguely, called “acceptance”. Those who have dealings with him fail to accord him the respect and regard which the uncontaminated aspects of his social identity have led them to anticipate extending, and have led him to anticipate receiving; he echoes this denial by finding that some of his own attributes warrant it (1963, pp. 8-9).

Goffman states that, according to our premises, every form of exclusion (even through the social mark he is renowned to have defined as “stigma”) not only travels throughout an outspoken form of relationship (be it a direct kind of racism, sexism, infantilization, subordination, or straightforward exploitation), but also because of ideologically-drenched social structures whose effects appear as quite hidden (Althusser, 1996, p. 30).

In this perspective, the individual (and its allegedly apodictic “identity”) represents a form of abstraction, since everyone is already a subject within a complex social structure, whose educational experiences (in schools, in extra-curricular projects, within lifelong education and learning plans, during work, etc.) have an impact on the possibilities of emancipation or in aggravating forms of exclusion (Leonardo, 2009). Thus, it enables the understanding of the complex movement within identity itself rather than considering it an already shaped form. Since this movement suffers from a universalist ideology of general pacification and suppression of conflicts (even the pedagogical ones), whose contradictions entail the very concepts

of racism and multiculturalism⁴, it is important at this point to draw a link between the concrete identities of the subjects involved in the project, and the abstraction/generalization we provided in the classroom to outline its characteristics through case studies.

Within a heterogeneous group in terms of abilities, knowledge and competences, a project on art which focuses on groups rather than on individuals shifts the “center of gravity” of the project from the interpersonal relationship between subjects to the pedagogical structure of the intervention (Palmieri and Prada, 2008; D’Antone, 2023).

Consider the following situation: if art is conceptualized and used as a tool to enhance the expression of self within interpersonal relationships, the risk of “tokenization”⁵ of one or more subjects could be very real, leading to the encapsulation of a subject within an artistic artifact which defines his/her alleged identity. But if, on the contrary, the artistic artifact is considered as a mediator object between the group members, the pedagogically arranged *équipe*, and the territory in which the group gathers, art ceases to be a tool for inclusion to become, at the same time, a context of practicability and a cooperative task (Dozza, 1993; 2000). In this second meaning, an art related project could facilitate non-abstract self-expression instances, con-

⁴ As stated by Immanuel Wallerstein, identity and racism have a common history based on the “ethnicization” of work force, therefore “racism has always combined claims based on continuity with the past (genetic and/or social) with a present-orientated flexibility in defining the exact boundaries of these reified entities we call races or ethno-national-religious groupings” (Balibar and Wallerstein, 1991, p. 34).

⁵ We use the term “token” here in a pedagogical fashion. As Niemann (2016) states: “Tokens are perceived as homogeneous. Their actions, decisions, values, and mannerisms are interpreted in a stereotype-consistent manner [...]. Stereotypic expectations may lead to the encapsulation and entrapment of tokens in particular roles, such as specialists in ethnic or gender matters and symbols of workplace diversity. They may trigger in the token feelings of inadequacy, stigma, inequity in the workplace, and stereotype threat, which refers to the fear of proving true the stereotypes about one’s group [...]. Stress is added when tokens’ imperfections and mistakes are perceived as reflective of their group, while their successes are deemed exceptions to the group stereotype” (pp. 1-12).

necting everyone's individual performances to a superordinate target. During the *In Gioco con Arte* project, art was always considered as a group task which defines a specific topic of discussion (usually related to the 2020 Agenda for Sustainable Development) and enhances the possibility for the group to talk about it *outside of the group itself* – that is to say, in the district of afferece. Thus, for instance, if the superordinate task, as defined by the preliminary group discussion within the group agenda, refers to the participation to a debate on the youth stance on gender equality and violence on women:

- the group discusses the topic in a cooperative way (circle arrangement, speaking turns, conflict management, etc.) with the educators as tutors and mediators;
- the artistic artifacts will reflect the terms emerging from the discussion, defining themselves both in the form of personalized tiles to be placed on specific spots of the district, and of cards with messages which present some sort of relevance with them;
- the group gathers to discuss the action taken, in order to re-work in a critical-reflexive way the group task.

Following the indications outlined by Riccardo Massa (2000), in this way the project defines itself via the instances of expression, performativity and reflection on the action taken; everyone's identity is not aprioristically defined, but shaped and operating at the same time in a social context in which the relationship is mediated by work, conflict, and cooperation. This work setting does not eliminate the ideological effect on education (Backer, 2022), but permits to identify its ritualization, making space to critique, resistance, and inclusion.

The ghost of the foreign body and the Double absence: intersectionality on an intercultural framework of education

The interpretative lenses assumed in this work solicit a search for self-interpretive, and hetero-interpretive, itineraries and critical relativization that aimed – starting from the analysis of concrete and well-known situations and problems – at a true “intercultural understanding” (Fiorucci, 2020; Ouellet, 1991; Desinan, 2003). Starting with the exploration of two constructs, we will then expand the theoretical references to the postcolonial and critical perspective to focus on the research sample. As researchers immersed in the context, “cognitive decentralization” and critical ethnocentrism at every step of data collection and analysis have been pursued.

As mentioned above, the overall aim of the researchers is to employ and make useful the data emerging in the field of research within the teaching proposal in university courses.

This possibility makes the achievement of the pedagogical foundation concrete and practicable – i.e., the recursiveness between theory, practice, and new theory.

In particular, according to the data emerging from the research, a reference is made to two constructs borrowed from postcolonial and critical literatures: the *Double absence* by Abdelmalek Sayad, and *The ghost of the foreign body* by Étienne Balibar.

In the *Double Absence*, Sayad (2002) strongly criticizes the “science of migration” which deals with migratory flows by adopting a numerical and economical stance, considering moves across the borders, and comparing the countries of origin of migrants and the rich host countries. Sayad concludes that migration is a *total social fact*, which concerns an internal and external system related to the migrants and the host country.

According to Sayad, the migrants must occupy the space made

available by the host country, and they must stay there, as if to demonstrate with their presence the social unthought. The term “immigration”, instead of “migration process”, reflects the ethnocentric logic of the hosting country. In this way, Sayad expresses a radical critical argument on pseudo-concepts, which appear to be too vague, as “integration” and “minorities-naturalization-assimilation”.

Furthermore, in *The ghost of the foreign body* (2019), Balibar argues that “otherness” – the other, towards whom we experience infinite ethical responsibility – is a political subject. The political dimension cannot be separated from the cultural and the intellectual. Wandering people are not unhappy bodies, tossed about, defenseless, sacrificed, at the mercy of the militarized police of the European states; on the contrary, they devise strategies, build solidarity, and invent forms of collective sociability. They are (political) actors and not just objects. Thus, second generations, even more, cannot be considered by national policies as *foreign bodies*.

Some intercultural variables of the project: presence-absence of the theoretical sample

According to the interpretative framework outlined above, here we propose an analysis of the research theoretical sample (Charmaz, 2014) from the engaged and postcolonial pedagogical perspectives. Following this interpretative lens, we focus on the composition of the theoretical sample and their “presence-absence” in the Italian juridical system.

The research sample – viewed from the grounded constructivist perspective that emphasizes its explanatory and interpretative potential – consists of about 30 young men and women. Many of them are “second generation” migrants: born in Italy, but not Italian citizens. In particular, they are guys born in Reggio Emilia between 2005

and 2007, of Burkinabè, Senegalese, Tunisian, Chinese, Ghanaian, Moroccan, Indian, and Dominican with Nigerian parents. Only two participants were born in the country of origin, and then migrated to Italy in their early childhood. One participant was born from a mixed couple.

The intercultural variable manifests itself in the dual belonging, the innate mediation skills of these young people and the lack of legal recognition with its implications.

- First emersion: out of 30 participants, 20 are non-Italian citizens;
- second emersion: only the group of Italians has a certification of vulnerability or special educational need (BES).

The first possible inferences concern:

- users benefitting from socio-educational interventions are mostly non-Italian citizens;
- users with health certifications and support are Italian citizens.

Why is it that the diagnoses do not also concern the group of non-citizens?

From an engaged pedagogical perspective, the problem of Italian non-citizenship, besides being felt in school, has material repercussions on people's lives and on the construction of a common imaginary: it begins, in fact, to take shape as a perturbing element, doubly absent, extraneous; a *non-person* (Dal Lago, 2004).

Following Sayad and Balibar's suggestions, we can, in fact, understand how deleterious this is for the formation of an identity and a sense of belonging: the non-Italian citizen is "doubly absent", and society perceives her/him as a "foreign body". According to Balibar, it is the fear of people settling in: it is the ghost of the foreign body, whose definition is always arbitrary. It remains true that the ideolog-

ical construction of the internal enemy, of the foreign body, of the virus, the whole phantasmatics of immunity, is elaborated around the fear – possibly fabricated and always manipulated – that people will settle down? In this sense, much responsibility lies with toxic narratives (Fiorucci, 2020). Today, the threshold of fear has been raised: the fear is no longer that they will settle, but simply that they will arrive, that they will be there – despite their small numbers and their placement in suburban neighborhoods. The danger is not the immigrant, the danger is “the foreigner”.

The case study presented here is a privileged observatory for analyzing and deconstructing cultural implicitities and, more importantly, for designing new interventions and elaborating new research paths. These inferences on the sample also constitute a background investigation to delve into group dynamics, with particular regard to conflict management, collaborative practices, and inclusive (or faux-inclusive) behavior.

Indeed, these preliminary inferences are sensitizing concepts that allow the design of new pathways for research and new practices, as advocated by critical pedagogy with an intercultural perspective. For this purpose, we make an attempt to interrogate the underpinnings, tensions, and discrepancies of Italian Special Educational Needs (SEN) policies and citizenship policies through the intersectional and interdisciplinary framework of Disability Critical Race Theory (DisCrit). DisCrit allows to share how ability is distributed and withheld based on race through policies and practices, and recognizes interlocking oppressions faced by students at the interstices of multiple differences (Annamma, Connor and Ferri, 2013; 2016; Migliarini, D’Alessio and Bocci, 2018).

Skin Ego and intercultural pedagogy: group variables to enhance conflict, cooperation, and inclusion

In this perspective – and according to the utilization of groups in an intercultural fashion –, the group not only reaches a goal through its work, but also allows each member to express themselves. Everyone can discuss the work done *in* the group, but it is also possible to performatively express by means of the body both the sense and the meaning of the product, as well as one's emotional investment in the work carried out by the whole group (Dozza, 2000; Massa, 2000).

Since leaving the “internal space” of the group (the common room, the place set for artistic purposes, etc.) represents the possibility of articulating, on the existing project, a range of other possible experiences in less structured and well-known contexts, this form of practice (i.e. the possibility to show the group work in the neighborhood or in schools, in order to support its discussion and socialization in other environments) also allows individual habits to be suspended, in order to open up expressive possibilities in times and spaces endowed with unprecedented specificity. As D. R. Ford states (2022), the time of education is not linear (De Giorgi, 2020), nor is possible to conceive a singular temporal line to understand the emancipatory – and, thus, not only cyclical repetition – path of education itself. Michael Alhadeff-Jones (2017) writes:

Theorizing the rhythms of emancipatory education is an activity that is critical, not only because of the knowledge it may produce but because it leads one to challenge the temporal standards that constrain the educational phenomena it relates to. At the core, entering into the activity of theorization constitutes therefore an invitation to transgress (p. 216).

In this way, an educational setting is not a circumscribed set of spaces, times and rules organized to control the group or to manage the work which must be produced, but an opportunity to *broaden the possible times and practices* the group itself could express itself into. Namely:

- the artistic artifacts made with the support of an artist or with professional educators, while sharing tools, instruments, and devices to enhance cooperation and thematize the different points of view of every member;
- the discussion set to prepare what message could be endowed in the artifact production, in order to decide how to deal with the different standpoints and organize activities outside the group;
- the development of group structure while maintaining a quite flexible openness to the possibility of other members to join and participate, or to welcome members who, for different reasons, have not been able to participate to the activities for some time;
- the shift from the inside to the outside, balancing the time spent in the group and the activities set outside of it; and so on.

Moreover, the very group structure outlines some interesting specificities which could not be unspoken. Talking about “groups” and “identity” laid out an interpretive discourse about how the groups, on a material basis, could enhance a dynamic formation of identities while promoting mutual exchange, conflicts, and cooperation. From a psychoanalytic standpoint, Didier Anzieu (2016) writes:

With small groups it had already been observed that the participants tend to fill up empty space – if the room is very big they bunch together in one part of it; if the chairs are set out in a circle they put tables in the middle – or stop up gaps: they do not like to have empty seats between people; they pile up spare

chairs in a corner; the empty place of an absentee makes them uncomfortable; they keep doors and windows closed, even if this makes the atmosphere physically suffocating. In a large group, in which anonymity is more marked, fears of fragmentation are reawakened and members experience the threat of losing ego identity, individuals feel lost and try to stay safe by withdrawing inside themselves or into silence (p. 31).

Bringing in the concept of *Skin-Ego*, Anzieu outlines a parallel between everyone's own body (i.e. the *skin* as a permeable membrane from the inside and the other bodies in the social context) and the material world in which everyone is situated, with active purposes (the social work aimed at reaching a result) and passive ones (being a member of a social structure with specific spaces, times and rules) (Dozza, 2000). Thus, the body acts as a layer between the inner self and the possibility of social relationship determined by the social context and the material body. More accurately, the communal identity reacts to the dynamic of this membrane, which facilitates or obstructs the possibility of enriching or evolving in the relationship with others.

As Zeus Leonardo (2009) pointed out, the skin is not only a metaphor or a theoretical concept aimed at a better understanding of profound, social dynamics (as we just stated with reference to Didier Anzieu), but also a material characteristic which indicates the mutual participation in a multicultural and multiethnic society. Through the skin, as a real membrane which maintains specific social connotations, and as a theoretical layer which indicates the concept of *threshold*, it is possible to thematize the concepts of closeness and distance, of closure and openness, and the possibility of *hybridizing* one's very own *skin* with the characteristics of others.

To do so, we believe a spontaneous organization within a pedagogical discourse and framework is not sufficient: in order to avoid the risks of exclusion or subordination (even the more hidden forms

of it, as stated in the Introduction), a pedagogical arranged setting is required to connect a common task (a *mediator* object in the social field – Vasquez and Oury, 1974; Papi, 1978; Dozza, 1993) to the different times and rhythms in the group. In doing so, the very same pedagogical movement of “inclusion” defines itself differently: from the insertion of a subject in a group, to the freed-up space within the group itself, in order to enhance the subject’s possibilities to express in a non-directive fashion.

For instance, if a topic of discussion and cooperative work is already decided when a new member shows up, her/his inclusion in the group could run the risk of subordinating her/him to a discourse on which the subject couldn’t have decision making possibilities. On the contrary, if the topic decision is equally shared, the new member could not only participate since the beginning of a process of discussion, expression, and work, but she/he could also be part of a group basing on a real commitment and not on a fictitious one.

In fact, *art* as a concept could be seen, and with good reasons (as Lev S. Vygotskij⁶ brilliantly pointed out), in its interplay with *work* – in particular when considering “work”, as Dino Formaggio (1977) suggested, as a mediation practice between natural and cultural forces. Moreover, for artists, the act of creating art is often considered as a form of work, because it involves dedication, time, effort, and skill: whether the medium is painting, sculpture, photography, murals, painted tiles, creative messages on paper, etc., artists invest their energy into their creative process, blurring the lines between work,

⁶ Vygotskij (1997) writes: “It is from this point of view that we should approach vocational training in the techniques of this or that realm of art. The instructive value of these techniques is extraordinarily great, in the same way as is every form of labor and every form of complex activity; it becomes even greater still once it is turned into a tool for training children in the apprehension of works of art, inasmuch as it is impossible to fully enter into a work of art if the techniques that are part of its idiom remain utterly foreign. It is for this reason that a certain minimal technical familiarity with the system of every art has to become part of public education” (p. 259).

commitment, and desire⁷ – thus, enabling *at this stage of the process* the possibility of a spontaneous form of learning instead of a systematic one (Visalberghi, 1988). Within the project *In Gioco Con Arte*, art as a mediation practice to convey group experiences of discussion and socialization made possible to strengthen community cohesion by fostering family bondings, developing empathy, emotional intelligence, and a greater understanding of others” experiences, thus promoting a broader sense of inclusivity and communication between subjects who participates to different territorial projects and in different districts.

In conclusion, this project represents a significative experience to lay out a pedagogical design respectful of everyone’s specificity, opening up the possibility to dissent and resistance (Jullien, 2016; Ford, 2019), and generating a multiple matrix of space-time in which the “different skins” could touch, communicate, and express, not drawing upon abstract differences, but articulating real ones through shared, real practices.

Bibliography

Alhadeff-Jones M., *Time and the Rhythms of Emancipatory Education. Rethinking the temporal complexity of self and society*, Routledge, London-New York 2017.

Althusser L., *Writings on Psychoanalysis. Freud and Lacan*, Columbia University Press, New York 1996.

⁷ As stated by H. Park (2023): “I find that there are multiple layers of tensions in the painting event: tensions between adult’s instruction and children’s own pleasure, between children’s assigned identity and desired identity, and between the “proper” use of given materials and experimented methods of engaging with human to nonhuman materials”. In other words, through a defined practice the learning processes are mediated by adults/educators’ power in the educational relationship, the subject’s previous knowledge and experiences, and the instances of cooperation and resistance within the task itself, making the task a complex process of subjectivization” (p. 103).

Annamma S. A., Connor D. and Ferri B., *Dis/ability critical race studies (DisCrit): Theorizing at the intersections of race and disability*, in “Race Ethnicity and Education”, n. 16, 2013, pp. 1-31.

Annamma S. A., Connor D. and Ferri B. (eds), *Dis/crit. Disability studies and critical race theory in education*, Teachers College Press, New York 2016.

Anzieu D., *The Skin-Ego*, Karnac, London 2016.

Backer D. I., *Althusser and Education*, Bloomsbury Academic, London 2022.

Baldacci M., *Oltre la subaltermit . Praxis e educazione in Gramsci*, Carocci, Roma 2017.

Balibar  ., *Il fantasma del corpo estraneo. Per un diritto internazionale dell'ospitalit *, Castelvecchi, Roma 2019.

Balibar  . and Wallerstein I., *Race, Nation, Class. Ambiguous Identities*, Verso, London 1991.

Bianchi L., *Un piano d'azione per la ricerca qualitativa. Epistemologia della complessit  e Grounded Theory costruttivista*, FrancoAngeli, Milano 2019.

Bracher M., *Radical Pedagogy. Identity, Generativity, and Social Transformation*, Palgrave MacMillan, New York 2006.

Carnoy M., *Education, Economy and the State*, in M. W. Apple (ed), *Cultural and Economic Reproduction in Education. Essays on class, ideology and the State*, Routledge, New York 1982, pp. 79-126.

Catarci M., *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, FrancoAngeli, Milano 2016.

Catarci M. and Macinai E. (eds), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale*, ETS, Pisa 2015.

Ceruti M. and Mannese E. (eds), *Racconti dallo spazio. Per una pedagogia dei luoghi*, Pensa MultiMedia, Lecce 2020.

Charmaz K., *Constructing grounded theory*, Sage, London 2014.

Contini M., *Elogio dello Scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*, Clueb, Bologna 2009.

D'Antone A., *Il sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialit *.

Contenuti, strumenti e strategie per la formazione delle figure professionali a valenza pedagogica, FrancoAngeli, Milano 2020.

D'Antone A., *Prassi e supervisione. Lo "scarto interno al reale" nel lavoro educativo*, FrancoAngeli, Milano 2023.

Dal Lago A., *Non persone*, Feltrinelli, Milano 2004.

Darder A., Baltodano M. P. and Torres R. D. (eds), *The Critical Pedagogy Reader*, Routledge, New York 2020.

De Giorgi F., *La rivoluzione transpolitica. Il "68 e il post-68" in Italia*, Viella, Roma 2020.

Desinan C., *Orientamenti di educazione interculturale*, FrancoAngeli, Milano 2003.

Dozza L., *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza*, La Nuova Italia, Firenze 1993.

Dozza L., *Educazione permanente nelle prime età della vita*, in L. Dozza and S. Ulivieri (eds), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano 2016, pp. 60-71.

Dozza L., *Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione*, in M. Contini (ed), *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*, Carocci, Roma 2000, pp. 47-90.

Fabbri M., *Il transfert, il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa*, FrancoAngeli, Milano 2012.

Fiorucci M., *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, FrancoAngeli, Milano 2020.

Fiorucci M., Pinto Minerva F. and Portera A. (eds), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa 2017.

Ford D. R., *Education and the Production of Space. Political Pedagogy, Geography, and Urban Revolution*, Routledge, New York 2017.

Ford D. R., *Pedagogy of the "Not": Negation, Exodus, and Postdigital Temporal Regimes*, in "Postdigital Science and Education", n. 1, 2019, pp. 104-118.

Formaggio D., *Arte*, Isedi, Milano 1977.

Ford D. R., *Arrhythmanalysis and Revolutionary Rupture of Détournement: Lefebvre and the Pedagogical Rhythms of Post-Fordism*, in "Post-

digital Science and Education”, 2022, url: <https://doi.org/10.1007/s42438-021-00285-x>.

Goffman E., *Stigma. Notes on the management of spoiled identity*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1963.

Jullien F., *Il n'ya pas d'identité culturelle mais nous défendons les ressources d'une culture*, Éditions de l'Herne, Paris 2016.

Leonardo Z., *Race, Whiteness, and Education*, Routledge, New York 2009.

Lewis T. E., *A Marxist Education of the Encounter: Althusser, Interpellation, and the Seminar*, in “Rethinking Marxism”, vol. 29, n. 2, 2017, pp. 303-317.

Lopes da Silva J. and Adelina Villas-Boas M., *Research note: Promoting intercultural education through art education*, in “Intercultural Education”, vol. 17, n. 1, 2006, pp. 95-103.

Massa R., *Tre piste per lavorare entro la crisi educativa*, in “Animazione Sociale”, n. 140, 2000, pp. 60-66.

Migliarini V., D'Alessio S. and Bocci F. (2018), *SEN Policies and migrant children in Italian schools: micro-exclusions through discourses of equality*, in “Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education”, vol. 41, n. 6, 2020.

New Museum, *Rethinking Contemporary Art and Multicultural Education*, Routledge, New York 2011.

Niemann Y. F., *Tokenism*, in N. A. Naples (eds), *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Gender and Sexuality Studies*, Wiley, New York 2006, pp. 1-2.

Ouellet F., *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*, L'Harmattan, Paris 1991.

Palmieri C. and Prada G. (eds), *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*, Mimesis, Milano 2008.

Papi F., *Educazione*, Isedi, Milano 1978.

Park H., *Rancière and Emancipatory Art Pedagogies*, Bloomsbury, New York 2023.

Pescarmona I., *Percorsi d'innovazione fra spazi d'arte e sguardi in-*

terculturali, in L. Milani and S. Nosari (eds), *Percorsi di innovazione. Pratica, relazioni e spazi educativi*, Progedit, Bari 2022, pp. 135-146.

Pinto Minerva F., *L'alfabeto dell'esclusione. Educazione, Diversità culturale, Emarginazione*, Dedalo, Bari 1980.

Remotti F., *Contro l'identità*, Laterza, Roma-Bari 1996.

Riva M. G., *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano 2004.

Sayad A., *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Raffaello Cortina, Milano 2002.

Tramma S., *Pedagogia Sociale*, Guerini, Milano 2010.

Vasquez A. and Oury F., *Vers une pédagogie institutionnelle*, Maspéro, Paris 1974.

Visalberghi A., *Insegnare ad apprendere. Un approccio evolutivo*, La Nuova Italia, Firenze 1988.

Vygotskij L. S., *Educational Psychology*, St. Lucie Press, Boca Raton 1997.

Zoletto D. (ed), *Migrazioni, complessità, territori. Prospettive per l'azione educativa*, Carocci, Roma 2022.

The authors

LAVINIA BIANCHI is an Associate Professor of General and Social Pedagogy at the Department of Education Sciences of the University of Roma Tre, where she teaches Social and Intercultural Pedagogy. Her research interests relate to intercultural and gender pedagogy, and the decolonial and intersectional perspectives. For years, she has worked in reception centers for unaccompanied foreign minors and women victims of trafficking, as well as an Italian L2 teacher. Among her most recent publications are: *Langer. La Pedagogia implicita* (Morcelliana, 2023); *Percorsi di istruzione integrati nei CPIA. Processi e pratiche di Educazione degli Adulti* (FrancoAngeli, 2021).

ALESSANDRO D'ANTONE is a Researcher in General and Social Pedagogy at the Department of Education and Humanities of the University of Modena and Reggio Emilia, where he teaches General and Social Pedagogy, and Pedagogy of Early Childhood and Family. His research interests are related to critical pedagogy and the relationship between pedagogical theory and educational practices, family pedagogy and family education, social pedagogy, and pedagogical supervision. He has worked for several years as an educator in Home Educational Services and Neutral Spaces, as well as a school educator. Among his most recent publications are: *Prassi e supervisione. Lo "scarto interno al reale" nel lavoro educativo* (FrancoAngeli, 2023); *Il sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità. Contenuti, strumenti e strategie per la formazione delle figure professionali a valenza pedagogica* (FrancoAngeli, 2020).

Pedagogia hacker: un antidoto all'alienazione tecnica

Hacker pedagogy: an antidote to technical alienation

STEFANO BORRONI BARALE E RINALDO MATTERA

In *Tools for Conviviality* (1973), Ivan Illich defined a convivial society as one where modern tools are used by individuals integrated with the community, rather than controlled by specialists. Since 2018, the Centro Internazionale di Ricerca per le Convivialità Elettriche (International Research Center for Electric Convivialities) (C.I.R.C.E., circe.org) has been promoting hacker pedagogy to achieve electric conviviality, aiming to liberate people from specialist control and its associated alienation. For this to happen, the technologies we adopt must be inspectable and modifiable in order to avoid command/obedience dynamics. F.L.O.S.S. educational software is a good example of such a technology that, unlike restrictive platforms like Google Suite and MS Teams, doesn't limit teacher-student interaction creating alienation. Establishing electric conviviality requires pedagogy that promotes it, termed hacker pedagogy. This critical approach combines the experiential learning described in the works of Boud, Cohen and Walker (1993) and Reggio (2010) with elements of play, a hacker mindset, and a libertarian orientation.

Keywords: hacker pedagogy, electric conviviality, free software.

Stefano Borroni Barale e Rinaldo Mattera, *Pedagogia hacker: un antidoto all'alienazione tecnica*, in "Educazione Aperta" (www.educazioneaperta.it), 16/2024.

DOI: 10.5281/zenodo.12787318

Come costruirsi una pedagogia hacker?

Per capire di cosa stiamo parlando dovremmo iniziare, anzitutto, provando a dare una definizione dei termini “hacker” e “attitudine hacker”, compito piuttosto complicato, anche perché sull’argomento sono state scritte vere e proprie *catene montuose* di carta. Il tema è anche interessante, e meriterebbe di essere esplorato¹ in maniera critica e approfondita, ma i limiti di questo scritto non ce lo permettono.

Per evitare almeno le pericolose ambiguità create dall’immaginario collettivo dell’*hacker* come *criminale informatico* (stereotipicamente maschio, bianco, europeo, cisgender, deviante), nel prosieguo faremo ampio ricorso al discorso di Carlo Milani (2022), anche con Federico Cabitza (2024) e Davide Fant (2024).

Con *hacker* intenderemo un essere umano che mira, con il suo operato, a ridurre le varie forme di alienazione legate a relazioni e interazioni tra esseri umani ed *esseri tecnici*, sia presi singolarmente che socialmente.

Immaginiamo, a questo punto, qualche sguardo interrogativo. Ma gli hacker non erano i maghi del computer? Ecco alcune coordinate per comprendere il significato che diamo noi di CIRCE (Centro Internazionale di Ricerca per le Convivialità Elettriche) a questa parola, un significato non per forza migliore di altri, ma che illustra

¹ Per una prima “sbirciatina” all’interno di questo mondo suggeriamo Himanen (2003), testo assai datato e attraversato da un certo tecno-entusiasmo, che resta però un buon punto di partenza. In questo articolo sono rifusi alcuni materiali pubblicati in occasioni precedenti; in particolare, per gli ultimi due paragrafi, cfr. C. Bertocchi Milani, *Come farsi una pedagogia hacker?*, in “C.I.R.C.E. Centro internazionale di ricerca per le convivialità elettriche”, 20 gennaio 2020, url: <https://circex.org/it/risorse/leggere/come-farsi-pedagogia-hacker-k>.

aspetti da noi scelti con cura, perché parte della nostra storia e delle nostre radici.

Il nostro riferimento, esperienziale prima che teorico, è legato al contesto concreto degli hacklab, ossia quelle comunità di pratiche e laboratori in cui ci si ritrova a smanettare, a smontare e rimontare computer, schede, macchine per videogiochi da bar, quasi sempre, ma non obbligatoriamente, ospitati in spazi occupati, con un forte approccio comunitario ed emancipante nei confronti della tecnologia. Gli hacklab, oltre a organizzare eventi di portata locale o legati ad ambiti specifici (radio, antenne, scrittura di codice, ecc.), si danno appuntamento annualmente ad *Hackmeeting*, evento anch'esso autogestito, all'insegna dello slogan: "non esiste chi organizza o fruisce, esiste solo chi partecipa".

In questo evento, dal 1998 ad oggi, continua a ritrovarsi una scena vitale e ricca di suggestioni, autonoma dai finanziamenti delle istituzioni e delle aziende e, per conseguenza, libera da influenze interessate. Per noi questo è un terreno fertile di sperimentazione sociale e culturale.

Con questo bagaglio di esperienze, abbiamo iniziato a impiegare l'espressione pedagogia hacker per evidenziare il valore pedagogico delle competenze e attitudini che caratterizzano quei luoghi: la condivisione mutualistica, l'autogestione attenta di risorse ed energie, la curiosità e la creatività, la ricerca della bellezza nel gioco con la materia.

Un'immagine per raccontare la nostra idea di hacker è quella di una bambina curiosa: appena prende in mano un gioco vuole smontarlo per capire come funziona, esplora cosa succede dentro, porta le sue modifiche, magari miglioramenti, e vuole raccontare a tutti le sue scoperte.

L'hacker che piace a noi è una persona adulta che mantiene ben viva in sé quella bambina, che ha voglia di scoprire come funziona il mondo (non solo la tecnologia), che vuole portare il suo contributo di creatività, sguardi differenti (le cose si possono fare così, ma anche

in altri modi), che ama condividere, riflettere insieme, immaginare mondi giocando e mettendosi in gioco.

A questo tipo di persone stanno stretti gli spazi virtuali pensati/imposti da attori lontani, istituzioni o multinazionali che siano, con il corollario di tecnoburocrazia e sgretolamento dei tessuti socio-culturali locali e globali. Come si vede, dunque, queste hacker non hanno nulla a che fare con lo stereotipo del “mago informatico”, che utilizza le proprie competenze in modo più o meno legale per profitto e per acquisire leve di dominio su altre persone.

Quali sono gli elementi alla base dell’attitudine di questo gruppo di persone? Ne abbiamo identificati cinque che, in base alla nostra esperienza, ci paiono più rilevanti di altri:

1. *Approccio curioso e problematizzante rispetto al mondo e nello specifico alla tecnologia*

L’hacker è una persona che si pone delle domande, problematizza la realtà intorno a sé. Quando si trova davanti un problema che ritiene degno di nota, inizia a pensare, lavorare, operare per cercare di risolverlo. È una persona profondamente curiosa, animata da una passione (anche) per la tecnica; di fronte a un oggetto tecnologico sente la pulsione a smontarlo, per vedere come funziona, cosa c’è dietro/dentro. Dal suo punto di vista *nessun artefatto è obsoleto* perché sa che ogni cosa può essere re-inventata, ri-combinata, ri-adattata per scopi anche molto lontani da quelli per cui è stata creata.

2. *Demistificazione della tecnologia, smitizzazione della sua aura magica*

Nessuna tecnologia è *intoccabile*, tutto si può smontare e rimontare altrimenti. In un’epoca abitata dalla sensazione diffusa della tecnica come magia contemporanea, incarnata in apparecchiature di cui nessuno è in grado di capire davvero il funzionamento, l’hacker si comporta come una strega, ben consapevole che la magia della tecnologia è questione di

rimboccarsi le maniche e sporcarsi le mani insieme, invece di delegare a qualche esperto la faticosa gestione delle relazioni tecniche.

3. Apprendimento come piacere

Ciò che muove al continuo apprendimento è il piacere stesso di apprendere, l'amore per affinare le nostre competenze e mettere a frutto l'intelligenza. Ogni problema diventa una sfida, un'occasione appassionante per mettersi alla prova. Il motivo primario che spinge ad affrontare la fatica dell'apprendimento non è la possibilità presente o futura di cospicui guadagni, ma il piacere di superarsi, di creare, il divertimento di scoprire soluzioni ai problemi percorrendo strade non ancora battute.

4. Apprendimento come frutto di ricerca ed esperienza personale e collettiva, non inquadrabile in percorsi di studio formali

La formazione hacker segue principalmente canali informali, è un percorso di ricerca personale che parte anzitutto dal metterci sopra le mani (il cosiddetto "hands on"). Si scelgono autonomamente di volta in volta i propri obiettivi di apprendimento, auto-organizzando il tempo di lavoro-studio non imbrigliato in un sistema di rigidi dispositivi di apprendimento e titoli riconosciuti.

5. La dimensione sociale del sapere e la conoscenza come bene collettivo

L'attitudine hacker si realizza compiutamente nel far circolare ciò che si è imparato, crescendo e cambiando insieme. La conoscenza è considerata un bene collettivo; risulta quindi fondamentale metterla a disposizione di tutte le persone. Il sapere-potere è un bene che si può costruire e gestire solo collettivamente.

Promuovere questa attitudine, aiutarci a svilupparla autonomamente e in gruppo (giacché siamo convinte che l'apprendimento e l'insegnamento siano fenomeni sociali) è lo scopo della pedagogia hacker. Nel seguito proveremo a descrivere, il più chiaramente possibile, in cosa consista praticamente tale prassi educativa libertaria.

L'arte di prendersi cura delle macchine

Noi crediamo che l'*attitudine hacker* si possa imparare e insegnare; si possa assumere, non sia un fatto naturale, che non si acquisisca per nascita, censo, genetica o investitura. L'attitudine hacker come pratica libertaria implica un rapporto *di cura* degli esseri tecnici, in cui nessuno obbedisce e nessuno comanda.

Come si pongono i docenti rispetto a questa attitudine? Nella nostra esperienza dipende moltissimo da quanto viva è in loro la bambina di cui abbiamo parlato poc'anzi. Non è un segreto, infatti, che la nostra classe docente sia piuttosto agé e, in linea di massima, abbia un atteggiamento ambiguo, quando non di vero e proprio rifiuto per la tecnologia, e da ben prima dei tempi delle reti informatiche.

L'atteggiamento a cui facciamo riferimento è descritto in maniera magistrale ne *Lo Zen e l'arte della manutenzione della motocicletta* di Robert M. Pirsig (2005). I docenti si comportano molto spesso come John e Sylvia, gli amici più cari del protagonista del racconto, che – pur avendo deciso di intraprendere con lui e suo figlio un viaggio coast-to-coast in motocicletta – non sono in grado di prendersi cura della moto su cui viaggiano. Non solo: ogni qualvolta John incappa in qualche piccolo malfunzionamento della sua macchina perde il suo aplomb da compassato professore universitario e dà in escandescenze.

Il protagonista del libro, invece, ha imparato a *prendersi cura* della sua motocicletta, costruendo negli anni con essa una *convivialità elettrica*, fatta da sottili interazioni *cibernetiche* (ossia attraverso segnali

di comunicazione e controllo e opportune azioni). Questo lo rende indipendente nella gestione del mezzo durante i lunghi viaggi, come quello che stanno facendo, per questo non comprende il motivo del rifiuto dei suoi amici a fare altrettanto, fino a che non accade qualcosa; all'uscita da un locale, in una caldissima giornata di sole, John ingolfa malamente la sua moto a furia di pestare furiosamente sulla pedivella, perché “mi aveva detto il venditore che quando la moto è fredda bisogna anzitutto aprire l'aria”. A quel punto il protagonista ha un'epifania:

In realtà, quello che quei due non sopportano è la tecnologia! Così un sacco di cose incominciarono a quadrare. [...]

Se John e Sylvia hanno scelto di viaggiare in motocicletta è soprattutto per allontanarsi dalla tecnologia, per ritrovarsi in campagna, all'aria fresca e al sole. Il fatto che io li riporti sul luogo e nel punto da cui credono di essere finalmente fuggiti li raggela entrambi. [...]

Ogni tanto, sprecando il minor numero di parole possibile, John e Sylvia parlano di un'entità misteriosa da cui “non c'è scampo”, contro la quale “non c'è niente da fare”, e quando io domando “Ma di cosa state parlando?” mi rispondono: “Ma, di tutto quanto”, oppure “dell'organizzazione in generale” o persino “del sistema”. Una volta Sylvia, sulle difensive, mi ha detto “Bé, per *te* non è un problema”, e io per l'imbarazzo non sono riuscito a domandare: “Ma che cosa?” Voglio dare però una definizione più esatta, anche se un po' esagerata, della “cosa”. Si tratta di una specie di forza che dà origine alla tecnologia, qualcosa di impreciso, ma di non-umano, di meccanico, senza vita, un mostro cieco, una forza mortale. Qualcosa di orribile da cui loro cercando di scappare, pur sapendo che non le sfuggiranno mai. Qua e là c'è qualcuno che capisce e domina questa “cosa”, ma *si tratta di tecnocrati, che descrivono quello che fanno con un linguaggio in-umano tutto parti e rapporti che rimangono atrusi*

anche se si ripetono mille e mille volte. (Ivi, pp. 25-6, corsivo nostro)

Il protagonista del libro è un *hacker*, secondo la definizione che piace a noi. Un hacker della motocicletta, nello specifico, che lui cura e con la quale costruisce un rapporto di convivialità elettrica, che gli permette di raggiungere senza difficoltà la costa opposta degli Stati Uniti.

I suoi amici, invece, sono un po' come la media dei docenti, preda del più difficile dei *koan*² della tecnologia: cercare di sfuggirle crea danni analoghi a quelli creati dall'adozione acritica delle soluzioni preconfezionate fornite dai GAFAM³, come accaduto alla soverchiante maggioranza delle scuole durante la pandemia, ossia l'uso imposto e incondizionato di tecnologie sempre più *dispositive* e autoritarie. Queste, invece che aumentare i nostri gradi di libertà, li diminuiscono, come nel caso delle moderne auto elettriche collegate a Internet, che rispondono ai comandi remoti di chi le costruisce... o di chi è in grado di prenderne il controllo sfruttando una vulnerabilità informatica⁴. Sono in definitiva tecnologie che ci danno la "libertà di non scegliere" e che, in cambio di un'apparente gratuità, carpiscono e sfruttano i nostri dati a scopi commerciali, oltretutto in modo illegale, in quanto non rispettano il GDPR⁵.

² Il *koan zen* è una frase apparentemente senza senso, che i maestri di questa disciplina preparano con lo scopo preciso di "disabilitare" il ragionamento razionale, dando il compito ai propri allievi di condurre una meditazione sul senso del *koan*. Ecco un esempio: "Puoi produrre, il suono di due mani, che battono una contro l'altra. Ma qual è, il suono di una mano sola?"

³ La tecnologia non è mai neutra e l'apparente gratuità di quella offerta dai GAFAM (Google, Amazon, Facebook, Apple, Microsoft, anche dette Big Tech) ha lo scopo di indurci ad adottare dispositivi software da cui sarà poi difficilissimo liberarci, nonostante costi crescenti per il loro mantenimento. Questo è il meccanismo noto come "lock-in" o intrappolamento.

⁴ Per i "cinque peggiori esempi" si veda Dunlad (2020). L'ultimo riguarda le auto di marca Jeep.

⁵ Il GDPR, acronimo di General Data Protection Regulation, è un regolamento

L'esempio più eclatante di questa evoluzione è l'attuale implementazione della cosiddetta "intelligenza artificiale generativa" in strumenti "educativi" come il "tutor" Khanmigo⁶: una tecnologia che viene presentata come ipermoderna (quando le sue basi tecnico-matematiche si appoggiano sui fondamentali lavori di McCulloch e Pitts dei primi anni '40 del Novecento⁷) e orientata ad "aiutarci" nel lavoro intellettuale — quando recenti ricerche mostrano che sia assai più efficace come strumento per raccogliere dettagliatissime informazioni sul profilo dell'utilizzatore — visto che non è in grado di essere effettivamente generativa.⁸

Alienazione tecnica, esseri tecnici e loro retaggio

Una volta che abbiamo consegnato i nostri sensi e i nostri sistemi nervosi alle manipolazioni di coloro che cercano di trarre profitti prendendo in affitto i nostri occhi, le orecchie e i nervi, in realtà non abbiamo più diritti. Cedere occhi, orecchi e nervi a interessi commerciali è come consegnare il linguaggio comune a un'azienda privata o dare in monopolio a una società l'atmosfera terrestre. (McLuhan 1967, p. 78-79)

Per concludere la nostra "marcia di avvicinamento" alle prassi della pedagogia hacker mancano a questo punto solo più due concetti: quello di *alienazione tecnica* e quello di *essere tecnico*.

Per il filosofo Gilbert Simondon l'*alienazione tecnica* non è altro

dell'Unione Europea sulla protezione dei dati personali, entrato in vigore il 25 maggio 2018.

⁶ Si veda al proposito Borroni Barale (2024).

⁷ Si veda al proposito McCulloch e Pitts (1943).

⁸ Si veda al proposito Borroni Barale (2023) e Milani e Trocchi (2023).

che il divario tra *cultura* e *tecnica*. Ovvero la convinzione diffusa che la tecnica sia un sapere volgare o addirittura banale, per sua natura inferiore alla “vera cultura”, quella umanistica; ma anche l’analogo opposto, cioè la convinzione che la tecnica sia un sapere eccelso o persino salvifico, riservato a pochi eletti. Simondon è convinto che questo divario abbia gravi ripercussioni: a causa di questa distanza tra l’essere umano e gli oggetti tecnici (*esseri tecnici*), questi ultimi possono essere percepiti come pericolosi o magici, a seconda dei casi.

È bene non lasciare spazio a fraintendimenti sulla seconda definizione: Simondon non usa le parole *esseri tecnici* per indurre in qualche modo l’idea che questi oggetti tecnici possano mai prendere vita (i suoi lavori più importanti risalgono agli anni ‘50 e ‘60 quando John McCarthy e i paladini dell’idea delle macchine pensanti stanno appena muovendo i primi passi: l’influenza delle loro idee non giunge ancora agli umanisti), ma per sottolineare una caratteristica assai interessante delle moderne macchine, ossia quella di “evolversi” in maniera darwinistica, non solo a causa dell’azione della natura, ma di interazioni *cibernetiche* (comunicazione, controllo e azione) con noi animali e con la nostra cultura.

Ecco cosa scrive al proposito Milani in un approfondimento dei temi del suo libro (Milani, 2022)⁹:

Simondon si oppone a due concezioni: le concezioni antropologiche della tecnologia e la nefasta idea di Heidegger che l’essenza della tecnologia moderna è non-tecnologica.

Al contrario, secondo Simondon l’essenza della tecnologia è completamente tecnologica [...]. Studiando la genesi degli esseri tecnici si può comprenderne l’evoluzione, la maniera in

⁹ L’approfondimento è disponibile al seguente url: https://www.eleuthera.it/materiali/MILANI_CARLO/approfondimenti_tecnologie-conviviali_milani.html#Filosofia-ETecnica

cui le varie parti di una macchina entrano in risonanza fra loro, e con la cultura dell'epoca, evolvendosi per dar luogo a sistemi via via più integrati. *Ogni oggetto ha dunque caratteristiche oggettive, per le quali appartiene a una stirpe dotata di specifiche caratteristiche, e come tale va compreso [...].*

Ecco che emerge il concetto di *retaggio*. Le macchine non sono tutte uguali: alcune appartengono al *retaggio del dominio*, e quindi saranno funzionali a stabilire relazioni di comando/obbedienza a favore di chi le ha concepite, altre appartengono al *retaggio della libertà*, pertanto hanno un potenziale libertario e liberatorio immenso. Noi, come hacker, siamo interessate all'estinzione delle prime, alla costruzione e alla proliferazione delle seconde. A questo serve la pedagogia hacker. Infatti:

Il successo riproduttivo di determinati oggetti tecnologici non dipende tanto dal fatto che funzionano meglio a livello tecnico, quanto da fattori psicologici, sociologici, economici e culturali nelle loro interazioni con gli umani. In termini evolutivi, si può dire che la fitness tecnica non è garanzia di riproduzione e diffusione per l'essere tecnico. [...]

Ad esempio, non è la tecnica ad aver fatto la fortuna del formato VHS rispetto al Betamax. Quest'ultimo era un formato di videoregistrazione qualitativamente superiore al VHS, che però si impose a livello commerciale. [...]

Tuttavia, per quanto le interazioni con gli umani siano determinanti, questo non significa che la tecnologia coincida con quelle interazioni: la tecnica eccede ampiamente l'utilizzo. Invece, le concezioni antropologiche riducono la tecnologia ai suoi usi umani [...] *Un oggetto tecnologico è considerato uno strumento neutro. [...]* Abbiamo già contestato questa convinzione; in ogni caso basta notare che "servirsi" significa "adoperare come servi", e questa semplice spia linguistica dovrebbe già metterci sul chi va là. Quando

poi arriviamo al digitale di massa, il linguaggio industriale, violento, brutale, sessista e schiavista è sotto gli occhi di chiunque voglia vederlo. [...]

Negli approcci antropologici ci si concentra sull'umano in quanto soggetto che si avvale di oggetti tecnici, di per sé "neutri", ma eventualmente percepiti come oppressivi, o liberatori; si oscilla dunque fra la distopia tecnofoba e la l'utopia tecnofila. L'esistenza degli oggetti tecnici è del tutto subordinata all'umano, anche quando risultano pericolosi o indesiderabili. [...]

Simondon invece ha sviluppato una metodologia complessa per lo studio degli oggetti tecnici e del loro "modo di esistenza". Esiste una "tecnicità", qualità propria della tecnica, da analizzare caso per caso nelle sue manifestazioni concrete ovvero nel modo di esistenza specifico degli oggetti tecnici, che s'interseca con le ragioni per cui vengono utilizzati da ogni singolo individuo e in una data comunità, modellandone in maniera retroattiva l'evoluzione. (*Ibidem*)

A questa visione sembrano fare eco le riflessioni quasi contemporanee di Marshall McLuhan nel suo studio della società delle comunicazioni di massa. McLuhan ragiona soprattutto sull'impatto sociale della radio e della televisione, ma quello che scrive nella citazione d'apertura del paragrafo si applica ugualmente bene anche a Internet e ad altre tecnologie più in generale. La sua famosa osservazione secondo la quale il medium è il messaggio puntava esattamente nella direzione tracciata da Simondon: le macchine hanno un loro modo di esistenza che noi possiamo influenzare, soprattutto se partecipiamo al loro design, ma che — a sua volta — influenzerà noi e le generazioni future di esseri umani, in una relazione di continua comunicazione, controllo e azione. Questo approccio ci torna utile per smontare gli sterili dibattiti polarizzati tra tecnoentusiasti e tecnofobici e provare a guardare avanti, in concreto, affrontando lo scenario con realismo e consapevolezza.

Non dipende solo da te

Chiarito che gli esseri tecnici non sono neutri e che hanno uno specifico retaggio da cui dipendono in maniera decisiva gli usi che se ne possono fare, possiamo provare a decostruire la richiesta di imparare ad “usarli bene”.

Prendiamo ad esempio gli strumenti digitali che vengono introdotti a scuola. La richiesta di formazione su come usarli viene declinata nelle maniere più svariate da genitori, educatori e docenti. I temi ricorrenti sono:

- la sopravvenuta necessità didattica: i programmi d’insegnamento richiedono di imparar “l’Internet”;
- il bisogno di formulare progetti adeguati alle linee di finanziamento: i bandi PON o le più recenti “gride” del PNRR prevedono *budget* per contrastare la “dipendenza da Internet”, insegnare ad “usare bene” i social media, etc;
- angoscia per il comportamento dei minori: staccarli dagli schermi è diventato motivo di scontro generazionale, spesso violento, quando non di “ritiro dalla società” (il preoccupante fenomeno degli hikikomori, gli adolescenti che si ritirano dalle interazioni dal vivo per interagire solo nel cyberspazio);
- ansia per l’arretratezza tecnologica del personale scolastico o della scuola raccontata come “gentiliana”, desiderio di non sentirsi tagliati fuori dalla rivoluzione “qualcosa-puntozero”: la famosa “paura del perdersi qualcosa”, FOMO (Fear of Missing Out).

Solitamente queste richieste giungono a noi di CIRCE cariche di una speranza, di un’aspettativa quasi “messianica”. L’atteggiamento più diffuso è quello della reverenza di fronte all’Esperto, potente oracolo di Verità.

Il primo aspetto da affrontare, quindi, è quello della delega. Non è che noi non si deleghi mai. Abbiamo compagne e compagni di

strada di cui ci fidiamo, persone con cui abbiamo costruito nel tempo legami di mutuo appoggio, rispetto, affetto. Verso queste persone esercitiamo anche noi la delega, ma cercando di non renderla mai *automatica, globale* o, peggio, *perpetua*. Quindi, il primo passo della pedagogia hacker è essere chiari: chiunque vi proponga una *soluzione* per risolvere dei cosiddetti problemi quali *sorveglianza, dipendenza da automatismi comportamentali, malafede diffusa, ignoranza e falsità, democrazia vacillante...* mente sapendo di mentire, intento a costruirsi una posizione egemonica attraverso la quale portare a casa danari e/o potere; oppure è un pericoloso ingenuo, ingranaggio di meccanismi che non comprende.

A nostro modo di vedere, il problema è l'instaurarsi di meccanismi di comando/obbedienza che strutturano le *megamacchine*¹⁰ contemporanee. Nell'attuale conformazione delle Reti le macchine non umane obbediscono (o meno) ai comandi degli umani, o di altre macchine. E lo stesso accade per le reazioni automatiche degli umani, che sobbalzano a ogni trillo e notifica, che cambiano umore in base a un click effettuato da qualche parte nel mondo.

Questo non vale solo per i non-adulti, dichiarati in stato di minorità, incapaci di "usar bene". Questo vale per tutti. Siamo tutti sulla stessa barca, o meglio, nella stessa Rete. L'ansia da prestazione affrontata a suon di like fa il paio con l'inevitabile depressione per il vuoto pneumatico che il dispositivo non può in alcun modo colmare. Il dispositivo, punto di contatto con le proprie vulnerabilità, è per noi hacker un potenziale alleato. *Imparando a conoscere le nostre interazioni, possiamo imparare a gestire questo enorme potere.*

L'alternativa è obbedire alle pressanti richieste di prestazione (ancora una partita! Dicci cosa ne pensi! Valuta, vota! Feedback!) prima ancora che comandare.

Il presupposto della pedagogia hacker è il riconoscimento di que-

¹⁰ Segnaliamo nei Riferimenti bibliografici due classici sul tema delle megamacchine e del loro funzionamento: Mumford (2011) e Canetti (1981).

sto punto di vista privilegiato rappresentato dal digitale di massa. Le tecnologie digitali di massa sono i luoghi in cui risultano più leggibili i meccanismi di dominio, ovvero le asimmetrie di potere. I media infatti “mediano” le relazioni di potere, fra individui, istituzioni e così via. Le macchine sono la cartina tornasole capace di rivelare i nostri punti nevralgici, di maggiore sensibilità, a livello individuale e sociale. Ogni relazione è una relazione di potere, da intendersi come “funzione regolativa sociale” neutrale (Bertolo, 2018, pp. 29-58); il *potere di fare* (o di *far fare* a qualcuno/qualcosa) implica flussi di energia che dislocano azioni e reazioni. Certamente le tecnologie più diffuse contribuiscono attivamente a fomentare abitudini di comportamento che tendono all’assuefazione e alla delega cognitiva (psicologica, sociale). Tuttavia, le caratteristiche tipiche del potere sottostante rimangono fluttuanti, “a disposizione” di chi se ne appropria. *Gli usi compulsivi o persino distruttivi non sono, in questo panorama, degli eccessi derivati da incompetenza o scorrettezza, ma delle caratteristiche strutturali di queste interazioni.*

In un sistema improntato allo sfruttamento di ogni risorsa in maniera crescente e illimitata, ogni interazione tende all’automatismo e le responsabilità degli umani sfumano, fino a risultare inconsistenti, irrilevanti. Ridotti, quasi sempre volontariamente, a meri “utenti”; gli *umani* sembrano limitarsi a usare i *nonumani*, i quali sono in apparenza meri intermediari di appetiti e volontà, perlopiù effimere e spesso indotte. Da chi e come? In che modo decidiamo di cliccare questo e non quello? Puntare il dito sull’uso scorretto delle tecnologie digitali, richiedere a gran voce di “usarle bene” significa oscurare la luna, cioè la tendenza a strutturare (anche) le relazioni fra umani e nonumani come rapporti di potere auto-oppressivi, gerarchici e autoritari, a fini di dominio.

Hacker non si nasce: si diventa, insieme

Nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo, gli uomini si educano insieme, con la mediazione del mondo. (Freire 2005, p. 78, traduzione nostra)

La speranza è una trappola, certamente; ma la mancanza di fiducia, la recriminazione continua del bel tempo che fu (il mito dell'Arcadia) e la denigrazione compulsiva di ragazzi dipinti come irrecuperabili sciocchi è sicura spia di inconfessati nichilismi e sensi di colpa repressi.

Invece noi crediamo che il potere di cambiare le cose sia lì, sotto traccia, dietro lo schermo. Bisogna seguire i fili delle nostre connessioni. Cosa ti fa star bene? Cosa ti fa star male? Come? Perché? Hacker, cioè persone capaci di imparare a convivere con le macchine nonumane e condividere un mondo interconnesso, si diventa insieme. Si può cominciare da piccole, minime accortezze. Nulla è irrilevante, nessuno è ininfluente.

Nelle nostre pratiche di formazione, una cassetta degli attrezzi per una pedagogia hacker, ci proviamo attraverso attività di gioco per imparare a prestare attenzione ai dettagli, ai sottintesi, a ciò che “sta dietro” l'apparenza degli schermi. Non c'è bisogno di computer per diventare hacker della realtà: è una questione di attitudine. Non andiamo in giro con il cappuccio nero come Mr. Robot, non schiviamo le pallottole come Neo in “Matrix”, non ci interessa bucare i sistemi di sicurezza di qualche banca o multinazionale. Nietzsche ci ha ricordato che a furia di guardare l'abisso, l'abisso ci guarderà dentro. Perciò, proprio perché possiamo farlo, decidiamo di non farlo.

Invece di accumulare potere, cerchiamo di diffonderlo. Come fare?

Abbiamo visto che le macchine hanno caratteristiche peculiari, che non dipendono dalla loro interazione con noi, ma da “come vengono a questo mondo”, dal loro retaggio.

Allo stesso modo, gli umani presentano caratteristiche simili pur

nella loro straordinaria diversità: sono dotati di pollice opponibile, ecco perché le interfacce presentate dagli schermi digitali sono costruite in modo da favorire o meno l'ergonomia dell'interazione. Gli umani hanno di solito due occhi, connessi al cervello direttamente: ecco perché sono così sensibili agli stimoli visivi, tanto da rimanere facilmente intrappolati in schemi ripetitivi di interazione con gli schermi, invischianti in veri e propri loop comportamentali.

Queste caratteristiche invarianti non impediscono usi “estremi”, cioè interazioni particolarmente dissonanti e lontane dagli intenti di chi ha realizzato gli strumenti digitali. Le forzature sono certamente possibili, ma richiedono un maggior dispendio energetico. Inoltre le anomalie saranno riconosciute e tenderanno a essere previste dalla successiva versione del sistema, la nuova ‘generazione’ di quel particolare retaggio: una volta Facebook consentiva sola la scelta fra “maschio” e “femmina”. Dal 2019 ci sono 71 generi previsti, oppure si può optare per non declinarlo. Ogni differenza viene digerita e normalizzata.

E allora? Che fare?

A dire il vero non lo sappiamo. Se lo sapessimo, sarebbe solo l'ennesima imposizione egemonica, a riecheggiare il Che fare? di leniniana memoria. Riteniamo assurda e controproducente la formazione di una casta di professionisti del cambiamento, magari adoperando le tecnologie fornite dai padroni del digitale, quelle piattaforme multinazionali che si prefiggono di liberarci dalla fatica di scegliere. Abbiamo formulato però qualche idea sul *come* fare, cioè abbiamo delle proposte di metodo.

La prima cosa che possiamo fare, tutte, a cominciare da subito, è constatare che non siamo relitti analogici in un mondo digitale, possiamo diventare hacker anche noi; ma d'altra parte, non siamo nemmeno detentori di una superiore saggezza frutto di un'età dell'oro che non è mai esistita.

A noi piace ricordarci che il metodo è il contenuto (ecco che ritorna Marshall McLuhan). Non si può insegnare dall'alto di una cattedra a collaborare in maniera orizzontale. Sarebbe come bloccare i microfoni dei partecipanti a una lezione online e poi chiedere loro di partecipare attivamente. Sarebbe come chiedere di insegnare a usare bene una mina anti-uomo a forma di farfallina colorata. Non si può usare bene.

Allo stesso modo, non esistono soluzioni taumaturgiche. Apprendere può diventare estremamente piacevole, un'avventura meravigliosa da vivere insieme, a tutte le età. Il requisito necessario è solo uno: *essere disposti a fare fatica, almeno un poco*. L'alternativa è la delega individuale, che diventa delega collettiva. E invece non esistono strumenti miracolosi, che siano piattaforme di e-learning, apparecchi di ultima generazione per digitalizzare gli obsoleti supporti analogici, ritrovati magici per velocizzare l'immagazzinamento di nozioni. Oggi come ieri *ci vuole cura, attenzione per i dettagli, nella progettazione come nella realizzazione delle attività didattiche*. Allo stesso modo con cui è necessaria cura verso le macchine.

La scommessa della pedagogia hacker è reinterpretare il ricco e variegato bagaglio del sapere critico con un pizzico di attitudine hacker: curiosi e con la voglia di giocare insieme ad imparare. Nessuna magia: possiamo esercitarci a tessere relazioni ecologiche con gli esseri tecnici, cosa che ci aiuterà a scendere dal nostro piedistallo antropocentrico e a riconoscere che facciamo parte di un sistema che è "molto più che umano", come scrive James Bridle (2022).

Da hacker, cerchiamo di mettere a punto tecnologie conviviali, insieme alle macchine con le quali costruiamo mondi condivisi. Quali sono le procedure che ci mettono a disagio? Quali ci appassionano, quali ci commuovono? Prima ancora dei manuali per usare le macchine, delle guide per orientarci nelle interfacce, cerchiamo di ascoltare le nostre reazioni, di comprendere cosa ci succede dentro, come manifestiamo le nostre emozioni. Ci studiamo, osserviamo e prendiamo nota insieme dei nostri comportamenti, con sguardo an-

tropologico, curioso e partecipe, ma anche con humor disincantato. Perché andiamo a controllare di esistere verificando continuamente l'andamento dei nostri profili digitali? In che modo effettuiamo le nostre scelte interattive? Quali meccanismi innescano le emozioni che ci scuotono? Questi sono gli interrogativi che affrontiamo nei laboratori di pedagogia hacker.

Riferimenti bibliografici

Bertolo A., *Potere, autorità, dominio: una proposta di definizione*, in Id., *Anarchici e orgogliosi di esserlo*, Elèuthera, Milano 2018.

Borroni Barale S., *L'intelligenza inesistente. Un approccio conviviale all'intelligenza artificiale*, Altreconomia, Milano 2023.

Borroni Barale S., *Cibernetica o Barbarie!*, in “Collegamenti per l'organizzazione diretta di classe”, n. 6, 2024. Supplemento al numero 10/2024 di “Umanità Nova”. Disponibile all'url: <https://archivesautonomies.org/IMG/pdf/nonfrenchpublications/italian/collegamenti/collegamenti-2021/collegamenti-n06-marzo-2024.pdf>

Boud D., Cohen R. e Walker D., *Using Experience For Learning*, SRHE and Open University Press, Buckingham-Bristol 1993.

Bridle J., *Modi di essere*, Rizzoli, Milano 2022.

Canetti E., *Massa e potere*, Adelphi, Milano 1981.

CIRCE (a cura di), *Formare... a distanza?*, Ledizioni, Milano, 2020. Url: <https://fad.circex.org>

Dunlap T., *The 5 Worst Examples of IoT Hacking and Vulnerabilities in Recorded History*, in “iotforall”, 20 giugno 2020, url: <https://www.iotforall.com/5-worst-iot-hacking-vulnerabilities>

Fant D. e Milani C., *Pedagogia Hacker*, elèuthera, Milano 2024.

Freire P., *Pedagogia do oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 2005.

Himanen P., *L'etica hacker e lo spirito dell'età dell'informazione*, Feltrinelli, Milano 2003.

Illich I., *La convivialità*, Mondadori, Milano 1974.

McCulloch W. e Pitts W., *A Logical Calculus of Ideas Immanent in Nervous Activity*, in “Bulletin of Mathematical Biophysics”, n. 5 (4), 1943, pp. 115–133.

McLuhan M., *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano 1967.

Milani C., *Tecnologie Conviviali*, Elèuthera, Milano, 2022

Milani C., Cabitza F., *Pedagogia hacker: una modesta proposta per evolvere con i media*, in S. Moriggi, *Postmedialità*, Edizioni Libreria Cortina, Milano 2024.

Milani C. e Trocchi A., *Hacking IA*, in “La Ricerca”, Loescher, n. 25, 2023.

Mumford L., *Il mito della macchina*, Il Saggiatore, Milano 2011.

Pirsig R., *Lo Zen e l'arte della manutenzione della motocicletta*, Adelphi, Milano 2005.

Reggio P., *Il quarto sapere: guida all'apprendimento esperienziale*, Carocci, Roma 2010.

Trocchi A., *Internet, Mon Amour. Cronache prima del crollo di ieri*, Ledizioni, Milano 2019. Url: <https://ima.circex.org>

Gli autori

STEFANO BORRONI BARALE (1972) è laureato in fisica teorica all'Università di Torino. Inizialmente ricercatore nel progetto EU-DataGrid, per l'Istituto Nazionale di Fisica Nucleare (INFN), si è poi dedicato alla formazione sindacale internazionale per il Centro di Formazione Internazionale dell'OIL. Oggi insegna informatica in un ITIS del torinese e si occupa di formazione degli adulti come collaboratore di CIRCE (Centro Internazionale di Ricerca per le Convivialità Elettriche — www.circex.org). Sostenitore del software libero da fine anni Novanta, è autore per Altreconomia di *L'intelligenza inesistente. Un approccio conviviale all'intelligenza artificiale* (2023) e *Come passare al software libero e vivere felici* (2003).

RINALDO MATTERA (Ischia, 1981) è un informatico sociale. La sua ricerca si rivolge alla cyberdemocrazia, alla controcultura e al mondo digitale, studiando il rapporto tra media e governance nella network society. Ha fatto ricerca su cyberdemocrazia, media e governance di internet, occupandosi di temi come la politica online, la sanità digitale, la cultura hacker, il cyberpunk, l'uso dei big data e dei social media. Ha scritto *Grillodrome. Dall'Italia videocratica all'impero del clic* (2017) e *Big Data e Social Media: polarizzazione e camere dell'eco su Facebook e Twitter* (2019) assieme al fisico Antonio Scala. Si definisce un informatico sociale che studia le trasformazioni generate dalla diffusione di massa dei sistemi digitali. Collabora con CIRCE (Centro Internazionale di Ricerca per le Convivialità Elettriche — www.circex.org)

VOCI, ECHI & DIALOGHI

Scrittura in corsivo ed estetica della manualità

ANTONIO VIGILANTE

DOI: 10.5281/zenodo.12787450

Saper scrivere a mano, in corsivo, è meglio che non saperlo fare. Ci spiega perché, buon ultimo, Raffaele Simone, in un articolo pubblicato su “Avvenire”¹ che tuttavia fatico a immaginare scritto a mano. Mi figuro piuttosto Simone che digita con due dita su una tastiera. Perché è questo il modo in cui per lo più vengono scritte oggi le cose che poi si pubblicano sui giornali – per non parlare dei libri. Pochi sanno davvero usare una tastiera, perché non è cosa che si insegni a scuola e nessuno scrive articoli sull’importanza di farlo. (Naturalmente può essere che Simone sia un asso della tastiera, così come è possibile che invece scriva davvero a mano anche i suoi articoli e libri, lasciando ad altri il compito di trasformare le sue lettere vergate a mano in lettere digitali.)

Gli argomenti di Simone, che si serve anche – citandolo – di un libro di Franco Lorenzoni, sono due.

Il primo non è propriamente un argomento, o almeno non un argomento in favore di *quel tipo* di scrittura. “Tutto ciò che riguarda la scrittura va guardato con estremo rispetto”, scrive (e ci saremmo aspettati *riguardo*, dopo i verbi *riguardare* e *guardare*). La tastiera di uno smartphone ha a che fare con la scrittura esattamente come la tastiera – a dire il vero parecchio scomoda – del computer portatile che sto usando in questo momento; forse addirittura il microfono

¹ R. Simone, *Riscopriamo la scrittura a mano (e in corsivo): è la ginnastica della civiltà*, in “Avvenire”, 2 marzo 2024, url: <https://www.avvenire.it/agora/pagine/la-scrittura-a-mano-ginnastica-della-civilta>

che utilizziamo per dettare le parole che un software trasforma in testo scritto. Tutte queste cose riguardano la scrittura, e dunque vanno considerate con estremo rispetto esattamente quanto la penna biro, la stilografica o la piuma d'oca.

Ma l'assunto da cui parte Simone è che tale scrittura, almeno a scuola, sia meno degna di rispetto. E bisogna capire perché.

A questo serve il secondo argomento. Prima di arrivare al quale, però, Simone fa un'affermazione che colpisce per la sua ingenuità: “È solo per una sorta di inerzia lessicale che continuiamo a chiamare ‘scrittura’ un comportamento che non somiglia in nulla a ciò che, nel tempo, si è indicato con questo termine”, scrive. E qui davvero bisogna sperare che lo abbia scritto a mano, altrimenti non potremmo dire che ha scritto l'articolo che stiamo discutendo. Di certo, dal suo punto di vista, io non sto scrivendo questo articolo.

Vediamo il secondo argomento. La scrittura in corsivo è una pratica complessa, che richiede competenze raffinate. “La mano deve scorrere fluidamente, seguendo il rigo e attenendosi ai bordi, controllando la pressione, interagendo con la vista, imparando così gradualmente movimenti delicati sempre più fini”. Dunque la scrittura a mano, in corsivo, non è solo un modo per mettere su carta il proprio pensiero. Serve a sviluppare quella che si chiama motricità fine, ossia la capacità di usare le dita in modo preciso, esatto, maneggiando anche oggetti piccoli e coordinando mente e movimento.

È difficile negare che la scrittura manuale sia utile per sviluppare la motricità fine. E tuttavia non è l'unica pratica utile a questo scopo. Qualsiasi pratica manuale, che richieda una certa concentrazione e la capacità di maneggiare piccoli oggetti, serve a questo scopo. La scuola valorizza adeguatamente queste pratiche? No. Ed è un no che diventa sempre più ingombrante man mano che si procede negli anni. Se alla scuola primaria i bambini fanno ancora cose con le mani, maneggiando perfino le forbici per i famosi *lavoretti*, già alle medie imparano che saper usare le mani per fare cose complesse

e precise non è poi così importante; e alla secondaria di secondo grado le attività manuali saranno del tutto assenti, a meno che lo studente non abbia scelto un indirizzo professionale o tecnico.

Lo studente liceale impara dunque, grazie al suo percorso scolastico, che la motricità fine non è poi così importante. Il mondo è pieno di intellettuali che si vantano quasi di non saper nemmeno fissare un chiodo al muro; perché mai dovrebbe essere un problema? La scrittura è, di fatto, l'unica cosa che la scuola chiede ancora allo studente di fare con le mani. Ma lo fa in un contesto che al contempo gli dà il messaggio costante che le mani non sono poi così importanti.

Peraltro, la scrittura in corsivo pare condannata anche da un altro aspetto che nella scuola è centrale: il prevalere di azioni razionali rispetto allo scopo, per dirla con Weber. La scuola favorisce il pensiero convergente, la soluzione più razionale, efficace ed *economica* ad un problema, oltre a stimolare con l'onnipresenza del voto perfino l'opportunismo. In un simile contesto, la scrittura in corsivo appare come una bizzarria. Un'attività antieconomica, sostanzialmente priva di senso, perché se l'obiettivo è trasformare il pensiero in parola scritta, si possono ottenere risultati migliori con strumenti più facili – anche perché un testo scritto a mano, se non è la lista della spesa, prima o poi andrà riscritto su una tastiera. Se si vuole salvare la scrittura a mano e in corsivo non basta, dunque, appellarsi alla sacralità della tradizione, né rivendicarne il valore formativo, se questo valore formativo è poi smentito da tutto ciò che si fa a scuola. Se l'educazione della mano è importante, allora dobbiamo ripensare il ruolo che in generale assegniamo alla manualità nel nostro sistema di istruzione, e non solo alla primaria, ma anche nel corso di studi più avanzato. Ci occorre una *estetica del lavoro manuale* che mostri agli studenti la bellezza, il valore e la dignità di *qualsiasi* lavoro manuale complesso, non solo di quello che tradizionalmente associamo all'attività intellettuale.

L'autore

ANTONIO VIGILANTE insegna Filosofia e Scienze Umane al Liceo “Piccolomini” di Siena. Il suo ultimo libro è *La stanza di fronte. Tre saggi di filosofia interculturale* (Ledizioni, Milano 2024). Il suo blog è *Attraversamenti* (<https://www.attraversamenti.info>).

Valditara e l'autorità

ANTONIO VIGILANTE

DOI: 10.5281/zenodo.12787473

C'era una volta una scuola seria, rigorosa, in grado di favorire anche l'ascesa sociale dei poveri, perché offriva loro una reale preparazione. Poi è arrivato il Sessantotto, con il suo "vietato vietare", e la scuola è stata travolta da un "facilismo amorale" che l'ha resa sostanzialmente inutile. È una sintesi de *La scuola dei talenti* di Giuseppe Valditara (Piemme, Milano 2024), attualmente a capo di quello che ha voluto chiamare Ministero dell'Istruzione e del Merito; ed il suo libro è, a sua volta una sintesi degli argomenti e dei luoghi comuni del discorso di destra sulla scuola. La formula del "facilismo amorale", versione riveduta e corretta del "familismo amorale" di Banfield, piace molto a Valditara. La riprende da tale Mario Caligiuri, che sembra essere il suo pedagogista di riferimento, benché sia più noto per i suoi studi sui servizi segreti che per il suo contributo alla pedagogia.

La scuola è diventata facile. Lo dimostra, per Valditara, il fatto che agli esami di Stato "la percentuale di promossi è stata nel 2023 pari al 99,8%". Ed è certo singolare che un ministro se ne rammarichi: è un po' come se un ministro della Sanità si lamentasse di una simile percentuale di guarigioni negli ospedali pubblici. Sarebbe bello, peraltro, se quel dato indicasse un successo sistematico del sistema di istruzione pubblica. Così non è, e Valditara lo sa bene. Senza accorgersi della contraddizione evidente, nota anche che la dispersione scolastica esplicita (percentuale di studenti che non raggiungono un diploma di scuola secondaria) è all'11,5% come media nazionale, ma con dati molto più gravi nelle regioni del Sud e nelle periferie delle grandi città. Non è vero dunque che la scuola è troppo facile. Per più di un studente su dieci, invece, è *troppo difficile*. Talmente difficile da

non riuscire a terminarla. Il tasso di bocciature al diploma è così basso perché la selezione è avvenuta al primo biennio della secondaria.

Valditara ha una grande stima dei docenti italiani. A suo dire, la catastrofe è dovuta ad Adorno e Marcuse, al primo Horkheimer (il secondo evidentemente si salva), a Foucault, a Deleuze e Guattari, che hanno maltrattato l'idea di autorità. “Nell'opera *Mille piani* di Deleuze e Guattari, che tanta influenza ebbero nel formare un certo ceto intellettuale negli anni '70 e '80 del secolo scorso, il concetto di autorità viene letteralmente disintegrato”, scrive. E si immagina migliaia di docenti che entrano in classe con sotto il braccio il volumone di Deleuze e Guattari, non senza averlo adeguatamente letto, chiosato, commentato. Un esercito di raffinatissimi intellettuali antiautoritari, intenti a formare piccoli adepti del culto del dio Foucault. E non solo, si badi, i docenti di Filosofia. Tutti. Devono esserci stati corsi speciali, oltre i vari e bizzarri percorsi abilitanti, per far digerire Foucault e Adorno, Deleuze e Guattari (ma manca Althusser!) ai docenti di Matematica o di Scienze.

Sarebbe bello, se fosse vero. Ma non è vero. E uno dei problemi della scuola italiana – o meglio: una delle cose che rendono irrisolvibili i problemi della scuola italiana – è che piace farsene immagini di comodo, prive di qualsiasi fondamento nella realtà.

Se questa è la diagnosi, la cura è semplice. Autorità. E gerarchia, naturalmente: perché le due cose vanno sempre insieme. Un insegnante, racconta il ministro, gli ha raccontato di una studentessa che, dopo essere stata invitata a spegnere il cellulare, ha replicato: “Io non riconosco la tua autorità”. Scandalo. Come può essere che una studentessa non riconosca l'autorità di un docente?

L'autorità, spiega Valditara, è cosa diversa dal potere. Chi ha autorità l'esercita per il bene di chi vi è sottoposto, non per sé. “Questa concezione dell'autorità è pienamente coerente con l'originario senso latino e romano del termine, ove *auctoritas*, da *augere*, accrescere, aveva in sé l'idea dell'*augmentum*, ovvero proprio dell'accrescimento, del rafforzamento dell'oggetto della autorità”. Senza autorità non c'è

Stato, continua. E: “L’autorità si fonda in questo contesto sulla gerarchia che viene riconosciuta come giusta e legittima da entrambe le parti del rapporto”. Ora, verrebbe da osservare che allora ha ragione la studentessa: se l’autorità è tale quando viene riconosciuta come legittima da entrambe le parti, allora l’autorità dell’insegnante non è legittima, se la studentessa non la riconosce. Ma probabilmente Valditara intende che in un sistema democratico lo Stato ha una legittimazione popolare, e dunque chiunque rappresenti lo Stato – e il docente in classe è un pubblico ufficiale – ha una autorità pubblicamente riconosciuta.

È appena il caso di osservare che la gerarchia era uno dei valori fondamentali del fascismo. *Gerarchia* si chiamava la più importante rivista fascista; e gerarchi erano gli uomini (rigorosamente solo uomini) di potere. È un valore incompatibile con la democrazia, che afferma il valore dell’uguaglianza e della pratica del dialogo, che è possibile solo se gli interlocutori sono sullo stesso piano. Questo può capirlo anche il ministro di un governo di destra. Soprattutto se afferma, come Valditara fa più volte nel corso del libro, che compito della scuola è non solo quello di istruire, ma anche quello di educare. È una affermazione importante e tutt’altro che scontata; molti dei raffinatissimi intellettuali che hanno letto Deleuze ritengono che l’educazione spetti alla famiglia, e la scuola debba solo istruire.

L’affermazione però non vuol dire molto, se non si specifica cosa è educare. Una cosa che non richiede troppa riflessione è la constatazione che rispettare le regole, essere garbati e gentili con gli altri, avere cioè tutte le qualità che il senso comune associa al concetto di *persona educata* non vuol dire affatto essere educati. E questo per la semplice ragione che una simile persona può non essere in grado, ad esempio, di far valere uno solo dei suoi diritti, o di diventare agente del cambiamento sociale. Al contrario: tutta la sua “educazione” può inserirsi alla perfezione in un sistema di violenza collettiva, come quella nazista.

Possiamo chiamare *socializzazione* il rispetto delle regole – in tutto

il suo spettro: leggi dello Stato, norme sociali condivise, costumi – e considerarlo un aspetto preliminare dell'educazione, che va oltre. E si interroga, ad esempio, sulla effettiva giustizia delle leggi, alle quali può opporre il proprio rifiuto consapevole e responsabile. Antigone che si oppone a Creonte è più *educata* della sorella Ismene.

L'educazione è caratterizzata da un *di più*, che è sia individuale che sociale. È il movimento che porta una persona a togliersi da dov'è e ad andare verso altre possibilità; ed è il movimento che porta una società intera, attraverso il movimento dei singoli, a cercarsi a un diverso livello.

Tutto ciò, è chiaro, si accorda poco con la gerarchia, che è invece propria di una società rigida e statica. Ma c'è un'altra ragione per la quale un rapporto gerarchico e autoritario è incompatibile con l'educazione. La più grande forza educante è la relazione umana. Una relazione autentica, profonda, seria, ci conduce al di là di quello che siamo, ci apre nuovi orizzonti, se occorre ci manda anche in crisi, ma per poggiare su fondamenta più solide. Tutto ciò è possibile solo attraverso un uso franco, vivo, aperto della parola. E un uso simile della parola è possibile solo in una relazione orizzontale. In un rapporto verticale la parola va dall'alto al basso. L'autorità parla, il sottoposto ascolta. L'autorità indirizza, il sottoposto esegue. Una relazione simile è, per sua natura, esposta a tutte le degenerazioni possibili: l'offesa, la minaccia, il ricatto, la manipolazione. Un uso della parola che non fa crescere, ma sminuisce.

Uno dei problemi della scuola italiana è che gli studenti cercano educatori ma trovano professori. Cercano persone con cui confrontarsi in modo aperto su tutto, potendo dialogare senza alcuna paura di essere giudicati, mettendo alla prova le loro idee e i loro valori e esercitandosi anche nella critica, e trovano invece persone che fanno loro la lezione, sepolte dietro la maschera del ruolo. Persone che, di fatto, si sottraggono al loro dovere di educare, che richiede in primo luogo che ci si presenti esponendo la propria umanità.

Sì, autorità viene da *auctoritas* e da *augeo*: cresco. Ma *autorità* non

è, come intende Valditara, colui che favorisce la crescita. Per comune ammissione, autorità è *colui che è cresciuto*. Chi ha una importanza maggiore di altri. L'ipotesi degli autoritari come Valditara è che questo essere di più serva a far diventare di più gli studenti. Serve invece solo a formare all'obbedienza e al conformarsi irresponsabile.

C'è un'altra parola che viene da *augeo*: *autore*. Che non è colui che è cresciuto fino a diventare *di più*. È invece colui che *fa crescere*. Con ogni evidenza è questa la parola adatta per un educatore. *Non autorità, ma autore*. Non colui che è cresciuto-su, ma colui che fa crescere.

Non è un caso, del resto, che Dante saluti Virgilio dicendogli: “Tu se' lo mio maestro e 'l mio autore” (*Inferno*, canto I, 85). È autore, Virgilio, non solo per aver scritto l'*Eneide*. È autore come guida e compagno di strada di Dante. Come autore, lo accompagna in un viaggio che sarà Dante, e non lui, a concludere. Dante diventerà di più man mano che procederà, e giungerà il momento in cui dovrà lasciarsi alle spalle il suo autore. Perché è così che funziona un autentico rapporto educativo: l'educatore è un ponte, anzi una zattera. Serve ad andare oltre, da soli e insieme agli altri.

L'autore

ANTONIO VIGILANTE insegna Filosofia e Scienze Umane al Liceo “Piccolomini” di Siena. Il suo ultimo libro è *La stanza di fronte. Tre saggi di filosofia interculturale* (Ledizioni, Milano 2024). Il suo blog è *Attraversamenti* (<https://www.attraversamenti.info>).

Fidarsi dei bambini, fidarsi della letteratura

NICOLETTA GRAMANTIERI

DOI: 10.5281/zenodo.12787424

Fra gli albi illustrati che amo c'è *In 4 tempi* dell'autrice francese Bernadette Gervais (2020) che invita il lettore a entrare in una struttura che si ripete invariata per l'intero libro.

Le pagine sono articolate tutte nel medesimo modo: su quelle di destra troviamo sempre quattro immagini che mostrano fasi temporalmente successive di un evento preciso: il passaggio di una chiocciola, l'incedere del gatto e del coniglio, la costruzione di un nido, il maturare e il marcire di una pera, l'evoluzione di un fiore di tarassaco o di un papavero, la giornata, il mutare di un paesaggio nel corso delle stagioni, il passaggio di una nuvola. Le illustrazioni riempiono l'intera pagina ma sono divise, l'una dall'altra, da uno spazio bianco, che finisce per essere percepito come una croce che separa le figure. L'inquadratura è fissa e questo permette, confrontando ogni immagine con quella che la segue o la precede, di ricostruire la scansione temporale dell'evento.

Le pagine che vediamo sulla sinistra sono completamente nere, le poche parole di testo che figurano su ognuna sono bianche, strutturate in modo simile in ogni pagina:

La nuvola

1. La nuvola
2. passa

3. sopra
4. la casa.

Da una pagina all'altra il tipo di narrazione e il rapporto immagine testo muta, andando dalla descrizione piana di ciò che vediamo nelle illustrazioni all'evocazione di aspetti che non sono evidenti nell'immagine.

1. La chiocciola 2
2. La chiocciola
3. paaa...
4. ...aaa...
5. ...aaassa.

La chiocciola, in questo caso, entra nell'immagine da sinistra, nelle immagini successive la vediamo spostata di pochi millimetri rispetto alla prima illustrazione. È una sequenza che ci dice di un tempo piccolo, di minuti e di lentezza. In altri casi le illustrazioni raccontano di un tempo più vasto, come nella successione di uovo, pulcino, pollo, gallina o in quella delle stagioni: primavera, estate, autunno, inverno.

Io sono bibliotecaria in una biblioteca per bambine, bambini, ragazzi e ragazze; una parte del mio operare si sostanzia nella lettura di libri, nella loro valutazione, nel metterli sugli scaffali e proporli non solo a piccole e piccoli, ma anche agli adulti che di loro a qualsiasi titolo si occupano: genitori, nonne e nonni, insegnanti, educatrici, promotori della lettura, bibliotecari, studenti di scienze della formazione.

Al centro della mia attenzione stanno, dunque, lettori e lettrici e il rapporto che ognuna e ognuno di loro può instaurare con un libro, al piacere che possono trarne, ai pensieri che fioriranno durante la lettura, a quel senso individuale che ognuno attribuisce alle narrazioni e che dipende dalle individuali e non penetrabili esperienze, di vita, psicologiche, emotive, estetiche, che sono bagaglio di ciascun lettore

e si fanno struttura recettiva a stimoli estetici, cognitivi e intellettuali.

Mi sembra che l'albo di Bernardette Gervais si faccia narrazione di questa possibilità. Nel vuoto bianco fra le immagini, in quel tempo non detto o raffigurato c'è spazio per il pensiero di chi legge e l'occasione di trarre a sé esperienze proprie da utilizzare nella costruzione della narrazione. Lo stesso fanno quelle pagine nere, le poche parole di testo e l'andare e il venire fra testo e immagine, in quella sorta di gioco enigmistico che chiede di riempire lacune in una ricerca di senso, di compiutezza che solo individualmente può essere affrontata e che si fa esperienza di lettura, di pensiero, di creatività.

Cristina Bellemo mi ha chiesto di indagare attorno al fatto che la letteratura per l'infanzia non sia considerata letteratura a diritto pieno, che non abbia riconoscimento a livello accademico come letteratura a tutti gli effetti e come succeda che stia in bilico fra letterarietà e necessità educative. Lo hanno fatto in molti, qui e fuori da qui e mi sembra che l'unico piccolo contributo che posso dare sia quello che vede lettori e lettrici come fulcro della questione.

Parlare di lettrici e lettori piccoli significa anche avere contezza di come, nel nostro paese, la letteratura per l'infanzia sia sempre stata intesa come occasione di trasmettere valori, comportamenti, visioni del mondo date e come nemmeno la rivoluzione editoriale degli anni Cinquanta e Sessanta prima e di quella degli anni Novanta poi siano riuscite a scalfire completamente questo atteggiamento che racconta anche un pensiero pedagogico e un'immagine di infanzia e di futuro.

Significa anche avere presente che editoria per l'infanzia e letteratura per l'infanzia non sono due campi sovrapponibili o confrontabili: per pretendere o sperare che la letteratura per l'infanzia sia considerata letteratura a tutti gli effetti occorre che una letteratura per l'infanzia esista e che sia individuabile all'interno di una produzione editoriale vastissima.

Occorrerebbe innanzitutto riuscire a slegare il nodo o il *loop* di cui non si comprende bene l'origine, cercare di capire cioè se sia l'editoria a determinare così fortemente il gusto e i desideri del pubblico

o se sia il pubblico con le sue richieste “per” a determinare la produzione editoriale. Come pubblico, qui, intendo gli adulti che scelgono per i piccoli: genitori, insegnanti, educatori, bibliotecari, promotori della lettura, insomma tutte quelle zie di cui diceva Bichsel (1989).

È arduo ipotizzare un cambiamento, una deviazione, una distrazione a quell’andare ripetitivo e sempre uguale a sé stesso, in cui è difficile acchiappare un capo e cominciare quindi a disfare e poi a ritessere.

Un capo potrebbe essere la definizione di letterarietà, che non è definizione facile nemmeno per critici e studiosi.

In un libretto agile che io rileggo ossessivamente Loredana Chines e Carlo Varotti (2016, p. 55) cercano di definire la specificità del linguaggio letterario arrivando a sostenere che la comunicazione letteraria è qualcosa di molto diverso dalla comunicazione quotidiana perché si basa sulle potenzialità del significante, piuttosto che su quelle del significato.

Il linguaggio poetico si concentra su se stesso, supera l’occasionalità e la contingenza delle materia esistenziale da cui prende l’ispirazione.

È il linguaggio, quella parola vaga di cui diceva Leopardi, che ha la possibilità di rendere l’universalità e quindi una penetrabilità individuale ai testi. Il legame fra testo e lettore, l’ingaggio, avviene nella forma, non nel contenuto, è la forma che si fa contenuto. Il lettore si accende quando è chiamato dal testo a collaborare nella realizzazione del senso.

Lo sosteneva efficacemente Umberto Eco (1979) quando affermava che

Un testo, quale appare nella sua superficie (o manifestazione linguistica) rappresenta una catena di artifici espressivi, che debbono essere attualizzati dal destinatario.

Quando si tratta di narrazioni per l'infanzia si confonde spesso quello che è il rapporto fra il lettore e il testo con le esigenze comunicative della quotidianità. Il punto diventa spesso “come comunicare coi bambini e le bambine attraverso le storie e le narrazioni”. Questa prospettiva lancia la questione immediatamente fuori dalla letterarietà per farla rientrare all'interno di pratiche educative e didattiche.

Scrivono Milena Bernardi (2016, p. 49), pedagoga, studiosa e docente di letteratura per l'infanzia capace di tenere insieme pratica pedagogica e considerazioni sulla funzione della letteratura nei processi di crescita e formazione:

Si pubblicano, allora, albi illustrati e romanzi che raccolgono le urgenze provenienti dalle prove che la vita impone e fanno del tema spinoso il motivo del racconto. [...] Storie a soggetto, che svolgono una funzione di intermediazione nella relazione fra bambini e adulti, volendo supplire alla mancanza del linguaggio che non emerge più dall'esperienza, poiché è proprio l'esperienza a venire meno.

Milena Bernardi rende conto dello spaesamento con cui io stessa faccio i conti nel momento in cui – nei moltissimi momenti in cui – gli adulti, che presumibilmente condividono coi piccoli vita ed esperienze, chiedono, e questo è solo un esempio fra i tanti: “un libro per potere parlare delle emozioni”. In simili, soventi, situazioni due sono le considerazioni che vorrei porre fra me e chi mi interpella. La prima è molto pratica e riesco a esprimerla solo attraverso un discorso diretto che suona più o meno così: “Hai rapporti quotidiani di cura, ore di discorsi con questi piccoli, perché pensi di avere bisogno di un libro per affrontare con loro questi temi? Non basta il contesto di affetto, di cura, di condivisione di gesti quotidiani, per confrontarsi su ciò che succede? Perché pensi di avere bisogno di parole esterne a voi?”

La seconda riguarda invece gli intenti e fini di queste produzioni.

Ci sono molti libri che propongono storie relative ai compiti di sviluppo. Sono, in genere, storie che tendono alla normalizzazione, a un fare implodere ogni evento, così significativo nella vita di ognuno, in un ambito di normalità controllata. La rabbia può essere domata, la gelosia mitigata e compresa, la paura limitata da un presente confortevole. Per rendere efficaci la comunicazione e il messaggio vengono usati una lingua e un'ambientazione il più possibile mimetici. Si finisce per passare, come ci ricorda il filosofo Byung-Chul Han (2024, p. 14), dal raccontare all'informare.

Il progressivo abbattimento della lontananza è un tratto caratteristico della modernità. Essa svanisce e viene sostituita con la perdita di qualunque intervallo di separazione. L'informazione è uno dei modi peculiari in cui si palesa questa assenza di un intervallo di separazione, che rende tutto a portata di mano.

Han, in questo piccolo saggio, ci ricorda alcune delle caratteristiche del narratore che

non informa, né fornisce spiegazioni. L'arte di narrare comporta proprio la capacità di nascondere le informazioni [...]. L'informazione nascosta, cioè la spiegazione mancante, aumenta la tensione narrativa (ivi, pp. 14-15).

Si interroga, il filosofo, come molti prima di lui hanno fatto, su perché ci sia bisogno di narrazioni; lo fa partendo da Benjamin, là dove sosteneva che il narratore fosse persona di "consiglio" per chi ascolta. Esporsi a un consiglio non comporta una soluzione, ma permette di essere inseriti all'interno di una comunità narrativa che nella narrazione riconosce possibilità di tramandare l'esperienza. Il consiglio all'interno di questa pratica diviene "saggezza" in quanto narrazione. Se si è in condizione di non riuscire a narrare la vita la

saggezza scompare e viene sostituita dalla tecnica del *problem solving* (ivi, p. 25).

Le narrazioni, scrive ancora Han, sono imbevute di quell'aura, di cui diceva Benjamin, che si definisce come apparizione di una lontananza.

L'aura è *narrativa* proprio perché *intrisa* di lontananza. L'informazione di contro toglie al mondo ogni aura e ogni incanto nel momento stesso in cui abolisce la lontananza (ivi, p. 15).

Molta parte dell'editoria per l'infanzia tende inevitabilmente a produrre informazioni paludate da storie.

Se prendiamo per buona l'affermazione di Walter Siti (2021) rispetto al fatto che "il maggiore obiettivo della letteratura non è la testimonianza, ma l'avventura conoscitiva" possiamo assumere che sia proprio quell'aura, quella lontananza, a farsi caratteristica di letterarietà. Si tratta della possibilità, per lettori e lettrici, lo raccontava benissimo in un interessante saggio Milena Bernardi, di riempire distanze e lontananze, che consistono anche nell'uso di strutture linguistiche, narrative e stilistiche, che non coincidono con quelle usate nella comunicazione quotidiana, con la messa in scena di altrove temporali e spaziali, con metaforizzazioni e vaghezze, con un necessario processo di pensiero.

Che la letterarietà, l'arte, apra la possibilità di percorsi conoscitivi è stato affermato, con l'acutezza e l'intenzione che hanno caratterizzato i suoi studi, da uno dei massimi critici letterari che ha operato nel nostro paese, Mario Lavagetto. Più volte, nelle sue opere ha sottolineato come l'opera d'arte sia il modo, socialmente condiviso, dato all'umanità per avere accesso a quei contenuti che, pur facendo parte della nostra esperienza ed essendo indispensabili al vivere, sono stati censurati dall'impor-si del principio di realtà a scapito del principio di piacere.

Torniamo alla fantasia. Quando si instaura il principio di realtà, dice Freud, essa si rifugia in una zona franca e appartata in cui la

sola legge è ancora, e sempre, rappresentata dal principio di piacere. Il mondo reale viene messo in parentesi; nessuno dei suoi codici conserva un potere vincolante [...] (Lavagetto, 1995, p. 311).

Questi contenuti hanno possibilità di accedere alla coscienza attraverso i sogni o nella malattia mentale, ma hanno la possibilità, socialmente condivisa, di palesarsi nelle opere d'arte, nel lavoro dei poeti.

Sempre una traduzione – infine – ma più sottile, più rigorosa, più attenta alle prescrizioni del pensiero cosciente, più intellegibile e consona alle regole di un teatro non metaforico, viene offerta alla fantasia dall'opera d'arte (ivi, p. 312).

Mi figuro che questo valga per l'intera letteratura, anche, quindi, per quella dell'infanzia, una infanzia che può trovare, nel leggere, quel varco lì, quell'occasione ad andare a contenuti altrimenti inaccessibili, non direttamente comunicabili nelle interazioni quotidiane o negli scambi informativi, ma intuibile, penetrabile, dai movimenti che permette la frequentazione di oggetti estetici.

Il piacere estetico, quindi la capacità di penetrazione a contenuti in fondo insondabili, lo sosteneva anche Roland Barthes (1980, p. 128), non sta in ciò che risponde al desiderio (ciò che è percepibile e limitato) ma in ciò che lo sorprende, l'eccede, lo svia, lo deriva.

Assumendo questo si trancia definitivamente il legame fra letteratura e pratica didattica ed educativa, a meno che la pratica educativa non sia compresa e agita in tutto il suo vasto essere, come pratica che apre possibilità future, occasioni inaspettate all'interno di una progettualità che assume uno sguardo lunghissimo e inserisce l'intenzionalità in un orizzonte ampio, un'esperienza educativa che sempre riesce a comprendere

che qualsiasi evento educativo è costituito sempre dal rapporto fra più fattori e termini: non soltanto dall'educatore e dall'educando ma anche il luogo, la circostanza, le ragioni che caratterizzano l'in-

contro; il contenuto, i mezzi che sostanziano il rapporto; i contesti sociali di appartenenza dell'uno e dell'altro ecc. Ma significa anche constatare, per trarne poi tutte le conseguenze, che quello stesso evento educativo si precisa sempre in un *processo continuo* nel quale, senza alcun rifiuto del passato che va anzi accettato come archeologia del presente (al quale si fa riferimento e dal quale si prendono comunque le mosse), opera come molla irrinunciabile l'apertura verso il futuro in quanto campo del possibile (Bertolini, 1988, p. 114).

La pedagogia fenomenologica ha da sempre sbaragliato il tentativo di innestare processi immediati di causa effetto e tentato di mettere al centro l'esperienza individuale considerata in una prospettiva che comprende radici e ramificazioni future e complessità. Credo che la pratica della lettura e della letteratura vada ricondotta a questo campo che riconosce la centralità di ogni individuo, la sua unicità, le possibilità ampie del possibile nella crescita di ognuno e il diritto a essere presenti e attivi nei processi di crescita e cambiamento che ci riguardano.

La letteratura trova in questo campo ampio spazio e agio, lo trova nella possibilità che ognuno di noi, grande o piccolo ha nell'occasione di essere lettore e di crescere in quell'occasione.

Il famoso mito dell'identificazione, quando si ha a che fare con la buona letteratura e non con i libri di consumo che invadono ormai il mercato, è una forma di ascolto: non Odisseo o Enea o Dante o Madame Bovary come me, ma io come Odisseo o Enea o Dante o Madame Bovary. Per quanto posso, il più che posso (Gardini, 2014, p. 28).

Gardini ci propone un ribaltamento di paradigma, il lettore, attualizzando il testo, opera un'attribuzione di senso che chiama in campo la sua enciclopedia culturale ed esperienziale radicandosi nel passato e nel non esprimibile e proiettandosi nel futuro che è possibilità e occasione.

La grande letteratura, lo ribadisce più volte Gardini, lascia questa possibilità, questa distanza da riempire, questo spazio. Il lettore lo trova nella lacunosità dei testi, lacunosità che chiede di essere colmata, che richiede l'intervento di lettori e lettrici, l'opportunità di attiva cooperazione al testo. La lacunosità, per dirla con Han e Benjamin è aura, è lo spazio di senso che spetta al lettore che, completando la narrazione, riesce a dare spazio e vita alla narrazione individuale della propria vita, a trovare ragione a inizi e fini e a indagare la propria finitudine.

Questa possibilità, questo slargo grande, segna in fondo il confine fra testimonianza, informazione e letteratura.

Lo evidenzia in modo chiaro Chiara Lepri (2013) nel suo saggio che indaga gioco e linguaggi poetico-narrativi, quando sottolinea, riferendosi a Vygotskij, come, per quel che riguarda la parola, il significato inerisca a qualcosa di comunemente condiviso, mentre il senso si definisca come l'insieme degli elementi psicologici risvegliati nella coscienza di ognuno dalla parola.

Tutta quell'editoria che si costruisce attorno a richieste specifiche, a bisogni impellenti, a risposte immediate si fa vestale di un significato che elude e accantona ogni possibilità di senso: abdica alla fiducia nella letteratura e, in pari grado, a quella nel lettore.

Guido Almansi (1984, p. 69), in un bel saggio sull'ironia, metteva al centro il ruolo del lettore sottolineando che

La vitalità della scrittura dipende alla fine dall'indipendenza del lector in fabula. Non ogni scrittore ha il lettore che si merita (o viceversa). Bisogna difendere lo scrittore dal lettore onesto, codardo e conformista.

L'affermazione ci concede molte sfaccettature e altrettanti pensieri e sviluppi che si attanagliano all'intreccio di letteratura ed educazione e permette, come suggerisce l'autore, di essere ribaltata. Possiamo quindi dire che è anche necessario difendere il lettore dai libri onesti, codardi, conformisti.

È uscito in questi giorni per Terre di Mezzo un libro dello scrittore statunitense Mac Barnett. Mac Barnett è scrittore per bambine e bambini, ma in questo caso si tratta di un testo rivolto agli adulti che, in modo ironico e scanzonato, divulgativamente perfetto, affronta, descrive, deride, lo snobismo con cui spesso la letteratura per l'infanzia è considerata e il modo utilitaristico con cui si pretende di affrontarla.

Quando parliamo di letteratura per l'infanzia dobbiamo evitare la trappola dell'utilitarismo. Affermando che i libri aiuteranno a migliorare il comportamento dei bambini, velocizzeranno il loro sviluppo emotivo, o gli permetteranno di avere voti più alti, inevitabilmente finiamo con limitare l'ambito della letteratura per bambini. L'arte non ha bisogno di essere "utile". I sostenitori di questa letteratura dovrebbero trattare con sospetto anche gli appelli a pensare al futuro: stiamo creando lettori per tutta la vita, plasmando i futuri leader, forgiando cittadini modello. Sì, ok, certo, i bambini sono il futuro: tra vent'anni saranno al mondo più persone che attualmente sono bambini di quelle che ora sono adulti. Ma c'è una cosa che interessa di più a chi scrive per l'infanzia: i bambini sono il presente. Sono persone in questo momento, persone con speranze e paure, che possiedono vite interiori ricche, che sperimentano gioie e tragedie. Hanno diritto ad avere storie interessanti e arte che sia piena di significato (Barnett, 2024, p. 17).

Trovo molto feconda questa sottolineatura sul presente, questo considerare bambini e bambine per ciò che sono, non per ciò che saranno. Molti progetti di promozione della lettura spostano gli obiettivi sul futuro. Su ciò che poi verrà. Il rischio è che non si riesca a stare nel presente, ad ascoltare, a leggere i bisogni e le esigenze, che non si riesca a vedere la persona piccola che si ha di fronte e a riconoscerle profondità e capacità di indagine, ma solo ciò che si desidera per il futuro, finendo, per ciò che riguarda la letteratura, per eludere tutto quel che

concerne il godimento estetico di cui parlava Barthes, la possibilità di vederla come strumento di conoscenza, come occasione di sondare ciò che è insondabile e in fondo svalorizzando non solo l'esperienza della lettura, ma i bambini stessi.

Un simile atteggiamento non prefigura futuri ampi, sentieri nel bosco, ma stradine già tracciate da percorrere senza troppo interrogarsi o cercare o volere o pensare.

L'intreccio fra educazione, promozione, editoria e letteratura per l'infanzia non dà respiro alla prospettiva, confonde intenti, livelli, pratiche.

Fermarsi a guardarlo, interrogandosi, permette forse di tirare qualche filo, di sciogliere qualche nodo e di azzardare esperienze di lettura e pratiche di promozione altre.

Forse la soluzione sta nella fiducia. Nella fiducia delle potenzialità della letteratura. E in quella per i bambini e le bambine lettori. Se ci fidiamo della letteratura, se ci fidiamo delle bambine e dei bambini, forse possiamo farci un po' da parte, lasciando che quell'esperienza si depositi e fiorisca in ognuna e in ognuno, coi tempi, modi e ritmi che ciascuno per sé sa e può.

Saranno proprio bambine e bambini, a questo punto, a potere riconoscere la letteratura come un'occasione a sé, lontana dalla didattica, dal controllo degli adulti attorno a ciò che si può e deve pensare, una avventura conoscitiva individuale: una pelle nuova, una capanna, una cuccia in cui stare da soli, un sentiero non segnato nel bosco, un fagotto di esperienza con cui camminare nel mondo e indagarlo.

Se lasciamo che i bambini possano riconoscere nella letteratura questa possibilità, poi, forse, riusciremo ad accoglierla anche noi.

Riferimenti bibliografici

Almansi G., *Amica ironia*, Garzanti, Milano 1984.

Barnett M., *La porta segreta. Perché i libri per bambini sono una cosa*

serissima, Terre di Mezzo, Milano 2024.

Barthes R., *Barthes di Roland Barthes*, Einaudi, Torino 1980.

Bernardi M., *Letteratura per l'infanzia e alterità*, FrancoAngeli, Milano 2016.

Bertolini P., *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze) 1988.

Bichsel P., *Al mondo ci sono più zie che lettori*, Marcos y Marcos, Milano 1989.

Chines L. e Varotti C., *Che cos'è un testo letterario*, Carrocci, Roma 2016.

Eco U., *Lector in fabula*, Bompiani, Milano 1979.

Gardini N., *Lacuna. Saggio sul non detto*. Einaudi, Torino 2014.

Gervais B., *In 4 tempi*, Ippocampo, Milano 2020, ed. originale *En 4 temps*, Albin Michel Jeunesse, Parigi 2020.

Han B.-C., *La crisi della narrazione*, Einaudi, Torino 2024.

Lavagetto M., *Freud la letteratura e altro*, Einaudi, Torino 1995.

Lepri C., *Parole in libertà. Infanzia, gioco e linguaggi poetico-narrativi*, Anicia, Roma 2013.

Siti W., *Contro l'impegno. Riflessioni sul Bene in letteratura*, Rizzoli, Milano 2021.

L'autrice

NICOLETTA GRAMANTIERI è responsabile della biblioteca Salaborsa Ragazzi di Bologna. Appassionata lettrice di letteratura per l'infanzia, è attiva nella formazione, rivolta a insegnanti, bibliotecari, educatori e operatori in genere, su temi che riguardano la letteratura per ragazzi, la promozione della lettura e l'organizzazione delle biblioteche. Collabora con le riviste "Hamelin" e "Liber".