

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
LINGUÍSTICA

GABRIELA FREIRE OLIVEIRA PICCIN

**O IFES NA PRODUÇÃO DE EPISTEMOLOGIAS DO SUL**

VITÓRIA  
2021

GABRIELA FREIRE OLIVEIRA PICCIN

## **O IFES NA PRODUÇÃO DE EPISTEMOLOGIAS DO SUL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos, na área de concentração Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Kyria Rebeca Neiva de Lima Finardi (UFES).

Co-orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Clarissa Menezes Jordão (UFPR).

VITÓRIA

2021

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

P588i Piccin, Gabriela Freire Oliveira, 1986-  
O IFES na produção de epistemologias do Sul / Gabriela Freire Oliveira Piccin. - 2021.  
300 f. : il.

Orientadora: Kyria Rebeca Neiva de Lima Finardi.  
Coorientadora: Clarissa Menezes Jordão.  
Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Linguística Aplicada. I. Finardi, Kyria Rebeca Neiva de Lima. II. Jordão, Clarissa Menezes. III. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. IV. Título.

CDU: 80

---

**GABRIELA FREIRE OLIVEIRA PICCIN**

## **O IFES NA PRODUÇÃO DE EPISTEMOLOGIAS DO SUL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutora em Estudos Linguísticos.

Aprovada em 23 de novembro de 2021.

Comissão Examinadora:

**Profa. Dra. Kyria Rebeca Finardi (UFES)**  
Orientadora e Presidente da Comissão

**Profa. Dra. Gesieny Laurett Neves Damasceno**  
**Por: Profa. Dra. Clarissa Menezes Jordão (UFPR)**  
Coorientadora

**Profa. Dra. Cláudia Jotto Kawachi-Furlan (UFES)**  
Examinadora Interna

**Prof. Dr. Pedro Henrique Witchs (UFES)**  
Examinador Interno

**Profa. Dra. Gesieny Laurett Neves Damasceno**  
**Por: Prof. Dr. Eduardo Henrique Figueiredo Diniz (UFPR)**  
Examinador Externo

**Profa. Dra. Gesieny Laurett Neves Damasceno**  
**Por: Prof. Dr. Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP)**  
Examinador Externo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
KYRIA REBECA NEIVA DE LIMA FINARDI - SIAPE 1714542  
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE  
Em 23/11/2021 às 09:55

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/313705?tipoArquivo=O>





UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
PEDRO HENRIQUE WITCHS - SIAPE 3039633  
Departamento de Linguas e Letras - DLL/CCHN  
Em 23/11/2021 às 12:50

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/313924?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
GESIENY LAURETT NEVES DAMASCENO - SIAPE 3008674  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Linguística  
Programa de Pós-Graduação em Linguística - PPGLi/CCHN  
Em 23/11/2021 às 12:59

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/313939?tipoArquivo=O>



À minha mãe e ao meu pai, pela vida.

Aos meus irmãos, por serem comigo na diferença.

Ao meu marido, João Gilberto, por todo o apoio, companheirismo, amor e pela paciência.

À minha filha, Ana Beatriz (Bia), por me ensinar a infinitude do amor e outros modos anticoloniais de ser.

À Lica, por ser uma segunda mãe para a minha filha.

À Amanda, Danusa, Gabi Braga, Mari, Rach, Raquel, Roberta, Zezé e ao Guido pela amizade e torcida.

À Kyria e Clarissa, pelas leituras, orientações, aprendizagens, disponibilidade, atenção e generosidade.

Às/aos colegas do IFES, Adolfo, Alcione, Cynthia, Dable, Jorge, Philipe, Sr. Tannure e Thiago, pelo apoio na realização da pesquisa.

Às/aos colegas da COLIN, especialmente à Carla, Karina, Valéria e ao Etelvo, por todo o apoio para que eu pudesse realizar este curso.

Ao nosso grupo de pesquisa, pelas trocas incríveis.

Às/aos amigas/os e colegas do doutorado, especialmente à/ao Cidinha, Gabriel, Gisele, Karina, Philipe, Rossana (*in memoriam*), Thalita e Yves, por todos os momentos que compartilhamos juntas/os.

Às vítimas e às pessoas enlutadas pela covid-19.

## AGRADECIMENTO

Agradeço às pessoas que resistem na luta pelas instituições públicas de ensino no Brasil, especialmente no IFES e na UFES, lugares que participam da tessitura da minha vida. Minha gratidão ao IFES pela oportunidade. Agradeço ao que chamo aqui de “Deus” (e peço que a leitora ou o leitor traduza “Deus” para o que lhe for mais confortável). Agradeço também à minha filha por ser tão esplêndida e ao meu marido por ser mais companheiro do que jamais poderei ser; à minha mãe por ser a fortaleza da família; ao meu pai por investir madrugadas no volante para que eu pudesse assistir aulas na UFES na manhã seguinte; aos meus irmãos por serem diferentes de mim e me mostrarem o quanto isso é maravilhoso; à minha sogra que, em meio ao pânico de uma pandemia, deixou seu lar na Bahia para se tornar a nossa rede de apoio nos cuidados com a bebê. Agradeço à Kyria pela amizade, orientação, confiança, palavras de apoio e por sua humildade ímpar no meio acadêmico. Agradeço à Clarissa pela leitura atenciosa, pelas aulas, orientações e provocações importantíssimas. Obrigada às amigas que me socorrem na academia e nas demais áreas da vida: Ana Rachel, Cidinha, Danusa, Giovana, Marianna, Raquel, Roberta e Zezé. Agradeço à Amanda, à Gabi Braga e ao Guido pela proximidade mesmo que fisicamente distante. A minha gratidão à querida Rossana que, antes de deixar saudades neste mundo, me motivou a escrever com a sábia provocação: “*por quê não?*”. Obrigada à Cidinha pelo conselho de qualificar antes de ganhar neném. Agradeço às minhas (primeiras) inspirações para o magistério: Cezar e Junia. Agradeço ao meu orientador de mestrado, Ferraço, que iniciou os pequenos abalos sísmicos das estruturas modernas em mim. Toda gratidão também às/aos servidoras/es do IFES, em especial, às/aos participantes deste estudo e àquelas/es que contribuíram de alguma forma para que ele pudesse acontecer. Agradeço também a todos os meios que democratizam o acesso ao conhecimento. Gratidão ao PPGEL, aos grupos de pesquisa que frequentei e à turma de doutorado pelas trocas riquíssimas, especialmente ao Philipe que tem me ensinado sobre o Círculo de Bakhtin. Agradeço muito aos membros da banca dos exames de qualificação e de defesa, às/aos demais servidoras/es de instituições públicas de ensino aqui envolvidas/os e a tantas outras pessoas a quem devo esta oportunidade. E obrigada ao SUS por me vacinar. Enfim, toda a minha gratidão a vocês (e a “*ele não*”)!

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Memorial com fotos de trabalhadoras/es vítimas da Covid-19.....	15
Figura 2 – “ <i>As duas Fridas</i> ” .....	66
Figura 3 – Topo do Pico da Bandeira.....	116
Figura 4 – Imagens do livro “Cata papel e inventa moda – produção e reciclagem” (SOUZA, 2020).....	124
Figura 5 – Estruturas de cultivo de vieiras, mexilhões e algas na Ilha dos Cabritos, Piúma/ES (BASILIO, 2020).....	210
Figura 6 – Imagem da página 161 do livro distribuído para a comunidade de Piúma (BASILIO, 2020).....	210

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivos, perguntas e instrumentos de pesquisa.....	32
Quadro 2 – Finalidades da análise documental.....	34
Quadro 3 – Divisão dos campi por região para a organização das rodas de conversa.....	39
Quadro 4 – Informações sobre a organização das rodas de conversa remotas em dois ciclos.....	40
Quadro 5 – Informações das/os participantes do 1º ciclo de rodas de conversa.....	57
Quadro 6 – Informações das/os participantes do 2º ciclo de rodas de conversa.....	59

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

Aracruz Celulose (ARCEL)

Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)

Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB)

Cargo de Direção (CD)

Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET)

Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (Cefetes)

Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC/MEC)

Companhia Ferro e Aço de Vitória (COFAVI)

Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Educação a distância (EAD)

Escola Agrotécnica Federal de Alegre (EAFA)

Escola de Ensino Fundamental e de Pesca (Escopesca)

Escola Técnica de Vitória (ETV)

Escola Técnica Federal do Estado do Espírito Santo (Etfes)

Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN)

Formação Inicial e Continuada (FIC)

Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Brasileiras (FORPROEX)

Fórum Social Mundial (FSM)

Função Gratificada (FG)

Índices de Desenvolvimento Humano (IDH)

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural (INCAPER)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES)

Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs)

Juventude Operária Católica (JOC)

Linguística Aplicada (LA)

Ministério da Educação (MEC)

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)

Novos Movimentos Sociais (NMS)

Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne)

Núcleo de Educação Ambiental (NEA)

Núcleo de Estudo e Pesquisa em Gênero e Sexualidade (NGS)

Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi)

Núcleo de Estudos dos Povos Tradicionais e Originários (NEPTO)

Núcleo de Estudos e Educação Ambiental (NEEA)

Núcleo de Incubação de Empreendimentos (INC)

Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

Produto Interno Bruto (PIB)

Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)

Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja)

Projeto Tartarugas Marinhas (Projeto TAMAR)

Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)

Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)

Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES)

Secretaria da Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU)

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC)

Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Recursos Hídricos (SEAMA)

Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE)

Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV)

Técnicas/os Administrativas/os em Educação (TAEs)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS)

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)



# Sumário

1. TRAZENDO OS CORPOS DE VOLTA.....	21
2. UM ESTUDO COM NARRATIVAS: DA PESQUISA, DO IFES E DAS/OS PARTICIPANTES .....	27
2.1 NARRATIVAS DA PESQUISA.....	37
2.1.1 Objetivos, perguntas e instrumentos de pesquisa.....	39
2.1.2 A análise documental na produção do material empírico .....	40
2.1.3 As rodas de conversa com os sujeitos .....	42
2.2 NARRATIVAS COM O IFES .....	48
2.3 NARRATIVAS DAS/OS PARTICIPANTES .....	59
3. NARRATIVAS COM AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL .....	74
3.1 O GRUPO MODERNIDADE/COLONIALIDADE E SUAS CONTRIBUIÇÕES À DISCUSSÃO EPISTEMOLÓGICA.....	75
3.1.1. Pensamento liminar/de fronteira .....	84
3.1.2. Localizando as epistemologias do Sul com Boaventura de Sousa Santos: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências, a ecologia de saberes e a tradução intercultural.....	88
3.1.3 Por pedagogias decoloniais .....	95
3.2 AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL CONSTRUÍDAS COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS E O NEABI DO IFES .....	100
3.2.1. A (re)existência dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi) do IFES.....	113
3.3. AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL CONSTRUÍDAS COM O CAPARAÓ, A ECO ARTE E O IFES .....	123
3.4 AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL CONSTRUÍDAS COM OS POVOS DO MAR E O IFES .....	135
3.5. AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL CONSTRUÍDAS COM INVENTORAS/ES E O IFES .....	141
4. (RE)EXISTINDO: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO ESPAÇO DIALÓGICO-FRONTEIRIÇO .....	145
4.1. LOCALIZANDO A EXTENSÃO NO TEMPO E NO ESPAÇO DO CONTEXTO BRASILEIRO .....	147
4.2 O POTENCIAL DIALÓGICO E FRONTEIRIÇO DA EXTENSÃO NA PRODUÇÃO DE SABERES LOCAIS.....	154
4.3 O OUTRO DO IFES E AS DIFERENTES EXTENSÕES EM CURSO: EXTENSÕES APLICÁVEIS, EXTENSÕES DE VISITAÇÃO E EXTENSÕES DIALÓGICO-FRONTEIRIÇAS .....	160
4.4. A INVISIBILIDADE DA EXTENSÃO DIALÓGICO-FRONTEIRIÇA E DE SEUS SABERES .....	172
5. A LÍNGUA NA PRODUÇÃO DE SABERES: PELO DIREITO À DIFERENÇA .....	186
5.1. POR PROJETOS DECOLONIAIS QUE DECOLONIZEM A LÍNGUA, O DIÁLOGO E OS SABERES .....	187
5.2. PENSANDO A LÍNGUA COMO LUGAR DE PRODUÇÃO EPISTEMOLÓGICA: A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS .....	191
5.3. A (IN)VISIBILIDADE DO OUTRO: A REDUÇÃO DA DIFERENÇA DE UMA LÍNGUA LOCAL MINORIZADA EM FUNÇÃO DA HEGEMONIA DO INGLÊS .....	195

5.4. (DES)INVENTANDO E PENSANDO A LÍNGUA: O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA .....	200
5.5. POR PEDAGOGIAS TRANSLÍNGUES .....	206
5.6. NARRATIVAS SOBRE PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NO IFES.....	212
5.6.1. Diálogos com o outro: as narrativas sobre o “ <i>Pescando letras</i> ” e a produção de um livro que leva em conta a diferença .....	213
5.6.2. Projetos de letramentos acadêmicos no IFES .....	223
5.7. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA PRODUÇÃO DE SABERES LOCAIS DO IFES.....	228
6. PENSANDO A UTOPIA EM MEIO À PANDEMIA: SONHAR O IFES QUE QUEREMOS EM TEMPOS DE AGRAVAMENTO DA CRISE HUMANITÁRIA .....	242
6.1 DA PANDEMIA... ..	243
6.2. ...À UTOPIA .....	252
7. CONCLUSÕES TEMPORÁRIAS E INACABADAS.....	257
8. REFERÊNCIAS.....	264
APÊNDICES .....	288
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....	288
APÊNDICE B – SLIDES-FICHAS DAS RODAS DE CONVERSA .....	289
APÊNDICE C – MODELO DO TEXTO DE CONVITE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA ENVIADO PARA AS/OS POSSÍVEIS PARTICIPANTES .....	298
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....	299

## RESUMO

A partir das noções de epistemologias do Sul (por exemplo, SOUSA SANTOS, 2021), pensamento de fronteira (MIGNOLO, 2020a), tradução intercultural (SOUSA SANTOS, 2018), pedagogias decoloniais (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018) e ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2008a), analiso o papel do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) na produção de saberes com suas comunidades locais. Assentada na concepção bakhtiniana de linguagem, utilizo técnicas de pesquisa narrativa (PAVLENKO, 2007; BARCELOS, 2020) para analisar os dados produzidos em rodas de conversa inspiradas no método Paulo Freire (BRANDÃO, 2017). O material empírico e o referencial teórico sugerem que o IFES é construído discursivamente como representante das promessas de progresso científico e tecnológico da modernidade. A maioria das/os participantes envolvidas/os com a produção de epistemologias do Sul declarou desenvolver ações de extensão e ter engajamento com movimentos sociais, o que vai ao encontro do argumento de Sousa Santos (2019) sobre a relevância dos movimentos sociais nas epistemologias do Sul. As narrativas indicaram a extensão universitária como meio de favorecer a inserção do IFES na produção de epistemologias com movimentos sociais, educadoras/es ambientais, povos do mar de comunidade de origem indígena, inventoras/es periféricas/os, surdas/os e sujeitos rurais. A análise indica que tal produção epistemológica ocorre quando há tradução intercultural (SOUSA SANTOS, 2018) em espaços dialógico-fronteiriços entre IFES e as comunidades locais. A análise também enfatiza a necessidade de decolonizar as políticas linguísticas, curriculares e de internacionalização. Por fim, discuto as implicações da pandemia para a produção epistemológica desses sujeitos do IFES com suas comunidades, em um exercício de pensar um IFES utópico para um mundo de outro modo.

Palavras-chave: epistemologias do Sul; IFES; extensão dialógico-fronteiriça; tradução intercultural.

## ABSTRACT

Drawing on the notions of epistemologies of the South (e.g. SOUSA SANTOS, 2021), border thinking (MIGNOLO, 2020a), intercultural translation (SOUSA SANTOS, 2018), decolonial pedagogies (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018), and ecology of knowledges (SOUSA SANTOS, 2008a), I analyze the role of the Federal Institute of Espirito Santo (IFES) in the production of knowledges with its local communities. In line with the bakhtinian conception of language, I employed narrative research techniques (PAVLENKO, 2007; BARCELOS, 2020) to analyze the data produced in online focus group conversation meetings inspired by the Paulo Freire method (BRANDÃO, 2017). The empirical material and the theoretical framework suggest that the IFES is discursively constructed as a representative of the promises of scientific and technological progress of modernity. Most of the participants involved with the production of epistemologies of the South declared to develop outreach activities and to have engagement with social movements, in line with Sousa Santos' argument (2019) regarding the prominence of social movements in the epistemologies of the South. Thus, the narratives indicated outreach as a means that favored the insertion of IFES in the production of epistemologies with social movements, environmental educators, sea people from an indigenous community, peripheral inventors, deaf people and rural subjects. The analysis indicates that such epistemological production occurs when there is intercultural translation (SOUSA SANTOS, 2018) in dialogical-border spaces between IFES and local communities. The analysis also emphasizes the need to decolonize language, curricular and internationalization policies. Finally, I discuss the implications of the pandemic for the epistemological production of these subjects from IFES with their communities, in an exercise of thinking about a utopian IFES for a world otherwise.

Keywords: epistemologies of the South; IFES; dialogical-border outreach; intercultural translation.

## 1. TRAZENDO OS CORPOS DE VOLTA



Figura 1 – Memorial com fotos de trabalhadoras/es vítimas da Covid-19 colocado, pelo Coletivo Educação pela Base, na porta da Secretaria da Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU): Fonte: divulgação<sup>1</sup>.

Neste momento em que escrevo, o Brasil acaba de atingir a lamentável marca de 400 mil mortes por coronavírus<sup>2</sup> e, infelizmente, já terá ultrapassado esse número quando a leitora ou o leitor estiver lendo este texto. Este trabalho tenta tecer diálogos com as noções de corpo-política do conhecimento (GROSFOGUEL, 2008; 2010; 2013; SOUSA SANTOS, 2019): a proposta de *trazer o corpo para o texto, para a produção de conhecimentos*, em suas dimensões ética e política, diferentemente da perspectiva da ciência moderna que supõe uma neutralidade da pesquisadora ou do pesquisador. No contexto de uma política de morte bastante acentuada pela pandemia, *trazer os corpos* se torna ainda mais relevante. É preciso trazer os corpos daquelas/es cujas vidas foram ceifadas, das/os que choram e vivenciam o luto, das/os que agonizam em leitos de hospitais ou em seus lares, das/os profissionais que lutam (sem condições estruturais e emocionais) contra essa doença; das/os trabalhadoras/es que se expõem ao risco de

<sup>1</sup> Fonte: Divulgação. Disponível em: <<https://www.seculodiario.com.br/educacao/coletivo-faz-ato-em-memoria-de-professores-mortos-pela-covid-19>>. Acesso em: 30 abr. 2021.

<sup>2</sup> Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/saude/400-mil-mortes-este-e-o-comeco-o-meio-ou-o-fim-do-pesadelo/>>. Acesso em: 30 abr. 2021.

contaminação para sustentar suas famílias. É preciso pensar sobre como o sofrimento de algumas pessoas passa por processos de apagamento; estão invisíveis e se tornam números e estatísticas em telejornais e livros de história. Um dos meus intuitos, neste texto, é ampliar a visibilidade das existências que têm sido negadas, destacando sua produção de conhecimentos que não exclui seus corpos: as epistemologias do Sul<sup>3</sup>.

É importante mencionar que este trabalho não se iniciou no período da pandemia, mas foi acometido por ela. Antes dela, tinham ocorrido mudanças sugeridas pela banca de exame de qualificação quanto aos objetivos de pesquisa e ao referencial teórico, mas o contexto em que o material empírico foi gerado, bem como o de atual confecção do texto desta tese, está sendo o de grandes mudanças político-sociais que têm afetado os rumos do mundo e, portanto, deste estudo. Muitas questões se colocaram para mim, enquanto pesquisadora, no decorrer deste trabalho: como pesquisar durante a pandemia de covid-19 que paralisou nações inteiras, e que tem sido empreendida como política de morte no Brasil? Que mudou a forma de nos relacionarmos com o outro? Que impôs, da noite para o dia, outra forma de viver? Que escancarou as mazelas e as desigualdades sociais que ainda não superamos e que só têm se agravado (SOUSA SANTOS, 2020)? Como pensar a produção do conhecimento em meio ao negacionismo, ao ataque às universidades e às/aos intelectuais? Como criticar a ciência moderna de forma construtiva, dialógica e colaborativa, sem parecer que se faz coro com aquelas/es que atacam e negam o pensamento de cunho científico? Como questionar a narrativa hegemônica do colonizador, ampliando as vozes do colonizado?

A atual crise que a academia passa quanto à sua hegemonia e legitimidade na produção de conhecimento (SOUSA SANTOS, 2018) convoca respostas *outras* que podem estar muito próximas às universidades e aos institutos federais: na comunidade do entorno. Nesse sentido, este trabalho busca refletir sobre as possibilidades de produção

---

<sup>3</sup> O termo “epistemologia” é utilizado conforme as noções desenvolvidas por Boaventura de Sousa Santos (por exemplo 2009; 2019). Dessa forma, “epistemologia” não se refere apenas à normatização, sistematização e validação do conhecimento científico, conforme a racionalidade da ciência moderna, mas, sobretudo, aos modos de pensar a partir das múltiplas experiências humanas. Nesse sentido, as epistemologias do Sul “invocam necessariamente ontologias outras (revelando modos de ser diferentes, os dos povos oprimidos e silenciados, povos que têm sido radicalmente excluídos dos modos dominantes de ser e de conhecer) (SOUSA SANTOS, 2019, p. 19).

colaborativa de saberes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) com a comunidade local. Em outras palavras, trata-se de reconhecer essas respostas locais à crise do paradigma hegemônico da ciência moderna (SOUSA SANTOS, 2009). Para tanto, tento localizar as histórias locais que podem transformar o mundo.

Não dispondo de um suposto ponto zero e neutro (CASTRO-GÓMEZ, 2005a) para observar o mundo, reconheço a minha imersão nele. Localizo o meu lugar de enunciação no espaço contraditório dos diferentes lugares sociais que o meu corpo ocupa: mulher, branca, cisgênero, heterossexual, nascida e residente na capital do Espírito Santo, mãe, filha, esposa, irmã, ex-evangélica, com esclerose múltipla, vegana, professora de inglês no IFES, mestra em Educação e doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), servidora pública e defensora do serviço público. Esta é a segunda pesquisa que teço no IFES, lugar de muitos afetos para mim. Tenho um misto de sentimentos em empreender investigações e estudos sobre/com o lugar para o qual tenho dedicado os meus últimos onze anos de trabalho. É motivo de grande alegria falar da participação do IFES na produção epistemológica local e, ao mesmo tempo, uma enorme responsabilidade em interrogar as dicotomias e os discursos modernos/coloniais que atravessam esse lugar e a mim mesma. Ainda tenho maior facilidade em perceber como essas dicotomias estruturam o IFES do que as minhas falas e ações. Assim, estou tentando reinventar-me, em um processo doloroso de identificar as estruturas modernas/coloniais que fundamentam as minhas ações, interrogando-as a fim de interrompê-las (MENEZES DE SOUZA; MARTINEZ; DINIZ DE FIGUEIREDO, 2019), ciente de que tais estruturas não serão eliminadas. Nesse processo, isso significou retornar muitas vezes a este texto, refletir, (re)escrevê-lo, consciente de sua condição de incompletude.

Nesse sentido, faz-se necessário, também, mencionar as oportunidades de transformação que a pesquisa tem me proporcionado através do constante diálogo com a pluralidade de vozes na construção colaborativa desta tese. Tal diversidade de vozes é ainda mais propícia em um campo de pesquisa transdisciplinar como a Linguística Aplicada, que conversa com tantas áreas das ciências humanas (ROJO, 2006). Conversei, até mesmo, com campos de estudos que não eram das humanidades.

Destaco, em especial, a tessitura dialógica com as/os participantes, o referencial teórico, a orientação, os membros das bancas de exames, colegas e familiares. Enfim, a (des)construção da pesquisadora e da pesquisa junto a vários nomes, alguns deles na lista incompleta intitulada “agradecimentos”. Acredito que nenhum outro trabalho me desafiou tanto a desaprender e (re)aprender. Esta pesquisa evidencia o quanto os trabalhos em Linguística Aplicada podem ser transdisciplinares.

Tomando emprestado o termo de Veronelli e Daitch (2021) – que será retomado no quinto capítulo –, busquei aqui o “linguajar juntos” a fim de dialogar com os sujeitos que participam da vasta produção epistemológica nas localidades onde o IFES está inserido. Linguajar juntos remete às inúmeras possibilidades linguísticas que coexistem no mundo e constroem saberes sobre/com ele, por vezes bastante distintos daqueles do colonizador. No decorrer dos capítulos desta tese, tento destacar as relações entre língua e produção de saberes, o “linguajar juntos” das epistemologias do Sul e a importância de perseguir o intuito decolonial, assinalado por Mignolo (2020a), de os sujeitos do Sul falarem em seus próprios termos, para além dos do colonizador.

Ademais, cabe ressaltar que, como mencionado no início deste texto, além da mudança de enfoque e, conseqüentemente, de objetivos, esta pesquisa foi assaltada pela pandemia de covid-19. De repente, já não era possível se encontrar presencialmente com o outro. Não se tratava apenas de mudar os meios de se conversar com as/os participantes do estudo – de uma conversa presencial para um encontro online. O distanciamento físico impôs novos desafios para se viver sem a presença de amigas/os, familiares, professoras/es, entre tantas outras pessoas que sempre fizeram parte de nosso dia a dia.

No meu caso, que durante o curso de doutoramento me tornei mãe, isso significou a perda de toda uma rede de apoio formada por creche com profissionais capacitadas/os, além de familiares que comigo revezavam os cuidados com a minha filha. O ditado africano “*é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança*” foi especialmente significativo para mim. Ainda que privilegiada por não fazer parte da massa de trabalhadoras/es dos chamados serviços essenciais, eu certamente tinha perdido a



materialidade da *aldeia* com a qual eu que educava e criava a minha filha, o que provocou atrasos na execução do cronograma de atividades da pesquisa. Reconheço-me como privilegiada, mas concordando que o termo “privilégio” ganhou novos sentidos nesta pandemia<sup>4</sup>. O que antes considerávamos “direitos”, atualmente são prerrogativas de poucas/os: *pelo menos o nosso núcleo familiar tem um teto, comida, emprego; pelo menos estamos vivos/os*. Nessa simulação de um “novo normal”, os direitos básicos à vacinação, à saúde e à vida tornam-se “privilégios”, sonhos.

Dessa forma, as narrativas produzidas pelas servidoras e pelos servidores do IFES, que participaram das rodas de conversa deste trabalho, foram atravessadas pela pandemia. Remotamente construímos espaços-tempos para conversar sobre os nossos lugares de fala, as nossas histórias particulares, o nosso trabalho no IFES, e as nossas participações na produção de epistemologias locais. Este texto tenta trazer os nossos corpos para a construção de saberes aqui proposta.

Assim, no capítulo seguinte, trago as narrativas que compõem este estudo: da metodologia desta pesquisa, do IFES, e das/os participantes das rodas de conversa. No terceiro capítulo, discorro sobre os estudos decoloniais, o referencial teórico que embasa as análises. Ainda no terceiro capítulo faço a discussão sobre o IFES nas produções de epistemologias do Sul com as comunidades locais. Diante dos muitos relatos sobre produções epistemológicas locais fomentadas por ações de extensão universitária, no quarto capítulo, argumento que essa dimensão acadêmica pode ter um papel importante na construção de projetos decoloniais. No quinto capítulo, discuto as imbricações entre políticas linguísticas, curriculares e de internacionalização que atravessam as produções de saberes aqui analisadas. No sexto capítulo, trago as narrativas das/os participantes sobre (sobre)viver na pandemia, bem como do que seria o IFES ideal para esses sujeitos.

Uma vez que a pesquisa buscou investigar o papel do IFES na produção de saberes, esta tese traz diversas questões locais do Espírito Santo, sem, contudo, focar a análise em apenas uma delas. Desse modo, este texto fala da produção de epistemologias com

---

<sup>4</sup> Informação verbal. Fala da Profa. Tatiana Fadel em comunicação pessoal realizada através de live, em 26 abr. 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RE4KHnpNAaM>>. Acesso em: 02 mai. 2021.

os movimentos sociais, educadoras/es ambientais, a comunidade de origem indígena de Piúma, as/os inventoras/es periféricas/os, as/os surdas/os, bem como as produções oriundas de práticas de letramentos com os povos do mar e sujeitos do campo. Certamente, há muitas outras produções de saberes entre o IFES e as comunidades locais que não apareceram nas narrativas das rodas de conversa. Contudo, as narrativas deste trabalho podem oferecer importantes pistas sobre possibilidades de projetos decoloniais para futuros alternativos.

Espero que a leitora ou o leitor possa dialogar com as narrativas deste trabalho e continuar a produção de novos sentidos a partir dos aqui negociados. Espero, também, que o momento em que lê esta tese seja melhor do que o que escrevo. Caso não seja, desejo que essa leitura possa contribuir, de alguma forma, para a invenção de um mundo de outro modo.

## 2. UM ESTUDO COM NARRATIVAS: DA PESQUISA, DO IFES E DAS/OS PARTICIPANTES

“Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias”.

Clarice Lispector, *Os desastres de Sofia*<sup>5</sup>.

“Cada pessoa é um mundo [...]”.

Clarice Lispector, *Gertrudes pede um conselho*<sup>6</sup>.

A primeira metáfora de Clarice Lispector, a dos fios do tapete, me remete ao conceito filosófico do rizoma proposto por Deleuze e Guattari (2011). Tal como um tapete, o rizoma é composto por muitos fios. Por ser a parte submersa de algumas plantas, ele é composto por várias ramificações que, embaixo da terra, se conectam e se atravessam e, por vezes, escapam, em um grande emaranhado, rompendo com a organização hierárquica arbórea que torna visível apenas o que está na superfície da terra. Este trabalho é sobre retirar existências da invisibilidade. Além disso, não seria possível puxar uma única linha sem se correr o risco de arruinar o tapete rizomático das muitas narrativas aqui enlaçadas. Ao passo que a segunda citação de Lispector dialoga com a máxima do Exército Zapatista de Libertação Nacional<sup>7</sup> de lutar *por um mundo onde caibam muitos mundos*. A fim de conversar com diferentes *mundos*, esta pesquisa dialogou com Técnicas/os Administrativas/os em Educação (TAEs) e docentes do IFES de diferentes *campi*. Por este ser um estudo que se embasa nas contribuições dos estudos decoloniais, empreendi esforços para trazer aqui os corpos (GROSFOGUEL, 2008; 2010; 2013), ou seja, os *loci* de enunciação dos sujeitos sócio-históricos que participaram desta pesquisa, bem como suas percepções acerca da produção de epistemologias nas comunidades onde o IFES está presente.

<sup>5</sup> LISPECTOR, Clarice. Os desastres de Sofia. **Todos os contos**: Clarice Lispector. Rio de Janeiro, Rocco, 2016, p. 261-279.

<sup>6</sup> LISPECTOR, Clarice. Gertrudes pede um conselho. **Todos os contos**: Clarice Lispector. Rio de Janeiro, Rocco, 2016, p. 113-125.

<sup>7</sup> Ao longo do texto, utilizarei a sigla EZLN (Exército Zapatista de Libertação Nacional).

Dito isso, portanto, este estudo, de natureza qualitativa, é uma pesquisa com narrativas. Barcelos (2020, p. 24) compreende que a pesquisa *com* narrativas “se refere à utilização de narrativas em pesquisas qualitativas como um dos instrumentos de coleta de dados, que não necessariamente seja uma pesquisa narrativa nos moldes descritos dentro dos princípios da pesquisa narrativa”. Apesar de também se utilizar da análise documental, as narrativas dos sujeitos compõem a maior parte da produção do material empírico que será interpretado. Assim, creio que seja necessário discorrer sobre a opção por (1) falar em produção de material empírico (ao invés de “coleta de dados”) e “sujeitos” (pois não são “objetos” de pesquisa), bem como pela opção por uma (2) pesquisa com narrativas em diálogo com a concepção bakhtiniana de linguagem.

Esta pesquisa tenta se contrapor a alguns dos pressupostos do paradigma hegemônico da ciência moderna, em busca de outras formas de pensar a produção dos saberes, conforme discutirei mais detalhadamente no próximo capítulo. Dessa forma, a partir das contribuições, sobretudo, da teoria decolonial, tento neste texto interrogar as dicotomias e os binarismos modernos que têm embasado o imaginário global acerca de questões onto-epistêmicas. Conforme Mignolo (2020a, p. 122, grifos meus) propõe, trata-se de **“pensar a partir de conceitos dicotômicos ao invés de organizar o mundo em dicotomias”**.

Segundo Maldonado-Torres (2007), o paradigma da ciência moderna se assenta na noção ontológica cartesiana “*ego cogito, ergo sum*” (“penso, logo existo/sou”) que adquiriu relevância a partir de “*ego conquiro*” (“eu conquisto”). Para Dussel (2000), o “*ego cogito, ergo sum*” foi antecipado em mais de um século pelo “*ego conquiro*” dos espanhóis e portugueses. O paradigma histórico, religioso e científico da modernidade europeia ocidental foi decorrente da invasão e do domínio das Américas. Assim, o colonizado se tornou, nas bases da racionalidade do paradigma da ciência moderna, o Outro<sup>8</sup> da modernidade ocidental. María Lugones (2014, p. 935) ressalta que a “modernidade organiza o mundo ontologicamente em termos de categorias homogêneas, atômicas, separáveis”, e que essas são colocadas em uma hierarquia dicotômica que divide o

---

<sup>8</sup> Neste trabalho faço uso do gênero masculino em termos que remetem a noções e conceitos, como por exemplo, os termos “outro” (ou “Outro”) referindo-se à alteridade, e “colonizador” e “colonizado”.

humano do não-humano, a principal dicotomia da modernidade/colonialidade. Dessa forma, em contraposição ao “penso, logo sou” do colonizador, o colonizado foi fixado no lugar da inexistência, do “não penso, logo não sou”. Maldonado-Torres (2007) argumenta que o pensamento cartesiano embasou as teses de uma suposta carência de humanidade no colonizado, através de dualismos, tais como “mente vs. corpo”, em uma vasta produção discursiva que fixou colonizador e colonizado em polos opostos e excludentes – “racional vs. irracional”, “civilizado vs. bárbaro” –, onde o colonizador ocupava o primeiro polo (o do “penso, logo sou”), ao passo que o colonizado foi *marcado* pelo segundo (“não penso, logo não sou”). Destaco que esse segundo polo foi *marcado* como desviante da norma. O não-marcado, o primeiro polo, se impôs como padrão. Assim, nessa dicotomia ontológica, a “normalidade” estaria no lado dominante.

Nesse sentido, Najmanovich<sup>9</sup> (2001) explica que o método cartesiano, fundante do paradigma hegemônico da ciência moderna, empreendeu esforços para se ressaltar de erros através de etapas (verificar, analisar, sintetizar e enumerar), considerando que o cosmo operava tal qual um relógio, através de leis supostamente eternas, invariáveis e universais. Essa concepção compreendia esse mundo-relógio como previsível e, portanto, domesticável. Além disso, o método de Descartes buscou distanciar o sujeito pesquisador do dito objeto pesquisado, colocando-o em um lugar de aparente neutralidade, conforme a crítica tecida por Castro-Gómez (2005a) de *la hybris del punto cero*<sup>10</sup>, a pretensão de se colocar acima de qualquer ponto de vista particular/local. Segundo Grosfoguel (2008) esse ponto zero confere a seu sujeito o “ponto de vista de Deus”, escondendo o seu local e sua perspectiva sob um universalismo abstrato. Por isso, a necessidade de se localizar, na geopolítica do conhecimento, o *lócus* de enunciação, situando o corpo político de quem fala. Para Grosfoguel (2008), a neutralidade e a objetividade sem corpo ou localização é um mito ocidental. Portanto, a noção de corpo-política do conhecimento compreende “o *lócus* de enunciação, ou seja, o lugar geopolítico e corpo-político do sujeito que fala” (GROSFOGUEL, 2010, p. 459).

---

<sup>9</sup> É importante mencionar que apesar de a escritora argentina Denise Najmanovich não fazer parte do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), suas contribuições dialogam com a teoria decolonial.

<sup>10</sup> Conceito que será retomado na discussão do terceiro capítulo.

Trazer o corpo é especialmente necessário em um trabalho que pretende conversar com as epistemologias produzidas com os sujeitos do IFES, destacando as epistemologias do Sul. Conforme Sousa Santos (2019) assinala, tais epistemologias referem-se aos saberes presentes na resistência contra a opressão dos sistemas colonial, capitalista e patriarcal. Por esse motivo, esses conhecimentos são “materializados, corporizados em corpos concretos, coletivos ou individuais” (SOUSA SANTOS, 2019, p. 135). Sousa Santos (2019) argumenta, ainda, quanto à potência dos corpos marcados pela opressão na luta, mobilizando a análise ética e política do sofrimento na materialidade dos corpos, nas emoções. Além do resgate das emoções na dimensão ética, Maturana (2009) argumenta em favor das emoções no reconhecimento do outro como legítimo outro na convivência, uma vez que a negação do outro contradiz a vida. Nesse sentido, Sousa Santos (2019) reflete sobre o termo indígena *corazonar*, como proposta espiritual e política. Nas palavras do autor (2019, p. 154), *corazonar* “significa experienciar o infortúnio ou o sofrimento injusto dos outros como se fossem próprios e estar disponível para se aliar à luta contra essa injustiça, ao ponto mesmo de correr riscos”.

Trazer os sujeitos de modo que esses não sejam tomados como objetos – conforme a perspectiva moderna – requer escolhas metodológicas que destaquem o seu potencial inventivo, suas vozes, seus lugares de enunciação. Com esse intuito, optei por produzir o material empírico desta pesquisa por meio de narrativas, uma vez que, segundo Castro (2004, p. 3-4),

o conhecimento narrativo ele não fecha, ele deixa sempre aberto ao final para a possibilidade de se criar outros finais ou se iniciar outros processos [...]. Esta ampliação de cenário permite uma ampliação da experiência onde narrador e ouvinte se misturam e se revezam nos papéis e, quando a experiência é construída numa relação emancipatória, outros narradores e outros ouvintes nascerão a partir daí. O conhecimento assim produzido, é um conhecimento que circula, que tem possibilidade de ser testado e de ter agregado a ele novos valores. A difusão do conhecimento por este modo não é uma mera repetição, mas é exatamente para, inspirado na narrativa, caminhar de outro modo.

A opção por uma pesquisa com narrativas também decorre da tentativa de se evitar “o perigo de uma história única”, tomando emprestado o título do aclamado discurso de Chimamanda Ngozi Adichie (2019). Conforme Adichie (2019, p. 22) assinala, “mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna”. A narrativa única foi a estratégia colonial/moderna que fixou os povos colonizados em estereótipos, de modo que suas inúmeras possibilidades ontológicas foram apagadas (LUGONES, 2014; MIGNOLO, 2020a). A ideia de trazer neste texto diferentes vozes do IFES que participam da produção de saberes com as comunidades locais favorece a pluralidade de imagens e narrativas sobre esses lugares e seus sujeitos.

Além disso, ainda na obra *O perigo de uma história única*, Chimamanda Ngozi Adichie (2019, p. 26) declara que “todas essas histórias me fazem quem eu sou”, o que me remete à concepção de dialogismo de Bakhtin como componente da subjetividade. Fiorin (2018) considera que tal conceito no Círculo de Bakhtin diz respeito ao modo como o sujeito constitui-se discursivamente com as vozes sociais que participam da realidade, na qual esse sujeito está imerso, enquanto tece inter-relações dialógicas. O autor explica que, sendo a realidade heterogênea – composta por muitas e diferentes vozes –, o sujeito incorpora várias vozes que interagem entre si, portanto, “o sujeito é constitutivamente dialógico” (FIORIN, 2018, p. 61). Assim, o mundo interior do sujeito é feito de muitas vozes, e nunca está completo, fechado ou acabado (FIORIN, 2018).

Nesse sentido, Barcelos (2020, p. 19) explica que as narrativas dentro de nós mesmas/os, repletas de emoções, nos compõem: “construímo-nos com essas histórias que contamos para nós mesmos sobre nós mesmos”. É através do ato de contar histórias que as pessoas dão sentido aos eventos vividos ou imaginados (BARKHUIZEN, 2014). As histórias contadas cotidianamente são linguisticamente produzidas. Nesse sentido, Galvão (2005) destaca como a linguagem permeia e envolve as atividades humanas, seja na forma oral ou escrita, uma vez que ela reflete as “condições específicas e metas de diversas áreas, não só por meio do conteúdo temático e estilo linguístico, isto é, a seleção do léxico fraseológico e recursos gramaticais da linguagem, mas, sobretudo, por sua estrutura composicional” (GALVÃO, 2005, p. 328). Segundo a autora, narrar situações vividas pode aprofundar os sentidos da experiência. Desse modo, a linguagem

potencializa sentidos conferidos tanto por quem vivenciou a experiência como por quem a investiga, trazendo imagens e histórias que marcaram um percurso pessoal (GALVÃO, 2005).

Pavlenko (2007) salienta que as narrativas pessoais ganharam relevância, entre o final dos anos 1960 e o início dos anos 1970, nas pesquisas de cunho estruturalista, na sociolinguística e na psicologia cognitiva. A autora chama de virada narrativa ou discursiva o uso de narrativas nas ciências humanas e sociais, como objeto legítimo de pesquisa, adentrando também o campo de investigações em Linguística Aplicada (LA). Assim, Pavlenko (2007) argumenta que tal virada narrativa na LA ocorreu quando se começaram a analisar, além dos diários de aprendizes de línguas, suas memórias, bem como entrevistas autobiográficas.

Entretanto, Barcelos (2020) chama a atenção para o fato de que podemos acreditar em histórias sobre nós mesmas/os que são ficções, podendo assim, em alguns casos, tratar-se de narrativas empoderadoras ou não. Em outras palavras, narramos sobre crenças e verdades que não podem ser tomadas como totalizantes ou universais. Outro cuidado, apontado por Bourdieu (1996), refere-se ao fato de que as narrativas, enquanto histórias de vida, não devem ser percebidas como um conjunto sequencial de episódios ordenados cronologicamente acerca de um eu unificado, segundo relações inteligíveis. O autor destaca a importância, em investigações que se utilizam de narrativas, da construção do espaço, dos estados do campo no qual a história se desenvolveu, bem como do “conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado – pelo menos em certo número de estados pertinentes – ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis” (BOURDIEU, 1996, p. 190). Dessa forma, este trabalho traz o IFES como esse espaço comum de agência dos sujeitos para a produção local de epistemologias, com destaque para sua extensão universitária na fomentação dessa produção, conforme será discutido no quarto capítulo.

Além disso, segundo Squire (2014), por ser uma cadeia de signos com sentidos socioculturais e históricos particulares, a narrativa pode “implicar conjuntos de signos que se movimentam temporalmente, causalmente ou de alguma outra forma



socioculturalmente reconhecível e que, por operarem com a particularidade e não com a generalidade, não são reduzíveis a teorias” (SQUIRE, 2014, p. 273). A autora compreende que em pesquisas narrativas não é possível formular generalizações ou teorias universais. Dessarte, este trabalho não pretende esboçar universalismos, mas antes dialogar com as histórias e saberes locais.

Assim como as narrativas são particulares e localizadas no tempo e no espaço, seus enunciados também são necessariamente contextualizados. Dessa forma, o material empírico deste estudo – na maioria das vezes, o *material narrativo* gerado nas rodas de conversa – é compreendido a partir da concepção bakhtiniana de linguagem. Segundo Brait e Melo (2016), em tal perspectiva, a linguagem é pensada histórica, cultural e socialmente, incluindo, em sua análise, “a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos” (BRAIT; MELO, 2016, p. 65). O conceito bakhtiniano de enunciado leva em consideração os elementos verbais e não-verbais (SILVA, 2013), ou seja, o processo interativo formado tanto pelo enunciado em si quanto pelas particularidades de sua enunciação (BRAIT; MELO, 2016). Podemos dizer que as narrativas das/os servidoras/es do IFES enredam o compartilhamento de seus universos, conhecimentos e pressupostos.

Desse modo, os elementos verbais e não-verbais constituem a situação, ao passo que participam de um contexto histórico maior, tanto em relação aos enunciados, sujeitos e discursos que antecedem o enunciado em questão quanto aos que ele projeta (BRAIT; MELO, 2016), características do dialogismo (SILVA, 2013). Nesse sentido, a concepção de enunciação (BAKHTIN; VOLOCHINOV<sup>11</sup>, 2014) é interativa e sócio-historicamente constituída. No processo de comunicação, todos os enunciados são dialógicos porque há a dialogização interna da palavra, ou seja, ela é sempre permeada pela palavra do outro (FIORIN, 2018). Assim, “o enunciador, para constituir um discurso, leva em consideração o discurso de outrem, que está presente no seu. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados” (FIORIN, 2018, p. 22). Isso porque “todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro da resposta do

---

<sup>11</sup> Na edição referenciada de *Marxismo e filosofia da linguagem* utiliza-se a grafia de Voloshinov com a letra “c”.

ouvinte” (FREITAS, 2007, p. 35), sendo constituído tanto por quem enuncia quanto por sua interlocutora ou seu interlocutor (SILVA, 2013).

Ademais, Amorim (2007) ressalta que, na concepção dialógica de linguagem bakhtiniana, “todo discurso produz-se num contexto singular e irrepetível” (AMORIM, 2007, p. 18). Desse modo, a análise das narrativas desta pesquisa leva em consideração a interação em que essas se deram nas rodas de conversa, isto é, as condições contextuais em que estão implicadas. Diante da relevância do contexto de enunciação, Brait e Melo (2016) atentam para a análise do enunciado na obra atribuída a Voloshinov<sup>12</sup>, *Discurso na vida e discurso na arte – sobre poética sociológica*, que compreende três fatores: (1) o horizonte espacial comum das/os interlocutoras/es (aqui entendido como as conjunturas e as unidades visíveis das/os participantes nas rodas de conversa), (2) o conhecimento comum da situação (acerca do assunto desta pesquisa) por parte das/os interlocutoras/es, e a (3) sua avaliação comum de tal situação/contexto (as possíveis reflexões das/os participantes sobre a inserção do IFES na produção de epistemologias com as comunidades locais).

É importante ressaltar que Bakhtin percebe o discurso enquanto acontecimento, isto é, a diferença entre as posições singulares das/os interlocutoras/es que participa da produção de sentidos (AMORIM, 2007). Refutando a ideia de neutralidade nos discursos, o Círculo de Bakhtin compreendia que os discursos são mediados pela valoração da ideologia, cuja relação é constitutiva com a linguagem (PEREIRA; RODRIGUES, 2014). Sendo assim, tudo é valor, e nós valoramos tudo com os nossos valores, sendo a relação dialógica, portanto, de valores em diálogo, conforme a concepção de natureza ideológica do signo (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014). Diferentemente da perspectiva de Saussure (2006) que considera o signo como resultado da relação dicotômica entre significado e significante, o signo, para Bakhtin, carrega significações ideológicas, uma vez que só possui valor na ação/interação; isolado não possui valor em si mesmo (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014). Nesse sentido, a valoração ocorre de acordo com o valor social atribuído a um objeto na interação entre interlocutoras/es, portanto, “o arbítrio individual

---

<sup>12</sup> VOLOSHINOV (s. d. *apud* BRAIT; MELO, 2016).

não poderia desempenhar aqui papel algum já que o signo se cria entre indivíduos, no meio social” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 46). Porque a concepção bakhtiniana enfatiza a linguagem em uso – os sentidos existem na interação –, podemos dizer que a palavra é arena de embate, isto é, diferentes grupos podem utilizar a mesma palavra e produzir sentidos ideológicos distintos. A defesa bakhtiniana de que o signo é ideológico aproxima-se da teoria decolonial ao recusar a suposta neutralidade dos discursos que circulam.

A relação nas rodas de conversa aqui propostas é dialógica porque ocorre na interação entre os sujeitos, na medida em que se pesquisa *com* eles as suas vivências socioculturais compartilhadas nos horizontes espaciais (AMORIM, 2007) ocupados pelas/os participantes e por mim, pesquisadora. Portanto, neste estudo, são relevantes tanto a interação dialógica entre os diferentes sujeitos – e o confronto entre seus valores e opiniões singulares – quanto o meu lugar de pesquisadora. Em relação a esse meu lugar de pesquisadora, cabe, ainda, observar a declaração de Bakhtin (1997) em *Estética da criação verbal* sobre o excedente da visão que se tem do outro:

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; **devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar**, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (BAKHTIN, 1997, p. 45, grifos meus).

O movimento exotópico proposto por Bakhtin – de tentar ver a partir do lugar de quem está sendo visto – requer que a pesquisadora ou o pesquisador retorne ao seu lugar. Ao voltar ao seu lugar é que se “tem condições de dar forma e acabamento ao que se ouviu e completá-lo com o que é transcendente à sua consciência” (FREITAS, 2007, p. 35-36). Assim, quem pesquisa busca captar do sujeito pesquisado aquilo que lhe é exterior, o que ele próprio não consegue ver (FREITAS, 2007). Essa compreensão bakhtiniana de que cada pessoa ocupa lugares distintos e singulares dialoga com a ênfase dos estudos decoloniais quanto à relevância dos *loci* de enunciação dos sujeitos. Desse modo, os

lugares de enunciação das/os participantes desta pesquisa receberão maior atenção na seção 2.3.

É importante ressaltar, ainda, outro aspecto do dialogismo: além de constituído por outros enunciados que não se mostram no discurso, Fiorin (2018) destaca que há enunciados que se apresentam através da incorporação da enunciativa ou do enunciativo das vozes de outros enunciados, seja ao se citar abertamente o discurso alheio (separando-se o discurso citado do citante) ou quando o discurso é bivocal, isto é, internamente dialogizado e sem uma nítida demarcação entre citado e citante. Pavlenko (2007) considera que, nesse processo, quem enuncia impõe seu próprio significado as vozes do outro. Nas rodas de conversa, por exemplo, as/os participantes poderiam ironizar a fala de outrem a fim de afirmar algo explicitamente. Segundo Silva (2013, p. 55), “nem sempre há harmonia entre o discurso que se cita e o discurso que é citado. Às vezes, fazemos alusão a determinado discurso para desqualificá-lo”. Para Pavlenko (2007), a intertextualidade e a interdiscursividade implicam referências diretas e indiretas a outros enunciados. A autora chama atenção para o ato ético/responsável em Bakhtin que demanda a resposta às vozes uns dos outros em um evento discursivo.

Pavlenko (2007) considera que as narrativas são transformativas porque alternam as relações de poder entre pesquisadoras/es e participantes, fazendo do objeto de investigação o seu sujeito, evidenciando sua agência e voz. Em diálogo com a perspectiva bakhtiniana, a autora salienta a interdependência entre o contexto, o conteúdo e a forma, sendo que as narrativas que contamos

nunca são totalmente nossas – elas são co-construídas para nós e conosco por nossas/os interlocutoras/es, reais ou imaginadas/os, pelo tempo e espaço na história em que são contadas, pela linguagem que escolhemos para a narração, e pelas convenções culturais da comunidade discursiva na qual a narrativa está localizada (PAVLENKO, 2007, p. 180, tradução minha<sup>13</sup>).

---

<sup>13</sup> Texto original: “I have also argued that the stories we tell are never fully our own — they are co-constructed for us and with us by our interlocutors, real or imagined, by the time and place in history in which the events portrayed have taken place and the time and place in which they are told, by the language we choose for the telling, and by the cultural conventions of the speech community in which the narrative is located” (PAVLENKO, 2007, p. 180).

A opção por realizar esta pesquisa com narrativas em diálogo com a teoria decolonial e a perspectiva bakhtiniana pode favorecer a percepção das pessoas se (re)constituindo como sujeitos em interação com sua história e cultura. Ao invés da visão moderna que toma as pessoas como objetos, neste texto pretendo enfatizar a agência das/os participantes deste estudo na produção interativa de sentidos nas rodas de conversa. As narrativas são bastante potentes nesse sentido, uma vez que Kramer (2007) percebe as histórias enquanto memória coletiva do passado, consciência do presente e premissa operativa do futuro. A autora considera o papel das narrativas no Círculo de Bakhtin quanto às suas dimensões dialógicas e ideológicas historicamente localizadas. A partir das contribuições bakhtinianas, Kramer (2007) defende que, nas pesquisas em ciências humanas, sejam utilizadas as entrevistas coletivas como uma alternativa para lidar com a diversidade e a hierarquia das vozes. Para a autora, as entrevistas coletivas podem colaborar para identificar pontos de vistas das/os entrevistadas/os, perceber aspectos polêmicos, estimular o debate, e instigar as/os participantes a “tomarem consciência de sua situação e condição e a pensarem criticamente sobre elas” (KRAMER, 2007, p. 66). Para a realização das entrevistas coletivas, Kramer (2007) explica que é necessário que haja um planejamento previamente definido.

Dessarte, as rodas de conversa deste estudo são baseadas em uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE A). Ainda que tenham sido constantemente (re)planejadas, a composição de membros das rodas de conversa não foi linear, conforme explicarei na seção a seguir.

## 2.1 NARRATIVAS DA PESQUISA

Narrar a trajetória desta pesquisa requer certa habilidade de resgatar da memória as tantas mudanças que ela sofreu. Como mencionado anteriormente, algumas alterações foram sugeridas, outras foram necessárias para se continuar a jornada. De um projeto<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> O projeto inicial desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEP/UFES), sediado no Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN/UFES) do *campus* Goiabeiras, através da Plataforma Brasil do Ministério da Saúde. O parecer de

que inicialmente se propunha a investigar a internacionalização dos Institutos Federais<sup>15</sup> (IFs) no território nacional, fui convidada, pela banca de exame de qualificação, a estudar e a refletir sobre o papel de um único instituto, o IFES – no qual trabalho –, quanto ao seu papel na produção de epistemologias com as comunidades locais. Foram necessárias modificações nos objetivos geral e específicos, bem como na literatura e, portanto, nos conceitos com os quais eu iria dialogar.

Foi necessário também alterar o modo de realização da pesquisa em função da necessidade de distanciamento físico para conter a pandemia de covid-19. Se numa perspectiva tradicional se imagina o “ir a campo” como meio de gerar o material empírico do estudo, esse deslocamento presencial não seria possível uma vez que toda a rede de educação federal – institutos e universidades – estava com seus edifícios fechados para o público. Pela mesma razão, muitas ações de extensão e pesquisa também estavam suspensas por tempo indeterminado.

Reforço que, no começo deste estudo, a minha intenção era conversar com as/os servidoras/es sobre as possibilidades de produção de epistemologias com a comunidade local na tríade extensão, pesquisa e ensino<sup>16</sup>. Entretanto, por mais que os sujeitos falassem da indissociabilidade dessas três dimensões, o material narrativo das duas primeiras rodas de conversa indicava que a noção de construção de conhecimento junto à comunidade tendia a ser elaborada a partir da extensão universitária. A partir dessas narrativas iniciais, compreendi que era na extensão que o IFES ouvia mais atentamente as demandas da comunidade, dialogava e produzia saberes com ela. Por esse motivo, direcionei os convites, para participar das rodas de conversa seguintes, aos sujeitos com

---

aprovação do CEP/UFES foi emitido em 11 de maio de 2018, e a pesquisa foi registrada sob o número de CAEE 86710617.3.0000.5542. As alterações sofridas após o exame de qualificação e as demais modificações foram informadas através de relatórios enviados ao CEP/UFES através da Plataforma Brasil.  
<sup>15</sup> Optei por não utilizar aqui o material empírico gerado para o texto submetido à apreciação da banca do exame de qualificação, proveniente de um questionário, cujas perguntas eram, em sua maioria, fechadas. O enfoque do questionário atendia a objetivos de pesquisa diferentes dos atuais.

<sup>16</sup> Tomo aqui emprestada, de um sujeito participante da “Roda de conversa nº 5, Sul 2”, a inversão da ordem tradicional de se mencionar os componentes da tríade acadêmica. Antes dessa provocação proposta pelo referido colega, e por força de hábito – de se falar em “ensino, pesquisa e extensão” –, eu tinha produzido o material inicial referente às rodas de conversa utilizando a expressão tradicional. Apenas o material da última roda de conversa incorporou essa alteração na ordem da tríade.

maior engajamento na extensão<sup>17</sup>. Portanto, o processo de escolha das/os participantes não foi linear nem objetivo.

### 2.1.1 Objetivos, perguntas e instrumentos de pesquisa

A partir das mudanças mencionadas, os objetivos de pesquisa passaram a ser os descritos no quadro 1. Nele se pode observar que, para cada objetivo, foram pensados tanto as perguntas de pesquisa quanto os instrumentos para a produção/geração do material empírico.

Quadro 1 – Objetivos, perguntas e instrumentos de pesquisa

OBJETIVOS	PERGUNTAS	INSTRUMENTOS
Dialogar com os sujeitos que trabalham no IFES, trazendo seus corpos na produção de conhecimentos junto à comunidade local (objetivo geral)	As/os servidoras/es do IFES têm participado da produção de conhecimentos locais* (seja no ensino, na pesquisa ou na extensão) onde o instituto está presente? De que forma?	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Análise documental;</li> <li>● Rodas de conversa.</li> </ul>
Analisar o papel do IFES na produção de possíveis epistemologias locais (objetivo específico)	Qual tem sido o papel do IFES na produção desses conhecimentos locais junto à comunidade (acadêmica ou não)? Qual seria o papel ideal do IFES nesse processo?	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Análise documental;</li> <li>● Rodas de conversa.</li> </ul>
Identificar possíveis relações entre políticas linguísticas e	Há divulgação dos conhecimentos produzidos em	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Análise documental;</li> </ul>

<sup>17</sup> As rodas de conversa seguintes não foram compostas exclusivamente por sujeitos engajados na extensão. Apesar do novo enfoque, participaram também dessas rodas alguns sujeitos que não tinham ainda se envolvido com ações de extensão do IFES, mas que eram representantes possíveis de certos *campi*, pois foram os únicos que demonstraram disponibilidade para participar do estudo, respondendo ao meu convite. Nesses casos, houve menção de trabalhos de extensão desenvolvidos em seus *campi*, ainda que esses sujeitos não participassem diretamente de tais ações.

políticas de internacionalização do IFES (objetivo específico)	periódicos nacionais e/ou internacionais? Caso sim, em qual(is) língua(s) se tem publicado e por quê (não)?	● Rodas de conversa.
Analisar os possíveis impactos da pandemia de covid-19 na produção das epistemologias locais (objetivo específico)	A pandemia de covid-19 afetou, de alguma forma, o envolvimento desses sujeitos nessa produção de conhecimentos? Caso sim, de que forma?	● Rodas de conversa.

Fonte: a autora.

### 2.1.2 A análise documental na produção do material empírico

Segundo Corsetti (2006), a análise documental em trabalhos desenvolvidos na área de educação tem sido utilizada na triangulação do material empírico de entrevistas e observação, em pesquisas historiográficas e na análise de acervo documental. No caso dessa pesquisa, analisei documentos relativos a (1) legislações e demais normativas que dizem respeito ao IFES, (2) informações sobre ações, sobretudo das coordenadorias e diretorias de extensão, pesquisa e pós-graduação, disponíveis nas páginas eletrônicas dos *campi*, e (3) publicações tanto de autoria das/os participantes quanto de alguns *campi* que têm divulgado suas ações junto à comunidade.

Retomando as reflexões provocadas pela noção de corpo-política do conhecimento (GROSFOGUEL, 2008; 2010; 2013), a análise documental torna-se importante para trazer as ações e as produções epistêmicas, localizando-as, bem como seus sujeitos, no tempo e no espaço. Através da análise documental foi possível conhecer mais sobre as/os servidoras/es, suas ações e suas publicações, bem como as conjunturas nas quais esses sujeitos estavam inseridos. Além disso, esse instrumento de pesquisa contribuiu para o planejamento das rodas de conversa. O quadro 2 tenta resumir as finalidades da



análise documental neste trabalho, tanto no período anterior às rodas de conversa quanto durante a realização delas:

Quadro 2 – Finalidades da análise documental

<b>Período</b>	<b>Documentos analisados</b>	<b>Finalidade</b>
Anterior às rodas de conversa	Legislações governamentais concernentes ao IFES; documentos sobre ações disponíveis nas páginas dos <i>campi</i> vinculadas ao <i>site</i> do IFES; informações disponíveis nas páginas eletrônicas dos <i>campi</i> sobre projetos e ações junto à comunidade, bem como divulgação de participação de servidoras/es em eventos ou publicações científicas.	Conhecer o contexto, o lugar e as/os (possíveis) participantes do estudo
	Informações sobre contatos profissionais de servidoras/es envolvidas/os em projetos de pesquisa e/ou ações extensionistas de cada <i>campus</i> ; calendários acadêmicos disponíveis nas páginas eletrônicas dos <i>campi</i> .	Planejar as rodas de conversa
Durante as rodas de conversa	Boletins informativos das diretorias de pesquisa, pós-graduação e extensão produzidos por alguns <i>campi</i> ; publicações de autoria das/os participantes.	Analisar a produção de epistemologias
	Alterações normativas, em resoluções, portarias e afins, com possíveis impactos no envolvimento dos sujeitos do IFES na produção de epistemologias locais.	Compreender os atuais efeitos de alterações normativas referentes à produção de conhecimento dos sujeitos do IFES, buscando refletir sobre desdobramentos futuros

Fonte: a autora.

### 2.1.3 As rodas de conversa com os sujeitos

É importante destacar que há diferentes formas de geração do material empírico através de narrativas, podendo essas serem orais, escritas ou multimodais (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014). Como mencionado, a maior parte do material empírico deste estudo foi produzido por meio de narrativas orais em rodas de conversa com servidoras/es do IFES. Esse material empírico é aqui nomeado como “material narrativo”. Barkhuizen, Benson e Chik (2014) argumentam que os estudos com narrativas orais geralmente se utilizam de entrevistas abertas e semiestruturadas, com enfoque na análise da transcrição do áudio. Assim, esta pesquisa lançou mão de uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE A) cujas perguntas apareceram nos *slides* das rodas de conversa. Esses *slides*, por sua vez, foram inspirados nas fichas de cultura do método Paulo Freire (BRANDÃO, 2017). Outras perguntas – além daquelas dispostas nas *fichas-slides* – surgiram no decorrer das rodas de conversa. Foi realizada a transcrição do áudio das gravações das videoconferências, que foi crucial para a análise do material narrativo. A transcrição das conversas gerou quase trezentas páginas de um material instigante. Entretanto, uma vez que ali constam muitos detalhes que podem identificar as/os participantes, esse material será disponibilizado apenas para os membros do exame da banca de defesa, caso seja solicitado, mantendo, ainda assim, o uso de nomes fictícios.

O material narrativo deste estudo só foi possível por causa de sua produção colaborativa e dialógica, oportunizada pelas rodas de conversa. Moura e Lima (2014) salientam que a roda de conversa serve como um importante instrumento de produção do material empírico em pesquisas com narrativas, de natureza qualitativa. Uma vez que todo sujeito é um narrador em potencial, “ele não narra sozinho, reproduz vozes, discursos e memórias de outras pessoas, que se associam à sua no processo de rememoração e de socialização, e o discurso narrativo, no caso da roda de conversa, é uma construção coletiva” (MOURA; LIMA, 2014, p. 100). Essa compreensão de Moura e Lima (2014) está relacionada à perspectiva bakhtiniana que toma o discurso como produção de condições sociais e históricas, o que, nas palavras de Silva (2013, p. 47), implica que “nunca

possamos ‘falar sozinhos’”. As/os participantes não *narraram sozinhos*, mas acessaram suas memórias de interações com pessoas que não estavam presentes naquele espaço-tempo específico da roda de conversa. Dessa forma, foi possível conhecer um pouco sobre as demandas, as práticas e os saberes das comunidades locais através das vozes dos sujeitos. Entretanto, ainda que a opção por rodas de conversa tenha favorecido a interação de diferentes sujeitos que narraram sobre seu envolvimento na produção de epistemologias locais, os limites dessa escolha metodológica estão em não se aprofundar especificamente em um tema ou narrativa. Dessa forma, diferentes temas serão aqui abordados, de modo que a análise não se deterá a apenas um deles.

Diferentemente do método Paulo Freire (BRANDÃO, 2017) que serviu de inspiração para a elaboração das rodas de conversa, não seria possível, neste trabalho, estabelecer a continuidade das rodas com um mesmo grupo ou os mesmos indivíduos devido à falta de disponibilidade para participação da maioria das/os participantes. Ciente de que a maioria dos sujeitos poderia participar de apenas uma roda de conversa, o material elaborado para provocar o debate foi produzido previamente e adaptado para cada grupo, sofrendo algumas alterações após o primeiro ciclo de rodas de conversa. Assim, desenvolvi *slides* (APÊNDICE B), inspirados nas fichas de cultura do método Paulo Freire, que foram compartilhados por mim durante o encontro remoto com cada grupo. Os *slides-fichas* traziam imagens, memes<sup>18</sup>, tirinhas de histórias em quadrinhos ou charges junto às perguntas relativas à pesquisa. Cada *slide-ficha* trazia uma pergunta do roteiro da entrevista (APÊNDICE A) e gravuras que poderiam dialogar com essa pergunta e provocar trocas de produções de sentido entre os sujeitos.

Desse modo, antes de cada roda de conversa, enviei para as/os participantes esse roteiro (APÊNDICE A) com as perguntas que estariam nos *slides-fichas* para que, nesse primeiro momento, se familiarizassem com os assuntos que seriam abordados durante a roda de

---

<sup>18</sup> Para a minha saudosa colega de turma de doutorado em Estudos Linguísticos, Rossana Furtado (2019), o meme é um gênero de discurso híbrido que se relaciona com os demais gêneros discursivos, mas não se enquadra em nenhum deles, refletindo a liquidez da sociedade contemporânea conforme Zygmund Bauman. Segundo a autora, os memes fazem parte dos diálogos cotidianos, mediatizados pelas redes sociais, e “para além de serem ‘atores de cenas sociais’, eles são réplicas dialogais da comunicação cotidiana e que possuem a ironia como ponto crucial” (FURTADO, 2019, p. 16).

conversa, além de poderem sanar possíveis dúvidas. Isso porque, conforme Alheit (1982) recomenda, é necessário que as/os convidadas/os sejam informadas/os e instruídas/os acerca das perguntas, dos temas e dos objetivos do estudo com antecedência ao dia da entrevista/conversa.

Ao enviar o roteiro de perguntas (APÊNDICE A), solicitei que os sujeitos enviassem somente para mim um nome fictício de sua escolha para proteger sua identidade no texto desta tese. Todavia, poucas/os participantes responderam a essa solicitação<sup>19</sup>. Dessa maneira, utilizarei os nomes que me foram enviados – tais como *Batman* – e, para evitar possíveis identificações dos demais sujeitos, farei sua nomeação fictícia tomando emprestados os nomes das personagens de *Cem anos de solidão*, do colombiano Gabriel García Márquez (2017). Ou seja, teremos aqui a convivência de diferentes sujeitos cujos codinomes vão de *Batman* a *José Arcádio Buendía*.

Trazer aqui *Cem anos de solidão* significa dialogar com uma obra atravessada pela colonialidade do poder, pois quando ela “passa a ganhar visibilidade, é carimbada todavia, como ‘**realismo mágico**’, uma espécie de realismo segundo, outro, entre aspas, **exótico**” (DESIDÉRIO; BRANDÃO, 2018, p. 7, grifos meus). Com *Cem anos de solidão*, Gabriel García Márquez conseguiu abrir espaços para o “diálogo com (e sobre) as **epistemologias existentes naquilo que se convencionou chamar de América Latina**” (DESIDÉRIO; BRANDÃO, 2018, p. 17, grifos meus). Além disso, García Márquez parece brincar com a tensão entre a noção de tempo linear, da Teoria da Relatividade, e a concepção de tempo circular, da Teoria Quântica (FONTES; LIMA, 2014). Nesta tese, é relevante trazer “outros possíveis”, para além das visões lineares herdadas da modernidade ocidental. García Márquez oferece a estrutura da cidade ficcional de Macondo como “um reino de inúmeras possibilidades, onde diversas realidades podem conviver em paralelo, [...] onde todos os eventos coexistem em um único instante” (FONTES; LIMA, 2014, p. 179), o que, para Fontes e Lima (2014), guarda relação com a noção de múltiplos mundos da Mecânica Quântica. Além desses *outros possíveis* e

---

<sup>19</sup> Os nomes fictícios enviados foram: Arievalo, Batman, Fortes-Sarará, Humberto e Lua. Os demais sujeitos, que não enviaram qualquer codinome, receberão os nomes um tanto quanto repetitivos do livro *Cem anos de solidão*.

dessas subversões à linearidade temporal, percebo que sempre há novidades nas histórias que supostamente só se repetem<sup>20</sup>. As narrativas das personagens de *Cem anos* podem se assemelhar em muitos pontos, mas, por mais que as ações pareçam ser meras repetições, são distintas em seus detalhes<sup>21</sup>. Os enunciados das personagens são irrepitíveis. Nesse sentido, as perspectivas dos sujeitos deste estudo podem, algumas vezes, soar muito parecidas, mas suas falas sempre trazem novas reflexões porque eles falam a partir de lugares de enunciação distintos, de *outras possibilidades*. Certamente, não sou capaz de enlaçar narrativas como Gabriel García Márquez o fez. Mas sigo com o intuito de fazer diferentes sujeitos conversarem, e de fazer as rodas de conversa dialogarem entre si e com a leitora ou o leitor.

Por este ser um estudo que buscou investigar as produções de epistemologias locais, as rodas de conversa foram organizadas localmente, alocando participantes em encontros remotos a partir da proximidade física de seus *campi*. Assim, os *campi* foram divididos em três regiões, a saber: Sul, Grande Vitória e Norte do estado do Espírito Santo. Cabe ressaltar que, apesar de contatar sujeitos dos 22 *campi* do IFES, não foi possível obter a participação de representantes de todos eles. Dessa forma, não participaram das rodas de conversa colegas dos *campi* Centro-Serrano, Nova Venécia e Viana<sup>22</sup>. Por isso, apesar de incluir os nomes dos 22 *campi*, o quadro 3 apenas orientou a organização das rodas de conversa, de acordo com as regiões mencionadas.

---

<sup>20</sup> Em sua análise sobre o ritmo, Lefebvre (2004, p. 7) destaca que “*there is no identical absolute repetition, indefinitely*”, ou seja, “não há repetição absolutamente idêntica, indefinidamente” (tradução minha).

<sup>21</sup> Cabe lembrar as reflexões tecidas por Michel de Certeau (2009), quanto às práticas, às estratégias e às táticas dos sujeitos. O autor argumenta que sempre há novidade no cotidiano, por mais que os sistemas e os espaços sejam previamente ordenados, suas/seus praticantes fazem produções imprevisíveis. Para ele, há potência nessas diferenças das artes de fazer nas ações cotidianas. Nesse sentido, não há repetição idêntica porque sempre há novidade, perspectiva que se aproxima da noção bakhtiniana de que o ato enunciativo é único e irrepitível.

<sup>22</sup> Ainda que um dos participantes esteja atualmente lotado no *campus* Viana, e outro já tenha ali trabalhado, suas narrativas tenderam a falar sobre suas experiências em outros *campi*. Portanto, considero que não houve representatividade do *campus* Viana.

Quadro 3 – Divisão dos campi por região para a organização das rodas de conversa

REGIÃO	SUL	GRANDE VITÓRIA	NORTE
<b>CAMPI</b>	ALEGRE	CARIACICA	ARACRUZ
	CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM	CEFOR – Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância	BARRA DE SÃO FRANCISCO
	CENTRO-SERRANO	GUARAPARI	COLATINA
	IBATIBA	SERRA	ITAPINA
	PIÚMA	VIANA	LINHARES
	SANTA TERESA	VILA VELHA	MONTANHA
	VENDA NOVA DO IMIGRANTE	VITÓRIA	NOVA VENÉCIA
			SÃO MATEUS

Fonte: a autora.

Após mapeamento, os possíveis sujeitos foram contatados através de convite para participar da pesquisa. No texto do convite (APÊNDICE C) estavam dispostos tanto o *link* para acessar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE D) – quanto o *link* de acesso à uma ferramenta de calendário online para coordenação de reuniões, na qual as/os participantes poderiam votar na data e no horário que melhor atendessem sua disponibilidade para participar da roda de conversa. Ressalto que cada participante esteve presente em uma única roda de conversa.

No quadro 4, constam informações sobre a realização das rodas de conversa remotas que foram organizadas em dois ciclos, cada um deles contemplando as três regiões do quadro 3: Sul, Grande Vitória e Norte. A seleção das datas para cada roda de conversa se deu em conformidade com os diferentes calendários acadêmicos, bem como em função da disponibilidade dos sujeitos. Desse modo, alguns *campi* (a exemplo de Piúma) aparecem, no quadro 4, nos dois ciclos de rodas de conversa, mas com participantes diferentes em cada ciclo. Assim, a pesquisa contou com a participação de 28 sujeitos representando 19 *campi*, sendo que cada um desses sujeitos participou de uma única roda de conversa.

Quadro 4 – Informações sobre a organização das rodas de conversa remotas em dois ciclos

	<b>RODA DE CONVERSA</b>	<b>DATA</b>	<b>TOTAL DE PARTICIPANTES POR CAMPUS</b>
1º Ciclo de Rodas de Conversa	Roda nº 01: Grande Vitória 1	25/01/2021	5 participantes* (todas/os docentes) dos seguintes <i>campi</i> : Cariacica (2), Vitória (2) e Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância – CEFOR (1).
	Roda nº 02: Norte 1	28/01/2021	4 participantes (03 docentes e 01 TAE) dos seguintes <i>campi</i> : Aracruz (1), Barra de São Francisco (2) e São Mateus (1).
	Roda nº 03: Sul 1	02/02/2021	4 participantes (02 docentes e 02 TAE) dos seguintes <i>campi</i> : Alegre (2), Piúma (1) e Venda Nova do Imigrante (1).
2º Ciclo de Rodas de Conversa	Roda nº 04: Norte 2	08/02/2021	5 participantes (02 docentes e 03 TAE) dos seguintes <i>campi</i> : Colatina (1), Itapina (1), Linhares (1) e Montanha (2).
	Roda nº 05: Sul 2	22/02/2021	5 participantes (todas/os docentes) dos seguintes <i>campi</i> : Cachoeiro de Itapemirim (1), Ibatiba (1), Piúma (1), Santa Teresa (1) e Venda Nova do Imigrante (1).
	Roda nº 06: Grande Vitória 2	02/03/2021	5 participantes (todas/os docentes) dos seguintes <i>campi</i> : Guarapari (2), Vila Velha (1) e Serra (2).

Fonte: a autora.

\* Um dos sujeitos da “Roda nº 01: Grande Vitória 1” participou através de interação escrita no bate-papo do aplicativo utilizado para a videoconferência, não tendo interagido, portanto, com recursos de áudio e câmera.

Conforme a sugestão de Bourdieu (1996) mencionada anteriormente, antes de trazer as narrativas dos sujeitos sobre si mesmos e sobre sua participação na produção de epistemologias locais, pretendo descrever o nosso lugar comum de agenciamento: o IFES. Assim, a seção a seguir conta um pouco sobre sua história, suas contradições, bem como as dicotomias modernas que o constituem.

## 2.2 NARRATIVAS COM O IFES

*“O IFES é um negócio de dicotomia”.*  
José Arcádio, no bate-papo da Roda de conversa nº 2, Norte 1.

O IFES é uma instituição bastante complexa quanto à sua identidade e aos projetos ideológicos que ali disputam. Considerando o argumento de Mignolo (2020a) de que se faz necessário problematizar as dicotomias ao invés de organizar o mundo por meio delas, a frase de José Arcádio que abre esta seção pode oferecer pistas para a compreensão dessa instituição. O material empírico produzido neste estudo e a revisão de literatura sobre o IFES e a Rede EPCT indicam que o Instituto Federal de Educação, **Ciência e Tecnologia** do Espírito Santo é discursivamente construído como um representante da modernidade e de suas promessas de progresso **científico** e **tecnológico**. Como os demais construtos da modernidade fixados no imaginário global, o IFES também é discursivamente assentado em dicotomias. Dessa forma, as dicotomias modernas/coloniais acerca do IFES que serão destacadas nesta seção são: ciências duras/exatas vs. ciências moles/humanas; ensino técnico/profissionalizante vs. integral/propedêutico; trabalho intelectual vs. trabalho manual; espaço masculino vs. feminino; e privado vs. público.



O IFES surge em 2008, quando o presidente Luiz Inácio Lula da Silva assinou a lei nº 11.892<sup>23</sup> que criava a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPC), também conhecida como Rede EPCT. Essa lei é considerada por muitos a certidão de nascimento do IFES, mas é importante destacar que a história desse instituto antecede tal normativa, pois alguns de seus *campi* já existiam e, com o estabelecimento da Rede EPCT, foram integrados ao IFES: as unidades de ensino do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (Cefetes)<sup>24</sup> e as Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre<sup>25</sup> (EAFA), de Colatina<sup>26</sup> e de Santa Teresa<sup>27</sup>. Em sua origem centenária, a Escola de Aprendizes Artífices de Vitória visava “formar profissionais artesãos, voltados para o trabalho manual, um fator de efetiva importância social e econômica” (SUETH; MELLO; DEORCE; NUNES<sup>28</sup>, 2009, p. 19). Com o passar do tempo, a Escola recebeu outros nomes: Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo (1909), Liceu Industrial de Vitória (1937), Escola Técnica de Vitória – ETV (1942), Escola Técnica Federal do Estado do Espírito Santo – Etfes (1965), Cefetes (1999) e IFES (2008).

Nas gestões de Lula da Silva e Dilma Rousseff, a rede federal teve a maior transformação de sua história, não apenas em termos quantitativos, mas também qualitativos (ARCARY, 2015). Atualmente, a Rede EPCT é composta por 661 unidades, dispostas em todos os estados da federação<sup>29</sup>. O Espírito Santo que, de 1909 a 1993, dispunha de uma escola

<sup>23</sup> Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)>. Acesso em: 03 abr. 2021.

<sup>24</sup> Em março de 1999, a Escola Técnica se transformou no Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (Cefetes). Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=442321&view=detalhes>>. Acesso em 03 abr. 2021.

<sup>25</sup> Instituída em 1953, na Fazenda Caixa D'Água, no Distrito de Rive, em Alegre-ES. Sueth, Mello, Deorce e Nunes (2009) explicam que apesar de sua criação datar da Portaria 825 da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV), de 29/06/1953, a Escola Agrotécnica Federal de Alegre (EAFA) só iniciou suas atividades em 1962.

<sup>26</sup> A inauguração da então “Escola de Iniciação Agrícola de Colatina” data de 28/04/1956. Sueth, Mello, Deorce e Nunes (2009) relembram que em 1964 a Escola passou a ser chamada de “Ginásio Agrícola” e, em 1993, foi transformada em autarquia, como as demais escolas agrotécnicas federais.

<sup>27</sup> Criada através do Decreto-Lei 12.147, de 6 de setembro de 1940, assinado pelo Interventor Federal no estado do Espírito Santo, João Punaro Bley (SUETH; MELLO; DEORCE; NUNES, 2009).

<sup>28</sup> Neste texto não utilizo a sigla “*et al.*”, prevista pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), utilizada para referenciar apenas o nome da/o primeira/o autora ou autor em textos com mais de três autoras/es. Acredito que essa norma se contrapõe ao que defendo nesta tese, isto é, conferir visibilidade aos sujeitos que produzem conhecimento.

<sup>29</sup> Considerando todos os *campi* e unidades da Rede EPCT no ano de 2019, somavam-se 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do

técnica e três agrotécnicas (SUETH; MELLO; DEORCE; NUNES, 2009), atualmente conta com o IFES que tem 22 *campi* em funcionamento e 49 polos de educação a distância (EAD) no estado<sup>30</sup>. Além da ampliação de unidades, houve diversificação na Rede EPCT quanto à oferta de cursos e modalidades: ensino médio integrado ao técnico, cursos superiores de tecnologias, licenciaturas, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja), pós-graduações – especializações, mestrados e doutorados –, cursos na modalidade EAD, bem como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

Pacheco (2010) argumenta que a integração e a verticalização do ensino<sup>31</sup> – da educação básica à educação profissional e ao ensino superior – permitem que tanto docentes quanto discentes possam transitar pelas diferentes modalidades, sendo que, no caso das/os alunas/os, possibilitam-lhes traçar uma trajetória, da formação técnica ao doutorado. A ênfase dos IFs no desenvolvimento local e regional também é destacada por Pacheco (2010), além de constar nos objetivos dos IFs previstos na lei 11.892/2008, bem como no documento “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: concepção e diretrizes” lançado, em 2010, pelo MEC. Em relação à Rede EPCT, a pedagoga e participante da segunda roda de conversa, Amaranta, destaca: *“é de fato uma revolução, se a gente for parar para pensar, porque é a política de educação profissional, nos parâmetros estatais, a maior política de educação profissional já executada na história desse país”*.

A concepção dos IFs se torna especialmente relevante em um país que ainda sente os efeitos da produção da desigualdade social e das demais heranças do colonialismo, o que tem resultado numa grande massa de jovens com poucos anos de educação formal

---

Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/](http://www.portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/)>. Acesso em: 03 abr. 2021.

<sup>30</sup> Disponível em: <<https://www.ifes.edu.br/o-ifes>>. Acesso em 03 abr. 2021.

<sup>31</sup> No artigo 6º da Lei 11.892/2008, inciso III, argumenta-se que a promoção da integração e da verticalização da educação otimiza a infraestrutura física, as equipes de servidoras/es e os recursos de gestão (BRASIL, 2010).

e baixa qualificação profissional<sup>32</sup> (FRIGOTTO; NEVES; BATISTA; SANTOS, 2018). Corroboro com a fala acima de Amaranta, e com Frigotto (2018a, p. 7) quando esse declara que a criação dos IFs foi a “mais ampla e significativa política no campo da educação pública”. Ainda que tal política tenha se dado no campo de disputa de diferentes ideologias e projetos de educação (FRIGOTTO, 2018b), ela tem democratizado, por meio da interiorização territorial e da crescente oferta de vagas, o acesso à educação profissional e tecnológica de populações que não tinham sido assistidas por políticas públicas desse viés (TURMENA; AZEVEDO, 2017).

Em documentos oficiais, dentre as finalidades dos IFs estão a formação crítica da classe trabalhadora e a valorização da pesquisa no processo de construção do conhecimento, na busca pela superação de dicotomias como teoria vs. prática (BRASIL/MEC, 2010). Entende-se, ali, que tanto as ações de extensão como as de pesquisa são cruciais para romper com as dicotomias e com a fragmentação dos saberes. Assim, com relação ao papel do IFES na produção de epistemologias, destaco que o docente Gastón, participante da última roda de conversa, ressaltou que *“a criação dos IFs foi uma política pública de valorização do trabalho, de valorização da sociedade, de valorização do trabalhador e que repercute nessa forma de produzir conhecimento”*. A narrativa de Gastón nos remete, assim, ao princípio educativo do trabalho percebido por Marx e Engels, que embasa análises sobre a intersecção entre trabalho e educação, como no caso da educação profissional. A partir das teorias marxistas, Saviani (2007) explica que essas relações entre trabalho e educação contribuem para a constituição da identidade humana: “os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la; eles aprendiam a trabalhar trabalhando” (SAVIANI, 2007, p. 127). Desse modo, Frigotto (2005)<sup>33</sup> ressalta que a discussão de Marx e Engels sobre o trabalho não traz apenas sua

---

<sup>32</sup> Segundo Neves (*apud* FRIGOTTO; NEVES; BATISTA; SANTOS, 2018, p. 84), em 2005, “os 49.626.282 de jovens brasileiros têm uma média de oito anos de estudo; com 2% de analfabetos (entre negros e pardos, esses números sobem para 5,5%), menos de 20% dos jovens ocupados estavam estudando em 2005; dos ocupados, apenas 40% trabalhavam com carteira assinada”. Com relação às informações sobre jovens matriculadas/os nesse período, Frigotto, Neves, Batista e Santos (2018, p. 84) destacam que “somente um terço dos jovens frequentava a escola em 2005 e, dos 8.192.948 estudantes matriculados no ensino médio, 7,5% ficaram reprovados, outros 16,6% abandonaram a escola e 12,28% estavam retornando a ela”.

<sup>33</sup> Entrevista a Gaudêncio Frigotto concedida a Júlio César Leal Pereira em janeiro de 2005. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br>>. Acesso em: 04 abr. 2021.

negatividade, ou seja, o sentido de sua exploração, mas também a concepção de trabalho como valor.

Cabe destacar, ainda, que, para Frigotto (2018b), a criação dos IFs reflete uma política de mediação de projetos de educação que estão em disputa. Segundo o autor, desde os anos 1990, os estudos têm demonstrado o confronto entre a ideologia imperialista que atende às demandas do capital e as concepções de educação antimercantil ou que visam melhorar as relações sociais no capitalismo. Outra questão que merece problematização no contexto da Rede EPCT diz respeito à sua identidade. Costa e Marinho (2018) questionam a construção de uma nova identidade que possa dar conta de diversos níveis e modalidades de ensino, ao mesmo tempo em que se reinstitucionalizam instituições que já existiam, ou seja, possuíam identidades próprias antes da normativa 11.892/2008. Por conseguinte, o IFES ainda está no processo de construção identitária, especialmente porque agregou uma escola técnica centenária e três escolas agrotécnicas ao mesmo tempo em que criava diversos *campi*. O docente Arcádio, participante da segunda roda de conversa, falou que embora perceba as identidades dos *campi* menores do IFES, sente certa falta de identidade nas/os docentes que não se percebem, por exemplo, como professoras/es universitárias/os.

Outra questão importante apontada por Gouveia (2016) refere-se ao fato de que, embora os IFs tenham dado materialidade à meta de ampliação da educação profissional descrita na lei 11.892/2008, dando acesso a esse tipo de ensino para as camadas mais pobres da população, há um “projeto de modernização conservadora de abertura desta modalidade de educação e seu espraiamento pelo território nacional para o atendimento dos interesses do capital” (GOUVEIA, 2016, p. 4). Nesse sentido, Rummert, Algebaile e Ventura (2013) assinalam a dualidade educacional enfatizada pela falácia de que a ampliação da rede de ensino e da oferta de cursos se destinaria a todas/os de forma indistinta, sendo que ali subjazem escolas diferentes para classes distintas: “atualmente se verifica a *democratização de acesso* a todos os níveis de certificação, mantendo-se a diferença qualitativa entre os percursos da classe trabalhadora e os das classes dominantes” (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013, p. 7, grifos das autoras). Nas palavras da participante Amaranta, essa oferta ocorre de “forma precarizada” para a

classe trabalhadora e os grupos minorizados, questão que será retomada nos próximos capítulos.

Gouveia (2016) ressalta, ainda, que estudos sobre a presença dos IFs demonstraram baixo impacto tecnológico desses nas realidades cotidianas locais, além do caráter neoliberal da interferência de grandes grupos privados nas políticas públicas de educação, especialmente no que se refere às orientações sobre a oferta de cursos. A esse respeito, a TAE e participante da quarta roda de conversa, Batman, disse que a presença de seu *campus* não impactou nem mesmo o bairro onde ele está inserido, e que não sente uma mudança significativa na vida das pessoas da comunidade local. Ao passo que o projeto neoliberal pode ser percebido nas narrativas da segunda roda de conversa, quando o TAE Melquíades e o docente José Arcádio Segundo ressaltaram que há *campi* que têm sido bastante abordados por empresas, e que por essa razão recebem maiores investimentos para pesquisa. Sem desconsiderar a inegável pressão de forças neoliberais que influem nas práticas e nos discursos curriculares (TEODORO, 2011; PELISSARI, 2020) e, conseqüentemente, do IFES, este trabalho tenta dialogar com a resistência, no caso, dos sujeitos que participam da construção de epistemologias do Sul.

Em relação à dicotomia ciências duras/exatas vs. moles/humanas, destaco as narrativas da professora Úrsula Iguarán (da área de exatas) e da professora Lua (da área de humanas) que conversaram na primeira roda de conversa. Ambas as docentes relataram que percebem, no IFES, a ênfase nas ciências duras em detrimento das ciências humanas, o que se opõe à noção de ecologia de saberes de Sousa Santos (2007; 2008a), isto é, à constatação da infindável pluralidade de saberes. A partir de Freire (1987) e Sousa Santos (2008a), compreendo que os saberes não são mensuráveis, acumulativos, nem simétricos, mas epistemologicamente diferentes. Assim sendo, quaisquer comparações possíveis entre ciências exatas e ciências humanas carecem de tradução, que tente dar conta de suas assimetrias e diferenças epistemológicas, conforme a discussão proposta no terceiro capítulo.

Por ora, ressalto como a relação entre os saberes aparece no texto da lei 11.892/2008. Na referida legislação, no inciso V, do artigo 6º, que dispõe sobre as finalidades e

características dos IFs, fala-se em “oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica” (BRASIL, 2008). Tanto no documento anteriormente citado lançado pelo MEC, em 2010, acerca da concepção e das diretrizes dos IFs, quanto no Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (HADDAD, 2008), defende-se a “combinação do ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica” (BRASIL/MEC, 2010), a fim de se “romper com o ensino mecanicista e objetivante, que estreita, ao invés de alargar, os horizontes do **educando, tomado como peça de engrenagem** de um sistema produtivo obsoleto, que ainda não incorporou a ciência como fator de produção” (HADDAD, 2008, p. 19, grifos meus). A esse respeito, trago reflexões feitas, na sexta roda de conversa, por dois professores da área de ciências exatas, Gastón e Aureliano Centeio. Diferentemente das professoras Úrsula Iguarán e Lua, eles acreditam que a maior inserção das humanidades nos IFs já tem recebido destaque e surtido efeitos:

*“Gastón: **A formação para o trabalho, sempre foi uma formação tecnicista, estrita da palavra, aprender a apertar o parafuso.** E quando a gente tem a mudança para Instituto Federal, a gente tenta romper com esse modelo tecnicista [...]. Quando a gente rompe com esse, tenta romper com esse modelo, e tenta buscar uma formação mais integral dos nossos alunos [...]. A gente passa a reconhecer esses outros espaços, os núcleos de gênero, Neabi, o NAC, o papel das ciências humanas, a formação do indivíduo, das ciências sociais, das sociais aplicadas [...]. Então, eu acho que essa tradição que a gente tem de **impressora de homens viris**, eu acho que a gente pode tentar pensar em uma nova institucionalidade a partir da nomenclatura Instituto Federal [...].*

*Aureliano Centeio: Eu queria só complementar a fala do Gastón, eu acho que [...] você desvincula aquele cara que simplesmente aperta o parafuso, mas se preocupa pelo motivo do qual ele aperta o parafuso e quais são as consequências que isso pode trazer para a comunidade [...]. E juntamente com a legislação vem também a parte da licenciatura que está implementada ali dentro como obrigação dos institutos federais na formação dos nossos professores das microrregiões onde estão localizados os institutos” (Roda nº 06: Grande Vitória 2, grifos meus).*

Cabe problematizar aqui as imagens e narrativas, colocadas por Gastón e Aureliano Centeio, de se *apertar parafuso* e de se *preocupar pelo motivo do qual se aperta esse parafuso*, semelhantes à imagem anteriormente citada do sujeito como “peça de engrenagem” (HADDAD, 2008, p. 19). Três dicotomias estão aqui implicadas: ciências exatas vs. humanas, ensino técnico vs. ensino integral, e manual (apertar o parafuso) vs. intelectual (pensar sobre o porquê se aperta o parafuso). Em relação a essa última, destaco as contribuições da teoria decolonial acerca da intersecção entre trabalho e raça inaugurada pelo colonialismo (QUIJANO, 2005), ou seja, a “distribuição racista do trabalho no interior do capitalismo colonial/moderno” (QUIJANO, 2005, p. 108). Dessa forma, a criação da dicotomia ontológica *colonizador vs. colonizado* reforçou a divisão binária já existente de *trabalho intelectual vs. trabalho manual* que, segundo Rossato (2001), se remete à sociedade grega, onde o esforço físico era imposto às/aos escravas/os. O que o colonialismo inventou foi que tal divisão do trabalho, bem como de seus recursos e produtos, se daria em função da categoria racial. Assim, as marcas do colonialismo persistem operando por meio da colonialidade do poder (QUIJANO, 2000, 2009), essa classificação mundial a partir da ideia de raça, na manutenção das desigualdades e dos abismos sociais no capitalismo. Desse modo, não é mera coincidência que as/os mais socialmente vulneráveis sejam negras e negros, e que essas/es ocupem majoritariamente as funções mais mal remuneradas e que demandam maior esforço físico. Também não é coincidência que, em sua origem, a antiga Escola de Aprendizes Artífices (atual IFES) era destinada aos filhos (no masculino) do proletariado (SUETH; MELLO; DEORCE; NUNES, 2009). Portanto, a concepção curricular inicial trazia essa perspectiva que Gastón e Aureliano Centeio falaram sobre a formação voltada para “apertar o parafuso”. Isto é, quando a antiga Escola de Aprendizes Artífices era voltada para as camadas mais pobres da sociedade, seu currículo era voltado para o trabalho manual. Ao longo dos anos, e com as transformações curriculares que o IFES sofreu, o seu público mudou, deixando de ser reservado aos segmentos mais pobres

(SUETH; MELLO; DEORCE; NUNES, 2009, 2009), um processo de elitização que só começou a ser enfrentado com a Lei de Cotas, em 2012<sup>34</sup>.

Faz-se necessário, assim, discutir também quanto à dicotomia ensino técnico/profissionalizante vs. ensino propedêutico, sendo as humanidades localizadas nesse último polo. Para Frigotto, Neves, Batista e Santos (2018), a construção desse binarismo se inicia na fundação dos Liceus de Artes e Ofícios, no século XIX, e foi historicamente reforçada, também pelo extinto Decreto nº 2.208/1997. Na década de 1940, com a criação das Escolas Técnicas, dentre elas a de Vitória, houve mudança no currículo – do ensino profissional para o grau médio – e a implantação de “exames vestibulares’ e testes de aptidão física e mental” (CUNHA, 2000, p. 100). Com a reestruturação da educação no país nessa época, o colegial consistia no ensino científico e clássico, sendo que os cursos médios de 2º ciclo teriam “o objetivo de preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior” (ESCOTT; MORAES, 2012, p. 1495). Ainda que, nesse período, a outra modalidade, o ensino profissionalizante – parte final do ensino secundário – não preparasse para o ingresso no ensino superior, foram criados os exames de aptidão para esse fim.

Durante o período da ditadura militar essa dicotomia entre ensino profissionalizante vs. ensino propedêutico foi demarcada, também, pela divisão público vs. privado. Tais dicotomias promovem tipos de educação diferentes a depender da origem social da/o educanda/o, reforçando as desigualdades cognitivas e sociais, orientadas pela colonialidade do poder, do ser e do saber<sup>35</sup>. Segundo Escott e Moraes (2012), em 1971, a legislação tornou a educação de nível médio obrigatoriamente profissionalizante, porém, na prática, essa obrigatoriedade se restringiu à esfera pública, nas escolas estaduais e federais, “ao passo que as escolas privadas continuaram, em sua absoluta maioria, a oferecer os currículos propedêuticos, voltados para as ciências, letras e artes com vistas ao atendimento das elites brasileiras” (ESCOTT; MORAES, 2012, p. 1496-1497). A partir dos anos 1980, o ensino técnico/profissional deixou de ser obrigatório.

---

<sup>34</sup> Lei nº 12.711/12. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)>. Acesso em 04 mai. 2021.

<sup>35</sup> A colonialidade do saber e do ser (MIGNOLO, 2020a) serão discutidas no próximo capítulo.



Segundo Frigotto, Neves, Batista e Santos (2018, p. 99), a dicotomia técnico/profissionalizante vs. propedêutico constituiu a “estrutura dual da educação brasileira, com a mudança institucional promovida pela transformação dos antigos CEFETs e escola técnicas e agrotécnicas em IFs, que se busca transformar, tanto no nível da consciência quanto das práticas”. Apesar desses avanços, mais adiante – após o golpe de 2016 – tivemos retrocessos advindos da reforma curricular do Ensino Médio, através da Lei nº 13.415/2017<sup>36</sup>, que enfatizou novamente o ensino técnico profissionalizante com “claras intenções de aproximação da formação com as demandas do mercado de trabalho” (GARCIA; CZERNISZ, 2017).

É importante sublinhar, também, na fala anterior do participante Aureliano Centeio, a menção ao dever dos IFs de ofertar licenciaturas. As humanidades tornam-se componentes curriculares bastante relevantes nesses casos, uma vez que nos documentos oficiais supracitados (BRASIL/MEC, 2010; HADDAD, 2008) há a recomendação de que a oferta de cursos de formação inicial e continuada vise suprir a carência de docentes das disciplinas de química, física, biologia e matemática nas escolas de ensino básico. Em suma, é notória a importância da formação pedagógica dentro de cursos de licenciatura na área de ciências naturais, a maioria deles das chamadas ciências duras.

Retomando a citação do participante Gastón quanto a “*essa tradição que a gente tem de impressora de homens viris*”, gostaria de trazer as considerações que teci em outro trabalho (OLIVEIRA, 2013). Ali analisei a preponderante presença masculina no curso técnico integrado em Mecânica do *campus* onde antes era o Liceu Industrial de Vitória. A análise do material empírico trouxe questões pertinentes à arquitetura – que no prédio original não dispunha de banheiro feminino –; ao hino que se referia à antiga ETV como “*grande forja de homens viris*”; e aos discursos sexistas tanto de docentes quanto de discentes (OLIVEIRA, 2013). É preciso problematizar as divisões hierárquicas modernas, a exemplo daquelas que marcam o gênero. A partir da noção de colonialidade do poder de Quijano, María Lugones (2014) assinala a colonialidade de gênero como uma

---

<sup>36</sup> Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acesso em: 07 mai. 2021.

construção social. A proposta de Lugones (2014) para decolonizar o gênero dialoga com a noção de diferença colonial de Mignolo, em especial, quanto à concepção do autor sobre o pensamento de fronteira como lócus fraturado. Trata-se de reconhecer a colonialidade, resistindo à ela, sem, no entanto, apagá-la; interrogá-la, ao mesmo tempo em que se negociam diferentes sentidos com outras mulheres, que também resistem à colonialidade.

Por fim, em relação à dicotomia público vs. privado, destaco que as narrativas das/os participantes desta pesquisa assinalam que o IFES ainda não é reconhecido, pelas comunidades onde está presente, enquanto escola pública, a despeito da história da Escola de Aprendizes Artífices como originalmente destinada aos mais vulneráveis (no masculino). Essas percepções apareceram em praticamente todas as rodas de conversa, principalmente em falas sobre as possíveis dificuldades do instituto em se aproximar mais das comunidades locais, a exemplo do docente José Arcádio Segundo que disse que *“a comunidade, às vezes, olha o Instituto Federal como uma escola particular, passa ali do lado de fora, tem até medo de entrar”*. Aureliano Centeio, por sua vez, disse já ter sido questionado por um morador local se a mensalidade cobrada pelo IFES era cara. Na interação a seguir entre Lua e Úrsula Iguarán percebe-se como o IFES é desconhecido pelas comunidades locais:

*“Lua: Nós fomos para feiras entrevistar as pessoas, fomos para a frente do supermercado, para saber, primeiro, quais eram as demandas da comunidade [...]. A gente percebeu que – entrevistamos 300 e poucas pessoas – muita gente não conhecia o IFES de Cariacica. Eles perguntavam: **‘a gente paga para entrar no IFES?’**. A gente explicava e eles falavam assim: ‘mas quando tem inscrição para estudar no IFES?’. E a gente falava: ‘está no site do IFES’. É muito interessante que alguns falavam assim: ‘mas a gente não olha o site, por que vocês não pregam cartazes nos pontos de ônibus nos bares, nas padarias? Os cartazes, a gente vê, mas site a gente não vê’ [...].*

*Úrsula Iguarán: Eu levei a escola de Nova Rosa da Penha lá no campus. Eles foram fazer aula prática de Química e Física. E os alunos de Nova Rosa da Penha, muitos deles não conheciam o IFES ali em Cariacica, mesmo estando na frente do terminal, que é uma construção grande. E outra: a pergunta mais recorrente era se pagava para estudar no IFES, porque quando eles chegavam à escola e viam toda aquela estrutura, os laboratórios e tal, eles ficavam encantados e muitos perguntavam se pagava para estudar, o que precisava ser*

*feito para poder estudar ali [...]. O IFES Cariacica não é pertencente àquela comunidade, porque a comunidade não o reconhece, nem a comunidade em que ele está inserido diretamente, Itacibá, não reconhece o IFES” (Roda de conversa nº 01, Grande Vitória 1, grifos meus).*

Essa falta de compreensão do instituto sobre a comunidade é notória também na narrativa da técnica administrativa Batman que contou sobre a experiência de se ofertar para a comunidade, na modalidade EAD, um curso básico de informática, cujo pré-requisito seria possuir um e-mail. Segundo ela, “os alunos, vários, não tinham e-mail, e vários não sabiam mexer com computador. Eu acho que foi meio uma caída de ficha, um tapa na cara, de que a gente está ali, com toda aquela tecnologia, mas ao redor, as pessoas não têm”.

Portanto, o material narrativo enfatiza a falta de diálogo entre o IFES e a comunidade local. Em tempos de desmonte da educação pública, sublinho a provocação do docente Aureliano Arcoya, que participou da terceira roda de conversa: “**se o IFES sair daqui hoje, qual a falta que o IFES vai fazer para a comunidade?**”. A fim de que o IFES possa pertencer à comunidade como espaço de construção de alternativas para um mundo de outro modo, destaco, na próxima seção, as/os participantes deste estudo, os sujeitos que têm potencializado espaços dialógicos para o IFES e a comunidade conversarem e produzirem saberes.

## 2.3 NARRATIVAS DAS/OS PARTICIPANTES

*“Estas vidas, por que não ir escutá-las lá onde falam por si próprias?”  
Foucault, O que é um autor?<sup>37</sup>.*

Com a finalidade de trazer o corpo para o texto (NAJMANOVICH, 2001; GROSFUGUEL, 2008), tento aqui situar, no tempo e no espaço, as/os servidoras/es do IFES, que participaram deste trabalho, isto é, seus lugares de enunciação. Para os estudos

---

<sup>37</sup> FOUCAULT, 2002.

decoloniais, o *lócus* enunciativo é bastante caro (DINIZ DE FIGUEIREDO; MARTINEZ, 2021), uma vez que “sempre estamos falando de um determinado lugar, que é atravessado por histórias particulares” (MENEZES DE SOUZA; MARTINEZ; DINIZ DE FIGUEIREDO, 2019, p. 6). Ao enlaçar as narrativas dos sujeitos desta pesquisa, percebi duas questões que ressaltar nesta seção: (1) o engajamento de muitas/os participantes em movimentos sociais, e (2) como a colonialidade do poder marca profundamente alguns desses lugares de enunciação.

A partir das contribuições de Grosfoguel (2008; 2010; 2013) e Mignolo (2020a; 2020b) quanto à geopolítica do conhecimento, o *lócus* de enunciação é compreendido como espaço de tensões quanto à diferença colonial, que é produzida através do sistema de hierarquização e enaltecimento das diferenças por meio da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005). Assim, o *lócus* de enunciação é um lugar fronteiro onde são negociadas as diferentes identidades do sujeito, que é atravessado e constituído pelas/nas interações sociais. Dessa forma, o *lócus* de enunciação “demarca fronteiras, rupturas e deslocamentos relevantes que nos permitem entrever a porosidade de construtos como sujeito, cultura, identidade e línguas” (BAPTISTA, 2019, p. 124). Apesar disso, esses lugares foram fixados pela modernidade, através de dicotomias ontológicas, como absolutos, homogêneos e estáveis.

Considerando as diferentes identidades em negociação/tensão, e a fim de questionar as/os participantes desta pesquisa quanto a seus lugares de enunciação, utilizei nos *slides-fichas* (APÊNDICE B) das rodas de conversa o termo “lugar de fala” por esse ser mais popular do que “*lócus* de enunciação”. Ressalto que busquei produzir com as/os participantes os sentidos pretendidos, em aproximação com a noção de lugar de enunciação. Segundo Djamila Ribeiro (2020), a origem do termo “lugar de fala” é imprecisa, contudo, a autora relaciona o conceito com as discussões advindas do feminismo, da diversidade, da teoria racial crítica e dos estudos decoloniais. Com base nas contribuições de Foucault, Gayatri Spivak e, sobretudo, da teoria do ponto de vista feminista defendido por Patricia Hill Collins, Djamila Ribeiro (2020) considera que, ainda que todas as pessoas tenham lugar de fala, seus lugares sociais são distintos. Assim, o mesmo fenômeno pode ser percebido de forma diferente, dependendo do lugar social

que se ocupa. Uma mulher branca e uma mulher negra, por exemplo, terão experiências de gênero distintas por causa de suas diferentes localizações sociais<sup>38</sup>, o que não significa, entretanto, que seus lugares de fala possam ser essencializados (RIBEIRO, 2020).

É importante mencionar que alguns lugares de fala têm sido historicamente silenciados (RIBEIRO, 2020). Essa discussão sobre a imposição de vozes de alguns grupos e de suas epistemologias, que Sousa Santos (2008a; 2010) classificou como “epistemicídios<sup>39</sup>”, receberá maior destaque no próximo capítulo. Cabe ressaltar que, antes e durante a geração do material empírico para esta pesquisa, percebi certa hierarquização de lugares de fala, especialmente no que tange o silenciamento de vozes femininas. Acredito que isso ocorreu por causa do maior declínio de convites e de desistências entre as servidoras, que alegaram uma sobrecarga de trabalho e um acúmulo de funções durante o período de realização das rodas de conversa que coincidiu com a pandemia. Consequentemente, dos 28 sujeitos que participaram das rodas de conversa, apenas nove são mulheres<sup>40</sup>.

Em outras palavras, essa menor representatividade feminina, neste trabalho, não significa que as servidoras do IFES não estejam engajadas na produção de epistemologias. Reflete, porém, o agravamento das desigualdades de gênero no contexto do distanciamento físico necessário para conter a pandemia de covid-19 (OLIVEIRA, 2020; BARTMEYER; SALLES FILHO, 2020). Macêdo (2020) reflete sobre como o confinamento tem afetado a qualidade de vida das mulheres que, não mais dispendo de

---

<sup>38</sup> Cabe lembrar a distinção que Grosfoguel (2008; 2010) faz entre localização epistêmica e localização social: o fato de estar localizado nas categorias que são oprimidas nas relações de poder não significa que automaticamente se pensa a partir de uma localização epistêmica subalterna, de pensamento decolonial. O autor considera que o sucesso do sistema-mundo moderno/colonial está justamente em fazer os sujeitos socialmente localizados no lado oprimido pela diferença – do outro lado da linha abissal (SOUSA SANTOS, 2007) – pensarem conforme os que estão em situação dominante, privilegiados em suas localizações sociais.

<sup>39</sup> Segundo Sousa Santos (2008a, p. 31), o “fascismo epistemológico existe sob a forma de epistemicídio, cuja versão mais violenta foi a conversão forçada e a supressão dos conhecimentos não ocidentais levadas a cabo pelo colonialismo europeu e que continuam hoje sob formas nem sempre mais subtis”.

<sup>40</sup> Foram convidadas/os 20 mulheres e 24 homens para participar desta pesquisa. Entre os homens, o número de declínios ou não-resposta ao convite somaram três casos, enquanto entre as mulheres foi o dobro. A diferença é ainda mais significativa em relação ao número de desistências: apenas dois homens precisaram cancelar a sua participação contra cinco desistências femininas.

ambiente de trabalho adequado, têm sido sobrecarregadas pela divisão sexualmente injusta dos trabalhos domésticos e dos cuidados com filhas/os e com demais membros da família. Desse modo, os sentidos de ser servidora do IFES e mãe no contexto pandêmico foram produzidos por Amaranta, Fortes-Sarará, Batman e Remédios Moscote. Essas e as demais narrativas sobre os efeitos da pandemia de covid-19 tanto na vida das servidoras quanto na dos servidores, bem como os impactos em seu envolvimento com a produção epistemológica serão discutidos no sexto capítulo.

Faz-se necessário sublinhar, também, que ao falarem sobre si, várias/os participantes destacaram suas experiências com coletivos, o nosso sindicato, o SINASEFE<sup>41</sup>, organizações não-governamentais (ONGs), associações, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), movimentos negros, entre outros grupos organizados que defendem e/ou lutam por uma causa social e política, aqui compreendidos a partir do amplo termo “movimentos sociais”. Segundo Goss e Prudêncio (2004), o conceito de movimentos sociais é bastante discutido e analisado nas ciências sociais, e historicamente tem se distanciando da noção clássica de movimentos sindicais, trabalhistas ou partidários. Luz (2018) explica que os chamados novos movimentos sociais (NMS) da América Latina trouxeram outros elementos para as pautas políticas brasileiras. Reorganizando desejos através do coletivo, sem com isso perder o papel da liderança, os NMS incorporaram, além das lutas trabalhistas e pelo direito à terra, as “causas feministas, ecológicas, indígenas, afrodescendentes, urbanas LGBTQI+<sup>42</sup> [sic], entre outras” (LUZ, 2018, p. 22). Para Boaventura de Sousa Santos<sup>43</sup>, “os movimentos sociais vieram trazer ao nosso conhecimento o fato de que não há apenas divisões de classes, há também as divisões culturais e modos desiguais de se tratar as culturas”

---

<sup>41</sup> Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE).

<sup>42</sup> Conforme Piccin e Silva (2021) explicam, a sigla LGBTQIA+ tem um histórico de mutações, haja visto que o movimento social que ela tenta nomear está em constante transformação, tentando representar a pluralidade/infinidade de identidades de gênero e seus sujeitos. A sigla atual significa Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, e o caractere “+” que busca designar todas as letras que estão sendo adicionadas à sigla, que não para de crescer, a exemplo da letra “A” referente aos sujeitos que se consideram Assexuais.

<sup>43</sup> Entrevista a Boaventura de Sousa Santos concedida a Júlia F. Benzaquen, inicialmente realizada em Coimbra, no Centro de Estudos Sociais (CES), em 26 de julho de 2011. Tendo sido complementada e atualizada em 8 de agosto de 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/14.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2021.

(SOUSA SANTOS; BENZAQUEN, 2012, p. 920-921). Além disso, Abers e Bülow (2011) notam relações entre movimentos sociais e Estado, isto é, as “redes que conectam atores de movimentos sociais com atores estatais” (ABERS; BÜLOW, 2011, p. 78), o que requer criticidade ao incluir atores estatais, bem como analisar a atuação de ativistas de movimentos sociais vinculadas/os ao poder público.

Compreendo, por um lado, a dificuldade teórica da apreensão do termo “movimentos sociais” e sua expansão através dos NMS, e por outro, concordo com Abers e Bülow (2011) quanto à necessidade de também se pensar na fronteira entre movimentos sociais e Estado. Por esses motivos, destaco, nessa fronteira, os diálogos entre servidoras/es, discentes e demais representantes da sociedade civil que participam dos núcleos de extensão do IFES – tais como o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi)<sup>44</sup>, o Núcleo de Educação Ambiental (NEA) e o Núcleo de Arte e Cultura (NAC) –, pois o material empírico indica que os núcleos são órgãos institucionais que agregam militantes e pautas de movimentos sociais. Incluo no uso fronteiro que faço do termo “movimentos sociais” a participação dos sujeitos deste estudo em conselhos municipais – como é o caso de Melquíades que esteve na terceira roda de conversa –, além do engajamento desses sujeitos em discussões e na defesa de pautas de coletivos, a exemplo dos coletivos estudantis que surgem nos corredores do IFES e se expandem para a comunidade – a exemplo das narrativas da participante da quarta roda de conversa, Meme.

É importante destacar que, das/os 28 participantes desta pesquisa, 25 declararam participar da produção de saberes com a comunidade local onde seu *campus* do IFES está inserido. Além disso, do total de participantes deste estudo, 19 mencionaram ter ou já ter tido algum engajamento de cunho sociopolítico na sociedade civil – grosso modo, aqui chamado de engajamento em *movimentos sociais* –, seja no SINASEFE, em ONGs,

---

<sup>44</sup> Segundo a Resolução do Conselho Superior nº 27/2020, de 28 de julho de 2020, o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi) é um órgão que “tem por finalidade desenvolver ações de Ensino, Pesquisa e Extensão orientadas às temáticas das identidades, das relações étnico-raciais e do racismo no contexto de nossa sociedade multiétnica e pluricultural” (BRASIL, 2020, p. 1). Disponível em: <[https://www.ifes.edu.br/images/stories/Resolucao\\_CS\\_27\\_2020\\_-\\_Regimento\\_do\\_Neabi.pdf](https://www.ifes.edu.br/images/stories/Resolucao_CS_27_2020_-_Regimento_do_Neabi.pdf)>. Acesso em: 10 mai. 2021.

partidos políticos, conselhos municipais, coletivos e/ou nos núcleos de extensão do IFES. Gostaria de frisar que todas/os essas/es 19 participantes que citaram algum envolvimento com movimentos sociais também relataram participar da produção epistemológica com as comunidades locais. Esse dado é relevante para este estudo haja visto que os movimentos sociais recebem destaque nos estudos decoloniais (por exemplo, SOUSA SANTOS, 2008a; 2019). Os quadros 5 e 6 trazem informações a respeito das/os participantes, sendo o quadro 5 referente ao primeiro ciclo de rodas de conversa, e o quadro 6 relativo ao segundo:

Quadro 5 – Informações das/os participantes do 1º ciclo de rodas de conversa

<b>Roda de conversa (1º ciclo)</b>	<b>Nome fictício</b>	<b>Declarou engajamento em movimentos sociais, ONGs, partidos políticos, conselhos municipais e/ou núcleos de extensão do IFES? Caso sim, em qual(is)?</b>	<b>Declarou participar da produção de epistemologias com as comunidades locais?</b>
Roda nº 01: Grande Vitória 1	Úrsula Iguarán	Não.	Sim.
	Lua	Sim: comunidades eclesiais de base; Juventude Operária Católica.	Sim.
	José Arcadio Buendía	Sim: movimento dos pequenos agricultores; MST; movimentos LGBTQIA+; movimentos negros; SINASEFE.	Sim.
	Humberto	Sim: povos surdos e demais comunidades linguísticas minorizadas.	Sim.



	Coronel Aureliano Buendía	Sim: NEA.	Sim.
Roda nº 02: Norte 1	José Arcádio	Sim: AGB <sup>45</sup> ; MST; povos indígenas; SINASEFE; NEPTO <sup>46</sup> .	Sim.
	Arcadio	Sim: Escolas Famílias Agrícolas.	Sim.
	Aureliano José	Sim: RACEFFAES <sup>47</sup> .	Sim.
	Amaranta	Sim: movimento estudantil (DCE <sup>48</sup> /UFES); PSOL <sup>49</sup> ; SINASEFE; Neabi.	Sim.
Roda nº 03: Sul 1	Melquíades	Sim: movimento estudantil; movimentos ecológicos; conselhos municipais e territoriais; NEA.	Sim.
	José Arcadio Segundo	Sim: SINASEFE; NAC; NEA; povos do mar <sup>50</sup> .	Sim.
	Aureliano Segundo	Não.	Sim.
	Aureliano Arcoya	Sim: ONGs; associações; povos do mar; partido político (nome não declarado).	Sim.

Fonte: a autora.

<sup>45</sup> Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB).

<sup>46</sup> Núcleo de Estudos dos Povos Tradicionais e Originários (NEPTO).

<sup>47</sup> Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES).

<sup>48</sup> Diretório Central de Estudantes (DCE).

<sup>49</sup> Partido Socialismo e Liberdade (PSOL).

<sup>50</sup> Callou (2010, p. 45) explica que o termo povos do mar pode designar “comunidades pesqueiras, cultura marítima, comunidades humanas marítimas, gentes do mar, comunidades tradicionais de pesca, comunidades costeiras”.

As/os participantes do primeiro ciclo de rodas de conversa foram as/os primeiras/os a receber o convite para contribuir com este estudo, de modo que convidei colegas cujos trabalhos desenvolvidos com a comunidade, através do IFES, eu já tinha alguma familiaridade. Alguns desses contatos advêm das amizades que estabeleci nos *campi* em que trabalhei – Alegre, Venda Nova do Imigrante e Vitória –, bem como nos espaços promovidos pelo SINASEFE que participei (assembleias, grupos de trabalho, comitê de greve, manifestações de rua, fóruns, entre outros). A partir do direcionamento de convites para participar deste estudo para colegas envolvidas/os com a extensão do IFES, os núcleos de extensão foram mais mencionados no segundo ciclo de rodas de conversa, conforme demonstra o quadro 6:

Quadro 6 – Informações das/os participantes do 2º ciclo de rodas de conversa

<b>Roda de conversa (2º ciclo)</b>	<b>Nome fictício</b>	<b>Declarou já ter se engajado em movimentos sociais, ONGs, partidos políticos, conselhos municipais e/ou núcleos de extensão do IFES? Caso sim, em qual(is)?</b>	<b>Declarou participar da produção de epistemologias com as comunidades locais?</b>
Roda nº 04: Norte 2	Fortes-Sarará	Sim: Neabi.	Sim.
	Batman	Sim: Neabi; movimentos negros.	Sim.
	Meme	Sim: Coletivo Melanina; movimento estudantil; movimentos negros.	Sim.
	Amaranta Úrsula	Não.	Não.

	Pietro Crespi	Não.	Não.
Roda nº 05: Sul 2	Artemio Cruz	Não.	Sim.
	Aureliano Babilonia	Não.	Sim.
	Arievilo	Sim: NEA.	Sim.
	Aureliano Armador	Sim: ONGs; NEA; povos do mar.	Sim.
	Remédios Moscote	Não.	Não.
Roda nº 06: Grande Vitória 2	Aureliano Iguarán	Sim: NAC; Neabi.	Sim.
	Aureliano Centeio	Não.	Sim.
	Gastón	Sim: Neabi.	Sim.
	Remédios	Sim: NAC; Nepgens <sup>51</sup> ; Neabi; Napne <sup>52</sup> .	Sim.
	Maurício Babilônia	Sim: NIS <sup>53</sup> ; NUGEIN <sup>54</sup> .	Sim.

Fonte: a autora.

Como mencionado, o enfoque na extensão não era um dos objetivos iniciais deste estudo. Entretanto, a produção do material narrativo sobre um tipo específico de extensão – mais voltada para atender a sociedade e produzir conhecimentos com ela – fornece importantes pistas quanto à relação entre quem promove tais ações de extensão e o

<sup>51</sup> Núcleo de Estudo e Pesquisa em Gênero e Sexualidade (Nepgens).

<sup>52</sup> Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne).

<sup>53</sup> Núcleo Incubador Serra (NIS).

<sup>54</sup> Núcleo de Gestão e Empreendedorismo e Inovação (NUGEIN).

engajamento desses mesmos sujeitos com movimentos sociais. Isso porque esse engajamento com movimentos sociais se aproxima da concepção de educação como práxis de Paulo Freire, das pedagogias decoloniais pensadas com Catherine Walsh, bem como da proposta de Universidade Popular dos Movimentos Sociais de Boaventura de Sousa Santos, assuntos que serão retomados no próximo capítulo. Nesse sentido, a narrativa do participante José Arcádio Buendía se assemelha a de outras/os colegas que são engajadas/os com movimentos sociais e com a extensão na produção de saberes: *“eu trabalhei muito com extensão, eu trabalhei bastante com os movimentos sociais e tal, que é uma herança da diretoria do sindicato, na verdade [...]. Eu não trabalho, por exemplo, com empresas, eu trabalho com movimentos sociais, então, é a minha praia”*.

A fala de José Arcádio Buendía está em concordância com um tipo específico de extensão e de epistemologias ali produzidas que pretendo destacar. Ao invés de um enfoque na extensão que visa saberes voltados para atender o capitalismo, quero enfatizar, nos próximos capítulos, a extensão como espaço de produção de conhecimentos *com* a sociedade e a serviço dela. Assim, em alguns momentos, esses sujeitos falaram dos movimentos sociais como espaços educativos, a exemplo de Aureliano Arcoya e Aureliano Armador que disseram ter aprendido com os povos do mar durante o período de sua formação acadêmica, seja em razão do trabalho em campo (na aproximação com marisqueiras e pescadoras/es), ou através da atuação em ONGs e associações ligadas a essas comunidades pesqueiras. Considero que esse tipo de aprendizagem se relaciona ao caráter da extensão universitária salientado por Fernandes Ribeiro, Araújo Pontes e Silva (2017, p. 64) que argumentam que tanto a/o discente quanto a/o docente que se dispõe a aprender com a comunidade seja “alguém possível de se abrir para conhecimentos plurais, de ser criativo, de se perceber parte de uma totalidade que só faz sentido quando tecida por/em redes de conhecimento, na relação dentro fora da Universidade”. Assim, em aproximação com o conceito de movimentos sociais proposto por Streck (2010), considero que esses grupos organizados são localizados no tempo e no espaço, respondendo a questões sociais emergentes, participando da constituição da subjetividade das/os participantes desta pesquisa.

Durante a segunda roda de conversa, Aureliano José contou sobre o seu trabalho, há mais de doze anos, com a Pedagogia da Alternância que, segundo Saviani (2012, p. 29), “se refere a uma forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem alternando dois espaços diferenciados: a propriedade familiar e a escola”. Atualmente Aureliano José desenvolve ações através da RACEFFAES, que é a instituição que representa as Escolas Famílias Agrícolas no norte do estado. É importante destacar que essas “foram resultados de lutas sociais e debates dos **movimentos sociais do campo** que se preocuparam em consolidar e reorganizar a educação para o campo e do campo” (FERREIRA, 2013, p. 69, grifos meus). A narrativa de Aureliano José tece uma importante reflexão sobre essa relação com movimentos sociais e sua participação nas ações de extensão do IFES: “*eu não me inseri na extensão através do IFES, eu trouxe para o IFES os movimentos de inserção que eu já estava inserido*”.

É importante mencionar, ainda, que, na quarta roda de conversa, a que contou com maior presença feminina – quatro mulheres e um homem –, todas/os falaram, em algum momento, sobre questões raciais que atravessaram as suas narrativas pessoais. Assim, algumas dessas participantes (no feminino) se engajaram em coletivos anti-racistas e/ou exerceram a militância através do Neabi, cujas narrativas serão analisadas no próximo capítulo. As questões raciais surgiram antes mesmo da realização da roda de conversa, quando Fortes-Sarará me contou ter escolhido esse nome fictício como forma de ressignificar e (re)existir às ofensas que sofreu na infância por causa de seu cabelo. Durante a roda de conversa, quando Fortes-Sarará compartilhou com as/os colegas sobre sua experiência de autoconhecimento ao deixar os cabelos crescerem sem intervenções químicas, Amaranta Úrsula disse que estava passando pelo mesmo processo. Filha de “uma mãe negra e quase solteira”, Amaranta Úrsula falou de sua origem humilde e de como o IFES tinha sido um lugar distante de sua realidade, o que vai ao encontro das narrativas sobre o IFES como um lugar inacessível para alguns grupos.

As diferenciações produzidas pela colonialidade do poder quanto à raça e classe marcaram também a narrativa da psicóloga Meme. Essa participante ressaltou como o racismo marcou a sua experiência acadêmica e profissional: “*eu percebi que eu não era*

*para a clínica. Eu percebi que eu não ia ter um consultório clínico [...]. Depois de um tempo, eu percebi o quanto havia de racismo nisso tudo. Hoje, ainda, é muito difícil a gente conceber uma imagem de uma psicóloga negra*". Meme relatou que, antes de ingressar no IFES, trabalhou com adolescentes em conflito com a lei e em um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), cujo público assistido são pessoas em situação de vulnerabilidade social. Santana e Castelar (2015), em um estudo sobre as marcas e impactos do racismo na prática profissional de psicólogas negras, abordam a questão de essas profissionais geralmente se identificarem com cargos que lidam diretamente com pessoas que sofrem racismo e outras opressões. Ao analisarem o relato de uma psicóloga negra que trabalha com adolescentes autoras/es de atos infracionais, as autoras percebem que a própria instituição onde a psicóloga em questão trabalha a localiza "no lugar de ter uma cor que diz sobre ela por si só. Diz sobre esse lugar de exclusão em que as pessoas negras vivem diariamente, inclusive no âmbito da sua prática profissional" (SANTANA; CASTELAR, 2015, p. 94).

Como anteriormente mencionado, o critério da cor da pele como orientador da localização dos corpos na distribuição de cargos e funções foi inaugurado no período colonial, no momento histórico em que se produziram diferenciações quanto ao trabalho assentadas na invenção da raça (QUIJANO, 2005), isto é, codificou-se a diferença entre colonizador e colonizado na suposição de uma raça superior e outra inferior. Portanto, a raça, enquanto um dos eixos fundamentais desse padrão de poder, se tornou "uma constituição mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo" (QUIJANO, 2005, p. 107).

Ainda na quarta roda de conversa, essa localização de cargos de acordo com a raça foi mencionada pela participante Batman. Segundo ela, quando a reitoria determinou a criação dos Neabi nos *campi*, ela foi conduzida pela direção para o novo núcleo em função da cor de sua pele. Entretanto, mais adiante, Batman mencionou que também se utilizou do critério racial para convidar possíveis participantes para integrar o Neabi: "*para você ter uma ideia, no campus Colatina, visualmente não tem negros, é muito difícil aqui. Os poucos que tem, eu tentei, na minha gestão, angariar para o Neabi*". Entendo que,

nesse caso, a negritude também é essencializada por quem se identifica como negra/o. O que Shotwell (2016) destaca é que a falácia dessa identidade essencializada, baseada numa suposta essência ou pureza do sujeito, é uma estratégia de dominação da modernidade/colonialidade. Hall (2006) assinala que essa essência/pureza de um dito sujeito autocentrado é a identidade do iluminismo, na qual “o centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa” (HALL, 2006, p. 11). Assim, a modernidade/colonialidade tem buscado fixar os sujeitos, a fim de dominá-los, em identidades unificadas, estáveis e puras: brancos vs. negras/os, indígenas ou asiáticas/os. Esse discurso de homogeneização tem tomado uma pessoa negra como possível representante de todas/os as/os negras/os. No caso de Batman, a cor da pele a mapeou como membro do Neabi, mas ela também se valeu dessa orientação para mapear outros possíveis membros desse núcleo.

Assim como suas colegas da roda de conversa, Pietro Crespi também narrou sobre as marcas raciais que o atravessam, tecendo sentidos sobre ser um professor de inglês negro que estudou em uma faculdade particular a distância: “*esse ciclo todo me fazia ter a mesma concepção que a Amaranta Úrsula: ‘será que eu posso entrar, concorrer com as pessoas para ser professor de um instituto federal, com todo esse meu histórico?’*”. Santos e Windle (2020) destacam o maior ingresso de estudantes universitárias/os negras/os e, conseqüentemente, de professoras/es formadas/os, e defendem que a identidade social de professor/a de inglês precisa ser urgentemente ressignificada, fora das normas hegemônicas da/o falante nativa/o advinda/o do hemisfério norte – fixada/o no imaginário global como branca/o. Windle (2017) acredita que para quebrar o papel ideológico da língua que ainda contribui para a manutenção de desigualdades, é preciso que se lancem questionamentos sobre a língua inglesa no Brasil, suas/seus produtoras/es, quem tem se apropriado dos benefícios simbólicos, e sobre como se institucionaliza mercadologicamente a referência da autoridade da/o falante nativa/o, assunto que será retomado no quinto capítulo.

Ainda pontuando a questão racial, destaco a fala de Remédios, participante da última roda de conversa: “*o meu lugar de fala é como uma mulher branca, que nasceu no Rio Grande do Sul e que é muito privilegiada nesse estado, porque por algum motivo as*

*peessoas do Sul são muito bem-vistas aqui*". Mais adiante, nessa mesma roda de conversa, Aureliano Iguarán comentou sobre a fala de Remédios: *"como a Remédios colocou que ela se viu branca, principalmente, eu lembro que a minha esposa lá em Santa Catarina – entrou no instituto federal por Santa Catarina –, ela era chamada de **ugre**"*. Questionei o que seria "ugre", ao que Remédios explicou que, na verdade, a palavra era "bugre", utilizada muitas vezes em enunciados racistas para se referir às pessoas com alguma ascendência indígena. Assim, ao passo que Remédios se descobriu branca e privilegiada, ao sair de seu estado, a esposa de Aureliano Iguarán saiu do Espírito Santo e foi para o sul do país, e lá ela se descobriu não-branca, uma "bugre". Essas narrativas sinalizam que (não) privilégios são relacionais: ser branca no Espírito Santo conferiu à Remédios um lugar privilegiado, ao passo que não ser branca em Santa Catarina fixou a esposa de José Arcádio no lugar estereotipado do colonizado, como inferior ao padrão europeu, uma vez que o termo "bugre" é frequentemente enunciado de forma racista<sup>55</sup>. Em outras palavras, conforme a produção e fixação de diferenças como valores através da colonialidade do poder, branca e bugre são colocados nos polos antagônicos, na lógica da dicotomia ontológica colonizador vs. colonizado. É notório também nessas narrativas que, assim como Sul global e Norte global não são lugares geográficos, mas epistemológicos (MENESES; SOUSA SANTOS, 2010), o sul do Brasil, em relação ao Espírito Santo, torna-se um Norte. Os sentidos de (não) ser branca no Rio Grande do Sul e no Espírito Santo são distintos, mas construídos de forma relacional.

Tendo ressaltado a inserção de muitos sujeitos nos movimentos sociais, além de destacar como a colonialidade do poder os atravessa, gostaria de frisar a minha gratidão a todas/os as/os participantes deste trabalho que, em meio ao caos da crise pandêmica, tão generosamente compartilharam conosco suas histórias de vida, suas narrativas e perspectivas sobre o IFES e o seu papel na produção de saberes com as comunidades locais. Dessa forma, os capítulos a seguir trazem a discussão da produção epistemológica, da questão da extensão universitária, das possíveis intersecções entre

---

<sup>55</sup> Guisard (1999) explica que o termo "bugre", além de ser utilizado para estereotipar e inferiorizar indígenas, também é usado de forma pejorativa para desqualificar pessoas do meio rural brasileiro. Segundo o autor, o termo é popular na cidade de Cáceres, no Mato Grosso, foco de análise do autor. Ou seja, o uso desse termo não se restringe aos estados do sul. Apesar desse uso em diferentes regiões do Brasil, a palavra "bugre", para mim (capixaba), designava um modelo de carro.



políticas linguísticas e de internacionalização nessa produção de saberes, e da tentativa de se sonhar com o IFES ideal em meio à uma pandemia.

### 3. NARRATIVAS COM AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL



Figura 2 – “As duas Fridas”, Frida Kahlo, 1939, óleo sobre tela.

O famoso quadro de Frida Kahlo, “As duas Fridas”, traz provocações interessantes que oferecem diferentes interpretações. De um lado, a Frida vestida em um traje branco de estilo europeu, semelhante à indumentária conservadora da era vitoriana. Do outro, a Frida com roupas tipicamente mexicanas de cores vibrantes. Eis a dicotomia moderna europeu vs. não-europeu que, conforme assinala Mignolo (2020a), tem organizado o mundo e carece ser problematizada. De mãos dadas e ligadas por uma artéria, o coração da “Frida europeia” parece ter sido golpeado pela tesoura que a mesma segura, interrompendo o fluxo de sangue que vem da “Frida mexicana”. Para Bartra e Mraz (2005, p. 70), deve-se considerar que nesse quadro “o México ‘autêntico’ está representado como a fonte da vida, enquanto que ao seu lado, em oposição, encontra-se uma Europa puritana que se esvai em sangue”. Ainda que talvez a intenção tenha sido representar as identidades conflitantes de Frida Kahlo, Bartra e Mraz (2005) ressaltam que a pintura também instiga uma reflexão sobre o México como “fonte de vida” que alimentaria a Europa, num processo que expõe corações e veias abertos, tal qual a metáfora que nomeia o livro de Eduardo Galeano, *As Veias Abertas da América Latina*.

A fim de pensar sobre os fluxos latinos que historicamente suprimiram e impulsionaram a Europa – e, mais tarde, os Estados Unidos –, os estudos decoloniais têm questionado

esse processo que tem criado e mantido os abismos de desigualdades ontológicas e epistemológicas entre o colonizador e o colonizado. Desse modo, a discussão sobre a produção de epistemologias deste trabalho dialoga com as contribuições advindas do grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) e de outras/os autoras/es que também analisam os abismos inaugurados pelo colonialismo e pela modernidade (BHABHA, 1996; SOUSA SANTOS, 2007). Portanto, antes de trazer as epistemologias dos sujeitos do IFES, trago na seção 3.1 alguns dos principais conceitos que embasam a análise.

Após a discussão do referencial teórico, nas seções 3.2, 3.3, 3.4 e 3.5 discorro sobre a produção de epistemologias locais, pensando o diálogo entre o IFES e a comunidade local nesse processo. Há, ainda, produções epistemológicas linguísticas que serão discutidas no quinto capítulo. É importante ressaltar que todas as narrativas sobre essas produções são, de alguma forma, atravessadas pela colonialidade do poder – assim como qualquer evento de linguagem (MIGNOLO, 2020a) –, e que parte considerável dessas narrativas, em especial sobre o meio ambiente, sinalizam os impactos violentos da hierarquização dicotômica humano vs. natureza.

### 3.1 O GRUPO MODERNIDADE/COLONIALIDADE E SUAS CONTRIBUIÇÕES À DISCUSSÃO EPISTEMOLÓGICA

Na década de 1990, estudiosas/os latino-americanas/os e latino-americanistas fundaram o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos, inspirado no Grupo Sul-Asiático dos Estudos Subalternos, bem como na teoria pós-colonial, com destaque para as contribuições de Said, Spivak e Bhabha (BALLESTRIN, 2013). Além desse aporte teórico, a genealogia do pensamento desse grupo – agora nomeado Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C)<sup>56</sup> – traz as influências, também, da teologia da

---

<sup>56</sup> Segundo Ballestrin (2013), divergências teóricas entre as/os integrantes do Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos o levaram à sua dissolução em 1998, ano em que se encontraram, algumas vezes, os membros do que seria, mais tarde, o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C).

libertação dos anos 1960 e 1970; da filosofia da libertação; da teoria da dependência; e das discussões na América Latina, na década de 1980, acerca da modernidade, da pós-modernidade e do hibridismo na antropologia, na comunicação e nos estudos culturais (ESCOBAR, 2007). As/os teóricas/os do grupo M/C eram marxistas que perceberam que apenas a categoria de classe não contemplava a análise do racismo e das demais discriminações que oprimem povos indígenas, povos de origem africana, mulheres, e os demais grupos marginalizados na América Latina (MENEZES DE SOUZA; MARTINEZ; DINIZ DE FIGUEIREDO, 2019). Segundo Ballestrin (2013), o grupo M/C foi sendo construído no decorrer de seminários, ganhando identidade e vocabulário próprios ao compartilhar noções e conceitos, renovando o debate crítico nas ciências sociais latino-americanas do século XXI. Assim, a proposta de “giro decolonial” – termo cunhado por Maldonado-Torres em 2005<sup>57</sup> – descreve esse movimento teórico, político e epistemológico que se contrapõe à modernidade/colonialidade. Segundo Maldonado-Torres e Cavouris (2017, p. 111, tradução minha)<sup>58</sup>,

o conceito de “giro decolonial” tem sido usado para indicar a relevância teórica, artística e política de uma ampla variedade de posições em múltiplas regiões geográficas e campos de investigação. Decolonial refere-se à atividade de descolonização, em geral, e à decolonialidade, mais especificamente. Diferente de pós-colonial, a decolonialidade faz referência, não apenas ou principalmente à condição dos territórios formalmente colonizados que obtiveram sua independência no século XX, mas, mais precisamente, à posição insurgente dos sujeitos e às possibilidades de descolonização na *longue durée* de culturas e estruturas modernas/coloniais.

Os conceitos de colonialismo e colonialidade assinalam a passagem da teoria pós-colonial para a decolonial. Uma vez que colonialismo se remete à ideia de dominação

---

<sup>57</sup> Segundo Maldonado-Torres e Cavouris (2017), o termo “giro decolonial” foi concebido em uma conferência realizada em 2005 na University of California, em Berkeley.

<sup>58</sup> Texto original: “The concept “decolonial turn” has been used to indicate the theoretical, artistic, and political relevance of a wide variety of positions in multiple geographical regions and fields of enquiry. Decolonial refers to the activity of decolonization, generally, and to decoloniality, more specifically. Different from the postcolonial, decoloniality makes reference, not only or primarily to the plight of formally colonized territories that obtained their independence in the twentieth century, but, more precisely, to the insurgent positionality of subjects and to the possibilities of decolonization in the *longue durée* of modern/colonial cultures and structures” (MALDONADO-TORRES; CAVOORIS, 2017, p. 111).

política e econômica de um povo sobre outro, a colonialidade se refere aos efeitos dessa dominação (que persistem mesmo quando o colonialismo histórico acaba), trazendo para o debate a matriz de poder, a classificação das populações assentada em critérios raciais, marcando as relações intersubjetivas de dominação. Por esses motivos, difere-se “descolonial” de “decolonial”, pois a “supressão da letra ‘s’ marcaria a diferença entre a proposta de rompimento com a colonialidade em seus múltiplos aspectos e a ideia do processo histórico de descolonização” (HOLLANDA, 2020, p. 18). Ainda que alguns dos textos aqui citados (por exemplo, Grosfoguel, 2008) não demarquem a distinção entre esses termos, opto por utilizar a grafia “decolonial” neste trabalho, utilizando “descolonial” apenas quando for o caso de referenciar a opção de uso da autora ou autor a quem referencio.

Um dos principais conceitos do grupo M/C refere-se à noção de colonialidade do poder (QUIJANO, 2000; 2005), apresentada no capítulo anterior. Tal conceito constata que as relações econômicas e políticas instauradas pelo colonialismo não se findaram, persistindo nas novas configurações capitalistas através da manutenção das desigualdades na divisão do trabalho e de sua produção. Como mencionado, tais relações baseiam-se em uma codificação da diferença entre o colonizador e o colonizado assentada na ideia de uma suposta raça biológica que demarcaria os lugares de superioridade e inferioridade, o que acarretou à “articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial” (QUIJANO, 2005, p. 107). Mignolo (2020a) assinala que, nessa classificação do planeta no imaginário moderno/colonial, a colonialidade do poder seria a máquina de transformar as diferenças em valores no estabelecimento de hierarquias. Assim, a colonialidade do poder fixa, no imaginário mundial colonial/moderno, colonizador e colonizado em polos antagônicos e excludentes: humano vs. desumano/animalesco; civilizado vs. bárbaro/selvagem; trabalhador intelectual vs. trabalhador braçal; remunerado vs. mal remunerado/escravizado; moderno vs. primitivo; racional vs. irracional, dentre outros<sup>59</sup>. Como discutido previamente, através dessa lógica

---

<sup>59</sup> Linda Alcoff (2007) destaca o trabalho de Mignolo ao desenvolver o conceito de Quijano, de colonialidade do poder, na análise de construtos binários fundantes do paradigma da modernidade tais como centro vs. periferia e modernidade vs. tradição.

binária cria-se, pois, a dicotomia ontológica da diferença que se torna “uma ferramenta normativa para condenar os/as colonizados/as” (LUGONES, 2014, p. 936). Nesse sentido, Palermo (2010) ressalta a diferença racial, religiosa e linguística como subsídio aos princípios e às estratégias de dominação luso-hispânica na submissão de corpos e mentes dos sujeitos do continente ao Sul<sup>60</sup>.

A questão linguística nesse processo é bastante relevante porque, segundo Mignolo (2020a), a relação colonial criada entre línguas nacionais e a fundamentação e garantia do conhecimento são as bases da modernidade/racionalidade e do estabelecimento das ciências sociais. Dessa forma, a estratégia moderna que visou apagar a diversidade linguística, em benefício do colonizador, está diretamente vinculada ao paradigma hegemônico da modernidade e suas epistemologias. Por essa razão, no quinto capítulo trago uma discussão mais aprofundada a esse respeito em diálogo com a análise do material narrativo.

Mignolo (2020a) ressalta, ainda, que a “descoberta” das Américas implicou não apenas a criação de uma cartografia e um novo circuito comercial, mas a rearticulação de um imaginário racial e patriarcal, assentada nas ideias de “pureza de sangue” e “direitos dos povos”<sup>61</sup>. Enquanto a pureza de sangue emerge das demarcações dos povos por meio das religiões – judaísmo, islamismo e cristianismo –, o direito dos povos compreende os debates iniciais sobre a humanidade de ameríndias/os. Mignolo (2020a) explica que as conclusões desse debate previam que as/os indígenas, na condição de vassalas/os do rei e servas/os de Deus, deveriam ser catequizadas/os, portanto, não poderiam, “em tese”, ser escravizadas/os. Contudo, se a discussão era apenas em torno da humanidade de indígenas, não estavam nela incluídas/os as/os africanas/os, que já eram violentadas/os e desumanizadas/os pelo comércio atlântico. Assim, segundo Mignolo

---

<sup>60</sup> Dentre as estratégias de dominação do colonizador, a autora destaca as armas, a cruz e a língua como formas de exercício de controle que tiveram êxito (PALERMO, 2010, p. 81).

<sup>61</sup> Nesse sentido, cabe lembrar as palavras de Grosfoguel (2010, p. 461): “passamos dos ‘direitos dos povos’ do século XVI (o debate Sepúlveda vs. de las Casas na escola de Salamanca em meados do século XVI), para os ‘direitos do homem’ do século XVIII (filósofos iluministas), para os recentes ‘direitos humanos’ do século XX. Todos esses fazem parte de desenhos globais, articulados simultaneamente com a produção e a reprodução de uma divisão internacional do trabalho feita segundo um centro e uma periferia, que por sua vez coincide com a hierarquia étnico-racial global estabelecida entre europeus e não-europeus”.

(2020a), a consequência dos direitos dos povos na construção do imaginário do sistema mundial moderno foi a assimilação dos povos africanos como descendentes de Ham, o filho amaldiçoado de Noé. Dessa forma, as/os africanas/os foram discursivamente construídas/os como pertencentes à raça amaldiçoada, cuja classificação era nivelada na “escala mais baixa do imaginário cristão” (MIGNOLO, 2020a, p. 57).

A invenção do Outro, essa alteridade do colonizador, já havia sido denunciada por Aimé Césaire (2020), sendo também problematizada em análises pós-coloniais quanto à construção subjetiva do colonizado/subalterno (por exemplo em SAID, 2007; SPIVAK, 2003; BHABHA, 2010). De modo que a ênfase dos estudos decoloniais está em localizar, no tempo e no espaço, o colonizador europeu, retirando-o de seu status *a priori* e universal, de seu lugar dito neutro, o imaginado centro de partida e de chegada para o restante do mundo (CASTRO-GÓMEZ, 2005a; MALDONADO-TORRES, 2008). Assim, a teoria decolonial argumenta que o europeu colonizou o tempo e o espaço ao inventar a divisão cronológica linear do tempo – o presente seria a Renascença, o passado a Idade Média e a Antiguidade greco-romana –, e ao organizar o espaço na concepção de “velho” e “novo mundo”, a partir da invasão das Américas (MIGNOLO, 2020a). A colonização do tempo se deu, também, na classificação das vivências das civilizações orientais (não-europeias) como primitivas ou passadas (atualmente também são ditas “locais”). Castro-Gómez (2005a) retoma os apontamentos de Said em sua obra *Orientalismo* quanto ao ocidentalismo como imaginário geopolítico, sublinhando o papel das ciências humanas na dominação europeia através da dimensão cognitiva – agora pensada em termos de colonialidade: a separação linear do tempo em presente como Europa/Ocidente, e passado aquilo que diz respeito ao Oriente. Para Edgardo Lander (2005), o projeto moderno/eurocêntrico implica uma

noção que captura complexamente quatro dimensões básicas: 1) a visão universal da história associada à idéia de progresso (a partir da qual se constrói a classificação e hierarquização de todos os povos, continentes e experiências históricas); 2) a ‘naturalização’ tanto das relações sociais como da ‘natureza humana’ da sociedade liberal-capitalista; 3) a naturalização ou ontologização das múltiplas separações próprias dessa sociedade; e 4) a necessária superioridade

dos conhecimentos que essa sociedade produz ('ciência') em relação a todos os outros conhecimentos (LANDER, 2005, p. 12).

É importante ressaltar que estão implicadas à noção de colonialidade do poder os conceitos de colonialidade do saber e do ser (MIGNOLO, 2020a). Essas dimensões epistemológica e ontológica dizem respeito ao genocídio, empreendido pelo colonizador, do corpo e da mente do colonizado (PALERMO, 2010), através da legitimação discursiva – com efeitos violentos na materialidade – de um único modo de ser e de pensar: o do europeu. A partir desses conceitos desenvolvidos por Quijano, Mignolo e Maldonado-Torres, Lugones<sup>62</sup> (2014, p. 939) considera a colonialidade como o “processo de redução ativa das pessoas, a desumanização que as torna aptas para a classificação, o processo de sujeitificação e a investida de tornar o/a colonizado/a menos que seres humanos”. Maldonado-Torres (2007) assim relaciona a colonialidade do poder, do saber e do ser:

Se a colonialidade do poder se refere à interrelação entre as formas modernas de exploração e dominação, e a colonialidade do saber tem a ver com o papel da epistemologia e das práticas gerais de produção de conhecimento na reprodução de regimes de pensamento coloniais, a colonialidade do ser refere-se, então, à experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem (MALDONADO-TORRES, 2007, p.130, tradução minha<sup>63</sup>).

A partir das contribuições de Quijano, Mignolo e Maldonado-Torres, compreendemos que a colonialidade do poder é constitutiva da colonialidade do ser e do saber, estando os três fenômenos bastante imbricados. Dessa maneira, a colonialidade do ser refere-se ao processo de interiorização do colonizado enquanto inferior em relação ao colonizador,

---

<sup>62</sup> María Lugones (2014) expande as dimensões da colonialidade do poder para pensar a colonialidade de gênero.

<sup>63</sup> Texto original: “si la colonialidad del poder se refiere a la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación, y la colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales, la colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 130).



assimilando, nessa colonização de sua mente – situada em seu corpo –, que tudo que diga respeito à sua existência também está no polo de inferioridade, segundo a classificação hierárquica de valores instaurada pela colonialidade do poder. Dessa forma, seus conhecimentos, sua cultura, suas tecnologias, artes, línguas e histórias são construídas, segundo a narrativa moderna, como menores, irrelevantes e primitivas. Com o estabelecimento da condição de subalterno do colonizado, por meio da colonialidade do poder e do ser, a colonialidade do saber define, portanto, que as únicas epistemes válidas são as do colonizador.

Diante dessa legitimação de um modo único de conhecer o mundo e descrevê-lo, faz-se necessário, então, localizar esse sujeito detentor de um conhecimento de suposto valor universal. Como mencionado no capítulo anterior, tal figura, o sujeito da modernidade, supostamente disporia de um lugar de neutralidade ao observar a natureza, chamado por Castro-Gómez (2005a) de *la hybris del punto cero*. Esse ponto zero se remete à presunção da filosofia cartesiana de colocar seu sujeito produtor de conhecimento para além de quaisquer perspectivas particulares ou locais, como se esse não “produzisse” saberes, mas os coletasse no desvendamento das leis da natureza<sup>64</sup>. Em outras palavras, trata-se da noção de sujeito detentor de um saber de valor universal, cujo corpo<sup>65</sup> não estaria situado no tempo, no espaço, ou em quaisquer demarcações de contexto sócio-histórico. O sujeito cartesiano da hubris do ponto zero coloca o seu conhecimento *a priori*. Tal concepção universal do conhecimento de um ponto zero, ou seja, não-localizada, tem orientado as práticas curriculares acadêmicas que seguem o padrão hegemônico.

A partir da noção de hubris do ponto zero de Castro-Gómez (2005a), Dussel (2010) critica esse sujeito cartesiano que, não-localizado, não assinala nem considera sua raça, ou seu sexo, uma vez que esse sujeito da ciência moderna – o colonizador europeu – toma como default o fato de ser branco e do sexo masculino, qualidades hierarquicamente ditas

---

<sup>64</sup> Cabe lembrar, aqui, que Paulo Freire (2005) traz a noção de “palavramundo”, de que ler o mundo não significa apenas uma descrição de sua natureza, mas, antes, a intervenção e a transformação crítica da realidade.

<sup>65</sup> Menezes de Souza, Martinez e Diniz de Figueiredo (2019) advertem que essa negação do corpo, que baseia a noção de neutralidade da ciência moderna, também se relaciona com a tradição cristã protestante europeia.

superiores. Assim, o ponto zero torna invisível suas próprias marcas de existência, assim como as de seu observador, retirando de ambos as suas qualidades, o seu corpo. Um dos perigos dessa indeterminação de toda a qualidade, segundo Dussel (2010, p. 354), “também será o início de todas as abstrações ilusórias do ‘ponto zero’ da subjetividade moderna e da constituição do corpo como mercadoria quantificável com um preço”. Grosfoguel (2013, p. 37, tradução minha) argumenta que a hubris do ponto zero instituiu o mito da neutralidade na geopolítica do conhecimento: “um ‘eu’ que pressupõe produzir conhecimento a partir de um não-lugar”<sup>66</sup>. Para Grosfoguel (2013), a filosofia cartesiana separou sujeito e objeto, compreendeu objetividade enquanto neutralidade e construiu o mito de um ‘eu’ imparcial não condicionado ao seu próprio corpo, não-localizado, além de tomar o conhecimento como produto oriundo de um monólogo interior, e a universalidade como algo que transcenderia qualquer particularidade ou local. Segundo o autor, esses são os critérios cartesianos de validação do conhecimento que continuam a reger a produção da universidade ocidentalizada. Em outro texto, Grosfoguel (2008) conclui que a premissa de um único solo epistêmico tradicional, para alcançar uma dita verdade ou universalidade, é o que as/os fundamentalistas têm em comum. A partir das contribuições dos estudos subalternos de raça e etnia, dos estudos feministas e dos teóricos decoloniais Dussel e Mignolo, Grosfoguel (2008) argumenta que todo saber é localizado e parcial, sendo que “ninguém escapa às hierarquias de classe, sexuais, de gênero, espirituais, linguísticas, geográficas, e raciais do ‘sistema-mundo moderno/colonial/capitalista/patriarcal’”<sup>67</sup> (GROSFOGUEL, 2008, tradução minha, p. 8). Importa, assim, o *lócus* de enunciação, trazer a geopolítica e o corpo de quem enuncia (GROSFOGUEL, 2008).

É importante destacar que a modernidade ocidental enquanto paradigma científico hegemônico emerge do colonialismo, nas luzes do movimento iluminista, subsidiada pelas sombras das violências coloniais (MIGNOLO, 2020a). Para Mignolo (2020a), por trás das promessas da modernidade de felicidade, salvação e progresso, esconde-se a

---

<sup>66</sup> Texto original: “un ‘yo’ que asume producir conocimiento desde un no-lugar” (GROSFOGUEL, 2013, p. 37).

<sup>67</sup> Texto original: “Nobody escapes the class, sexual, gender, spiritual, linguistic, geographical, and racial hierarchies of the ‘modern/colonial capitalist/patriarchal world-system’ (GROSFOGUEL, 2008, p. 8).

sua matriz constitutiva: a colonialidade. Dessa forma, o desenvolvimento, a riqueza e as tecnologias do colonizador – suas luzes – só são possíveis por causa da exploração colonial – ou seja, das sombras e do apagamento do colonizado. Assim como Mignolo (2020a) considera modernidade e colonialidade duas faces da mesma moeda, o teórico pós-colonial Homi Bhabha (1996) declara que o momento da modernidade é o momento do colonialismo. Castro-Gómez (2005b, p. 83) ressalta que a “persistente negação deste vínculo entre modernidade e colonialismo por parte das ciências sociais tem sido, na realidade, um dos sinais mais claros de sua limitação conceitual”. Desse modo, Mignolo (2017a; 2020a) defende que a pauta oculta da modernidade (e seu lado mais obscuro) é a colonialidade, ou seja, essa propagação das relações coloniais que não cessou, apesar do fim do colonialismo. Para Andreotti, Stein, Ahenakew e Hunt (2015, p. 23), “a ‘luz’ da modernidade está articulada com os meios de esconder suas sombras, ou o fato de que para a existência dessa luz se requer a imposição de violências sistemáticas ao outro”.

Mignolo (2020a) empreende esforços a fim de reformular o problema do universal/particular através da análise da diferença colonial. Essa última se refere às diferenças coloniais em mutação ao longo da história do “sistema-mundo moderno/colonial e traz para primeiro plano a dimensão planetária da história humana silenciada por discursos centrados na modernidade, pós-modernidade e civilização ocidental” (MIGNOLO, 2020b, p. 192). O autor interpreta os conhecimentos ditos subalternos paralelamente à ideia do ocidente enquanto imaginário global do sistema mundial moderno/colonial. Segundo ele, o ocidentalismo seria “a face visível do edifício do mundo moderno, ao passo que os saberes subalternos são seu lado sombrio, o lado colonial da modernidade” (MIGNOLO, 2020a, p. 45). Dessa forma, Mignolo (2020a) propõe o pensamento liminar (ou de fronteira) como resposta epistemológica do Sul, conforme a discussão a seguir.

### 3.1.1. Pensamento liminar/de fronteira

Faz-se necessário destacar que Mignolo (2017b, p. 13) considera que modernidade/colonialidade/decolonialidade “são três palavras distintas e um só conceito verdadeiro”, ou seja, elas compõem uma tríade que “nomeia um conjunto complexo de relações de poder” (2017b). Assim, Mignolo (2017b) explica que, ainda que interdependentes, os três conceitos designam relações imbricadas. Enquanto a colonialidade refere-se a uma matriz ou a um padrão colonial de poder que constitui a modernidade e se esconde por trás de suas promessas, a decolonialidade é a resposta às falácias implicadas nas promessas da modernidade e suas violências.

Tendo em vista a opção decolonial, Mignolo (2020a) propõe o pensamento de fronteira ou liminar – como uma consequência da diferença colonial –, localizado na fronteira da colonialidade do poder. Assim, o pensamento liminar torna visíveis outras formas de pensar, outros saberes, diferentes da lógica hegemônica da modernidade. Pensar na fronteira não significa desconsiderar a lógica moderna e suas epistemologias, mas a introdução, legitimação e (re)existência de outros modos de pensar e outras histórias. Assim, o pensamento liminar se apresenta como uma resposta epistemológica necessária para desvincular e decolonizar o conhecimento, na construção de histórias locais e decoloniais. Em outras palavras, trata-se de legitimar outros saberes, interrogando, portanto, a colonialidade e a modernidade como matrizes das desigualdades ontoepistêmicas. Faz-se necessário sublinhar que esse projeto de desobediência epistêmica e desvinculação de um suposto conhecimento absoluto e universal não implica a negação e o apagamento da produção epistemológica ocidental, a exemplo de um abandono do conhecimento construído pela ciência moderna<sup>68</sup>. Antes, significa a transformação das rígidas fronteiras regionais e epistêmicas estabelecidas e controladas pela colonialidade do poder (MIGNOLO, 2020a).

---

<sup>68</sup> Como Jordão (2011, p. 259) alerta, “negar à ciência uma natureza transcendente não é o mesmo que ‘abandonar a ciência’: é, isto sim, posicioná-la em sua existência ideológica, interpretativa, narrativa, entendê-la como uma entre várias práticas sociais de construção de sentidos. A ciência não é uma prática inocente ou descorporificada”.

Cabe lembrar ainda que, nessa perspectiva, destaca-se a diferença colonial criada pela colonialidade do poder no imaginário mundial colonial/moderno, conforme discutido previamente. Isso porque pensar a partir da diferença colonial exige considerar tanto as estratégias ideológico-simbólicas quanto a cultura colonial/racista do sistema mundial colonial/moderno (GROSGOQUEL, 2010). Assim, “as diferenças coloniais do planeta são a morada onde habita a epistemologia liminar” (MIGNOLO, 2020a, p. 64). Mignolo (2020a) considera as condições históricas e locais que estão “dentro” do sistema mundial moderno/colonial – sobretudo, as histórias locais da Europa e dos Estados Unidos –, assim como aquelas que estão nas margens/periferias/fronteiras desse sistema. Para o autor, “os projetos globais são fermentados, por assim dizer, nas histórias locais dos países metropolitanos; são implementados, exportados e encenados de maneira diferente em locais particulares” (MIGNOLO, 2020, p. 97). Dessa forma, uma perspectiva decolonial não se detém a uma história particular que se pressupõe como universal. Ao invés desses universalismos abstratos, o pensamento liminar propõe a sua desconstrução.

Nesse sentido, Grosfoguel (2010, p. 457) destaca que “o que todos os fundamentalismos têm em comum (incluindo o eurocêntrico) é a premissa de que existe apenas uma única tradição epistêmica a partir da qual pode alcançar-se a verdade e a Universalidade”. Segundo o autor, a proposta de se pensar a partir da fronteira não se coloca como uma tentativa fundamentalista ou essencialista de salvar a alteridade. Trata-se de posicionar a diferença colonial no centro da produção de epistemologias.

O pensamento liminar enquanto “um pensamento outro”<sup>69</sup> não é um “pensar sem o outro”, mas antes pensar a partir tanto do lado do colonizador quanto do lado do colonizado e, ao mesmo tempo, de nenhum deles. É uma dupla crítica de um pensamento localizado na fronteira da colonialidade do poder, que está vinculado às histórias particulares e às suas relações de poder (MIGNOLO, 2020a). Em outras palavras, a dupla crítica demanda não apenas uma problematização da modernidade do colonizador, mas também da epistemologia moderna/ocidental que tem orientado o pensamento do Sul. Por esse

---

<sup>69</sup> KHATIBI, 1983 *apud* MIGNOLO, 2020.

motivo, o pensamento liminar situa-se em todos os lados, e em nenhum deles, ou seja, em sua fronteira. A dupla crítica abre a possibilidade da diversidade de possíveis; das formas inéditas e imprevisíveis de conhecimento no mundo, ou seja, à ecologia de saberes, que discutiremos adiante. Um exemplo oferecido por Mignolo (2020a, p. 103-104) é o caso da crítica de Khatibi, filósofo marroquino, quanto à descolonização sociohistórica das ciências sociais que não tem produzido uma forma crítica de pensar; uma desconstrução. Para Mignolo, no exercício de uma decolonização junto à uma desconstrução, Khatibi, enquanto identifica a crítica à modernidade na perspectiva da própria modernidade, tece uma crítica à essa a partir da colonialidade. Nesse sentido, Khatibi “assinala sua aliança com Foucault e Derrida, ao mesmo tempo em que deles se distancia” (MIGNOLO, 2020a, p. 104). Faz-se, portanto, a crítica interna – a crítica monotópica da modernidade –, marcando a diferença irreduzível do pensamento liminar a partir da diferença colonial. Com relação à essa aparente dicotomia, é importante lembrar que a configuração-chave do pensamento liminar é “pensar a partir de conceitos dicotômicos ao invés de organizar o mundo em dicotomias” (MIGNOLO, 2020a, p. 122). Outro exemplo de pensamento liminar oferecido, desta vez, por Grosfoguel (2010), é a luta do EZLN no México. De acordo com Grosfoguel (2010, p. 481, grifos meus),

os zapatistas não são fundamentalistas antimodernos, não rejeitam a democracia nem se remetem a uma espécie de fundamentalismo indígena. Pelo contrário, os zapatistas aceitam a noção de democracia, mas redefinem-na partindo da prática e da cosmologia indígena local, conceptualizando-a de acordo com a máxima ‘comandar obedecendo’ ou ‘todos diferentes, todos iguais’. **O que parece ser um slogan paradoxal é, na verdade, uma redefinição crítica descolonial da democracia, recorrendo às práticas, cosmologias e epistemologias do subalterno.**

Considerando que o pensamento de fronteira requer essa dupla crítica e dupla consciência de ambos os lados das linhas abissais e, ao mesmo tempo, de nenhum deles, numa reinvenção dos termos modernos, esse pensamento prevê a multiplicidade de respostas à modernidade. Por esse motivo, Grosfoguel (2010) defende que o pensamento de fronteira resulta desse diálogo crítico entre a diversidade de projetos

epistêmicos, na construção de um mundo pluriversal, e não universal. Por fim, é o pensar na fronteira a partir da diferença colonial que localiza as experiências na geopolítica do conhecimento, trazendo as memórias coloniais, na concepção de novas utopias (GROSFOGUEL, 2010).

Mignolo (2017b) observa que a sociedade política que está emergindo, na “re-existência” ao sistema capitalista/colonial/moderno, desprende-se da colonialidade do poder, do saber e do ser. Ela inclui a luta dos sujeitos que se negam a ser assimilados e promovem a decolonização. Assim, a decolonialidade demanda desobediência epistêmica, uma vez que “o pensamento fronteiro é por definição pensar na exterioridade, nos espaços e tempos que a autonarrativa da modernidade inventou como seu exterior para legitimar sua própria lógica de colonialidade” (MIGNOLO, 2017b, p. 30). Esse pensar na exterioridade não é um fora do capitalismo e da modernidade, mas um exterior que cria um interior/dentro; é uma reinvenção e uma re-existência de quem foi colocado nas margens do sistema mundial colonial/moderno. Para Mignolo (2017b, p. 29), o projeto decolonial está se transformando em um novo modo de ser, pensar e fazer da sociedade política global.

Segundo Mignolo (2017b), há grupos que estão pensando a partir dessa dupla crítica. Neste trabalho, destaco a narrativa do participante da segunda roda de conversa, José Arcádio, que será retomada na seção 3.2. Essa narrativa traz um pouco sobre a luta do movimento indígena no município de Aracruz contra as opressões do sistema colonial/moderno/capitalista. Por ora, ressaltado que esse movimento dito subalterno consegue estabelecer um pensamento de fronteira, no “dentro” e “fora” da instituição moderna IFES. Com base na narrativa de José Arcádio, considero que as/os indígenas compõem alianças com os sujeitos do IFES até onde esses podem ser seus aliados na luta, e possivelmente distanciam-se deles quando há apagamento de sua diferença. Nesse sentido, José Arcádio enfatizou a criação do NEPTO para estudar e pesquisar *com* essas/es indígenas, o que compreendo como uma tentativa de destacar a diferença colonial, ao invés de apagá-la ou assimilá-la.

Por fim, saliento que tanto o pensamento liminar/fronteiriço quanto outras contribuições da teoria decolonial constituem a análise e a argumentação deste trabalho, em especial, o pensamento do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos. Os principais conceitos de Sousa Santos para este trabalho serão discutidos na subseção a seguir.

### **3.1.2. Localizando as epistemologias do Sul com Boaventura de Sousa Santos: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências, a ecologia de saberes e a tradução intercultural**

Semelhantemente à crítica de Mignolo (2017a; 2020a) quanto às sombras da colonialidade que constituem a modernidade, Boaventura de Sousa Santos<sup>70</sup> (2007, p. 4) declara que o “pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal”, isso porque ele se sustenta nessas distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. É importante destacar que os efeitos das linhas abissais são notórios seja na permanência do racismo, da xenofobia, ou, ainda, na chamada crise das/os refugiadas/os. Para Sousa Santos (2007), no outro lado dessas linhas abissais a alteridade é invisível/invisibilizada, e por isso está totalmente excluída ontológica e epistemologicamente:

A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. **Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível.** Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceita de inclusão considera como sendo o Outro. **A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha.** Este

---

<sup>70</sup> Segundo Ballestrin (2013), nos anos 2000, o grupo M/C começou a agregar mais intelectuais, tais como Catherine Walsh e Boaventura de Sousa Santos. Quanto a esse último, ressalto que sua concepção de pensamento pós-abissal, de caráter decolonial, está epistemologicamente localizada ao Sul, ainda que seu autor venha do Norte. Críticas que desqualificam suas contribuições pautadas em sua origem geográfica geralmente se assentam em uma noção de lugar de fala essencialista e supostamente puro, impossível de ser alcançado. Segundo Shotwell (2016), a tentativa frustrada de uma pureza teórica se relaciona com a classificação de uma suposta pureza material, seja de raça, de sexualidade, etc. Em outras palavras, esse sujeito dito puro, de identidade autocentrada e essencialista – que a modernidade buscou delinear especialmente no conceito de hubris do ponto zero, como vimos anteriormente – não coincide com a ideia de sujeito híbrido (HALL, 2006) que embasa a perspectiva decolonial.



lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. **Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialéctica** (SOUSA SANTOS, 2007, p. 4, grifos meus).

O pensamento abissal, isto é, o pensamento da modernidade ocidental, é validado como verdade universal. Ao analisar essa noção em Sousa Santos, Candau (2016, p. 25) destaca que “para o pensamento abissal, a ciência moderna tem a exclusividade do universal e do verdadeiro”. Isso significa que, na linha abissal invisível, há outras epistemologias, incomensuráveis e incompreensíveis para a lógica da epistemologia da modernidade ocidental, isto é, “os conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 5), cujas experiências são desperdiçadas (SOUSA SANTOS, 2009), e tão invisíveis quanto suas/seus autoras/es. Candau (2016) aponta que esses sujeitos subalternizados e seus conhecimentos tendem a tornar-se, apenas, meros objetos de investigação para a ciência moderna. Nesse sentido, Grosfoguel (2008) salienta a dificuldade da epistemologia colonial de se pensar *com* o Sul, ao invés de *sobre* o Sul<sup>71</sup>.

Sousa Santos (2007) defende que essas ausências sejam resgatadas, por isso a necessidade de uma sociologia das ausências: tornar visíveis as experiências e os conhecimentos que foram suprimidos e desperdiçados pela racionalidade ocidental. Segundo Sousa Santos (2009), a razão indolente – isto é, a fracassada empreitada moderna que tenta equilibrar a oposição dos pilares regulação/emancipação<sup>72</sup> – tem

---

<sup>71</sup> Segundo Grosfoguel (2008), esse foi o principal motivo de sua insatisfação com algumas/ns americanistas do Norte que participavam do Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos, antes de esse ser dissolvido: a dificuldade de se pensar a partir da perspectiva latina.

<sup>72</sup> Para Sousa Santos, o projeto da modernidade é fundado em dois pilares, o da regulação e o da emancipação. O pilar da regulação é baseado em três princípios: o do Estado (política vertical), o do mercado (política horizontal individualista) e o da comunidade (política horizontal solidária). Por sua vez, o pilar da emancipação se assenta na racionalidade expressiva das artes, na racionalidade cognitiva e instrumental da ciência e da técnica, e na racionalidade prática da ética e do direito. O projeto moderno acreditou na harmonização entre esses dois pilares, porém a vitória do pilar da regulação, impulsionada pelo capitalismo, passou a excluir a emancipação (SOUSA SANTOS, 2009; SOUSA SANTOS; CHAUI, 2014).

desperdiçado experiências e saberes. Sousa Santos (2007, p. 6, grifos meus) anuncia que sua tese central é de que

**a injustiça social global está, desta forma, intimamente ligada à injustiça cognitiva global.** A luta pela justiça social global deve, por isso, ser também uma luta pela justiça cognitiva global. Para ser bem sucedida [sic], esta luta exige um novo pensamento, um pensamento pós-abissal.

Assim, faz-se necessário localizar-se a partir do outro lado da linha abissal, do “Sul global” que não se refere exclusivamente a um lugar geográfico, mas é, antes, “*uma metáfora do sofrimento humano causado pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado, e da resistência a essas formas de opressão*” (SOUSA SANTOS; ARAÚJO, BAUMGARTEN, 2016, p. 16, grifos meus). Desse modo, o pensamento pós-abissal significa aprender com o Sul a partir do Sul. Segundo Sousa Santos (2019, p. 17), as epistemologias do Sul

referem-se à produção e à validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado. Chamo o vasto e muito diverso âmbito dessas experiências de Sul anti-imperial. Trata-se de um Sul epistemológico, não-geográfico, composto por muitos seus epistemológicos que têm em comum o fato de serem conhecimentos nascidos em lutas contra o capitalismo, o colonialismo e patriarcado. São produzidos onde quer que ocorram essas lutas, tanto no norte geográfico como no sul geográfico. O objetivo das epistemologias do Sul é permitir que os grupos sociais oprimidos representem o mundo como seu e nos seus próprios termos, pois apenas desse modo serão capazes de o transformar de acordo com as suas próprias aspirações.

Em concordância com Sousa Santos (2002b) de que todo “global” tem raiz “local”, Menezes de Souza, Martinez e Diniz de Figueiredo (2019, p. 7) argumentam que “as teorias decoloniais ou as epistemologias do Sul são teorias contra a universalidade”. Dessa forma, as epistemologias do Sul não são uniformes, mas contextuais, localizadas

e, conseqüentemente, distintas e particulares. Por serem produzidas pelos grupos que se opõem à opressão do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado, as epistemologias do Sul referem-se aos saberes construídos nas lutas. Isso porque as epistemologias do Sul dizem respeito às vivências e aos conhecimentos que se dão tanto nos movimentos de libertação contra o sistema colonial quanto nos NMS – os movimentos feministas, indígenas, afrodescendentes, camponeses, ecológicos, movimento LGBTQIA+, entre outros. Sousa Santos explica:

Os movimentos de libertação contra o colonialismo e os novos movimentos sociais – do movimento feminista ao movimento ecológico, do movimento indígena ao movimento dos afrodescendentes, do movimento camponês ao movimento da teologia da libertação, do movimento urbano ao movimento LGBT – **além de ampliarem o âmbito das lutas sociais, trouxeram consigo novas concepções de vida e de dignidade humana, novos universos simbólicos, novas cosmogonias, gnoseologias e até ontologias [...]. Foram estes movimentos que criaram as condições para a sociologia das ausências e das emergências** (SOUSA SANTOS, 2008a, p. 20-21, grifos meus).

Por terem criado as condições para a concepção da sociologia das ausências e das emergências, os movimentos sociais receberão mais atenção na próxima seção. As análises focam a participação do IFES na produção de epistemologias com esses movimentos. Ainda que as epistemologias do Sul não estejam localizadas apenas nas experiências e nos conhecimentos construídos por esses grupos organizados, eles indicam possibilidades contra-hegemônicas e pensamentos alternativos que propõem alternativas dentre as muitas imagináveis.

Para que o conhecimento seja pluricultural, ao invés de monocultural, é preciso que se reconheça a sua diversidade, ou seja, que se legitime a ecologia dos saberes. Sousa Santos (2008a, p. 31) compreende que os “limites e as possibilidades de cada saber residem, assim, em última instância, na existência de outros saberes e, por isso, só podem ser explorados e valorizados na comparação com outros saberes”. O problema da comparação entre os saberes, entretanto, está na sua assimetria. Segundo Sousa Santos (2008a), cada saber conhece melhor as suas próprias limitações do que as dos

demais saberes, o que o autor chama de diferença epistemológica. Assim, há duas formas de tratar essa assimetria, a diferença epistemológica. A primeira maximiza essa assimetria, através da supressão de outros saberes, o que leva ao epistemicídio e ao fascismo epistemológico (SOUSA SANTOS, 2008a; 2010). A segunda, minimiza essa diferença epistemológica, por meio do reconhecimento, entre os saberes, dessa assimetria, na busca por diálogos que cruzem seus limites, possibilidades e incompletudes. Essa segunda forma de acionar a diferença epistemológica, Sousa Santos (2008a) chama de ecologia dos saberes.

Então, Sousa Santos (2008a) nos provoca quanto a como comparar os conhecimentos, se há a diferença epistemológica, essa assimetria entre eles. Daí a necessidade da tradução intercultural que compara por meio de procedimentos de proporção e correspondência dessa diferença. Em suas palavras,

a tradução intercultural questiona tanto as dicotomias reificadas entre saberes alternativos (por exemplo, saber indígena *versus* saber científico) como as hierarquias abstractas entre diferentes saberes (por exemplo, o saber indígena como uma reivindicação válida de identidade *versus* saber científico como uma reivindicação válida de verdade). Em suma, o trabalho de tradução capacita-nos para lidar com a diversidade e o conflito na ausência de uma teoria geral e de uma política de comando (SOUSA SANTOS, 2018, p. 262).

A tradução se dá através da expansão do presente, pela sociologia das ausências, e da contração do futuro, por meio da sociologia das emergências (SOUSA SANTOS, 2018). Isso porque a sociologia das ausências busca revelar as experiências sociais que já estão disponíveis (mas sofrem processos de apagamento), enquanto a sociologia das emergências amplia as experiências possíveis (SOUSA SANTOS, 2002a). Retomando as considerações anteriores quanto à colonização do tempo empreendida pelo colonizador europeu, as vivências e as epistemologias ditas subalternas foram colocadas no início de uma suposta linha evolutiva darwinista, cujo fim – um fictício grau máximo de evolução humana – estaria localizado no homem europeu. Por esse motivo também é preciso subverter a construção do tempo linear que classifica o sujeito e as

epistemologias do Sul como primitivas ou subdesenvolvidas. A expansão do presente, por meio da tradução, busca trazer as vivências e os saberes já existentes (sociologia das ausências), ao mesmo tempo em que desloca os possíveis de um futuro ainda distante (sociologia das emergências). Ou seja, a sociologia das ausências busca as experiências desperdiçadas pela razão indolente, ao passo que a sociologia das emergências interroga o presente, buscando inserir no agora as alternativas de um porvir, por meio da contração do futuro (SOUSA SANTOS; CHAUI, 2014). Segundo Sousa Santos (2018, p. 290), a “possibilidade de um futuro melhor não está, assim, num futuro distante, mas na reinvenção do presente [...], em lugar de um presente orientado para o futuro, um futuro orientado para o presente”. Assim, a sociologia das ausências, a sociologia das emergências, a ecologia dos saberes e a tradução intercultural são os conceitos centrais das epistemologias do Sul (SOUSA SANTOS, 2008a).

Neste trabalho, o material narrativo indica como o IFES tem se inserido na produção de epistemologias do Sul, utilizando-se de práticas de tradução intercultural, que englobam tanto a sociologia das emergências quanto a sociologia das ausências, a exemplo da narrativa previamente mencionada de José Arcádio (que será retomada na próxima seção) sobre o diálogo entre o IFES e uma comunidade indígena em Aracruz. Além do pensamento liminar na fronteira entre o dentro e o fora do IFES, a narrativa oferecerá, na seção 3.2, exemplos de práticas de tradução por meio da expansão do presente, isto é, da sociologia das ausências: essa comunidade indígena que foi projetada para o outro lado da linha abissal como um povo do passado é onto-epistemologicamente destacada no presente.

É importante ressaltar que o projeto e a potência das epistemologias do Sul residem na heterogeneidade e nas inter-relações entre os conhecimentos. O pensamento pós-abissal, segundo Sousa Santos (2007, p. 12) reconhece a “existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico”. Portanto, o pensamento pós-abissal reconhece o “outro como legítimo outro”, no sentido de Maturana (2009), porque aprende com as epistemologias do Sul e busca nelas outras formas de conhecer e de produzir conhecimento, reconhecendo também suas práticas e seus sujeitos. O pensamento pós-abissal não enxerga as práticas e saberes do Sul como formas

“alternativas”, mas legítimas. É preciso, pois, que haja uma ruptura com o paradigma epistemológico da modernidade (SOUSA SANTOS, 2009) para que consigamos enxergar outros modos de ser e de se relacionar com o mundo.

A partir das contribuições de Sousa Santos (2002b), gostaria de ressaltar que o que tenho chamado neste trabalho de “epistemologias locais” refere-se, neste contexto, à produção de saberes das comunidades onde o IFES está inserido. Segundo Sousa Santos (2002b), “global” e “local” são produções discursivas no interior dos processos de globalização, e que o “global acontece localmente” (SOUSA SANTOS, 2002b, p. 74). Podemos inferir a partir dessa definição que o “local” seria a condição de pertencimento do “outro” subjugado e hierarquicamente inferior, ao passo que o “global” (ou a globalização) se constituiria na narrativa hegemônica dos países centrais e/ou do Norte. De acordo com Sousa Santos (2002b), não há “global” sem raiz “local”. O mesmo processo discursivo que estabelece um como dominante, cria o outro dito dominado. Nesse sentido, o autor propõe a transformação dessas trocas desiguais em trocas de autoridade partilhada. Sousa Santos (2002b) advoga que todas as formas de partilha de autoridade resultantes desse reconhecimento devem estar pautadas no seguinte princípio: **“temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”** (SOUSA SANTOS, 2002b, p. 75, grifos meus).

Cabe lembrar que Sousa Santos (2018, p. 264) argumenta que “idealmente, apenas relações de poder igualitárias, ou seja, relações de autoridade partilhada, se encaixam nos propósitos da tradução intercultural, uma vez que apenas nestas condições poderá haver reciprocidade entre grupos sociais ou movimentos”. Não observando essas condições ideais de partilha de autoridade entre as partes – entre o IFES e as comunidades do entorno –, considero os apontamentos de Sousa Santos (2018) quanto à necessidade de mediação e negociação na tradução, que requer também que suas/seus participantes se desfamiliarizem até certo ponto de suas referências culturais. Para o autor, as traduções Norte/Sul são especialmente difíceis para o Norte porque ele não possui outra memória além da imperial e universal. Percebo que as possíveis práticas de tradução intercultural entre o IFES e as comunidades locais se dão numa relação Sul/Sul, pois ainda que o instituto seja um representante do Norte, ele não é o Norte.

Assim, o IFES se aproxima da noção de “Sul imperial” que, segundo Sousa Santos (2018, p. 276), seria “a forma como o Sul abdica da possibilidade de auto-representação [sic] a não ser como facilitadora e desejosa da opressão do Norte imperial”. Isso porque, conforme discutido no segundo capítulo, o IFES se apresenta como um representante da ciência moderna e, com isso, de suas normativas de validação do conhecimento. Dessarte, o Sul anti-imperial precisa ser construído, tanto no Norte quanto no Sul global (SOUSA SANTOS, 2018), portanto, também no IFES e nas comunidades do entorno.

Para tanto, Sousa Santos (2018) destaca as zonas de contato como espaços de fronteira entre diferentes, nas quais “ideias, saberes, formas de poder, universos simbólicos e agências normativas e rivais se encontram em condições desiguais e resistem, rejeitam, assimilam, imitam, traduzem e se subvertem” (SOUSA SANTOS, 2018, p. 270), originando, assim, constelações culturais híbridas, cuja desigualdade das trocas pode tanto ser reforçada quanto reduzida. Para o autor, nessas zonas de contato/fronteira, há decisões quanto às práticas culturais que serão colocadas em contato e confronto, sendo que há aspectos que são intraduzíveis. Para que a zona de contato não seja imperial, ela precisa interligar tempos, ritmos, vontades, necessidades e oportunidades, isto é, com base na “experiência partilhada, torna-se possível construir a conjugação horizontal de tempos a partir da qual pode emergir uma zona de contacto [sic] cosmopolita e o trabalho emancipatório da tradução” (SOUSA SANTOS, 2018, p. 286).

Com o intuito de reconhecer as diferenças dos sujeitos e de suas epistemologias, estabelecendo práticas de tradução intercultural na legitimação da ecologia de saberes, a próxima subseção traz a proposta de pedagogias decoloniais, dialogando com teóricas/os como Catherine Walsh, bem como com o patrono da educação brasileira, Paulo Freire.

### **3.1.3 Por pedagogias decoloniais**

Em uma carta escrita a Paulo Freire (e a quem interessar), Catherine Walsh (2015) narra sobre os aprendizados que teve na convivência com o patrono da educação brasileira,

destacando a indissociabilidade da pedagogia e da política em *Pedagogia do Oprimido*. Isto é, “a ação política que envolve a organização de grupos e classes populares na reinvenção da sociedade” (WALSH, 2015, p. 11, tradução minha<sup>73</sup>). Em outras palavras, a ação político-pedagógica que atua *com* o oprimido. Nessa carta aberta, Walsh relata um conselho que Paulo Freire a havia dado em um momento de incerteza: *apenas caminhe, e caminhe questionando e perguntando*.

Walsh (2015) conta, ainda, que sua experiência com as comunidades indígenas – nos Andes, e mais recentemente, em uma *Escuelita* do EZLN – lhe ensinaram a questionar aquilo que ela acreditava saber; que esse processo de desaprender e (re)aprender lhe mostrou o quanto a modernidade continuava a estruturar o seu pensamento. Na referida carta aberta, a autora considera, também, as aproximações e as divergências com Paulo Freire, cuja base teórica era marxista, mas relembra que em seus últimos anos de vida ele teceu uma autocrítica, em *Pedagogia da Esperança*, trazendo para o debate a ‘cor da ideologia’, e a relação colonizador/colonizado – influências de Fanon em sua obra. Por fim, Walsh (2015) arrisca o palpite de que se Paulo Freire ainda estivesse vivo talvez ele defendesse pedagogias decoloniais que, segundo ela, são ações que promovem e provocam a brecha/fissura/rachadura da ordem moderna/colonial, capacitando, sustentando e potencializando a construção de *um mundo de outro modo* (WALSH, 2015, p. 19).

Assumindo a perspectiva do grupo M/C como a grande virada epistemológica do século XXI, Walsh, Oliveira e Candau (2018) argumentam que essa não se propõe a ser um novo campo teórico universal, um novo cânone acadêmico, uma vez que esse pensamento só faz sentido a partir e com as lutas contra a colonialidade, com os movimentos sociais. Assim, uma pedagogia decolonial é uma intervenção político-pedagógica que visa a reinvenção do mundo através de sua leitura (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018), aproximando-se, assim, da concepção freireana de educação como práxis.

---

<sup>73</sup> Texto original: “the political action that involves the organization of groups and popular classes in order to intervene in the reinvention of society” (WALSH, 2015, p. 11).



Oliveira e Candau (2010) analisam as pedagogias decoloniais em Catherine Walsh e compreendem que essas se referem à uma práxis educativa baseada em um movimento de insurgência, ou seja, “a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 28), tomando como referência as práticas educativas de Paulo Freire. Oliveira e Candau (2010) enfatizam na concepção de Walsh a interculturalidade assentada nas noções decoloniais de pensamento-outro<sup>74</sup>, decolonialidade e pensamento crítico de fronteira. Em texto mais recente, Walsh (2019) percebe o conceito de interculturalidade formulado, com os movimentos indígenas equatorianos, para além dos centros da geopolítica do conhecimento, da academia e da lógica eurocêntrica do norte global: um princípio ideológico, uma perspectiva e práticas “outras”:

Na América Latina, e particularmente no Equador, o conceito de Interculturalidade assume significado relacionado a geopolíticas de lugar e espaço, desde a histórica e atual resistência dos indígenas e dos negros, até suas construções de um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico orientado em direção à descolonização e à transformação. Mais que a simples ideia de inter-relação (ou comunicação, como geralmente se entende no Canadá, Europa e Estados Unidos), a interculturalidade aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política (WALSH, 2019, p. 9)

Assim, segundo Walsh (2019), a interculturalidade propõe que esses outros modos de pensar não estejam isolados, mas relacionados ao modo dominante. Esses outros modos de pensar operam política, social e culturalmente, transformando e decolonizando as estruturas do paradigma dominante. Walsh (2019) cita como exemplo o caso da Universidade Intercultural das Nacionalidades e dos Povos Indígenas, um “projeto

---

<sup>74</sup> Segundo Oliveira e Candau (2010), o pensamento-outro é uma perspectiva semelhante à colonialidade do ser, porém do autor árabe-islâmico Abdelkebir Khatibi, que “parte do princípio da possibilidade do pensamento a partir da decolonização, ou seja, a luta contra a não-existência, a existência dominada e a desumanização” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24).

intelectual, social e político das nacionalidades e dos povos indígenas, proposto para toda a sociedade equatoriana e pensado a partir da necessidade de (re)construir conhecimentos” (WALSH, 2019, p. 16).

É importante ressaltar que, para Oliveira e Candau (2010), o projeto de uma pedagogia decolonial e de interculturalidade no Brasil exige que também se superem os padrões epistemológicos hegemônicos que têm orientado a nossa academia, no que tange a afirmação de novos *loci* de enunciação epistêmica com os movimentos sociais. Oliveira e Candau (2010) analisam as repercussões e as possibilidades de práticas educativas decoloniais brasileiras a partir da publicação da Lei nº 10.639/03<sup>75</sup>, que trazia para o currículo das escolas o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, bem como o resgate da “contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2003)<sup>76</sup>. Segundo Oliveira e Candau (2010), os debates em torno dessa lei explicitam a colonialidade do ser, além de trazer para a discussão a questão do racismo epistêmico, isto é, a “operação teórica que privilegiou a afirmação dos conhecimentos produzidos pelo ocidente como os únicos legítimos e com capacidade de acesso à universalidade e à verdade” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 37). Para o autor e a autora, dependendo da perspectiva dos sujeitos, a Lei nº 10.639/03 pode promover tensões e negociações epistêmicas que destacam a diferença, conforme a noção de pensamento liminar de Mignolo, uma vez que a lei amplia a visibilidade de outras histórias, de outras lógicas, diferentes das do paradigma hegemônico eurocêntrico.

Acrescento a essas possibilidades de pedagogias decoloniais em nosso país, identificadas por Oliveira e Candau (2010), as práticas possíveis a partir da aprovação

---

<sup>75</sup> Cabe lembrar que o texto de Oliveira e Candau (2010) foi publicado antes da aprovação da Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas). O referido texto é anterior também à MP 746/2016, do governo de Michel Temer, que atentava contra a legislação analisada pelo autor e pela autora, a Lei nº 10.639/03. No texto original da MP 746/2016 se propunha retirar da Lei de Diretrizes e Bases a obrigação de disciplinas como filosofia, sociologia, educação física e artes. A MP 746/2016, também conhecida como “reforma do ensino médio”, foi um dos motivos que fez com que jovens ocupassem escolas e universidades em todo o país, em 2016. Tal medida provisória foi convertida na Lei nº 13.415/2017. Essa última manteve as disciplinas mencionadas, mas enfatizou a formação técnica e profissional, além da obrigatoriedade da língua inglesa no currículo. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acesso em 07 mai. 2021.

<sup>76</sup> Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)>. Acesso em: 07 mai. 2021.

da Lei nº 11.645/2008<sup>77</sup>, que tornou obrigatório também o estudo da história e da cultura indígena, além do da afro-brasileira. Neves (2020) explica que a lei foi uma conquista, da luta dos povos originários no Brasil, que retoma as discussões propostas por Aracy Lopes da Silva. Neves (2020) analisa os textos da antropóloga e educadora Aracy Lopes da Silva que questionam as (escassas) imagens de indígenas nos livros didáticos e as violências desses apagamentos, bem como os consequentes equívocos: “os conteúdos apresentados [nos livros didáticos] ensinavam as crianças e jovens que os indígenas não existem mais, pois sua existência é narrada no contexto de 1500 – na atualidade não eram mais considerados” (NEVES, 2020, p.272). Essa percepção dialoga com a noção de sociologia das ausências de Sousa Santos (2007; 2008a; 2018), uma vez que propõe a expansão do presente, ou seja, trazer as/os indígenas para o presente. Por fim, Neves (2020) relaciona os ensinamentos de educação como intervenção de Aracy Lopes da Silva, à educação crítica de Paulo Freire, à interculturalidade e às pedagogias decoloniais em Catherine Walsh.

Porque partem das lutas e das demandas sociais, acredito que as pedagogias decoloniais têm a potência de uma educação crítica transformadora, que pode reinventar o mundo, no fazer *com*, conforme defendido por Paulo Freire. Como Neves (2020, p. 282) salienta, “temos muitos problemas, mas temos muitas propostas de enfrentamento a estes problemas”. Considerando o protagonismo dos movimentos sociais na invenção dessas propostas de luta contra a colonialidade (OLIVEIRA; CANDAU, 2010; WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018), a seção a seguir traz o IFES na produção de epistemologias com os movimentos sociais.

---

<sup>77</sup> Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>. Acesso em 08 mai. 2021.

### 3.2 AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL CONSTRUÍDAS COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS E O NEABI DO IFES

A elaboração de práticas emancipatórias demanda tanto os diálogos interculturais quanto as ações organizadas de grupos de oprimidos (SOUSA SANTOS; CHAUI, 2014). Nesse sentido, o conhecimento emancipatório pretende localizar, criar e promover as alternativas para essa transformação social, ou seja, “é uma utopia intelectual que torna possível uma utopia política” (SOUSA SANTOS, 2009, p. 167). A fim de trazer para o presente essas utopias, e diante da hegemonia da monocultura do saber que impossibilita o reconhecimento da ecologia de saberes e a justiça cognitiva, Boaventura de Sousa Santos participou da geração da ideia da *Universidade Popular dos Movimentos Sociais – Rede Global de Saberes* (UPMS) durante as edições do Fórum Social Mundial (FSM). Na edição do FSM de 2003, a UPMS foi lançada como um espaço de formação intercultural que promove a diversidade de saberes, uma proposta que reclama a legitimação dos conhecimentos que circulam na sociedade, dados os limites e o esgotamento dos espaços tradicionais de produção, isto é, a universidade moderna e os centros de pesquisa. Assim, a UPMS é uma alternativa contra-hegemônica que se orienta por dois procedimentos das epistemologias do Sul: a tradução intercultural e a ecologia dos saberes.

Apesar de reconhecer que, nos últimos tempos, os movimentos sociais têm perdido as forças que outrora desafiavam o *status quo*, na busca por alternativas políticas e sociais, Sousa Santos (2019) ressalta a centralidade dessas lutas sociais. Para o autor, a resistência desses grupos impulsiona a diversidade de saberes, portanto, faz-se necessário que a interpretação permanente do mundo não parta de uma única forma de conhecimento. Quanto ao papel dos movimentos sociais na produção de epistemologias do Sul, Sousa Santos (2019) declara que

se, por hipótese absurda, os grupos sociais oprimidos deixassem de lutar contra a opressão, ou porque não sentissem necessidade de fazê-lo ou porque considerassem estar completamente privados das condições necessárias para

essa luta, não haveria espaço para as epistemologias do Sul nem, efetivamente, necessidade delas (SOUSA SANTOS, 2019, p. 9).

As alternativas que os movimentos sociais apontam constituem-se enquanto caminhos promissores para a decolonização do pensamento. Para Escobar (2005), é na resistência de grupos locais, em contraposição à globalização hegemônica capitalista/neoliberal, que se desconstruem a universalização e a naturalização da modernidade. Assim, o autor defende o fortalecimento do lugar, da natureza, dos conhecimentos locais, das experiências e conexões, com certo enraizamento, à vida cotidiana e ao sentimento de pertencimento local. Desse modo, há concordância entre Sousa Santos (2019) e Escobar (2005) quanto ao papel dos movimentos sociais na elaboração de outros modos de vida, alternativas e epistemologias, pois como afirma o último,

a construção de paradigmas alternativos de produção, ordens políticas e sustentabilidade são aspectos de um mesmo processo, e este processo é impulsionado em parte pela política cultural dos movimentos sociais e das comunidades na defesa de modos de natureza/cultura. **É assim que o projeto de movimentos sociais constitui uma expressão concreta da busca de ordens alternativas de produção e ambientais, prevista pelos ecólogos políticos** (ESCOBAR, 2005, p. 78, grifos meus).

De forma semelhante, Mignolo (2020a) considera que o universalismo é atualmente empreendido através da globalização que, para ele, corresponde à dimensão dos projetos globais. A globalidade, segundo ele, refere-se às histórias locais e suas complexidades, bem como a emergência de um pensamento outro. Nesse sentido, o autor destaca a potência dos movimentos sociais, uma vez que eles inscrevem outras possibilidades para um mundo outro:

o imaginário do sistema mundial colonial/moderno é o discurso sobrepujante do ocidentalismo, com sua transformação geohistórica, em tensão e conflito com as forças da subalternidade geradas pelas reações iniciais dos escravos ameríndios

e africanos e agora pelo ataque intelectual ao ocidentalismo e pelos movimentos sociais em busca de novos caminhos para um imaginário democrático (MIGNOLO, 2020a, p. 49).

Tendo em vista essa centralidade dos movimentos sociais na produção de epistemologias do Sul, nesta seção trago as produções do IFES *com* esses grupos. Isso porque faz-se necessário trazer para o presente a existência e a visibilidade dos grupos e dos saberes que foram negados pela modernidade e pela colonialidade (MENEZES DE SOUZA; MARTINEZ; DINIZ DE FIGUEIREDO, 2019). Desse modo, pretendo pensar as narrativas das/os participantes desta pesquisa quanto ao papel do IFES na produção de epistemologias do Sul *com* os movimentos sociais e os sujeitos que sofreram esses apagamentos. Busco enlaçar as narrativas aqui analisadas com as referências apresentadas no capítulo anterior quanto ao engajamento das/os participantes deste estudo com movimentos sociais, e a influência dessa relação, sobretudo, nas ações extensionistas que desenvolvem. Assim, trago aqui as narrativas tecidas nas rodas de conversa quanto à produção de conhecimentos com os movimentos sociais para a transformação social, conforme proposto por Paulo Freire e pelas pedagogias decoloniais.

A narrativa a seguir foi mencionada mais de uma vez na seção anterior. Trata-se da narrativa do professor de geografia, José Arcádio, sobre as epistemologias que têm sido produzidas no diálogo entre o IFES e uma comunidade indígena em Aracruz. José Arcádio contou ser bastante engajado com o MST e o movimento indígena local, sendo que ambos os movimentos sociais possuem pautas com a questão da luta pelo direito à terra. Em sua narrativa, José Arcádio contou sobre como ele e um colega se aproximaram dos povos indígenas e de suas lideranças no município de Aracruz, e sobre como essas vivências *corazonaram* em seus corpos, bem como provocaram ações de extensão e até na criação do NEPTO, um núcleo de estudos dos povos tradicionais e originários, no *campus* do IFES dessa cidade no norte do Espírito Santo. Através da criação desse espaço, se oportunizaram diálogos interculturais entre as lideranças e os demais sujeitos das comunidades indígenas e as/os alunas/os do IFES:

*“A gente tem resultados bastante interessantes que eu acho legal no caso das pesquisas e do grupo de estudo foi **o envolvimento dos alunos não-indígenas e indígenas**, então, esse espaço permitiu uma troca de informação, de saberes muito ricos porque, além do grupo de estudo, a gente chama lideranças para o grupo de estudos. A gente visitava aldeias indígenas, escolas indígenas também. Foi muito interessante essa ação, de uma pesquisa junto aos povos indígenas. Uma outra ação também que fortaleceu esse contato com os indígenas de Aracruz foi um projeto de extensão especificamente com os Guarani – porque lá tem os Tupiniquim e os Guarani – e tem uma aldeia chamada Piraquê-Açu que tem uma série de atividades de etnoturismo. Então, esse projeto de extensão buscou de um lado **fortalecer o etnoturismo nessa aldeia e, ao mesmo tempo, com esse contato a gente promover o diálogo sobre os povos indígenas nos campi do IFES** [...]. A gente chegou a visitar vários campi [...] com lideranças indígenas para falarem sobre os povos indígenas, em particular os Guarani” (José Arcádio, Roda de conversa nº 02, Norte 1, grifos meus).*

A narrativa de José Arcádio tem como cenário uma cidade historicamente marcada pela violência do projeto colonial, moderno e capitalista contra os povos indígenas. Descendentes do grupo linguístico Tupi-Guarani, os Tupiniquim e os Guarani-Mbya são, provavelmente, povos originários da Bacia Amazônica que, há mais de 5 mil anos, se separaram territorialmente, encontrando-se novamente no Espírito Santo no período pré-colombiano (BARCELLOS, 2008). Desse modo, os povos indígenas já ocupavam as terras de Aracruz antes da chegada do europeu que, devido às dificuldades impostas pelo relevo e clima capixabas, tardou três séculos e meio em relação a vários outros estados. Loureiro (2006) argumenta que a ocupação do território capixaba se deu de forma lenta, e que a cultura do café foi responsável pela interiorização de povoamento. A ocupação do norte do Espírito Santo se intensificou entre as décadas de 1920 e 1960, impulsionada pela exploração agrícola de madeira e café, com destaque para a chegada da Companhia Ferro e Aço de Vitória (COFAVI) em Aracruz, nos anos 1940 (LOUREIRO, 2006). Tal evento reduziu ainda mais as comunidades indígenas em Aracruz, o que foi drasticamente agravado pela instalação do polo industrial da Aracruz Celulose (ARCEL), propiciada pelas vantagens fiscais e pela entrega de territórios ao capital estrangeiro durante a ditadura militar. Esse ideário, que acentuou a dizimação dos povos indígenas através da implantação da Aracruz Celulose S/A – que se tornou Fibria Celulose S/A, e

atualmente pertencente à Suzano<sup>78</sup> –, assenta-se na visão desenvolvimentista que buscou internacionalizar o capital e adequar-se ao padrão do Norte global.

Esse imaginário acerca do desenvolvimento moderno do Norte relaciona-se à classificação de “selvagem” como inferior e à imposição da ideia de progresso científico e tecnológico como extermínio se não dos “selvagens” certamente de seu “estado de ser selvagem”, apagamento que seria um caminho obrigatório para se alcançar o desenvolvimento ocidental (SOUSA SANTOS; MENESES; NUNES, 2004). Assim como a colonialidade/modernidade inventou o “selvagem”, ela também separou o humano da natureza. Dessa forma, Sousa Santos (2008b, p. 188) declara que “se o selvagem é, por excelência, o lugar da inferioridade, a natureza é, por excelência, o lugar da exterioridade”. Sendo externa ao humano, ela é percebida pelo paradigma da modernidade como fonte de recursos que deve ser explorada incessantemente, visão que se difere das perspectivas indígenas:

Este paradigma de construção da natureza, apesar de apresentar alguns sinais de crise, é ainda hoje o paradigma dominante. Duas das suas consequências assumem uma especial preeminência no final do milênio: a crise ecológica e a questão da biodiversidade. Transformada em recurso, a natureza não tem outra lógica senão a de ser explorada até à exaustão. Separada a natureza do homem e da sociedade, não é possível pensar retroações mútuas [...]. Não é por acaso que no final do milênio boa parte da biodiversidade do planeta existe em territórios dos povos indígenas. Para eles, a natureza nunca foi um recurso natural, foi sempre parte da sua própria natureza enquanto povos indígenas e assim a preservaram preservando-se, sempre que conseguiram escapar à destruição ocidental (SOUSA SANTOS, 2008b, p. 188).

Dessarte, Sousa Santos, Meneses e Nunes (2004) argumentam que os ecossistemas que têm resistido ao projeto hegemônico colonial/moderno/capitalista/neoliberal são exatamente os que são habitados pelas populações locais, cujos saberes locais foram fixados, pelo discurso da modernidade, como um conhecimento prático, coletivo e circunscrito a um local, representando experiências ditas exóticas. A partir da oposição

---

<sup>78</sup> Disponível em: <[www.seculodiario.com.br/meio-ambiente/compra-da-aracruz-celulose-fibria-pela-suzano-e-aprovada-pela-antag](http://www.seculodiario.com.br/meio-ambiente/compra-da-aracruz-celulose-fibria-pela-suzano-e-aprovada-pela-antag)>. Acesso em: 16 mai. 2021.



binária saber moderno/global vs. saber local/tradicional, os autores e a autora percebem as mesmas lógicas dicotômicas operando em outras oposições, a exemplo de saber universal vs. saber popular, e conhecimento ocidental vs. conhecimento indígena. Diante da diversidade de populações que conhecem os ecossistemas onde vivem, e que possuem conhecimentos sobre as características dos seres vivos, Sousa Santos, Meneses e Nunes (2004, p. 43) concluem que “o conhecimento efectivamente existente sobre ecossistemas, espécies e organismos vivos é muito mais vasto do que aquele que está ‘oficialmente’ registrado em bases de dados construídas por instituições científicas”. Entretanto, as comunidades locais são acusadas pelo Norte de degradarem o meio ambiente, sendo pressionadas pelo capital sobre os ecossistemas nos quais (re)existem (SOUSA SANTOS; MENESES; NUNES, 2004).

Nesse contexto, a crise ambiental não cessa em denunciar o esgotamento dos recursos naturais, ao passo que a desterritorialização e reterritorialização dos povos indígenas corroem os modos de vida das comunidades indígenas de Aracruz (BARCELLOS, 2008). Em face da tragédia ambiental/humana que o capitalismo tem acelerado – a exemplo da incessante destruição do planeta que nos levou à atual crise pandêmica (SOUSA SANTOS, 2021) – é urgente trazer para a visibilidade a presença das/os indígenas de Aracruz, seus modos de vida, seus saberes, suas cosmovisões, bem como sua luta de resistência ao projeto hegemônico global.

No caso da aldeia Piraquê-Açu, uma das formas de visibilidade e de sobrevivência a esse processo tem sido através do chamado etnoturismo<sup>79</sup>. Em sua narrativa, José Arcádio fala de projetos do IFES que visam aproximar seus sujeitos por meio da participação nessa ação promovida pela aldeia Piraquê-Açu. Tal aproximação com essa comunidade carece ser problematizada para que não se corra o risco de as/os alunas/os do IFES, inseridas/os nessas práticas, perceberem o etnoturismo como forma de consumir a diferença do outro. Para Cusicanqui (2019), tanto o etnoturismo quanto o ecoturismo estão assentados na teatralização de uma condição originária de um povo preso no passado e incapaz de construir seu próprio destino. Por isso a importância de não

---

<sup>79</sup> Disponível em: <<https://www.seculodiario.com.br/cidades/aldeia-tematika-recebe-visitas-para-conhecer-cultura-guarani-em-aracruz>>. Acesso em: 16 mai. 2021.

meramente participar das atividades de etnoturismo oferecidas pela aldeia, mas de se criarem os espaços de diálogo com ela, trazendo seus sujeitos para dentro do IFES, não apenas em visitas temporárias que acabam por acomodar/celebrar a diferença, mas na condição de ocupação permanente que produz conhecimentos *com* esses sujeitos. O primeiro desses espaços foi o NEPTO, cujos trabalhos contam com a participação de sujeitos indígenas. Como anteriormente mencionado, no NEPTO e nos demais espaços do IFES onde o movimento indígena tem atuado, desenvolvem-se tanto o pensamento liminar quanto práticas de tradução intercultural, uma vez que há a expansão do presente por meio da sociologia das ausências.

Nessas ações percebe-se a participação do IFES na produção de epistemologias locais e do Sul com os sujeitos indígenas que sofrem a opressão moderna/colonial/capitalista em Aracruz. Assim, essa comunidade tem começado a ocupar a instituição: segundo José Arcádio, há um discreto aumento do número de alunas/os que se identificam como indígenas. Cabe destacar, por fim, que esses encontros têm repercutido na identidade e nos corpos do professor colega de José Arcádio (que se auto-identificou como indígena) e das/os alunas/os (não)indígenas do IFES.

Além das lutas dos povos indígenas contra o projeto moderno/colonial/capitalista, outros movimentos sociais enfrentam questões semelhantes relativas ao direito à terra, a exemplo dos movimentos sociais do campo, com destaque para o MST que se posiciona entre os maiores movimentos sociais do mundo (VALENÇA, 2014). Tendo trabalhado em dois *campi* do IFES – um no norte e outro na capital do estado –, o professor de filosofia José Arcádio Buendía, narrou sobre as produções desenvolvidas a partir das experiências com movimentos sociais tais como os movimentos negros, LGBTQIA+ e movimentos sociais do campo.

Ainda no primeiro *campus* onde trabalhou, José Arcádio Buendía participou da criação de uma série de cursos de extensão *com* os movimentos sociais. Em seu *campus* atual, ele atuou no desenvolvimento de um fórum de movimentos populares, na tentativa de agregar os diferentes movimentos sociais com os quais trabalhava. A partir daí, o fórum se transformou em um programa de extensão:

*“O maior projeto foi um projeto do CNPq<sup>80</sup>, com 90 jovens do campo. Era um projeto sobre política e cultura, então, eram oficinas de vídeo, literatura, música, rádio e mais uma quinta área que eu não estou me lembrando agora. Ele tinha 50 e poucos bolsistas, quase 60, entre estudantes do MST e estudantes do IFES. Durou dois anos esse projeto, bancado pelo CNPq [...]. Nesse projeto, a gente atendeu três assentamentos, Zumbi dos Palmares, de São Mateus; Sezínio Fernandes de Jesus, de Linhares; e um assentamento de São Gabriel, Treze de maio, [...]. A gente chegou a fazer uma banca de alimentos, um MPA (Movimento dos Pequenos Agricultores), no mercado São Sebastião, ali em Jucutuquara, em parceria com as comunidades do entorno [...]. Foi uma proposta que a gente desenvolveu em parceria com essas comunidades. Era Romão, Cruzamento, Ilha de Santa Maria, Monte Belo e Forte São João, [comunidades] que faziam parte desse fórum de movimentos populares do IFES campus Vitória também” (José Arcádio Buendía, Roda de conversa nº 01, Grande Vitória 1).*

José Arcádio Buendía ressaltou o papel da extensão na criação de projetos e programas que têm dialogado e aprendido com os movimentos sociais, a exemplo das produções com o MST. Assim, as produções de epistemologias locais e do Sul têm acontecido por meio da criação de programas, fóruns e até mesmo da implantação de uma feira de alimentos, com a parceria entre o IFES e as comunidades locais. Nesses encontros do IFES com os movimentos sociais e as comunidades locais, oportunizam-se a tradução das culturas, as tensões e os conflitos. Nesse sentido, Valença (2014) discute como ocorre a tradução – conforme Boaventura de Sousa Santos – no espaço fronteiriço entre o MST e a universidade pública brasileira. Sem desconsiderar as tensões do encontro entre o MST e a universidade, Valença (2014) conclui que é possível desenvolver relações interculturais que dialogam de forma horizontal, legitimando a ecologia dos saberes para a emersão da justiça cognitiva. Retomando a perspectiva bakhtiniana discutida no capítulo anterior, considerar o signo como ideológico significa pensá-lo como arena, na qual há tensões. Esse conflito é, também, oportunidade de aprendizagem.

Assim, o encontro na fronteira permite o diálogo e a tradução interculturais, não sendo esse livre de tensões, dadas as muitas diferenças que coexistem nas identidades dos sujeitos em questão. A intenção não é eliminar ou incluir/acomodar as diferenças, mas

---

<sup>80</sup> Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

negociá-las. A monocultura do saber empreendida pela ciência moderna tem se comportado de forma antidialógica, excluindo outras possibilidades de existir e de conhecer (por exemplo CASTRO-GÓMEZ, 2005a; MALDONADO-TORRES, 2007; GROSGOUEL, 2008; SOUSA SANTOS, 2008a). Por isso a necessidade de se criarem espaços para o encontro dialógico entre o IFES e o outro. Por essa razão, também, defendo, junto às/os participantes deste estudo, a existência e o fortalecimento das ações de extensão, conforme argumento no próximo capítulo.

Assim, a partir da geração do material narrativo desta pesquisa, compreendo que as práticas interculturais e o destaque para a diversidade de conhecimentos produzida com os movimentos sociais são oportunizados, na maioria das vezes, através de ações de extensão do IFES. Entretanto, há alguns casos de movimentos que nascem no interior do IFES, a exemplo de alguns coletivos estudantis. Eles surgem da resistência de alunas/os do IFES contra práticas autoritárias, e que se expandem para a comunidade externa, às vezes, com participação de servidoras/es, como discutiremos adiante. Nesses casos, segundo a psicóloga Meme – que estuda esses coletivos –, esses movimentos nascem nas rupturas, que considero aproximar-se da noção de “brecha” em Duboc (2015, p. 212): “uma interrupção e a possibilidade iminente de transformação”. Cabe destacar que o processo de construção e de troca de saberes com os movimentos sociais tem propiciado muitas aprendizagens. Nas palavras de José Arcádio Buendía, “os movimentos sociais ensinaram muito ao IFES, modos de fazer, de organizar”.

Por sua vez, a técnica administrativa Fortes-Sarará narrou sobre o nascimento recente de um coletivo estudantil feminista em seu *campus*, localizado em uma cidade dita interiorana. Segundo ela, o movimento cresceu sem receber apoio de servidoras/es. Fortes-Sarará disse que o surgimento desse coletivo se deu a partir de uma violência, e que causou surpresa nos sujeitos do IFES. De acordo com ela, no horário do recreio, há músicas e o microfone fica aberto para informes, que foi utilizado pelas alunas para convidar estudantes – do nível médio à graduação – para as reuniões desse coletivo feminista. Mais adiante, o grupo começou a ocupar a praça em frente ao IFES. Para Fortes-Sarará, a forte organização provocou medo em alguns sujeitos, além de se tornar potência mesmo em meio à pandemia.

*“Eu sei que esse movimento foi tão forte que até quem não estava naquele período começou a procurar saber: ‘você viu o que aconteceu na escola?’. ‘Não estava nesse horário, o que aconteceu?’. Eu falei: ‘caramba’. **Foi no mês de março, no início do mês de março, que elas estavam se organizando e, infelizmente, a pandemia interrompeu. Mas, é algo que elas continuam fazendo na internet, o que é muito bacana**” (Fortes-Sarará, Roda de conversa nº 04, Norte 2, grifos meus).*

É preciso localizar o contexto em que estão eclodindo coletivos feministas como esse, um momento histórico em que os movimentos sociais não são agenciados como foram no passado. Heloisa Buarque de Hollanda (2020) argumenta que os novos movimentos feministas não se identificam com o movimento feminista eurocêntrico, aproximando-se, assim, da crítica ao feminismo individualista e neoliberal. A fim de construir feminismos decoloniais, a autora defende que se compreendam as críticas que as mulheres camponesas e/ou periféricas tecem ao que consideram um feminismo de elite, o olhar crítico dessas feministas para as vivências das mulheres localizadas nos centros urbanos, bem como suas formulações particulares quanto às desigualdades sociais. Dadas as diferenças das múltiplas experiências de ser mulher e de seus diferentes lugares de enunciação, Ochy Curiel (2020) retoma as contribuições de María Lugones quanto ao imbricamento de diferentes opressões, atravessadas pela colonialidade do poder e pela colonialidade de gênero, levando em conta, também, a análise de Patricia Hill Collins quanto à matriz de dominação<sup>81</sup>. Ochy Curiel (2020) argumenta que o que interessa aos feminismos decoloniais é mostrar como as opressões são produzidas pela colonialidade do poder. Assim, é preciso compreender como a matriz de opressão opera nas vidas, ou seja, como o patriarcado, o racismo, o colonialismo, a heteronormatividade

---

<sup>81</sup> Patricia Hill Collins (2019) difere interseccionalidade de matriz de dominação. Segundo ela, “a ideia de interseccionalidade se refere a formas particulares de opressão interseccional, por exemplo, intersecções entre raça e gênero, ou entre sexualidade e nação. Os paradigmas interseccionais nos lembram que a opressão não é redutível a um tipo fundamental, e que as formas de opressão agem conjuntamente na produção da injustiça. Em contrapartida, a ideia de matriz de dominação se refere ao modo como essas opressões interseccionais são de fato organizadas. Independentemente das intersecções específicas em questão, domínios de poder estruturais, disciplinares, hegemônicos e interpessoais reaparecem em formas bastante diferentes de opressão” (COLLINS, 2019, p. 57).

e o classismo não configuram apenas categorias analíticas, mas realidades materiais que carecem de uma compreensão quanto aos seus modos de produção.

Portanto, não é necessário dizer que somos negras, pobres, mulheres, trata-se de entendermos por que somos racializadas, empobrecidas e sexualizadas. É isso que nos interessa, enquanto feministas decoloniais, porque assim conseguimos mostrar que essas condições foram produzidas pela colonialidade. **Não estou dizendo que apenas quem sofre certas opressões é capaz de entender e investigar as realidades que afetam outras pessoas, mas digo que existe um *privilégio epistêmico* importante de ser considerado na produção do conhecimento.** Isso significa que a subalternidade precisa deixar de ser objeto e passar a sujeito do conhecimento (CURIEL, 2020, p. 153, grifos meus).

A citação acima de Ochy Curiel (2020) oferece pistas importantes quanto à produção de epistemologias locais e do Sul e sobre como o IFES ainda pode atuar *com* esse coletivo feminista de alunas (e com outros coletivos estudantis), se as alunas assim desejarem. Tendo em vista esse privilégio epistêmico de quem sofre opressões, o protagonismo da produção de conhecimentos que interpela os sistemas patriarcal, colonialista e capitalista deve ser dessas alunas, uma vez que a violência impactou a realidade material/concreta delas, provocando o surgimento desse coletivo. Portanto, quaisquer futuras aproximações de servidoras/es do IFES com essas alunas, para fins de produção de conhecimento, devem compreendê-las como sujeitos e não objetos dessa produção.

Semelhantemente à percepção de Fortes-Sarará, José Arcádio Buendía também notou a força dos coletivos estudantis do IFES. É importante ressaltar que Fortes-Sarará e José Arcádio Buendía narraram sobre experiências em *campi* distintos, mas ambos localizados no norte do Espírito Santo. José Arcádio Buendía destacou na experiência com os coletivos estudantis de Linhares a troca contínua de saberes entre esses coletivos e outros movimentos sociais, compreendida aqui a partir da noção de traduções interculturais, legitimando a ecologia de saberes. Sobre esses coletivos estudantis inventados como alternativas contra-hegemônicas no *campus* Linhares, Meme assinalou outros elementos: (1) a dificuldade de se fixar a produção de epistemologias com os

coletivos de estudantes em um dos três pilares da tríade extensão, pesquisa e ensino porque, para Meme, essa produção ocorre nas brechas; (2) que os coletivos estudantis questionam e potencializam até mesmo questões caras aos movimentos sociais, mas que “vão ficando no papel” quando tratadas apenas de forma institucional (por exemplo, quando abordadas pelo Neabi); (3) que esses coletivos têm produzido saberes-fazeres que têm modificado a instituição; (4) que a produção de epistemologias com os coletivos tem enorme potencial, cuja força se expande pela sociedade, a exemplo da produção de um documentário com a TV Gazeta com a participação de duas alunas desses coletivos; e (5) que a produção de saberes repercute nos corpos das/os alunas/os, conforme vimos na proposta de *corazonar* de Sousa Santos (2019) discutida no capítulo anterior.

Em todos esses destaques assinalados por Meme, está a força da produção de saberes com os movimentos estudantis que, segundo ela, ocorrem nas brechas e são temporários, que considero escaparem à rigidez da fixação da colonialidade/modernidade. O IFES produz saberes com esses coletivos quando as/os servidoras/es participam dos movimentos, sem tirar o protagonismo das/os estudantes, conforme argumentado anteriormente a partir da reflexão de Ochy Curiel (2020). Nas palavras de Meme, “*você está ali na espreita e, quando você vir uma onda, você vai nela, você a surfa junto com os alunos; aquilo passa, mas depois vem de novo*”. As/os servidoras/es do IFES que dialogam com esses movimentos parecem compreender esse protagonismo, bem como a sua não institucionalização, sua fluidez e sua ação “*nos furos, nas rupturas e nos locais onde a escola não consegue alcançar*”, como salientou Meme. Walsh (2016) destaca que as brechas, geralmente, são consequências da insurgência e da resistência dos sujeitos dos movimentos sociais. Nesse sentido, os coletivos estudantis nascem dessas brechas, da indignação das/os alunas/os diante de situações de autoritarismo.

Em outra narrativa, a pedagoga Amaranta ressaltou as mudanças que têm começado a acontecer em seu *campus*, com a contribuição do Neabi, através da discussão das pautas dos movimentos negros e do movimento quilombola. Na narrativa de Amaranta, o Neabi aparece como espaço de luta contra o tipo de educação do IFES destinado às/aos quilombolas de São Mateus. Cabe ressaltar que, enquanto na maioria das narrativas

deste estudo a extensão universitária é percebida como espaço fronteiro para o diálogo e a produção de saberes com a comunidade, Amaranta falou de um tipo de extensão específico que tem se apresentado como meio de inserir provisoriamente estudantes quilombolas em seu *campus*. Esse tipo de extensão será chamado, no quarto capítulo, de *extensão de visitação*.

*“Lá em São Mateus a gente tem uma dificuldade em relação aos alunos quilombolas porque uma coisa que a gente observa: às vezes, a entrada desse aluno na instituição se dá de forma precarizada. O que é de forma precariza que eu falo? Através dos cursos FIC, os cursos qualificação de curta duração que dão uma qualificação curta para uma inserção de trabalho muitas vezes precária. E não acessa aqueles cursos que vão fazer elevação de escolaridade”* (Amaranta, Roda de conversa nº 02, Norte 1).

Como Amaranta salientou, a precarização se deve ao fato de essa inserção ser via cursos de extensão de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou qualificação profissional. Segundo a normativa de ações de extensão no IFES<sup>82</sup>, os cursos FIC são classificados como de formação inicial (com carga horária igual ou superior a 160 horas) ou continuada (com carga horária igual ou superior a 8 horas). Tais cursos têm como objetivo o treinamento e a capacitação em atividades profissionais específicas. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014), os cursos FIC têm baixo custo para o governo, ou seja, reforçam a tese de que a extensão recebe menores recursos. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014), a partir da implementação do Pronatec, em 2011, há uma tendência de se privilegiar a oferta de cursos FIC em detrimento de uma educação profissional técnica de nível médio, o que evidencia uma formação de baixo custo para se exercer trabalhos mal remunerados. Há certo impasse em relação à educação de jovens e adultos, no que tange a oferta do ensino médio, que as reformas educacionais não conseguem efetivamente enfrentar: “a dualidade de classes sociais na repartição da renda, do

---

<sup>82</sup> Orientação normativa da Câmara de Extensão do Instituto Federal do Espírito Santo (CAEX) 01-2018 da institucionalização de ações de extensão: normatização e procedimentos específicos para cursos de extensão. Disponível em: <<https://proex.ifes.edu.br/images/stories/anexo-i-caex-01-2018-orientacao-normativa-curso-extensao-set-2018.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2021.



trabalho manual apartado da formação intelectual e de todos os benefícios da riqueza social” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2014, p. 73). É perceptível aqui como a colonialidade do poder continua a manter desigualdades sociais através de injustiças cognitivas. Assim, persistem as dicotomias trabalho intelectual vs. trabalho manual, e trabalho remunerado vs. trabalho mal remunerado/escravizado. Com a separação do ensino médio dos currículos dos cursos FIC, outra dicotomia que parece persistir, nas diferentes modalidades de cursos do IFES, é a de ensino técnico/profissionalizante vs. ensino propedêutico, como discutido no capítulo anterior. A fim de atacar as dicotomias coloniais que têm orientado os currículos de alguns cursos do IFES, é preciso democratizar a educação de modo que a luta pela justiça social seja uma luta pela justiça cognitiva (SOUSA SANTOS, 2007).

Por fim, Amaranta destacou o papel do Neabi na articulação das reivindicações e nos movimentos de luta por acesso a esses outros lugares do IFES. As/os alunas/os quilombolas e/ou de identidade negra têm se articulado quanto a essas questões através do Neabi. Além de produzir uma pauta estudantil negra/quilombola, o diálogo entre o IFES, por meio do Neabi, e os movimentos negros e quilombola locais tem movimentado o *campus*, produzindo saberes que reverberam nas/os estudantes. Devido ao Neabi trazer para o IFES os movimentos sociais negros e indígenas, além das muitas menções a esse núcleo nas narrativas, teço junto às/aos participantes das rodas de conversa algumas reflexões sobre o Neabi na próxima subseção.

### **3.2.1. A (re)existência dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi) do IFES**

A fim de pensar o Neabi enquanto espaço fronteiro entre o IFES e os movimentos sociais negros e indígenas, nesta subseção trago as narrativas sobre os obstáculos enfrentados pelos membros desse núcleo, bem como os relatos sobre a sua importância para a produção epistemológica com os movimentos supracitados. A primeira questão que eu gostaria de sublinhar é que há semelhanças quanto aos problemas relativos ao Neabi e ao tipo de extensão universitária que produz saberes *com* a comunidade: menor

adesão e engajamento de colegas do IFES, assim como menores recursos financeiros e atenção da gestão. Conforme dito anteriormente, o Neabi foi criado com o intuito de fomentar ações de extensão, pesquisa e ensino com enfoque nas “temáticas das identidades, das relações étnico-raciais e do racismo no contexto de nossa sociedade multiétnica e pluricultural” (BRASIL, 2020, p. 2). Segundo o regimento mais recente – a Resolução do Conselho Superior nº 27/2020 –, o Neabi de cada *campus* deve ser composto por, pelo menos, 01 docente e 01 técnica/o administrativa/o (ambas/os efetivas/os), sendo facultativa a participação de discentes, pais e/ou responsáveis e membros da sociedade civil organizada. A representação obrigatória do corpo docente e técnico-administrativo deve ser “preferencialmente, após a manifestação de expresse interesse, e, havendo impasse quanto à garantia mínima, tal resolução dar-se-á mediante indicação dos pares” (*idem*). Dessa forma, o IFES precisa assegurar a existência do Neabi para atender à legislação<sup>83</sup>, e sua existência em cada *campus* é possibilitada pela presença de dois membros efetivos. A baixa adesão ao Neabi e a consequente nomeação por parte da direção apareceram na narrativa de Batman, no capítulo anterior: sua indicação foi decorrente de uma visão essencialista da identidade negra (que se orientou pela cor da pele de Batman), e não necessariamente por causa da aproximação e identificação dessa servidora com os trabalhos desenvolvidos pelo núcleo.

---

<sup>83</sup> No artigo quinto da Resolução do Conselho Superior nº 27/2020, que discorre sobre os objetivos do Neabi, lê-se, no inciso II, “atuar no desenvolvimento de ações afirmativas no Ifes, em diálogo com os movimentos sociais (negros e indígenas) e demais setores da sociedade civil, em prol de uma efetiva implantação do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, conforme o arcabouço legal, quer seja: a Lei 10.639/2003 (a qual altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana); o Decreto 6.040/2007 (que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais); a Lei 11.645/2008 (que altera a Lei 9.394/96, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena); a Lei 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica); a Lei 12.711/2012 (a qual dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências); a Lei 12.990/2014 (a qual reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União); e, por fim, a Resolução CS nº 202/2016 e seu Plano de Ação” (BRASIL, 2020, p. 2-3).

Assim, as narrativas dos sujeitos do Neabi mencionam algumas das dificuldades enfrentadas devido à falta de recursos orçamentários e à demanda de trabalho. Batman contou que uma participante do Neabi de seu *campus* fazia artesanato para angariar renda para o núcleo. Para conseguir realizar um evento do Neabi, Batman disse ter pedido ajuda financeira de membros do núcleo e de colegas que recebiam remuneração por cargo de direção (CD) ou função gratificada (FG). Além disso, ela contou com o uso de automóveis particulares de servidoras para transportar menores de idade para participar do evento no IFES, haja visto que não conseguiu verba pública para essa locomoção. Assim, o caráter neoliberal do voluntarismo das/os profissionais da educação opera na redução do Estado (TEODORO, 2011), a quem de fato caberia a responsabilidade de custear os trabalhos do Neabi. Com o Estado mínimo do ideal neoliberal, defende-se a dependência da empatia e da devoção das/os de profissionais da educação para que se assegurem os direitos de cidadãs/ãos à educação pública de qualidade (CAVALHEIRO, 2016).

*“Como [visualmente] não tem negros em [no campus] Colatina, eu fui buscar negros onde tem: nos bairros pobres de Colatina. E trouxe, dei um jeito. **Pedi ônibus da prefeitura, não consegui, as professoras enfiaram quatro alunos em cada carro e trouxeram, para os meninos participarem de uma oficina de dança afro. Eu peço muito, porque eu sou pidona mesmo, e o campus Itapina deu iogurte, doce de leite, e eu saí pedindo dinheiro aos membros do Neabi e aos que recebem CD e FG-1. Consegui um bom dinheiro e fiz um café da tarde [...]. **E botei aquele café da tarde, que estava bom mesmo. Saindo, eu ouvi um menininho falando assim: ‘viu, Fulana? Nós somos importantes’.** Quando eu ouço um negócio desse, eu fico triste, eu fico feliz, eu fico com raiva, porque eu acho que é a gente mudar ali. Eu fico pensando: ‘olha só o que pode esse simples café ter resultado para esse menino’. Ele se viu como importante, ele pode querer vir estudar aqui, porque é uma escola que, para ele, o tratou com dignidade”** (Batman, Roda de conversa nº 04, Norte 2, grifos meus).*

Além de a narrativa evidenciar o neoliberalismo na educação, percebo o acolhimento temporário da diferença do outro, no caso, a comunidade local. Batman explicou que o referido evento seria uma “oficina de dança afro” no IFES para a qual ela foi buscar, no entorno do IFES, as/os negras/os que, segundo ela, o *campus* Colatina não tinha. Esse evento *receberia* a diferença colonial, ou seja, o IFES *acolheria* temporariamente a

diferença do outro. No próximo capítulo, trago a análise de que, segundo as narrativas das/os participantes, a instituição *acolhe* a comunidade (que considero ser a alteridade do IFES). Dito isso, as crianças que foram participar do evento estavam *visitando* o IFES, que as receberia e celebraria sua diferença por um curto espaço de tempo. Entretanto, esse tipo de ação – que no próximo capítulo também nomeio como *extensão de visita*ção – pode suscitar o desejo do outro por estabelecer permanência na instituição. Nesse sentido, Batman ressaltou a potência de um simples ato: a diferença que um lanche oferecido pelo Neabi pode ter feito a um menino que se sentiu importante com aquele gesto. Cabe, então, pensar as estratégias para inserção e ocupação permanente desse menino e de tantos outros sujeitos da comunidade local, conforme discuto no quarto capítulo.

Ainda que em alguns eventos do calendário do IFES possam se incentivar a celebração da diferença (SILVA, 2000), as práticas de alguns membros do Neabi têm resistido a isso. Fortes-Sarará, por exemplo, falou de eventos *intercampi* para promover as discussões sobre as pautas dos movimentos sociais que o Neabi agrega. Os debates realizados nos eventos de extensão do Neabi têm contribuído para instigar e fomentar o início de uma conscientização crítica de temas caros para esses movimentos sociais. Para Fortes-Sarará, é necessário que haja continuidade desses debates porque nem sempre quem participa deles compreende os assuntos que estão sendo ali discutidos, pois, de acordo com Fortes-Sarará, “*saem dali as pessoas distorcendo as coisas e tal, mas é bom que isso dá um motivo para a gente voltar, falar do assunto, discutir os conceitos novamente*”.

Destaco outra questão que surgiu na narrativa de Fortes-Sarará: a comparação que essa participante teceu entre o Neabi e outro núcleo que, segundo ela, despertaria maior interesse de participação entre servidoras/es, o Napne. Nas palavras de Fortes-Sarará, “*o Neabi, dos núcleos, ele é o preterido. O que todo mundo ama é o Napne, todo mundo quer participar do Napne. O Neabi, você tem que ficar catando gente para participar, e é aquela confusão*”. Acredito que a relação que Fortes-Sarará teceu quanto ao fato de o Neabi ser preterido, baseia-se na comparação que ela fez entre as visibilidades do Neabi e do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne). Desse modo, sugere-se que haveria uma suposta hierarquização das diferenças particulares

que demarcariam esses núcleos. Ora, ambos os núcleos tratam de questões pertinentes a grupos cujos sujeitos foram minorizados pela colonialidade. As formas de opressão são distintas entre os grupos (e no interior de cada grupo), uma vez que seus sujeitos ocupam lugares de enunciação diferentes. O que ocorre é que historicamente as pessoas com necessidades específicas também têm sido marcadas pela colonialidade do poder e sofrido uma série de violências, tendo sido fixadas pelo colonizador como “monstruosas”, “animalescas”, “selvagens”, “idiotas”, dentre outros (LOBO, 2008). A classificação inferior conferida pela colonialidade do poder às pessoas com deficiência e/ou não-brancas é baseada no falacioso padrão de “pureza” do ser:

Podemos entender como a deficiência, por exemplo, é trabalhada [...] atentando para o trabalho de classificação implícito nos discursos de pureza necessários à branquitude. A capacidade de identificar, tratar, hospedar e administrar o corpo e a personalidade das pessoas com deficiência foi fundamental para o trabalho de ‘desenvolvimento humano’. E as concepções de desenvolvimento humano foram, por sua vez, importantes para os projetos de colonização em várias escalas – determinando escalas de desenvolvimento social em termos de raças mais e menos desenvolvidas ou degeneradas e, em seguida, mapeando o desenvolvimento dos indivíduos, por sua vez. No nível do indivíduo, da nação e da raça, esse trabalho produtivo vinculava categorias salientes de anormalidade; a classificação e o conceito de pureza classificatória são centrais nesse processo (SHOTWELL, 2016, p. 27, tradução minha<sup>84</sup>).

Assentadas nessa suposta pureza e produzidas em hierarquias modernas, as dicotomias habilidade vs. deficiência e normal vs. anormal têm marcado as pessoas com deficiências no desvio de um dito padrão de “normalidade”. Assim, pessoas com deficiência também sofrem os apagamentos e as exclusões das linhas abissais (ELSNER, 2020). O que chama a atenção, no caso específico da narrativa de Fortes-Sarará, e que merece

---

<sup>84</sup> Texto original: “We can understand how disability, for example, is worked through [...] by attempting to the work of classification implicit in the purity discourses necessary to whiteness. The capacity to identify, treat, house, and manage the bodies and selves of people with disabilities was central to the work of ‘human development’. And conceptions of human development were in turn important to colonization projects at various scales – determining scales of societal development in terms of more and less developed or degenerate races and then mapping individuals’ development in turn. At the level of the individual, the nation, and the race, this productive work tied together salient categories of abnormality; classification and the conceit of classificatory purity are central to this process” (SHOTWELL, 2016, p. 27).

investigações em estudos futuros, é o que talvez faria com que o Neabi fosse preterido em relação ao Napne. Considerando o argumento de Ochy Curiel (2020) de que as diferenças não são meras categorias, mas produções da colonialidade do poder, isto é, diferenciações construídas pelas formas de opressão, cabe interrogar como essas distintas opressões têm sido (re)produzidas ou interpeladas no IFES; se haveria, de fato, uma hierarquização das diferenças coloniais. Além disso, sugiro, também, para futuras investigações a indagação sobre as possíveis diferenciações em casos da coexistência de opressões: quais processos de (in)visibilidade estão implicados, por exemplo, à existência de negras/os ou indígenas com deficiência no IFES?

Assim como as narrativas anteriores, a de Amaranta apontou a existência de linhas abissais que tornam o Neabi invisível, sem apoio institucional. Em sua narrativa, reaparece o caráter voluntário demandado de seus membros, ao contar sobre o caso em que eles tiveram de assumir uma responsabilidade que não competia ao núcleo, além de arcar com os custos financeiros para desempenhar tal função. Segundo Amaranta, ocorre que a direção de seu *campus* postergou para nomear os membros da primeira comissão de verificação da heteroidentificação, de modo que o presidente do Neabi cobrou da direção que o fizesse. Após a delonga, a direção pressionou o Neabi para assumir a composição da comissão, porém o atraso da nomeação dos membros fez com que esses perdessem a inscrição para uma formação específica para esse fim. De acordo com Amaranta,

*“Foi a primeira [comissão de heteroidentificação], e não a de agora que já é remunerada. Assim, não posso dizer se foi a primeira de todas, mas ninguém sabia nada a respeito. Beleza, [nós do Neabi] assumimos [a composição da comissão], a gente acabou indo. Foi uma situação muito constrangedora porque a gente ficou em uma situação onde a instituição não assumiu o que ela tinha que ter feito desde começo de encaminhar as pessoas, de encaminhar para a formação. **Teve um seminário em Vitória, algumas pessoas de vários campi participaram e tal. Tinha uma coisa na época também que a gente não tinha dinheiro. Como a gente ia mandar se a gente não tinha dinheiro? Acabou que no final a gente teve que assumir isso**” (Amaranta, Roda de conversa nº 02, Norte 1, grifos meus).*

As comissões de verificação da heteroidentificação ou autoidentificação objetivam evitar possíveis fraudes, em processos seletivos, de pessoas que se utilizam de cotas sem fazer jus aos critérios previstos nos editais, assentados na Lei nº. 12.711 (NUNES, 2018). Amaranta argumenta que não é função do Neabi indicar ou compor essas bancas e que, para esse tipo de trabalho, é preciso que haja formação necessária. A inércia institucional descrita pela participante pode prejudicar o pleno cumprimento da lei. Assim, para conferir lisura ao processo seletivo em questão e garantir os direitos conquistados através da Lei de Cotas, membros do Neabi daquele *campus* tiveram que assumir a responsabilidade da composição da banca, entrando nela de forma voluntária – já que aquela participação não era remunerada –, além de arcar com os custos para cursar a formação necessária, que seria na capital. Essa narrativa vai ao encontro das anteriores quanto à invisibilidade do Neabi e de suas temáticas no IFES – seja no provimento de recursos financeiros ou na garantia de direitos adquiridos pelos movimentos sociais –, bem como o ideário neoliberal que imputa às/aos profissionais da educação o custeamento e a responsabilidade pela educação pública.

Compreendo que o processo de invisibilidade do Neabi decorre da forma como a colonialidade do poder atua. As linhas abissais operam de modo que o Outro e seus saberes permaneçam invisíveis e incognoscíveis (SOUSA SANTOS, 2007). A resistência de um espaço contra-hegemônico dentro de uma instituição representante das promessas da modernidade confronta o *status quo* do sistema mundial colonial/moderno/capitalista. Diante das conquistas dos movimentos sociais negros e indígenas na implementação de políticas afirmativas, o processo de invisibilidade se dá através da tentativa de acomodar a diferença: cria-se um lugar para a inclusão do outro (o Neabi), sem com isso ouvir suas demandas. Assim, o IFES garante a existência do Neabi em observância à legislação supracitada, mas não assegura os devidos recursos para o desenvolvimento de seus trabalhos.

Essa invisibilidade do Neabi no IFES não condiz com sua enorme relevância nos *campi* e nas comunidades em que atua. Nas narrativas a seguir, podemos ver como os participantes percebem que o Neabi tem propiciado a produção de saberes que estão *corazonando* nas/os alunas/os do IFES:

"A gente começou, com o programa de ensino, de ter monitores no Neabi [...]. Uma das nossas monitoras (eu falo que ela foi a nossa aposta certa), ela entrou muito retraída, **eu acho que ela não se sentia bem com ela mesma**. A produção dela foi criar um calendário afrocentrado, das pessoas importantes, que a gente às vezes não conhece [...]. **Ela, buscando essa história, teve uma transformação tão intensa que, um belo dia, a gente a vê de black, ostentando um black, entrando toda empoderada. Foi emocionante**" (Fortes-Sarará, Roda de conversa nº 04, Norte 2, grifos meus).

"Agora, além do ensino médio, também tem alunos indígenas no ensino superior. Na verdade, até tinha. **Eu cheguei a dar aula para duas estudantes indígenas antes [...]. Elas não falavam tanto que eram indígenas, não se colocavam enquanto indígenas. Depois que a gente começou a convidar os professores, lideranças indígenas, fazer atividade sobre os povos indígenas, e também com grupo de estudos a gente percebe um fortalecimento, uma questão de você se encontrar enquanto indígena, isso também se desdobrou quando a gente articulou o Neabi**" (José Arcádio, Roda de conversa nº 02, Norte 1, grifos meus).

"Lá no campus São Mateus, que está inserido em uma região do território quilombola de Sapê do Norte, na proximidade, **a gente também tinha aluna quilombola, filha de liderança quilombola da região, que a gente sabia porque a gente conhece os movimentos sociais daqui de São Mateus, mas que não se reivindicava dentro do grupo escolar. E é a partir também da organização do Neabi, dos trabalhos do Neabi [...]** [que] **essa aluna começa a se reivindicar e até se colocar**" (Amaranta, Roda de conversa nº 02, Norte 1, grifos meus).

As narrativas que tentei trazer até aqui dizem respeito às lutas de movimentos sociais e seus sujeitos que são marcados, de diferentes formas, pela colonialidade do poder, e que estão aprendendo e ensinando saberes-fazeres para a reinvenção da sociedade. Trago, por fim, a narrativa de Remédios contando sobre o IFES aprendendo um saber-fazer com a comunidade local, através de uma ação do Neabi do *campus* Serra. Para mim, a história a seguir reforça simbolicamente as lutas daquelas/es que sofrem opressões, e o papel do IFES na construção de um mundo de outro modo.



***“Eu posso dar um depoimento sobre o Neabi de Serra, que tem um projeto em Queimado, que está literalmente aprendendo um saber-fazer com a comunidade local [...]. É um projeto que o Neabi do campus tem de documentar os depoimentos da comunidade de Queimado, de contar a história, observar a questão da arquitetura, o que que sobrou lá, e tudo isso a partir de filmagens das pessoas que ainda moram lá, de parentes, de remanescentes dessa comunidade, que é bem importante para a história do Espírito Santo. No entanto, a gente não consegue perceber tanta coisa sendo produzida sobre isso. Então, de cara, pontualmente, eu já diria que o IFES campus Serra tem um projeto dentro do Neabi que literalmente – não tem nem como colocar isso de outro modo – foi até lá para aprender o saber-fazer com a comunidade local, e o saber-fazer dos seus costumes, da sua cultura e tal. De cara, eu diria esse projeto. Sem falar nas coisas mais gerais que a gente pode falar, mas vai sair um filme com todos esses depoimentos agora, do quê que a gente fez com isso e tal. Eu volto com esse assunto com vocês quando estiver pronto, mas esse é um projeto que literalmente trata de um saber-fazer local, inclusive, ancestral. Então, vale a pena [...]. Está quase pronto, está na fase das legendas, a gente está fazendo esse processo das legendas, para ter audiodescrição, para tornar tudo acessível”*** (Remédios, Roda de conversa nº 06, Grande Vitória 2).

Queimado é atualmente um sítio histórico localizado no município de Serra, no Espírito Santo. O local é historicamente marcado pelo maior movimento de insurreição no estado contra a escravidão. Os registros históricos<sup>85</sup> indicam que, no século XIX, o frei italiano Gregório José Maria de Bene teria prometido liberdade às pessoas escravizadas em troca da construção da Igreja de São José do Queimado. A igreja foi construída em cerca de três anos e meio, porém, a alforria não foi concedida pelos senhores que lucravam com a escravidão, o que deflagrou uma luta de mais de 300 homens, mulheres e até crianças escravizadas/os. Com duração de cinco dias, o movimento foi exterminado com violência extrema por parte da Polícia da Província, que prendeu o seu principal líder, Eliziário Rangel, e assassinou brutalmente as pessoas que se rebelaram. Os corpos foram jogados no que ficou conhecido como “Lagoa das Almas”. As/os poucas/os sobreviventes fundaram o Quilombo de Rosa d’Água, na cidade de Cariacica, na Grande Vitória. Outros líderes do movimento, Francisco de São José (o “Chico Prego”) e João Monteiro (o “João da Viúva”) foram enforcados. Eliziário Rangel escapou da prisão, tornando-se uma lenda e símbolo da liberdade. Ele ficou conhecido como “Zumbi da Serra” ou “Zumbi de

---

<sup>85</sup> Analisados por Assis (2017).

Queimados”. Chico Prego foi homenageado, mais tarde, com uma estátua no município de Serra, e seu nome batiza a Lei Municipal de Incentivo à Cultura.

Portanto, é necessário aprender com as/os descendentes dessa luta, quanto a seus saberes-fazeres ancestrais, no resgate das memórias do maior movimento de luta contra o colonialismo e a colonialidade do poder no Espírito Santo. Documentar, em formato audiovisual, a produção dessas epistemologias locais e do Sul e compartilhá-las com a sociedade são formas de o IFES contribuir para trazer os saberes das/os guerreiras/os da Insurreição de Queimado para o presente. É a sociologia das ausências (SOUSA SANTOS, 2007; 2008a; 2018), expandindo o presente com conhecimentos outros, no reconhecimento da ecologia de saberes.

O IFES tem, pois, aprendido, com as lutas de oprimidas/os, outras epistemologias, para além daquela hegemônica desde a invenção da modernidade. Diante da crise do paradigma da ciência moderna, em que um novo paradigma está surgindo (SOUSA SANTOS, 2009), é preciso traduzir interculturalmente esses saberes e essas práticas. Há sujeitos no IFES que têm pensado com as potências dos movimentos sociais, a fim de inventar outras alternativas imagináveis, no reconhecimento da diversidade infinita de saberes.

Esses sujeitos do IFES têm realizado práticas pedagógicas decoloniais. O Neabi e a extensão (que produz saberes *com* a comunidade) têm oportunizado encontros entre a instituição e o outro que, em alguns casos, o IFES desconhecia. Faz-se necessário, por um lado, fortalecer esse tipo de extensão e o Neabi e, por outro, trabalhar com os movimentos sociais e o IFES para que essas pessoas tão marcadas pela colonialidade do poder ocupem, cada vez mais, outros espaços além daqueles propostos por ações do Neabi e da extensão.

Nas próximas seções, as narrativas sobre a produção de epistemologias do Sul trazem mais ações extensionistas e as produções com outros núcleos do IFES.

### 3.3. AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL CONSTRUÍDAS COM O CAPARAÓ, A ECO ARTE E O IFES

*“A ideia de nós, os humanos, nos descolarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos”.*  
Ailton Krenak, *Idéias para adiar o fim do mundo*.

Inspirada na provocação filosófica de Ailton Krenak (2020) quanto ao absurdo de nos separarmos da natureza, destaco nesta seção as produções de saberes *com* os sujeitos que ainda não se esqueceram que fazem parte da natureza e vice-versa. Assim, as narrativas a seguir trazem as produções com os sujeitos da região sul do Espírito Santo e o IFES, mais precisamente, nas localidades onde há ações da extensão dos *campi* Alegre, Ibatiba e Venda Nova do Imigrante com enfoque na educação ambiental. Dessa forma, as narrativas estão divididas em duas temáticas principais: a produção epistemológica (1) com as comunidades locais do Território do Caparaó e os *campi* de Alegre e Ibatiba, e (2) com as comunidades que participaram do Programa de Extensão “Eco Arte’: Cata Papel e Inventa Moda” do *campus* Venda Nova do Imigrante.

Começo com o importante testemunho de Melquíades, participante da terceira roda de conversa: **“eu sempre digo que o IFES participou da criação de um território e isso a história não apaga; só se essas pessoas futuramente esquecerem, mas a gente está aqui para lembrar isso de vez em quando”** (grifos meus). A partir deste momento trago a história da produção de um local pelas pessoas desse local, e o papel do IFES nesse processo. Tendo sido um dos sujeitos dessa produção, Melquíades distancia-se do sujeito neutro de *la hybris del punto cero*, potencializando o seu lugar de enunciação ao ponto de serem quase indissociáveis, em sua narrativa, as histórias do Caparaó e a sua pessoal, motivo pelo qual cito trechos maiores de sua fala. Assim, Melquíades enlaçou a história da criação do Território da Cidadania Caparaó – mais conhecido como Território do Caparaó – com as suas experiências como educador ambiental do IFES. Ele contou que participou por décadas dessa construção do local (Território do Caparaó), junto às/aos habitantes locais e ao IFES.



Figura 3 – Topo do Pico da Bandeira. Excursão organizada pelo educador ambiental Melquíades. Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Assim, o Território Caparaó é, hoje, uma microrregião do Espírito Santo, composta por 11 municípios: Alegre, Divino de São Lourenço, Dolores do Rio Preto, Guaçuí, Ibatiba, Ibitirama, Irupi, Iúna, Jerônimo Monteiro, Muniz Freire e São José do Calçado. O Caparaó é famoso por abrigar o Parque Nacional do Caparaó, onde está localizado o Pico da Bandeira, o terceiro ponto mais alto do país, que fica na divisa entre os estados do Espírito Santo e Minas Gerais. O Território do Caparaó também é conhecido por causa do Parque Estadual Cachoeira da Fumaça, situado entre os municípios de Alegre e Ibitirama.

Apesar de os documentos do governo do Espírito Santo<sup>86</sup> destacarem o enorme potencial da microrregião, o Caparaó tem a menor renda *per capita* do estado, de acordo com os dados mais recentes publicados pela Secretaria de Estado de Economia e Planejamento do Espírito Santo<sup>87</sup>. Em um estudo publicado em 2015, sobre o papel do *campus* Alegre do IFES na socioeconomia do Território do Caparaó, Carvalho (2015, p. 90) salienta que

---

<sup>86</sup> Disponível em: <<https://planejamento.es.gov.br/Media/sep/Plano%20ES%202030/ES2030.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2021.

<sup>87</sup> *Idem*.

a microrregião concentrava “bolsões de pobreza” em quatro municípios. Segundo os últimos dados divulgados pelo Instituto Jones dos Santos Neves, dois desses municípios permanecem com a menor participação no Produto Interno Bruto (PIB) estadual<sup>88</sup>: Dores do Rio Preto e Divino de São Lourenço. Portanto, apesar da exuberância das reservas naturais e dos parques do Caparaó, suas/seus habitantes têm sofrido as opressões do sistema mundial colonial/moderno/capitalista. Além disso, a tragédia dessas opressões pode abrir espaço para a culpabilização da pobreza como justificativa para a devastação ambiental pelo capital, conforme apontado por Sousa Santos, Meneses e Nunes (2004).

Nesse sentido, é importante mencionar que, segundo os dados mais recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), essa desigualdade social estava diminuindo, o que pode estar relacionado à criação e ao reconhecimento do Território do Caparaó, bem como da presença do IFES e da UFES no local. Carvalho (2015) lembra que os Índices de Desenvolvimento Humano (IDH)<sup>89</sup> dos municípios da microrregião têm crescido, uma vez que, na década de 1990, quase todos eram considerados muito baixos, e atualmente a maioria desses municípios tem classificação de IDH médio. Esse crescimento do IDH da população pode ser explicado também pela narrativa de Melquíades que destacou como a criação territorial nos anos 1990 proporcionou maiores investimentos do governo. Nesses índices, é perceptível o salto de crescimento do município de Alegre, que Carvalho (2015, p 91) atribui à “predominância de estudantes universitários atraídos pelas instituições de ensino federal, além dos servidores públicos e terceirizados atuantes nestas instituições públicas”. Contudo, tendo trabalhado no IFES *campus* Alegre, percebo, que além de ambas as instituições (IFES e UFES) também

---

<sup>88</sup> ESPÍRITO SANTO, 2020. Disponível em:

<[www.ijsn.es.gov.br/component/attachments/download/7222](http://www.ijsn.es.gov.br/component/attachments/download/7222)>. Acesso em: 21 mai. 2021.

<sup>89</sup> Infelizmente, os dados mais recentes do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) são de 2010, portanto, as informações mais atualizadas possivelmente já não sejam condizentes com a realidade da população e dos municípios brasileiros. Após 11 anos sem essas informações, o Censo Demográfico 2021 do IBGE teve corte orçamentário e corre o risco de não ser realizado neste ano. Essa política colonial/moderna/capital cria linhas abissais para que a pobreza e a miséria não sejam visíveis e, portanto, enfrentadas.

Disponível em:

<<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30350-ibge-sai-em-defesa-do-orcamento-do-censo-2021#:~:text=Nosso%20último%20censo%20ocorreu%20em,suas%20políticas%20econômicas%20e%20sociais>>. Acesso em: 22 mai. 2021.

receberem matrículas de pessoas que já eram residentes na microrregião do Caparaó, essas instituições públicas têm promovido a transformação social do local. Nos termos de Boaventura de Sousa Santos, acredito que o IFES e a UFES têm contribuído para a democratização da educação, o que favorece a justiça social. Em suma, a desigualdade social da microrregião tem reduzido por causa da criação do Território que trouxe maiores investimentos do governo – conforme veremos mais adiante –, e também pela presença do IFES e da UFES. Ademais, a própria história da criação territorial tem a participação direta do IFES.

No caso específico da presença do IFES no Território do Caparaó, Melquíades ressaltou o engajamento do instituto desde a criação da microrregião à atual luta pela melhoria das condições de vida de seus habitantes (não) sencientes. Cabe ressaltar que Melquíades se definiu como um educador ambiental, cujas experiências ecológicas e políticas com a comunidade local são anteriores ao seu trabalho no IFES. Tendo participado de debates que vêm há mais de trinta anos discutindo conceitos como “sustentabilidade”, ele começou a desenvolver ações de extensão na Escola Agrotécnica Federal de Alegre – EAFA (atual IFES) de educação ambiental quando o termo foi institucionalizado em 1992. Segundo Melquíades, com a instituição do termo “educação ambiental”, o governo do Espírito Santo passou a alocar recursos específicos para o meio ambiente e para a educação ambiental, no contexto das discussões propostas pela Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, a Eco 92.

Assim, o governo do estado descentralizou parte desses recursos através da Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Recursos Hídricos (SEAMA) para a criação de polos de educação ambiental. Com isso, de acordo com Melquíades, foram implantados cinco polos: na EAFA (atual *campus* Alegre do IFES); na Escola de Ensino Fundamental e de Pesca – Escopesca (atual *campus* Piúma do IFES); no Projeto TAMAR – Tartarugas Marinhas<sup>90</sup>; no Mosteiro Zen Morro da Vargem; e no Museu de Biologia Prof. Mello Leitão. Portanto, os primeiros Núcleos de Educação Ambiental (NEA) do IFES foram nos *campi*

---

<sup>90</sup> Em 1992, o Projeto TAMAR, que desenvolvia trabalhos no Espírito Santo desde 1992, foi reconhecido pela SEAMA, que passou a investir no projeto como Pólo de Educação da Mata Atlântica. Disponível em: <<https://iema.es.gov.br/gea-tamar>>. Acesso em: 20 mai. 2021.

Alegre e Piúma, sendo que o *campus* Alegre manteve o título original de “Polo de Educação Ambiental”. Assim, há quase três décadas, o *campus* Alegre é sede do Polo de Educação Ambiental da Mata Atlântica, dispondo de uma área de reflorestamento de 120 hectares, dos quais a maior parte é composta por mata nativa. Os membros desse polo, a exemplo de Melquíades, participaram ativamente das discussões da criação do Território do Caparaó. Além disso, nesse polo se desenvolvem trabalhos educativos com enfoque na preservação, na conservação e no desenvolvimento social<sup>91</sup>. No momento presente, há núcleos de educação ambiental em diversos *campi* do IFES, sendo que a nomenclatura que tem sido utilizada é “Núcleo de Estudos e Educação Ambiental” (NEEA).

**“O IFES de Alegre, enquanto EAFA, participou da construção de um território de cidadania’. Eu acho que isso para mim é o ápice regional, é o ápice de uma ação de extensão regional é você participar da criação da própria região. O Caparaó, hoje, ele é uma região criada pelos próprios moradores, a própria região se autocriou, olha só que bacana. Não é o governo do estado que criou o Caparaó [...]. O IFES participou de todas – não foi maioria, não – de todas as reuniões de construção territorial; todas elas, nós participamos. De todos os fóruns itinerantes e todos os momentos de criação do território. E logicamente, trabalhando o quê? A educação ambiental, trabalhando a extensão, essa participação institucional da EAFA, no caso, na construção coletiva dos coletivos educacionais, dos coletivos ambientais. Enfim, hoje o IFES de Alegre, ele participa de todos os conselhos regionais e até, eu diria, municipais [...]. É até uma luta que a gente tem que travar do IFES ter cadeira nos conselhos municipais [...]. Lógico que fora também outras participações em ONGs, projetos, nós temos vários projetos do IFES de Alegre hoje. Eu falo de Alegre porque a gente está aqui. A gente trabalha muito com [o IFES campus] Ibatiba também. Então, por exemplo, hoje o conselho estadual de meio ambiente, do regional de meio ambiente de desenvolvimento, é uma pessoa de [IFES campus] Ibatiba que faz parte [...]. Então, assim o IFES, ele ocupa esses espaços não por um fato simples de ocupar [...]. São esses coletivos que são justamente os coletivos de construção territorial. Hoje menos, mas até os meados de anos 2000, 2010, 2012 por aí, nós tínhamos os conselhos de cidadania, conselhos territoriais de cidadania, que foram pulverizados por questões políticas nos governos subseqüentes [...]. Gente, nós chegamos a um estágio tão bacana que toda infraestrutura territorial era discutida em conselho [...]. Todos os projetos de infraestrutura passavam por esse conselho, todos. Então, se você tinha um asfalto feito em Ibitirama; se você tinha uma unidade de floricultura em Guaçuí; se você tinha uma filetagem de peixe em Muniz Freire, tudo isso foi decidido, gente, em conselho”** (Melquíades, Roda de conversa nº 03, Sul 1, grifos meus).

<sup>91</sup> Disponível em: <<https://alegre.ifes.edu.br/index.php/sobre-o-campus>>. Acesso em: 22 mai. 2021.

Portanto, a produção epistemológica da comunidade local junto ao IFES consta nos mapas de geografia do estado do Espírito Santo: o Território do Caparaó. Essa conquista territorial histórica foi possível por causa dos coletivos mencionados por Melquíades, movimentos locais que se organizaram em conselhos municipais e territoriais – dos quais o IFES participa até hoje –, impulsionando a construção territorial. São as epistemologias locais criando o próprio local, em constante luta para falar nos seus próprios termos. Epistemologias locais porque dizem respeito às vivências daquelas/es moradoras/es, seus modos de ser e de pensar, seus saberes. E são experiências e conhecimentos que estão em constante diálogo com o IFES, através do engajamento de sujeitos dos *campi* Alegre e Ibatiba, especialmente, nas ações de extensão de educação ambiental. Retomando as palavras de Melquíades, **“o ápice de uma ação de extensão regional é você participar da criação da própria região”** (grifos meus).

A criação do Território do Caparaó contribuiu para o seu desenvolvimento no que diz respeito a investimentos de recursos públicos. Melquíades relatou que o governo do estado é obrigado a encaminhar cerca de 4,2% a 4,9% de seu PIB para a microrregião. Nesse sentido, os conselhos municipais e territoriais, nos quais o IFES possui diversas cadeiras, visam propor e fiscalizar a aplicação da verba em ações e políticas públicas. Como mencionado anteriormente, o desenvolvimento, nas últimas décadas, dos municípios capixabas do Caparaó é expressivo, e Melquíades ofereceu alguns exemplos disso:

*“Nós criamos, nós participamos desse momento de construção coletiva, até mesmo para distribuição de recursos do próprio PIB [...]. **O Caparaó, hoje, ele está longe de ser a região que a gente esperava, muito longe.** Mas, boa parte, só para você ter uma ideia: a parte turística – que é uma das linhas da educação ambiental que a gente trabalha [...]. No entorno do parque nacional, nós tínhamos na década de 90, 95, até 2000, nós tínhamos coisa de 10 a 15 pousadas e hotéis na região turística. Hoje, só Dolores do Rio Preto tem pra mais de 30 pousadas. Se você pegar a região inteira nós temos quase cem [...]. Gente, em 98, em 2000, nós tínhamos 15 pousadas na região inteira, olha que loucura. Não tem menos de 30 anos, nós conseguimos dar um salto para centena de pousadas, então isso [...] é investimento, sabe? Linhas de crédito, fomento, enfim, isso tudo foi construído, gente. E por que que eu falo disso com tanta empolgação? É porque*



*nós participamos de todo o processo de construção enquanto instituição. Não foi o Melquíades, não foi o fulano A ou B, não foi Aureliano, foi a instituição [...] Quando nós fizemos tudo isso, nós não tínhamos ainda a institucionalização da extensão. Então, nós não tínhamos isso como um grande projeto de extensão. A gente até tentou, colocava isso, mas os colegas da instituição nunca viram isso como algo real. Então, hoje tudo o que você fala dentro da região de educação ambiental – e temos vários colegas fazendo vários trabalhos dentro da educação ambiental. Mas tudo isso é fruto de quê? De um trabalho construído, de uma participação institucional, num processo de construção regional” (Melquíades, Roda de conversa nº 03, Sul 1, grifos meus).*

Ainda que o Território do Caparaó esteja longe de ser a microrregião que Melquíades e tantas outras pessoas sonham, é inegável o “salto” de desenvolvimento que o local teve nos últimos anos, o que contribui para seguir sonhar com outros possíveis. Na época em que a comunidade e o IFES começaram a se engajar na luta pela construção territorial, Melquíades contou que a extensão não era plenamente institucionalizada e que alguns colegas, da então EAFA, demonstravam certa descrença no projeto. Entretanto, a pauta local tem sido alcançada: o Território do Caparaó foi reconhecido e a microrregião tem se desenvolvido. É preciso, pois, seguir na luta pela proteção do local e pela melhoria das condições de vida de todas/os suas/seus habitantes, seres sencientes ou não.

O conhecimento construído de forma colaborativa entre o IFES e a comunidade local tem contribuído para a preservação do ecossistema do qual somos parte, protegendo, em especial, a vida em reservas ecológicas e na unidade de conservação do Parque Nacional do Caparaó, que abrange os municípios de Divino de São Lourenço, Dolores do Rio Preto, Ibitirama, Irupi e Lúna. Na narrativa abaixo, sobre como a pandemia de covid-19 afetou as ações extensionistas de educação ambiental do IFES, percebe-se, por exemplo, a relação que a comunidade local desenvolveu com o instituto federal, ao demandar-lhe uma capacitação devido a um caso de conflito com turistas no Patrimônio da Penha. Melquíades e outras pessoas do IFES têm se empenhado na busca por alternativas para manter, em tempos de pandemia, a representação do instituto nos conselhos municipais e territoriais, bem como a oferta de cursos de formação em educação ambiental, mas essas ações acarretam questões peculiares que as atividades remotas não satisfazem.

“O polo de educação ambiental, para ter noção, 99,9% das ações eram com pessoas: receber visitantes, fazer capacitações, cursos. Enfim, então, tivemos que parar tudo isso, desde o início da pandemia, a gente não recebe pessoas no polo. Então, dá para imaginar o tamanho do estrago. Com relação a outro trabalho nosso que é a representação social do IFES, que é a nossa representação nesses conselhos – reuniões de equipe de trabalho, grupos de trabalho. Começamos online e tal, agora no início de janeiro, final de dezembro, houve uma tentativa de fazer algumas reuniões presenciais, mas o grupo chegou ao consenso de que é muito arriscado você ir para uma reunião de conselho [...]. Então, assim, completamente arrasador o resultado, principalmente porque eu estou com duas bolsistas que a gente está agora investindo um pouco em criar algumas lives dentro da área ambiental [...]. A gente vai tentar convidar algumas pessoas, um bate-papo igual esse aqui mesmo, descontraído, só que aberto ao público [...]. Estou até tentando convencer a minha coordenação disso, na área ambiental, você criar cursos ambientais não presenciais – como agora, **temos uma demanda no patrimônio da Penha para mediação de conflito em movimentos turísticos, está gerando um problema sério lá na virada do ano. Turistas se enfiaram lá dentro do patrimônio, e as pessoas não sabiam o que fazer, então, houve confusão porque eles queriam consumir e não tinha o que ser consumido. Enfim, como gerenciar isso? Então, a própria comunidade gerou essa demanda [...].** Recebi um e-mail hoje de um amigo meu de lá que falou: ‘Melquíades, a gente precisa fazer uma capacitação das pessoas aqui da comunidade para saber lidar com essa situação que a gente não sabe. Como é que a gente faz? O IFES pode ajudar a gente nisso?’. Falei. ‘podemos’. ‘Como?’. ‘Não sei, mas a gente vai achar uma maneira’. Então, a demanda está aí, sabe, e como é que faz? **Você dá um curso desse online, como? [...]. Você tem pessoas lá que não têm acesso à internet, sabe, são agricultores que vão pra lá, e aí? Como dar um curso online para essas pessoas? Então, a gente vai tentar achar uma forma. Mas, curso online de educação ambiental vai ficar aquela coisa teórica e eu não aposto nisso [...].** Mas eu não acredito que isso funcione, não é igual uma outra área qualquer que você possa fazer uma aula online que vai dar certo. Na área ambiental é complicado, **porque o camarada [fala] ‘vou dar um curso de trilha’. Como se a pessoa não vai fazer uma trilha para eu mostrar pra ela? [...]. Trilha virtual? Isso não existe.** Quer dizer, até existe, mas não é o nosso propósito, não é assim, então, é complicado (Melquíades, Roda de conversa nº 03, Sul 1, grifos meus).

Também localizado no Território do Caparaó, o *campus* Ibatiba, assim como Alegre, tem desenvolvido ações que enfocam a educação ambiental. Em sua narrativa, Melquíades disse que o *campus* Alegre dialogou com o de Ibatiba para que esse assumisse cadeiras nos conselhos territoriais. Cabe lembrar que, enquanto o *campus* Alegre tem quase sessenta anos de existência, o *campus* Ibatiba foi implantado no final de 2010, logo, sua contribuição, por meio de atividades de educação ambiental, e seu engajamento com o desenvolvimento do Território do Caparaó são recentes.

O professor Arievalo, participante da quinta roda de conversa, disse que o programa de extensão Sala Verde Caparaó, de seu *campus* (Ibatiba), é “o espaço disseminador de educação ambiental que tem o apoio do Ministério do Meio Ambiente”. De acordo com as informações sobre o Projeto Salas Verdes disponibilizadas pelo governo federal, uma sala verde seria um espaço destinado ao “desenvolvimento de atividades de caráter educacional, voltadas à temática socioambiental e cultural, que visam contribuir e estimular a discussão crítica, a organização, o pacto social e o fortalecimento de identidades grupais”<sup>92</sup>. No caso da Sala Verde Caparaó, desenvolve-se a educação ambiental preferencialmente em ambientes não-formais, com o intuito de fomentar práticas agroecológicas e de produção orgânica, além da valorização de saberes socioculturais que circulam na região.

Quanto a esse último objetivo, destaco um relato de experiência publicado por participantes (FONTAN; OLIVEIRA CARVALHO; GUIMARÃES, 2016) desse programa de extensão em Ibatiba que menciona a utilização de produtos naturais para fins de cura, prevenção e tratamento de doenças. Relata-se ali uma ação desenvolvida pela Sala Verde Caparaó em parceria com o NEA que trouxe para a visibilidade os saberes locais sobre plantas medicinais e sementes crioulas<sup>93</sup>, por meio da divulgação desses conhecimentos populares em eventos, feiras ambientais, bem como na publicação do relato de experiência em questão. Ou seja, tanto a Sala Verde de Ibatiba quanto a publicação do relato de experiência contribuíram para trazer esses saberes para o presente, conforme a sociologia das ausências: alternativas medicinais que não são visibilizadas/visíveis pela/para ciência moderna.

Por fim, trago a narrativa da professora de arte, Lua, sobre o “Projeto Cata Papel e Inventa Moda: Produção e Reciclagem”, desenvolvido no *campus* Venda Nova do Imigrante, que, mais tarde, tornou-se um programa de extensão. As produções de saberes desse programa junto à comunidade local recebem destaque na publicação da obra “*Cata papel e inventa moda: Produção e reciclagem – relato de experiência de um*

---

<sup>92</sup> Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br/servicos/projeto-salas-verdes>>. Acesso em: 20 mai. 2021.

<sup>93</sup> Segundo Fontan, Oliveira Carvalho e Guimarães (2016, p. 58), “sementes crioulas são denominações dadas àquelas sementes originadas do trabalho de sucessivas gerações de agricultores que selecionaram, multiplicaram e compartilharam as sementes das plantas cultivadas em suas propriedades”.

*projeto de extensão e pesquisa em arte e educação ambiental” (SOUZA, 2020). O livro em questão é fabricado com papel reciclado, e traz os relatos de experiência de servidoras/es que participaram do programa. Além disso, suas/seus autoras/es ensinam modos simples de reciclagem para a leitora ou o leitor. A próxima publicação desse programa pretende trazer os relatos de artesã(o)s da comunidade local que, através do “Eco Arte”, ocuparam as praças de Venda Nova do Imigrante para expor, divulgar e vender suas obras de arte confeccionadas com papel machê, a matéria-prima oriunda daquelas ações de reciclagem.*

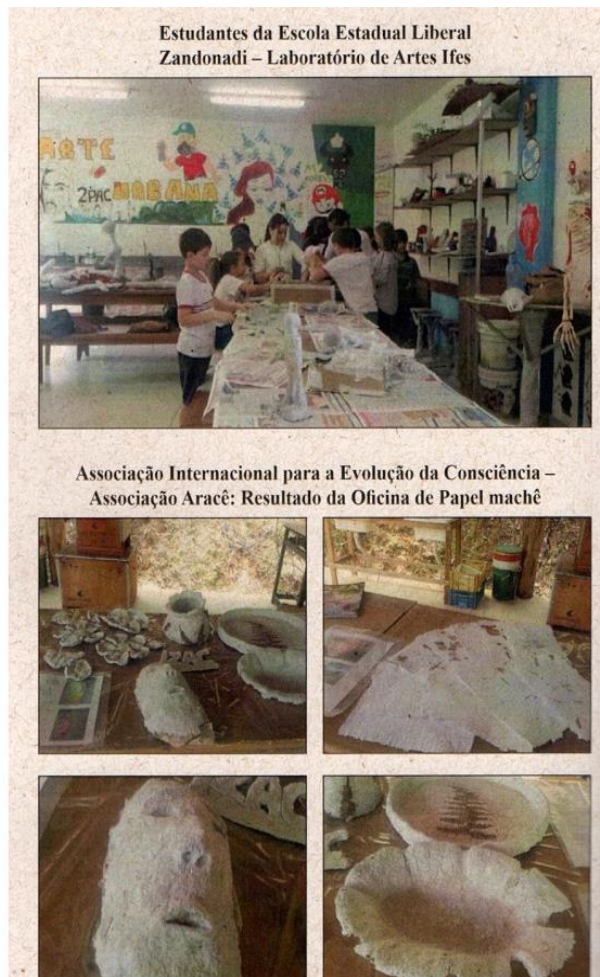


Figura 4 – Imagens do livro “Cata papel e inventa moda – produção e reciclagem”. Fonte: SOUZA, 2020.

De acordo com a narrativa de Lua, o propósito inicial do “Eco Arte” era propor uma intersecção entre arte e educação ambiental. Isso porque foi observado que o *campus* Venda Nova do Imigrante descartava muito papel, cujo destino era os aterros sanitários. A participante disse que a ideia era “*mostrar que era possível, primeiro, a redução do uso de papel e o papel que fosse descartado pudesse ser reaproveitado, ser reciclado e se transformar em obras de arte ou produtos úteis que pudessem gerar renda para a comunidade*”. O então projeto se expandiu do IFES para as escolas da cidade, de modo que as/os alunas/os dessas escolas começaram a participar de atividades de educação ambiental no *campus*. O “Eco Arte” também produziu junto às/aos artesã(o)s da comunidade local, o que provocou uma nova demanda nessa comunidade. Segundo Lua, essas/es artesã(o)s lhe questionavam: “*a gente está fazendo esses produtos, está super bacana, mas onde a gente vai vender?*”. A partir daí, iniciou-se um movimento de ocupar as praças de Venda Nova do Imigrante para vender o artesanato oriundo da reciclagem de papel do “Eco Arte”. Antes do programa, as praças não eram muito utilizadas pela população, sendo que, de acordo com Lua, uma delas era até cercada.

Apesar da importância do programa “Eco Arte”, Lua relatou que o mesmo recebeu pouco financiamento do IFES: quatro liquidificadores industriais. A participante disse que o programa recebeu algumas doações, como uma balança que serviu para pesar a quantidade de papel que o IFES descartaria: “*teve um trimestre que a gente pesou 300 quilos de papel que o IFES descartou, que iam para os aterros sanitários*”. As/os integrantes do “Eco Arte” financiaram, por exemplo, trabalhos de divulgação do “Eco Arte” em eventos acadêmicos. Isso corrobora a tese de que a extensão recebe menores investimentos, fazendo com que, em alguns casos, a sua existência dependa do trabalho voluntário e da assistência financeira de quem a desenvolve, conforme será discutido no próximo capítulo.

Apesar disso, Lua destacou a visibilidade que o “Eco Arte” trouxe, principalmente, para as/os artesã(o)s e outras pessoas que trabalhavam com papel em Venda Nova do Imigrante:

*“Isso foi muito interessante, porque a gente cadastrou artesãos de várias outras áreas também, além de quem trabalhava com papel, de outras áreas, pessoas na área da alimentação. A ideia era criar uma alternativa de geração de renda. **Tinha pessoas que tentavam viver do artesanato, mas viviam em casa, vendiam em casa, pouca coisa na internet na época, e era um espaço de visibilidade, era um espaço de arte, cultura e geração de renda**” (Lua, Roda de conversa nº 01, Grande Vitória 1, grifos meus).*

Compreendo, a partir da narrativa acima, que esse é um exemplo de tradução intercultural entre o IFES e a comunidade, em uma prática que se aproxima da sociologia das emergências, pois, naquele caso, a arte a ser realizada por aquela comunidade seria um “porvir”, uma produção criativa a partir da alternativa criada com o papel reciclado. Além disso, as propostas criativas para o enfrentamento do desperdício de papel e consequente poluição ambiental aparecem nas narrativas do livro *Cata papel e inventa moda*. Tais narrativas ressaltam como o projeto inicial se deu a partir de ações de voluntárias/os do *campus* Venda Nova do Imigrante que coletavam papéis usados, até se transformar numa ação comunitária de interesse público. O intuito era promover a consciência socioambiental por meio de atividades de arte e cultura vinculadas a um *campus* focado na formação agroindustrial. O programa de extensão envolveu servidoras/es, de diferentes áreas do IFES, que desenvolveram práticas de tradução intercultural de seus saberes a fim de desenvolver ações de educação ambiental.

A relevância do projeto está também em seu caráter de ação de inovação<sup>94</sup>, em uma instituição centenária como o IFES, de tradição técnica, especialmente, na área de exatas, conforme discutido no capítulo anterior. Diferentemente dos projetos de inovação que recebem maior destaque no IFES<sup>95</sup>, voltados para indústrias e empresas, o projeto *Eco Arte: Cata Papel e Inventa Moda* propôs a inovação nas metodologias de reciclagem e produção de papel, orientado para produção com a comunidade local, em práticas de educação ambiental (SOUZA, 2020). Em outras palavras, o projeto de extensão em questão não tinha como objetivo aumentar a renda de grandes empresárias/os, mas

---

<sup>94</sup> Uma das justificativas que amparou a submissão do projeto foi baseada na Lei n. 10.973/2004 que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/10.973.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/10.973.htm)>. Acesso em: 22 mai. 2021.

<sup>95</sup> O IFES possui um polo de inovação que desenvolve projetos de pesquisa e inovação em cooperação com empresas. Disponível em: <<https://polo.ifes.edu.br>>. Acesso em: 22 mai. 2021.

desenvolver ações socioambientais que promovessem a reciclagem, bem como a conscientização ambiental e o aumento da renda de artesã(o)s da comunidade local.

É importante ressaltar que o programa “Eco Arte” conseguiu reciclar mais de uma tonelada de papel que iria para os aterros sanitários, além de trazer para dentro do IFES estudantes das escolas municipais, artesã(o)s e demais pessoas daquela comunidade para participar das oficinas e capacitações, na tessitura de novos saberes. Foram realizadas, ainda, 25 oficinas intituladas “Pão, Papel e Poesia” que receberam um sarau literário em seu encerramento. No referido sarau, uma mesa posta com pães, em alusão aos muitos lanches colaborativos e compartilhados que aconteceram no decorrer das oficinas. Também em cima da mesa, havia folhas de papel reciclado com poesias escritas pelas/os participantes a serem declamadas (SOUZA, 2020). Ou seja, a produção artística do “Eco Arte” não se deu apenas nas confecções de artesanatos, mas também em produções literárias. Esse programa de extensão, portanto, teceu ações que reconheceram a pluralidade de saberes em torno da educação ambiental, do papel e da arte.

A ecologia dos saberes também é reconhecida nas narrativas das próximas seções. Para tanto, práticas de tradução intercultural parecem ter sido necessárias, conforme veremos.

### 3.4 AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL CONSTRUÍDAS COM OS POVOS DO MAR E O IFES

Nesta seção trago as narrativas dos professores José Arcádio Segundo, Aureliano Arcoya e Aureliano Armador sobre saberes produzidos com os povos do mar (CALLOU, 2010) e o *campus* Piúma do IFES. Essas narrativas foram produzidas nas duas rodas de conversa referentes ao sul capixaba. José Arcádio Segundo e Aureliano Arcoya conversaram durante a terceira roda de conversa, sendo que o primeiro foi transferido para o *campus* Piúma, e o segundo foi removido de lá para outro *campus* do sul do estado. Aureliano Armador, por sua vez, que participou da quinta roda de conversa, disse que entrou no IFES através do *campus* Piúma e permanece nele até o momento.

Piúma, no litoral sul capixaba, é a menor cidade do Espírito Santo, porém um dos destinos mais procurados por turistas, devido ao seu balneário de oito quilômetros de praias, às piscinas naturais e às trilhas ecológicas. Piúma também é conhecida como “Cidade das Conchas” por causa da abundância desses organismos em seu litoral e pelo trabalho de coleta dos mexilhões, realizado pelas marisqueiras (no feminino), sendo que, em muitos casos, essa produção é transportada em baldes em suas cabeças (BASÍLIO; SILVA; FIORESI; GOMES; GARCEZ, 2015). De acordo com Basílio, Silva, Fioresi, Gomes e Garcez (2015), a atividade pesqueira é bastante forte na cidade e, geralmente, utiliza poucos recursos tecnológicos. Segundo o Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural (INCAPER), apesar de a agropecuária do município ter maior destaque no PIB estadual, sua pesca artesanal/profissional é uma das atividades mais fortes do litoral capixaba<sup>96</sup>.

Embora Piúma tenha o 14º melhor IDH do Espírito Santo<sup>97</sup>, um estudo realizado por Basílio (2015) apontou que as marisqueiras e as/os pescadoras/es – na época, cerca de 2,4% da população do município – tinham baixa escolaridade e, em muitos casos, baixa renda familiar mensal. Nesse sentido, é importante destacar que tais desigualdades sociais carregam muitas marcas da colonialidade do poder. As/os primeiras/os habitantes da vila, que deu origem ao município, eram de origem indígena, do grupo Tupi-Guarani, mais especificamente dos grupos puris e botocudos. Medeiros (2011) argumenta que, em um primeiro momento, o povo indígena daquela região teve suas terras espoliadas e suas vidas tuteladas pelos padres jesuítas. Com a expulsão dos jesuítas, o povo indígena foi extremamente violentado e praticamente dizimado pela Coroa Portuguesa. De modo que, “durante certo período, muitos imigrantes foram beneficiados com terras em detrimento de índios e negros, segmentos marginalizados da sociedade” (MEDEIROS, 2011, p. 6).

Segundo informações do INCAPER (ESPÍRITO SANTO, 2020), dos grupos de imigrantes que chegaram à Piúma, três se estabeleceram no município: “os italianos, predominantes

---

<sup>96</sup> Disponível em: <<https://incaper.es.gov.br/media/incaper/proater/municipios/Piuma.pdf>>. Acesso em: 24 mai. 2021.

<sup>97</sup> *idem*.



na agropecuária e na exploração turística da orla; os libaneses, centrados na organização do comércio local na parte mais antiga da cidade; e os ingleses, que também atuam na pecuária” (ESPÍRITO SANTO, 2020, p. 6). Antes da chegada desses grupos, porém, a vila já havia surgido das culturas indígena e negra, grupos que sofreram o genocídio mencionado, pois o processo de colonização de Piúma ocorreu “a partir de ações truculentas dos ‘coronéis da terra’, seus primeiros administradores, que foram determinantes para o genocídio da cultura cabocla aqui dantes estabelecida, composta pelos índios aqui encontrados e os escravos aqui deixados” (ESPÍRITO SANTO, 2020, p. 7).

É importante salientar que a pesca artesanal e a coleta de mexilhões fazem parte dessa cultura indígena em Piúma. Além disso, segundo Fernandes (2007), a pesca artesanal é de grande importância para a dinâmica da sociedade brasileira, uma vez que é responsável pela renda de parte considerável da população costeira, além de participar da “manutenção de grande diversidade cultural e ambiental quando pautada em práticas ecológicas e sustentáveis de apropriação do recurso, utilizando para este fim técnicas específicas para cada ambiente” (FERNANDES, 2007, p. 118). Em um estudo realizado com marisqueiras e pescadoras/es da comunidade de Piúma, Basílio (2015) observa que, quando marisqueiras e pescadoras/es são empoderadas/os com práticas de manejo, essas/es profissionais tendem a mobilizar ações mais sustentáveis. Para isso,

os profissionais do setor pesqueiro necessitam de um maior suporte institucional e governamental para a resolução de problemas relacionados às questões sociais, tecnológicas, econômicas, ambientais e de manejo. Esse apoio poderá ser útil para promover a melhora da qualidade de vida dos pescadores e marisqueiras, bem como a sustentabilidade das pescarias desenvolvidas na região sul do Espírito Santo [...]. A sustentabilidade só será alcançada se houver melhorias nas condições de trabalho, na elaboração de medidas eficazes de proteção aos recursos e aos ambientes explorados, **no apoio à alfabetização e à qualificação profissional, formação de grupos organizados**, no incentivo a pesca responsável [sic] e na realização sistemática do monitoramento dos desembarques pesqueiros e fiscalização para a efetivação do cumprimento das leis vigentes (BASÍLIO; SILVA; FIORESI; GOMES; GARCEZ, 2015, p. 84, grifos meus).

Dessarte, José Arcádio Segundo, Aureliano Arcoya e Aureliano Armador enfatizaram a necessidade de alfabetização das marisqueiras e das/os pescadoras/es de Piúma, que será discutida, no quinto capítulo, na perspectiva dos letramentos críticos (FREIRE, 2005; MENEZES DE SOUZA, 2011; JORDÃO; FOGAÇA, 2012; ZAIDAN, 2019). Segundo esses participantes, em alguns momentos, a comunidade local parece ainda desconfiar da presença do IFES, o que solicita ações de maior diálogo entre a instituição e a comunidade, conforme a discussão dos capítulos quatro e cinco. É importante ressaltar que o *campus* Piúma tem tentado levar em conta a cultura local na elaboração de seus currículos, desenvolvendo cursos com enfoque na atividade de pesca: Técnico em Aquicultura e Técnico em Pesca – ambos integrados ao ensino médio – e Bacharelado em Engenharia de Pesca. Contudo, o material empírico deste estudo – oriundo da análise dos documentos curriculares e das rodas de conversa – é insuficiente para falar sobre os modos como o IFES tem pensado a diferença colonial nos cursos mencionados, lacuna que sugiro que seja discutida em investigações futuras.

No capítulo anterior, as narrativas de Aureliano Arcoya e Aureliano Armador sobre seus *loci* de enunciação enlaçavam suas experiências em associações, ONGs e com os povos do mar com sua formação acadêmica. Trago agora a narrativa de Aureliano Arcoya sobre uma produção de saberes tecida com as/os maricultoras/es de Piúma, durante o seu mestrado, cujo diálogo entre o conhecimento acadêmico e o das/os maricultoras/es não foi livre de conflitos, e oportuno para a aprendizagem, especialmente de Aureliano Arcoya. Segundo ele, sua relação com a comunidade pesqueira de Piúma era bastante amigável, de modo que ele frequentava a colônia de pescadoras/es, e até mesmo as casas de algumas dessas pessoas. Nas palavras de Aureliano Arcoya: “*eu conversava com eles [maricultoras/es] todo dia de tarde, às vezes sentava no bar, aquele bate-papo, para eles ficarem mais à vontade, às vezes no quintal da casa deles lá em Piúma, lá no Bairro do Limão, e a gente ficava conversando*”. Em uma dessas tardes de bate-papo, Aureliano Arcoya compartilhou com as/os maricultoras/es sua dificuldade para seguir as instruções de seu professor-orientador para montar o experimento de sua pesquisa de mestrado. Aureliano Arcoya contou que o seu orientador de mestrado era bastante prestigiado no meio acadêmico, e lhe solicitou que realizasse um experimento com mexilhões, de acordo com uma metodologia específica:

“O meu experimento foi no longline, é uma estrutura onde ficam os mexilhões, e eu precisava fazer de forma que atendesse à estatística, a um parâmetro que não tivesse diversas variáveis. E o professor [orientador]: ‘não, faz dessa forma aqui’. E a gente olhou nos livros e tal, aí quando eu cheguei para os maricultores, eu falei: ‘preciso montar isso e isso’. Eu conversava com eles todo dia de tarde [...]. Ele [maricultor] falou assim: ‘olha, Aureliano Arcoya, isso não vai funcionar’. Eu falei: “mas por quê?”, aí, ele: ‘olha só, aqui se você colocar um longline de dois metros, ele vai bater, quando o mar estiver agitado, ele vai arrebentar, dessa forma aqui um vai bater no outro, então, eu vou fazer para você uma mexilhoneira, em vez de ser de dois metros, de 80 centímetros, vou trabalhar dessa forma, vou organizar’. **Ele organizou todo o meu experimento** de uma forma que não teria como fazer, não ia dar certo. Assim, **resumindo, não ia dar certo se eu não estivesse alinhado com eles. A gente discutia, eu falava ‘isso não’ – às vezes, também você tem que discutir que algumas coisas, também, eles querem fazer de hábito, mas está errado.** Mas, a gente conviveu muito bem, eu gosto de trabalhar nessa parte de extensão, assim, com diálogo. E se não fosse eles, não teria dado certo o meu experimento. Sabendo que o mestrado tem um prazo curto, teria dado errado porque na primeira chuva teria ido tudo embora. **E esse conhecimento, essa parte que eu aprendi com eles lá, não tinha em lugar nenhum. Não tinha em nenhuma tese, em nenhuma dissertação. Então, foi um conhecimento muito bacana de quem vive no mar diariamente [...]. Vinte anos no mar, trinta anos**” (Aureliano Arcoya, Roda de conversa nº 03, Sul 1, grifos meus).

Ao ouvir o colega da roda de conversa, José Arcádio Segundo disse que esse conhecimento das/os maricultoras/es “é um saber-fazer que não é só dele, também. É de gerações, passado de geração para geração. Então, é um acúmulo de conhecimento muito grande”. Aureliano Arcoya completou a reflexão de José Arcádio Segundo: “e [é um saber] que não está publicado em nenhum livro, em nenhum artigo, nenhum manual; que está com ele”. Nessa conversa, esses participantes reconhecem a ecologia de saberes, para além daqueles encastelados na universidade. A fala de José Arcádio Segundo quanto à construção do conhecimento, passado de geração em geração relaciona-se com a tradição oral indígena dessa comunidade.

Além do reconhecimento desses saberes ancestrais, a narrativa de Aureliano Arcoya mostra que o encontro entre o conhecimento acadêmico e o indígena tem conflitos, cujas tensões demandam práticas de tradução intercultural, que são dialógicas. A zona de contato, até então imperial, entre a academia e a comunidade pesqueira, deixa de ser imperial quando há a conjugação de desejos, tempos e ritmos, conforme indica Sousa

Santos (2018). O constante diálogo entre Aureliano Arcoya e aquelas/es maricultoras/es se deu em uma prática de tradução intercultural. Nesse caso, o novo saber nasceu do encontro entre o saber moderno e o não-moderno numa relação dialógica, conforme a perspectiva bakhtiniana. Para Aureliano, são necessários a aproximação, o convívio e o constante diálogo com a comunidade local para ouvir e também ser por ela ouvido, semelhantemente também à relação dialógica entre educando-educador e educador-educando, descrita por Paulo Freire (2017).

Por sua vez, Aureliano Armador – que participou da quinta roda de conversa e que permanece no *campus* Piúma – teceu importantes narrativas sobre a comunidade e os desafios do IFES naquela localidade, especialmente no que tange a sua dificuldade para se aproximar mais da comunidade. Para Aureliano Armador, essa aproximação é oportunizada pela extensão universitária que, segundo ele, poucas/os colegas servidoras/es desenvolvem:

*“Eu acho que poucos servidores têm o perfil de extensionista, de trabalhar com a comunidade, de aproximar a comunidade para a instituição. A maioria dos servidores que estão aqui não tem essa vivência, infelizmente. Eles têm a vivência mais acadêmica, de sala de aula, e trabalha só o aluno em sala de aula e pronto. Ele pouco está preocupado com a realidade local para desenvolver algo junto com essa comunidade. Eu tive muito esse aprendizado porque eu precisei sair, desenvolvo até hoje ações de educação ambiental nas escolas junto com os estudantes, a gente promove cursos nas escolas, a gente tem essa vivência junto com o Núcleo de Educação Ambiental muito próximo. Então, a gente aprende um pouco da realidade, da cultura deles, como eles desenvolvem as ações, os trabalhos, como eles fazem a realidade deles, as transformações”* (Aureliano Armador, Roda de conversa nº 05, Sul 2).

Ainda que, na narrativa acima, o trabalho docente em sala de aula pareça não ser percebido por esse participante como potência para promover mudanças naquela comunidade, muitas narrativas das/os participantes deste estudo concordam com essa narrativa quanto à falta de aproximação entre a instituição e a comunidade. De modo que a extensão, conforme mencionado anteriormente, se demonstra um espaço fronteiriço oportuno para o encontro entre o IFES e a comunidade local, conforme será discutido no

próximo capítulo. Aureliano Armador diz que tem se empenhado, assim como seus colegas participantes desta pesquisa, em aproximar-se da comunidade local, desenvolvendo trabalhos junto à ela, no caso, através das ações de extensão do NEA do *campus* Piúma. A produção de conhecimentos com as marisqueiras e as/os pescadoras/es resultou em uma publicação, que será analisada no quinto capítulo.

Com base no material narrativo, acredito que a tradução intercultural e o reconhecimento da ecologia de saberes empreendidos pelas/os participantes desta pesquisa apontam que há muito a ser feito ainda, pois há muito desperdício de saberes quando esses são colocados e/ou permanecem do outro lado da linha abissal. Como Sousa Santos (2018, p. 291) argumenta, “à medida que o trabalho de tradução [intercultural] avança e se expande, a vastidão deste desperdício [de saberes] torna-se mais visível, mais absurda, e mais revoltante”.

Dessarte, a narrativa de Maurício Babilônia, na próxima seção, é um exemplo de um saber que *quase* foi desperdiçado, indicando que muitos outros o são.

### 3.5. AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL CONSTRUÍDAS COM INVENTORAS/ES E O IFES

Nesta última seção deste capítulo, gostaria de trazer uma narrativa que fala do desenvolvimento de novos saberes que geram tecnologias de inovação, bem como do reconhecimento desses saberes. Desse modo, trago a narrativa de Maurício Babilônia, que participou da última roda de conversa, contando sobre produções do IFES com sujeitos na elaboração de novas tecnologias. Maurício Babilônia participa de ações de extensão do instituto através de seu polo de inovação, por meio do núcleo de incubadoras de empresas. É importante considerar que nem todos os saberes produzidos nesse núcleo são epistemologicamente localizados ao Sul. Contudo, a produção epistemológica narrada por Maurício Babilônia, a seguir, pode ser localizada ao Sul, considerando que Sousa Santos (2019) destaca o lugar de enunciação das/os produtoras/es de epistemologias do Sul: os sujeitos que têm sofrido as opressões do sistema mundial

colonial/moderno/capitalista. Segundo Maurício Babilônia, o protagonista desta história é morador da periferia, o que se tornou uma linha abissal para a visibilidade do saber que ele desejava construir junto com o IFES. Segundo o participante, é bastante comum o Núcleo Incubador Serra (NIS) receber pessoas que, nas palavras dele, trazem as “*ideias mais exóticas do mundo*”, conforme a classificação de “exótico” conferida ao Sul pela colonialidade do poder. Nas palavras de Maurício Babilônia, é comum as pessoas procurarem o NIS desejando produzir, por exemplo, um “*moto-perpétuo; é muito comum – ar-condicionado portátil que não dá para fazer; gerador espontâneo de energia; é muito comum. Uma vez por semana a gente atende alguém, principalmente se passar alguma coisa no Fantástico referente a isso*” (grifos meus). Entretanto, Maurício Babilônia recebeu um morador de um bairro periférico do entorno do IFES com um projeto de um poste flexível que lhe chamou a atenção:

“Veio um senhor, ele é um mecânico [...] e falou: ‘eu tenho um poste aqui que ele é flexível, você põe a luz em cima e ele abaixa aqui, eu instalei em alguns lugares aqui na Serra, eu queria saber se isso dá algum jogo’. **A gente recebe gente tão esquisita, diferente, com essas ideias que são impossíveis, que a gente acaba criando um pré-conceito. A gente vê uma história dessas assim: ‘ah, isso é bobagem’.** Me deu um estalo na hora: ‘traz o poste para a gente dar uma olhada’. Ele tinha uma maquete, foi lá e mostrou. Fazendo curta a história longa: hoje ele tem uma empresa, ele tem patente, ele tem um apoio dos mecânicos do IFES, no caso de Aracruz – a gente não conseguiu no campus ninguém que queria dar esse apoio para ele, **a ideia era meio esquisita**, a gente acabou conseguindo um cara de Aracruz, eu acho que o cara, o Aureliano Triste<sup>98</sup> de Aracruz, veio meio que sem saber, ele achou que era para trabalhar para incubadora e descobriu que era para um morador do entorno nosso. Enfim, hoje ele [o inventor do poste flexível] vende esse poste para a Arcelor, para a Vale, para uma série de empresas” (Maurício Babilônia, Roda de conversa nº 06, Grande Vitória 2, grifos meus).

A narrativa de Maurício Babilônia destaca a dificuldade, em alguns momentos, de o IFES reconhecer a ecologia de saberes, para além dos conhecimentos legitimados pela modernidade. De modo que, por causa de certo preconceito acadêmico – nas palavras de Maurício Babilônia, um “*pré-conceito*” – quase se perdeu a produção de uma invenção

---

<sup>98</sup> Nome fictício.

bastante criativa, de um saber de um morador local. É interessante observar nesta narrativa a menção aos conflitos entre o saber acadêmico dos sujeitos do IFES e o saber desse inventor da periferia da cidade: a descrença da ciência moderna em um conhecimento que escapa às suas normas, às suas possibilidades. Podemos inferir da narrativa de Maurício Babilônia que outros saberes, considerados “exóticos” e/ou “esquisitos” são desperdiçados por não estarem de acordo com os critérios da colonialidade do poder. Nessa narrativa, não houve o desperdício do saber pela instituição moderna porque alguns sujeitos daquele espaço acadêmico (com destaque para Maurício Babilônia) *escutaram* atentamente esse morador local e, a partir dessa escuta orientada por uma curiosidade epistemológica (FREIRE, 2011), produziram uma nova tecnologia na incubadora do IFES.

A tradução intercultural empreendida ali foi através da sociologia das emergências, um projeto criativo de um sujeito do Sul que indicava novas possibilidades *flexíveis* para além da conhecida *rigidez* dos protótipos de postes. Ao perguntar a Maurício Babilônia se a tecnologia desse poste flexível era desse sujeito considerado periférico, o participante da roda de conversa destacou a inovação e a inteligência de seu inventor:

*“A tecnologia era dele. ‘Mas você descobriu isso? Como?’. Ele falou: ‘porque eu sou do interior aqui, Muribeca’ [...]. Desde que ele era novinho, tinha o uso de candieiro, e ele abaixa o candieiro para pegar o troço, para ligar e desligar. Ele falou: ‘por que que não faz isso com a lâmpada do poste?’ Que é um problema você subir no poste, você precisa sempre de duas pessoas por questões de norma técnica, é uma confusão danada, tem uma série de coisas. E ele, sabendo disso – **ele é uma pessoa sem conhecimento formal, mas é muito instruído, não tem uma formação, mas é muito instruído, muito culto, muito inteligente** –, e ele veio com essa ideia. A gente apoiou e deu certo. Hoje, é uma empresa [...]. **É um conhecimento que ele tinha, a gente não sabia, a gente duvidava, achava que não era desse jeito e hoje o menino lá de Mecânica, de Aracruz, nas aulas dele, ele leva como exemplo a patente do cara**” (Maurício Babilônia, Roda de conversa nº 06, Grande Vitória 2, grifos meus).*

Tentei, até aqui, ressaltar a inserção do IFES na produção de epistemologias locais que, certamente, não acontece apenas com os movimentos sociais, as comunidades do Caparaó, as/os educadoras/es ambientais, os povos do mar e as/os inventoras/es (das

periferias) do Espírito Santo. Outras narrativas sobre produções epistemológicas aparecerão no quinto capítulo, mas essas também são incapazes de apreender a vastidão dessa produção epistemológica na qual o IFES participa. Essas foram apenas as histórias contadas nas rodas de conversa sobre os saberes produzidos no encontro entre o IFES e as comunidades locais. Dito isso, espero que essas narrativas possam exemplificar a dimensão do potencial dessa instituição para a transformação social local com ênfase nas epistemologias do Sul. Como a maioria dessas histórias se deu em ações de extensão universitária, essa dimensão acadêmica será discutida no próximo capítulo.



## 4. (RE)EXISTINDO: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO ESPAÇO DIALÓGICO-FRONTEIRIÇO

*“A área da extensão vai ter no futuro próximo um significado muito especial”.*  
Boaventura de Sousa Santos, 2011.

*“A Extensão Universitária é a dimensão acadêmica que superou o colonialismo europeu e a influência estadunidense, criando concepções e práticas originais, genuinamente latinoamericanas”.*  
Maria das Dores Pimentel Nogueira, 2019.

As citações acima anunciam a extensão universitária como uma potência em/para futuros alternativos. Diante do destaque que a extensão recebeu nas narrativas sobre as produções de epistemologias do Sul, neste capítulo busco discorrer sobre essa dimensão acadêmica em uma perspectiva decolonial, trazendo as narrativas das/os participantes deste estudo. Assim, neste capítulo, tento primeiramente situar a extensão universitária historicamente no Brasil, pontuando como ela tem atendido a diferentes projetos, além de enfatizar o seu deslocamento conceitual com as mudanças na legislação, a criação de programas e fóruns nacionais e, especialmente, a partir das contribuições de Paulo Freire. Dessa forma, são discutidas tanto a indissociabilidade da tríade extensão-pesquisa-ensino quanto a relevância de se fomentar as ações acadêmicas que tenham como enfoque a produção de saberes *com* a comunidade. A partir daí, apresento a tese central deste capítulo em três questões relacionadas: (1) com base no dialogismo proposto pelo Círculo de Bakhtin, na noção de pensamento liminar de Mignolo (2020a) e de zona de contato de Sousa Santos (2018), bem como na concepção de Paulo Freire (2013) de extensão enquanto comunicação (que veremos a seguir), concebo a extensão como possibilidade de espaço fronteiro para o encontro dialógico entre o IFES e a comunidade para a produção de saberes; (2) argumento que há tipos distintos de extensão em curso no IFES que podem tomar o outro para “aplicar-lhe” um conhecimento *a priori*, hospedar sua diferença ou com ele dialogar e produzir novos saberes; e (3) destaco que tanto a comunidade local quanto o tipo de extensão que com ela dialoga estão invisíveis e invisibilizadas por obstáculos operados por linhas abissais, portanto, cabe inserir a extensão em uma mudança paradigmática na reinvenção da academia.

Dito isso, a ideia central é que a resposta epistemológica local se dá no diálogo entre a comunidade e o IFES principalmente nos espaços fronteiriços da extensão.

Antes, contudo, faço a ressalva de que, a princípio, a extensão não havia sido destacada dentre os objetivos desta pesquisa, mas que tal ênfase foi feita pelos sujeitos, no decorrer das rodas de conversa. Considerando a necessidade de trazer o *lócus* de enunciação para este texto (NAJMANOVICH, 2001; GROSFUGUEL, 2008; 2010; 2013; SOUSA SANTOS, 2019), ressalto que, durante os dez anos em que trabalho no IFES, participei, até o momento, de apenas dois programas de extensão, a fim de ministrar aulas de inglês em cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC). Dessa forma, esta pesquisa com as narrativas de colegas da instituição em que trabalho transformou substancialmente o meu olhar para a extensão na produção de epistemologias locais como potência para o processo de decolonização do pensamento e, portanto, da universidade/do IFES. Isso porque a extensão universitária pode trazer de volta a experiência que a ciência moderna substituiu por experimentos, conforme Castro (2004, p. 3) assinala, “no caso da extensão o que percebemos é que ela produz conhecimento a partir da experiência e assim tem uma capacidade de narrar sobre o seu fazer”.

Castro (2004) considera que a extensão universitária não pode ser tomada como a única forma possível de articulação entre a academia e a sociedade. Nesse sentido, ressalto neste capítulo o potencial da extensão para a produção de saberes de forma colaborativa e dialógica com a comunidade. Castro (2004) argumenta, ainda, sobre as alternativas impulsionadas pela extensão, sem, contudo, desresponsabilizar a pesquisa e o ensino do diálogo com a sociedade. Em um momento de crise quanto à hegemonia da universidade, a extensão pode ajudar a evitar o desperdício da experiência (CASTRO, 2004). Além disso, as suas características de aproximação e encontro a colocam como espaço fronteiriço, cujo *lócus* de produção de saberes pode em muito contribuir para a decolonização do pensamento (NOGUEIRA, 2019), bem como com a construção de conhecimentos emancipatórios que visam um mundo de outro modo.

#### 4.1. LOCALIZANDO A EXTENSÃO NO TEMPO E NO ESPAÇO DO CONTEXTO BRASILEIRO

Assim como as demais dimensões acadêmicas, a extensão universitária na América Latina tem historicamente servido, em muitos casos, aos propósitos do projeto moderno, operando através da colonialidade do saber (NOGUEIRA, 2019). Sendo a última dimensão acadêmica a surgir, Paula (2013) assinala que as primeiras experiências de extensão ocorreram na segunda metade do século XIX, na Inglaterra, transitando, mais tarde, para a Bélgica e a Alemanha, até se deslocar da Europa para os Estados Unidos, onde se criou a “American Society for the Extension of University Teaching, que impulsionou as atividades de extensão, pioneiramente, na Universidade de Chicago, em 1892, culminando na experiência desenvolvida pela Universidade de Wisconsin” (PAULA, 2013, p. 6-7). A experiência inglesa influenciou as primeiras ações de extensão na América Latina que se basearam sobretudo, nos modelos desenvolvidos pelas universidades de Cambridge e Oxford (NOGUEIRA, 2019). Essa origem da extensão nas universidades europeias remonta aos seus objetivos iniciais de “aproximar a Universidade da população, principalmente de forma assistencial, esvaziada de qualquer significado emancipatório, mas como uma forma de realização das políticas de governo” (CASTRO, 2004, p. 4).

Nesse sentido, Ferreira e Blaszczyk (2020) apontam que a história da extensão universitária no Brasil se inicia com algumas ações ditas assistencialistas da Universidade Livre de São Paulo, entre os anos de 1911 e 1917, até se transformar em um canal difusor de conhecimentos, na década de 1960, com o Programa Nacional de Extensão Universitária, com destaque para o Projeto Rondon (1967) – cujos trabalhos seguem até os dias de hoje. O Projeto Rondon tem como intuito conectar a academia com os contextos brasileiros, na busca por ações que contribuam para o desenvolvimento das comunidades (PENHA; ANDRADE; CARVALHO; GADELHA; OLIVEIRA; SOUSA, 2020). É importante destacar, ainda, que durante muito tempo a extensão foi compreendida, na maioria das universidades brasileiras, como uma ação isolada, limitada “à divulgação de resultados de pesquisa e reforço a um ensino elitista, por meio de cursos, muitos deles na perspectiva da educação continuada, destinados a uma camada

mais privilegiada da população” (NOGUEIRA, 2019, p. 27). Ainda nos anos 1960, a criação do Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC/MEC) estabelece, por meio do Plano de Trabalho de Extensão Universitária, uma nova perspectiva conceitual da extensão, definida agora como ação institucional direcionada ao atendimento da população em diálogo com ela. Com a Lei Nº 5.540/68, a extensão é institucionalizada por meio de programas universitários que visem integrar suas/seus estudantes à participação na melhoria das condições de vida da comunidade. Cabe destacar, ainda, que nesse período a extensão brasileira teve grandes transformações com Paulo Freire, principalmente, com o seu trabalho nas ações extensionistas da Universidade do Recife (atual Universidade Federal de Pernambuco/UFPE).

Nessa época, manifestou-se com clareza a efetiva integração da universidade, da extensão universitária, às grandes questões nacionais, ampliando o que já vinha sendo feito pelos estudantes com a luta pela Reforma Universitária. **De fato, é com Paulo Freire que a universidade descobre e desenvolve instrumentos que a aproximam dos setores populares e inicia um diálogo com as comunidades**, o qual, no entanto, já na década de 1960, é silenciado com o golpe militar (FERREIRA; BLASZCZYK, 2020, p. 21, grifos meus).

Enquanto esteve em exílio político no Chile, Paulo Freire escreveu a obra *Extensão ou comunicação?* na qual analisa o comportamento da/o agrônoma/o extensionista em relação às/aos camponesas/es no Chile. Com isso, Paulo Freire problematiza o conceito de *extensão*, pensando-o não como mera ‘*extensão* de conhecimentos’ – conforme a concepção de educação bancária de quem transfere/*estende* os saberes que detém para quem não os possui –, mas, sobretudo, a extensão como troca de conhecimentos, por meio da comunicação (FREIRE, 2013). Desse modo, Paulo Freire tece uma crítica, também, à extensão acadêmica. Isto é, a concepção que, orientada pela colonialidade do saber, pressupunha uma relação colonial, uma vez que implicava a hierarquização dos sujeitos em polos estanques e antagônicos: no lado superior estaria quem supostamente detém o conhecimento – o colonizador universitário – e, no lado inferior, quem seria persuadido, objetificado – o colonizado “local” (NOGUEIRA, 2019).

Por essa razão, ocorre uma revolução quanto ao olhar da universidade para a extensão a partir das contribuições teóricas de Paulo Freire, seja por meio dos trabalhos desenvolvidos na Universidade do Recife, ou por causa de obras como *Pedagogia do Oprimido*, *Educação como Prática da Liberdade* e a citada *Extensão ou comunicação?*. Assim, Paulo Freire propõe a extensão enquanto comunicação entre sujeitos pensantes. Tal concepção aproxima-se da noção de ecologia de saberes, visto que propõe que a extensão seja uma relação dialógica educativa, na qual os diferentes saberes são reconhecidos. Segundo Freire (2013, p. 26), “o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo [sic], relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações”. Para Freire (2013), o diálogo entre os sujeitos é fundamental para a produção de conhecimentos.

Além disso, Freire (2013) denuncia, ainda, a extensão como ferramenta de propaganda de aplicação de determinadas técnicas, ou seja, nesses casos, o trabalho da/o extensionista seria o de persuadir as/os camponesas/es a aceitar tal propaganda dessa técnica a ser aplicada. Freire assinala que “persuadir implica, no fundo, um sujeito que persuade, desta ou daquela forma, e um objeto sobre o qual incide a ação de persuadir. Neste caso, o sujeito é o extensionista; o objeto, os camponeses” (FREIRE, 2013, p. 15). Essa reflexão de Freire dialoga com uma das críticas do participante Melquíades quanto a certas ações de extensão e de pesquisa praticadas por colegas no IFES que ele denomina como “*aplicáveis*”:

*“Eu tenho que saber o que há de demanda na sociedade para eu criar meu projeto de pesquisa. Sem isso eu vou estar reproduzindo o que eu fazia no doutorado. **E eu sempre falo assim: ‘a gente tem a pesquisa aplicada, e a pesquisa aplicável e existe a pesquisa básica’.** Tem muita gente fazendo pesquisa aplicável achando que está fazendo pesquisa aplicada [...]. Eu posso pesquisar, sei lá, uma ração para lhama, vai ser aplicável, onde? Lá nos Andes, aqui não [...]. Era o momento de a gente continuar fazendo esse processo de construção coletiva, eu acho que é por aí que a instituição tem que caminhar. Agora, eu sempre bato na mesma tecla: só vamos conseguir fazer isso se nós conseguirmos de fato fazer com que a pesquisa seja uma, não um braço da extensão, mas seja, digamos assim, uma extensão uma da outra e o ensino, no caso. **Para que a gente realmente possa ter uma demanda criada pela***

***extensão em que o ensino e a pesquisa trabalhem juntos para solucionar essas questões***” (Melquíades, Roda de conversa nº 03, Sul 1, grifos meus).

A crítica de Paulo Freire quanto à propaganda extensionista que visa *aplicar* um determinado conhecimento ou uma técnica dialoga com a narrativa de Melquíades quanto ao que ele denomina ‘pesquisa aplicável’: um saber que não partiu de uma demanda da comunidade local e não condiz com a situação na qual ela está situada. É importante mencionar que essa concepção de extensão persiste nas diretrizes do MEC que falam em “aplicação de conhecimento” na sociedade (BRASIL, 2018, p. 49)<sup>99</sup>. Nesse sentido, a despeito das dicotomias utilizadas por Melquíades para explicar as relações verticais de colegas com a comunidade – pesquisa aplicada vs. aplicável –, ele defende que a produção do conhecimento deve partir de uma demanda local. Além disso, sua narrativa sublinha a importância da indissociabilidade das dimensões da tríade extensão, pesquisa e ensino nessa produção de saberes.

Essa indissociabilidade entre as dimensões acadêmicas foi contemplada no texto da Constituição de 1988, no período de redemocratização do país. Em 1987, a extensão já começa a se desenvolver de forma mais horizontal, distanciando-se da relação verticalizada e colonial universidade/comunidade, a partir da concepção do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Brasileiras – FORPROEX (FERREIRA; BLASZCZYK, 2020). Assim, no ano seguinte, no texto constitucional, em seu artigo 207, se prevê que as universidades devem obedecer “ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988). Nogueira (2019) argumenta que a decolonização das universidades implica, necessariamente, a articulação dessas três dimensões acadêmicas, o que nos países latinos de língua hispânica tem sido defendido como a “integralidad entre las funciones de docencia, investigación y extensión”, principalmente no contexto argentino (NOGUEIRA, 2019, p.

---

<sup>99</sup> Em seu artigo terceiro, a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, do MEC dispõe que “a Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da **aplicação do conhecimento**, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa” (BRASIL, 2018, p. 49, grifos meus).

46). Para Aureliano Centeio, que participou da última roda de conversa, apesar da previsão legal da indissociabilidade da tríade, o próprio IFES separa essas dimensões acadêmicas:

*“A gente tem um preconceito porque [...] a gente ainda não entende muito bem o que é essa tríade. Porque quando eu leio a legislação, e a forma como eu interpreto o que está ali escrito, é que são indissociáveis [...]. **A própria forma que a instituição trata a tríade é muito complicada, porque, por exemplo, você tem o diretor de ensino, e tem o diretor de pesquisa e extensão. Então, você já começa a separação aí em cima.** Não que você não devesse ter os diretores, ou que não tivesse que ter os coordenadores, mas eu acho que isso deveria ser muito mais fortemente unificado. Como deve ser feito? Não tenho a menor ideia, é só uma impressão de que eu acho que a gente precisa unificar isso para que a gente se alinhe com aquilo que está escrito na lei [...]. **A pergunta é: até quando vamos ficar pensando e não vamos começar a praticar? Vai esperar o governo vir e por uma nova normativa para a gente poder começar a executar? Como fez agora com os 10% para a extensão? Eu não sei se é o melhor caminho**” (Aureliano Centeio, Roda de conversa nº 6, Grande Vitória 2).*

Além desses apontamentos sobre as mudanças na legislação relativas ao cumprimento da extensão, Aureliano Centeio falou ainda sobre a necessidade de carga horária para se desenvolver ações extensionistas, cuja discussão trarei na última seção deste capítulo. Na opinião de Aureliano Arcoya, que participou da terceira roda de conversa, não é difícil produzir conhecimentos através de ações que integrem os três componentes da tríade extensão, pesquisa e ensino. Ele falou a partir de sua história local, de como tem conseguido naquele contexto, junto às/aos alunas/os e à comunidade local, realizar ações que perpassam as três dimensões da tríade:

*“O interessante é que, apesar do trabalho, eu estou conseguindo alinhar ensino, pesquisa e extensão num único projeto [...] eu consegui, por exemplo, nesse projeto da bio TV, que a aluna fizesse o TCC dela no curso de Biologia. A gente conseguiu publicar um artigo numa revista boa de Educação Ambiental [...]. **E a gente conseguiu fazer o projeto de extensão.** Então, com um único projeto – então, não adianta ter vários projetos, a gente precisa ter um projeto com a visão. Eu também pego parte desse projeto e leciono ele dentro da disciplina que é Aquicultura Sustentável, que trabalha dentro da Engenharia de Aquicultura e dentro da Biologia. **Então, eu consigo trabalhar em todas as esferas com um***

***único projeto. Acho que na minha visão, falta muito isso na instituição, porque não adianta a gente querer fazer 10, 20 projetos de pesquisa, projetos de extensão e de ensino separado*** (Aureliano, Roda de conversa nº 03, Sul 1, grifos meus).

Com relação ao que considerou possuir certa facilidade para desenvolver ações que integrem as três dimensões acadêmicas, Aureliano Arcoya relacionou isso ao fato de ele ter experimentado, em sua formação acadêmica, a extensão. Cabe lembrar que Aureliano Arcoya é aquele participante cuja narrativa, no capítulo anterior, contava sobre como ele tinha aprendido com a comunidade pesqueira de Piúma, durante o seu mestrado, pois um pescador tinha o ajudado a montar o seu experimento para que fosse viável a sua pesquisa com mexilhões. Nesse caso, a experiência do diálogo na produção de saberes com a comunidade aproximou Aureliano Arcoya dos saberes-fazer locais, influenciando a sua prática enquanto professor do IFES, nas palavras dele, ***“compartilhando conhecimento da escola com a comunidade, vice-versa, comunidade-escola”*** (grifos meus). Cabe, por fim, questionar se Aureliano Arcoya não tivesse, durante sua formação acadêmica, se aproximado da comunidade e construído colaborativamente saberes com ela: será que ele estaria hoje engajado nessa produção de epistemologias com os sujeitos locais? Considerando que as universidades têm maiores dificuldades para realizar ações de extensão do que de pesquisa e de ensino (FORPROEX, 2012), lanço a provocação: será que a extensão universitária não seria mais factível para as/os futuras/os professoras/es universitárias/os se ela já não fizesse parte de sua formação acadêmica? Com base na narrativa de Aureliano Arcoya, concluo que a extensão foi bastante relevante em sua vida estudantil e que, por causa desse acontecimento – de aprender com aquela comunidade aquilo que “nenhum doutor ou livro da universidade poderia lhe ensinar” –, hoje ele consegue estabelecer diálogos mais horizontais com a comunidade local, em traduções interculturais, no reconhecimento da pluralidade de saberes.

Por esse motivo, defendo que essas ações de extensão precisam receber maior fomento por parte do governo, bem como mais atenção de gestoras/es das instituições de ensino superior (IES). Isso porque, segundo Sousa Santos (2011, p. 73),



a área da extensão vai ter no futuro próximo um significado muito especial. No momento em que o capitalismo global pretende funcionalizar a universidade e, de fato, transformá-la numa vasta agência de extensão ao seu serviço, **a reforma da universidade deve conferir uma nova centralidade às atividades de extensão** (com implicações no *currículum* e nas carreiras docentes) e concebê-las de modo alternativo ao capitalismo global, atribuindo às universidades uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural. Esta é uma área que, para ser levada a cabo com êxito, exige cooperação intergovernamental entre, por exemplo, Ministros da Educação, do Ensino Superior e Tecnologia, da Cultura e das Áreas Sociais. A extensão envolve uma vasta área de prestação de serviços e os seus destinatários são variados: grupos sociais populares e suas organizações; movimentos sociais; comunidades locais ou regionais; governos locais; o setor público; o setor privado.

No mesmo texto, Sousa Santos (2011) chama a atenção, ainda, para o perigo de a universidade pública ser privatizada a partir de uma extensão orientada para fins lucrativos, o que nomeio, mais adiante neste trabalho, como *extensões de privatização*. Para que se evite esse processo já em curso, em algumas universidades e institutos, é preciso que o objetivo máximo das ações de extensão, amparado pelos membros da comunidade acadêmica, seja o de **“apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais e de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados”** (SOUSA SANTOS, 2011, p. 74, grifos meus).

No decorrer das rodas de conversa desta pesquisa, os sujeitos pareceram compreender que esse grupo excluído e discriminado é a comunidade do entorno do IFES que argumento, na próxima seção, ser a alteridade do instituto. Conforme mencionado anteriormente, as/os participantes citaram, em alguns momentos, que o IFES não conhece a comunidade local e vice-versa, a exemplo da fala de Úrsula Iguarán, no segundo capítulo. Nesse sentido, destaco a narrativa de Meme quanto à necessidade de se estabelecer um diálogo em que ambos os lados – IFES e comunidade – aprendam colaborativamente, conforme a proposta de Paulo Freire de extensão como comunicação:

*“A gente nunca vai no sentido de um encontro. É um encontro onde possam acontecer várias coisas. A gente não caminha, na sociedade, nesse sentido. O IFES sempre caminha na sociedade no sentido de que a gente tem algo para oferecer sempre e de que a gente nunca tem nada a aprender. Então, talvez esse seja um grande desafio da escola como um todo, até diante dos alunos, diante de uma sala de aula. Será que a gente só tem a ensinar? Será que a gente nunca vai ter nada a aprender? Eu não sei se isso vai ser o ideal, mas eu acho que isso talvez fosse um caminho para que a gente descesse um pouco desse pedestal e talvez fizesse umas coisas um pouco mais no sentido comunitário [...]. Se a gente vai fazer um projeto de extensão, vamos conversar com essa comunidade, ver o que essa comunidade quer” (Meme, Roda de conversa nº 04, Norte 2).*

Assim, a narrativa de Meme vislumbra modos de educação e de produção de saberes alternativos a partir do encontro dialógico entre o IFES e a comunidade, *“um encontro onde possam acontecer várias coisas”*, aproximando-se das noções de sociologia das emergências, de Boaventura de Sousa Santos, e de inédito viável, de Paulo Freire (que será discutida no próximo capítulo). O que as narrativas produzidas neste estudo sugerem é que essas oportunidades de encontro e de diálogo têm sido favorecidas pelos espaços fronteiriços de algumas ações de extensão. A extensão universitária como fronteira, entre a instituição e a comunidade, propicia o encontro dialógico com a alteridade. A próxima seção traz a discussão sobre essa potência enquanto zona fronteira.

## 4.2 O POTENCIAL DIALÓGICO E FRONTEIRIÇO DA EXTENSÃO NA PRODUÇÃO DE SABERES LOCAIS

Nesta seção, gostaria de pensar o potencial da extensão universitária no IFES enquanto espaço dialógico, conforme a perspectiva bakhtiniana, e fronteira a partir das contribuições dos estudos decoloniais, especialmente do conceito de pensamento liminar de Mignolo (2020a), bem como do da zona de contato de Sousa Santos (2018), ambos discutidos no capítulo anterior. Quanto ao potencial dialógico da extensão, destaco o dialogismo na participação de uma pluralidade de vozes que constitui o sujeito. Dessarte,

Fiorin (2018) constata três noções de dialogismo<sup>100</sup> percebidas no Círculo de Bakhtin, sendo especialmente interessante aqui a concepção de dialogismo como constituinte da subjetividade do sujeito.

Se em *Marxismo e filosofia da linguagem* (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014) o signo é compreendido como ideológico, em *Para uma filosofia do ato responsável* (BAKHTIN, 2017) o sujeito (socio-historicamente localizado) também é percebido como ideológico porque está a todo tempo lançando mão da valoração, que é orientada por uma ideologia. Fiorin (2018) explica que o Círculo de Bakhtin ao mesmo tempo em que compreendia que o sujeito não é assujeitado, também entendia que ele não é autônomo em relação à sociedade. Assim, “o sujeito está sempre em relação com outro(s). O sujeito vai constituindo-se discursivamente, apreendendo as vozes sociais que compõem a realidade em que está imerso, e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas” (FIORIN, 2018, p. 61).

Além disso, segundo Fiorin (2018), há dois tipos de vozes que são assimiladas: a voz de autoridade e as outras vozes de sentido internamente persuasivo que, por sua vez, são mais permeáveis e híbridas. Considerando que participam da formação da consciência do sujeito suas histórias particulares e locais, Fiorin (2018) argumenta que quanto mais essa consciência for formada por vozes de autoridade, mais ela será monológica, ao passo que quanto mais a consciência for composta de vozes internamente persuasivas, mais dialógica ela será. Esse aspecto do dialogismo, cujas inter-relações se dão entre vozes que podem ser questionadas, oportuniza a criação de espaços mais horizontais onde os embates entre as vozes e os valores dos sujeitos podem ser oportunos para a aprendizagem. Em suma, essa relação dialógica pode ser percebida na produção de saberes de algumas ações dos núcleos de extensão, como explica o participante Gastón:

---

<sup>100</sup> Segundo Fiorin (2018), a primeira noção de dialogismo diz respeito “ao modo de funcionamento real da linguagem: todos os enunciados constituem-se a partir de outros” (FIORIN, 2018, p. 34). O autor argumenta que a segunda noção se refere à concepção estreita de dialogismo, ao passo que a terceira enfatiza o dialogismo na composição da subjetividade de um sujeito que “não é completamente assujeitado, pois ele participa do diálogo de vozes de uma forma particular, porque a história da constituição de sua consciência é singular” (FIORIN, 2018, p. 64).

*“Quando a gente faz uma extensão com observatório, a gente produz a extensão com os núcleos, a gente produz conhecimento [...]. **Nesse diálogo com o outro, a gente vê o outro, a gente pratica** [...]. E fica nesse ciclo, eu acho que produzindo. Então, para mim, é um marco de uma **nova forma de você produzir conhecimento**” (Gastón, Roda de conversa n 06, Grande Vitória 2, grifos meus).*

Compreendo que essas relações dialógicas ocorrem na fronteira. Nesse sentido, cabe lembrar que o conceito de pensamento liminar, estando assentado em histórias locais da experiência latina com a colonialidade, não se configura, portanto, enquanto uma suposta teoria universal que poderia ser aplicada em quaisquer contextos. De modo semelhante, as reflexões que esboço neste texto estão vinculadas às histórias locais contadas nas narrativas dos sujeitos deste estudo, não podendo ser transpostas para toda e qualquer conjuntura. Dito de outra forma: a defesa que faço pela extensão enquanto espaço fronteiro para o encontro dialógico da instituição com a comunidade baseia-se tão somente nas narrativas referentes às produções epistemológicas locais com o IFES, ou seja, é possível que, em outras instituições, as ações extensionistas aconteçam de outras maneiras e tenham outras questões pertinentes àqueles lugares. A presunção moderna de transformar histórias locais em projetos globais não condiz com a proposta decolonial com a qual este trabalho dialoga.

Considerando que norte e sul são noções relacionais – isto é, em termos epistemológicos, há suís no Norte e nortes no Sul (SOUSA SANTOS; MENESES, 2010) –, ainda que o IFES esteja localizado no Sul global, ele pode se apresentar, em alguns momentos, enquanto um norte para a comunidade local. Nessas relações hierarquizadas, parte dos sujeitos do IFES se coloca como guardião das fronteiras entre a ciência moderna e os saberes locais. Retomando as considerações do segundo capítulo quanto a como o IFES é discursivamente constituído como um espaço de educação tecnológica fundamentada no método científico moderno preponderante nas ciências duras, o material empírico deste estudo demonstra que, na instituição, há certa invisibilidade das ciências humanas, mas sobretudo dos saberes não-modernos/populares/outros. É nesse ponto que argumento que nessa relação, muitas vezes, são levantadas as fronteiras e as linhas

abissais da colonialidade, no momento em que são criadas as dicotomias modernas da epistemologia hegemônica vs. as epistemologias do Sul e, portanto, do nós vs. eles. O encontro não é livre de tensões (oportunas para o aprendizado), sendo necessário que se reconheçam os diferentes saberes para além daqueles legitimados pela modernidade. Nesse sentido, Aureliano Segundo oferece um exemplo do encontro conflituoso entre os saberes do IFES e os da agricultura familiar em Venda Nova do Imigrante ou do pescador em Piúma. Para esse participante, há a necessidade de se estabelecer espaços para o diálogo entre o IFES e a comunidade:

*“O cara vivencia lá a agricultura familiar. Igual o pescador, por exemplo. E ele vai para um ambiente institucionalizado, acadêmico como o IFES, ele vai falar: ‘não, isso aí vai dar certo, isso não vai dar certo’. É claro que ele pode estar carregado de vícios, mas ele também pode estar carregado de uma experiência de erros e acertos ali durante uma geração, duas, de conhecer aquele espaço, aquele ambiente, então, tem tudo isso assim. Eu acho que a ideia não é ‘o IFES está certo porque é acadêmico ou não’. Esquece o ‘acadêmico’. O produtor familiar está certo porque ele tem a experiência das gerações. Não, **a ideia é: por que esses sujeitos não dialogam? Não tem um espaço para que eles estabeleçam novas direções a partir dessas discussões coletivas. Essa é a questão e nesse sentido do debate, do diálogo, da construção coletiva**” (Aureliano Segundo, Roda de conversa nº 3, Sul 1, grifos meus).*

Conforme a narrativa de Aureliano Segundo sugere, é necessário que se crie um espaço para o diálogo, onde defendo que essas diferenças podem ser traduzidas. Isso porque a ciência moderna, bem como o aparato de inovação tecnológica de suas promessas (inseridas no IFES) não são capazes, sozinhos, de construir um mundo de outro modo para além do sistema mundial colonial/moderno/capitalista/neoliberal, uma vez que não levam em conta a diferença colonial (GROSFOGUEL, 2010; MIGNOLO, 2020a). Dessa forma, é preciso empreender esforços para se pensar na fronteira, pois esse é um movimento que traz a emergência de novas alternativas utópicas, reconhecendo a ecologia de saberes. Conforme discutido no capítulo anterior, Sousa Santos (2018) argumenta que a tradução intercultural ocorre nas zonas de contato que são espaços fronteiriços. Como o autor (2018, p. 270, grifos meus) salienta, **“nas zonas de contato, o ideal da igualdade é o ideal da igualdade das diferenças”**, noção que dialoga com

a ideia de direito à diferença como princípio de igualdade<sup>101</sup>. A diferença é a condição para a tradução intercultural que, por sua vez, produz as zonas de contato:

No meu entendimento, as zonas de contacto produzidas pela tradução intercultural são tempos-espacos de mediação e negociação nos quais a desigualdade das relações de tradução constitui o principal factor condicionante do trabalho de tradução. O trabalho de tradução actua [sic] reduzindo essa desigualdade quando tem êxito e aumenta-a quando fracassa (SOUSA SANTOS, 2018, p. 270-271).

Assim, pensar na fronteira, nessas zonas de contato, demanda tradução intercultural. O pensamento liminar exige, portanto, tradução. Do mesmo modo, o reconhecimento da ecologia de saberes necessita que se criem esses espaços fronteiriços para que se negociem as diferenças entre os conhecimentos, na produção colaborativa de epistemologias. Com base no material narrativo desta pesquisa, argumento que há um tipo específico de extensão universitária no IFES que promove esse diálogo com o outro, em um processo de produção de conhecimentos transformadores, conforme discorro na próxima seção.

A fim de destacar o potencial da extensão como espaço dialógico e fronteiriço, trago a narrativa sobre uma ação de extensão, em um *campus* relativamente novo, que derivou de uma ação de pesquisa em um observatório astronômico, um projeto de reproduzir experimentos, especialmente da astrofísica. Assim, a extensão se deu, inicialmente, na transformação daquele observatório em um espaço para a comunidade local. Algum tempo depois, criou-se um curso de extensão de formação continuada para professoras/es. Mais adiante, formou-se um grupo de servidoras/es de diferentes áreas na elaboração de um projeto de extensão sobre como a comunidade local compreendia o céu; sobre as diferentes cosmovisões locais. Aureliano Centeio e Aureliano Iguarán

---

<sup>101</sup> Esse princípio constitucional abrange o direito individual à diferença, por exemplo, de sujeitos de grupos minorizados. Tal princípio é resumido da seguinte forma por Nascimento Nonato e Leal (2011, p. 230), “o direito à igualdade se concretiza também no respeito ao direito fundamental à diferença”.

contaram que essas diferentes cosmovisões foram trazidas tanto pela comunidade como pelas diferentes disciplinas, a exemplo da literatura:

Aureliano Iguarán: *Nosso curso de formação tem professores de literatura, fala da relação entre céu e literatura [...].*

Aureliano Centeio: *A gente teve uma discussão bem interessante com relação a como que o céu pode inspirar a produção de cultura, a produção de arte, a produção de textos, por exemplo [...]. Quer dizer, a minha visão do céu é simplesmente: ‘olha, vamos olhar ali para a estrela, vamos pegar a espectroscopia da estrela, ver o elemento químico que tem’. **E você vê outras mágicas, vê outras maravilhas que tem no céu que às vezes destoam do nosso olhar tecnicista. E a partir disso, a partir desse projeto de extensão, que foi fantástico, foi uma das experiências mais interessantes que eu já tive na minha vida até esse momento, surgiu a nossa ideia de ter um curso de licenciatura.***

(Roda de conversa nº 6, Grande Vitória 2, grifos meus).

Portanto, de acordo com Aureliano Centeio, a partir dessas ações de extensão, em torno da criação de um observatório de astronomia, que integraram diferentes cosmovisões sobre o céu, houve a ideia da criação de uma licenciatura em ciências. Nas palavras de Aureliano Iguarán:

*“Então, a astronomia gira em torno do céu, mas vai do macro ao microcosmo, passando por todas as áreas do conhecimento. Já tem ali projetos de trilhas interativas, uma lagoa que a gente vai fazer no campus. Já vai servir para a licenciatura de ciências da natureza. Então, o curso surge potencializado por uma produção que foi possível por causa da extensão”* (Aureliano Iguarán, Roda de conversa nº 6, Grande Vitória 2).

Essa é a história local da construção de um curso de licenciatura em ciências a partir da produção dialógica de saberes entre o IFES e a comunidade. Os diferentes projetos locais a partir desses saberes colaborativos inspiraram não apenas o desenvolvimento dessa licenciatura, mas também a reconfiguração dos espaços do IFES, como a proposta da criação de trilhas interativas e de uma lagoa no *campus*. É importante ressaltar que esses

projetos partiram da constelação de cosmovisões locais, produzida na legitimação da ecologia de saberes, considerando tanto os conhecimentos das ciências ditas duras quanto das moles, assim como o reconhecimento das percepções locais narradas pela própria comunidade. Para tanto, os sujeitos criaram, através de ações extensionistas, zonas de contato nas quais traduziram as diferentes visões que tinham do céu. Esse tipo de ação de extensão que é produzida em uma relação dialógica na fronteira, nomeio, na próxima seção, como *extensão dialógico-fronteiriça*.

#### 4.3 O OUTRO DO IFES E AS DIFERENTES EXTENSÕES EM CURSO: EXTENSÕES APLICÁVEIS, EXTENSÕES DE VISITAÇÃO E EXTENSÕES DIALÓGICO-FRONTEIRIÇAS

A extensão pode ser um espaço dialógico, mas é preciso compreender que nem sempre ela o é. O material narrativo deste estudo sugere que há diferentes extensões em curso no IFES, atendendo a projetos políticos distintos. Dessarte, o projeto moderno tem inscrito ações antidialógicas. Cabe questionar *com quem*, muitas vezes, se evita dialogar. A fim de problematizar essa questão, retomo, aqui, a dicotomia moderna nós vs. eles para pontuar sua operação na invenção do outro do IFES: a comunidade do entorno. Esse é um dos pontos centrais da discussão deste capítulo e pretendo seguir a análise na interrupção dos antagonismos modernos que estão aqui implicados. Desse modo, é importante ressaltar que a construção da alteridade do IFES pode ser percebida em diversas narrativas das/os participantes deste estudo, sendo a de Remédios bastante significativa nesse sentido, uma vez que ela fala sobre a instituição ser “hostil” quando, segundo ela, o IFES deveria “acolher a comunidade”:

*“Por que que a comunidade não está mais próxima? Talvez, a gente devesse olhar para outras áreas, que poderiam **acolher a comunidade** [...]. Talvez, para a gente poder **acolher a comunidade**, a gente precisa de pessoas com um olhar mais atento para a comunidade [...]. Eu acho que para a gente **receber a comunidade** com mais **acolhimento** mesmo – que a comunidade, ela muitas vezes se sente **hostilizada** pelo campus, pelo campus não, perdão, pelo IFES*



[...]. Então, para mim, é inegável que, para a gente poder **acolher a comunidade**, a gente tem que estar composto de pessoas que queiram **acolher a comunidade** [...]. Então, me parece que, às vezes, a gente precisa de um movimento interno de entender quem está dentro do IFES para poder depois **acolher essa comunidade**. Eu não acho que a gente consegue **acolher a comunidade** agora. Eu não acho que a gente tem possibilidade de fazer isso porque talvez a gente só esteja pensando em **acolher a comunidade** ou entrar em contato com a comunidade com conhecimento acadêmico [...]. Mas eu acho que **acolher a comunidade** não é isso apenas. **Eu acho que tem outras necessidades da comunidade, necessidades de reconhecimento cultural, reconhecimento social, de reconhecimento das suas idiossincrasias**, que eu acho que muitas vezes a gente não tem capacidade para ter – para ter, para fazer. E a comunidade se sente **excluída**. Mas não é que a comunidade se sente excluída, a comunidade está excluída [...]. **A gente quer realmente dialogar com essa comunidade?** [...] Para mim, o ideal é a gente olhar para a gente, para os servidores, para entender o quê que nós somos como instituto federal e qual que é a nossa missão realmente e ver se a gente está cumprindo isso porque o instituto acaba sendo um lugar **hostil** para a comunidade. E ele é muito **acolhedor** para alguns tipos de conhecimentos, para alguns tipos de existências. Mas ele é muito **hostil** para outras, seja em casos pontuais que a gente vê dentro dos campi acontecendo, seja para comunidade como um todo” (Remédios, Roda de conversa nº 06, Grande Vitória 2, grifos meus).

Há questões bastante relevantes na narrativa de Remédios, e eu gostaria de ressaltar três delas: sua percepção quanto (1) à hostilidade do IFES para com a comunidade e seus saberes, e (2) à necessidade do “*reconhecimento cultural, reconhecimento social, de reconhecimento das suas [da comunidade local] idiossincrasias*” e (3) do IFES dialogar com a comunidade. Como mencionei, a primeira questão, central para a tese, é de que os sujeitos do IFES compreendem a comunidade local como a sua alteridade. A segunda remete à discussão anterior quanto ao reconhecimento da ecologia dos saberes que, para ser possível, é preciso que se criem espaços fronteiriços para esse diálogo, no qual se traduzem as culturas e os conhecimentos, na produção colaborativa de epistemologias. A terceira questão embasa o tipo de extensão que destaco como potente para a inserção do IFES na produção de epistemologias do Sul, que mais adiante nomeio como “*extensão dialógico-fronteiriça*”.

Assim, em relação à primeira questão, cabe lembrar a ambivalência da dualidade hospitalidade/hostilidade em Jacques Derrida. Apesar desse filósofo não falar a partir do

Sul<sup>102</sup>, suas reflexões também interrogam e subvertem as hierarquizações e dicotomias logocêntricas<sup>103</sup> modernas/ocidentais, sem com isso propor sua destruição, mas uma desconstrução desses binarismos. É bastante interessante que, em sua narrativa, Remédios fala sobre a necessidade de o IFES “acolher” a comunidade local, e é justamente sobre as noções de “acolhimento” e “atenção” para com o outro, do filósofo Emmanuel Lévinas, que Derrida problematiza a hospitalidade:

A palavra ‘hospitalidade’ vem aqui traduzir, levar adiante, re-produzir as duas palavras que a precederam: ‘atenção’ e ‘acolhimento’. Uma paráfrase interna, também uma espécie de perífrase, uma série de metonímias expressam a hospitalidade, o rosto, o acolhimento: tensão em direção ao outro, intenção atenta, atenção intencional, *sim* ao outro. A intencionalidade, a atenção à palavra, o acolhimento do rosto, a hospitalidade são o mesmo, mas o mesmo enquanto **acolhimento do outro, lá onde ele se subtrai ao tema**. Ora, este movimento sem movimento apaga-se no acolhimento do outro, e como ele se abre ao infinito do outro, ao infinito como outro que o precede, de alguma maneira, o acolhimento *do* outro (genitivo subjetivo) já será uma resposta: o *sim* ao outro já responderá ao acolhimento *do* outro (genitivo objetivo), ao *sim* do outro (DERRIDA, 2008, p. 40-41, grifos do autor em itálico, grifos meus em negrito).

A hospitalidade enquanto lei moral e incondicional de total abertura ao outro não prevê sua identidade. Conforme a leitura de Skliar (2008, p. 26) desse quase-conceito<sup>104</sup> em Derrida, “não haveria hospitalidade – nem atenção, nem acolhida, nem rosto, nem palavra, nem relação – se o outro é uma temática, se o outro se nos aparece como temática”. Skliar (2008) ressalta que, aqui, temos tanto a preocupação com o outro quanto a obsessão por ele, sendo a primeira inscrita numa ética e a segunda numa necessidade de se conhecer/saber sobre o outro. Derrida argumenta que, ao contrário da lei moral, a hospitalidade é praticada sob condições, o que se configura nas leis da hospitalidade.

---

<sup>102</sup> Retomando a estratégia da dupla crítica empreendida pelo pensamento liminar (MIGNOLO, 2020a), é preciso nos aliarmos à crítica da modernidade feita pelo pensamento canônico ocidental, e nos distanciarmos dele quando esse se torna cego para com a diferença colonial. No caso de Derrida, Mignolo (2020a, p. 120) critica “sua resistência, ou talvez sua cegueira, em relação à diferença colonial”.

<sup>103</sup> Soares (2010, p. 163) explica que as hierarquizações logocêntricas se referem ao “predomínio do logos, da razão, do inteligível sobre o sensível, da essência sobre a aparência, da verdade sobre o falso etc”.

<sup>104</sup> Solis (2010, p. 72) argumenta que Derrida lança mão de quase-conceitos por considerar que conceitos “representam a metafísica da presença e a hierarquização tradicional”.

O termo ‘hospitalidade’, segundo Derrida, vem do latim *hospes*, formado de *hostis* (estranho), que também significa o inimigo estranho (*hostilis*) ou estrangeiro que, ora é reconhecido como hóspede (*hôte*), ora como inimigo. Pode-se, então, falar de uma *hostilpitalidade*. Ao hospedar, o hospedeiro se torna refém, pois é acolhido pela visitação do outro. Ele se torna hóspede dessa visitação e sua propriedade   expropriada. Portanto, há limites, critérios, leis, valores a serem obedecidos tanto pelo hóspede, sob o risco de se tornar um intruso, quanto pelo hospedeiro, que se torna refém daquele que acolhe. De modo que a hospitalidade incondicional –a Hospitalidade –se insere no contexto de um eterno por vir (*  venir*). Uma *im-possibilidade* que sustenta a sua possibilidade e não está, no entanto, sujeita à contradição lógica (SOARES, 2010, p. 165-166).

Não estaria sujeita à contradição da lógica moderna porque, inserida no campo moral que “acolhe” o outro – qualquer outro – sem condições, A Lei da hospitalidade se coloca como hierarquicamente superior às leis da hospitalidade. Essas últimas impõem condições para receber o outro/estrangeiro, demandando do outro que ele apresente suas intenções, sua documenta o, que se adeque, que fale a língua de quem o recebe. Para além de um simples binarismo, Derrida assinala a dupla face em A Lei e as leis da hospitalidade: a hospitalidade e a hostilidade, isto é, “a hospitalidade (*hospes*) que é hostil (*hostes*) ao outro, enfim, a *hospitalidade hostil* para com o outro” (SKLIAR, 2008, p. 30, grifos do autor). Essa hospitalidade hostil inscreve tanto a violência identitária para com o outro quanto a impossibilidade  tica de uma efetiva hospitalidade incondicionada (ECCARD; TEZA; RABELO, 2020).

Um último aspecto que trago brevemente sobre esses quase-conceitos refere-se ao lugar, o local de acolhimento. Derrida tece uma crítica a Kant quanto à sua argumenta o sobre um direito cosmopolita   hospitalidade universal, na qual não se prevê o direito   residência, mas apenas uma passagem, uma visita. Dessa forma, a hospitalidade em Kant é um respeito moral   Lei. Porém, a hospitalidade “como o relacionamento com o outro no seu significado jurídico-político se inscreve dentro do que Kant considerar  como o caminho para a paz” (SOARES, 2010, p. 169). Assim, o estrangeiro seria um cidadão do mundo, com o qual se fala na língua da hospitalidade, da razão prática. O lugar dessa hospitalidade seria a superfície da Terra, da qual todos os sujeitos teriam direito a uma

porção. Entretanto, tal direito se restringiria apenas ao solo, mas não à cultura que nele foi historicamente construída. A partir desse ponto, Derrida assinala dois problemas na filosofia kantiana bastante pertinentes para este trabalho: (1) exclui-se da hospitalidade o direito à residência, limitando-a ao direito de *visitação* que depende de acordos entre Estados-nação, e (2) essa atribuição da hospitalidade às condições legais a torna dependente da soberania do Estado. Diante das medidas de restrição à hospitalidade cada vez mais complexas, Derrida (2001)<sup>105</sup> conclui que

todas essas questões permanecem obscuras e difíceis e não devemos escondê-las de nós mesmos nem, por um momento, imaginar que as dominamos. É uma questão de saber como transformar e aperfeiçoar a lei, e de saber se esse aperfeiçoamento é possível dentro de um espaço histórico que se dá *entre* A Lei de uma hospitalidade incondicional, oferecida *a priori* a qualquer outro, a todos os recém-chegados, *quem quer que eles sejam*, e as leis condicionais de um direito à hospitalidade, sem as quais A Lei incondicional da hospitalidade correria o risco de permanecer um desejo piedoso e irresponsável, sem forma e sem potência, e até mesmo ser pervertida a qualquer momento (DERRIDA, 2001, p. 22-23, grifos do autor, tradução minha).

Cabe ressaltar que a comunidade, enquanto o Outro da academia, também está implicada na própria perspectiva de extensão universitária que, durante muito tempo, foi compreendida como voltada para um mundo externo à universidade, isto é, a comunidade externa (CASTRO, 2004). Numa compreensão derridiana, há a dicotomia comunidade acadêmica (a hospedeira) vs. comunidade externa (a hóspede). Assim, as reflexões de Derrida contribuem, ainda, para pensar um tipo de extensão que tem acontecido no IFES, chamada por mim *de extensão de visitação*, que será definida mais adiante.

---

<sup>105</sup> Texto original: “All these questions remain obscure and difficult and we must neither conceal them from ourselves nor, for a moment, imagine ourselves to have mastered them. It is a question of knowing how to transform and improve the law, and of knowing if this improvement is possible within an historical space which takes place *between* the Law of an unconditional hospitality, offered *a priori* to every other, to all newcomers, *whoever they may be*, and *the* conditional laws of a right to hospitality, without which The unconditional Law of hospitality would be in danger of remaining a pious and irresponsible desire, without form and without potency, and of even being perverted at any moment” (DERRIDA, p. 22-23).

Dessarte, nesta análise, identifico as extensões como podendo acontecer em quatro dimensões distintas, embora por vezes imbricadas: *aplicáveis*, *de visitação*, *dialógico-fronteiriças* ou *neoliberais*. Esta última se daria nas práticas extensionistas que visam a privatização das instituições públicas, conforme apontado na citação anterior de Sousa Santos (2011). Porém, por não dispor de material empírico suficiente para debater a privatização via extensão no IFES, tal dimensão não foi abordada nesta pesquisa. Sugiro, no entanto, que essa lacuna instigue estudos futuros.

É importante mencionar, primeiramente, o que considero como crucial na construção de dimensões diferentes de extensão: a possibilidade de abertura para o diálogo e o reconhecimento do outro e de seus saberes. Portanto, se em um evento de extensão, no qual inicialmente a comunidade apenas *visitaria* o IFES, mas a partir disso se desenvolve uma relação dialógica que favorece uma produção de saberes, essa ação pode ser considerada dialógico-fronteiriça (e não de *visitação*). Exemplo disso encontramos na narrativa de José Arcádio, no capítulo anterior. Segundo ele, os eventos de extensão no *campus* Aracruz trouxeram as lideranças indígenas para o IFES, cujos diálogos motivaram a criação de um núcleo de extensão do qual as/os indígenas passaram a fazer parte. Se esses sujeitos tivessem apenas *visitado* o IFES, por exemplo, em uma ação de extensão que *acomodaria/acolheria* a diferença, sem com ela dialogar, isso se configuraria numa *extensão de visitação*. Contudo, como esses eventos iniciaram uma produção de conhecimentos com a comunidade indígena, com a criação do núcleo, a narrativa de José Arcádio traz um exemplo do que estou chamando aqui de extensão dialógico-fronteiriça.

As *extensões aplicáveis*, por sua vez, estão, muitas vezes, imbricadas às *extensões de visitação*. O termo “aplicável” tomei emprestado do participante Melquíades. Como mencionado anteriormente, os sentidos produzidos com Melquíades a partir da expressão “pesquisa aplicável” aproximam-se da distinção que Paulo Freire tece sobre diferentes ações extensionistas. No que aqui chamo de “*extensão aplicável*”, está implicada a noção de educação bancária de Freire: a servidora ou o servidor do IFES tomaria a comunidade local como “objeto” para *aplicar* um projeto, sem dialogar previamente com essa comunidade; não buscaria saber acerca das suas demandas e

interesses. Portanto, configura-se como uma *extensão aplicável* quando a ação extensionista é elaborada de forma vertical e não-dialógica, pré-concebida de acordo com os parâmetros e conveniências da instituição. Nesse tipo de extensão o conhecimento também seria *aplicável*, e não produzido dialógica e colaborativamente.

É importante ressaltar que, geralmente, as *extensões de visitação* são *extensões aplicáveis*. Acredito que, em muitos casos, as *extensões de visitação* são pensadas sem diálogo com a comunidade, seja na elaboração de eventos, projetos ou cursos. Dessa forma, um evento que celebraria a diferença – por exemplo, em comemoração ao “dia da consciência negra” – poderia ser uma extensão *aplicável* e *de visitação*; aplicável porque poderia ser elaborada sem a participação da comunidade local, e de visitação porque o IFES receberia/acolheria a diferença por um curto período de tempo, conforme o quase-conceito de Derrida de hospitalidade/hostilidade.

Com base no material narrativo, acredito que as *extensões de visitação* podem se vincular, ser deslocadas e transformadas em *extensões dialógico-fronteiriças*, como o exemplo anterior da narrativa de José Arcádio sobre o evento indígena que culminou no estabelecimento de um núcleo de extensão. Entretanto, *extensões aplicáveis* e *extensões dialógico-fronteiriças* têm se desenvolvido com práticas opostas, e os seus sujeitos têm se confrontado explicitamente, conforme a narrativa do Aureliano Arcoya que participou da terceira roda de conversa. Nela percebemos o conflito entre, de um lado, o colega que pretende realizar uma extensão aplicável – ou seja, que exclui a comunidade da elaboração dos objetivos e diretrizes dessa ação – e, do outro, Aureliano Arcoya, que pretende construir uma extensão dialógico-fronteiriça, pois quer fazê-la em diálogo *com* a comunidade, consultando-a quanto às suas demandas:

*“Um projeto de extensão tem que ser construído de fora para dentro, não é de dentro pra fora. Então, às vezes, a gente discute com os professores aqui. Fui discutir um recurso uma vez aqui, eu perguntei assim: ‘olha, a gente deveria’. ‘Não, não, eu vou fazer isso porque eu já alinhei com o meu orientador lá, já tenho a parceria com a UENF, com a UFES’. Falei: ‘tudo bem, **mas você conversou com a comunidade se é isso que eles estão precisando?** Você fez um levantamento de campo?’. ‘Não, não, vai vir dinheiro, vai vir as coisas, a gente vai fazer’. Então, assim, às vezes, também não se deseja atender uma demanda*

*externa da comunidade, é o desejo de conseguir uma bolsa, conseguir bolsa para os alunos – eu acho bacana –, mas não complementam com a necessidade da comunidade” (Aureliano Arcoya, Roda de conversa n 03, Sul 1, grifos meus).*

As *extensões aplicáveis* podem abarcar tanto aquelas ações anteriormente exemplificadas por Paulo Freire – da/o agrônoma/o extensionista que vai a campo com o intuito de transferir/aplicar conhecimentos para as/os camponesas/es –, quanto ações que ocorrem no interior do IFES, se assentadas numa concepção bancária de educação. A *extensão aplicável* dentro da instituição poderia se dar por meio da oferta de um curso calcado na perspectiva de transmitir os saberes acadêmicos para as comunidades. Como dito anteriormente, tal concepção antidialógica é compreendida, neste trabalho, como uma postura colonial, em função de sua relação hierarquizada de quem diz quais devem ser as diretrizes, os projetos, os conteúdos, bem como quem ensina o quê a quem. O que considero como ponto de divergência entre uma *extensão de visita* e uma *extensão aplicável* é que essa última tende a ser mais inflexível e antidialógica. Dessa forma, uma extensão aplicável ocorreria no que Sousa Santos (2018) denomina como zona de contato imperial: “sem essa conjugação [de tempos, ritmos, desejos, carências e oportunidades], a zona de contacto torna-se imperial e o trabalho de tradução torna-se uma forma de canibalização” (SOUSA SANTOS, 2018, p. 285). Assim, em uma *extensão aplicável*, o trabalho de tradução intercultural para o reconhecimento da ecologia de saberes é dificultado.

É importante destacar que a concepção de práticas extensionistas das novas diretrizes do MEC parece dialogar, em parte, com o conceito de *extensões dialógico-fronteiriças* proposto neste trabalho. No artigo quinto da Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, lê-se que a concepção na normativa do MEC baseia-se na “**interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade** por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social” (BRASIL, 2018, p. 49, grifos meus). As *extensões dialógico-fronteiriças* pressupõem que essa troca de conhecimentos, bem como a produção colaborativa entre academia e comunidade, ocorre nos espaços fronteiriços criados por propostas de atividades de extensão que sejam dialógicas (e não aplicáveis/colonizadoras), onde a

comunicação e a aprendizagem ocorrem de forma compartilhada e mais horizontal do que na educação bancária, por exemplo.

É importante enfatizar que a dimensão que penso como *extensão de visitação*, conforme mencionado, é baseada na ambivalência hospitalidade/hostilidade e, em especial, na crítica de Derrida ao conceito de hospitalidade em Kant, quanto à percepção da exclusão do direito à residência, limitando, assim, a hospitalidade ao *direito de visitação*. No capítulo anterior, a narrativa de Amaranta falava de uma inserção precarizada de quilombolas e estudantes de identidade negra no IFES, através de ações de extensão como os cursos FIC. Essas formações de curta duração são compreendidas, aqui, como *curso de visitação*, e não de *permanência* no IFES. De modo que há forças – que considero coloniais – que operam para *regular a visita do outro no IFES*, para que ele não faça da instituição o seu lar. Por essa razão, as *extensões aplicáveis* e as *de visitação* podem ser convergentes, se considerarmos, por exemplo, que os cursos de *visitação* e seus currículos podem ser desenvolvidos pela instituição sem diálogo com a comunidade, numa perspectiva bancária e colonial de educação. Assim, parte considerável das ações de extensão se apresenta como *ações de visitação*, seja na modalidade de cursos ou de eventos, programas ou projetos que servem para a comunidade local *visitar* o IFES por um curto período de tempo, não prevendo sua ocupação permanente. É preciso que se questionem as condições dessa hospitalidade hostil, ciente de que a ocupação permanente não será livre de tensões, (re)existências e lutas. Nesse sentido, é preciso trazer o corpo – ou os corpos – tanto da comunidade local quanto do IFES, isto é, seus sujeitos, aqueles que inventam a comunidade como sua alteridade, que se consideram proprietários da casa cuja porta está aberta para visitação: os membros da comunidade acadêmica que se colocam como guardiões das fronteiras entre o IFES e a comunidade do entorno.

Entretanto, é importante ressaltar, ainda, que as *extensões de visitação* têm grande potencial de transformação social, uma vez que, na condição de porta<sup>106</sup> de entrada para

---

<sup>106</sup> Em sua crítica à hospitalidade em Lévinas, Derrida (2008) questiona a figura do lugar da porta que supostamente se abriria para a exterioridade ou da “transcendência da ideia do infinito” (DERRIDA, 2008, p. 44).



o IFES, também estão no limiar da fronteira, no encontro entre a instituição e a comunidade. Se a *extensão de visitação* tem se apresentado como porta aberta do anfitrião/hospedeiro IFES para o recebimento da comunidade local – ainda que numa “inserção precarizada” –, ali é possível que o IFES conheça um pouco mais esse outro e vice-versa. No segundo capítulo, a narrativa de Úrsula Iguarán ofereceu um exemplo de *extensão de visitação* em que a comunidade passou a conhecer o IFES e, desse encontro, se interessou em ali permanecer. Naquele caso, as/os alunas/os de uma escola de ensino fundamental foram realizar aulas práticas de química e física, nos laboratórios do *campus* de Cariacica, e ficaram encantadas/os com o IFES, desejando estudar ali.

Quando a comunidade conhece a instituição e se empodera dela, há luta pela ocupação dos espaços mais permanentes do IFES, conforme relatou a participante Amaranta, no capítulo anterior. Desse modo, acredito que seja bastante plausível que as *extensões de visitação* possam ser deslocadas e transformadas em/pelas *extensões dialógico-fronteiriças*, a exemplo das ações extensionistas desenvolvidas pelo Neabi. Nas palavras de Amaranta, “há essa reivindicação [de ocupação e permanência no IFES], não só dos quilombolas, mas dos próprios alunos de identidade negra, eles começam a ter esse movimento mais intenso a partir das ações do Neabi quando ele se articula de forma mais estruturada”.

Retomando a citação anterior de Derrida (2001) quanto à ambivalência hospitalidade/hostilidade, é preciso lembrar que as questões pertinentes à ocupação dos demais espaços do IFES são complexas e não podemos pensar que as dominamos ou que seja possível englobá-las em todos os seus aspectos dentro de categorias de análise como essas dimensões da extensão que estão sendo tratadas aqui. Neste trabalho, sugiro que a teoria decolonial pode fornecer pistas sobre os processos de apagamentos que a comunidade do entorno sofre, bem como contribuir para a criação/invenção de espaços para o diálogo a fim de se criarem alternativas para pensar e ser em um mundo de outro modo. As categorias/dimensões/tipos de extensão se prestam a esse propósito na medida em que ajudam a pensar sobre o que acontece nas diferentes práticas extensionistas, mas sem o propósito de limitar tais práticas a essas categorias. Acredito, também, que há extensões em curso com enorme potencial para aproximar o IFES e a

comunidade, e que, desse encontro, o outro pode e deve ocupar os demais espaços. Refiro-me, sobretudo, às **extensões dialógico-fronteiriças**.

Portanto, as *extensões dialógico-fronteiriças* referem-se ao potencial de algumas ações do IFES em produzir conhecimentos *com* a comunidade, em relações dialógicas (conforme a perspectiva bakhtiniana) pensadas na fronteira (SOUSA SANTOS, 2018; MIGNOLO, 2020a). Além disso, as *extensões dialógico-fronteiriças* incorporam também a concepção freireana de extensão como comunicação (FREIRE, 2013), citada anteriormente. São nas *extensões dialógico-fronteiriças* que o IFES tem a oportunidade de legitimar a ecologia de saberes junto à comunidade, na produção de epistemologias locais. Há vários exemplos de *extensões dialógico-fronteiriças* no capítulo anterior (como nas narrativas de José Arcádio Buendía, Meme, Fortes-Sarará, Remédios, Melquíades, Arievilo, Lua, Aureliano Arcoya e Maurício Babilônia), mas trago mais uma, narrada por Aureliano Arcoya:

*“Uma vez eu fui fazer um projeto lá em Piúma sobre pratos [...]. Eu fui nos marisqueiros e falei assim: ‘qual é o problema que vocês têm hoje?’. ‘Do mexilhão estar sendo muito barato’. O Brasil estava importando mexilhão do Chile, um grande produtor. ‘A gente não está conseguindo concorrer, a nossa situação caiu muito’ [...]. Aí, na disciplina, na sala, eu trabalhei esses pratos [à base de mexilhão] e apresentei esses pratos na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia. O que que eu fiz? Fui direto na Secretaria de Pesca que tem na região aí, Itapemirim, Marataízes, Guarapari, Anchieta e Piúma. Convidei os secretários de pesca e aquicultura, bem como convidei os marisqueiros e a direção da escola, que a maioria dos alunos são filhos de marisqueiras e pescadores. Cara, foi todo mundo lá no stand, deu fila para degustar os pratos. Na época lá, o prefeito de Anchieta convidou para um festival de frutos do mar de Iriri, expor esse projeto, os alunos que desenvolveram a receita [...]. E foi uma demanda que veio da comunidade, e eu trabalhei na disciplina com os alunos, dei nota para os alunos, eles se envolveram. Acabou que não tinham recursos, eles trouxeram a matéria-prima da casa deles” (Aureliano, Roda de conversa n 03, Sul 1, grifos meus).*

A história, portanto, se inicia com a demanda da comunidade pesqueira de Piúma, se desdobrando em uma atividade de ensino que, por sua vez, provoca uma ação de extensão, retomando a importância da indissociabilidade da tríade. É notório que, nesse

caso, as fronteiras entre a instituição e a comunidade externa são porosas e deslocáveis, visto que as/os alunas/os do IFES *campus* Piúma dessa narrativa são filhas/os de marisqueiras e pescadoras/es. Como dito no capítulo anterior, Piúma é uma comunidade marcada pela experiência colonial (ESPÍRITO SANTO, 2020; MEDEIROS, 2011), portanto, os sujeitos foram colocados pela colonialidade/modernidade do outro lado da linha abissal. No segundo capítulo vimos que o IFES foi construído como representante da ciência moderna e de suas promessas de progresso e tecnologia. Por essa lógica, haveria uma linha abissal entre o IFES e a comunidade do entorno, mas a dicotomia moderna dentro vs. fora parece estar sendo subvertida. Segundo Mignolo (2017b), os sujeitos ditos subalternos que se colocam na fronteira têm inventado um interno/dentro a partir do externo, numa (re)existência ontoepistemológica. Assim, a suposta comunidade externa (a comunidade pesqueira de origem indígena de Piúma) tinha suas/seus filhas/os ocupando o IFES e produzindo saberes com ele. Houve reconhecimento mútuo das culturas presentes nessa extensão dialógico-fronteiriça. Esse reconhecimento não se restringiu apenas àquele local, mas recebeu notoriedade através de um festival com a participação das comunidades vizinhas.

Considerando que há diferentes extensões em curso no IFES, atendendo a projetos de sociedade distintos, defendo o fortalecimento das ações de extensão enquanto comunicação/diálogo (FREIRE, 2013), por meio da criação desse espaço de conversa, na fronteira entre o IFES e a comunidade. Para tanto, é preciso tornar visíveis, também, as forças que têm apagado tanto a comunidade do entorno quanto as ações de extensão dialógico-fronteiriças. As narrativas dos sujeitos deste estudo fornecem pistas de que as limitações para um projeto epistemológico decolonial estão nessas linhas abissais impostas pela colonialidade/modernidade.

#### 4.4. A INVISIBILIDADE DA EXTENSÃO DIALÓGICO-FRONTEIRIÇA E DE SEUS SABERES

A extensão universitária tem o potencial de produzir o conhecimento-emancipação (CASTRO, 2004), conforme proposto por Sousa Santos (2009), isto é, um conhecimento que pensa a si mesmo, em um movimento que se afasta da neutralidade e da objetividade da ciência moderna, em prol de uma produção recíproca e solidária entre os sujeitos. Assim, retoma-se aqui a sociologia das ausências discutida no capítulo anterior: trazer para a visão os saberes que têm sido apagados pelas linhas abissais da ciência moderna (SOUSA SANTOS, 2009). A divisão dicotômica que a modernidade fundou em relação aos saberes verdadeiros vs. falsos colocou o senso comum para além da compreensão e da visibilidade. Precisa-se, pois, de um novo senso comum: “abandonado a si próprio, o senso comum é conservador. Porém, uma vez transformado pelo conhecimento-emancipação, pode bem estar na origem de uma nova racionalidade – uma racionalidade composta de muitas racionalidades” (SOUSA SANTOS, 2009, p. 248). Esse potencial transformador da extensão percebido por Castro (2004) é compreendido aqui nas extensões de visitação e, sobretudo, nas dialógico-fronteiriças. A argumenta o que segue   que o enorme potencial de transforma o social dessas últimas   ofuscado pelas linhas abissais da colonialidade/modernidade.

De modo que as/os participantes desta pesquisa relataram muitas dificuldades para desenvolver a oes de extensão no IFES, especialmente, as a oes dialógico-fronteiriças. Esses obstáculos são aqui compreendidos como mecanismos que levantam linhas abissais, conforme a no o de Sousa Santos (2007), discutida no capítulo anterior. As tentativas de tornar o outro visível são silenciadas pela colonialidade do poder. Portanto, sendo as extensões dialógico-fronteiriças espaços de visibilidade da alteridade no IFES, isto é, a comunidade local e os seus saberes, elas também sofrem apagamentos. Em outras palavras, há linhas abissais que escondem a comunidade local, mas também as a oes extensionistas que com ela dialogam.

Com base no material narrativo, acredito que tais linhas abissais operam, principalmente, a partir (1) da falta de recursos financeiros para a extensão, (2) da excessiva carga

horária de trabalho exclusiva para o ensino, e (3) da burocracia. O material narrativo oferece pistas de que a invisibilidade da extensão é percebida no apagamento da carga horária de trabalho docente, bem como da progressão funcional docente no IFES. A seguir, trago algumas narrativas que falam sobre como esses obstáculos são produzidos e mantidos, a começar pela falta de investimento na extensão e do trabalho extensionista quase “invisível” nos Planos Individuais de Trabalho (PIT) das/os professoras/es:

*“Eu percebo no IFES que os professores extensionistas são muito engajados, mas há um problema institucional que ocorre na UFES, que ocorre no IFES, de falta de financiamento da extensão. Então, o retorno para a comunidade podia ser melhor [...]. Falta observar com mais carinho para a extensão. Há muito financiamento para a pesquisa, o ensino está fortalecido, mas a extensão falta um apoio, tanto no IFES quanto na UFES”* (Humberto, Roda de conversa nº 1, Grande Vitória 1).

*“Esse negócio de financiamento é punk. Os alunos são voluntários, a gente não conseguiu bolsa. Só um detalhe. Teve um ano em que eu participei [...] de um curso de captação de recurso, organizado pelo IFES. Um rapaz falou assim [...]: ‘você precisaria ter um impacto de muita gente para poder dar visibilidade para alguma agência que queira’. **Então, a gente faz pesquisa por pura resistência mesmo, extensão de resistência, porque, dentro do sistema capitalista, ou você faz um projeto que vai trazer visibilidade grande para o campus, ou para as empresas da região, mas trabalhar com gente, com inclusão, é muito difícil** [...]. Se você vai fazer extensão, você não vai conseguir fazer extensão dentro do horário em que você trabalha, porque você tem horário específico de 40 horas, mas o sujeito lá que é atingido, ele tem outro horário. Às vezes, ele pode só à noite. Às vezes, ele pode só no sábado. Às vezes, ele pode só no domingo”* (Lua, Roda de conversa nº 1, Grande Vitória 1, grifos meus).

A narrativa de Lua enfatiza que as extensões de cunho social, que dialogam com a comunidade local – aqui nomeadas como *extensões dialógico-fronteiriças* –, não são interessantes para o sistema capitalista. A linha abissal imposta por esse sistema mundial colonial/moderno/capitalista apaga as existências e os saberes daquela comunidade local. De acordo com a narrativa de Lua, as extensões interessantes a esse sistema seriam aquelas com parcerias com a iniciativa privada. Castro (2004) aponta que o conhecimento produzido nessas condições é considerado, muitas vezes,

descontextualizado, “mas que na verdade se adequa às necessidades de quem ordena, o mercado” (CASTRO, 2004, p. 2). Para Pinotti (2020), as contradições estão no fato de, estando dentro de IES públicas, a extensão deveria ser gratuita e financiada com recursos públicos, porém se ela pode ser financiada por empresas, o serviço proveniente dela pode ser cobrado, constituindo-se, também, em uma fonte de renda para as IES. Além disso, a autora ressalta que o MEC estipula um limite bem definido quanto ao financiamento de atividades de extensão, mas que o quantitativo de propostas extensionistas ultrapassa esse limite, logo, as/os proponentes acabam por procurar soluções orçamentárias na iniciativa privada. Segundo Pinotti (2020, p. 8), “existem posturas ideológicas que dizem respeito ao modelo de financiamento da extensão universitária, muitas vezes conflituosas, porém, elas são uma realidade que viabiliza de uma forma ou outra, que os programas de extensão atinjam à sociedade”.

Outro ponto ressaltado na narrativa de Lua refere-se ao fato de que as extensões dialógico-fronteiriças precisam ser realizadas de acordo com a disponibilidade das pessoas da comunidade, seja no turno noturno ou em um dia de domingo. Segundo Lua, na maioria das vezes, o horário para esse diálogo é incompatível com o de trabalho previsto no IFES. Ou seja, as extensões dialógico-fronteiriças ocorrem em uma temporalidade imprevista, a qual o olhar institucional não alcança. Essa invisibilidade quanto ao reconhecimento dessa carga horária de trabalho é um dos problemas mais mencionados pelos sujeitos deste estudo que relatam, também, a supressão do tempo da extensão pela carga horária do ensino. Aureliano Iguarán, por exemplo, tem muitas horas de trabalho voltadas para a sala de aula, o que dificulta a participação e a legitimação de sua carga horária nos núcleos do IFES, especialmente no Neabi que, como previamente mencionado, tem desenvolvido extensões dialógico-fronteiriças. Assim como Lua, Aureliano Iguarán parece praticar uma extensão de resistência e (re)existência:

*“Eu acho que hoje eu tenho – falei que eu tinha 20 aulas, dez turmas –, eu tenho um pouco de dificuldade de dar conta de outras coisas, mas participo dos núcleos. Eu acho que os núcleos são importantes para produção de conhecimento local [...]. Por exemplo, eu não tenho horário para participar do*

*Neabi, mas eu faço parte [...]. Eu boto uma hora só [de participação no Neabi], apesar de eu ter quatro horas lá na regulamentação, mas **não cabe no PIT, na carga horária das coisas que a gente faz***” (Aureliano Iguarán, Roda de conversa nº 6, Grande Vitória 2, grifos meus).

É importante ressaltar também que a narrativa anterior de Lua se iniciava com o relato de falta de bolsas, que faz com que as/os alunas/os que se envolvem com projetos de extensão precisem trabalhar como voluntárias/os. Ainda em relação à essa falta de investimentos na extensão do IFES, trago um trecho de uma conversa tecida na terceira roda desta pesquisa, que exemplifica um pouco mais desse caráter voluntário também de servidoras/es que desenvolvem ações de extensão. O técnico administrativo Melquíades – talvez um dos mais conhecidos educadores ambientais do Espírito Santo – contou sobre suas percepções de a extensão ser ignorada dentro da instituição, a ponto de quando conseguir um recurso, perdê-lo para outra finalidade. Para realizar as ações de extensão na área de educação ambiental, Melquíades precisou financiar os custos de deslocamento, com o próprio carro e gasolina. Apresenta-se, outra vez, o ideário neoliberal, que responsabiliza as/os educadoras/es pelo direito constitucional de educação da população, numa concepção de Estado mínimo (TEODORO, 2011; CAVALHEIRO, 2016).

*“Para você ter uma ideia como é a coisa: eu, coordenador do polo de educação ambiental, eu consegui um carro num projeto. O carro não ficou comigo. Quando eu falo ‘comigo’, ‘com o projeto’. Eu consegui um carro para o polo de educação ambiental, era o único polo de educação ambiental, o único NEA do Espírito Santo que tinha um carro [...]. Eu tive que ceder o veículo que ele passou a integrar a frota da escola, eu tive que ceder para a instituição que ficava à mercê. Então, para você ter uma ideia, **ao invés de pegar o carro e ir fazer extensão, o carro servia para carregar cimento**”* (Melquíades, Roda de conversa nº 3, Sul 1, grifos meus).

Outro problema bastante relatado refere-se à burocracia para o desenvolvimento de ações de extensão, o que impediria a sua realização ou promoveria o seu apagamento. Isso porque, segundo o Aureliano Centeio, que participou da última roda de conversa,

muitos projetos de extensão não estão cadastrados, “*então ficam perdidos no limbo, porque **ninguém fica sabendo***” (grifos meus). Ou seja, a burocracia, nesse caso, se coloca como um dos mecanismos da linha abissal para as atividades de extensão que, ocorrendo informalmente, “ninguém fica sabendo” da existência de algumas delas. Na primeira roda de conversa, a burocracia já tinha sido mencionada como um dos obstáculos à extensão. Com relação a esses obstáculos burocráticos, trago um trecho da conversa entre Humberto e José Arcádio Buendía, na primeira roda de conversa, e a narrativa de Aureliano Armador, na quinta roda:

*“Humberto: Muitos professores desistiam de participar da extensão, iam para a pesquisa, ou trabalhavam só no ensino, por conta **da dificuldade da própria burocracia**. Não sei hoje como está, mas eram projetos mais difíceis de você institucionalizar.*

*José Arcádio Buendía: **Muito burocráticos, uma burocracia chata**. Eu trabalhei bastante para desburocratizar, mas não consegui, é difícil desburocratizar.*

*Humberto: O evento na pesquisa era muito mais suave de você realizar do que na extensão. Os professores desistiam da extensão. **Teve um período em que vários professores do CEFOR abandonaram a extensão e focaram na pesquisa por conta da questão da burocracia. E acaba prejudicando a comunidade**” (Roda de conversa nº 1, Grande Vitória 1, grifos meus).*

*“A gente devia dar ênfase maior na extensão porque a gente entende que as universidades não deram essa ênfase na extensão, deram mais ênfase à pesquisa, ao ensino. E a extensão sempre ficou um pouco de lado. Eu entendo que o IFES precisa ter mais essa proximidade com as comunidades justamente para promover que essa relação, esse levantamento das demandas, do que a comunidade precisa mesmo [...]. O papel do IFES é fazer a extensão trabalhar, mas a gente tem essa dificuldade burocrática do sistema que dificulta, que não deixa a gente fazer, alguns poucos fazem e fica limitado” (Aureliano Armador, Roda de conversa nº 5, Sul 2).*

A burocracia nas IES públicas tem afetado as três dimensões do tripé extensão, pesquisa e ensino (VIEIRA; VIEIRA, 2004). No caso da extensão, o que ocorre é que, talvez por ela ter sido o último componente a ser inserido nessa tríade (CASTRO, 2004), sempre se



“precisou alavancar lutas políticas que viabilizassem a sua consolidação ao lado do ensino e da pesquisa” (RIBEIRO; PONTES; SILVA, 2017).

Enquanto as narrativas de Humberto, José Arcádio Buendía e Aureliano Armador falam de suas percepções quanto às dificuldades burocráticas de se desenvolver ações extensionistas no IFES, Aureliano José, por sua vez, discordou que haja tanta burocracia nesse sentido. Ele assinalou que, em seu *campus*, a/o “*docente tem muito liberdade de propor um projeto de extensão ou um curso FIC*”. Entretanto, Aureliano José percebeu a falta de apoio institucional à extensão que, segundo ele, privilegia a produção de conhecimento mais individualista e menos colaborativa, a exemplo dos critérios de pontuação para progressão funcional docente. A percepção de Aureliano José relaciona-se com a fomentação de uma produtividade acadêmica no que diz respeito ao quantitativo de publicações científicas. Esse produtivismo acadêmico reflete os critérios de avaliação das IES nos *rankings* acadêmicos internacionais (FINARDI; GUIMARÃES, 2017), assunto que será retomado no próximo capítulo.

*“Eu acho que se a gente olhar a nossa estrutura administrativa, ela não favorece a produção de conhecimentos coletivos [...]. A progressão docente favorece uma produção além de individualista muito acadêmica; ela não favorece uma produção comunitária, extensionista. Se você pegar pontuação, um trabalho ou artigo – eu não estou desmerecendo o artigo –, o artigo tem muito mais pontuação do que um projeto de extensão [...]. Então, a estrutura administrativa favorece o individualismo [...]. O que a instituição está fazendo para potencializar a produção de conhecimento coletiva? Talvez pouco, não é? [...]. Como já trabalhei em outras instituições, eu acho que no IFES a gente tem muita oportunidade. Eu nunca trabalhei em outro campus, estou falando do campus Barra de São Francisco, não sei como é a realidade em outros campi. Mas, aqui no nosso campus, o docente tem muito liberdade de propor um projeto de extensão ou um curso FIC, enfim, eu acho que a gente não esbarra muito em burocracia. Talvez a gente encontra muita dificuldade no desenrolar do negócio, estrutura de apoio para desenrolar as atividades, mas eu não vejo muitas barreiras para propor atividades de produção de conhecimento na instituição” (Aureliano José, Roda de conversa nº 2, Norte 1).*

Os critérios de avaliação docente presentes nas IES precisam afastar-se do ideário neoliberal de produtividade medida em quantidade de publicações e aproximar-se da

responsabilidade social propiciada, especialmente, por ações demandadas pela comunidade local e investigadas *com* ela, em processos de aprendizagem recíprocos. Para Sousa Santos (2021) essa perspectiva de avaliação está, sobretudo, vinculada à extensão universitária. Segundo o autor, esses critérios avaliativos devem estender-se também às/aos discentes:

A UP [Universidade Pública] tem de passar a avaliar os seus docentes e discentes por outros critérios de produtividade que não excluam a responsabilidade social da universidade, **sobretudo no domínio da extensão universitária**, promovendo ativamente a ecologia de saberes. Não devem privilegiar as ciências e a investigação que geram patentes, mas sim a ciência e os conhecimentos que contribuam para o bem comum de toda a humanidade e promovam a cidadania, o reconhecimento da diversidade, o cuidado dos outros e da natureza (SOUSA SANTOS, 2021, p. 317, grifos meus).

Uma questão pouco relatada, mas percebida, por exemplo, por José Arcádio Buendía, concerne ao pouco envolvimento de colegas em ações de extensão. Foi citada também por Aureliano Arcoya e Melquíades quanto à falta de engajamento de professoras/es de seu *campus* com a extensão que, segundo o primeiro, pareciam ter certo preconceito em atuar junto à comunidade. Para José Arcádio Buendía, a questão é que

*“as comunidades precisam, têm uma série de potencialidades na área de meio ambiente, por exemplo, que é a área dele, na área de turismo, esses morros do entorno. E cadê? É difícil desenvolver o projeto. Eu acho que o professor, o servidor público, fazer o que quer é complicado. ‘Eu vou fazer o que eu quero’. Mas como assim? Eu tenho um contrato de trabalho, eu tenho uma responsabilidade social, vou fazer o que eu quero, o que é melhor para mim? A ‘minha vontade’ estar à frente de um projeto educacional social? Para mim, não é correto [...]. Eu acho que a instituição tem que ter um direcionamento, uma meta, e tem que acolher, tem que, de certo modo, trabalhar com planejamento, metas, para alavancar a vida socioeconômica de quem mais precisa ter a vida socioeconômica alavancada”* (José Arcádio Buendía, Roda de conversa nº 1, Grande Vitória 1).

Essa falta de direcionamento, mencionada acima por José Arcádio Buendía, quanto à obrigatoriedade de se realizar ações de extensão foi problematizada em outra roda de conversa, ao se falar da mudança normativa nesse sentido. Desse modo, durante a quinta roda de conversa, Remédios Moscote falava da criação da “*disciplina de extensão*” no currículo de um curso de ensino superior em seu *campus*, ao que Aureliano Babilônia relacionou à recente exigência de 10% da carga horária dos cursos de graduação contemplarem a extensão, implementando, assim, as novas normativas previstas na Resolução nº7, de 18 de dezembro de 2018 do MEC. Destarte, essa norma regulamenta, em seu artigo 2º, “as atividades de extensão nos cursos superiores de graduação, **na forma de componentes curriculares**” (BRASIL, 2018, p. 49, grifos meus) e, logo adiante, no artigo 4º, estabelece que essas atividades “devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos” (*idem*). Ao final do texto, a Resolução dispõe que as IES teriam um prazo de três anos para a implementação dessas diretrizes, ou seja, até dezembro de 2021. Portanto, a adequação nesse sentido em cada *campus* é distinta: enquanto Remédios Moscote estava participando da elaboração da referida disciplina de extensão, no *campus* de Aureliano Babilônia tal disciplina, no curso de Licenciatura em Matemática, tinha se iniciado remotamente no segundo semestre de 2020, ao passo que Aureliano Armador contou que ministrava tal componente curricular desde 2012, conforme relata:

*“Sou professor da disciplina de extensão aqui na graduação desde quando eu entrei, desde 2012, a gente tem uma disciplina de extensão na graduação de Engenharia de Pesca já desde o começo do curso. E eu acho que essa curricularização da extensão nos outros cursos, a necessidade de ter disciplinas de extensão para os estudantes pelo menos entenderem que existe uma institucionalização; uma necessidade de ter um projeto político de programa de extensão universitária que traz um pouco dessa discussão da realidade, da necessidade do estudante perceber as realidades locais; de ele conseguir enxergar que é realmente muito importante ele ir lá conversar com as pessoas da comunidade para entender os problemas e, a partir disso, tentar juntos conseguir as soluções para os problemas enfrentados [...]. Isso já era para ter tido há muito mais tempo, mas os cursos tendo disciplinas que tenham essa discussão sobre a extensão, sobre a necessidade da extensão universitária, vem bem-vindo” (Aureliano Armador, Roda de conversa nº 5, Sul 2).*

Desse modo, Aureliano Armador enfatizou a importância dessa normativa e que, para ele, esse dispositivo se deu tardiamente. A curricularização da extensão universitária, em 2018, veio atender as pautas que reivindicavam maior diálogo da academia com os problemas sociais brasileiros, buscando assim afastar a extensão da sua concepção inicial de caráter utilitarista e assistencialista (ALBRECHT; BASTOS, 2020). Em uma publicação de 2020, Albrecht e Bastos analisam a implementação das novas diretrizes para a extensão universitária e concluem que

até a presente data não há ainda uma definição de como cada universidade fará para contemplar a resolução. Alguns acenos que podemos observar são: a transformação de disciplinas de graduação em ações de extensão, dirigidos para o público externo, não acadêmico e que necessita de algum olhar específico em consonância às diferentes políticas públicas (ALBRECHT; BASTOS, 2020, p. 65).

Essa indefinição quanto à como cada instituição deverá contemplar a resolução foi observada por Aureliano Babilônia: *“é uma diretriz curricular que todos os cursos têm que ter isso, ponto. **Agora como fazer isso, não foi explicado, cada instituição entendeu e interpretou de uma forma**”* (grifos meus). Durante a discussão acerca dessa normativa, perguntei às/aos participantes daquela roda de conversa sobre o que acreditavam que aconteceria com a extensão no IFES diante da situação paradoxal de se ter, por um lado, a obrigatoriedade da extensão integrando a carga horária curricular e, por outro, a escassez de recursos financeiros para realizá-la. O participante Arievidio disse acreditar que isso acarretaria certa estagnação quanto às ações extensionistas numa ausência de criatividade no processo de produção de conhecimento:

*“Eu acho que [a extensão] não vai minguar até porque é um complemento legal, é um componente, tem uma responsabilidade. O estudante tem que ter a comprovação de que desempenhou a atividade, acho que isso vai acontecer. O que vai acontecer, talvez, também, é que vai ter mais do mesmo: vai fazer muita coisa parecida, com pouca criatividade, com pouca inovação [...]. Eu comentei*

*que a gente está aqui no Território do Caparaó, são 11 municípios aqui no entorno, então, tem município que está a cerca de 120 quilômetros. Enquanto eu tinha recurso de outra agência, a gente conseguia ir lá que é Dolores do Rio Preto, agora não dá, fica difícil [...]. Você tem que sair, é o dia inteiro, além do seu tempo, é o deslocamento, então, vai limitando e fazendo com que haja mais do mesmo” (Arievilo, Roda de conversa nº 5, Sul 2, grifos meus).*

Além dessa possibilidade sugerida por Arievilo, de “mais do mesmo” por causa da escassez de recursos, o professor Aureliano Babilônia fez uma importante provocação: se o cumprimento da extensão universitária passa a se dar como uma disciplina no currículo dos cursos de graduação, essa extensão tenderia a ser diferente daquela que é demandada pela comunidade local; que é realizada junto à essa comunidade na tessitura de novos saberes. Conforme mencionei anteriormente, neste trabalho, compreendo esse último tipo de extensão como *dialógico-fronteiriça*. O que a narrativa de Aureliano Babilônia sugere é que, na condição de disciplina, poderia se fortalecer, cada vez mais, as *extensões de visitaçã*o e as de *aplicaçã*o, em detrimento das extensões dialógico-fronteiriças. Essa ponderação baseia-se na experiência local que o curso de licenciatura em Matemática do *campus* de Aureliano Babilônia teve com a implementação do referido componente curricular em 2020, durante a pandemia de covid-19. As/os servidoras/es daquele *campus* formularam um projeto de extensão de educação financeira, em convênio com a Secretaria da Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU), de modo que a disciplina remota da licenciatura do IFES disponibilizaria um quantitativo de vagas para algumas pessoas da “comunidade externa”, isto é, as/os professoras/es da SEDU. A disciplina era obrigatória para as/os alunas/os regulares da licenciatura, mas configurou-se como extensão ao ofertar vagas dessa disciplina para o público externo. Dessa forma, as/os professoras/es da SEDU poderiam cursar um componente curricular da Licenciatura em Matemática e, ainda que remotamente, *visitar* o IFES.

*“A extensão no curso superior, por ser um componente curricular, vai chegar a um ponto que, a meu ver, que vai ficar uma disciplina com algumas questões um pouquinho diferenciadas das outras. O que difere essa disciplina das outras é que ela vai ter um quantitativo de vagas para a comunidade, para o público*

*externo, mas vai terminar sendo um curso de extensão, e não uma extensão propriamente dita [...]. Essa extensão como componente curricular não demanda de recursos porque é uma disciplina, por isso ela vai terminar sendo um curso. Os outros projetos de extensão vão continuar acontecendo com a mesma demanda que existe e entrando nesse campo da precariedade por falta de recurso [...]. Por ser uma componente curricular, o professor da disciplina de extensão – pelo menos esse é o nosso entendimento aqui no campus Cachoeiro –, do componente curricular de extensão, **essa carga horária está no ensino, não está na extensão**. O nome da disciplina é: ‘Extensão 1’, ‘Extensão 2’. Então, ele é professor dessa disciplina, naquele momento, ele não está fazendo um projeto de extensão [...]. Se ele quiser trabalhar com extensão, ele vai ter que submeter um projeto de forma voluntária para o PIBIC, PIVIC<sup>107</sup>, esses outros que existem e que nós conhecemos bem. Se olhar na normatização, você vê que ela é bem distinta uma coisa à outra, ele [componente curricular] tem um nome de ‘extensão’, mas é uma disciplina ‘Extensão’, não é uma extensão como nós entendemos de pesquisa de extensão [...]. Ela [extensão] vai se tornar cursos. Igual quando você diz: ‘vou fazer um curso de extensão pela universidade tal’, você entra lá na plataforma e faz um curso de extensão. **Vai acabar acontecendo dessa forma e não a extensão com busca por uma agência de fomento, busca de recursos, os projetos mais expressivos de aproximar comunidade e instituição**” (Aureliano Babilônia, Roda de conversa nº 5, Sul 2, grifos meus).*

A narrativa de Aureliano Babilônia traz questões bastante pertinentes que carecem ser problematizadas. Conforme a reflexão proposta acima, enquanto disciplina em uma sala de aula física ou em uma plataforma digital – distanciando-se, assim, do contato com os contextos locais –, a extensão não demandaria muitos investimentos financeiros. Não haveria, por exemplo, o problema relatado por Melquíades e Arievalo de se precisar de recursos para garantir o deslocamento físico até os contextos comunitários que demandam ações de extensão. Nesse ponto, o sucateamento da extensão poderia ser ainda mais acelerado, uma vez que a própria normativa dispõe que “a previsão e as estratégias de financiamento das atividades de extensão” são de responsabilidade das IES (BRASIL, 2018, p. 49). Considerando que as IES públicas brasileiras estão enfrentando o agravamento de uma crise estrutural em função da pandemia de covid-19 (MALANCHEN, 2020; SAVIANI, 2020), a interpretação da nova normativa poderia fazer com que a obrigatoriedade do cumprimento da extensão se desse apenas através de componentes curriculares. Desse modo, corre-se o risco de haver cada vez menos extensões dialógico-fronteiriças. O problema é que o diálogo e a produção

---

<sup>107</sup> Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC).

epistemológica junto à comunidade se desenvolvem, principalmente, no tipo de extensão que está em xeque.

Conforme discutido anteriormente, as extensões de visitação têm potencial para a transformação social haja visto que aproximam a comunidade e o IFES. A questão, como previamente ponderado, é que a comunidade pode não apenas *visitar* o IFES, mas ocupá-lo de forma mais permanente, apoderando-se dele. Com isso, enfatizo que o argumento deste capítulo não é contra as extensões de visitação, nem tampouco contra a importante e tardia normativa que estabelece o cumprimento da extensão nos cursos de graduação. A questão aqui é a invisibilidade e o apagamento das extensões dialógico-fronteiriças. Dito isso, o problema seria a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018 do MEC, ao invés de contribuir para a produção epistemológica em diálogo com a comunidade, ser utilizada como mais um mecanismo da linha abissal que a silencia. Ademais, creio que mais importante do que mudanças normativas/legislativas seria uma mudança de pensamento, de uma perspectiva ontoepistêmica colonial para uma decolonial.

Nesse sentido, Arievalo refletiu sobre a necessidade de uma mudança paradigmática com relação à extensão. Tal proposta de mudança paradigmática foi incorporada nas *fichas-slides* da última roda de conversa, bem como na tessitura deste texto: pensar o papel das IES na sociedade a partir da extensão. Nessa perspectiva, o trabalho das IES deveria começar pelas demandas sociais, pelo diálogo e pela produção de saberes colaborativa com os sujeitos da comunidade onde essas instituições estão inseridas. Dessa forma, a tríade acadêmica deveria ser percebida como “extensão-pesquisa-ensino”.

*“Tem até alguns colegas que eles trocam, não é ‘ensino, pesquisa e extensão’; é ‘extensão, pesquisa e ensino’. Então, a gente vai trazer as demandas que tem na comunidade, a partir dessa demanda, pesquisar as alternativas e desenvolver algumas tecnologias envolvendo os estudantes. Enfim, são mudanças paradigmáticas que a gente tem que debater internamente, debater externamente e ir conquistando o espaço, mas é um desafio que a gente tem nesse caminhar”* (Arievalo, Roda de conversa nº 5, Sul 2, grifos meus).

Essa mudança paradigmática mencionada por Arievidlo foi assim colocada por Pinotti (2020, p. 1, grifos meus): “**porque a extensão, via de regra, ocupa a última posição em ordem de prioridade e importância?**”. Segundo Pinotti (2020), a forma como a tríade acadêmica é colocada reflete a ordem de importância de suas dimensões. Para a autora, o fato de a extensão ocupar o último lugar da ordem da tríade diz sobre sua prioridade na distribuição de recursos, bem como a atenção institucional a ela conferida.

Acredito que a conjuntura da educação convoca propostas para o enfrentamento da atual crise que as IES públicas estão passando (SOUSA SANTOS, 2019), um reflexo da crise do paradigma da ciência moderna: estamos em um momento de transição, diante da morte de um paradigma e da emergência de outro que o substituirá (SOUSA SANTOS, 2009). Considerando o potencial da extensão, Sousa Santos (2021) argumenta que as forças que tentam neutralizar as IES são tão poderosas que as universidades públicas deverão, através dessa dimensão acadêmica, trabalhar de forma cooperativa com os movimentos sociais, as organizações da sociedade civil, bem como com as universidades populares, na articulação do que chama interconhecimento. O autor oferece como exemplo as atividades da Universidade Popular dos Movimentos Sociais, mencionada no capítulo anterior.

Por fim, ressalto que as extensões dialógico-fronteiriças se aproximam dos projetos decoloniais que visam o pensamento liminar, a sociologia das ausências, a sociologia das emergências, a tradução intercultural e a ecologia dos saberes. Enquanto espaço dialógico-fronteiriço, ela pode alavancar a utopia de um transIFES, que opera contra o encastelamento de conhecimentos porque busca o reconhecimento da infinita pluralidade de conhecimentos. Nessa utopia, haveria a desconstrução das dicotomias comunidade acadêmica vs. comunidade externa, dentro vs. fora. Com relação a essa última dicotomia, cabe lembrar que

dentro e fora, centro e periferia são metáforas dúplices que dizem mais sobre os *loci* da enunciação do que sobre a ontologia do mundo. **Há e não há dentro e fora, centro e periferia.** [O pensamento liminar] também indica uma nova maneira de pensar na qual as dicotomias podem ser substituídas pela



complementaridade de termos obviamente contraditórios. **O pensamento liminar poderia abrir as portas para uma outra língua, um outro pensamento, uma outra lógica**, superando a longa história do mundo colonial/moderno, a colonialidade do poder, a subalternização dos saberes e a diferença colonial (MIGNOLO, 2020a, p. 444, grifos meus).

O pensamento liminar na produção epistemológica demanda, também, problematizar e decolonizar a(s) língua(s). Isso porque, a colonização da língua foi uma estratégia eficaz do colonizador (PALERMO, 2010; MIGNOLO, 2020a). A colonialidade do poder, do saber e do ser têm operado no apagamento/silenciamento do colonizado também por meio da língua. Esse violento processo de homogeneização linguística é perceptível no projeto de construção de uma língua nacional que, via de regra, é a do colonizador. Nesse sentido, Mignolo (2020a, p. 291) destaca que “uma das armas mais poderosas para a construção das comunidades imaginadas homogêneas foi a crença numa língua nacional”. Em outras palavras, o monolinguismo apaga a diferença.

A fim de decolonizar as relações entre os saberes sobretudo pela via linguística, faz-se necessário pensar as relações (de)coloniais entre língua e conhecimento, bem como as possíveis políticas linguísticas em curso no IFES. Essas temáticas compõem as discussões do próximo capítulo.

## 5. A LÍNGUA NA PRODUÇÃO DE SABERES: PELO DIREITO À DIFERENÇA

*“Falaremos sua língua, sim, mas sem nenhum sentimento de culpa nem gratidão. Seremos de novo como éramos, pessoas comuns; podemos até ser mentiras, mas seremos mentiras fabricadas por nós mesmos”.*  
Tayeb Salih, *“Tempo de migrar para o norte”*.

Ao completar a sua cartografia do planeta, com a invasão do continente americano, o colonizador europeu implementou as práticas que culminaram na colonialidade através de estratégias representadas pelas armas, a cruz e a língua (PALERMO, 2010). De modo que a estratégia colonizadora por meio das violências linguísticas perdura no sistema mundial colonial/moderno através da colonialidade do poder. Para Mignolo (2020a), estabeleceu-se uma geopolítica linguística, uma vez que as línguas ocidentais do colonialismo e do imperialismo constituíram um monopólio linguístico, no silenciamento das línguas nativas. As implicações dessa geopolítica linguística subvertem “ideias, imaginários e as próprias cosmovisões nativas fora da Europa” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 21).

Diante desse monopólio linguístico e de seu conseqüente monolinguismo, neste capítulo proponho uma ênfase na diferença, na pluralidade linguística das vozes que têm sido historicamente caladas pela colonialidade. Isso se torna ainda mais relevante em contextos escolares cujos currículos têm endossado a homogeneização e a padronização dos conteúdos, avaliações, práticas (FREITAS, 2013) e, no caso do IFES, dos perfis de profissionais técnicas/os que se deseja formar com isso. Dessa forma, é urgente que se leve em consideração, tanto nas políticas curriculares quanto nas políticas linguísticas, a diferença cultural das/os alunas/os e, portanto, das/os falantes das línguas, para além do modelo único de sujeito e língua instaurado pela colonialidade/modernidade.

A fim de perseguir esse intuito, nas próximas seções discuto algumas teorias sobre a decolonização da língua e seus saberes, além de problematizar nas narrativas de participantes da primeira roda de conversa, em especial, as de Humberto, questões acerca da língua na produção de saberes. Sigo a discussão trazendo, mais adiante, as

narrativas de sujeitos de outras rodas de conversa sobre práticas de letramentos. Finalizo com a análise produzida com base no material empírico acerca da divulgação das produções de saberes locais, na tentativa de pensar as relações entre políticas linguísticas e políticas de internacionalização na produção epistemológica com o/do IFES.

## 5.1. POR PROJETOS DECOLONIAIS QUE DECOLONIZEM A LÍNGUA, O DIÁLOGO E OS SABERES

Os futuros decoloniais, conforme Veronelli (2016) salienta, não possuem palavras ainda – um “como” fazer –, apesar de suscitarem muitas perguntas. Partindo das contribuições do grupo M/C, Veronelli (2016) considera na proposta dialógica do pensamento liminar de Mignolo, a possibilidade não apenas de deslocar o lugar de enunciação da modernidade, da dualidade centro-periferia, mas também um movimento de se colocar em outros lugares subalternos, em uma tradução intracultural. Um diálogo de confronto que guarda em comum as marcas da colonialidade, trazendo as variadas histórias locais. Nesse sentido, Veronelli (2016, p. 408) considera que os diálogos decoloniais são o coração da decolonialidade. Entretanto, o diálogo também demanda ser decolonizado. Veronelli e Daitch (2021, p. 81) advertem que o diálogo em si “não é suficiente para pôr em prática o projeto incompleto e inconcluso da descolonização, porque o próprio diálogo foi colonizado”. Por essa razão, Veronelli (2016) fala em colonialidade da linguagem.

Assim, segundo Veronelli (2016), colonialidade da linguagem compreende o processo de racialização do colonizado como agente comunicativo, bem como de seus saberes enquanto legado linguístico. A colonialidade da linguagem reduz o colonizado à condição de não-humano e rejeita suas línguas e modos de conhecer o mundo. Uma vez desumanizado, o colonizado supostamente não seria capaz de produzir linguagem racional ou conhecimento, de acordo com a ficção do colonizador. Para Veronelli (2016), trata-se da colonialidade do poder em sua forma linguística.

A fim de pensar as implicações da colonialidade da linguagem, Veronelli e Daitch (2021) propõem uma mudança paradigmática, diferente das concepções linguísticas modernas, trazendo a relação entre a noção de linguajar, em Maturana, e o que seria um monolinguajar. Para as autoras, interessa, no primeiro, o deslocamento do substantivo linguagem (algo dado e que precederia a interação) para o verbo “linguajar” que Maturana (2009) utiliza para enfatizar o caráter de atividade, comportamental, de produção linguística em ação por meio da interação. Nas palavras de Veronelli e Daitch (2021, p. 93), “é através do linguajar como atividade em comunidade – linguajar juntos – que as gentes criam suas realidades”. A partir dessa compreensão, as autoras percebem o “linguajar juntos” como as formas que as comunidades linguísticas coexistem no mundo e constroem conhecimentos acerca dele, modos que podem ser diferentes dos do colonizador. O monolinguajar, entretanto, refere-se à relação hierarquizada com a qual o colonizador interage com o colonizado, de um amo para suas/seus escravas/os, uma socialização que desumaniza e retira do colonizado a possibilidade de interlocução e de reconhecimento de sua comunidade linguística (VERONELLI; DAITCH, 2021).

Com a ideia de monolinguajar em mente, a mudança paradigmática revela a diferença entre comunicação dialógica racional e comunicação simples como uma relação de dominação sustentada por práticas e instituições de monolinguajeio – orientadas para a racialização/desumanização do colonizado-colonializado como sujeito comunicativo/enunciador, interlocutor – e, conseqüentemente, apresentar a colonialidade da linguagem como um processo de dominação (VERONELLI; DAITCH, 2021, p. 97).

Além da necessidade de se decolonizar o diálogo, é preciso que se pensem também as formas de negociação de sentidos nesse diálogo entre as/os diferentes, especialmente, nas traduções interculturais. Considerando a tradução intercultural inerente à antropologia, Viveiros de Castro (2018) argumenta que essa última deve estar a serviço da tradução e não o contrário. O autor destaca que no dizer italiano “traduttore-traditore”, a traição deve ocorrer na língua de destino e não na de origem, para que se evite o encerramento dos possíveis e amplos sentidos na estagnação de um homônimo. Nesse

sentido, é preciso levar em conta a equivocação do perspectivismo indígena, no qual se “projeta uma imagem da tradução como um processo de equivocação controlada – ‘controlada’ no sentido que caminhar pode ser descrito como um jeito controlado de cair.” (VIVEIROS DE CASTRO, 2018, p. 251). A equivocação não é um erro, mas a compreensão de que há distintas compreensões e que elas coabitam. No perspectivismo ameríndio, não se trata de entender como diferentes seres veem o mesmo mundo, mas implica a coexistência de diferentes mundos. Assim, a tradução equivocada enfoca a diferença do outro como condição dialógica:

Um erro ou uma enganação podem ser determinados enquanto tais apenas a partir de dentro de um dado jogo linguístico, enquanto uma equivocação é o que se desdobra no intervalo entre diferentes jogos linguísticos. **Enganações e erros supõem premissas já constituídas – e constituídas como homogêneas – enquanto uma equivocação não apenas supõe a heterogeneidade das premissas em jogo, mas também as coloca como heterogêneas e as pressupõe enquanto premissas.** Uma equivocação determina as premissas ao invés de ser determinada por elas. Consequentemente, equivocações não pertencem ao mundo da contradição dialética, uma vez que sua síntese é disjuntiva e infinita. **Uma equivocação é indissolúvel, ou melhor, recursiva: toma-la enquanto um objeto determina outra equivocação ‘mais acima’, e assim por diante ad infinitum** (VIVEIROS DE CASTRO, 2018, p. 255-256, grifos meus).

Portanto, considerar a equivocação permite que haja uma “tradução equivocada” onde as diferenças são colocadas em jogo, de modo que o diálogo é possível porque se dá numa relação entre diferentes, semelhantemente à noção de dialogismo de Bakhtin. Como previamente mencionado, o dialogismo refere-se ao modo de funcionamento da linguagem, na qual um enunciado sempre se constitui em relação a outro, mas mantendo suas diferenças porque os enunciados – diferentemente das unidades da língua – são irrepetíveis (FIORIN, 2018). Fiorin (2018) analisa o conceito de dialogismo de Bakhtin, e faz uma importante ressalva quanto a noção de “diálogo” implicada ao dialogismo:

O vocábulo ‘diálogo’ significa, entre outras coisas, ‘solução de conflitos’, ‘entendimento’, ‘promoção de consenso’, ‘busca de acordo’, o que poderia levar a pensar que Bakhtin é o filósofo da grande conciliação entre os homens [sic]. Não é nada disso [...]. A relação contratual com um enunciado, a adesão a ele, a aceitação de seu conteúdo faz-se no ponto de tensão dessa voz com outras vozes sociais. Se a sociedade é dividida em grupos sociais, com interesses divergentes, então **os enunciados são sempre o espaço de luta entre vozes sociais, o que significa que são inevitavelmente o lugar da contradição** (FIORIN, 2018, p. 28, grifos meus).

Dessarte, a língua se configura enquanto lugar de confrontos e tensões (RAJAGOPALAN, 2005; FOUCAULT, 2008; JORDÃO; MARQUES, 2018). É importante enfatizar que estão em disputa também os saberes construídos historicamente por suas/seus falantes. Cabe refletir sobre as fronteiras linguísticas que demarcam e hierarquizam esses saberes, muitas vezes iluminando alguns em detrimento de outros. Conforme Mignolo (2020a, p. 379) ressalta, a modernidade constitui-se na “articulação particular de línguas (inglês, francês, alemão, italiano), literaturas dessas línguas (com sua herança em grego e latim) e culturas do conhecimento acadêmico, sobretudo em inglês, francês e alemão”. Então, se a modernidade depende das sombras da colonialidade, e articula-se na visibilidade de suas línguas (MIGNOLO, 2020a), é importante pensar nas línguas que estão nas sombras e no silenciamento impostos pela colonialidade da linguagem (VERONELLI, 2016; VERONELLI; DAITCH 2021).

Com relação às questões de poder que estão implicadas nas relações entre as línguas, trago as narrativas tecidas por Humberto na primeira roda de conversa deste estudo. As contribuições desse participante são bastante provocativas, uma vez que seu lugar de enunciação é de um tradutor da Língua Brasileira de Sinais (Libras)<sup>108</sup> e mestre em Linguística, que tem como tema de interesse para investigação as questões pertinentes às/aos falantes minorizadas/os. Seu trabalho como intérprete e sua pesquisa, tanto no IFES quanto na UFES, têm contribuído para a produção epistemológica local. Assim, Humberto tem inserido o IFES na produção de saberes com a comunidade local,

---

<sup>108</sup> Humberto é tradutor, intérprete e professor da Língua Brasileira de Sinais (Libras), logo, ele trabalha com uma língua de sinais específica que recebe algum reconhecimento institucional, diferentemente de tantas outras línguas de sinais existentes que estão invisibilizadas.

especialmente com as comunidades surdas. Dito isso, trago três narrativas que esse participante produziu na primeira roda de conversa, na tentativa de discutir algumas das questões provocadas por ele.

## 5.2. PENSANDO A LÍNGUA COMO LUGAR DE PRODUÇÃO EPISTEMOLÓGICA: A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Em outro momento da roda de conversa, Humberto teceu reflexões interessantes quanto à língua como espaço de produção de conhecimento local. Ele narrou uma história local que exemplifica a produção epistemológica na língua de sinais e o papel do IFES nesse processo:

*“Quando você falou da questão da produção do conhecimento, eu trabalho com língua de sinais, então a partir do que eu pensaria a produção de conhecimento? Eu penso a produção da língua. A língua é criada, a língua é inventada o tempo inteiro. A gente tem várias noções de língua, uma noção mais estruturante, como se fosse um sistema linguístico. São estruturáveis, mas as estruturas são relativamente instáveis, elas mudam no decorrer do diálogo, no decorrer das interações. As instituições é que tentam congelá-las, ao máximo possível. As línguas precisam se complexificar, precisam crescer, elas precisam ser alimentadas [...]. No ambiente acadêmico, em vários ambientes formais, a língua de sinais simplesmente não existe, porque não existiam pessoas que se comunicavam em língua de sinais nesses espaços, então a língua não existia lá. Então, ela precisa ser criada. E esse conhecimento produzido, esse conhecimento local eu pensei a partir disso. Será que a criação da língua a partir do espaço, por exemplo, na academia, nos espaços cotidianos, também não seria uma produção de conhecimento local? [Realizamos no campus CEFOR] a produção de aula sobre polinômios em língua de sinais. Rendeu um artigo a dois, inclusive, foi bom, pela Associação Brasileira de Ensino de Matemática [...]. A gente chamou um surdo para o encontro e a gente pensava nos sinais, quais sinais seriam os mais apropriados. Depois a gente deu uma aula com a produção do material. Havia surdos nessa aula e os surdos também pensavam em maneiras mais eficientes ou mais suaves de você tentar produzir mais conhecimento a partir do conhecimento que nós estávamos produzindo [...]. **O local seria esse, o local da produção da língua é isso. É o efeito que eu chamo de efeito do meme, o efeito viral. Se ela virar um viral, ela pode se***

***tornar uma palavra institucionalizada no futuro e fazer parte da estrutura da língua. Mas é local, começa sempre pelo local*** (Humberto, Roda de conversa nº 1, Grande Vitória 1, grifos meus).

A narrativa acima traz possibilidades para se pensar a língua na produção de epistemologias locais. A língua como esse espaço de produção de conhecimento que, nas palavras de Humberto, “*é local, começa sempre pelo local*”, retoma a argumentação de Sousa Santos (2002b) de que todo global tem raiz local. Dessa forma, o que Humberto considerou como possibilidade de esse saber se tornar um meme em efeito viral seria a globalização desse conhecimento produzido localmente: “*se ela virar um viral, ela pode se tornar uma palavra institucionalizada no futuro e fazer parte da estrutura da língua*”. Essa ideia dialoga com a concepção de Bakhtin de língua enquanto ação, na interação entre falantes. As/os falantes, ao interagirem, além de produzirem sentidos, produzem saberes que podem passar a integrar o sistema linguístico institucionalizado, conforme Humberto assinalou. No caso, a produção epistemológica relatada por ele ocorreu no espaço fronteiriço entre duas linguagens distintas: a linguagem matemática e a língua de sinais.

Nesse sentido, Almeida Miranda e Miranda (2011) apontam algumas das dificuldades quanto ao ensino de matemática para surdas/os, em especial, a carência de métodos e recursos didáticos voltados para as questões específicas desses sujeitos. Mansur, Lourenço, Sad e Domingos (2019, p. 160) destacam, ainda, a “falta de sinais para representar vários dos elementos da linguagem matemática”, além da urgente necessidade de tornar o ensino de matemática mais acessível por meio da criação de materiais que levem em conta a presença das diferentes línguas/culturas das/os alunas/os, sejam elas/es surdas/os ou ouvintes. Por essa razão, a importância de o IFES participar dessa produção de sinais *com* a comunidade local de surdos, historicamente oprimida e minorizada.

Como discutido no terceiro capítulo, as pessoas ditas com necessidades especiais têm tido seus corpos marcados pela colonialidade do poder. Lobo (2008) frisa como, a partir do século XIX, os discursos higienistas da modernidade tentaram assujeitar ainda mais



essas pessoas. A autora utiliza o termo “escala” que aqui compreendo como a nivelção no sistema hierárquico da classificação mundial da colonialidade do poder:

Comparado ao imbecil, o surdo-mudo vinha logo a seguir na **escala** das degenerescências e monstruosidades. Ele foi objeto de acirrado debate entre os adeptos das teses consanguinistas e anticonsanguinistas no século XIX e no começo do XX [...]. O surdo-mudo (à diferença dos imbecis e idiotas) já era objeto das preocupações não só dos médicos, mas principalmente dos educadores, que em geral acumulavam as duas funções. **Os médicos, estes sim, distinguem no surdo-mudo de nascença uma infinidade de estigmas físicos, acrescentavam-lhe a imagem lombrosiana do surdo-mudo imbecil, violento e de má índole, sobretudo quando não educado** (LOBO, 2008, p. 67-68, grifos meus).

Portanto, as pessoas com surdez, bem como a sua escolarização, eram objeto de interesse da ciência moderna, representada na citação acima pelo discurso médico. O viés clínico reforçou essa diferença como um problema a ser corrigido. Segundo Vidon, Bachiete e Domingos (2016), trata-se de uma longa história de silenciamento que se intensificou no Brasil durante a ditadura militar. Assim, as pessoas com surdez só conseguiram sair dessa forte invisibilidade em 2002<sup>109</sup>, após muitas lutas dos movimentos sociais e, também, do campo acadêmico, quando surdas/os tiveram o reconhecimento de sua “língua(gem) de sinais, e, também, passaram a ter a oportunidade de se libertarem de concepções opressoras, como a deficiência e a mudez, e de discursos, da mesma forma opressores, como o oralismo” (VIDON; BACHIETE; DOMINGOS, 2016, p. 78). Isso porque, segundo Witchs, Lopes e Coelho (2019), os primeiros esforços acerca da educação de surdas/os se deram na tentativa de ensinar-lhes a língua oral; mesmo quando a língua de sinais era permitida, seu uso nesses contextos enfatizava o oralismo.

Com relação ao papel acadêmico nesse processo, Bandeira e Vidon (2020) ressaltam as contribuições dos Estudos Surdos que, em diálogo com os Estudos Culturais,

---

<sup>109</sup> A partir da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, onde se reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

ressignificaram a surdez, antes tratada apenas pelos discursos médicos e assistencialistas, mas agora compreendida em termos culturais, isto é, a partir da sua diferença culturalmente produzida. Mansur, Lourenço, Sad e Domingos (2019) argumentam que muito recentemente é que começaram a surgir metodologias que reconheciam a diferença linguística e cultural de surdas/os, sem a pretensão de convertê-las/os em ouvintes. Os autores e a autora ressaltam que, nas práticas educativas com surdas/os, a/o intérprete de Libras trabalha ativamente com a professora ou o professor e as/os discentes na produção de sentidos. Na narrativa de Humberto, percebe-se a constante interlocução entre as/os intérpretes de Libras e as pessoas com surdez, com destaque para o protagonismo dessas.

Tal protagonismo das/os surdas/os nesse processo de produção de saberes é bastante relevante, uma vez que, em alguns casos, ocorre um extrativismo da produção de conhecimentos de pessoas surdas, remetendo à noção de “colonialismo interno” de Cusicanqui (2016). Como dito anteriormente, o fim do colonialismo e o estabelecimento de Estados-nação independentes não findou a colonialidade do poder no sistema mundial colonial/moderno, o que pode acarretar colonialismos internos, isto é, a manutenção da relação colonial onde há o opressor vs. o oprimido. Em processos de produção de saberes em língua de sinais, nos quais não há o protagonismo de surdas/os, mantém-se a relação colonial. Por esse motivo, a ênfase na participação ativa de pessoas com surdez durante todo o processo de construção de conhecimentos, destacada na narrativa de Humberto, é cada vez mais urgente. O projeto narrado por esse participante insere-se numa perspectiva educacional decolonial, contribuindo para retirar a invisibilidade dos saberes em Libras e de suas/seus falantes.

Nas seções a seguir, outras narrativas de Humberto também provocam discussões quanto à visibilidade de línguas minorizadas, bem como dos repertórios das/os alunas/os em contextos que enfatizam práticas monolíngüísticas.

### 5.3. A (IN)VISIBILIDADE DO OUTRO: A REDUÇÃO DA DIFERENÇA DE UMA LÍNGUA LOCAL MINORIZADA EM FUNÇÃO DA HEGEMONIA DO INGLÊS

A próxima narrativa de Humberto é sobre um caso que ele vivenciou em um evento acadêmico. A partir desse acontecimento, ele teceu reflexões sobre o caráter mercadológico em torno do inglês e suas possíveis implicações para línguas minorizadas locais, como o pomerano. Em outras palavras, a narrativa de Humberto nos convida a pensar sobre a promoção da (in)visibilidade do pomerano em função da hegemonia do inglês:

*“Eu estava no último CONEL, o Congresso Nacional de Estudos Linguísticos, foi em 2019. Em uma das formações, eles estavam falando sobre a língua pomerana e falaram assim: ‘a língua pomerana é próxima ao inglês, por exemplo, e mais distante do alemão. Então, seria interessante você aprender o pomerano, porque você vai poder aprender inglês depois com uma facilidade maior. Acho que a gente poderia incentivar as crianças dessa forma na escola, para que elas aprendam pomerano, porque depois você vai aprender inglês com mais facilidade’. Eu fiquei pensando: ‘por que a gente está pensando nessa justificativa?’. Porque você aprende as línguas minorizadas, as línguas dos grupos que são minorizados do nosso estado – inclusive, não só o pomerano, você vai pegar as várias línguas de imigração do século XIX que ainda existem, os povos, as culturas que ainda existem no Brasil, alguns tentam preservar a tradição. Tem comunidades quilombolas, tem imigrantes que chegaram ao Brasil, há pouco tempo, de vários países da África, da Síria. Por que a gente não aprende a língua desses povos, desses grupos, para uma humanização das relações? [...]. E aí você não vai ficar pensando no mercado, porque o mercado vai priorizar alguns saberes e os saberes vão ser considerados os melhores. E você vê professores discutindo e trabalhando nessa lógica. Eu fui questionando: ‘por que não aprende por aprender, pelo prazer de aprender, pelo prazer de se relacionar com os outros grupos?’” (Humberto, Roda de conversa nº 1, Grande Vitória 1, grifos meus).*

Nessa primeira história, Humberto narrou um acontecimento, em um evento acadêmico, onde se buscou justificar e incentivar a aprendizagem de uma língua local minorizada (o pomerano) a partir da sua suposta aproximação com a língua inglesa. Para Humberto,

tal justificativa estaria assentada no ideário de se priorizar a aprendizagem de línguas nomeadas<sup>110</sup> como o inglês e o espanhol para se obter maiores oportunidades de inserção no mercado de trabalho (observado, por exemplo, por FINARDI; PORCINO, 2015), ao invés de uma motivação que busca a relação com o outro. Portanto, haveria uma tentativa de se valorizar uma língua minorizada através de sua semelhança com o inglês, reduzindo, assim, a visibilidade de sua diferença.

A questão do pomerano como língua local minorizada merece atenção quanto às políticas que pretendem trazer-lhe visibilidade. Isso porque suas/seus falantes foram historicamente oprimidas/os no Espírito Santo, assim como no restante do país. O pomerano é uma língua de resistência, falada principalmente no município capixaba de Santa Maria de Jetibá, que teve enorme influência das/os imigrantes pomeranas/os que mantiveram seus saberes e sua língua através da cultura oral perpetuada de geração em geração (MAZZELLI, 2019). O pomerano chegou à então Província do Espírito Santo na segunda metade do século XIX, através do movimento imigrantista impulsionado pelas guerras, fome, crises no campo e desemprego no território germânico (ALMEIDA, 2016). Segundo Mazzelli (2019), nos contextos locais mais formais, o alemão também era utilizado pelas/os imigrantes em Santa Maria de Jetibá, sendo que essas línguas, durante a Era Vargas, foram proibidas. Dessa forma, ambas as línguas – pomerano e alemão – foram cerceadas pelas políticas linguísticas regulatórias que promoveram a língua portuguesa como a única oficial no Brasil, colocando o pomerano na condição de língua minorizada, perseguida e alvo de preconceito linguístico (MAZZELLI, 2019). Como consequência do ideário monolinguístico da Campanha de Nacionalização, houve o fechamento de escolas e igrejas das/os imigrantes, que passaram a funcionar clandestinamente, em movimentos de resistência que faziam o uso das línguas proibidas (MAZZELLI, 2019). Nota-se aí a resistência como (re)existência, a invenção de alternativas para manter as ontologias e epistemologias, numa “resistência consciente e consequente”, tomando emprestadas as palavras de Rajagopalan (2005, p. 150). O cenário atual dessa comunidade, entretanto, é de movimentações para a criação de

---

<sup>110</sup> OTHEGUY; GARCÍA; REID, 2015.

políticas públicas voltadas para a afirmação e a legitimação de línguas minorizadas como o pomerano (MAZZELLI, 2019).

Considerando essa história de resistência da língua pomerana em solo capixaba, qualquer tentativa de silenciamento de sua diferença merece ser problematizada. Conforme discutido acima, a história da comunidade pomerana no Espírito Santo mostra maior aproximação cultural com o alemão do que com o inglês. Contudo, na narrativa que Humberto contou, a justificativa para se aprender o pomerano argumentava o contrário. Apesar da possível veracidade do argumento, quanto às estruturas linguísticas e/ou quantidade de palavras cognatas entre o pomerano e o inglês, naquele momento, parecer mais com o inglês era mais interessante do que assemelhar-se ao alemão, que também é uma língua moderna/ocidental, porém, não tão aprendida e falada quanto a língua inglesa (FINARDI; SANTOS; GUIMARÃES, 2016). Em tal perspectiva, a diferença não é enfocada, mas suprimida pela sua suposta semelhança com a língua hegemônica. Isto é, ao comparar os dois sistemas linguísticos, tal comparação não tem em vista a diferença cultural, os possíveis equívocos que merecem destaque, conforme salienta Viveiros de Castro (2018). Nesse caso, a situação paradoxal estaria na proposta de se desfazer a invisibilidade do pomerano por meio do reforço da visibilidade da língua hegemônica.

Ainda que o intuito fosse incentivar o ensino de uma língua minorizada, sua justificativa orienta-se por um ideário pautado na prevalência do inglês (PENNYCOOK, 2020), onde o pomerano seria meramente instrumental, uma ponte de passagem para alcançar a língua inglesa como meta-alvo. Se o intuito é uma aquisição linguística para disputar uma vaga de emprego, em ambos os casos – aprender pomerano e inglês –, as línguas tornam-se *commodities* (KACHRU, 2006). Numa perspectiva de língua como mercadoria, não são questionadas as hierarquizações que têm atribuído maior ou menor valor aos idiomas (e suas/seus falantes), tampouco a posição hegemônica do inglês como língua internacional.

Além de língua internacional mercantilizada (LUCENA; TORRES, 2019), o inglês também se tornou a língua da academia (RAJAGOPALAN, 2015) que fomenta um monolinguismo

nas publicações de divulgação científica (HAMEL, 2013; FORTES, 2016). Contudo, cabe lembrar que, em todos os casos mencionados, essa hegemonia é uma construção discursiva que fixa, no imaginário coletivo, o inglês como língua global (JORDÃO, 2009) ou internacional (KACHRU, 2006; PENNYCOOK, 2006), isto é, a língua da internacionalização. Os enunciados que pregam supostas soberania e pureza dessa língua inglesa “verdadeira”, advinda do Norte global, distinguem entre falantes nativas/os e não-nativas/os, segregando as/os últimas/os (JORDÃO, 2004). Assim, o inglês como *commodity*, segundo Kachru (2006, p. 463), carrega um imenso valor no mercado internacional de línguas, e aquelas/es que se dizem proprietárias/os de dessa mercadoria querem salvaguardá-lo e preservá-lo como tal. Jordão (2019a) defende que as línguas não podem ser tomadas como mercadorias que, uma vez compradas, conferem propriedade a quem as comprou. A autora enfatiza que as línguas são lugares contestados de produção de sentidos em relações de poder: “não importa o quão bem você as ‘domine’, você precisará ter nascido no lugar, raça, classe e sexo ‘certos’ para poder desfrutar do poder que as línguas trazem com elas” (JORDÃO, 2019a, p. 115, tradução minha<sup>111</sup>).

Com o propósito de desmitificar o inglês como língua internacional, Pennycook (2006) nos convida a refletir sobre os aspectos ontológicos que subjazem a própria existência do idioma, ou que o inventam, ao analisá-lo como construto ou mito. Sobre a construção desse inglês padrão que nos parece natural e parte de nossa realidade material, Pennycook (2006, p. 96-97, tradução minha<sup>112</sup>) explica que

embora os processos pelos quais uma variedade de inglês se tornou o inglês padrão pudessem ser vistos como uma forma de construção social, o objeto que resultou – o inglês padrão – é uma entidade objetivamente descritível, uma

---

<sup>111</sup> Texto original: “no matter how well you 'master' them, you will need to have been born in the 'right' place, race, class and sex to be able to enjoy the power that languages bring with them” (JORDÃO, 2019a, p. 115).

<sup>112</sup> Texto original: “although the processes by which a variety of English became standard English might be seen as a form of social construction, the object that resulted – standard English – is an objectively describable entity, a variety of English with a set of rules, used by a certain group of people” (PENNYCOOK, 2006, p. 96-97).

variedade de inglês dotada de um conjunto de regras, usada por um certo grupo de pessoas.

Ao apontar o inglês padrão como construto social ou mito, Pennycook (2006) pondera que tal invenção precisa ser compreendida historicamente. A fim de pensar esse caráter mítico do idioma, o autor sublinha os papéis de um mito: os modos nos quais os mitos são construídos através de sua constante repetição narrativa; destacar narrativas heroicas que nos remetam à origem ou natureza de um fenômeno; e explicar como algo veio a existir. A partir da perspectiva do construcionismo histórico, o autor dialoga com a ideia de língua como elemento constituinte da nacionalidade segundo a compreensão de nação enquanto comunidade imaginada<sup>113</sup>. Pennycook (2006) aborda ainda o construcionismo discursivo, ou seja, o processo pelo qual as línguas são produzidas de diferentes modos em diferentes contextos, ancoradas em determinadas ideologias. Por essa razão, é preciso que se desinvente esse inglês padrão construído e fixado como língua internacional. Como o autor defende, o mito do inglês como língua internacional não diz respeito apenas à invenção do inglês em si, mas também das “estratégias que constantemente mantêm essa invenção no lugar, com a repetição implacável de histórias e contos sobre essa coisa chamada inglês” (PENNYCOOK, 2006, p. 109, tradução minha<sup>114</sup>).

Assim, a fim de desinventar o inglês, enfatizando a sua dimensão política e o compreendendo enquanto língua franca, trago a seguir as narrativas de três participantes da primeira roda de conversa para pensar sobre as relações que esses sujeitos tecem com o inglês na produção de epistemologias locais.

---

<sup>113</sup> ANDERSON (1983 *apud* PENNYCOOK, 2006).

<sup>114</sup> Texto original: “The myth of EIL [English as an international language] deals not merely with the invention of English, but with the strategies that constantly keep that invention in place, with the relentless repetition of the stories and tales about this thing called English” (PENNYCOOK, 2006, p. 109).

## 5.4. (DES)INVENTANDO E PENSANDO A LÍNGUA: O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA

Ainda na roda de conversa em que Humberto participou, um dos *slides-fichas* trazia uma charge sobre publicações acadêmicas e uma pergunta problematizadora sobre o tema (APÊNDICE B). O professor Coronel Aureliano Buendía, que estava interagindo através do bate-papo da plataforma de videoconferência, escreveu:

*“Tenho publicado só em inglês. Participo de um grupo grande de pesquisa sobre a Mata Atlântica, e nesse grupo tem gente do mundo todo, da Inglaterra, Austrália.... etc... Nosso grupo aqui coleta e trabalha os dados. A gente escreve junto com eles. Aí, fica mais fácil. Publicamos um artigo em 2020 com 76 autores. **A tendência é essa: artigos robustos em revistas de elevado fator de impacto.** Antigamente fazíamos coisas fragmentadas. Hoje a gente coleta dados e junta com os de colegas e conseguimos trabalhar padrões para florestas tropicais do mundo todo”* (Coronel Aureliano Buendía, interação no chat da Roda de Conversa nº 1, Grande Vitória 1, grifos meus).

Com isso, José Arcádio Buendía e Humberto reagiram ao comentário do colega (Coronel Aureliano Buendía), falando sobre suas experiências com o aprendizado do idioma:

*“José Arcádio Buendía: Eu tenho que publicar um artigo, acho que em português, um A1, que tem que rolar para pegar o diploma, mas é em português mesmo, a obrigatoriedade. O Coronel Aureliano Buendía tem publicado só em inglês, é outro nível. Roqueiro velho, de tanto ouvir rock aprendeu inglês [...]. **Estou estudando inglês direto, mas muito difícil. Eu tenho resistência.** Eu vejo filme em francês, em italiano, em espanhol bem à vontade, mas se vejo filme em inglês, é má vontade, mesmo estudando inglês.*

*Humberto: Eu acho que eu vou aprender uma língua do Espírito Santo antes de aprender inglês. Eu estou querendo aprender por conta do trabalho, da pesquisa mesmo [...]. **Eu estudei inglês, estudei no centro de línguas por cinco anos, sei um pouco,** fiz até um projetinho com a Petra Cotes<sup>115</sup> de tradução de um artigo de um colega, só que **eu não cheguei a concluir a tradução** [...]. Mas, a gente não chegou a concluir, **é muito trabalhoso, tem que pensar muito na***

---

<sup>115</sup> Nome fictício.



**questão dos termos. A gente dominava, mas não é um trabalho fácil não**  
(Roda de Conversa nº 1, Grande Vitória 1, grifos meus).

Nesses trechos das interações entre esses sujeitos há três posicionamentos diante do inglês, sendo os dois últimos similares: (1) o Coronel Aureliano Buendía disse ter-se decidido a só publicar na referida língua, com pesquisadoras/es de outras regiões do globo, preferencialmente, em revistas de “*elevado fator de impacto*”; (2) José Arcádio Buendía, por sua vez, disse que precisa aprender o idioma e que o tem estudado muito, mas que tem resistência em fazê-lo, apesar de não ter esse sentimento em relação a outras línguas, e por fim, (3) Humberto disse que tem conhecimentos em língua inglesa, mas que prefere aprender uma língua local antes de aprender inglês. O comentário do Coronel Aureliano Buendía remete à menção anterior do inglês como língua internacional da academia (RAJAGOPALAN, 2015) e do conseqüente monolinguismo das publicações acadêmicas (HAMEL, 2013; 2017; FORTES, 2016), questão que será retomada na última seção deste capítulo. Apesar das possíveis vivências particulares que provocam o sentimento de resistência ao inglês em José Arcádio Buendía, bem como o desejo de Humberto de aprender outras línguas locais antes, acredito que esses afetos podem estar vinculados à concepção do inglês como língua do imperialismo.

Como Diniz de Figueiredo (2018) lembra, a noção do imperialismo linguístico da língua inglesa se tornou bastante popular na linguística aplicada e nos estudos sobre a difusão do inglês pelo mundo. Entretanto, Diniz de Figueiredo (2018) também ressalta que essa teoria tem recebido muitas críticas, por exemplo, por desconsiderar a agência de aprendizes e professoras/es nas periferias, e os diferentes modos como o inglês tem sido apropriado. Em outras palavras, uma concepção do inglês como língua imperialista tende a supor a passividade das/os falantes em relação à língua.

Criticar essa perspectiva do inglês como língua imperialista não significa, contudo, negar como o discurso sobre a hegemonia do inglês tem amparado os crescentes abismos de desigualdades que têm separado o Norte e o Sul globais. Pennycook (2020) argumenta que o inglês continua a ser uma língua do Norte global, não apenas por suas origens

estarem geograficamente vinculadas ao hemisfério norte, mas sobretudo porque esse idioma está arraigado nas instituições e injustiças que o Norte global criou e continua a perpetuar. Portanto, para o autor, não é possível desvincular a prevalência dessa língua e o seu uso das forças políticas e econômicas que dominam o mundo. Desse modo, é importante ressaltar que as concepções do inglês podem (ou não) favorecer o processo de sua decolonização. Conforme Jordão (2019b) lembra, no caso da língua inglesa, linguistas aplicadas/os têm dado a entender que há um consenso quanto ao conceito de língua e as consequências dessa perspectiva. Segundo a autora,

o discurso sobre a língua pode ser construído pela repetição constante e também por um silêncio penetrante: não explicitar o que entendemos por língua ajudou a construir esse sentimento de consenso, essa ilusão de que estamos falando de um determinado objeto lá fora, e de que tal objeto é e parece o mesmo para todas/os nós (JORDÃO, 2019b, p. 34, tradução minha<sup>116</sup>).

Diante disso, é importante refletir acerca das possíveis implicações conceituais do inglês, bem como sobre suas relações com a propagação mundial dessa língua, que tem garantido sua prevalência e hegemonia. Com relação à teorização acerca da propagação do inglês pelo mundo, Diniz de Figueiredo (2018) argumenta que as diferentes compreensões sobre a globalização<sup>117</sup> estão imbricadas às concepções do inglês, haja visto que a difusão dessa língua relaciona-se aos processos de globalização. A partir disso, o autor enfatiza que tais relações conceituais podem gerar três implicações para o ensino de inglês. Segundo Diniz de Figueiredo (2018), a primeira consequência refere-se às escolhas que a professora ou o professor faz em sala de aula, dentre elas: expor as/os alunas/os apenas às variantes estadunidenses e britânicas ou às mais diversas

---

<sup>116</sup> Texto original: “Discourse on language can be constructed through constant repetition and also through pervading silence: not making explicit what we mean by language has helped build this feeling of consensus, this illusion that we are talking about a given object out there, and that such object is and appears the same to us all” (JORDÃO, 2019b, p. 34).

<sup>117</sup> Diniz de Figueiredo (2018) refere-se às oito principais concepções de globalização que, segundo os sociólogos Darren O’Byrne e Alexander Hensby (O’Byrne and Hensby 2011 *apud* DINIZ DE FIGUEIREDO, 2018), seriam: a teoria da aldeia global, a liberalização, a polarização, a Americanização, a McDonaldização, a transnacionalização e a balcanização.

variantes da língua? Considerar (ou não) os repertórios das/os aprendizes? Uma abordagem educacional crítica quanto a esses aspectos poderia envolver as/os alunas/os em debates sobre a história da propagação do inglês no mundo, bem como o seu atual papel enquanto língua franca. A segunda consequência, assinalada por Diniz de Figueiredo (2018), concerne o ensino da cultura e o desenvolvimento de uma consciência intercultural. Algumas concepções podem reforçar os estereótipos culturais, ao passo que concepções críticas da intersecção entre globalização e a difusão do inglês poderiam promover o entendimento sobre como as culturas e a língua têm interagido ao longo do tempo. A terceira implicação dessa compreensão seria professoras/es de inglês mais preparadas/os para lidar com as questões políticas pertinentes à língua inglesa, a exemplo de como a globalização e o inglês participam da construção das identidades.

Considerando que essas concepções têm impactos na educação linguística, bem como no processo de decolonização da língua, a noção de inglês como língua franca (ILF) tem recebido cada vez mais destaque entre estudiosas/os no Brasil que se preocupam com a dimensão política da língua (DUBOC; SIQUEIRA, 2020). Levando em conta que o ILF está em sua terceira fase de deslocamentos conceituais (DINIZ DE FIGUEIREDO, 2018; DUBOC; SIQUEIRA, 2020), Jenkins (2014, p. 2, tradução minha<sup>118</sup>) tem defendido que o ILF se refere, “em poucas palavras, ao uso contemporâneo mais abrangente do inglês no mundo, em essência, o inglês quando usado como uma língua de contato entre pessoas de diferentes línguas maternas (incluindo falantes nativas/os do inglês)”.

Nas palavras de Jordão (2014, p. 20), isso significa que “nós, brasileiros falantes de inglês, estaríamos libertos e autorizados a utilizar nossas próprias idiossincrasias”. A autora ressalta que há divergência teórica quanto ao ILF constituir ou não uma variante. Para Jordão e Marques (2018), o ILF não constitui uma língua ou uma variedade em si, mas um contexto situado do uso da língua, no qual há produção de formas de linguagem e modos de interação e comunicação que se diferem da compreensão tradicional que toma a/o falante nativa/o como referência. Assim, a autora e o autor argumentam que o

---

<sup>118</sup> Texto original: “English as a Lingua Franca (henceforth ELF) refers, in a nutshell, to the world’s most extensive contemporary use of English, in essence, English when it is used as a contact language between people from different first languages (including native English speakers)” (JENKINS, 2014, p. 2).

ILF desloca o enfoque do ensino-aprendizagem de uma abordagem normativa para uma perspectiva de criação de espaços de negociação, onde as contradições e os conflitos na comunicação são percebidos como oportunidades para a produção de sentidos. Jordão e Marques (2018) lembram que os estudos descritivos da língua assentam-se numa visão de língua enquanto objeto essencializado e autônomo que opera por meio de códigos um tanto quanto transparentes. Tais percepções têm estabelecido padrões binários que produzem hierarquias tanto em relação aos usos da língua – certo vs. errado – quanto às/aos falantes – nativa/o vs. não-nativa/o –, conforme a classificação hierárquica do mundo operada pela colonialidade do poder por meio da colonialidade da linguagem. Por ser menos normativo, o ILF compreende a fluidez e a hibridez nas interações que negociam sentidos. A autora e o autor defendem que, contra a suposta neutralidade dessas interações, se exerça um contínuo exercício de decolonizar tanto o ensino de aprendizes da língua quanto a formação acadêmica de suas/seus professoras/es. Tal projeto decolonial demanda “ser local” no ILF, desinventando as práticas educacionais, destacando a consciência da agência das/os falantes na construção de sentidos.

Por considerar a heterogeneidade, a fluidez e o hibridismo, os estudos em ILF dialogam com a teoria decolonial (DUBOC; SIQUEIRA, 2020). Uma das semelhanças entre o ILF e os estudos decoloniais está na noção de desobediência epistêmica, que no caso do primeiro refere-se à insubmissão às regras gramaticais e ao que supostamente seria a norma padrão “correta” da língua. É importante destacar que, assim como há guardiãs/ões das fronteiras entre os saberes institucionalizados, há também as/os guardiãs/ões da norma padrão das línguas nomeadas<sup>119</sup>. Duboc e Siqueira (2020) argumentam que a colonialidade tem historicamente atravessado as políticas e as práticas linguísticas brasileiras, tanto no que diz respeito ao português como língua oficial quanto ao inglês como língua estrangeira. Semelhantemente a Jordão e Marques (2018), Duboc e Siqueira (2020) também destacam o imbricamento entre ILF e teoria decolonial na ênfase que a última faz ao local, isto é, ao lugar de enunciação:

---

<sup>119</sup> Aqui compreendidas/os na expressão de “norm-designers” (KACHRU,1990) para designar as/os especialistas em gramática que se arvoram da norma culta para fiscalizar os usos de falantes do inglês.

**Ação local.** Aqui está o maior princípio da decolonialidade que visa ir além da retórica e destruir a suposta ineficiência em um tipo de pesquisa acadêmica que ainda se mantém confortavelmente enclausurada em discussões estritamente discursivas e teóricas. **É exatamente de onde desejamos partir no exercício de pensar e fazer pesquisas para o ILF de outra forma** (DUBOC; SIQUEIRA, 2020, p. 304, tradução minha<sup>120</sup>, grifos meus).

Duboc e Siqueira (2020) salientam, ainda, que os estudos em ILF têm dialogado com as noções de Paulo Freire quanto à pedagogia crítica e à educação enquanto prática política. De modo que há um crescente diálogo entre linguística aplicada crítica, letramento crítico, pedagogia crítica e estudos decoloniais, com importantes implicações, por exemplo, para questões referentes à educação indígena, no que se refere às relações entre língua, poder e política, além de temas como subjetividade, identidade, cultura, cosmopolitanismo, colonialismo, colonialidade, imperialismo, práticas e letramentos translíngues, dentre outros (DUBOC; SIQUEIRA, 2020, p. 314-315). Dessa forma, Duboc e Siqueira (2020) falam sobre um “ILF feito no Brasil”, que dialoga com as contribuições de Paulo Freire, na consolidação de um projeto decolonial com questões ontoepistêmicas locais.

Para Jordão (2019b), o ILF enquanto projeto decolonial que se desvincula das epistemologias monolíngues, e se coloca como um pensamento de fronteira, aproxima-se da perspectiva da translíngua. A autora explica que, na translíngua, as línguas são percebidas como estando sempre em relação, influenciando umas às outras em constantes trocas, logo, suas fronteiras não são rígidas, mas porosas. De acordo com essa perspectiva, os sentidos são produzidos a partir do uso dos repertórios das/os falantes, como veremos na próxima seção.

---

<sup>120</sup> Texto original: “Local action. Here is the greatest tenet of decoloniality which aims at going beyond the rhetoric and defeating the supposedly inefficiency in a type of academic research that still keeps itself comfortably cloistered in strictly discursive, theory-based discussions. This is exactly from where we wish to depart in the exercise of thinking and doing ELF research otherwise” (DUBOC; SIQUEIRA, 2020, p. 304).

## 5.5. POR PEDAGOGIAS TRANSLÍNGUES

Em outra narrativa, Humberto voltou a falar das línguas minorizadas no Espírito Santo, e destacou o caráter monolíngue nas políticas linguísticas nacionais que interrompem a produção linguística, cerceando, por exemplo, a Libras. Em contrapartida, Humberto destacou um projeto translíngue no Peru, cujas implicações relacionam-se à sua atual pesquisa acerca do ensino de língua portuguesa que não tem levado em consideração as situações nas quais o português não é língua materna, mas estrangeira (ainda que em contextos localizados no Brasil).

*“Eu trabalhei com língua de sinais no mestrado e a gente percebe que a instituição cria barreiras o tempo inteiro. A instituição, eu não digo só no Brasil, mas no mundo, a instituição em si cria a interrupção do fluxo de linguagem. No caso da língua de sinais, você interrompe o crescimento da língua, então a língua não toma força política, ela não toma força no grupo, ela não se desenvolve. O próprio aprendizado do surdo, por exemplo, em Libras fica desfalcado por conta das interrupções de fluxos linguísticos [...]. E eu percebo que isso acontece com qualquer língua minoritária [...]. **A gente trabalha com uma noção muito monolíngüística no estado e no país.** E existem outros países. Tem um projeto do Peru, que eu estava estudando, que eu achava lindo, é uma nação multilíngue. Então, se você vai publicar o seu artigo na graduação, o seu TCC, ele tem que ser publicado na sua língua originária e no castelhano [...]. Isso, para a produção nas línguas da região, para o local, para o conhecimento local, isso é muito interessante [...]. Os projetos de curso de língua portuguesa, você tem projetos de graduação em língua portuguesa, esses projetos são todos voltados para uma suposta língua materna, sendo que, na verdade, a realidade da escola, são crianças da Síria, crianças de vários países da América da Latina, da África, de vários países da África, que estão vindo refugiados, estão vindo para trabalhar, que estão nesses contextos educacionais, mas **o curso de graduação em Letras é um curso para falantes nativos da língua. Você não tem uma formação para falantes de língua estrangeira, para pessoas que não sabem o significado das palavras. Aí as crianças vão para a escola e ficam perdidas. Quando eu comecei a falar sobre isso, alguns professores, professores de Português, inclusive: ‘ah é, tem uma criança que é da Síria’. Aqui tem várias crianças da China que estão frequentando escolas regulares, mas o curso não é feito para elas. Os surdos acham a disciplina mais difícil de todas a língua portuguesa. Eles aprendem melhor o inglês do que o português. Por quê? Porque o português é uma língua estrangeira para eles também. Então, a língua estrangeira que se ensina para estrangeiros é mais fácil”** (Humberto, Roda de conversa nº 1, Grande Vitória 1, grifos meus).*

Ao falar da experiência de um projeto translíngue em uma nação multilíngue, com políticas linguísticas nesse sentido, bem como com termos e palavras que decolonizam a linguagem, Humberto pontuou o quão monoglóssicas são as práticas em nosso país. Ele ressaltou como o português é compreendido apenas como língua materna tanto nos discursos curriculares do curso de Letras quanto nas percepções de colegas professoras/es da disciplina em escolas regulares. A narrativa desse participante é especialmente pertinente para esta pesquisa sobre a inserção do IFES na produção de saberes locais se considerarmos que o *campus* de Humberto está vinculado ao desenvolvimento de materiais, recursos e cursos voltados para a licenciatura em Letras do IFES. Apesar de haver uma crescente preocupação nas políticas linguísticas e nas de internacionalização quanto à oferta do português como língua estrangeira para universitárias/os estrangeiras/os nas IES brasileiras (GUIMARÃES; FINARDI, 2021a), não parece haver preocupação semelhante quanto à presença de alunas/os nas escolas de ensino básico para as/os quais a língua portuguesa não é língua materna. É nesse sentido que a narrativa de Humberto chama a atenção para a necessidade de se preparar a/o futura/o docente da escola regular para melhor lidar com essas crianças e essas/es jovens.

Em relação às práticas descritas por Humberto, é importante ressaltar que, a partir da concepção monoglóssica (GARCÍA; LI WEI, 2014; MAKALELA, 2015), são fortalecidas as linhas abissais que invisibilizam outras existências nas salas de aula, aquelas para quem o português é uma língua estrangeira. Humberto fala da existência dessas pessoas e de seus repertórios que são excluídos pelos discursos-práticas colonizadores e opressores da escola. Ele lembra, por exemplo, da presença de crianças refugiadas, bem como de pessoas surdas que não foram consideradas pelo currículo tradicional. Em ambos os casos, o português não é língua materna, mas estrangeira. Nessas circunstâncias, o ensino de português como língua estrangeira se apresenta mais promissor. Conforme Mansur, Lourenço, Sad e Domingos (2019, p. 166) destacam, “o grande problema, no que tange ao ensino de pessoas surdas, é que a hegemonia da língua portuguesa acarreta na negação do acesso ao conhecimento por meio das línguas de sinais, o que gera prejuízos em várias instâncias”, o que caracteriza uma das

consequências do apagamento/invisibilização que sofrem ao serem projetadas para o outro lado da linha abissal.

García e Kleifgen (2020) lembram que as diversidades linguística e cultural do mundo têm sido percebidas pelos estudos em multiletramentos, especialmente a partir das contribuições do *New London Group*. Contudo, as autoras destacam que apesar da ênfase nas diferenças culturais e linguísticas, poucas/os acadêmicas e professoras/es de línguas têm levado em conta o aspecto multilingual dos multiletramentos. Dessa forma, as autoras argumentam que a opção pelo paradigma da translinguagem, ao se pensar sobre as práticas de letramento, traz os sujeitos bi/multilíngues minorizados para o centro do processo de aprendizagem, com base na teoria de heteroglossia de Bakhtin (2008), deslocando o trabalho pedagógico para as multimodalidades. Assim, em uma obra sobre bilinguismo e translinguagem, García e Li Wei (2014) entendem que a translinguagem seria

uma abordagem para o uso da linguagem, do bilinguismo e da educação de bilíngues que considera as práticas linguísticas dos bilíngues, não como dois sistemas de linguagem autônomos como tem sido tradicionalmente o caso, mas como um repertório linguístico com características que foram construídas socialmente como pertencentes às duas línguas distintas (GARCÍA; LI WEI, 2014, p. 2, tradução minha<sup>121</sup>).

Esse paradigma tem sublinhado a noção de linguagem enquanto ação (PENNYCOOK, 2017). Assim, Li Wei (2018) defende que a translinguagem é uma teoria prática da linguagem que, além de desafiar as orientações monolíticas e monolíngues, tem potencial para oferecer as melhores interpretações dos tipos de práticas bi/multilíngues e das questões teóricas ali implicadas, temas caros ao campo da linguística. Li Wei (2018) considera, ainda, que a translinguagem tem se demonstrado uma prática pedagógica

---

<sup>121</sup> Texto Original: “As we will see, for us translanguaging is an approach to the use of language, bilingualism and the education of bilinguals that considers the language practices of bilinguals not as two autonomous language systems as has been traditionally the case, but as one linguistic repertoire with features that have been societally constructed as belonging to two separate languages” GARCÍA; LI WEI, 2014, p. 2).



eficaz em diversos contextos educacionais nos quais a língua de instrução é diferente das línguas faladas pelas/os alunas/os. Além disso, a translanguagem enfatiza tanto as multimodalidades quanto as dimensões multissensoriais da linguagem (WEI, 2018).

Enquanto concepção de língua, cujas práticas educacionais são orientadas pelos repertórios que as/os alunas/os trazem para a sala de aula (GARCÍA; KLEIFGEN, 2020), a translanguagem destaca os aspectos “complexos, dinâmicos, criativos e críticos que envolvem falantes bi/multilíngues em contextos historicamente limitados” (MACIEL; ROCHA, 2020, p. 9, tradução minha<sup>122</sup>). Segundo Canagarajah<sup>123</sup>, a orientação monolíngue compreendia que a aprendizagem de uma língua era normativa, uma vez que cada língua supostamente teria a sua própria gramática, portanto, separando supostos repertórios particulares referentes a cada sistema linguístico. O autor enfatiza que a abordagem translíngue, entretanto, considera a indissociabilidade dessas línguas no repertório das/os alunas/os; que as línguas que compõem esse repertório têm implicações na aprendizagem de uma nova língua. Desse modo, Canagarajah (*idem*) defende que as/os professoras/es devem focar nas estratégias de interação, bem como no desenvolvimento de uma competência que abarque todas as línguas que participam dos repertórios particulares das/os alunas/os, respeitando tais repertórios, ao invés de suprimi-los. O autor salienta que o repertório particular da/o aluna/o não é, necessariamente, o de toda a sua comunidade. Para García e Kleifgen (2020), em uma abordagem educacional translíngue, as/os aprendizes são incentivadas/os a usar todo o seu repertório único e particular para maximizar seu potencial na produção de sentidos. Em uma perspectiva translíngue, as/os professoras/es são envolvidas/os em práticas de justiça social porque oportunizam espaços para que aprendizes multilíngues marginalizadas/os possam utilizar todo o seu repertório semiótico (GARCÍA; KLEIFGEN, 2020), na luta pela legitimação de discursos e ideologias mais plurais e não-hegemônicos (MACIEL; ROCHA, 2020).

---

<sup>122</sup> Texto original: “Translanguaging spaces can be therefore understood as complex, dynamic, creative and critical language practices which involve bi/multilingual speakers in social and historically bounded contexts” (MACIEL; ROCHA, 2020, p. 9).

<sup>123</sup> Entrevista a Suresh Canagarajah concedida a Maciel e Rocha em agosto de 2019, publicada em Maciel e Rocha (2020).

Assim sendo, a translanguagem decoloniza as compreensões sobre língua, letramentos e o bilinguismo, além de enfatizar uma forma de pensar, ouvir e ser com corpos multilíngues racializados e minorizados (GARCÍA; KLEIFGEN, 2020). Um letramento baseado na translanguagem evidencia os papéis do corpo e das emoções das/os aprendizes, demonstrando como “o corpo interage com um ambiente de letramento em constante mudança” (GARCÍA; KLEIFGEN, 2020, p. 8, tradução minha<sup>124</sup>). Desse modo, Canagarajah considera que, numa pedagogia translíngue, os corpos estão implicados, uma vez que a cognição se dá em todo o corpo, e não apenas em um local específico. Portanto, não é possível separar os sentidos de nossos corpos. Canagarajah ressalta, ainda, que “o espaço também viria com uma orientação ecológica. Veja como o tempo e o espaço moldam a língua” (MACIEL; ROCHA, 2020, p. 25, tradução minha<sup>125</sup>).

A noção de repertórios espaciais desloca a língua de sua suposta posição na cabeça, não apenas como recurso social, mas também espacial e artefactual (PENNYCOOK, 2017). Pennycook (2017) entende que os repertórios são produzidos na interação entre recursos semióticos, objetos e espaço. Dessa forma, o autor considera que, a partir dessa concepção de repertórios espaciais, o mundo material não é compreendido apenas como contexto, no qual interagimos, mas como parte de um todo interativo que envolve pessoas, objetos e espaço.

Assim, além de levar em conta o repertório espacial, Pennycook (2017) inclui a assemblagem a fim de problematizar, também, as fronteiras entre os modos semióticos. A ideia de assemblagens convoca-nos a pensar sobre como a linguagem interage com o mundo (PENNYCOOK, 2020), destacando como os recursos semióticos, os artefatos e os lugares estão engendrados em determinados momentos, de maneira indissociável (PENNYCOOK, 2017). Assim, a noção de repertório na perspectiva translíngue remete ao mesmo tempo aos diversos tipos de repertório que possibilitam e influenciam a comunicação, como o linguístico, o semiótico, o espacial, o cultural, etc., combinados em

---

<sup>124</sup> Texto original: “the body interacts with an ever-changing literacy environment” (GARCÍA; KLEIFGEN, 2020, p. 8).

<sup>125</sup> Texto original: “Space would also come in with an ecological orientation” (MACIEL; ROCHA, 2020, p. 25).

assemblagem. Com base na concepção de assemblagem de Pennycook (2017). Maciel e Pereira (2020) explicam que a assemblagem

busca oferecer uma possibilidade de olhar para a complexidade, fluidez e múltiplas funcionalidades dos processos de construção de sentidos e suas conectividades. Em outras palavras, essa perspectiva também nos ajuda a olhar para as formas de construção de sentidos de maneira mais rizomática e menos cartesiana (MACIEL; PEREIRA, 2020, p. 52).

Ademais, a noção de assemblagem possibilita a compreensão sobre como diferentes histórias de vida pessoais, recursos semióticos e objetos se encontram em alguns momentos (PENNYCOOK, 2017), arranjando temporariamente tipologias desiguais, ressaltando que a agência, a cognição e a linguagem estão distribuídas para além da corporeidade humana (MACIEL; PEREIRA, 2020). Para Pennycook (2017) interessa pensar como esse arranjo de recursos semióticos acontece numa dada intersecção temporal e espacial. Portanto, o intuito é compreender as práticas localizadas no tempo e no espaço (PENNYCOOK, 2017).

Tendo em vista a compreensão da complexidade das práticas localizadas no tempo e no espaço, na interação da multiplicidade de modos semióticos, uma abordagem translíngua pode trazer para o centro da aprendizagem os repertórios de alunas/os mencionadas/os por Humberto, como imigrantes, refugiadas/os, bem como surdas/os. Lewis, Jones e Baker (2012) argumentam que, em muitos casos, crianças surdas, por exemplo, desenvolvem práticas translíngues na sala de aula quando sua língua de sinais difere da de instrução da professora ou do professor que, por sua vez, utiliza materiais escritos na língua majoritária. Os autores consideram, ainda, como a tecnologia em espaços educacionais translíngues tem afetado as práticas curriculares. Dessarte, Rocha e Ribeiro (2021) também consideram o avanço tecnológico em contextos de letramentos, e lembram que as línguas nomeadas tais como o português, bem como a Libras, também são demarcadas e legitimadas “em vários ambientes e em especial no educacional, e, com isso, apagam ou oprimem a existência de outras línguas de sinais ou outras

variedades da própria Libras ou da Língua Portuguesa” (ROCHA; RIBEIRO, 2021, p. 10). Entretanto, as autoras ressaltam que tal monolinguismo não condiz com as vivências das pessoas surdas, o que acarreta abrir espaço para alternativas que potencializem os repertórios das/os alunas/os, em práticas educativas pluralistas, tais como a abordagem translíngue.

Considerando o IFES como espaço de práticas de letramentos, na próxima seção analiso dois projetos nesse sentido relatados por participantes deste estudo, e de que modo práticas de letramentos podem contribuir para a conscientização crítica, bem como para o reconhecimento de diferentes repertórios e saberes, duas dimensões do trabalho extensionista que por vezes são relegadas ao esquecimento.

## 5.6. NARRATIVAS SOBRE PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NO IFES

Como mencionado no segundo capítulo, esta pesquisa teve como objetivo específico investigar as possíveis relações entre políticas linguísticas e políticas de internacionalização, com enfoque nas línguas adotadas pelos sujeitos para a divulgação científica da produção de epistemologias locais. Dito isso, ressalto que este estudo não pretendeu estudar as práticas de letramento no IFES, portanto o roteiro de perguntas, encaminhado para as/os participantes (APÊNDICE A), não trazia questões nesse sentido. Dessa forma, é importante destacar que a temática dos letramentos emergiu das rodas de conversa, quando alguns sujeitos falaram dessas experiências com a comunidade do entorno do IFES, ainda que nenhum deles fosse professor de língua(s).

Assim, na segunda roda de conversa, Aureliano José falou de práticas de letramento acadêmico no norte do Espírito Santo, ao passo que, na terceira roda, José Arcádio Segundo contou sobre o “Pescando letras em Piúma”, no sul do estado. Na quinta roda de conversa, Aureliano Armador falou um pouco mais sobre esse programa de extensão do *campus* Piúma. As narrativas produzidas serão discutidas em diálogo com noções de letramento crítico. Começamos pelas narrativas do sul do Espírito Santo.

### 5.6.1. Diálogos com o outro: as narrativas sobre o “*Pescando letras*” e a produção de um livro que leva em conta a diferença

Nesta seção discuto duas ações do IFES: uma tentativa de alfabetizar marisqueiras e pescadoras/es em Piúma, e a produção de um material que também pudesse ser lido por essas pessoas, o livro “*Biodiversidade e conservação das ilhas costeiras do sul capixaba*” (BASILIO, 2020). Dessa forma, trago inicialmente as narrativas sobre o programa de extensão “Pescando letras” e, mais adiante, o relato da ideia de se criar um livro que estabelecesse um diálogo mais horizontal com essa comunidade através do uso de imagens nas quais ela pudesse se reconhecer.

Assim, conforme dito nos capítulos anteriores, na terceira roda de conversa, dois professores – José Arcádio Segundo e Aureliano Arcoya – contaram sobre suas vivências no *campus* Piúma com a comunidade de origem indígena. Narrativas semelhantes foram tecidas, na quinta roda de conversa, por Aureliano Armador que também é professor nesse *campus*.

As percepções sobre a produção de saberes local variaram de uma roda de conversa para outra, sobretudo no que se refere ao programa de extensão “Pescando Letras”. Portanto, a discussão a seguir baseia-se nas narrativas produzidas nas rodas supracitadas, quanto às impressões desses sujeitos sobre essa ação de extensão. Segundo o relatório de gestão do *campus*, referente ao período entre 2014 e 2017, o “Pescando Letras em Piúma” tinha por objetivo alfabetizar um grupo de pescadoras/es e marisqueiras de Piúma<sup>126</sup>. Conforme José Arcádio Segundo explicou, a necessidade de alfabetizar essas pessoas é urgente porque é pré-requisito para que as/os mesmas/os consigam, junto à Capitania dos Portos/Marinha, a licença de Pescador Profissional (POP) e/ou Pescador Profissional Especializado (PEP):

---

<sup>126</sup> Disponível em: <[https://piuma.ifes.edu.br/images/stories/Relatório\\_Gestão\\_-\\_2014\\_a\\_2017.pdf](https://piuma.ifes.edu.br/images/stories/Relatório_Gestão_-_2014_a_2017.pdf)>. Acesso em: 18 jun. 2021.

José Arcádio Segundo: ***Além de um diálogo entre as partes, é necessário também um diálogo honesto, desintoxicado, porque eu, em Piúma, o que eu tenho escutado de 'indústria 4.0, e aí quando eu vou trabalhar com o pescador, eu tenho um pescador que eu tenho que fazer curso de alfabetização para ele conseguir tirar o PEP e o POP dele para ele pescar [...]. Aí eu olho lá no projeto pedagógico, 'indústria 4.0' e tal. Bacana, eles vão fazer isso como?***

Pesquisadora: *Desculpa, o que que é isso que ele tem que tirar? Como é que funciona, José Arcádio Segundo? Como é que é? Ele precisa do quê para poder pescar? Desculpa.*

José Arcádio Segundo: *Então, o pescador artesanal para ele exercer a sua profissão ali, para guiar o barco, para fazer o trabalho, ele tem um registro [PEP ou POP] que é feito na Capitania dos Portos [...]. Já é feita uma parceria com o IFES campus Piúma e com a Capitania dos Portos, que ele faz um curso, a capacitação para o PEP e para o POP [...]. A gente pega uma quantidade enorme de pescadores que são analfabetos, que não sabem ler [...]. A Mercedes<sup>127</sup> até criou lá o 'Pescando letras', que é um projeto de alfabetização para pescadores e pescadoras, exatamente para tentar atender esses aspectos. Aí eu volto no diálogo franco e honesto, como é que a gente vai ficar falando de 'indústria 4.0' numa circunstância dessa?*

Aureliano Arcoya: *Não é nem '1.0', quem dirá '4.0'?! A realidade aí é essa. Aí eu conheço. Não é nem '1.0'.*  
(Roda de conversa nº 3, Sul 1, grifos meus).

Retomando a discussão do segundo capítulo em relação à construção discursiva do IFES enquanto representante da ciência moderna e de suas promessas de progresso e tecnologia, a noção de “indústria 4.0” seria hierarquicamente superior à “indústria 1.0” numa classificação de atribuição de valores numéricos orientados pelos critérios de inovação da modernidade. O que José Arcádio Segundo critica, com base nessa mesma classificação, é a cegueira institucional presente nos projetos pedagógicos que se valem dessa noção. Para ele, se for levado em conta tal critério valorativo, o contexto local é discrepante e estaria supostamente aquém do esperado por esses documentos institucionais. Os saberes locais, nesse caso, são artesanais, o que pode conflitar, em alguns casos, com o discurso moderno que exalta a inovação, tão corrente em um instituto federal de ciência e tecnologia.

---

<sup>127</sup> Nome fictício.

Entretanto, algumas servidoras e alguns servidores daquele *campus* estabeleceram diálogos-fronteiriços com a comunidade e passaram a conhecê-la um pouco mais. Esse encontro se deu por meio de uma ação de extensão, uma capacitação através da parceria entre a Capitania dos Portos e o IFES, para que as/os pescadoras/es conseguissem o POP e/ou o PEP. Diante da quantidade de pessoas ali que não sabia ler ou escrever, a professora Mercedes junto a outras/os colegas criaram, então, o “Pescando Letras”. Ao ouvir José Arcádio Segundo relatar sobre a criação do programa, Melquíades enfatiza que o programa partiu de uma demanda local que não tem relação direta com a atividade de pesca e maricultura.

*“Às vezes, não é, José Arcádio Segundo? A questão é alfabetização. Então, você fazer um projeto de alfabetização de marisqueiros, de pescadores, é a extensão. E não tem nada a ver com a pesca em si. Então, olha como é importante a extensão: é você detectar qual é o problema daquela comunidade e onde que a instituição pode entrar”* (Melquíades, Roda de conversa nº 3, Sul 1).

Na quinta roda de conversa, Aureliano Armador disse que essa carência de letramento já havia sido constatada em outras ações. Esse participante estava comentando sobre a distribuição local de um livro publicado junto ao IFES – *“Biodiversidade e conservação das ilhas costeiras do sul capixaba”* (BASILIO, 2020) – e que, portanto, as marisqueiras e as/os pescadoras/es também receberiam a obra. Então, questionei-lhe sobre quais eram os desafios na elaboração de um livro para um público que teoricamente não sabia ler. Aureliano Armador respondeu dentro de uma perspectiva freireana de leitura do mundo (FREIRE, 2005):

*Aureliano Armador: Esse ‘Pescando letras’ foi um programa que a gente desenvolveu aqui em Piúma porque justamente, no meu doutorado, no trabalho de conversa, de contato com a comunidade eu percebi que muitos deles não tinham alfabetização, não sabiam ler e escrever [...]. Essa é uma das nossas preocupações, a gente pensou junto com o professor de português, ‘Vamos elaborar um programa para a alfabetização deles’. **Esse livro é um trabalho que a gente conhece a linguagem no sentido de passar para os estudantes, para os pescadores, para eles olharem para o livro e entenderem e se perceber,***

*se ver, sem ler muito. Claro que tem uma linguagem técnica ali, mas eu pedi para os autores escreverem de forma mais simples, de forma mais fácil, com imagens, com figuras, com fotos para que eles consigam olhar para o livro e rapidamente se enxergar ali, se perceber e entender um pouco da realidade da ciência que existe atrás daquilo ali [...]. A gente não conseguiu fazer a alfabetização dos pescadores aqui, é um resultado que não foi atingido, infelizmente. A gente não conseguiu ter um público que se efetivasse [no Pescando letras], a gente teve algumas inscrições dos pescadores, mas como eu falei anteriormente, tem uma resistência grande por parte da comunidade aqui no IFES Piúma [...].*

Pesquisadora: O projeto [Pescando letras] acabou?

Aureliano Armador: *É, acabou, não está mais vigente [...]. A gente vai tentar resgatar um pouco e quem sabe, futuramente, a gente consiga novamente motivar esse pessoal porque eles precisam dessa motivação e **esse trabalho de extensão que é bem corpo a corpo, e que infelizmente não foi feito nessa alfabetização. Mas quem sabe um dia a gente consiga de fato ajudar eles para saberem ler e escrever, é uma necessidade urgente dos pescadores e marisqueiras aqui.***

(Roda de conversa nº 5, Sul 2, grifos meus).

Acredito que a suposição de Aureliano Armador quanto à resistência da comunidade local ao IFES relaciona-se com a discussão do capítulo anterior sobre a construção discursiva da dicotomia comunidade acadêmica vs. comunidade externa, em que o IFES inventa a sua alteridade (a comunidade do entorno) e, em alguns casos, lhe impõe as linhas abissais da colonialidade/modernidade. Essa cegueira da instituição é parcial porque, conforme as narrativas sugerem, alguns sujeitos do IFES já entendem que uma das demandas urgentes dessa comunidade é o letramento para – dentre tantas possibilidades a partir disso – também conseguir a licença da Capitania dos Portos para as categorias POP e PEP. Na opinião de Aureliano Armador, falta um trabalho de extensão que ele chama de “*corpo a corpo*”, uma expressão oportuna para pensar a necessidade de “trazer os corpos” do IFES para a comunidade e vice-versa, em um movimento duplo, onde as fronteiras são fluídas e os sujeitos não apenas transitam, mas podem vir a ocupar de forma mais permanente esses espaços, em especial, no IFES.

Apesar de, segundo Aureliano Armador, o “Pescando letras” não ter vingado ainda por causa da dificuldade do IFES em se aproximar da comunidade local, esse professor conseguiu participar da produção de um livro de modo que essas pessoas, ditas analfabetas, pudessem lê-lo. Aureliano Armador falou que o público-alvo dessa



publicação é a comunidade local, em especial, as/os estudantes das escolas municipais e do IFES, bem como as marisqueiras e as/os pescadoras/es de Piúma. Desse modo, parte da comunidade recebeu<sup>128</sup> a referida obra (BASILIO, 2020), cuja composição tem as impressões de mais de trinta autoras/es – servidoras/es ou alunas/os do IFES e de outras instituições, que participam das atividades do NEA. Cada capítulo se inicia com as narrativas de alunas/os adolescentes do IFES que relatam como as ações de extensão do NEA têm transformado suas percepções sobre a biodiversidade das ilhas de Piúma e das cidades vizinhas, a exemplo de João Vitor que declara: “*antes de iniciar o projeto, eu só via praticamente ‘mato’; agora, eu sei o tamanho da dimensão ecológica nas ilhas*” (BASILIO, 2020, p. 24).

O livro em questão possui muitas imagens dos contextos locais das marisqueiras e das/os pescadoras/es de Piúma, isto é, as fotos das ilhas do litoral sul capixaba com a sua imensa diversidade ecológica, onde essas pessoas vivem e exercem seus ofícios. Assim, há fotografias dos ambientes de Piúma, como das piscinas naturais da Ilha do Gambá e da Ilha do Meio; do restaurante/quiosque e das “estruturas de cultivo de vieiras, mexilhões e algas na Ilha dos Cabritos, Piúma/ES” (BASILIO, 2020, p. 35) – figura 5. Há, ainda, imagens da vegetação dessas ilhas; de seus manguezais; das aves, dos peixes e de vários outros animais que ali habitam; dos lugares onde são descartados os resíduos sólidos que poluem os ecossistemas; e das ações de educação ambiental e de monitoramento socioambiental do IFES, por meio do NEA. A obra conta também com muitas legendas ilustradas, como no exemplo da Figura 6. Assim, ainda que o livro tenha textos verbais, a quantidade de textos-imagéticos contribui para que, nas palavras de Aureliano Armador, as marisqueiras e as/os pescadoras/es “*consigam olhar para o livro e rapidamente se enxergar ali, se perceber e entender um pouco da realidade da ciência que existe atrás daquilo ali*”. Em outras palavras, o livro respeita os possíveis repertórios de suas/seus leitoras/es.

---

<sup>128</sup> Segundo Aureliano Armador, a necessidade de distanciamento físico imposta pela pandemia de covid-19 interrompeu a distribuição desse livro.



Figura 5 – Estruturas de cultivo de vieiras, mexilhões e algas na Ilha dos Cabritos, Piúma/ES. Fonte: BASILIO, 2020.

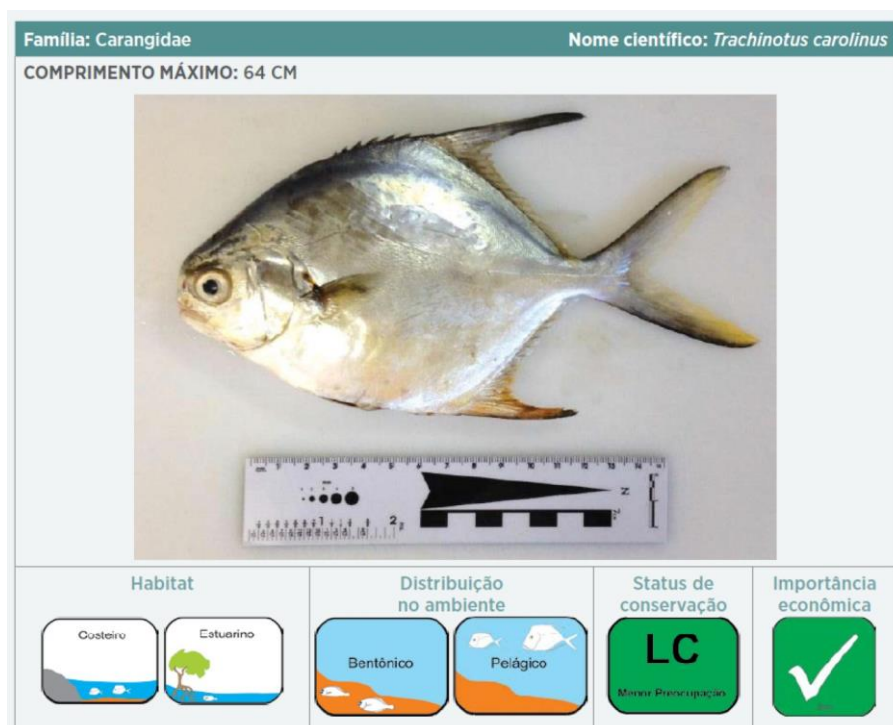


Figura 6 – Imagem da página 161 do livro distribuído para a comunidade de Piúma. Fonte: BASILIO, 2020.

Para Paulo Freire (2005; 2017), a leitura do mundo precede a dos vocábulos porque as coisas do mundo são, também, palavras, de forma que “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (2005, p. 11). Ler é um ato localizado em um contexto particular que geralmente ocorre antes da escolarização, como na narrativa pessoal de Paulo Freire:

A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe –, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo [...]. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo das minhas primeiras leituras [...]. Os ‘textos’, as ‘palavras’, as ‘letras’ daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros – o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos (FREIRE, 2005, p. 12-13).

A leitura de um texto (não)verbal implica a negociação de sentidos que suas/seus leitoras/es e escritoras/es fazem a partir de suas experiências pessoais e seus conhecimentos prévios acerca do mundo (FREIRE, 2017). Assim, é provável que marisqueiras e pescadoras/es, ao ler a referida obra do IFES, construam significados que sejam diferentes daqueles elaborados no meio acadêmico. Nesse caso, se os significados relacionados àqueles ecossistemas de Piúma são orientados apenas pelo senso comum, seria interessante oportunizar espaços onde a curiosidade seja incentivada, e nos quais também os saberes do meio acadêmico possam ser postos à prova quando cotejados com os saberes artesanais da comunidade. Uma vez criados esses espaços, educadora ou educador e educandas/os precisam aprender a se escutar e a falar *com*, em uma escuta dialógica, na qual há momentos em que ambas as partes se escutam entre si (FREIRE, 2017). Essa relação dialógica permite a produção de novos sentidos na interação, semelhantemente à concepção bakhtiniana de linguagem como enunciação:

É pela linguagem, na linguagem e com a linguagem que os feixes de sentidos se constroem, dialogam e disputam espaço, instaurando-se como signos ideológicos. **O Outro, como parte constitutiva da situação social de enunciação, permite que o sujeito também seja parte constitutiva dessa organização, constituindo-se.** O diálogo, então, é condição fundamental para se conceber a linguagem (GOULART, 2007, p. 105).

Portanto, é na relação *com* o outro que produzimos a linguagem, a enunciação, os sentidos e os saberes. A partir das contribuições do Círculo de Bakhtin, Goulart (2007) destaca importantes implicações para os estudos de letramentos, a começar pelas diferentes histórias, referências e pelos conhecimentos distintos que as/os alunas/os trazem para a sala de aula. A autora lembra que “existem interpretações diferentes para complexos de saberes semelhantes; mas isso não significa que uma interpretação, ou um sistema de referências, possa ser a correta. Pode-se falar, porém, de interpretações mais ou menos valorizadas socialmente” (GOULART, 2007, p. 100). Assim, para que haja a legitimação da ecologia de saberes, parece ser necessário que haja também uma compreensão dos modos como se hierarquizam os saberes; de como essa classificação é sócio, cultural e historicamente construída.

Tal percepção de nossa inserção e de nosso agir na história também se dá na relação *com* o outro. Freire (2017) lembra que, em um dado momento da história, a humanidade deixou de apenas estar *no* mundo para estar *com* o mundo, percebendo a sua própria inserção na história, inventando, portanto, o tempo. Fazendo história, a humanidade criou consciência do mundo e de si mesma. Segundo Freire (2017, p. 253, grifos do autor), essa consciência “seria inviável se não fosse possível, ou se não tivesse sido possível que um *não eu* de todos, um *não eu*, que era o mundo, constituísse *eu*”.

Em diálogo com Paulo Freire, Menezes de Souza (2011) argumenta que tanto a/o autora ou autor quanto a/o leitora ou leitor de um texto são sujeitos sociais cujos “eus” são constituídos nas coletividades sócio-históricas de “não eus”, e que esse fato interfere e contribui para a produção da escrita e da leitura do texto. Segundo Menezes de Souza (2011), uma leitura crítica implica a percepção da produção do texto por uma autora ou

um autor inserida/o em um contexto sócio-histórico, assim como uma compreensão, enquanto leitoras/es, da nossa própria percepção dos significados que são indissociáveis dos nossos contextos e da produção de sentidos que deles fazemos. Jordão e Fogaça (2012) destacam que os textos devem ser compreendidos como unidades de significação culturalmente produzidas, concebidas em momentos sócio-históricos determinados, nos quais estabelecem e são estabelecidos pela interação de muitos discursos.

Com base nas contribuições de Nietzsche e Foucault, Menezes de Souza (2011) considera a genealogia dos significados que atribuímos aos textos e que nos condiciona enquanto escritoras/es e leitoras/es como produtos de nossas leituras e escritas, sempre sócio e coletivamente situadas. O autor ressalta que, uma vez que a produção de significado ocorre em contextos sócio-históricos localizados, como produto de uma comunidade, a produção da significação tem validade naquele contexto específico. Desse modo, o autor salienta, ainda, que enquanto uma determinada leitura possa ser válida para uma comunidade sócio-historicamente localizada, a mesma leitura pode não ser válida para outra comunidade. Cabe lembrar, também, que as leituras podem variar no interior de uma mesma comunidade, pois as pessoas lidam de modos diferentes com as informações, independentemente de fazerem ou não parte da mesma comunidade (JORDÃO; FOGAÇA, 2012). Considerando a agência das/os leitoras/es que caracterizaram a audiência pretendida pela obra *“Biodiversidade e conservação das ilhas costeiras do litoral sul capixaba”* (BASÍLIO, 2020), é possível que a maioria das representações dos contextos locais do livro faça parte dos repertórios particulares dessa comunidade, mas as leituras podem variar de acordo com o repertório de cada pessoa. Diante das múltiplas interpretações possíveis para um mesmo texto, bem como dos conflitos implicados no diálogo com a diferença, Menezes de Souza (2011) defende uma concepção de letramento crítico na qual

**existem sim fundamentos sobre os quais normas, verdades e ações éticas e políticas possam ser empenhadas; porém, esses fundamentos são vistos como contingentes e comunitários – não universais – e, portanto, temporais, locais e mutáveis [...].** Para concluir, o que pode contribuir essa aceção de letramento crítico para ensinar/aprender a lidar com situações de conflito e confrontos com a diferença? Primeiro, ele propõe que as verdades e

valores dos outros, como os nossos, são também produtos das suas comunidades e de suas histórias – diferentes, portanto, de nossas verdades e valores – mas igualmente fundamentados. Sendo assim, **diante de situações de conflito com outros de valores diferentes, surge a importância de aprender a escutar, nos termos de Freire; aprender a escutar não apenas o outro, mas também a escutar nós mesmos ouvindo o outro** (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 137, grifos meus).

Portanto, se o IFES pretender retomar o programa de extensão “Pescando letras”, como Aureliano Armador sugere, ou iniciar um novo projeto que tenha por objetivo letrar as marisqueiras e as/os pescadoras/es daquela comunidade, seria interessante considerar a transformação dos termos da conversa, tomando emprestada a expressão de Mignolo (2020a). Em outras palavras, o desejo de José Arcádio Segundo por um “*diálogo desintoxicado*” talvez seja a vontade de que o IFES enxergue a diferença, dialogando com ela, sem reduzi-la ou desprezar seus conhecimentos. A narrativa de Aureliano Armador sobre uma publicação do NEA do IFES que não ignora a existência do outro – visando com ele conversar em uma linguagem que ele possa compreender – anuncia que nem todos os sujeitos do IFES estão cegos diante dos contextos da comunidade local; que há servidoras/es que têm se esforçado para deslocar e transformar as linhas abissais entre a instituição e a comunidade.

O que se sugere, aqui, é que o diálogo iniciado, tanto no “*Pescando letras*” quanto na distribuição do livro “*Biodiversidade e conservação das ilhas costeiras do sul capixaba*”, continue com a criação de mais espaços dialógicos/educativos com o intuito de que as marisqueiras e as/os pescadoras/es ocupem o IFES de forma mais permanente e horizontal, de modo que as trocas de saberes entre as partes possam contribuir para a transformação social. Como Paulo Freire (2005) defende, a compreensão crítica do mundo possibilita a leitura da *palavramundo*, empoderando “os grupos populares, às vezes em posição fatalista em face das injustiças, uma compreensão diferente da sua indignação” (FREIRE, 2005, p. 21). Conforme os sujeitos desta pesquisa destacam, as servidoras e os servidores do IFES têm desejo de se engajar nessa transformação social por meio da educação, e muitas/os delas/os já o estão fazendo.

Por fim, cabe lembrar o alerta de Zaidan (2019) de que a leitura que imbrica a escuta do outro e de si escutando o outro (MENEZES DE SOUZA, 2011) é indissociável da leitura das violências sofridas pela maioria da população mundial, e que, portanto, os projetos de letramento crítico devem considerar as disparidades quanto à distribuição e ao acesso aos recursos por parte das pessoas que têm sido constantemente violadas. Tal compreensão é especialmente relevante em um momento de ascensão do racismo, do fascismo, da xenofobia e do nacionalismo. Zaidan (2019) ressalta que a questão racial desses ataques é emblemática, o que nos convoca a refletir sobre como as marisqueiras e as/os pescadoras/es de Piúma, de origem indígena e negra, são marcadas/os pela colonialidade, e que ações com pretensão de letrar criticamente essa comunidade não podem correr o risco de reduzir ou silenciar ainda mais a diferença.

### **5.6.2. Projetos de letramentos acadêmicos no IFES**

Como mencionado no segundo capítulo, Aureliano José trabalha, há mais de doze anos, com Pedagogia da Alternância, desenvolvendo ações com as associações das Escolas Famílias Agrícolas no norte do Espírito Santo, em parceria com a RACEFFAES. Na narrativa a seguir, as ações de extensão do IFES são construídas como espaços de produção de saberes, especialmente por meio de cursos de formação e aperfeiçoamento:

*“A gente já trabalhou propondo dois cursos de aperfeiçoamento em Educação do Campo e Pedagogia da Alternância. Como eram esses cursos? Eram cursos para educadores que trabalhavam em Escolas Família Agrícolas e que não tinham educadores iniciantes, não tinha formação na Pedagogia da Alternância. Era um curso de 200 horas e a gente trabalhava em parceria com a RACEFFAES, que é a instituição que representa as Escolas Famílias aqui no norte. A RACEFFAES, ela é a regional de associações das Escolas Famílias Agrícolas aqui do norte. Em parceria com a RACEFFAES, nós ofertamos duas turmas desse curso de aperfeiçoamento [...]. Esses cursos de aperfeiçoamento a gente conseguiu, além de trazer essa formação para esses professores, inserir esses professores no mundo acadêmico. Professores que nunca tinham escrito artigos, não conheciam o que era um periódico, professores que estavam muito no lida-lida de sala de aula [...]. Ao final do curso todo concluinte entregou um artigo como trabalho de conclusão do curso e diversos desses artigos foram publicados, nós conseguimos publicar os artigos em revistas. Casado com esse curso também, nós ofertamos uma pós-graduação nessa mesma ênfase de Educação do Campo*

*e Pedagogia [...] Nessa mesma dinâmica de trazer o mundo da academia para esses professores, mostrar para esses professores um outro mundo sem ser aquele meio de sala de aula. Enfim, foi muito gratificante esse trabalho” (Aureliano José, Roda de conversa nº 02, Norte 1).*

Além da relevância desses cursos de formação e de pós-graduação para professoras/es nas áreas de Educação no Campo e Pedagogia da Alternância, para trabalhar com as Escolas Famílias Agrícolas locais, a narrativa de Aureliano José indica o desenvolvimento de saberes-fazer em letramentos acadêmicos. Segundo Ribeiro (2008), a Pedagogia da Alternância e a Educação do Campo dialogam com o legado de Paulo Freire, especialmente quanto às suas contribuições para a educação popular. Destaco nesta análise os letramentos acadêmicos praticados nessas ações, considerando a escrita acadêmica como uma prática social (FIAD, 2017). É esse aspecto da narrativa que destaco aqui: o encontro entre o IFES e essas/es professoras/es para a produção de letramentos acadêmicos. Para Fischer (2008, p. 180), o letramento acadêmico refere-se “à fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a esse contexto social [acadêmico]”. Lima e Abreu (2017) assinalam que há diferentes gêneros acadêmicos, a exemplo do artigo científico, do resumo, da resenha acadêmica, da monografia, da dissertação e da tese, dentre outros. A prática de letramento acadêmico no IFES, narrada por Aureliano José, refere-se, assim, ao gênero artigo científico.

O interesse pela produção de letramentos acadêmicos tem crescido consideravelmente em função da expansão do ensino superior (FIAD, 2017; LIMA; ABREU, 2017). Dessarte, a escrita de professoras/es da educação básica, incluindo alfabetizadoras/es, é investigada por Kleiman (2009) que entende

o letramento do professor não como mero instrumento para realização do trabalho, mas como aspecto constitutivo, identitário de sua função como formador de novos leitores e usuários da língua escrita, ou seja, intrinsecamente ligado à sua atuação profissional (KLEIMAN, 2009, p. 21).



Além da questão identitária da/o docente, enquanto sujeito que forma novas/os leitoras/es, apontada por Kleiman (2009), os letramentos acadêmicos de professoras/es possibilitam a fomentação de novas gerações de pesquisadoras/es e divulgadoras/es de saberes na comunidade científica, como ocorre na narrativa de Aureliano José: “*ao final do curso todo concluinte entregou um artigo como trabalho de conclusão do curso e diversos desses artigos foram publicados, nós conseguimos publicar os artigos em revistas*” (grifos meus). Lima e Abreu (2017) percebem nessa função social – de adentrar o universo acadêmico – o potencial para se transformar a academia através do empoderamento da escrita acadêmica. Esse potencial transformador poderia, talvez, indicar alternativas para o enfrentamento da crise da universidade identificada por Sousa Santos (2018).

Entretanto, ao analisar essas práticas de letramento no contexto da universidade, Lima e Abreu (2017) observam a dificuldade, por exemplo, em se elaborar gêneros acadêmicos, uma vez que as/os professoras/es universitárias/os tendem a orientar suas/seus alunas/os a se pautar nos manuais da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e/ou de metodologia científica, sem provocar a conscientização das/os estudantes quanto à dimensão social e à complexidade da escrita acadêmica, além das diferenças entre os gêneros e que esses podem ser flexíveis. Dessa forma, Lima e Abreu (2017, p. 13) defendem que o letramento acadêmico “deve incorporar uma abordagem mais complexa, ou seja, para além de formas generalistas, ou ainda, da mera indicação de consulta às normas da ABNT, como se essas fossem suficientes para produzir gêneros consistentes”. Nessa perspectiva, devem ser considerados, também, o processo de legitimação de alguns discursos, as diferenças quanto à produção de conhecimento nas diversas áreas, bem como a multiplicidade de significações na escrita e na leitura de acordo com as comunidades e os repertórios sócio-historicamente localizados, conforme discutido anteriormente. Além disso, há a carência de políticas de ensino de escrita acadêmica (FIAD, 2017). Para Fiad (2017), é necessário que se incluam nas práticas curriculares metodologias nas quais se converse sobre as produções textuais e suas histórias, e os “modos de conscientização sobre a escrita em uma perspectiva crítica e desvinculada da

perspectiva do déficit da escrita” (2017, p. 97). Diante da falta de políticas curriculares e linguísticas que provoquem mudanças na formação acadêmica das/os professoras/es (FIAD, 2017), de modo que possam se empoderar da escrita acadêmica, os cursos de capacitação oferecidos pelo IFES podem contribuir para que esses sujeitos ocupem o meio acadêmico, inserindo suas canetas nesses espaços.

Outra ação que envolveu práticas de letramento nesse sentido também foi contada pelo participante Aureliano José. Desta vez, o gênero não é mais “artigo acadêmico”, mas a escrita de projetos:

*“Eu lembro que eu estava no campus um dia e – no lugar que a gente mora tem uma federação de associações de pequenos agricultores, ela reúne todos os presidentes de associações das comunidades nesta federação. O presidente me procurou com uma demanda, ele falou ‘cara eu não sei o que eu faço porque os deputados têm máquinas, equipamentos para oferecer para as associações, mas precisa apresentar projeto, e as associações não têm capital intelectual para fazer esses projetos. E a gente tem recursos para ser oferecido para nós, mas não conseguimos acessar’. O que nós propomos enquanto campus: nós reunimos um representante de cada associação, e os representantes tinham que ter um perfil, tinha que ter ensino médio, ter domínio de informática, enfim. E nós capacitamos representantes dessas associações para fazer projetos. Nós apresentamos um mundo de projetos para essas associações, isso foi um outro curso. Foi muito gratificante. O pessoal apresentou os projetos, e o trabalho de conclusão do curso foi apresentar um projeto. O cursista tinha que apresentar um projeto. Depois esses projetos foram entregues para deputados, para os gabinetes. Foi projeto de trator, projeto de secador de café, projeto de resfriador de leite. O pessoal incomodou os deputados e os gabinetes”. (Aureliano José, Roda de conversa nº 02, Norte 1).*

Nesse último caso, a comunidade local teria direito a verbas voltadas para a compra de tecnologias para o seu desenvolvimento socioeconômico, mas havia linhas abissais que separavam essas pessoas do recurso, mantendo a desigualdade quanto ao acesso. Além disso, não havia o reconhecimento da ecologia de saberes; os conhecimentos estavam separados. Inicialmente, de um lado, aqueles sujeitos do campo tinham os saberes-fazeres da terra; a compreensão de como produzir alimentos. Do outro, o IFES detinha o saber acadêmico, de como se escrever um projeto. A partir do momento em que houve a criação de um espaço de encontro, através do curso de extensão demandado pela

associação, os diferentes agentes atuaram colaborativamente na construção de novos saberes: a escrita de projetos para solicitar o custeio de máquinas específicas para o trabalho no campo. Dessa forma, esses sujeitos do campo deixaram de ser invisíveis para o poder público, representado pelas/os deputadas/os e suas equipes de gabinete. O letramento contribuiu para deslocar as linhas abissais entre o governo e a comunidade.

Ainda que ambas as narrativas indiquem letramentos acadêmicos, elas se diferem quanto ao gênero e à finalidade. Portanto, a escrita de um projeto de captação de recursos orçamentários se distingue em alguns pontos, por exemplo, de um projeto de pesquisa acadêmica. No entanto, há semelhanças entre esses dois gêneros no que tange à sua estrutura, pois nos dois casos se necessita da elaboração escrita de um problema, uma justificativa, a indicação do(s) objetivo(s) e um cronograma de execução.

Em ambas as histórias narradas por Aureliano José há formas de empoderamento: enquanto, na primeira, as/os professoras/es conseguem publicar seus artigos em periódicos acadêmicos, na segunda, as/os agricultoras/es conseguem o acesso à uma verba que lhes era destinada, mas que estava inacessível por causa do obstáculo da exigência de um gênero de escrita que aquelas pessoas não tinham familiaridade. Ainda que em ambos os casos os objetivos tenham sido concretizados, faz-se necessário retomar as reflexões da seção anterior quanto à possível necessidade de se desenvolverem também práticas de letramentos críticos nessas ações extensionistas. Diante da enorme relevância alcançada por meio dessas ações do IFES com a comunidade local – seja no letramento para a escrita de artigos científicos ou no de escrita de projetos –, a perspectiva dos letramentos críticos poderia auxiliar quanto à compreensão de valoração de determinados gêneros e escritas em detrimento de outros. Além disso, uma abordagem crítica poderia instigar o debate sobre como a valorização desses gêneros acadêmicos pode estar relacionada à hierarquização entre os saberes, bem como da manutenção de desigualdades. Dessarte, os letramentos críticos poderiam incitar também o questionamento acerca de se falar de acordo com os termos do colonizador, seja por meio do gênero artigo científico ou do de projeto.

As narrativas de Aureliano José indicam que o IFES está se inserindo na produção de saberes com essa comunidade, e que ela tem se empoderado, por meio de práticas de letramentos *com* o IFES, da escrita hegemonicamente legitimada pela modernidade. O material narrativo sugere que essa comunidade tem enorme potencial para a elaboração de respostas criativas para a construção de um mundo de outro modo e nos seus próprios termos. Cabe lembrar que o pensamento liminar (MIGNOLO, 2020a) pressupõe esse movimento duplo, de falar do lado do colonizador e do colonizado e, ao mesmo tempo, de nenhum deles. Assim, é importante empoderar-se dos termos do colonizador, desde que não se esqueça de se falar também nos seus próprios termos.

Aureliano José falou com muito orgulho que trouxe para o IFES o seu trabalho com a Pedagogia da Alternância, declarando com alegria que, após essas práticas de letramento, as/os professoras/es publicaram em periódicos acadêmicos e que as/os agricultoras/es fizeram toda a sorte de projetos para solicitar o recurso a elas/es destinado, *incomodando os deputados e os gabinetes*. Uma educação transformadora precisa necessariamente mudar o *status quo* a partir do seu local. Acredito que os letramentos críticos podem potencializar essa transformação de modo que a comunidade possa falar nos seus próprios termos, conforme Mignolo (2020a) assinala.

## 5.7. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA PRODUÇÃO DE SABERES LOCAIS DO IFES

Na seção anterior, as narrativas de Aureliano José falavam de cursos no IFES que envolviam práticas de letramentos acadêmicos com a comunidade local, sendo que um desses cursos teve como resultado a publicação de artigos acadêmicos das/os concluintes em revistas e periódicos científicos. Entretanto, mais adiante nessa mesma roda de conversa, Aureliano José se disse “indisciplinado” para publicar sobre a produção de conhecimento em que está envolvido, inclusive sobre as experiências e os saberes-fazer dos cursos supracitados:

*“Particularmente eu sempre fui muito indisciplinado para publicação. **Eu me emergia muito nesse mundo da extensão e do trabalho no campo e eu deixava de lado escrever o que a gente estava fazendo.** Depois que eu entrei no doutorado que eu fui me dá pé. Eu falei ‘cara, o tanto de coisa que a gente já fez no campus e a gente não escreveu, que o mundo acadêmico precisava saber e a gente não escreveu foi muita coisa’. Eu, para te falar a verdade, desses cursos que eu te contei não tem nada escrito, eu nunca publiquei nada. Mas é por falha, não tem aquilo que você vai deixando para amanhã? E acaba que o tempo passa e você não publica, mas eu acho que isso é uma falha [...]. Vou colocar em porcentagem, **talvez eu publiquei 10% do nosso trabalho feito no campus. Em língua portuguesa, nada em outra língua**” (Aureliano José, Roda de conversa nº 2, Norte 1, grifos meus).*

Considerando que as produções de epistemologias locais analisadas neste estudo se deram, majoritariamente, em atividades de extensão universitária – em especial, nas extensões dialógico-fronteiriças –, é preciso que se considere as questões relativas à divulgação acadêmica dessas produções. Nesse sentido, a fala acima, de Aureliano José, assemelha-se às narrativas dos demais sujeitos que participaram deste trabalho, das quais destaco: (1) servidoras/es que se identificam como “extensionistas” tendem a divulgar menos suas produções e, quando o fazem, geralmente escrevem em veículos de menor impacto, de acordo com os critérios de *rankings* acadêmicos; (2) os sujeitos dizem que essa falta de divulgação é prejudicial à construção e à circulação dos saberes e, por isso, eles têm tentado solucionar as dificuldades para publicar; e (3) a língua de publicação nesses casos é, predominantemente, português. Assim, a maioria das narrativas aqui analisadas referem-se às produções oriundas da extensão universitária, salvo algumas exceções, como as narrativas de Úrsula Iguarán e Amaranta Úrsula. Tendo em vista que o objetivo desta seção é discutir a divulgação dos saberes produzidos localmente com o IFES, destaco as publicações acadêmicas que envolvem a produção epistemológica com a comunidade, geralmente proveniente da extensão universitária, preferencialmente de cunho dialógico-fronteiriço.

Dessa forma, o primeiro enlace com a narrativa anterior de Aureliano José é com as narrativas de Melquíades, José Arcádio Segundo e Maurício Babilônia que relacionaram a publicação acadêmica mais com a dimensão da pesquisa do que com a da extensão:

*“Eu tenho uma certa dificuldade porque assim, eu trabalhei com extensão a vida inteira. Eu sou extensionista, eu passei a me aventurar na pesquisa no meu mestrado, eu fiz mestrado depois de 20 anos de trabalho [...]. E publicação de extensão pouquíssimas, a gente praticamente não faz”* (Melquíades, Roda de conversa nº 3, Sul 1).

*“Então, cara, eu nunca fui um pesquisador com ‘P’ maiúsculo. Minha atuação sempre muito mais na extensão [...] eu estava ligado a um núcleo, que é o núcleo de estudos de robótica aplicada, então, nesse núcleo a gente conseguiu publicar em três eventos o trabalho dos estudantes [...]. Depois disso, fui para a coordenação do sindicato, não publiquei mais nada. Saí da coordenação do sindicato, fui para a coordenação de curso. Depois fui para a direção de ensino, aí, pior ainda, que você não publica mais nada. Agora eu consegui entrar no doutorado [...] agora tem que publicar”* (José Arcádio Segundo, Roda de conversa nº 3, Sul 1, grifos meus).

*“E tem essa questão também do quanto que para você é importante escrever. Para mim, eu sou um pesquisador relapso, então, as publicações que eu faço é mais para efeito colateral do que um impacto meu mesmo; a ação minha como pesquisador. **Eu acho que eu sou mais um extensionista, eu tenho uma ação de ensino forte, eu dou aula e gosto de dar aula, dou uma carga horária grande [...]. Mas eu tenho muita dificuldade com pesquisa. Pesquisa não é o do meu coração, faço por obrigatoriedade do lattes, para conseguir fazer parte do mestrado, que é estratégico para mim, para que eu possa trazer pessoas para trabalhar extensionistamente comigo na inovação, eu tenho que fazer parte desse projeto. Mas não é o meu objetivo de vida, a pesquisa. O meu objetivo de vida é a extensão [...]. Tem outros colegas, em outros institutos que são mais hábeis, então eles conseguem fazer captação, conseguem escrever os seus projetos de captação de recursos e publicam também, periódicos internacionais com qualis A1, A2. E eu quando consigo um B1 fico felicíssimo”*** (Maurício Babilônia, Roda de conversa nº 6, Grande Vitória 2, grifos meus).

As narrativas desses sujeitos que vinculam publicação acadêmica à pesquisa podem ser explicadas por Coelho (2014), que argumenta que as publicações advindas da extensão universitária são mais recentes, haja visto que a extensão foi a última dimensão acadêmica a se projetar. O autor observa que as revistas dedicadas à divulgação de produções oriundas da extensão têm se multiplicado, especialmente no Brasil, mas que as mesmas carecem de aperfeiçoamento quanto ao corpo editorial e à periodicidade, além de seu conteúdo, geralmente limitado a relatos de experiência. Segundo Coelho

(2014), as dificuldades que essas revistas enfrentam estão conectadas ao menor financiamento público que a extensão universitária recebe, ou seja, a elevação dessas publicações depende diretamente da qualidade dos trabalhos extensionistas que serão ali divulgados.

Para Proença (2004), as dificuldades para se divulgar os conhecimentos produzidos na extensão estão vinculadas também às formas de avaliação acadêmica que privilegiam o registro das informações orientado pelo rigor do método científico. Tendo em vista as idiosincrasias das atividades de extensão, bem como as dificuldades de, em alguns casos, adequar essa produção de saberes extensionista às exigências normativas do método científico, tendem a ser poucos os espaços de divulgação que a extensão geralmente recebe: “algumas poucas revistas nacionais e de anais de eventos, destacando-se, contudo que esses últimos costumam ser estruturados somente apresentando resumos dos trabalhos” (PROENÇA, 2004, p. 2). Algumas narrativas das/os participantes deste trabalho corroboram esse argumento:

*“Você falou de texto, publicação, eu apresentei sobre esse seminário [ação de extensão] no evento do mestrado em ensino de humanidades [...] e, depois, num evento do Pará. **Mande o texto. Não sei se publicaram ou se não publicaram, como comunicação, não fiquei sabendo. Eles iam publicar nos anais, mas eu não sei se publicaram**”* (José Arcádio Buendía, Roda de conversa nº 1, Grande Vitória 1, grifos meus).

*“Eu lembro que a única coisa que publiquei relacionada especificamente a minha atuação como pedagoga **não foi nem uma publicação, foi um relato de experiência** na Jornada Interdisciplinar do IFES que a gente compartilhou dois relatos [...]. **Às vezes, a gente que é da área das humanas, educação, vejo os professores fazendo muita atividade, muitos projetos que não aparecem em lugar nenhum porque não está publicado. Acho que a publicação teria também essa função de socializar todo esse saber que é produzido, como você diz, no dia a dia, no exercício da prática docente**”* (Amaranta, Roda de conversa nº 2, Norte 1, grifos meus).

Assim como Amaranta, outras/os participantes também lamentaram a falta de divulgação das práticas e dos conhecimentos que são desenvolvidos. Arcádio e José Arcádio, que

também participaram da segunda roda de conversa, bem como Aureliano Centeio, que participou da última, também teceram narrativas nesse sentido:

*“Então, no meu caso, [publicação] **também em português, a começar com a questão de idioma. Acredito que a prática docente dentro do IFES te consome muito [...]. E o processo criativo, o processo de escrita para alguns é o processo um pouco mais complexo e ele demanda mais tempo [...]. O instituto, ao contrário da universidade nessa questão acadêmica – uma crítica que eu faço –, demanda muito do educador. E isso tira um pouco da liberdade que às vezes a gente tem na universidade, ou como a gente está no doutorado, de poder sentar ficar uma semana de cabeça rascunhando com o artigo. Depois que eu voltei do doutorado [...], eu assumi a questão do grupo de pesquisa do campus e trouxe uma proposta porque vários colegas têm esse sentimento e eu acredito que seja um sentimento bem comum. Eu propus, comecei a fazer, que é a questão de trazer para dentro da sala de aula com os estudantes, principalmente de superior [...] a questão de ter a disciplina, estar produzindo, escrevendo, botando os meninos para escrever e publicar. Eu consegui dentro dessa prática dar vazão para publicar em eventos de repercussão regional. Um artigo para publicar em evento, nada em revista, mas pelo menos a gente começa a perder aquele sentimento de inércia, de marco zero”** (Arcádio, Roda de conversa nº 2, Norte 1, grifos meus).*

*“Eu me envolvi muito em pesquisa, projeto de extensão, mas acabei não publicando. Mas eu divulguei o que a gente construiu no campus Aracruz na Jornada Científica do IFES. Também tive uma experiência junto ao grupo de estudo no dia do índio que eu consegui em um Encontro de professores de geografia, um evento nacional. Mas com certeza tem mais coisa que se a gente parar e sistematizar as experiências que a gente construiu em Aracruz daria para publicar alguns artigos, com certeza. Eu estou com uma meta de tentar publicar um artigo na própria revista do IFES sobre os resultados das últimas pesquisas de iniciação científica que eu fiz com os alunos sobre a educação indígena”* (José Arcádio, Roda de conversa nº 2, Norte 1).

*“O que a gente tem produzido aqui, pelo menos com nossos alunos dentro do observatório, que é para mim o carro-chefe da pesquisa e extensão dos meus projetos, a gente tem tentando publicar, sim, em algumas revistas na área de educação. Então, a gente transforma isso em metodologia aplicada e publica esses resultados procurando colaborar com a comunidade nessa linha [...]. É muita atividade, você está tão envolvido às vezes com o projeto ou com a escrita do artigo, que logo quando acaba a escrita daquele, você vai escrever o próximo ou tem uma aula para preparar. Igual ao José Arcádio, de 20 horas de aula, como é que você faz?”* (Aureliano Centeio, Roda de conversa nº 6, Grande Vitória 2).



Nas três narrativas acima, os sujeitos dizem que estão buscando formas para fomentar a divulgação da produção de conhecimentos, apesar das dificuldades para isso, principalmente no que tange a excessiva carga horária apenas para o ensino, como discutido no capítulo anterior. Mesmo assim, três servidoras que participaram desta pesquisa disseram que têm conseguido publicar artigos e livros, sendo que uma delas acredita que as atividades remotas em função da pandemia de covid-19 a auxiliaram nesse sentido. Dessas três participantes, apenas Batman publicou sobre uma produção advinda da extensão.

*“Logo no comecinho da pandemia, eu escrevi um artigo e está numas revisões para a publicação, porque realmente foi muito bacana o evento [sobre o qual será a publicação], foi com todos os alunos dos cursos integrados” (Úrsula Iguarán, Roda de conversa nº 1, Grande Vitória 1).*

*“No final do ano passado, eu estava refletindo, falei: ‘gente, mas esse curso deu tanto trabalho, nós ficamos um ano inteiro’ [...]. Eu falei: ‘vamos fazer’ [a publicação sobre o curso]. Só que, se não tem aquela pessoa que pega pelo pé, os outros não vão. **Eu fui a pessoa que peguei pelo pé, chamei dois colegas e a gente foi relatando, apresentamos num congresso virtual que teve e, depois, publicamos em uma revista [...]. A revista é em inglês, mas o nosso texto era em português.** Publicamos, ficamos satisfeitos. Eu acho que dá valor a uma ação que foi feita” (Batman, Roda de conversa nº 4, Norte 2, grifos meus).*

*“No ano passado, eu consegui publicar três livros, todos nessa área de ensino. Entre esses livros que eu publiquei, eu consegui apresentar em dois congressos. Eu falei que a gente tinha que aproveitar enquanto estava na pandemia, porque, quando não estivesse na pandemia. E eu apresentei um lá em Pernambuco, como eu ia sair daqui para ir para Pernambuco? Às vezes, você não tem aquele dinheiro naquele momento” (Amaranta Úrsula, Roda de conversa nº 4, Norte 2).*

Conforme dito anteriormente, há dificuldades para se publicar artigos acadêmicos sobre atividades desenvolvidas na extensão, o que demanda das/os servidoras/es maiores esforços para desenvolver esse gênero acadêmico, como relatado por Batman. A maioria das publicações das/os participantes desta pesquisa é em língua portuguesa. É

importante mencionar, também, que as publicações de artigos acadêmicos são oportunizadas por trabalhos que envolvem extensão e pesquisa, conforme relatado na narrativa anterior de Aureliano Centeio, bem como na do participante Artemio Cruz:

*“Artemio Cruz: O Laboratório [...] tem intensificado de dois anos para cá um conjunto de ações voltado para captações de recursos nas diversas linhas de financiamento de projetos, principalmente na área privada, com a relação privada da cadeia de financiamentos e em troca dessa confiança, o que nós temos nos preparado e feito são as entregas. Nós intensificamos o formato de devolutivo para a sociedade em busca de elevar o nível de confiança e construir uma relação mais sólida com a iniciativa privada. Essa relação tem sido frutífera para nós e temos com isso, ampliado o número de bolsistas vinculados ao nosso corpo técnico, ao nosso grupo de trabalho e os resultados têm vindo através das publicações. As publicações têm atingido diversas línguas, hoje nós temos relação direta com a Ásia, com a Europa, com a América Central, América do Norte [...].*

Pesquisadora: *E em qual língua vocês estão predominantemente publicando?*

Artemio Cruz: **É o inglês**.  
(Roda de conversa nº 5, Sul 2, grifos meus).

Na narrativa anterior de Aureliano Centeio, há uma forte relação entre extensão e pesquisa, de modo que se *“transforma isso em metodologia aplicada”* para se publicar em periódicos acadêmicos, especialmente na área de educação. Assim como Aureliano Centeio, as publicações de Artemio Cruz também integram extensão e pesquisa. Entretanto, enquanto Aureliano Centeio e a maioria das/os participantes desta pesquisa relatam dificuldades para publicar sobre essas produções que envolvem ações extensionistas, Artemio Cruz declara ter participado de captações de recursos para desenvolver seus trabalhos. Dessa forma, a narrativa de Artemio Cruz corrobora com o argumento anterior de Coelho (2014) quanto à relação entre publicações advindas da extensão universitária e o financiamento que a mesma recebe. Ao passo que os sujeitos deste estudo falam das dificuldades para se realizar atividades de extensão, assim como para se publicar sobre as mesmas, Artemio Cruz relata que tanto essas atividades de extensão e pesquisa quanto suas publicações acadêmicas, provenientes do laboratório em que trabalha, têm sido fomentadas pelo capital da iniciativa privada. Retomando o

alerta de Sousa Santos (2011) quanto à privatização em curso da universidade pública através da extensão, é preciso que se observem quais os tipos de extensões que recebem financiamento e que têm maior alcance de divulgação acadêmica. Portanto, é fundamental refletir sobre a invisibilidade dos saberes oriundos de algumas extensões, como parece ser o caso da extensão dialógico-fronteiriça. Conforme se sugere neste trabalho, é urgente que se pense sobre a ausência de publicações oriundas das extensões dialógico-fronteiriças – como no caso da narrativa de Aureliano José – ou da pouca visibilidade que esses saberes recebem, limitada à divulgação por meio de relatos de experiência, resumos e anais, em publicações de menor impacto no meio acadêmico (PROENÇA, 2004; COELHO, 2014).

É importante ressaltar, também, que Artemio Cruz faz parte de um quarto das/os participantes que disse publicar (ou já ter publicado) em inglês. Como previamente mencionado, o inglês tem sido projetado como a língua da academia (RAJAGOPALAN, 2015) e do conseqüente monolinguismo nas publicações internacionais (HAMEL, 2013; 2017; FORTES, 2016), guardando, assim, estreita relação com a internacionalização da educação superior (observada, por exemplo, por FINARDI; FRANÇA, 2016; FINARDI; GUIMARÃES, 2017; KAWACHI-FURLAN; KAWACHI, 2020). Dessarte, os saberes divulgados em inglês por Artemio Cruz e por alguns sujeitos que participaram desta pesquisa têm maiores chances de alcance quanto à visibilidade do que, por exemplo, os conhecimentos produzidos com as comunidades locais em extensões dialógico-fronteiriças que, quando divulgados, são veiculados em publicações em português.

Se por um lado o inglês tem assumido um papel estratégico na internacionalização das IES de diferentes países (por exemplo FINARDI; SANTOS; GUIMARÃES, 2016; FINARDI; FRANÇA, 2016; TAQUINI; FINARDI, AMORIM, 2017; CHIAPPA; FINARDI, 2021) e também dos Institutos Federais brasileiros (VIEIRA; FINARDI; PICCIN, 2018), por outro se questionam os meios discursivos de produção de tal papel desempenhado pelo idioma na internacionalização do ensino superior. Fortes (2016) analisa o discurso da relação entre a internacionalização e o inglês tanto em documentos e artigos relativos à política científica brasileira quanto em alguns textos estrangeiros. O autor observa as relações desequilibradas entre países anglófonos e não anglófonos, sendo os primeiros

detentores de privilégios constantemente legitimados por discursos colonizadores. Assim, Fortes (2016) denuncia a preocupação com o lucro em detrimento da difusão do conhecimento científico, especialmente por parte das editoras de livros científicos desses países que “pertencem aos *mesmos conglomerados* que publicam revistas e estabelecem *rankings*, índices e indexadores” (p. 159, grifos do autor). O autor questiona ainda a posição contraditória de pesquisadoras/es desses países anglófonos que se opõem a um suposto monolinguismo das/os pesquisadoras/es de países do Sul (e não falantes do inglês): tais autoras/es anglófonas/os geralmente são monolíngues e publicam em periódicos de acesso pago, enquanto as/os do Sul fazem o movimento de publicar em outras línguas (principalmente em inglês), além de disponibilizarem o conhecimento que produzem gratuitamente. Ainda assim, tal conhecimento de acesso gratuito é chamado de “local” ou “nacional”, enquanto o de acesso pago e restrito em língua inglesa é considerado “internacional” ou “universal” (FORTES, 2016).

Essas disparidades nas relações de internacionalização entre o Norte global e o Sul global também podem ser percebidas nas avaliações que orientam os critérios dos *rankings* acadêmicos, bem como os empregados para avaliar o peso científico de periódicos e publicações internacionais. Finardi e Guimarães (2017) analisam os critérios de avaliação do ensino superior estabelecidos pelos *rankings* internacionais, e concluem que esses são incapazes de apreender a realidade brasileira, o que prejudica a avaliação de nossas IES quando usamos essas réguas. A autora e o autor lembram que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) tem se orientado por esses *rankings* para avaliar os programas de pós-graduação brasileiros, atribuindo-lhes notas em “uma escala de 1 a 7, de modo que as notas 1 e 2 descredenciam os cursos, e apenas os programas com nota igual ou superior a 3 podem ser renovados ou propor novos cursos” (FINARDI; GUIMARÃES, 2017, p. 610). As pressões para se alcançar tais notas e percentuais exigidos pela Capes podem ser observadas nas narrativas de Fortes-Sarará e Arievalo:

*“Em Itapina, isso [publicação acadêmica] é bem estimulado, porque eles têm uma vontade de abrir um mestrado aqui, ou um multicampi, enfim, mas que Itapina*

*participe. Eles batem muito na tecla dessa questão do currículo dos pesquisadores” (Fortes-Sarará, Roda de conversa nº 4, Norte 2).*

*“A gente tem conseguido publicar alguns trabalhos em inglês em revistas internacionais, divulgando os trabalhos em periódicos internacionais, basicamente nesses dois idiomas [português e inglês]. O inglês é em diferentes revistas de alcance internacional, nacional, regional, local. É outra coisa que a gente está meio preso, essa produção do conhecimento para promoção. **Eu não publico onde eu quero, publico onde me dá o maior impacto.** Não seria muito legal, a gente poderia conduzir de acordo com outros objetivos, mas veremos, é a máquina, não é? E aí surge aquele monte de empresa oferecendo para você pagar para publicar o que dá número” (Arievilo, Roda de conversa nº 5, Sul 2, grifos meus).*

Conforme mencionado anteriormente, Arievilo defendeu uma mudança paradigmática para que a extensão, enquanto espaço fronteiro para diálogo com a comunidade, fosse a primeira dimensão da tríade acadêmica, de modo que a pesquisa e o ensino se dessem, principalmente, a partir das demandas epistemológicas locais. Dito isso, é importante destacar que Arievilo foi o único sujeito que se disse um “extensionista” e que declarou buscar a visibilidade dos saberes produzidos na extensão em publicações internacionais, escrevendo em inglês e em periódicos que têm maior evidência. Sua fala de que *não publica onde deseja mas onde lhe dá maior impacto* destoa das narrativas de suas/seus colegas extensionistas que participaram deste trabalho, uma vez que essas pessoas sugeriram publicar, preferencialmente, em eventos nos quais tinham desejo em participar. A declaração de Arievilo indica que há uma imposição de forças nessa visibilidade dos saberes, por meio de seu “impacto”, de acordo com os critérios internacionais advindos do Norte global.

Assim, diversas/os autoras/es têm denunciado o desequilíbrio de forças entre o Norte global e o Sul global nas relações de internacionalização do ensino superior (por exemplo LIMA; MARANHÃO, 2009; SOUSA SANTOS, 2011; 2019; LEITE; GENRO, 2012; ANDREOTTI; PEREIRA; EDMUNDO; ARAÚJO, 2016; MARTINEZ, 2017; ABBA, 2018; LEAL; 2020; CHIAPPA; FINARDI, 2021; GUIMARÃES; FINARDI, 2021b). Diante dessas assimetrias, Piccin e Finardi (2019) defendem uma conscientização das/os

educadoras/es quanto à agenda da internacionalização, especialmente no que tange seu clamor por um cidadão dito global (no masculino) que, por ser padronizado conforme os ideais modernos supostamente universais advindos do Norte, se distancia das/os habitantes do Sul. Nesse sentido, Chiappa e Finardi (2021) destacam que a maioria das investigações acerca da internacionalização ignoram as digitais da colonialidade nessas relações, e que é preciso, portanto, evidenciar que as estratégias para se internacionalizar as universidades não são neutras, tampouco desconectadas das desigualdades inauguradas pela colonialidade/modernidade.

Dessarte, Jordão e Martinez (2021) explicam que um ponto em comum entre as políticas de internacionalização brasileiras é a crença de que a internacionalização pode elevar a qualidade do ensino superior ao posicionar as IES nos melhores *rankings* nacionais e internacionais, tornando-as mais competitivas no mercado global. As autoras destacam que tais práticas são guiadas pela convicção de que “ser internacional” conduzirá as IES à participação na economia global de conhecimento, e que, assim, naturalmente isso acrescentará qualidade aos serviços oferecidos por essas instituições. Segundo Jordão e Martinez (2021), junto a essas suposições está a crença de que quando uma dada instituição se torna internacional, ela automaticamente se converte em um espaço multicultural e plurilíngue. Impulsionadas pelo desejo de internacionalizar-se, as IES estabelecem políticas linguísticas que privilegiam uma língua como internacional, na qual as/os docentes deverão ser fluentes para produzir conhecimentos nela, e que se tornará o pré-requisito em muitos contextos (JORDÃO; MARTINEZ, 2021).

Para Jordão e Martinez (2021), as IES acabam por se submeter aos critérios e à normatização que, segundo Jordão (2019a), refletem as perspectivas locais do Norte global, propagadas como universais devido às relações de poder desiguais. Jordão e Martinez (2021) advertem que essas perspectivas são pautadas no ideal de que a globalização levará ao progresso da humanidade, em uma noção colonial/moderna de progresso como algo linear, em que as sociedades supostamente não-desenvolvidas (o Sul global) quando em contato e orientadas pelas ditas desenvolvidas (o Norte global) alcançarão a civilização/civilidade – deixando, portanto, de ser bárbaras. As autoras enfatizam que o colonizador fixa no imaginário a sua própria imagem idealizada como

referência de civilização/desenvolvimento. Em nome dessa única possibilidade de desenvolvimento, as IES buscam se padronizar, homogeneizando-se. Jordão e Martinez (2021) salientam que, uma vez homogeneizadas, são invalidadas outras ontologias e epistemologias, bem como alternativas de futuros possíveis. Assim, as políticas/práticas linguísticas, curriculares e de internacionalização são padronizadas pelas IES que, de tão semelhantes, acabam por parecer participar de uma “cultura de franquia” (JORDÃO; MARTINEZ, 2021, p. 587).

Assentadas nessas crenças, as políticas de internacionalização da educação superior têm, portanto, buscado se adequar aos critérios e às medidas-padrão internacionais (FINARDI; GUIMARÃES, 2017). Para Jordão (2019a), somos assombradas/os e governadas/os pelo ideal iluminista da colonialidade/modernidade que desconsidera a diferença, uma vez que homogeneizar as práticas de internacionalização significa silenciar as mudanças e o outro. Desse modo, somos ranqueadas/os e categorizadas/os de acordo com os critérios da colonialidade do poder. Segundo Jordão (2019a), junto à homogeneização da internacionalização de acordo com os critérios do Norte global, vem a aparente normal posição do inglês como língua da internacionalização, sendo que as práticas que envolvem o seu uso como meio de instrução (EMI)<sup>129</sup> pouco questionam o *status quo*:

Não há tempo suficiente para se discutir as implicações do inglês como meio de instrução ou de se escrever em inglês para as universidades do Sul Global – como tem sido desde o início dos tempos modernos, o tempo é essencial e é preciso ‘dominar’ a língua inglesa antes de se submergir nela. **O pressuposto é que, desde que o inglês seja amplamente utilizado em uma universidade (em práticas orais e escritas), a instituição subirá automaticamente na classificação, pois a pesquisa local será amplamente lida e aceita e mais estudantes internacionais serão atraídos. A universidade vai finalmente merecer ser chamada de *internacional*** (JORDÃO, 2019a, p. 114, tradução minha<sup>130</sup>, grifos da autora em itálico, grifos meus em negrito).

---

<sup>129</sup> O inglês como meio de instrução é conhecido por sua sigla “EMI” – “English as a Medium of Instruction”. Jordão e Martinez (2021) questionam o nome e a sigla propostas por essa perspectiva, pois aqui a língua tende a ser objetificada e homogeneizada, como algo possível de ser medido e controlado.

<sup>130</sup> Texto original: “There is not enough time to discuss implications of EMI or of writing in English to universities in the Global South – as it has been since early modern times, time is of essence and one needs to ‘master’ the English language before drowns in it. The assumption is that as long as English is widely

A fim de decolonizar a língua, os saberes e a sua internacionalização, Jordão (2019a) propõe a epistemofagia. Inspirada no Manifesto Antropofágico de Oswald de Andrade, Jordão (2019a) sugere que se aproveite o que for nutritivo oriundo de fora, e se elimine o que não for proveitoso, em um movimento de constante transformação da ingestão e daquelas/es que estão no processo de digestão. Assim, segundo Jordão (2019a), a epistemofagia refere-se ao processo de digerir os saberes, retirando deles os seus nutrientes, e eliminando suas partes prejudiciais. A autora propõe a epistemofagia como um projeto epistêmico decolonial. Para as políticas linguísticas e as políticas de internacionalização, a epistemofagia tem importantes implicações: “questões como inteligibilidade e proficiência na língua, na epistemofagia, são submetidas à revisão e permitem um posicionamento empoderador e agentivo dos usuários da língua” (JORDÃO, 2019a, p. 117, tradução minha<sup>131</sup>).

Considerando essa necessária postura epistemofágica diante da(s) língua(s) e dos saberes, proposta por Jordão (2019a), a análise do material empírico deste estudo reforça que não podemos nos esquecer de também “digerir” os saberes produzidos localmente. Além disso, é urgente alimentar e nutrir os sujeitos que, em relação a alguns saberes, estão epistemologicamente passando fome. Isso foi destacado pela narrativa de Aureliano Armador, na quinta roda de conversa. Durante a discussão do imbricamento entre políticas linguísticas e políticas de internacionalização, enquanto as/os demais participantes falavam de suas publicações de artigos ou resumos acadêmicos, em português e/ou inglês, Aureliano Armador disse que também submetia publicações tal qual as/os colegas, mas que sua prioridade naquele momento não era publicar internacionalmente.

---

used in a university (in oral and written practices), the institution will automatically climb up the rankings as local research will be extensively read and accepted and more international students will be attracted. The university will finally deserve to be called *international*” (JORDÃO, 2019a, p. 114, grifos da autora).

<sup>131</sup> Texto original: “issues such as intelligibility and language proficiency, in epistemophagy, are submitted to review and allow for an empowering and agentive positioning of language users” (JORDÃO, 2019a, p. 117).



*“O propósito é publicar para a comunidade [...]. A nossa preocupação não é publicar mais para nível internacional. **A gente está com um propósito mais de publicar localmente para eles** [as marisqueiras e as/os pescadoras/es de Piúma] entenderem a complexidade do ecossistema deles, a beleza, a importância, o potencial” (Aureliano Armador, Roda de conversa nº 5, Sul 2, grifos meus).*

Assim, com as muitas vozes que participam da tessitura deste trabalho, considero que tão importante quanto lidar criticamente com a produção epistemológica é divulgar os saberes locais também localmente. O que as narrativas dos sujeitos sugerem é que há conhecimentos locais que estão em situação de silenciamento não apenas nacional e internacionalmente, mas também localmente. Assim como esses saberes, há muitas existências apagadas pelas linhas abissais do sistema mundial colonial/moderno/capitalista, que não têm acesso a tais conhecimentos, nem chances de equitativamente "digeri-los", conforme a “digestão” feita no meio acadêmico, tomando emprestada a expressão de Jordão (2019a).

Com isso, não quero dizer que não seja necessária a divulgação internacional da produção de saberes. Pelo contrário, defendo que haja também ações para ampliar o acesso a essa produção – local, nacional ou internacional – para os sujeitos que são oprimidos pela colonialidade/modernidade. As/os participantes desta pesquisa, bem como os referenciais teóricos com os quais aqui dialogamos trazem importantes reflexões e projetos criativos nesse sentido. Paraphraseando Neves (2020), temos muitos problemas para atacar, mas também muitas propostas de enfrentamento e muitas pessoas dispostas a fazê-lo, em diferentes frentes e de variadas formas.

A fim de pensar mais formas para o enfrentamento da crise do sistema mundial colonial/moderno/capitalista, as narrativas dos sujeitos no próximo capítulo fazem o exercício de pensar o IFES ideal em meio ao caos da crise humanitária e planetária agravada pela pandemia de covid-19.

## 6. PENSANDO A UTOPIA EM MEIO À PANDEMIA: SONHAR O IFES QUE QUEREMOS EM TEMPOS DE AGRAVAMENTO DA CRISE HUMANITÁRIA

*“Sinto-me tomada por um estarecimento incrédulo com o carteiro que continua passando, com as pessoas que continuam me convidando para dar palestras não sei onde, e com os alertas de notícias que surgem regularmente na tela do meu celular. Como é possível o mundo seguir adiante, inspirar e expirar de modo idêntico, enquanto dentro de minha alma tudo se desintegrou de forma permanente?”*

Chimamanda Ngozi Adichie, “Notas sobre o luto”.

No início desta escrita o Brasil tinha atingido a absurda marca de 400 mil pessoas mortas por covid-19. Neste momento em que caminho para o encerramento deste texto, já ultrapassamos o registro oficial de meio milhão de mortes. Nesse espaço tão curto de tempo, mais de cem mil existências tornaram-se ausências, rupturas familiares seguidas de lutos ainda mais traumáticos porque silenciados<sup>132</sup> pela catástrofe que vivemos. As palavras da escritora Chimamanda Ngozi Adichi tentam expressar a dor de perder seu pai para a covid-19, e a sensação de estranheza de que o mundo não compartilha dessa dor. Mas deveríamos. Estamos assistindo ao atropelamento do luto de milhões de pessoas por uma situação de exceção que quer simular normalidade. Estamos diante de muitas formas de violência. Parafraseando Mignolo (2020a), o discurso do “novo normal” esconde as violências que o produzem.

Como explicitado anteriormente, o material empírico deste trabalho foi produzido nas rodas de conversa, realizadas entre janeiro e março de 2021, em meio à pandemia e, portanto, ao discurso do “novo normal”. Duas perguntas problematizadoras foram feitas ao final de cada roda: sobre a vida na pandemia, e o IFES ideal, o instituto que queremos,

---

<sup>132</sup> Verztman e Romão-Dias (2020) explicam que o processo de luto está sendo dificultado pela pandemia, especialmente, no contexto brasileiro. Nas palavras do autor e da autora, “Freud também enfatiza que o luto leva tempo — geralmente longo — e que não deve ser apressado. Não parece ser fácil realizar esse trabalho de luto adequadamente no contexto atual [...]. No caso do Brasil, ainda temos a especificidade de viver o que o artista plástico Nuno Ramos (2020) denominou de duplo apocalipse: a pandemia e o desgoverno da necropolítica” (VERZTMAN; ROMÃO-DIAS, 2020, p. 282).

na opinião das/os participantes. Ainda que todas/os conseguissem falar sobre as experiências da pandemia, nem todas/os conseguiram elaborar futuros bonitos e possíveis para o IFES.

Dessa forma, este capítulo é inspirado no exercício intelectual de Boaventura de Sousa Santos de uma reflexão “*Da pandemia à utopia*” (SOUSA SANTOS, 2021), em diálogo com a noção de “inédito viável” de Paulo Freire (1987). Assim, trago aqui os corpos dos sujeitos experimentando um mundo que parece cada vez mais distópico e, ao mesmo tempo, suas utopias acerca do IFES e da educação como força transformadora para um mundo de outro modo.

## 6.1 DA PANDEMIA...

Em rodas de conversa distintas ouvi narrativas semelhantes e me identifiquei com elas: as/os participantes não esperavam que a pandemia durasse tanto tempo. Aureliano Iguarán disse que, em março de 2020, no grupo de professoras/es de WhatsApp que participa, houve especulação acerca de quanto tempo as aulas presenciais ficariam suspensas. Na época, ele sugeriu que por três meses, outras/os colegas presumiram que apenas por dois. Ao relatar isso, outro participante da roda de conversa disse que acreditava que a suspensão de atividades presenciais não passaria de um mês. Em outra roda de conversa, Amaranta falou da frustração quanto à expectativa desse tempo, e de como essa interrupção alterou seus planos e sonhos. Segundo Amaranta, ela tinha acabado de ser aprovada na seleção para o doutorado, sua licença de afastamento para cursá-lo se iniciaria no dia 03 de abril de 2020, mas poucos dias antes o IFES decretou a suspensão das atividades presenciais, semelhantemente à universidade na qual Amaranta cursaria o doutorado: “*quando a gente saiu lá atrás em 17 de março, não achávamos que ia demorar tanto tempo, mas daqui a pouco vai fazer um ano nessa situação*”. Ela relatou sobre seus planos sofrerem mudanças tão drásticas, isto é, ao invés de se deslocar para a capital para estudar, agora ela se viu assistindo aulas remotas, desempenhando funções domésticas e cuidando da filha de três anos.

*“Na aula à noite, aconteceu de eu estar na aula apresentando trabalho quase oito horas da noite, e minha filha chegar, me dar literalmente uma lambida ao vivo e falar ‘você está salgada, mãe’. Três anos. ‘Mamãe, você está muito salgada’. Mas que mãe não está salgada quase oito horas da noite em uma pandemia depois de ter feito todo o serviço de casa e estudar à tarde toda e ainda ter uma bendita de uma aula na tela do computador que parece que a gente está falando sozinha, com a gente mesmo?”* (Amaranta, Roda de conversa nº 2, Norte 1).

Outras/os participantes também falaram sobre a transformação do ambiente familiar em espaço de trabalho, além do aumento de demandas do IFES, a exemplo de Aureliano Iguarán, pai de uma bebê, e, como mencionado anteriormente, possui uma grande carga horária no ensino. Antes da pandemia, Aureliano Iguarán participava de várias atividades da extensão, contudo, precisou abandonar a extensão para dar conta de lecionar para dez turmas de forma remota: *“já desisti de qualquer outro projeto que não seja a minha obrigação de dar aula, por saúde mental”*. Do mesmo modo, Aureliano José disse que a mudança da rotina – em função de agora ter de ficar em casa com os filhos – impactou a sua produção acadêmica.

Diversas narrativas assinalam questões como o aumento das demandas de trabalho e as dificuldades para atendê-las no ambiente familiar, refletindo em uma rotina exaustiva de trabalho. Santos, Silva e Belmonte (2021) analisam estudos anteriores sobre trabalho docente universitário e comparam com informações sobre o assunto durante a pandemia, e concluem que houve aumento da carga horária, do ritmo e da diversidade de trabalho. Em relação à carga laboral, as autoras e o autor ressaltam que a média de 32,5 horas de trabalho semanal, em 2019, passou para 40 horas no contexto da pandemia, havendo ainda muitos relatos de cargas laborais docentes acima de 45 horas semanais. Segundo as autoras e o autor (2021, p. 249), trata-se de *“uma rotina contínua, sem pausas, com disponibilidade absoluta e irrestrita, que vai além da carga horária contratual, tendo como objetivo sanar as dúvidas dos alunos.”*

Assim como Aureliano Iguarán, Humberto viu a sua carga horária de trabalho se exceder enquanto dividia o tempo de trabalho com os cuidados com a filha bebê, participando

ativamente do suporte às/aos docentes no ambiente Moodle, confeccionando e traduzindo materiais para Libras. Sobre o aumento de salas de aula virtuais na plataforma do IFES, Humberto relatou que **“tinham duzentas salas, por exemplo, abertas no Moodle, e subiu para quatro mil, de um mês para o outro”** (grifos meus).

Em relação a esse aumento do tempo dedicado ao trabalho, e em ambiente doméstico, trago as narrativas de Remédios Moscote, Fortes-Sarará e Batman. Semelhantemente à Amaranta, elas são servidoras do IFES e mães. Além disso, também são responsáveis por auxiliar professoras/es, e se viram trabalhando excessivamente com a suspensão das atividades presenciais. Remédios Moscote é coordenadora de curso, participa de diversas reuniões remotas, e não conseguiu um ambiente propício de trabalho em casa, nem conciliar suas novas funções como mãe com o trabalho no IFES, haja visto que agora teve de auxiliar ainda mais os filhos com o ensino remoto. Para Fortes-Sarará a situação foi ainda pior porque o aumento excessivo da carga de trabalho vinculado à falta de estrutura para realizá-lo a fizeram adoecer: *“eu realmente surtei, eu adoeci, eu travei a coluna. Eu estava em uma interpretação, aí o menino passava, tropeçava no fio, a internet caía, o cachorro latindo, o vizinho, que aproveitou a pandemia para fazer reforma”*. Além de servidora do IFES e mãe, Fortes-Sarará é mestranda, o que a fez cogitar abandonar o curso. Devido à uma série de questões familiares, durante esse período, ela precisou ainda se mudar para a casa dos pais, em outro estado, mas continuou com problemas quanto à falta de condições para trabalhar em casa. Naquele momento da roda de conversa, Fortes-Sarará disse que estava de férias “só no papel” porque continuava a trabalhar intensamente, uma vez que os campi continuavam a lhe pedir suporte. Ela disse se ver perdida em meio às crescentes exigências que recaem sobre ela, além do sofrimento de perder pessoas para a covid-19, como sua avó. Semelhantemente às colegas, Batman também se deparou imersa em uma rotina exaustiva de trabalho doméstico acoplado ao trabalho do IFES, tentando ainda dar suporte para a educação do filho universitário e de sua filha de quatro anos. No caso dela, havia o medo constante de se contaminar por fazer parte do grupo de risco para covid-19:

*“Eu sou diabética e hipertensa, então ainda tinha o medo de o meu marido, que continuou trabalhando, vir e me contaminar, porque diabetes tem muita questão emocional, então a minha glicose disparou [...]. Eu não saí de casa durante vários meses. E, quando eu saía, era só para comprar medicamento. Tudo virou delivery, tudo virou virtual. Eu não aguentei [...]. Aí você ficava até de madrugada trabalhando e você tinha que acordar oito horas da manhã para estar na web [...]. Eu acho que isso contribuiu para me deixar com ansiedade [...]. Familiares também foram adoecendo. O familiar é longe e você não tem o que fazer, não pode visitar, porque, às vezes, a questão do telefone, da videochamada não supre as coisas. **Como eu tenho o movimento negro, tem a questão de as pessoas passando fome e você faz doação daqui, doação de lá, mas nunca é o suficiente**, e você faz dentro das suas possibilidades. Eu faço tratamento para depressão já faz três anos. Nessa pandemia, eu me compadeci muito dos alunos, porque foram muitos relatos [...]. Eu me vi em conflito no sentido de que **eu não entendia como um professor não pode estender o prazo de uma atividade para uma aluna que foi estuprada pelo padrasto** [...]. Nós estamos recebendo vários pedidos de trancamento de curso. Para o aluno não largar, ele está usando o trancamento. Só que servidor não pode trancar. O campus já retornou presencialmente, aí foi feita uma proposta de retornar gradualmente. Foi estabelecido que vai trabalhar de oito ao meio-dia, a não ser que tivesse crianças ou tivesse comorbidade [...]. **Só que agora eu estou mais tranquila, eu consegui me estabilizar, eu não estou sofrendo, mas eu demorei uns sete, oito meses para conseguir isso**” (Batman, Roda de conversa nº 4, Norte 2, grifos meus).*

Além dos relatos pessoais de sofrimento e estresse na rotina imposta pela pandemia, há histórias de violências sofridas por outras pessoas narradas por Batman, como o caso de uma aluna estuprada pelo padrasto, bem como o aumento da miséria e da fome entre negras/os de sua comunidade. O que essas violências têm em comum é a marca da colonialidade do poder. Como Boaventura de Sousa Santos (2019) salienta, os sistemas patriarcal/colonial/capitalista têm historicamente oprimido a maior parte da população do mundo. O que a pandemia de covid-19 fez foi aprofundar e evidenciar essas opressões (SOUSA SANTOS, 2020; 2021; SCAUSO; FITZGERALD; TICKNER; BEHERA; PAN; SHIH; SHIMIZU, 2020).

Sousa Santos (2021, p. 125) destaca que “o patriarcado é, tal como o capitalismo e o colonialismo, uma das principais fontes de poder desigual na época moderna, e tão permanente quanto as outras”. Dessarte, as violências contra grupos minorizados como mulheres e crianças são culturais no patriarcado. No contexto da pandemia de covid-19, Noal e Damásio (2020, p. 2) explicam que os “indicadores de países como China, Espanha e Brasil evidenciam que os casos de violência já existentes se agravam e, ao

mesmo tempo, emergem novos casos”. Marques, Moraes, Hasselmann, Deslandes e Reichenheim (2020, p. 2, grifos meus) ressaltam que

instituições que compõem a rede de proteção a mulheres, crianças e adolescentes no Brasil também denunciam o aumento do número de casos e chamam a atenção para **a possibilidade de menor visibilidade das situações em função da recomendação de se permanecer em casa**, além do fechamento ou redução da jornada de trabalho dos serviços de proteção, tais como a delegacia de mulheres, conselhos tutelares etc. **A situação torna-se ainda mais relevante porque em cenários de violência doméstica contra a mulher, na maior parte das vezes, também há violência contra crianças e adolescentes.**

Dessa forma, a necessidade de distanciamento físico, adotada para conter o avanço da pandemia, se coloca como uma linha abissal que torna invisíveis e ainda mais vulneráveis as mulheres, as crianças e as/os adolescentes. As autoras e o autor explicam que, com o distanciamento social e o fechamento das escolas, são encerradas as possíveis redes de apoio às vítimas, a exemplo de um pedido de socorro de uma criança à sua professora. Outros fatores que agravam essas violências são o aumento do trabalho doméstico feminino e a limitação financeira que têm encorajado os abusadores, conferindo-lhes maior poder e controle sobre as vítimas nesses ambientes intrafamiliares, lugares de medo e abuso (MARQUES; MORAES; HASSELMANN; DESLANDES; REICHENHEIM, 2020).

Em relação a essas linhas abissais patriarcais intensificadas pela situação de exceção da pandemia, Sousa Santos (2021) lembra que essas violências tendem a crescer em tempos de guerra e de crise, e que o atual confinamento potencializou as vulnerabilidades das mulheres. O autor ressalta, também, a sobrecarga de trabalho em função da divisão injusta de afazeres domésticos marcada pelo gênero, que submete as mulheres a condições de extremo estresse. Não é de se admirar que as narrativas de Amaranta, Remédios Moscote, Fortes-Sarará e Batman falem de rotinas exaustivas e, até mesmo, surtos, sintomas de depressão, coluna travada, aumento das taxas de diabetes, entre outros problemas. Conforme mencionado no segundo capítulo, houve maior declínio de

convites e desistências para participar desta pesquisa por parte das mulheres, correndo-se o risco de, ao trazer aqui mais narrativas masculinas, parecer que eles estão muito mais envolvidos na produção de epistemologias do que elas. Essa invisibilidade de gênero neste trabalho é explicada pela intensificação das linhas abissais patriarcais na pandemia, e, portanto, não reflete a produção de saberes das servidoras do IFES.

Além das demandas familiares e do trabalho, Batman falou dos pedidos de ajuda, em especial, do movimento negro. Sousa Santos (2021) destaca que os povos indígenas e os povos de matriz africana, tanto no contexto rural quanto no urbano, historicamente sofrem o acúmulo de opressões da colonialidade/modernidade. O autor lembra que poucos são os casos de discriminação e violência contra essas pessoas que são noticiados e recebem atenção mundial como ocorreu com George Floyd. Enquanto na colonização houve mutilações, estupros e outras violências indescritíveis contra os corpos das/os colonizadas/os (LUGONES, 2014), a colonialidade do poder tem mantido, no sistema capitalista mundial, as violências, as mortes e os apagamentos de grande parte da humanidade. Assim, os *smartphones* filmam policiais brancos (no masculino) se ajoelhando em pescoços negros, ao passo que a covid-19 infecta e mata muito mais negras e negros do que brancas e brancos<sup>133</sup>. Nesse sentido, Sousa Santos (2021, p. 117) enfatiza que a “nova pandemia foi apenas mais um fator a se juntar a tantos outros, e os resultados são chocantemente reveladores”, em referência aos estudos que têm demonstrado que o novo coronavírus tem cor.

Forde e Forde (2020) analisam os impactos da pandemia de covid-19 no estado, com base no “Painel Covid-19 – Espírito Santo”<sup>134</sup>. Os autores utilizam a categoria raça/cor para examinar o referido documento disponibilizado pelo governo, interseccionando essa

---

<sup>133</sup> Notícias e artigos sobre o genocídio do povo negro durante a pandemia de covid-19, no Brasil e em países do norte global: “Favelas do Rio registraram mais mortes por Covid-19 que 121 países no mundo”, disponível em: <<https://www.sbt.com.br/jornalismo/sbt-brasil/noticia/156319-favelas-do-rio-registraram-mais-mortes-por-covid-19-que-121-paises-no-mundo>>; “Negros morrem mais pela covid-19”, disponível em: <<https://www.medicina.ufmg.br/negros-morrem-mais-pela-covid-19/>>; “Covid-19: Black people and other minorities are hardest hit in US”, disponível em: <<https://www.bmj.com/content/bmj/369/bmj.m1483.full.pdf>>; “Covid-19: Black people over 80 in England are half as likely as white people to have been vaccinated”, disponível em: <<https://www.bmj.com/content/bmj/372/bmj.n357.full.pdf>>. Todos os acessos em: 05 mai. 2021.

<sup>134</sup> Disponível em: <<https://coronavirus.es.gov.br/painel-covid-19-es>>. Acesso em: 26 jun. 2021.



categoria com a de sexo e idade. Entretanto, os autores destacam que, em cerca de 30% dos casos, o “Painel Covid-19 – Espírito Santo” ignorou a categoria raça/cor ao contabilizar o número de infectadas/os e óbitos, que acredito evidenciar as linhas abissais às quais negras/os estão submetidas/os. Apesar de afetar a fidelidade dos dados, essa invisibilidade não invalidou a análise e as conclusões dos autores. Assim, Forde e Forde (2020) observam que

os dados analisados neste artigo referem-se ao período de 29 de fevereiro a 28 de abril de 2020, quando o “Painel COVID-19” registrava 77 óbitos, sendo: 32 negros, 18 brancos, 6 amarelos e 21 ignorados; ou seja, 41,6% de negros e 23,4% de brancos (diferença de **18,2%** entre óbitos de brancos e negros). Hoje, 8 de maio de 2020, quando foi finalizada a escrita do artigo, consta o registro de 165 óbitos, sendo: 71 negros, 36 brancos, 11 amarelos e 47 ignorados; ou seja, 43% de negros e 21,8% de brancos (diferença de **21,2%** entre óbitos de brancos e negros). Em apenas dez dias constatamos um expressivo crescimento adicional de 16,5% na diferença de óbitos entre brancos e negros [...]. Esta atualização dos dados, no dia de hoje [...] nos coloca diante da materialidade dos efeitos do racismo institucional na precarização da vida e dos corpos negros (FORDE; FORDE, 2020, p. 27, grifos dos autores).

Scauso, Fitzgerald, Tickner, Behera, Pan, Shih e Shimizu (2020) ressaltam que, vinculada à colonialidade e à democracia liberal, a pandemia afetou profundamente as populações mais oprimidas do planeta, a exemplo das comunidades negras e indígenas no Brasil, principalmente na Amazônia, onde a política governamental é hostil às/aos indígenas. As autoras e os autores advertem que os debates sobre democracia e pandemia devem levar em conta os atores que têm se beneficiado da crise e às custas de quem. Além disso, as autoras e os autores ressaltam que a pandemia do novo coronavírus nos convoca a pensar com as lentes das cosmovisões indígenas, incluindo o nosso “outro”, a “natureza” como sujeito de direitos iguais.

Outras narrativas das/os participantes deste estudo merecem destaque por retirar da invisibilidade os casos de suicídio que cresceram entre docentes e discentes dos IFs que, segundo a narrativa de Meme, foi maior entre negras/os. Essa participante narrou sobre

a experiência de se deparar com relatos nesse sentido em um encontro virtual de psicólogas/os:

*“No IFES, acho que a produção de conhecimento que a gente tem que trazer do IFES nesse momento foi uma produção de uma política de morte de muitas pessoas. Da maneira como operaram algumas coisas, a gente fez com que muitas pessoas desistissem da escola, com que muitas pessoas entrassem em sofrimentos. Nesse último encontro que a gente teve dos psicólogos, foi o quarto, **eu nunca havia ouvido tanto falar sobre o suicídio como eu ouvi nesse último**. Às vezes, a gente fala de suicídio como uma tentativa. Eu participei de mesas menores com os psicólogos e cada um contando experiência de suicídio dos seus campi, de professores, de servidores, de alunos. Isso me tocou muito, porque, na minha dissertação, eu termino falando dessa operação, dessa **necropolítica, que é uma política de você excluir os alunos da escola, alunos negros, alunos que a escola julga como não capacitados para estarem ali naquele lugar**. A gente os exclui da escola e são esses alunos que desistem das nossas escolas” (Meme, Roda de conversa nº 4, Sul 2, grifos meus).*

A participante Meme contou ainda que o IFES se omitiu em políticas que poderiam ter auxiliado suas/seus discentes e servidoras/es neste momento de exceção. Apesar disso, algumas iniciativas de algumas pessoas do instituto contribuíram para atenuar as dificuldades. Batman relatou que o *campus* Colatina conseguiu confeccionar protetores faciais “face shield” e que o *campus* Aracruz produziu álcool em gel para distribuir para a comunidade. José Arcádio Segundo, por sua vez, narrou sobre um movimento de seu *campus* de levar material didático impresso e os computadores do IFES até as/os alunas/os, criando maiores oportunidades para a participação discente nas atividades remotas, uma vez que a estratégia adotada do ensino remoto revelou a desigualdade da divisão digital entre as classes sociais (SOUSA SANTOS, 2021).

Houve também muitas narrativas sobre projetos de pesquisa e de extensão que foram interrompidos com a suspensão das atividades presenciais, o que acarretou a perda de bolsas e, conseqüentemente, de investimento na produção de saberes. Segundo Maurício Babilônia, o IFES agora também enfrentaria o desafio de incubar empresas de forma remota. Com relação à transição das atividades que antes eram presenciais para

o ambiente virtual, em praticamente todas as rodas de conversa, houve grande destaque para a perda de qualidade no ensino.

Nesse sentido, três participantes da quinta roda de conversa ressaltaram a menor interação no ensino remoto. Nas palavras de Aureliano Armador, “*em uma sala de 30, 40 [alunas/os], tem dez participando*”, o que, para ele, implicaria diretamente na motivação da/o docente. Aureliano Babilônia falou da dificuldade de ensinar, por exemplo, um teorema em uma plataforma em que quase não vê a reação das/os alunas/os: “*pode pegar um vídeo na internet [...] que tem os mesmos teoremas demonstrados, ele [aluna/o] vai assistir e seria a minha aula [...]. Só que quando está ali presencial, eu estou vendo a reação dele, estou vendo qual é a dúvida*”. Para Aureliano Babilônia, não há dúvidas quanto à necessidade de repetir os conteúdos de matemática quando houver o retorno às aulas presenciais, uma vez que os conteúdos ensinados remotamente são pré-requisito para o ensino de novos conteúdos das disciplinas dos próximos semestres. O participante Arievilo ressaltou o caráter abrupto da transição do ensino presencial para o remoto, em uma situação emergencial, posto que

*“não houve tempo de um amadurecimento quanto a essa modalidade remota tanto para os estudantes quanto para a maioria dos professores, apesar de termos o CEFOR que oferta sistematicamente os cursos na modalidade EAD, de capacitação. Foi uma coisa que afetou pela forma como foi. Não houve o tempo de maturação, de uma construção primeiro do nosso fazer pedagógico nessa modalidade, dessa forma remota e que agora a gente vai ter que transitar para um híbrido, e o instituto não tem conseguido promover essa discussão de forma mais equânime para a gente entender o que é a modalidade híbrida, o que é a modalidade remota, o que é o EAD que a gente não está fazendo, acho que um mix disso tudo”* (Arievilo, Roda de conversa nº 5, Sul 2).

O material narrativo traz as frustrações de educadoras/es que se viram obrigadas/os a migrar emergencialmente para o ensino a distância, sem o devido preparo para isso, e sentindo os impactos da falta de contato da interação social, tão inerente, como demonstrou Vygotsky (1989), ao processo de aprendizagem. Santos, Silva e Belmonte (2021, p. 249) ressaltam que “não se improvisa uma nova normalidade educativa” e que

a responsabilidade pelo ensino remoto não deveria ser de docentes, mas, sobretudo, de governos e instituições. As autoras e o autor argumentam que esse modo de educação, mais comum às instituições privadas, tem impactado financeira, afetiva e eticamente as/os professoras/es, “levando ao desânimo, à depressão, à ansiedade e à exaustão” (SANTOS; SILVA; BELMONTE, 2021, p. 250).

Por fim, trago a fala de Remédios sobre ser professora na pandemia. Ela contou que a sua maior perda foi quanto ao seu prazer em lecionar devido à perda do contato com suas/seus alunas/os; de como, antes da pandemia, ela amava ser professora, e sobre como agora as atividades docentes se tornaram “mecânicas”. Segundo Remédios, isso impactou a sua produção de conhecimento *com as/os alunas/os*:

*“O meu envolvimento e a participação de produção de conhecimento está parado, está em standby e eu estou de luto há um ano sobre isso porque foi uma perda muito grande, que me causou uma tristeza muito profunda. Então, eu passo os conteúdos para os alunos, eu literalmente passo o conteúdo para os alunos, a gente não constrói. Não está sendo possível, para mim, ter uma aula em que a gente constrói coisas. **Porque, para mim, dar aula é um diálogo, a gente vai construindo as coisas. Não se constrói mais nada porque eu falo sozinha, os alunos não respondem, ou eles falam e cai a transmissão [...]. Eu acho que eu sou uma péssima professora de aula remota, péssima. Agora, eu acho que eu sou professora boa de aula presencial**”* (Remédios, Roda de conversa nº 6, Grande Vitória 2, grifos meus).

Diante de tantas narrativas sobre (sobre)viver na pandemia, proponho, na seção a seguir, um exercício de sonhar em meio a esse caos que o sistema mundial colonial/moderno/capitalista acirrou. Proponho a tentativa de pensar um IFES ideal, mas também um mundo de outro modo.

## 6.2. ...À UTOPIA

Durante a realização das rodas de conversa, antes de provocar a produção de narrativas sobre a pandemia, perguntei aos sujeitos sobre o que consideravam ser o IFES ideal,

acreditando que a resposta seria relativamente fácil porque eles já tinham apontado os problemas da instituição momentos antes. Entretanto, a maioria das/os participantes voltou a falar das dificuldades e contradições institucionais, salvo poucas exceções. Isso é compreensível se considerarmos que, segundo Sousa Santos (2021), dos possíveis três cenários pós-pandemia, em apenas um deles é razoável vislumbrar utopias e futuros alternativos ao sistema em que vivemos. Ou seja, na maioria dos cenários, não há esperança de um futuro melhor, e isso é perceptível na dificuldade das/os participantes em elaborar o que seria um IFES utópico. Em linguagem metafórica, Sousa Santos (2021, p. 236) diz que “vivemos a necessidade urgente de respiradores ideológicos, muito antes de a pandemia ter criado a necessidade urgente de respiradores mecânicos”. Com isso, o autor ressalta que o agravamento das condições de vida das pessoas não tem potencial transformador se não puder gerar alternativas credíveis que reduzam o medo em relação ao futuro. A indignação com o presente precisa ser fortalecida e transformada.

Desse modo, Sousa Santos (2021) argumenta que a nova pandemia é um acontecimento histórico cuja crise é comparável à gripe espanhola, no final da Primeira Guerra Mundial, à Grande Depressão de 1929, vinculada à quebra da bolsa de valores nos Estados Unidos, e, por fim, à Segunda Guerra Mundial. Diante da comparação da pandemia de covid-19 com esses eventos, o autor observa três percepções sobre a crise pandêmica que se desdobram em três possibilidades para o futuro. Assim, as avaliações do momento atual seriam: (1) ainda que traumática, a crise da nova pandemia não se distingue das crises que historicamente a precederam; (2) a atual crise é grave e expõe as fragilidades do sistema social, político e econômico, convocando alguns ajustes estruturais; e (3) a crise pandêmica é qualitativamente distinta das outras crises, e clama mudanças profundas que questionam o próprio modelo de civilização que tem nos orientado nos últimos séculos. A partir de cada um desses três diagnósticos da atual crise, três cenários para o futuro são propostos por Sousa Santos (2021): no primeiro caso, haveria o aprofundamento do capitalismo abissal e o estabelecimento do Estado de exceção antidemocrático; no segundo cenário, teríamos maior intervenção estatal na economia (a fim de salvar o próprio capitalismo), porém sem grandes mudanças estruturais na sociedade; e, no terceiro, haveria alternativas ao sistema mundial patriarcal/colonial/moderno/capitalista. O autor não deslegitima a falta de perspectiva das

peças imersas em uma crise real, mas assinala que apenas no último cenário é possível vislumbrar alternativas de esperança.

Enquanto no primeiro cenário há enorme expropriação dos corpos sexualizados e racializados como condição para o acúmulo de capital, no segundo são propostos pequenos ajustes de bem-estar social no Norte Global para se evitem as convulsões perigosas à manutenção do sistema mundial patriarcal/colonial/moderno/capitalista, falando-se em “reformas radicais” que “mudam tudo para que nada mude” (SOUSA SANTOS, 2021, p. 241). Entretanto, no terceiro cenário, previsto por Sousa Santos (2021), se põe em debate a atual civilização patriarcal, colonialista e capitalista, de modo que se possa pensar em outra forma de civilização e lutar por ela.

Isso porque a pandemia de covid-19 retoma a leitura paradigmática do presente e do futuro. Sousa Santos (2021) explica que desde o final do século XIX há duas formas de se interpretar o tempo presente e pensar o futuro: uma leitura paradigmática, baseada na dialética civilização/barbárie, e uma leitura subparadigmática que, por se situar no interior da civilização presente, prevê opções possíveis pela civilização (e por sua manutenção). A primeira perspectiva considera como barbárie o período pré-civilização, logo podemos estar nesse momento de transição para um novo modelo de civilização. Sousa Santos (2021) nota que depois da queda do Muro de Berlim, as leituras paradigmáticas deixaram o plano político, dominado por concepções tanto de esquerda e quanto de direita por certa celebração do passado. Com a crise pandêmica, a leitura paradigmática retornou, ressaltando as disfunções do atual sistema e do modelo civilizacional, apontando a necessidade de se pensar outros modos de vida. Para o autor, é necessário que pensemos esse “ainda-não” com a sociologia das emergências. Assim, Sousa Santos (2021, p. 249-250, grifos meus) adverte que

O novo nunca começa inteiramente de novo e, pelo contrário, sempre recicla, modifica, rejeita, **aproveita seletivamente**, reconfigura ideias e ideais, modelos e projetos anteriores [...]. A pulsão utópica deve recolher o máximo de experiências passadas e presentes do mundo que podem sinalizar a possibilidade de um outro modelo civilizacional. No seu conjunto, essas experiências e as reflexões que provocam constituem **uma sociologia das**

**emergências.** O modo de as agregar pode variar segundo a região do mundo ou segundo o contexto social, cultural e político.

A ideia de que a pulsão utópica para um novo modelo civilizacional aproveita seletivamente o que é benéfico dos projetos anteriores dialoga com a noção de epistemofagia de Jordão (2019a), discutida no capítulo anterior. Além disso, a proposta de Sousa Santos (2021) de um “ainda-não”, assentado na sociologia das emergências, conversa com a concepção de “inédito viável” de Paulo Freire (1987). O que essas ideias indicam é que um mundo de outro modo não é apenas plausível, mas necessário.

A primeira aparição do termo “inédito viável” na obra de Paulo Freire foi em “Pedagogia do Oprimido” (1987) ao discorrer sobre a necessidade de mulheres e homens oprimidas/os transcenderem as situações-limite, isto é, as condições aparentemente intransponíveis do *status quo*. Ana Maria Araújo Freire (2017) fala que é necessário que se perceba as situações-limite criticamente, destacando-as do cotidiano. Esse percebido-destacado quando transformado em tema-problema possibilita que os sujeitos compreendam os desafios impostos e se mobilizem para agir, de modo que criem o inédito-viável (ARAÚJO FREIRE, 2017). Assim, segundo Araújo Freire (2017), o termo freireano “inédito viável” refere-se a “uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade” (ARAÚJO FREIRE, 2017, p. 225).

Uma vez que o termo não tem recebido tanto destaque nos estudos sobre o legado de Paulo Freire, Paro, Ventura e Silva (2019) analisam as obras do patrono da educação brasileira e de autoras/es que discorrem sobre a sua noção de “inédito viável”. O autor e as autoras (2019, p. 4) argumentam que “se Paulo Freire não se preocupou em dar ares de conceito ao termo, as condições de emergência dos inéditos viáveis são destacadas em sua obra”. Considerando que os conceitos freireanos estão vinculados à *práxis*, o inédito viável é ação diante do problema/situação-limite (ARAÚJO FREIRE, 2017). Além disso, Paro, Ventura e Silva (2019, p. 9) destacam “a consubstancialidade entre as

dimensões ontológica e política, que movem a proposta freireana”, onde a esperança é necessidade ontológica.

Contra o medo e o fatalismo que se acentuam nesse momento de crise pandêmica e, portanto, humanitária, é preciso inventar possíveis “ainda-não” (SOUSA SANTOS, 2021) e “inéditos viáveis” (FREIRE, 1987) como alternativas para a construção de um mundo de outro modo. Ainda que sonhar com o IFES ideal e uma educação transformadora seja um exercício difícil quando estamos imersas/os no caos pandêmico, talvez nunca tenha sido tão urgente fazê-lo. Muitas/os participantes conseguiram identificar os problemas e, até mesmo, algumas situações-limite (como os sofrimentos oriundos da pandemia), mas poucas/os conseguiram, a partir desse “percebido-destacado”, imaginar o inédito viável (ou o “ainda-não”). Assim, o pouco que se elaborou sobre o IFES ideal foi acerca de um instituto “mais acessível” à comunidade local, e que desenvolve suas práticas a partir dela e *com* ela. Nas palavras de Aureliano Centeio, “o mundo ideal seria esse mesmo, onde a gente pudesse ouvir a comunidade”. Por fim, gostaria de destacar uma última narrativa que traz muitas provocações:

*“Em momentos difíceis como o que nós estamos vivendo – porque o instituto federal é um aparelho público caro, é um aparelho público que tem um gasto elevado e que pode sofrer diversos cortes –, nesse momento, quem pode ser uma comunidade que defende o IFES vai ser exatamente a comunidade do entorno [...]. Então, a responsabilidade, é claro, do ensino e da pesquisa também é essa. Mas a da extensão é essa de fato, a gente ter penetração na comunidade e ter significado dentro dessa comunidade. **E, de fato, fazer essa comunidade abraçar a instituição como um real patrimônio dela. Se a comunidade fizer isso, dificilmente essa instituição vai sofrer o que muitas estão sofrendo**” (José Arcádio Segundo, Roda de conversa nº 3, Sul 1, grifos meus).*

Que possamos criar alternativas para futuros possíveis com a comunidade local, de modo que ela tome posse do IFES, e que o instituto lhe pertença permanentemente. E que a comunidade local e o IFES possam juntos legitimar a ecologia de saberes para um mundo de outro modo, no qual caibam muitos mundos.



## 7. CONCLUSÕES TEMPORÁRIAS E INACABADAS

Em tempos de crise pandêmica e de intensificação de violências contra sujeitos minorizados, torna-se cada vez mais necessário trazer os corpos para a visibilidade. Os corpos que são apagados junto a seus saberes; os corpos para quem o conhecimento deveria servir. Nesta época difícil, alguns discursos querem fixar um novo padrão a ser seguido, o chamado “novo normal” pandêmico. Como se não houvesse outra alternativa, um outro modo de existência, a não ser este do terror diário de se contar corpos e de “se acostumar” com a velocidade do extermínio de milhares de existências; de seguir agradecendo por ainda se estar aqui, e por quem mais (re)existe. Como foi difícil escrever esta tese, recebendo frequentemente notícias sobre mortes de pessoas conhecidas, pensando na loteria de vidas que o vírus e o (des)governo jogam; enviando meus pêsames a amigas/os, poucos momentos após discorrer neste texto sobre a colonialidade do poder.

Em uma época em que se faz cada vez mais urgente se questionar o *ego cogito* (DUSSEL, 2000), a *hybris del punto cero* (CASTRO-GÓMEZ, 2005a), essa “arrogância de se assemelhar a Deus e se arvorar em fundamento de todo o conhecimento verídico” (GROSFOGUEL, 2010, p. 461), se intensifica a questão: *como inventar alternativas para além da monocultura de universalismos abstratos, fraturando e transformando as linhas da colonialidade/modernidade, no encontro e diálogo com quem é diferente?* Uma possibilidade está no projeto decolonial, em seu pensamento a partir da fronteira que inscreve uma dupla crítica, em ambos os lados dessa linha e em nenhum deles (MIGNOLO, 2020a), bem como nas pedagogias decoloniais que propõem que nesse diálogo haja a tradução intercultural (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018). A utopia deste projeto é a multiplicidade de respostas criativas das epistemologias do Sul, no reconhecimento de uma ecologia de saberes (por exemplo SOUSA SANTOS, 2019). Com esse intuito, este trabalho buscou dialogar com as histórias locais que inserem o IFES na produção de epistemologias junto à comunidade.

A discussão do material empírico junto ao referencial teórico sobre o IFES e a Rede EPCT, no segundo capítulo, demonstra que o instituto é complexo quanto à sua identidade e à sua constituição. Dessa forma, há diferentes projetos ideológicos em disputa no IFES. Enquanto representante das promessas de progresso científico e tecnológico da modernidade, o IFES é fundado discursivamente em dicotomias tais como ciências duras/exatas vs. ciências moles/humanas; ensino técnico/profissionalizante vs. ensino integral/propedêutico; trabalho intelectual vs. manual; espaço masculino vs. feminino; e privado vs. público. Entretanto, é urgente que o IFES seja pertencente à comunidade local para que sobreviva às políticas de austeridade e se afirme enquanto espaço de educação para a transformação social. O material narrativo sugere que há uma relação importante entre a participação das/os servidoras/es na sociedade civil e seu envolvimento na produção de epistemologias com as comunidades locais. Desse modo, as/os participantes que demonstraram algum tipo de engajamento com movimentos sociais foram as/os mesmas/os que disseram produzir saberes junto à comunidade nos espaços fronteiriços da extensão.

No terceiro capítulo, teci o diálogo com os estudos decoloniais – especialmente com a noção de pensamento liminar de Walter Mignolo (2020a), as contribuições de Boaventura de Sousa Santos (2002b; 2007; 2008a; 2008b; 2009; 2010; 2016; 2018; 2019) e das pedagogias decoloniais (OLIVEIRA; CANDAU, 2010; WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018) – junto à análise do papel do IFES nas produções epistemológicas locais em quatro grupos: (1) os movimentos sociais; (2) as/os educadoras/es ambientais, com destaque para as ações no Caparaó; (3) os povos do mar da comunidade de origem indígena de Piúma; e (4) as/os inventoras/es periféricas/os. A maioria dessas produções de saberes foi realizada em ações de extensão universitária, sendo que a produção com o primeiro grupo envolve muitas/os das/os servidoras/es que tinham falado sobre o seu engajamento com os movimentos sociais. Participa da produção com esse primeiro grupo o Neabi do IFES que, assim como a extensão universitária, também sofre processos de apagamento, agindo, muitas vezes, através de ações voluntárias de seus membros.

Assim, a produção epistemológica com os movimentos sociais e o Neabi têm repercutido nos corpos de discentes e servidoras/es do IFES, seja através do diálogo com as

lideranças e a comunidade indígena de Aracruz ou o MST, entre outros. Especialmente nos *campi* do norte do Espírito Santo, como em Colatina e Linhares, têm surgido movimentos estudantis. Enquanto no primeiro *campus* os coletivos estão começando a se organizar, nesse último, os movimentos estudantis têm criado uma tradição de ocupação do IFES, ainda que eles sejam, por vezes, efêmeros. Os membros do Neabi têm tentado trazer as temáticas dos movimentos sociais negros, quilombolas e indígenas, ainda que, em muitos momentos, enfrentando as linhas abissais na própria instituição. As produções epistemológicas com o Neabi têm *corazonado* (SOUSA SANTOS, 2019) nas/os estudantes, servidoras/es e no restante da comunidade, a exemplo da produção de um documentário sobre a Insurreição de Queimado, que traz para o presente os saberes ancestrais de centenas de pessoas que foram escravizadas e que tentaram resistir ao colonialismo em solo capixaba.

A produção epistemológica com o Caparaó também se apresenta como uma sociologia das ausências (SOUSA SANTOS, 2008a), trazendo para o presente, por exemplo, os saberes locais de sementes medicinais através de ações da Sala Verde, do *campus* Ibatiba. Por meio da sociologia das emergências (SOUSA SANTOS, 2008a), o IFES e a comunidade inventaram o local em si, isto é, o Território do Caparaó. Essa talvez seja a produção epistemológica de maior destaque: *o local inventando a si mesmo*. Além dessa produção constar nos mapas de geografia do estado do Espírito Santo, essa criação territorial alavancou o recebimento de maiores recursos do governo, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e humano das comunidades locais, que historicamente sofreram as opressões da pobreza. Dessa forma, os *campi* Alegre e Ibatiba, situados no Caparaó, têm trabalhado nos conselhos municipais e territoriais para a melhoria das condições de vida dessas comunidades, além de desenvolver ações de extensão de educação ambiental visando a preservação das reservas naturais.

Outra produção epistemológica com a educação ambiental se deu a partir do programa de extensão *Eco Arte: Cata papel e inventa moda*, com a comunidade e o IFES de Venda Nova do Imigrante. Esse programa contou com o envolvimento de professoras/es e TAES de diversas áreas que buscaram a tradução intercultural entre os saberes em torno da educação ambiental com a comunidade. O programa recolheu mais de uma tonelada de

papel usado que iria para os aterros sanitários e realizou oficinas de papel machê reciclado para alunas/os e demais pessoas interessadas da comunidade. Essa produção contou com a participação de artesã(o)s de Venda Nova do Imigrante que foram motivadas/os a ocupar as praças da cidade para dar visibilidade à suas produções. O programa se encerrou com um sarau literário, cujas poesias a ser declamadas estavam impressas no papel reciclado produzido por meio do *Eco Arte*, no enlace dialógico da pluralidade de saberes em torno da educação ambiental.

As narrativas sobre os saberes dos povos do mar destacaram que esses conhecimentos não estão no âmbito acadêmico, e que o seu encontro com a ciência moderna não é livre de tensões, o que pode oportunizar a aprendizagem mútua, no reconhecimento da ecologia de saberes, desde que haja a tradução intercultural. Exemplo da tradução intercultural entre os saberes acadêmicos e os indígenas se deu na elaboração do experimento para estudar mexilhões de um dos participantes. A comunidade de marisqueiras e pescadoras/es de origem indígena de Piúma é marcada pela colonialidade, cujas violências têm mantido essas pessoas no outro lado da linha abissal. A presença do IFES naquele local, ainda que provoque certa desconfiança, pode contribuir para a transformação social por meio da educação, alavancando a justiça social.

Outra produção de conhecimentos analisada neste trabalho foi com as/os inventoras/es periféricos. A narrativa de um participante do núcleo de incubação de empresas do IFES ofereceu um exemplo de uma produção epistemológica junto a um sujeito da comunidade que tinha inventado um “poste flexível”. A narrativa desse participante também sugere que o desperdício da ciência ocorre quando não há diálogo com o outro. Assim, ao mesmo tempo em que suscita a reflexão sobre quantos saberes têm sido desperdiçados, a narrativa enfatiza o potencial inventivo e criativo de sujeitos marginalizados no sistema mundial colonial/moderno/capitalista.

Tendo em vista a centralidade da extensão universitária nas produções epistemológicas das/os servidoras/es do IFES com a comunidade, no quarto capítulo defendo que há um tipo de extensão que contribui para a criação de respostas epistemológicas de projetos

decoloniais. A partir das noções de dialogismo (BAKHTIN, 1997), pensamento liminar (MIGNOLO, 2020a) e de extensão como comunicação (FREIRE, 2013), argumento que essa dimensão acadêmica pode se apresentar como um espaço dialógico-fronteiriço entre o IFES e a comunidade. Isso porque essa última é percebida como a alteridade do IFES, em mais uma dicotomia moderna que constitui o instituto: comunidade acadêmica vs. comunidade externa. Com base no material empírico gerado, argumento, ainda, que há três tipos de extensão em curso no IFES, as extensões aplicáveis, as extensões de visitação e as extensões dialógico-fronteiriças, sendo essas últimas os espaços-tempos potentes para a produção de epistemologias locais com a comunidade. Contudo, destaco que as narrativas das/os participantes sugerem a presença de obstáculos que operam como linhas abissais, invisibilizando as extensões dialógico-fronteiriças e os saberes produzidos com a comunidade.

Outras produções epistemológicas indicam, ainda, questões acerca da necessidade de se decolonizar a língua e seus saberes. Desse modo, as narrativas do quinto capítulo, em especial, da primeira roda de conversa, falaram da produção epistemológica cujo lugar era a própria língua: a Libras. Surgiram questões que remetem à necessidade de políticas linguísticas e políticas curriculares que contemplem a pluralidade de repertórios das/os aprendizes. Nesse sentido, discuti as narrativas sobre o inglês e outras línguas, algumas delas minorizadas. Defendi a concepção do inglês como língua franca nessas práticas, considerando, assim, a necessidade de pedagogias translíngues no IFES.

Apesar de não ter sido previamente planejado nos objetivos desta pesquisa, foram relatadas histórias de práticas de letramentos no decorrer das rodas de conversa. Discuti a tentativa de se alfabetizar as marisqueiras e as/os pescadoras/es de Piúma no *Pescando Letras*, assim como a produção de um material relativamente acessível para pessoas que não são alfabetizadas. A outra narrativa sobre práticas de letramento aconteceu em dois contextos de um *campus* do norte do Estado: (1) na elaboração de projetos para que pequenas/os agricultoras/es pudessem solicitar verbas destinadas a elas/es; e (2) de cursos de capacitação e formação continuada para professoras/es da Pedagogia da Alternância que desenvolveram letramentos acadêmicos, publicando artigos em periódicos científicos. Contudo, o próprio narrador e fomentador da ação de

extensão que instigou professoras/es da educação básica a divulgar suas produções no meio acadêmico disse que não publicava quase nada dos saberes que desenvolve junto ao IFES e essas comunidades. Dessarte, a maioria das/os participantes que disse ter perfil “extensionista” declarou publicar pouco, geralmente, escrevendo para publicações de pouco impacto segundo os critérios de avaliação acadêmica (COELHO, 2014), e via de regra em língua portuguesa. Discuto essa questão com as contribuições dos estudos de políticas linguísticas e de internacionalização, compreendendo que essas últimas são marcadas pela colonialidade (CHIAPPA; FINARDI, 2021). Com base na noção de epistemofagia de Jordão (2019a) e em diálogo com a narrativa do participante Aureliano Armador, compreendo que é necessário digerir os saberes retirando-lhes os nutrientes e descartando sua parte prejudicial, e que é urgente que façamos isso com os saberes locais, bem como alimentar os sujeitos que, em relação a alguns saberes, estão epistemologicamente passando fome.

Por fim, no sexto capítulo, tentei trazer as narrativas das/os participantes sobre (sobre)viver na pandemia de covid-19. Durante as rodas de conversa, busquei fazer o exercício criativo com os sujeitos de imaginar o que seria o IFES ideal. Entretanto, as/os participantes tiveram dificuldade de elaborar essa utopia. Isso pode ser explicado pelo argumento de Sousa Santos (2021) de que dos cenários possíveis pós-pandemia, em apenas um deles é plausível sonhar “ainda-nãos” e trazer para o presente a sociologia das emergências. Dessa forma, as/os participantes contaram sobre suas dificuldades, no contexto pandêmico. Houve relatos de sobrecarga de trabalho, projetos de extensão e de pesquisa abandonados para tentar dar conta do ensino remoto emergencial, assim como histórias de adoecimento e, até mesmo, violências sofridas por terceiros – fome e estupro de vulneráveis. Em meio a essas narrativas devastadoras, é compreensível e legítimo que não se consiga imaginar um IFES ideal, quiçá um mundo diferente.

Apesar do caos que dificulta enxergar para além das linhas abissais, as/os participantes deste estudo disseram sonhar com um IFES habitado pela comunidade local, voltado para ela. Retomando o inédito viável proposto por Paulo Freire, é preciso *esperançar* outras alternativas. Este trabalho mostra que essas/es servidoras/es, junto às suas comunidades, já estão construindo esse IFES utópico para um mundo de outro modo.

Por fim, este estudo com diferentes colegas do IFES espalhadas/os pelo Espírito Santo atravessou o meu corpo e *corazonou* nele. Em tantos anos como servidora no IFES, apenas agora dei-me conta do quão pouco me envolvi com a extensão até então. Se o meu intuito é aproximar-me da produção de epistemologias do Sul, este trabalho me mostrou que o lugar privilegiado para esse encontro no IFES é a extensão do tipo *dialógico-fronteiriça*. Após as reflexões proporcionadas pela oportunidade desta pesquisa, entrei como membro em um núcleo de extensão de meu *campus*, o Núcleo de Estudo e Pesquisa em Gênero e Sexualidade (NGS)<sup>135</sup>. Além disso, tenho me aproximado das atividades desenvolvidas por colegas do IFES com as comunidades do entorno, muitas dessas ações ainda informais e invisíveis para a instituição. Estou unindo forças com aquelas/es que desejam dialogar com essa produção de saberes locais, na luta por retirar-lhe do lugar de invisibilidade.

Cabe agora participar da ocupação do IFES com as/pelas epistemologias do Sul, como parte de um movimento mais amplo de empoderar-se do que estamos chamando de epistemologias. Sobretudo ocupá-las com os corpos, as vivências, os termos e as palavras do Sul.

---

<sup>135</sup> Portaria nº 822, de 26 de novembro de 2021 do *campus* Vitória do IFES. Disponível em: <<https://gedoc.ifes.edu.br/documento/E987D01E5ABA7ED35CF897C532DE73FA?inline>>. Acesso em: 17 dez. 2021.

## 8. REFERÊNCIAS

ABBA, María Julieta. **Límites y potencialidades para el desarrollo de una internacionalización de la educación superior necesaria**: estudio de caso de la UNILA (Brasil) y la ELAM (Cuba). 2018. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

ABERS, Rebecca; BÜLOW, Marisa Uon. Movimentos sociais na teoria e na prática: como estudar o ativismo através da fronteira entre Estado e sociedade?. **Sociologias**, v. 13, n. 28, 2011, p. 52-84.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALBRECHT, Evonir; BASTOS, Antonio Sergio Abrahão Monteiro. Extensão e sociedade: diálogos necessários. **Revista Em Extensão**, v. 19, n. 1, p. 54-71, 2020.

ALCOFF, Linda Martín. Mignolo's epistemology of coloniality. **CR: The New Centennial Review**, v. 7, n. 3, 2007, p. 79-101.

ALHEIT, Peter. **The narrative interview**: An introduction. Bremen: University of Bremen, 1982.

ALMEIDA, Dinoráh Lopes Rubim. A Colônia Pomerana no Espírito Santo: a manutenção de identidades e tradições. **Anais do Colóquio Internacional de Mobilidade Humana e Circularidade de Ideias**, p. 49-59, 2016.

ALMEIDA MIRANDA, Crispim Joaquim de; MIRANDA, Tatiana Lopes de. O Ensino de Matemática para Alunos Surdos: Quais os Desafios que o Professor Enfrenta? The Teaching of Mathematics for Deaf Students: Which the Challenges that the Teacher Faces?. **Revista Eletrônica de Educação Matemática**, v. 6, n. 1, 2011, p. 31-46.

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Solange (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 11-25.

ANDREOTTI, Vanessa de Oliveira; STEIN, Sharon; AHENAKEW, Cash; HUNT, Dallas. Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. **Decolonization: Indigeneity, Education & Society**, v. 4, n. 1, 2015, p. 21-40.

ANDREOTTI, Vanessa de Oliveira; PEREIRA, Renato da Silva; EDMUNDO, Eliana S. Gonçalves; ARAÚJO, Flávio. Internacionalização da educação brasileira: possibilidades, paradoxos e desafios. In: LUNA, J. M. F. (Org.). **Internacionalização do currículo**:



educação, interculturalidade, cidadania global. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 129-154.

ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. Inédito viável. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, , 2017, p. 223-226.

ARCARY, Valério. **Uma nota sobre os Institutos Federais em perspectiva histórica**. 2015. Disponível em: <<https://sinasefeifpr.wordpress.com/tag/ifs/>>. Acesso em: 04. abr. 2021.

ASSIS, Emanuel Vieira de. **Liberdade, liberdade! A luta da população negra em Queimado**: perspectivas libertárias para o ensino em relações étnico-raciais. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação em Ensino de Humanidades). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

BAKHTIN, Mikhail Mikhaïlovich. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. Tradução de Caryl Emerson e Michael Holquist. **The dialogic imagination: Four essays**. University of Texas Press, 2008.

\_\_\_\_\_. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BAKHTIN, Mikhail Mikhaïlovich; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, n. 11, 2013, p. 89-117.

BANDEIRA, Adriana; VIDON, Luciano. Transculturalidade na cultura surda: uma proposta possível?. **Revista Diálogos**, v. 8, n. 3, 2020, p. 61-73.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. (De)Colonialidade da linguagem, locus enunciativo e constituição identitária em Gloria Anzaldúa: uma “new mestiza”. **Polifonia**, v. 26, n. 44, 2019, p. 123-145.

BARCELLOS, Gilsa Helena. **Desterritorialização e resistência tupiniquim**: mulheres indígenas e o complexo agroindustrial da Aracruz Celulose. 2008. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Compreendendo a pesquisa (de) narrativas. In: GOMES JÚNIOR, Ronaldo Côrrea (Org.). **Pesquisa narrativa**: histórias sobre ensinar e aprender línguas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, p. 17-37.

BARKHUIZEN, Gary. Revisiting narrative frames: an instrument for investigating language teaching and learning. **System**, v. 47, 2014, p. 12-27.

BARKHUIZEN, Gary; BENSON, Phil; CHIK, Alice. **Narrative inquiry in language teaching and learning research**. New York: Routledge, 2014.

BARTMEYER, Susana Maria; SALLES FILHO, Nei Alberto. O direito humano das mulheres à educação e a pandemia da covid-19: uma análise da sobrecarga das estudantes da UEPG. **Revista Educ@ção Científica**, v. 4, n. 8, 2020, p. 1043-1060.

BARTRA, Eli; MRAZ, John. As duas Fridas: história e identidades transculturais. **Revista Estudos Feministas**, v. 13, n. 1, 2005, p. 69-79.

BASÍLIO, Thiago Holanda. **Análise integrada e de sustentabilidade da pesca artesanal no município de Piúma, litoral sul do Espírito Santo**. 2015. Tese (Doutorado em Desenvolvimento e Meio Ambiente). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

BASILIO, Thiago Holanda (org.). **Biodiversidade e conservação das ilhas costeiras do litoral sul capixaba**. São Paulo: Lura Editorial, 2020.

BASILIO, Thiago Holanda; SILVA, Edson Vicente da; FIORESI, Deuselio Bassini; GOMES, Marcelo Paes; GARCEZ, Danielle Sequeira. Sustentabilidade das atividades pesqueiras do município de Piúma, litoral sul do Espírito Santo, **Arquivos de Ciência do Mar**, Fortaleza, 2015, 48(1): 69 - 86.

BENZAQUEN, Júlia F. A universidade popular dos movimentos sociais: entrevista com o prof. Boaventura de Sousa Santos. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 917-927, 2012.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

\_\_\_\_\_. O terceiro espaço: uma entrevista com Homi Bhabha. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Tradução de Regina Helena Froés e Leonardo Froés, v. 24, 1996, p. 35-41.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1996.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2016, p. 61-78.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. Tatuapé: Brasiliense, 2017.

BRASIL (Ministério da Educação). **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**: concepção e diretrizes. Brasília, 2010. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192)>, Acesso em: 06 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016). Brasília, 2017. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acesso em: 07 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 28 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394/1996. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>. Acesso em 08 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.973**, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Brasília: 2004. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm)>. Acesso em: 22 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)>. Acesso em: 17 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)>. Acesso em: 07 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em:

<[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)>. Acesso em: 03 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 5.540 de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 29 de novembro de 1968. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 28 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 12.711**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 29 de ago. 2012. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)>. Acesso em 04 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Federal do Espírito Santo. **Resolução do Conselho Superior nº 27/2020, de 28 de julho de 2020**. Aprova regulamento interno dos Núcleos de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (Neabi). Disponível em: <[https://www.ifes.edu.br/images/stories/Resolucao\\_CS\\_27\\_2020\\_-\\_Regimento\\_do\\_Neabi.pdf](https://www.ifes.edu.br/images/stories/Resolucao_CS_27_2020_-_Regimento_do_Neabi.pdf)>. Acesso em: 10 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e daí outras providências. Brasil: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 49, 19 dez. 2018. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808). Acesso em: 27 fev. 2021.

CALLOU, Angelo Brás Fernandes. Povos do mar: herança sociocultural e perspectivas no Brasil. **Ciência e Cultura**, v. 62, n. 3, 2010, p. 45-48.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. "Ideias-força" do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. **Educação em Revista**, v. 32, n. 1, 2016, p. 15-34.

CARVALHO, Angela Maria do Amaral Abreu. **O papel do IFES – Campus de Alegre no contexto da dinâmica socioeconômica da microrregião do Caparaó**: unidade de planejamento do Espírito Santo. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências). Programa de PósGraduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2015.

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. **Reunião anual da ANPED**, v. 27, 2004, p. 1-16.

CASTRO-GOMÉZ, Santiago. **La hybris del punto cero**: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). Bogotá: Editorial Pontificia, Universidad Javeriana, 2005a.

\_\_\_\_\_. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, p. 87-95, 2005b.

CAVALHEIRO, Vania Cristina Pauluk. O professor no cinema estadunidense: modelos de profissionais e ideologias. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 12, n. 2, 2016, p. 73-99.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano 1: as artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2009.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

CHIAPPA, Roxana; FINARDI, Kyria Rebeca. Coloniality prints in internationalization of higher education: The case of Brazilian and Chilean international scholarships. **Scholarship of Teaching and Learning in the South**, v. 5, n. 1, 2021, p. 25-45.

COELHO, Geraldo Ceni. Revistas acadêmicas de extensão universitária no Brasil. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 5, n. 2, 2014, p. 69-75.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CORSETTI, Berenice. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. **UNRevista**, v. 1, n. 1, 2006, p. 32-46.

COSTA, Pedro Luiz de Araújo; MARINHO, Ricardo José de Azevedo. Educação profissional e tecnológica brasileira reinstitucionalizada: uma visão geral dos embates sobre a aprovação dos IFs. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018, p. 63-81.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, 2000, p. 89-107.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro, RJ: Bazar do Tempo, 2020, p. 140-161.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. Comunalidades anarquistas: una aproximación testimonial. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, v. 4, n. 2, 2016, p. 129-138.

\_\_\_\_\_. Ch'ixinakax utxiwa: A Reflection on the Practices and Discourses of Decolonization. **Language, Culture and Society**, 1:1, 2019, p. 106–119.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs** - vol. 1: capitalismo e esquizofrenia, 2ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DERRIDA, Jacques. **On Cosmopolitanism and Forgiveness**. Tradução de M. Dooley e M. Hughes. Londres: Routledge, 2001.

\_\_\_\_\_. **Adeus a Emmanuel Lévinas**. Tradução de Fábio Landa e Eva Landa. São Paulo: Perspectiva, 2008.

DESIDÉRIO, Plábio Marcos Martins; BRANDÃO, Ludmila. Dossiê “Cem anos de solidão de Gabriel Garcia Márquez: leituras 50 anos depois”. In: **Revista Brasileira do Caribe**, São Luís, Brasil, v. 19, n. 36, jan./jun. 2018, p. 7-21.

DINIZ DE FIGUEIREDO, Eduardo H. Globalization and the global spread of English: Concepts and implications for teacher education. In: GIMENEZ, Telma; EL KADRI, Michele Salles; CALVO, Luciana Cabrini Simões (Orgs.). **English as a Lingua Franca in Teacher Education: a Brazilian Perspective**, v. 10, 2018, p. 31-52.

DINIZ DE FIGUEIREDO, Eduardo H.; MARTINEZ, Juliana Zeggio. The locus of enunciation as a way to confront epistemological racism and decolonize scholarly knowledge. **Applied Linguistics**, v. 42, n. 2, 2021, p. 355-359.

DUBOC, Ana Paula. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, p. 209-229, 2015.

DUBOC, Ana Paula; SIQUEIRA, Sávio. ELF feito no Brasil: expanding theoretical notions, reframing educational policies. **Status Quaestionis**, v. 2, n. 19, 2020, p. 297-331.

DUSSEL, Enrique. Europe, modernity, and eurocentrism. **Nepantla: View from South**, 1 (3), 2000, p. 465-478.

\_\_\_\_\_. Meditações anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010, p. 341-395.

ECCARD, Ana Flávia Costa; TEZA, Jordana Aparecida; RABELO, Leonardo. O refúgio por uma perspectiva filosófica a partir de Derrida. **Revista Brasileira de Filosofia do Direito**, v. 6, n. 1, 2020, p. 208-226.

ELSNER, Larissa de Oliveira. **A discriminação do trabalhador com deficiência e a lei de cotas**: um estudo à luz da (des) colonialidade. 2020. Dissertação (Mestrado em Direito). Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales= Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005, p. 68-86.

\_\_\_\_\_. Worlds and knowledges otherwise: The Latin American modernity/coloniality research program. **Cultural studies**, v. 21, n. 2-3, 2007, p. 179-210.

ESCOTT, Clarice Monteiro; MORAES, Márcia Amaral Correa de. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. **Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil**, v. 9, 2012, p. 1492-1508.

ESPÍRITO SANTO. **Plano de desenvolvimento Espírito Santo 2030**. Secretaria de Estado de Economia e Planejamento, Vitória, dez., 2013. Disponível em: <<https://planejamento.es.gov.br/Media/sep/Plano%20ES%202030/ES2030.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. **Produto Interno Bruto (PIB) dos Municípios do Espírito Santo – 2018**. Coordenação de Estudos Econômicos do Instituto Jones dos Santos Neves, Secretaria de Estado de Economia e Planejamento do Espírito Santo, Vitória, dez., 2020. Disponível em: <[www.ijsn.es.gov.br/component/attachments/download/7222](http://www.ijsn.es.gov.br/component/attachments/download/7222)>. Acesso em: 21 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Programa de assistência técnica e extensão rural. **Proater 2020 - 2023**. Piúma: planejamento e programação de ações. Secretaria da Agricultura, Abastecimento, Aquicultura e Pesca/Instituto Capixaba de Pesquisas, Assistência Técnica de Expansão Rural: 2020.

FERNANDES, Margareth Maria Sales. **Comunidades de pescadores artesanais de Meleiras e Barreiras, Conceição da Barra - ES**: inserção dos territórios tradicionais na dinâmica econômica capixaba. 2008. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FERNANDES RIBEIRO, Mayra Rodrigues; ARAÚJO PONTES, Verônica Maria de; SILVA, Etevaldo Almeida. A contribuição da extensão universitária na formação acadêmica: desafios e perspectivas. **Revista Conexão UEPG**, v. 13, n. 1, 2017, p. 52-65.

FERREIRA, Alciléa Maria Araújo. **A pedagogia da alternância na escola família agroextrativista do maracá e suas contribuições para o desenvolvimento local**. 2013. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Amapá. Macapá: 2013.

FERREIRA, Marcia Regina; BLASZCZYK, Amanda. A sustentação da abordagem decolonial na extensão universitária brasileira por meio das diretrizes legais do estado. In: COSTA; Rogério Santos da; FREITAS, Rodrigo Rodrigues de. (Org.). **Ambiente e sociedade no Brasil**: desafios da zona costeira e da educação ambiental. 1ed. Palhoça: Unisul, v. 1, 2020, p. 15-34.

FIAD, Raquel Salek. Pesquisa e ensino de escrita: letramento acadêmico e etnografia. **Revista do GEL**, v. 14, n. 3, 2017, p. 86-99.

FINARDI, Kyria Rebeca; FRANÇA, Cláudio. O Inglês na Internacionalização da Produção Científica Brasileira: evidências da subárea de linguagem e linguística. **Intersecções** (Jundiaí), v. 19, 2016, p. 234-250.

FINARDI, Kyria Rebeca; GUIMARÃES, Felipe Furtado. Internacionalização, rankings e publicações em inglês: a situação do Brasil na atualidade. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 28, nº 68, 2017, p. 600-626.

FINARDI, Kyria Rebeca; PORCINO, Maria Carolina. O papel do inglês na formação e na internacionalização da educação no Brasil. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 1, 2015.

FINARDI, Kyria Rebeca; SANTOS, Jane Meri; GUIMARÃES, Felipe. A relação entre línguas estrangeiras e o processo de internacionalização: evidências da coordenação de letramento internacional de uma universidade federal. **Interfaces Brasil/Canadá**, v. 16, n. 1, 2016, p. 233-255.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FISCHER, Adriana. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Scientiarum: Language and Culture**, Maringá, v. 30, n. 2, 2008, p. 177-187.

FONTAN, Ivan da Costa Ilhéu; OLIVEIRA CARVALHO, Arnaldo Henrique de; GUIMARÃES, Elaine Cristina Silva. Relatos de experiência: a Sala Verde Caparaó e a educação ambiental não formal. **UNIFESO-Humanas e Sociais**, v. 3, n. 03, 2016, p. 46-66.



FONTES, Érica Rodrigues; LIMA, João Philippe. Irrepetível desde sempre: tempo real e tempo imaginário em Cem Anos de Solidão. **Contexto** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras, Vitória, n. 25, 2014, p. 165-180

FORDE, Gustavo Henrique Araújo; FORDE, Rasley de Paula. Impactos da covid-19 na população negra capixaba: breve análise comparada à luz da categoria raça/cor. **Estudos Africana: pesquisa e extensão** – UFES. Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab) – UFES, 2020. Disponível em: <repositorio.ufes.br/bitstream/10/11478/1/ARTIGO\_covid-19\_e\_populacao\_negra\_capixaba.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2021.

FORPROEX: Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: 2012.

FORTES, Rafael. Política científica no Brasil: dilemas em torno da internacionalização e do inglês. **Interfaces Brasil/Canadá, Revista Brasileira de Estudos Canadenses**, v. 16, n. 1, 2016, p. 151-190.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos I: problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2002.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. 16. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 46 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?**. Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, Maria Teresa. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Solange (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 26-38.

FREITAS, Marcos Cezar de. **O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência**. São Paulo: Cortez, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Apresentação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, p. 7-14, 2018a.

\_\_\_\_\_. Contexto da problemática do objeto da pesquisa, objetivos, categorias de análise e procedimentos metodológicos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, p. 17-40, 2018b.

FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Júlio César Leal. Trabalho e educação: que trabalho (de)forma o cidadão? **Práxis Educacional: Revista do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista; Edições Uesb**, vol 1, n. 1, nov. 2005, p. 233-245.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A educação de trabalhadores no Brasil contemporâneo: um direito que não se completa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 6, n. 2, 2014, p. 65-76.

FRIGOTTO, Gaudêncio; NEVES, Bruno Miranda; BATISTA, Eliude Gonçalves; SANTOS, Jordan Rodrigues dos. O “estado da arte” das pesquisas sobre os IFs no Brasil: a produção discente da pós-graduação de 2008 a 2014. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018, p. 83-112.

FURTADO, Rossana. **Os diálogos do cotidiano nas redes sociais: a liquidez discursiva nos memes**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 11, n. 2, 2005, p. 327-345.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. **Translanguaging: language, bilingualism and education**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014.

GARCÍA, Ofelia; KLEIFGEN, Jo Anne. Translanguaging and literacies. **Reading Research Quarterly**, v. 55, n. 4, 2020, p. 553-571.

GARCIA, Sandra Regina Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide Silva. A minimização da formação dos jovens brasileiros: alterações do ensino médio a partir da lei 13415/2017. **Revista Educação UFSM**, v. 42, n. 3, 2017, p. 569-583.

GOSS, Karine Pereira; PRUDENCIO, Kelly. O conceito de movimentos sociais revisitado. **Em Tese**, v. 1, n. 2, 2004, p. 75-91.

GOULART, Cecília. Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e para a prática pedagógica. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA,

Solange Jobim e; KRAMER, Solange (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 95-112.

GOUVEIA, Fernanda Paixão de Souza. A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no território brasileiro: entre o local e o nacional. **Espaço e Economia**. Revista brasileira de geografia econômica, n. 9, 2016, p. 1-17.

GROSGOUEL, Ramón. Transmodernity, border thinking, and global coloniality. **Eurozine (4 July)**, 2008.

\_\_\_\_\_. Para descolonizar os estudos da economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 455-491.

\_\_\_\_\_. Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. **Tabula Rasa**. Bogotá, n. 19, 2013, p. 31-58.

GUIMARÃES, Felipe Furtado; FINARDI, Kyria Rebeca. Internacionalização e Português como Língua Estrangeira (PLE): Levantamento e Discussão. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 8, 2021a, p. 1-21.

GUIMARÃES, Felipe Furtado; FINARDI, Kyria Rebeca. Global citizenship education (GCE) in internationalisation: COIL as alternative Thirdspace. **Globalisation, Societies and Education**, 2021b, p. 1-17.

GUISARD, Luís Augusto De Mola. O bugre, um João-Ninguém: um personagem brasileiro. **São Paulo em perspectiva**, v. 13, n. 4, 1999, p. 92-99.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. MEC-Ministério da Educação, INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAMEL, Rainer Enrique. L'anglais, langue unique pour les sciences? Le rôle des modèles plurilingues dans la recherche, la communication scientifique et l'enseignement supérieur. **Synergies Europe**, 8, 2013, p. 53-66.

\_\_\_\_\_. Enfrentando las estrategias del imperio: hacia políticas del lenguaje en las ciencias y la educación superior en América Latina. In: DINIZ, Alai Garcia; PEREIRA, Diana Araujo; ALVES, Lourdes Kaminski (Orgs.). **Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonização**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, p. 229-261.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. Agora somos todas decoloniais? In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). In: **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro, RJ: Bazar do Tempo, 2020. p. 11-34.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Resultados da gestão 2014 a 2017**. [Piúma: IFES], 2017. Disponível em: <[https://piuma.ifes.edu.br/images/stories/Relatório\\_Gestão\\_-\\_2014\\_a\\_2017.pdf](https://piuma.ifes.edu.br/images/stories/Relatório_Gestão_-_2014_a_2017.pdf)>. Acesso em: 18 jun. 2021.

JENKINS, Jennifer. **English as a Lingua Franca in the International University**. Londres: Routledge, 2014.

JORDÃO, Clarissa Menezes. A língua inglesa como “commodity”: direito ou obrigação de todos? In: VIII Congresso luso-afro-brasileiro de Ciências Sociais, 2004, Coimbra. **Anais do VIII Congresso luso-afro-brasileiro de Ciências Sociais**. Coimbra: Universidade de Coimbra: v. 8., 2004, p. 1-12.

\_\_\_\_\_. English as a foreign language, globalisation and conceptual questioning. **Globalisation, Societies and Education**, v. 7, n. 1, 2009, p. 95-107.

\_\_\_\_\_. ILA–ILF–ILE–ILG: Quem dá conta?. **Revista brasileira de linguística aplicada**, v. 14, n. 1, 2014, p. 13-40.

\_\_\_\_\_. Epistemophagy in Brazilian Higher Education - Yes, Nós Temos Bananas. In: FINARDI, Kyria Rebeca (Org.). **English in the South**. Londrina: EDUEL, v. 1, p. 107-132, 2019a.

\_\_\_\_\_. Southern epistemologies, decolonization, English as a Lingua Franca: ingredients to an effective Applied Linguistics potion. **Waseda working papers in ELF**, v. 8, 2019b, p. 33-52.

JORDÃO, Clarissa Menezes; FOGAÇA, Francisco Carlos. Critical literacy in the English language classroom. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 28, n. 1, 2012, p. 69-84.

JORDÃO, Clarissa Menezes; MARQUES, Anderson N. English as a Lingua Franca and critical literacy in teacher Education: Shaking off some ‘good old’ habits. In: GIMENEZ, Telma; EL KADRI, Michele Salles; CALVO, Luciana Cabrini Simões (Orgs.). **English as a Lingua Franca in Teacher Education: a Brazilian Perspective**, p. 53-68, 2018.

JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio. Wines, Bottles, Crises: A Decolonial Perspective on Brazilian Higher Education. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, 2021, p. 577-604.

KACHRU, Braj B. World Englishes and applied linguistics. **World Englishes**, v. 9, n. 1, p. 3-20, 1990.

KACHRU, Braj B. World Englishes and culture wars. In: KACHRU, Braj; KACHRU, Yamuna; NELSON, Cecil (Orgs.). **The handbook of world Englishes**. Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing, 2006, p. 446-471.

KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto; KAWACHI, Guilherme Jotto. Internationalization, policy and teacher education: a critical look at the impacts of the languages without borders program in two Brazilian universities. In: CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele Salles; PASSONI, Taisa Pinetti (orgs.). **Language policies and internationalization of higher education institutions in brazil: contributions from applied linguists**. Campinas: Pontes Editores, 2020, p. 82 – 99.

KLEIMAN, Angela B. Projetos dentro de projetos: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento. **Scripta**, v. 13, n. 24, 2009, p. 17-30.

KRAMER, Sonia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder nas pesquisas em ciências humanas. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Solange (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 57-76.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales= Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005.

LEAL, Fernanda Geremias. **As bases epistemológicas dos discursos dominantes de internacionalização da educação superior no Brasil**. 2020. Tese (Doutorado em Administração). Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, Brasil, 2020.

LEFEBVRE, Henri. **Rhythmanalysis: Space, time and everyday life**. Londres, Nova Iorque: Continuum, 2004.

LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz. Avaliação e internacionalização da Educação Superior: Quo vadis América Latina? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, 2012, p. 763-785.

LEWIS, Gwyn; JONES, Bryn; BAKER, Colin. Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualisation. **Educational Research and Evaluation**, v. 18, n. 7, 2012, p. 655-670.

LIMA, Manolita Correia; MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva Albuquerque. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. **Avaliação, Campinas**, v. 14, n. 3, 2009, p. 583-610.

LIMA, Maria Vanessa Batista; ABREU, Nícollas. Letramento acadêmico: análise sobre como manuais didáticos de metodologia abordam o ensino do gênero artigo acadêmico. **Entrepalavras**, v. 7, n. 5 esp, 2017, p. 09-25.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOUREIRO, Klítia. A instalação da empresa Aracruz Celulose S/A e a “moderna” ocupação das terras indígenas Tupiniquim e Guarani Mbya. **Revista Ágora**, n. 3, 2006, p. 1-32.

LUCENA, Maria Inêz Probst; TORRES, Ana Cecília da Gama. Ideologia monolíngue, mercantilização e instrumentalização da língua inglesa na alteração da LDB em 2017 e em anúncios publicitários de cursos livres. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 3, 2019, p. 635-654.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, 2014, p. 935-952.

LUZ, Dionata Luis Plens da. **Movimentos sociais e educação superior: a atuação do MST na promoção da justiça cognitiva**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2018.

MACÊDO, Shirley. Ser mulher trabalhadora e mãe no contexto da pandemia Covid-19: tecendo sentidos. **Revista do NUFEN**, v. 12, n. 2, 2020, p. 187-204.

MACIEL, Ruberval Franco; PEREIRA, Felipe Garcia. As dinâmicas das linguagens para além das fronteiras linguísticas e semióticas: diálogos entre multimodalidade e translanguagem em contextos médicos. In: GOMES, Nataniel dos Santos; MACIEL, Ruberval Franco; BARBOSA, Vanderlis Legramante (Orgs.). **Olhares sobre os textos: verbal e não verbal**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2020, p. 31-58.

MACIEL, Ruberval Franco; ROCHA, Claudia Hilsdorf. Dialogues on translingual research and practice: weaving threads with Suresh Canagarajah's views. **Revista X**, v. 15, n. 1, 2020, p. 7-31.

MAKALELA, Leketi. A Panoramic View of Bilingual Education in Sub-Saharan Africa. **The Handbook of Bilingual and Multilingual Education**, 2015, p. 566-577.

MALANCHEN, Julia. Oportunismo do capital e a precarização da educação pública via EaD: análise a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Pedagogia Cotidiano Ressignificado**, v. 1, n. 04, 2020, p. 15-34.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, 2007, p. 127-167.

\_\_\_\_\_. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, 2008, p. 71-114.

MALDONADO-TORRES, Nelson; CAVOORIS, Robert. The decolonial turn. **New approaches to Latin American studies: Culture and power**, 2017, p. 111-127.

MANSUR, Daniel Redinz; LOURENÇO, Helionardo Thomaz Alves; SAD, Ligia Arantes; DOMINGOS, Philippe. Ensino de polinômios utilizando videoaulas em Língua Brasileira de Sinais para alunos surdos e ouvintes. **Educação Matemática em Revista**, Brasília, v. 24, n. 65, set./dez. 2019, p. 158-176.

MARQUES, Emanuele Souza, MORAES, Claudia Leite de; HASSELMANN, Maria Helena; DESLANDES, Suely Ferreira; REICHENHEIM, Michael Eduardo. A violência contra mulheres, crianças e adolescentes em tempos de pandemia pela COVID-19: panorama, motivações e formas de enfrentamento. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, 2020, p. 1-6.

MÁRQUEZ, Gabriel García. **Cem anos de solidão**. Tradução de Eric Nepomuceno. 98. ed. Rio de Janeiro, São Paulo, Editora Record, 2017.

MARTINEZ, Juliana Zeggio. **Entre fios, pistas e rastros**: os sentidos emaranhados da internacionalização da Educação Superior. 2017. 213 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MATURANA, Humberto R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MAZZELLI, Leticia. As políticas linguísticas monoglóssicas da Era Vargas: as proibições linguísticas em Santa Maria de Jetibá–Espírito Santo. **Repertórios plurilíngues em situação de contato**. Rio de Janeiro: Edições LCV, 2019, p. 38-49.

MEDEIROS, Bruno Fernandes. Passado, Presente e Futuro na cidade de Anchieta: a questão da terra no seu processo de desenvolvimento. **Anais do Seminário Nacional da Pós-Graduação em Ciências Sociais-UFES**, v. 1, n. 1, 2011.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAUJO,

Vanessa de Assis (orgs.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p. 128-140.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade; MARTINEZ, Juliana Zeggio; DINIZ DE FIGUEIREDO, Eduardo Henrique. " EU SÓ POSSO ME RESPONSABILIZAR PELAS MINHAS LEITURAS, NÃO PELAS TEORIAS QUE EU CITO": entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP). **Revista X**, v. 14, n. 5, 2019, p. 05-21.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, 2017a.

\_\_\_\_\_. Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**, v. 1, n. 1, 2017b, p. 12-32.

\_\_\_\_\_. **Histórias locais/ projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020a.

\_\_\_\_\_. A Geopolítica do Conhecimento e a Diferença Colonial. **Revista Lusófona de Educação**, v. 48, n. 48, 2020b.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, jan-jun 2014, p. 98-107.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**. Rio de Janeiro: DP&a, 2001.

NASCIMENTO NONATO, Domingos do; LEAL, Pastora do Socorro Teixeira. O direito à diferença, mas na igualdade de direitos: o reconhecimento pelo Supremo Tribunal Federal Brasileiro da união homoafetiva enquanto entidade familiar. **Revista Direitos Fundamentais & Democracia**, v. 10, n. 10, 2011, p. 224-259.

NEVES, Josélia Gomes. A Lei 11.645/2008 ou Lei Aracy Lopes da Silva: um olhar decolonial para os povos indígenas, a educação crítica e a formação docente. **Espaço Ameríndio**, v. 14, n. 2, 2020, p. 262-287.

NOAL, Débora da Silva; DAMÁSIO, Fabiana (coord.). **Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia COVID-19: violência doméstica e familiar na COVID-19**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2020.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **A participação da extensão universitária no processo de descolonização do pensamento e valorização dos saberes na América Latina**. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: 2019.



NUNES, Georgina Helena Lima. Autodeclarações e comissões: responsabilidade procedimental dos/as gestores/as de ações afirmativas. In: DIAS, Gleidson Renato Martins; TAVARES JUNIOR, Paulo Roberto Faber (Orgs.). **Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos**. Canoas: IFRS, 2018.

OLIVEIRA, Anita Loureiro de. A espacialidade aberta e relacional do lar: a arte de conciliar maternidade, trabalho doméstico e remoto na pandemia da COVID-19. **Revista Tamoios**, v. 16, n. 1, 2020.

OLIVEIRA, Gabriela Freire. **Imagens narrativas de 'mulher' produzidas por sujeitos praticantes do currículo do IFES**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, n. 1, 2010, p. 15-40.

OTHEGUY, Ricardo; GARCÍA, Ofelia; REID, Wallis. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. **Applied Linguistics Review**, v. 6, n. 3, 2015, p. 281-307.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: Editora IFRN, 2010.

PALERMO, Zulma. Una violencia invisible: la "colonialidad del saber". **Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Jujuy**, n. 38, 2010, p. 79-88.

PARO, César Augusto; VENTURA, Miriam; SILVA, Neide Emy Kurokawa. Paulo Freire e o inédito viável: esperança, utopia e transformação na saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 18, 2019.

PAULA, João Antônio de. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces - Revista de Extensão**, v. 1, n. 1, Belo Horizonte, jul./nov. 2013, p. 5-23.

PAVLENKO, Aneta. Autobiographic Narratives as data in Applied Linguistics. **Applied Linguistics**, vol. 28, n. 2, 2007, p. 163-188.

PELISSARI, Lucas Barbosa. **Educação profissional e neodesenvolvimentismo: políticas públicas e contradições**. Jundiaí: Paco e Littera, 2020.

PENHA, Maria Ruth Gonçalves da; ANDRADE, Jeane Ferreira; CARVALHO, Iasmim Soares; GADELHA, Maria do Socorro Vieira; OLIVEIRA, Murilo Duarte de; SOUSA,

Sebastião Cavalcante. Projeto Rondon. **EntreAções: diálogos em extensão**, v. 1, n. 2, 2020, p. 119-132.

PENNYCOOK, Alastair. The myth of English as an International Language. In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair (Orgs.). **Desinventing and reconstituting languages**. Clevedon, New York, Ontario: Multilingual Matters, 2006, p. 90-115.

\_\_\_\_\_. Translanguaging and semiotic assemblages. **International Journal of Multilingualism**, v. 14, n. 3, 2017, p. 269-282.

\_\_\_\_\_. Translingual entanglements of English. **World Englishes**, v. 39, n. 2, 2020, p. 222-235.

PEREIRA, Rodrigo Acosta; RODRIGUES, Rosângela Hammes. O conceito de valorização nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 14, 2014, p. 177-194.

PICCIN, Gabriela Freire Oliveira; FINARDI, Kyria Rebeca. Questioning Global Citizenship Education in the Internationalization Agenda. **SFU Educational Review**, v. 12, n. 3, p. 73-89, 2019.

PICCIN, Gabriela Freire Oliveira; SILVA, Giovana Barbosa da. Por uma vida bonita: reflexões sobre o movimento social LGBTQIA+ e a educação ética mediada por Maturana e Foucault. In: UCELLI, Marcelo Loureiro; SANTOS, Geraldo F. dos; VIDAL, Marluce Leila S. Lopes (Orgs.). **Educação como processo de resistência**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021.

PINOTTI, Carla. Extensão universitária: cenário e financiamento. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 5, 2020, p. 1-13.

PROENÇA, Rossana Pacheco da Costa. A publicação em extensão: algumas reflexões. **Extensio: Revista Eletrônica de Extensão**, v. 1, n. 1, 2004.

QUIJANO, Anibal. Coloniality of power and Eurocentrism in Latin America. **International Sociology**, v. 15, n. 2, p. 215-232, 2000.

\_\_\_\_\_. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales= Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005.

\_\_\_\_\_. Colonialidad del poder y subjetividad en América Latina. **Poder, ciudadanía, derechos humanos y salud mental en el Perú**. Lima: Cecosam, 2009.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Orgs.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 135-159, 2005.

\_\_\_\_\_. Políticas públicas, línguas estrangeiras e globalização: a universidade brasileira em foco. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BRAGA, Denise Bértoli; CALDAS, Raquel Rodrigues (Orgs.). **Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização**. Campinas: Pontes, 2015, p. 15-27.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 1, 2008, p. 27-45.

RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; PONTES, Verônica Maria de Araújo; SILVA, Etevaldo Almeida. A contribuição da extensão universitária na formação acadêmica: desafios e perspectivas. **Revista Conexão UEPG**, v. 13, n. 1, 2017, p. 52-65.

ROCHA, Daniele Silva; RIBEIRO, Gilmara dos Reis. Letramentos e (m) translanguagem na educação de surdos: uma proposta de verbete multimodal sobre resenha acadêmica. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 63, 2021, p. 1-16.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 253-276.

ROSSATO, Ermelio. As transformações no mundo do trabalho. **VIDYA**, v. 19, n. 36, p. 9, 2001.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, 2013, p. 717-738.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. Editora Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Gabriel Nascimento dos; WINDLE, Joel. The Nexus of Race and Class in ELT: From Interaction Orders to Orders of Being. **Applied Linguistics**, 2020.

SANTOS, Geórgia Maria Ricardo Félix dos; SILVA, Maria Elaine da; BELMONTE, Bernardo do Rego. COVID-19: ensino remoto emergencial e saúde mental de docentes universitários. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, v. 21, 2021, p. 237-243.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**, v. 12, n.34, jan./abr. 2007, p. 152-180.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: NOSELLA, Paolo. **Educação no campo**: origens da Pedagogia da Alternância no Brasil. 2. ed. Vitória: EDUFES, 2012, p. 22-33.

\_\_\_\_\_. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavirus e educação—o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, v. 10, 2020, p. 1-25.

SCAUSO, Marcos S.; FITZGERALD, Garrett; TICKNER, Arlene B.; BEHERA, Navnita Chadha; PAN, Chengxin; SHIH, Chih-yu; SHIMIZU, Kosuke. COVID-19, democracies, and (De)colonialities. **Democratic Theory**, v. 7, n. 2, 2020, p. 82-93.

SHOTWELL, Alexis. **Against purity**: Living ethically in compromised times. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2016.

SILVA, Adriana Pucci Penteado de Faria e Silva. Bakhtin. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (org.). **Estudos do discurso**: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 45-69.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença**, Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

SKLIAR, Carlos. A escrita na escrita: Derrida e educação. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Derrida & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 9-33.

SOARES, Victor Dias Maia. Hospitalidade e Democracia por vir a partir de Jacques Derrida. **Ensaio Filosóficos**, Rio de Janeiro. v. 2, out. 2010, p. 64-86.

SOLIS, Dirce Eleonora Nigro. A utilização da imagem para discutir questões complexas de Filosofia: representação, crise da representação e desconstrução. **Ensaio Filosóficos**, Rio de Janeiro. v. 2, out. 2010, p. 162-179.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 63, 2002a, p. 237-280.

\_\_\_\_\_. Os processos da globalização. In: SOUSA SANTOS, Boaventura (org.). **A globalização e as ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002b, p. 25-102.

\_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Revista crítica de ciências sociais**, 78, 2007, p. 3-46.

\_\_\_\_\_. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 80, 2008a, p. 11-43.

\_\_\_\_\_. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008b.

\_\_\_\_\_. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. In: **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Construindo as Epistemologias do Sul. Antologia essencial**. 1a. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

\_\_\_\_\_. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

\_\_\_\_\_. **A cruel pedagogia do vírus**. Boitempo Editorial, 2020.

\_\_\_\_\_. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia**. São Paulo: boitempo, 2021.

SOUSA SANTOS, Boaventura de; ARAÚJO, Sara; BAUMGARTEN, Maíra. As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. **Sociologias**, v. 18, n. 43, 2016, p. 14-23.

SOUSA SANTOS, Boaventura de; CHAUI, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2014.

SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula G.; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de (org.). **Semear outras soluções**. Porto: Afrontamento, 2004, p. 23-101.

SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, Maria José Corrêa (Org.). **Cata Papel e inventa moda: produção e reciclagem - relato de experiência de um projeto de extensão e pesquisa em arte e educação ambiental**. Curitiba: CRV, 2020.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Can the subaltern speak?. **Die Philosophin**, v. 14, n. 27, 2003, p. 42-58.

SQUIRE, Corinne. O que é narrativa? **Civitas**, v. 14, n. 2, 2014, p. 272-284.

STRECK, Danilo R. Entre emancipação e regulação:(des) encontros entre educação popular e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, 2010, p. 300-310.

SUETH, José Candido Rifan; MELLO, José Carlos de; DEORCE, Mariluzza Sartori; NUNES, Reginaldo Flexa. **A Trajetória de 100 Anos dos Eternos Titãs**: da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. 176 p. Vitória: 2009.

TAQUINI, Reninni; FINARDI, Kyria Rebeca; AMORIM, Gabriel Brito. English as a Medium of Instruction at Turkish State Universities. **Education and Linguistics Research**, v. 3, 2017, p. 35-53.

TEODORO, António. **A educação em tempos de globalização neoliberal**: os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília: Liber Livro, 2011.

TURMENA, Leandro; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: os institutos federais em questão. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 54, 2017, p. 1067-1084.

VALENÇA, Marcos Moraes. **Ecologia de saberes e justiça cognitiva**: O movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST) e a universidade pública brasileira: um caso de tradução?. 2014. Tese (Doutorado em Sociologia). Programa de Doutorado em Pós-colonialismos e Cidadania Global da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2014.

VERONELLI, Gabriela. A coalitional approach to theorizing decolonial communication. **Hypatia**, v. 31, n. 2, 2016, p. 404-420.

VERONELLI, Gabriela Alejandra; DAITCH, Silvana Leticia. Sobre a colonialidade da linguagem. **Revista X**, v. 16, n. 1, 2021, p. 80-100.

VERZTMAN, Julio; ROMÃO-DIAS, Daniela. Catástrofe, luto e esperança: o trabalho psicanalítico na pandemia de COVID-19. **Revista latinoamericana de psicopatologia fundamental**, v. 23, n. 2, 2020, p. 269-290.

VIDON, Luciano Novaes; BACHIETE, Janny Aparecida; DOMINGOS, Philipe. In/exclusão e a construção de saberes multi/translinguísticos entre surdos e ouvintes. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 10, n. 15, 2016, p. 77-92.

VIEIRA, Euripedes Falcão; VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. Funcionalidade burocrática nas universidades federais: conflito em tempos de mudança. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 8, n. 2, 2004, p. 181-200.

VIEIRA, Gicele Vergine; FINARDI, Kyria Rebeca; PICCIN, Gabriela Freire Oliveira. Going international: the challenges for Brazilian Federal Institutes of Education, Science and

Technology. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. esp1, mai., 2018, p. 394-410.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A antropologia perspectiva e o método de equivocação controlada. **ACENO-Revista de Antropologia do Centro-Oeste**, v. 5, n. 10, 2018, p. 247-264.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Obras completas: fundamentos de defectologia. **La Habana: Editorial Pueblo y Educación**, v. 5, 1989.

WALSH, Catherine E. Decolonial pedagogies walking and asking. Notes to Paulo Freire from AbyaYala. **International Journal of Lifelong Education**, v. 34, n. 1, 2015, p. 9-21.

\_\_\_\_\_. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera Maria. **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação "outra"**. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro Editora Ltda, 2016, p. 64-75.

\_\_\_\_\_. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas**, v. 5, n. 1, 2019.

WALSH, Catherine E.; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas= Education Policy Analysis Archives**, v. 26, n. 1, p. 112, 2018.

WEI, Li. Translanguaging as a practical theory of language. **Applied linguistics**, v. 39, n. 1, 2018, p. 9-30.

WINDLE, Joel Austin. Social identity and language ideology: challenging hegemonic visions of English in Brazil. **Gragoatá**, Niterói, v.22, n. 42, jan.-abr. 2017, p. 370-392.

WITCHES, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corcini; COELHO, Orquídea. Formas possíveis de ser nas políticas linguísticas de educação de surdos em Portugal. **Educação & Sociedade**, v. 40, 2019.

ZAIDAN, Junia Claudia Santana de Mattos. Um Letramento (no) Singular: a retomada da agenda revolucionária em tempos de educação ultraliberal. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, n. 3, p. 1310-1330, 2019.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1) Fale um pouco sobre você: onde nasceu, onde mora atualmente, sua área de estudo e/ou atuação, gênero e idade (caso sinta-se confortável), e o que mais considerar importante para sabermos um pouco sobre o seu lugar de fala.

2) Você tem participado da **produção de conhecimentos locais**\* (seja no ensino, na pesquisa ou na extensão) onde o IFES está presente? De que forma?

\*Por “**produção de conhecimentos locais**” leia-se *qualquer forma* de construção de conhecimento que pode acontecer na sua comunidade: engajamento em um projeto de pesquisa ou extensão; engajamento em movimento(s) social(is); a elaboração e o desenvolvimento de uma aula/atividade etc. Entendo aqui que até mesmo uma conversa informal no corredor da escola pode ser uma oportunidade para construir e produzir conhecimento.

3) Qual tem sido o papel do IFES na produção desses conhecimentos locais junto à comunidade (acadêmica ou não)? E, na sua opinião, qual seria o papel **ideal** do IFES nesse processo?

4) Há divulgação dos conhecimentos produzidos em periódicos nacionais e/ou internacionais? Caso sim, em qual(is) língua(s) se tem publicado?

5) A pandemia de covid-19 afetou, de alguma forma, o seu envolvimento e a sua participação nessa produção de conhecimentos? Caso sim, em que aspectos?

· **ATENÇÃO:** por gentileza, enviar apenas para mim um nome/apelido escolhido para proteger a sua identidade.



## APÊNDICE B – SLIDES-FICHAS DAS RODAS DE CONVERSA

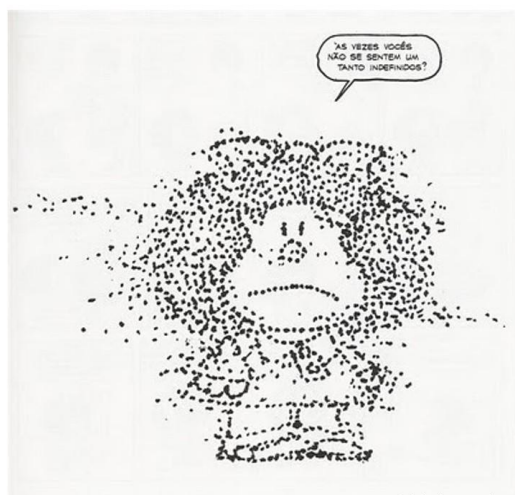
### APÊNDICE Ba – MODELOS DOS SLIDES-FICHAS DO 1º CICLO DE RODAS DE CONVERSA

#### Roda de conversa multicampi

*Expectativa*



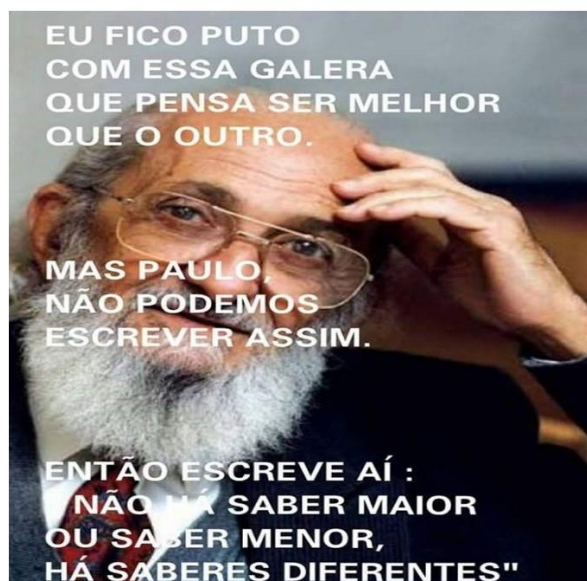
*Realidade*



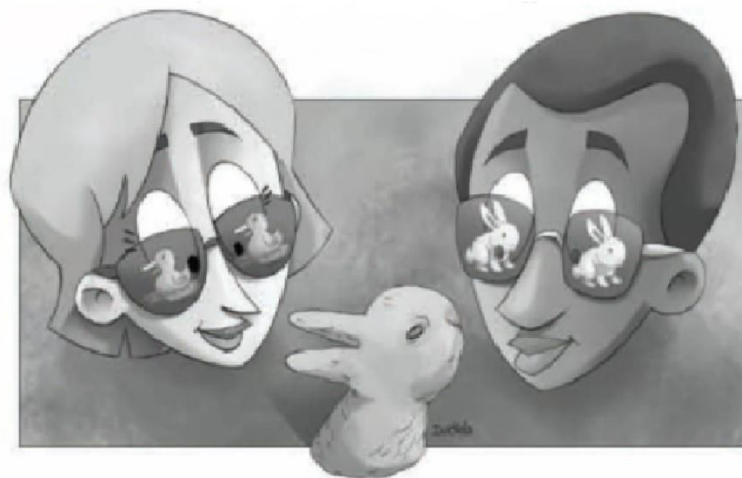
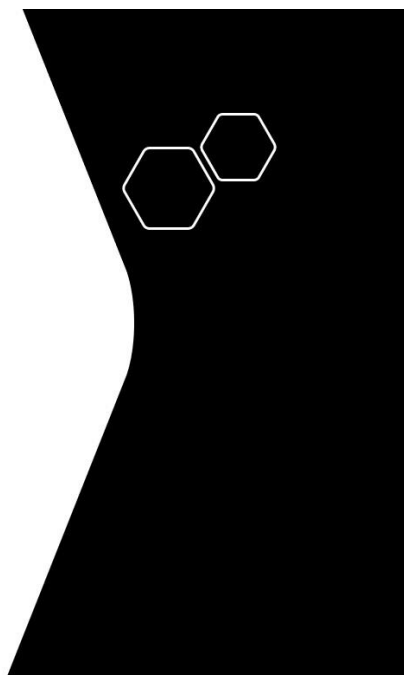
Mafalda (Quino)

Fale um pouco sobre você:  
onde nasceu, onde mora atualmente, sua área de estudo e/ou atuação, gênero e idade (caso sinta-se confortável), e o que mais considerar importante para sabermos um pouco sobre o seu lugar de fala.

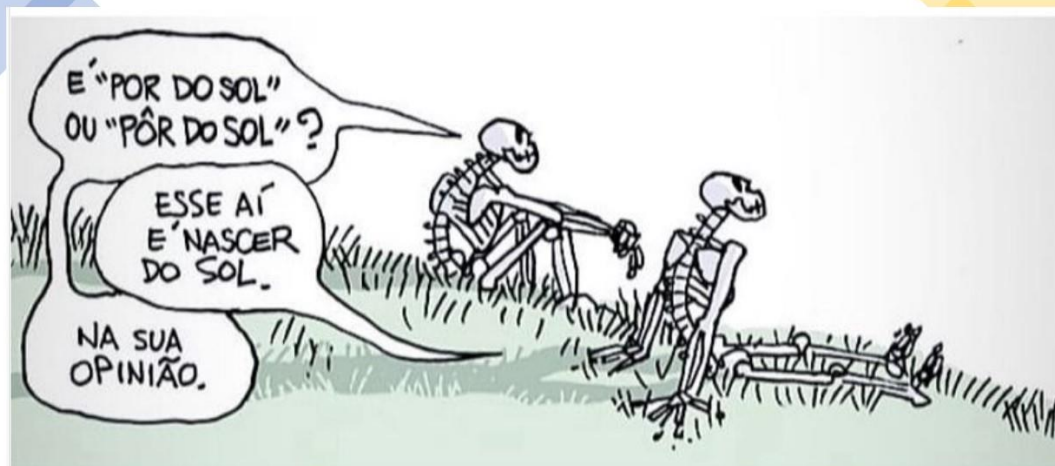




Fonte: Facebook.com/nãopodemosescreverisso. Captura de tela: 22 jan. 2021.



Fonte: Aula ministrada pela Profa. Clarissa Jordão na disciplina remota "Decolonialidade, ELF made in Brasil e translingualismo – epistemologias do Sul" do Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Captura de tela: 20 jan. 2021.



Fonte: instagram @laertegenial



Fontes: Google imagens.

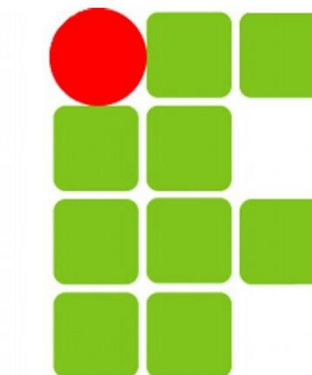


"The Meeting Place" (St. Pancras Station Londres).

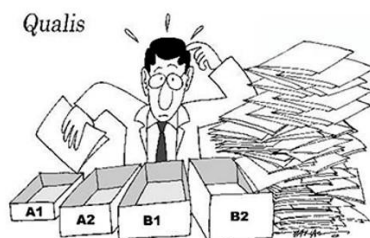
scientific  
 experiment results process  
 dna - also  
 scientists experimental  
 inquiry example might may results theory reasoning  
 hypothesis study  
 predictions  
 observations mathematics  
 method  
 hypothesis  
 science

Você tem participado da **produção de conhecimentos locais\*** (seja no ensino, na pesquisa ou na extensão) onde o IFES está presente? De que forma?

Qual tem sido o papel do IFES na produção desses conhecimentos locais junto à comunidade (acadêmica ou não)? E, na sua opinião, qual seria o papel *ideal* do IFES nesse processo?



Fonte: Google imagens.



Há divulgação dos conhecimentos produzidos em periódicos nacionais e/ou internacionais? Caso sim, em qual(is) língua(s) se tem publicado?



Fontes: Google imagens.

A pandemia de covid-19 afetou, de alguma forma, o seu envolvimento e a sua participação nessa produção de conhecimentos? Caso sim, em que aspectos?



Fonte: Google imagens.



Fonte: instagram @laertegenial



Fonte: Google imagens.

*Obrigada por participar desta pesquisa!*

*Por favor, não se esqueça de me enviar um nome/apelido de sua escolha para proteger a sua identidade no estudo, ok?*

*Abraços =)*

## APÊNDICE Bb – MODELOS DE SLIDES-FICHAS DO 2º CICLO DE RODAS DE CONVERSA

### Roda de conversa multicampi

*Expectativa*



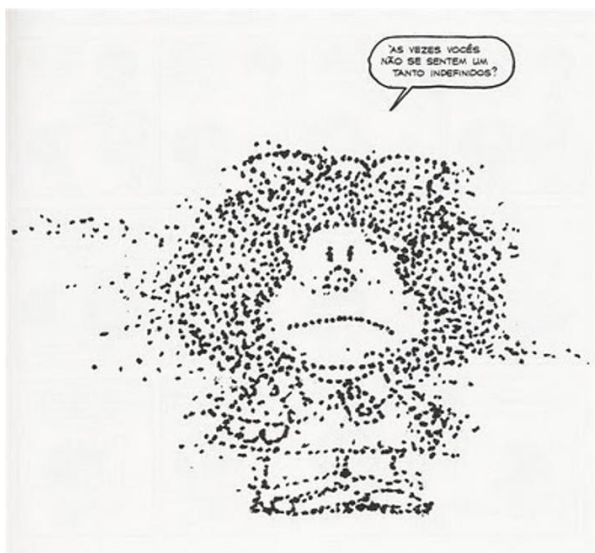
*Realidade*

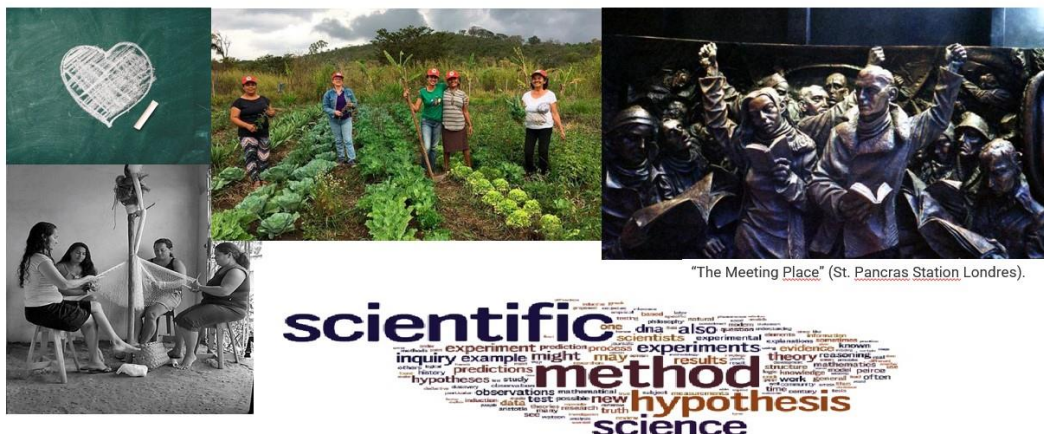


Fale um pouco sobre você:  
onde nasceu, onde mora  
atualmente, sua área de estudo  
e/ou atuação, gênero e idade  
(caso sinta-se confortável), e o  
que mais considerar importante  
para sabermos um pouco sobre  
o seu lugar de fala.



Mafalda (Quino)





Você tem participado da **produção de conhecimentos locais\*** (seja na extensão, na pesquisa ou no ensino) onde o IFES está presente? De que forma?

Fontes: Google imagens.

O IFES tem aprendido algum saber-fazer com a comunidade local?



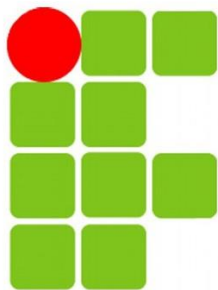


Há divulgação dos conhecimentos produzidos em periódicos nacionais e/ou internacionais? Caso sim, em qual(is) língua(s) se tem publicado?



Fontes: Google imagens.

Qual tem sido o papel do IFES na produção desses conhecimentos locais junto à comunidade (acadêmica ou não)?  
E, na sua opinião, qual seria o papel **ideal** do IFES nesse processo?



Fonte: Google imagens.



A pandemia de covid-19 afetou, de alguma forma, o seu envolvimento e a sua participação nessa produção de conhecimentos? Caso sim, em que aspectos?



Fonte: Google imagens.



Fonte: instagram @laertegenial



Fonte: Google imagens.

*Obrigada por participar desta pesquisa!*

*Por favor, não se esqueça de me enviar um nome/apelido de sua escolha para proteger a sua identidade no estudo, ok?*

*Abraços =)*

## APÊNDICE C – MODELO DO TEXTO DE CONVITE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA ENVIADO PARA AS/OS POSSÍVEIS PARTICIPANTES

Prezado/a Prof(a). \_\_\_\_\_,

meu nome é Gabriela e sou professora do campus Vitória, tudo bem? Estou realizando rodas de conversa multicampi como parte da minha pesquisa de doutorado, a fim de saber sobre a produção de conhecimento local de colegas junto às comunidades onde o IFES está presente. Dessa forma, gostaria de saber se o/a senhor(a) teria interesse em compartilhar conosco um pouco sobre as experiências de seu campus nesse sentido.

Caso tenha interesse em participar, peço que por gentileza autorize a sua participação através do formulário no link abaixo (1 a 2 minutos apenas).

<https://forms.gle/hiBq7ePdyexRT2QM9>

Sua participação seria numa roda de conversa *online* com colegas de outros campi, a ser agendada numa tarde entre os dias \_\_\_ a \_\_/\_\_/2021. A negociação do melhor dia será feita através de votação entre os/as colegas no Doodle (neste link: \_\_\_\_). Serão enviadas também, com antecedência, as perguntas que poderão orientar a nossa roda de conversa.

Desde já agradeço!

Atenciosamente,

Gabriela Freire Oliveira Piccin

## APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – anuência de dados

O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) para participar da presente pesquisa sobre a produção de conhecimento local e o papel do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) nesse processo. Esta pesquisa está registrada na Plataforma Brasil do Ministério da Saúde sob o número de CAAE 86710617.3.0000.5542. O estudo tem por objetivo compreender as relações entre o IFES e as comunidades onde o instituto está presente, no que tange a produção e a divulgação de saberes e epistemologias locais.

Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, mas se por ventura houver quaisquer custos, o(a) Sr.(a) receberá ressarcimento dos mesmos. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o(a) Sr.(a) tem assegurado o direito a buscar indenização. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido possui opção para aceite dos termos e o(a) Sr.(a) receberá por e-mail uma cópia deste documento. O(a) Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando a mesma for finalizada. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 510/16 e 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Em caso de dúvidas ou para qualquer esclarecimento a pesquisadora responsável poderá ser acionada.

Nome da Pesquisadora Responsável: Gabriela Freire Oliveira Piccin

Endereço profissional: Centro de Ciências Humanas e Naturais

Universidade Federal do Espírito Santo, Av. Fernando Ferrari, 514 Goiabeiras, Vitória, ES, CEP 29075-910. Telefone: (27) 99503-0441. E-mail: gfpiccin@gmail.com / gfoliveira@ifes.edu.br

Em caso de denúncia e/ou intercorrências na pesquisa, o(a) participante poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/UFES) pelos seguintes meios: pelo telefone (27) 3145-9820, pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, no seguinte endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória – ES, CEP 29.075-910.

Após a leitura do TCLE (texto acima), o(a) Sr.(a) deseja participar desta pesquisa como voluntário(a)?

\*

- Declaro que fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “O IFES e suas epistemologias: enlaçando o local ...
- Não quero participar deste estudo.