



ETNOPSICANÁLISE, POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS: O PAPEL DA ESCUTA NA PRÁTICA DOCENTE DA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA

ETNOPSICOANÁLISIS, PUEBLOS Y COMUNIDADES TRADICIONALES: EL PAPEL DE LA ESCUCHA EN LA PRÁCTICA DOCENTE DE LA EDUCACIÓN DIFERENCIADA

ETHNOPSYCHOANALYSIS, TRADITIONAL PEOPLES AND COMMUNITIES: THE ROLE OF LISTENING IN THE TEACHING PRACTICE OF DIFFERENTIATED EDUCATION

Valeria dos Santos Moraes-Ornellas¹

RESUMO

Muitas abordagens contribuem com o reconhecimento das diferenças culturais nas escolas, sendo a psicanálise uma delas. A presente pesquisa testa a validade de um referencial teórico epistemológico para a educação diferenciada, contendo uma parte teórica, que analisa 12 trabalhos que abordam a etnopsicanálise. Mas, é também experimental, abrangendo a aplicação do referencial na prática docente de um componente curricular trabalhado com 25 estudantes de Licenciatura em Etnodesenvolvimento. O referencial obtido propõe a conjugação da antropologia e da psicanálise para a compreensão das diferentes maneiras de perceber e viver a realidade do outro, o que envolve a escuta participante. Conteúdos e modos operantes de cada cultura, que influenciam a organização das experiências dos sujeitos, foram selecionados pelos discentes no planejamento de uma atividade voltada ao Ensino Fundamental. Conclui-se que a etnopsicanálise, na formação de professores para a etnoeducação, subsidia o incentivo ao protagonismo social e político dos povos e comunidades tradicionais.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria psicanalítica. Direitos humanos. Etnoeducação.

¹ Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento. Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará, Altamira, Pará, Brasil.

RESUMEN

Muchas aproximaciones contribuyen al reconocimiento de las diferencias culturales en la escuela, siendo el psicoanálisis una de ellas. La presente investigación prueba la validez de un referencial teórico epistemológico para la educación diferenciada, conteniendo una parte teórica, que analiza 12 trabajos que abordan el etnopsicoanálisis. Pero, también es experimental, abarcando la aplicación del referencial en la práctica docente de un componente curricular trabajado con 25 estudiantes de Licenciatura en Ethnodesarrollo. El referencial obtenido propone la conjugación de la antropología y el psicoanálisis para la comprensión de las diferentes formas de percibir y vivir la realidad del otro, lo que implica la escucha participante. Los contenidos y modos de operar de cada cultura, que influyen en la organización de las experiencias de los sujetos, fueron seleccionados por los alumnos en la planificación de una actividad dirigida a la Escuela Primaria. Se concluye que el etnopsicoanálisis, en la formación docente para la etnoeducación, subsidia el incentivo al protagonismo social y político de los pueblos y comunidades tradicionales.

PALABRAS-CLAVE: Teoría psicoanalítica. Derechos humanos. Etnoeducación.

ABSTRACT

Many approaches contribute to the recognition of cultural differences in schools, psychoanalysis being one of them. The present research tests the validity of a theoretical epistemological referential for differentiated education, containing a theoretical part, which analyzes 12 works that approach ethnopsychanalysis. But it is also experimental, covering the application of the framework in the teaching practice of a curricular component worked with 25 students of a degree course in Ethnodevelopment. The referential obtained proposes the conjugation of anthropology and psychoanalysis for the understanding of the different ways of perceiving and living the reality of the other, which involves participant listening. Contents and operating modes of each culture, which influence the organization of the subjects' experiences, were selected by the students in the planning of an activity addressed to the Elementary School. We conclude that ethnopsychanalysis in teacher training for ethnoeducation subsidizes the incentive to social and political protagonism of traditional peoples and communities.

KEYWORDS: Psychoanalytic theory. Human rights. Ethnoeducation.

* * *

Introdução

A igualdade concebida como um processo de uniformização, homogeneização, padronização, dentro do qual os mecanismos de ensino e de aprendizagem, os materiais didáticos, a avaliação e o uniforme escolar colaboram para que as diferenças sejam invisibilizadas, negadas e silenciadas está muito presente nas escolas (CANDAU, 2012). Como crítica a tal postura, Luiza Cortesão alcunhou o termo “daltonismo cultural”, o qual define a impossibilidade de se reconhecerem as diferenças culturais no

ambiente escolar. Candau (2012) discorre sobre tais questões, que são básicas para o desenvolvimento de processos de educação em direitos humanos.

Dentro de tais processos, Cortesão (2012) sugere que o professor vá além de ser um tradutor de saberes produzidos por outros, assumindo-se também como investigador e produtor de conhecimento. Ela então propõe que o trabalho no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula se componha de um processo de ensino e de aprendizagem diversificado através de dispositivos de diferenciação pedagógica. Afinal, a escola tem importante função na (re)construção de projetos educativos e curriculares democráticos, mobilizando-se no sentido de combater formas de discriminação e fortalecer estratégias de inclusão social (REIS, 2017). Além do que, assim como sugerido por Sánchez e Leal (2020, p. 311), a interculturalidade “é um processo de construção de outro conhecimento e outra prática política, que vai além de ser uma alternativa simples de comunicação e relacionamento entre culturas”. De construção de caminhos outros que dialoguem com práticas pedagógicas elaboradas na horizontalidade e baseadas mais na reciprocidade e na polissemia, e menos na imposição hierárquica de padrões epistêmicos e metodológicos homogeneizantes (POZZER; POZZER, 2022). Outras epistemologias que não sejam focadas apenas no conhecimento produzido no (e para o) Norte Global (CRUZ, 2023), o que exige mudanças na correlação de forças sociais.

Moraes e Souza (2022) discorrem sobre as mudanças políticas que podem inclinar a balança a favor dos grupos sociais que lutam por reconhecimento político, capacidade de autogestão e constituição de territórios étnicos, o que aponta para um processo de etnodesenvolvimento. Como parte de tal processo, a abordagem da etnoeducação propõe uma educação escolar que atua diretamente na promoção de um diálogo entre patrimônio cultural e educação (RUSSI; ALVAREZ, 2016; COSTA; NASCIMENTO; PALADINO, 2019). Ela vem sendo empregada com o objetivo de fazer frente à desqualificação e desarticulação dos saberes tradicionais. Para tanto, seu propósito principal é capacitar as comunidades para o controle cultural na sua interrelação com a sociedade hegemônica e na elaboração dos seus programas educacionais (BROSTOLIN, 2013). Este tipo de educação diferenciada, assim como Pozzer e Cecchetti (2020) sugerem, é um exercício desafiador, por situar-se em um cenário de duras contradições políticas e socioeconômicas. Um cenário que exige o fortalecimento e a ampliação da capacidade autônoma de decisão dos grupos sociais que vêm sendo mantidos alienados por uma cultura que lhes é imposta (MORAES; SOUZA, 2022).

Bonfada (2020, p. 226) sugere que a psicanálise possa contribuir para este processo, como ferramenta de auxílio do reconhecimento identitário. “Justamente por ser rotina do psicanalista lidar com, e pensar, toda dificuldade que surge do psiquismo humano, seja em caráter individual, seja grupal”. Sendo assim, partindo de uma atuação na área da formação de professores para a etnoeducação na Amazônia paraense, pretendeu-se compreender como a teoria psicanalítica pode contribuir com a educação diferenciada. Dentre as abordagens que vêm sendo estabelecidas para tanto, o presente trabalho analisa articulações teóricas que, no Brasil, vêm sendo estabelecidas pela psicanálise em torno de questões como invisibilização social, epistemicídio e expropriação de territórios de comunidades tradicionais. Estas são dificuldades que, segundo Bonfada (2020), podem ser transformadas em psicopatologias individuais, coletivas e transgeracionais.

A presente análise propõe um referencial teórico e epistemológico no qual se basear para uma educação diferenciada. Sugere-se que ele possa ser utilizado na construção de bases educativas para a formação de etnoeducadores. A fim de testar sua validade, um experimento na formação de professores é executado, sendo aqui descrito e discutido. O raciocínio estabelecido com o intuito de direcionar a descrição e a discussão passa pela educação em direitos humanos, sugerindo uma reconceitualização do significado do termo, o que tem sustentação em bases da legislação brasileira. De onde surge inclusive uma série de políticas de ação afirmativa, as quais são enfocadas em um tratamento introdutório dado à educação diferenciada. Partindo de tais apanhados, os quais compõem a contextualização do trabalho, descrevem-se os procedimentos metodológicos e os resultados da pesquisa. Os resultados são apresentados em duas seções – a primeira em torno do referencial teórico epistemológico e a segunda acerca da prática docente (que testa o referencial).

Educação em Direitos Humanos

Candau (2012, p 241) propõe que “a afirmação dos direitos humanos hoje passa pela necessidade de uma resignificação desses direitos, em que a articulação entre igualdade e diferença e o diálogo intercultural são aspectos fundamentais”. Para a autora, o desafio atual está em reconceitualizar tais direitos, a partir da resistência à colonialidade, por meio das inquietudes que nascem dos grupos locais, organizações da sociedade civil e movimentos sociais. Foi assim mesmo que os direitos humanos

começaram a ser reivindicados por movimentos da sociedade civil brasileira como resistência a atos arbitrários cometidos durante o Regime Militar. Descrevendo esta movimentação, Fernandes e Paludeto (2010) mencionam a participação de diferentes grupos, movimentos sociais e comunidades de base na elaboração da Constituição de 1988. Os autores também mencionam a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/1996).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/1990, assegura que todas as crianças e adolescentes, sem nenhum tipo de discriminação, têm direito a oportunidades e facilidades que lhes facultem o desenvolvimento físico, mental, espiritual e social (BRASIL, 1990). No que se refere ao direito à educação, o ECA também dispõe sobre o dever do Estado de assegurar à criança e ao adolescente acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. Além do que, o artigo 58 sustenta o respeito, dentro do processo educacional, aos valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social de cada um. No entanto, critica-se a conotação minimalista dada ao ECA por governos neoliberais, gerando perda de direitos, apesar do processo de aperfeiçoamento legislativo (LIMA, 2019).

Também como avanço, a LDB nº 9.394/1996 reforça que a educação deve ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando (BRASIL, 1996). Neste âmbito, o artigo 3º propõe que o ensino seja ministrado com base em vários princípios, dentre eles, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. Além do que, o artigo 26 da LDB dispõe sobre os currículos do ensino fundamental e médio, os quais devem ter uma base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade. Mas, Brzezinski (2010) chama atenção para o embate que se estabelece entre atores que vivem em dois mundos com ideários antagônicos – o mundo dos educadores e o mundo oficial. Eles defendem princípios, propostas e convicções distintos, sendo que o mundo oficial reafirma parcerias com elites dominadoras e o capital estrangeiro, causando forte distanciamento entre a LDB e o real revelado nos sistemas educacionais do país.

Sendo assim, a base legal que dá sustentação aos direitos humanos na educação existe, havendo, no entanto, muitos entraves para sua implementação na íntegra. Inclusive considera-se que o direito à educação não se refere apenas ao acesso e à

permanência nas escolas, mas também à “qualidade do ensino, estruturas escolares adequadas, condições básicas de trabalho aos profissionais da escola, enfim, tornar as leis um fato, ou seja, sair do texto e se direcionar para o contexto (FERNANDES; PALUDETO, 2010, p. 238)”. Para que isso possa ser concretizado, propõe-se que a educação em direitos humanos seja promovida em três dimensões: a) conhecimentos e habilidades que incentivem o exercício de mecanismos de proteção destes direitos; b) valores, atitudes e comportamentos que os respeitem; c) ações que desencadeiem promoção, defesa e reparação das violações dos direitos humanos (COMITÊ NACIONAL EM DIREITOS HUMANOS, 2018). Por outro lado, retrocessos políticos foram amplamente notificados (FRANCO; MARANHÃO-FILHO, 2020; GOMES; BRANDÃO; MADEIRA, 2020; REIS, 2021), não impedindo, no entanto, que iniciativas de transformação social sejam estabelecidas, divulgadas e constantemente reformuladas, é o caso da educação diferenciada e de muitas políticas de ação afirmativa.

Educação Diferenciada

Como parte do processo de reparação das violações dos direitos humanos, nos anos 1990, surgiu uma série de políticas de ações afirmativas que promoveram processos educacionais escolares específicos para os povos indígenas. Dentre elas, Medeiros e Gois (2018) citam: Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1993), Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) e Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (2002). Além do que, a Resolução CEB nº 3/1999 propõe características e processos que constituem a educação indígena diferenciada, bilíngue e de qualidade (MORAES-ORNELLAS, 2021). Tais marcos históricos antecedem o Decreto n. 6.040/2007, o qual tem como um dos seus objetivos “garantir e valorizar as formas tradicionais de educação e fortalecer processos dialógicos como contribuição ao desenvolvimento próprio de cada povo e comunidade” (BRASIL, 2007).

Tais objetivos são condizentes com o que a Lei nº 11.645/2008 propõe, rompendo com paradigmas tradicionais de ensino e de aprendizagem com origem eurocêntrica. Ela altera a LDB 9.394/1996, incluindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena e afro-brasileira no currículo oficial. Fiabiani (2013) descreve tal rompimento e demonstra como se formou um contexto revolucionário, ao qual pertence também a

Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012. Esta resolução estabelece a Educação Escolar Quilombola, que deve estar fundamentada da memória coletiva, das línguas reminiscentes, dos marcos civilizatórios, das práticas culturais, das tecnologias e formas de produção do trabalho, dos acervos e repertórios orais, dos festejos e tradições e da territorialidade (CNE/CEB, 2012). Fiabiani (2013) ainda comenta que, por meio destas diretrizes curriculares, a memória coletiva ganha importância, havendo recuperação do que ficou submerso e incorporação nos currículos de saberes acumulados por gerações, já que elas propõem inclusive formação e efetivação de professores oriundos de tal grupo social.

De forma análoga, uma preocupação que vai em direção a necessários avanços como esses aparece em diversos trabalhos que focalizam em comunidades caiçaras (BARROS; RODRIGUES, 2019). Carvalho (2010, p. 67) cita fatores que colaboram com a perda de conhecimentos tradicionais tacitamente construídos entre os caiçaras. Dentre eles “a chegada da escola com seu modo escolar de socialização, o aumento do turismo e a conseqüente mudança de atividades produtivas para atividades comerciais, o papel da televisão na dinâmica familiar, e até mesmo a proliferação de novos tipos de crenças, como é o caso da doutrina evangélica”. A falta de escolas dentro da comunidade, o sonho com outras possibilidades que a cidade oferece e a maneira como agentes externos afetam a comunidade são fatores levantados em pequenas narrativas de moradores de uma comunidade caiçara de Paraty – RJ (TEIXEIRA; BIAR, 2019).

Para fazer frente a essas questões, há interesse na educação diferenciada por parte dos povos e comunidades tradicionais e diferentes tentativas de implementá-la. Beltrão (1991) relata o crescimento do número de profissionais comprometidos com os interesses de grupos minoritários e pela etnoeducação nos anos 1980/90. No entanto, no âmbito da gestão, do planejamento e da execução existem ainda muitas dificuldades a serem transpostas. Mesmo assim, há relatos de bons resultados pedagógicos envolvendo a etnodiversidade cultural (ARAÚJO et al., 2015; BARROS, 2015). O fato é que embora pesquisas que visam esclarecer a educação escolar indígena e quilombola estejam sendo realizadas, ainda existe muito espaço para novas produções acadêmicas e práticas educativas que venham a esclarecer melhor seus processos.

Ainda maior é a lacuna acadêmica em torno da educação diferenciada em comunidades tradicionais não indígenas. Em todos os casos, há a necessidade de conciliar as características históricas culturais e de conhecimento específicas que as representam com os programas escolares convencionais e universais definidos pela

BNCC – Base Nacional Comum Curricular (BARROS; RODRIGUES, 2019). No entanto, o que se vê com frequência é a escola contribuindo para o êxodo rural, por ensinar conteúdos que estimulam as crianças e jovens a desejarem sair de suas comunidades (TIRIBA; SOUZA, 2020). Isso acontece quando a educação deixa de cumprir com suas funções mais básicas, rompendo com os processos de manutenção das identidades e desagregando a sociedade e a natureza. Quando na verdade, “a consciência expressa pelos homens e pelas mulheres dos povos e comunidades tradicionais é a origem do significado que esses sujeitos sociais fornecem à sua terra de trabalho, de consumo e de moradia, ao trabalho associado, às devoções e crenças, às suas festividades e à sua relação de equilíbrio, cuidado recíproco com a natureza” (CAETANO; CABRAL; BRITO, 2020, p. 286). Tal consciência não pode ser desacreditada, desassociada daqueles a quem ela pertence, corrompida, deformada e/ou completamente destruída. É nesse âmbito da questão que a compreensão psicanalítica de povos indígenas, quilombolas, populações e comunidades tradicionais da Amazônia e do Brasil como um todo pode contribuir com importantes elementos para uma educação que seja genuinamente diferenciada.

Procedimentos Metodológicos

A primeira iniciativa, que deu origem a esse artigo, foi realizar busca no Google Acadêmico, com o objetivo de encontrar trabalhos que pudessem orientar a epistemologia que se pretendia construir. As palavras empregadas foram “psicanálise povos tradicionais”, tendo sido analisados 100 resultados, os quais apareceram nas primeiras 10 páginas da busca. Dentre eles, foram selecionados nove trabalhos. Na sequência, analisaram-se as referências bibliográficas destes nove trabalhos. Após localizar as referências a artigos, capítulos de livros e/ou teses e dissertações que abordavam a relação de psicanálise com etnologia de povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais, fez-se a busca deles na internet através do Google Search. Foram selecionados mais três trabalhos.

Portanto, realizou-se a seleção de 12 trabalhos ao todo, em torno dos quais se construiu um referencial teórico epistemológico. Essa parte do trabalho é caracterizada por Demo (1985) como sendo uma pesquisa teórica. Para o autor, a pesquisa teórica desvenda quadros teóricos e conceituais de referência, o que é fundamental para que se possam superar níveis apenas descritivos, repetitivos e dispersivos na ciência. Tendo

isso em vista, a primeira parte dos resultados do presente artigo apresenta uma reflexão em torno da definição conceitual de etnopsicanálise, buscando por argumentos teóricos e racionalidade científica para a atuação na educação em direitos humanos e na educação diferenciada e/ou na etnoeducação.

Partindo da construção do referencial teórico epistemológico, selecionaram-se alguns elementos que o compõem para a prática docente. Ela se deu dentro do componente curricular Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento para discentes do curso de Licenciatura em Etnodesenvolvimento da Universidade Federal do Pará – Campus Altamira. A disciplina foi ministrada em julho de 2022 para 25 graduandos/as, os quais são indígenas, quilombolas, extrativistas e agricultores familiares da Amazônia paraense. Ela foi organizada em três unidades didáticas, sendo a terceira delas dedicada à escuta participante, subjetividades e etnopsicanálise.

Aos discentes propôs-se que eles/as: a) selecionassem um conteúdo; b) planejassem uma atividade; c) confeccionassem materiais didáticos. Essas seriam as etapas de um processo colaborativo, desenvolvido em equipes de três membros, que tinha como propósito contextualizar os conteúdos teóricos epistemológicos trabalhados. Eles deveriam fazer tal planejamento com a suposta finalidade de trabalhar com alunos do Ensino Fundamental maior das escolas de suas comunidades. Um relatório resultante da atividade e da aplicação experimental do Plano de Aula com os próprios colegas da turma foi solicitado. Doze relatórios foram entregues, tendo sido analisados. Seus principais componentes aparecem organizados no quadro 1.

Referencial Teórico Epistemológico

A argumentação teórica construída parte do conceito de etnopsicanálise proposto por Barreto e Ceccarelli (2016). Eles a propõem como uma disciplina científica que conjuga antropologia e psicanálise na teoria e na prática terapêutica. Tal denominação foi utilizada pela primeira vez por Georges Devereux, nos anos 1970, a partir de seus estudos em torno de teorias psiquiátricas elaboradas por indígenas Mohave nos EUA. Para Devereux (1977), na compreensão da etnopsicanálise, o indivíduo normal não é aquele que está dentro dos padrões estipulados pela psiquiatria ocidental. É normal aquele que compreende e vive a cultura como sistema que estrutura seu espaço vital, suas maneiras de perceber e viver a realidade.

Por esse motivo, a aproximação entre psicanálise e etnologia é fundamental, já que ambas têm como ponto de partida a posição e o ponto de vista do outro (BARROS; BAIRRÃO, 2010). Afinal, não havendo indivíduo isolado do grupo, deve-se considerar o componente antropológico como fundante do psiquismo, o objeto de interpretação da psicanálise. Portanto, a etnoanálise exige um projeto ou delineamento da pesquisa propondo um enigma a ser significado partindo de uma lacuna do saber (BAIRRÃO, 2015).

Numa perspectiva etnográfica instruída psicanaliticamente (o que se apelidou de escuta participante), admite-se que o fenômeno não apenas se mostra no pesquisador; e que os efeitos subjetivos da sua participação são dados intrínsecos à manifestação do evento em curso. (...). A relação transferencial em campo deixa de ser um problema a ser evitado e passa a ser um recurso favorável e mesmo imprescindível à pesquisa. (BAIRRÃO, 2015, p. 10).

Como parte de tal processo de pesquisa, a psicanálise pode contribuir com um olhar profundo e complexo sobre o outro, enquanto a antropologia auxilia a compreender o outro em sua alteridade, a partir de como eles mesmos se articulam. Partindo de tais pressupostos, Barros e Bairrão (2010) sugerem que conhecer o sujeito implica em reconhecê-lo inserido em uma determinada cultura. Sendo assim, Bairrão (2016) faz uma convocação técnica e ética também da psicologia para que ela possa estar a serviço de uma transformação social radical e efetiva, respeitando a diversidade epistêmica vigente no meio, em vez de tentar “domesticá-la”.

Dentro disso, influências da psicologia social, da etnopsicologia e da etnopsicanálise sugerem uma aceitação da alteridade não apenas no plano das representações a partir de uma natureza universal comum. Para tanto, Bairrão (2017) assinala ao menos três pontos principais que compõem o reconhecimento do outro também nos seus próprios termos, mesmo que seja preciso suspender os termos do pesquisador, ainda que de maneira provisória. Tais pontos são: a) a construção colaborativa de um entendimento psicológico que faça ouvir as vozes dos povos originários sem reproduzir por sobre eles os mundos que predominaram sobre os deles como parte dos processos de colonização, assimilação e etnocídio epistêmico; b) a não redução dos mundos deles às cinzas por meio da tradução de suas cosmologias nativas como sendo lendas e mitologias; c) a validação dos modos de produção de conhecimento e de afirmação de realidades, incentivando o protagonismo social e

político completo. Isso exige uma abordagem de cunho participativo, rompendo com a neutralidade do pesquisador (CALEGARE, 2010).

Campos e Bairrão (2020) propõem a coleta e a análise de dados baseada na abordagem etnopsicanalítica, ou seja, na interseção entre saberes psicanalíticos e etnográficos. Sendo uma dupla análise dos fatos sob a prisma de ambos os campos do saber, tal confluência não tem natureza interdisciplinar, configurando-se em uma pluridisciplinaridade. Dentro dela, mesmo a ação, que está além do verbal e pode ser etnografada, é passível de escuta. Além do que, aos dados são atribuídos sentidos pelos próprios participantes, ainda que pelos ouvidos do pesquisador. Afinal, o papel da psicanálise não é o de fornecer explicações, “mas de dar abrigo ao discurso do outro, que por si só interpreta” (BAIRRÃO, 2015 apud CAMPOS; BAIRRÃO, 2020, p. 288).

Afinal, é o outro que vivencia os valores, crenças e saberes que processos de transmissão entre gerações sustentam. Bonfada (2020) lembra que o espaço-tempo do geracional, do familiar e do grupal define o sujeito. Sendo assim, os processos de transmissão demandam um trabalho psíquico para sua manutenção com mecanismos de identificação junto a uma série de projeções-introjeções, atravessando e operando sobre o recalque e a culpa (BONFADA, 2020). Conteúdos e modos operantes específicos de cada cultura são transmitidos entre gerações e organizam as experiências dos sujeitos nas culturas, o que precisa ser considerado na análise da dinâmica psíquica. Barreto e Ceccarelli (2016) comentam que, apesar disso, a psicanálise precisa manter seus modos de operar e suas referências teóricas específicas, sem se reduzir ao culturalismo.

Isso porque, conforme Bonfada (2020) descreve, lacunas do ego causadas por um fantasma inconsciente, fruto da transmissão também inconsciente dos pais para os filhos, se assemelham a chagas abertas que o sujeito procura camuflar. Tal descrição menciona a intersubjetividade que existe dentro de um grupo familiar, possibilitando a transmissão psíquica entre gerações, mas que pode ser modificada por crises vitais e acontecimentos internos ao grupo. O passado não passa de qualquer jeito, as ações deixam uma espécie de rastro, com efeitos que não se apagam e desencadeiam outros atos (BAIRRÃO, 2016). Sendo assim, pode-se pensar na repercussão intragrupal das inúmeras atrocidades que os povos tradicionais e sua ancestralidade viveram e ainda vivem (CORREA, 2003 apud BONFADA, 2020).

Tais atrocidades são explicadas por Miller (2016), ao propor que o que faz com que se possa odiar o outro em seu ser é o ódio do gozo do outro ou da maneira particular segundo a qual o outro goza. De maneira complementar, Freud (1976, p. 131) afirma

que “o outro merecerá meu amor se for de tal modo semelhante a mim, que eu possa me amar nele, (...) que nele eu possa amar meu ideal de meu próprio eu”. A partir do que, surge a necessidade de decolonizar a própria psicanálise. Partindo da psicanálise Lacaniana, Marino (2020) afirma que a universalidade de certos fundamentos psicanalíticos, como a referência fálica para a constituição do psiquismo revela-se já por si só efeito de uma colonização. Afinal, tal referência foi desenvolvida “no âmago de uma cultura ocidental, europeia, e a partir da prevalência de analistas homens e brancos” (MARINO, 2020, p. 24).

O próprio Malinowski (2000) sustenta que o complexo de Édipo não seja absoluto, mas sim uma formação funcional que depende da estrutura e da cultura de uma sociedade. Em concordância com tal postura, Marino (2020, p. 26) reforça que “a subjetividade daquele que escuta (do psicanalista) pode ser diferente daquele que fala”. Portanto, é preciso haver uma escuta que se ofereça a outros modos de subjetivação. Pois, a raça funda um código e se torna autorreferente de uma experiência de mundo, aniquiladora de outros modos, os quais se tornam subalternos (GUERRA, 2021).

No entanto, o cenário da análise envolve a interpretação da subjetividade, exigindo o concentrar-se no conteúdo mental mais profundo. Este conteúdo pode revelar as recordações e a reescrita da história do sujeito, sempre singular, objetos psíquicos que dão sentido ao trabalho de reconstrução que o psicanalista procura realizar (GRIPPI, 2012). Afinal, escutar propicia a interpretação, em função de uma restituição do saber inconsciente do outro, de modo que se dê ouvidos e se recupere o que se diz, sem o encobrir com as considerações do ego do pesquisador (BAIRRÃO, 2015). De modo que, para o psicanalista da questão étnico-racial, considerar que o psiquismo universal (freudiano) se concretiza em função dos contextos culturais particulares é uma questão básica.

A etnopsicanálise é um método de exploração da vida psíquica que se vale da aproximação entre a viagem do etnógrafo-etnólogo ao modo de vida do outro e a construção que o analista desenvolve a partir do inconsciente do outro. Sua função é atuar para que, assim como sugerido por Jung (1964 apud FREITAS; RIBAS; CECCARELLI, 2019), o homem se torne um ser integrado, tranquilo, fértil e feliz, para o que, seu consciente e inconsciente precisam conviver em paz, completando-se um ao outro. Nesse sentido, cabe ao analista trazer à luz o dizer do outro, sem sobrepor alguma voz à voz do outro (BAIRRÃO, 2015). É função da análise dar condições ao analisado de compreender o passado, integrando diferentes partes de si e valorizando partes

rejeitadas, desconhecidas ou abandonadas, de modo que ele possa descobrir sua própria originalidade (BONFADA, 2020). Portanto, a etnopsicanálise liberta de colonização, assimilação e etnocídio epistêmico.

Prática Docente

Sete equipes foram formadas, as quais escolheram seis conteúdos com os quais trabalhar (Quadro 1). Um deles se repetiu, tendo sido selecionado por duas das equipes – o extrativismo de produtos da floresta. Em geral todos os conteúdos tiveram relação com o cotidiano das aldeias e/ou comunidades dos discentes. Território, saúde, educação, religião, alimentação, história e sustentabilidade foram lembrados. Os recursos didáticos elaborados foram diversificados, mas, a elaboração de cartografias sociais (Figura 1) e de calendários sazonais de agricultura e extrativismo apareceram duas vezes nas experimentações desenvolvidas pela turma. Além disso, dinâmicas de mapas mentais, confecção de cartilhas sobre alimentos típicos e debate sobre as riquezas naturais da floresta amazônica estiveram entre as atividades desenvolvidas.

Pode-se perceber o quão nítidos são os critérios de pertencimento e os valores típicos das etnias indígenas, dos quilombos, das comunidades extrativistas, de ribeirinhos e de pescadores da Amazônia que os graduandos participantes têm. A troca de conhecimentos foi muito importante para que as aplicações desejadas do referencial teórico epistemológico da etnopsicanálise que, conforme proposto por Barreto e Ceccarelli (2016), conjuga antropologia e psicanálise se efetivasse. A atividade prática colaborativa contribuiu com a constituição de um discurso educacional a partir de outras epistemologias diferentes da hegemônica. As atividades propostas pelos discentes ilustraram, a partir dos contextos territoriais e socioambientais deles/as, o que estava sendo tratado na teoria.

As principais conclusões de cada equipe tiveram relação direta com o referencial teórico epistemológico adotado pela disciplina, com forte influência da unidade didática 3. Os discentes enfatizaram a importância de elaborar práticas a partir do cotidiano dos alunos das escolas, usando os saberes tradicionais para atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal das crianças. As conclusões das equipes enfatizaram elementos em torno dos quais a prática docente deve estar centrada na educação diferenciada realizada para povos e comunidades tradicionais. O contexto histórico e cultural dos educandos, a valorização dos costumes e tradições dos diferentes territórios,

o respeito para com as diferenças, o protagonismo das populações tradicionais e a escola como parte inseparável da sociedade foram mencionados.

As conclusões por eles/as levantadas estão de acordo com o que se espera da etnoeducação, que deve capacitar as comunidades para o controle cultural na sua relação com a sociedade e na elaboração dos seus programas educacionais. Para tanto, ela implica em um processo de ensino e de aprendizagem no qual o educador tem que se entregar às experiências locais, à valorização do território do(s) educando(s) e ao processo de construção conjunta de aprender-ensinar (COSTA; NASCIMENTO; PALADINO, 2019). A seleção de conteúdos pelos discentes que tinham relação com o cotidiano das aldeias e/ou comunidades já evidencia o sentido latente do que está no inconsciente dos jovens, construindo uma visão autêntica de suas vidas, como sugerido pela aproximação entre psicanálise e etnologia do referencial teórico do trabalho.

Sendo a psicanálise uma ferramenta de auxílio identitário, seja em caráter individual, seja grupal (BONFADA, 2020), suas aplicações em etnoeducação colaboram com a reconceitualização dos direitos humanos a partir de um cosmopolitismo insurgente e subalterno. Essa é uma das “ideias-força” do pensamento de Boaventura de Souza Santos, para usar de uma expressão empregada por Candau (2016) ao se referir às contribuições do sociólogo português com significativo potencial provocativo. Trata-se de uma resistência organizada à globalização e aos seus impactos sobre as realidades locais, o que é fortemente enfatizado por Sueli Carneiro (2003), quando ela se refere aos efeitos da hegemonia da “branquitude” no imaginário social e nas relações sociais concretas. Enfim, deve-se considerar que o olhar profundo sobre a alteridade que a etnopsicanálise propõe estaria a serviço de uma transformação social que, como assinalado por Bairrão (2017), valida os modos de produção de conhecimento e de afirmação de realidades, abrigando o discurso do outro.

Quadro 1: Principais resultados da atividade prática colaborativa construída pelos discentes da disciplina Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento.

Equipe	Conteúdo	Recurso didático	Principais conclusões
1	Localização geográfica e situação territorial da comunidade.	Elaboração de cartografias sociais.	Não se deve trabalhar apenas com conteúdo dos livros oriundos da cidade. É preciso elaborar práticas a partir do cotidiano das famílias das comunidades tradicionais, visando preservar o patrimônio cultural.
2	Tolerância religiosa. Valorização da cultura local.	Elaboração de calendário de comemorações da religião católica de uma	Usar dentro e fora da sala de aula o que se sabe na comunidade, atuando na ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

		comunidade. Experimentação com breve aula de ensino religioso.	das crianças, para que elas não esqueçam de suas raízes e ancestralidades.
3	Saúde, educação e território em aldeias indígenas e comunidades tradicionais.	Dinâmica de sistematizar mapas mentais a partir das falas da turma sobre uma ou mais aldeias ou comunidades.	A psicologia vai além do ambiente escolar, integrando a vida familiar e comunitária.
4	Hábitos alimentares indígenas e ribeirinhos presentes no cotidiano do brasileiro.	Conversa antecipada dos alunos em casa com seus familiares, elaboração de cartilhas com pratos típicos e seleção individual dos que gostaria de experimentar.	É preciso usar do contexto histórico e cultural para que os educandos tenham conhecimento das características das comunidades tradicionais. Cada povo ou comunidade tem sua cultura e uma não é melhor do que a do outro.
5	Agricultura e extrativismo e seu tempo de produção.	Elaboração de calendário sazonal, na forma de dinâmica de grupo.	Todo trabalho escolar tem que ser construído através da comunidade para a comunidade. Trabalhar a autonomia cultural, valorizando os costumes, tradições e as potencialidades dos territórios. Desta forma, os professores podem contribuir com a decolonização das comunidades.
6	História das comunidades.	Elaboração de cartografia social e de calendário sazonal antes e depois de um grande empreendimento no rio Xingu (UHE Belo Monte).	A diversidade representada no conjunto das atividades dos grupos reflete lutas sociais, tragédias causadas por grandes empreendimentos, o sonho da escola diferenciada, dentre outras formas de trabalhar de maneira contextualizada os conteúdos.
7	Sociedade e Natureza. Extrativismo e sustentabilidade.	Aula expositiva dialogada. Debate sobre produtos da floresta e a importância das riquezas naturais da Amazônia.	A educação diferenciada só ocorre de fato quando as populações tradicionais assumem o papel de protagonistas e passam a desenvolver práticas educativas que incluem seu modo de vida, crenças e aspectos culturais, fazendo da comunidade uma extensão da escola e a escola parte inseparável da sociedade em questão.

Fonte: A autora, 2023.

FIGURA 1: Equipe 6 apresentando a Cartografia Social da Aldeia Missão de São Francisco, Terra Indígena Munduruku – PA.



Fonte: A autora, 2022.

Os recursos didáticos que os discentes elaboraram e as conclusões a que eles chegaram consistem nos sentidos atribuídos pelos próprios participantes, ainda que interpretados com apoio do referencial teórico epistemológico que deu embasamento à disciplina. Desta forma, tais futuros educadores e/ou gestores de suas comunidades demonstram estarem aptos a estabelecer processos educacionais que visem à preservação do patrimônio cultural, valorização das raízes e ancestralidades socioculturais que lhes dão origem e integração escola/família/comunidade. Tudo isso está em conformidade com o processo de integração das diferentes partes de si e a valorização das partes rejeitadas, desconhecidas ou abandonadas que, segundo Bonfada (2020), é necessário para que se possa descobrir sua própria originalidade.

Trata-se de mecanismos de decolonização, o que começa na própria psicanálise pela crença na universalidade da referência fálica para a constituição do psiquismo (MARINO, 2020). Mas, que agora já se reconhece que em termos étnico-raciais não existe um psiquismo universal que possa dar conta do que as palavras, os gestos e os sonhos revelam. No componente curricular em questão se pode experimentar do que a perspectiva intercultural exerce sobre o docente na prática da etnoeducação. Dentro de um exercício assim, o referencial teórico epistemológico que a etnopsicanálise proporcionou se mostrou fundamental. Os discentes se definiram como sujeitos que vivenciam valores, crenças e saberes, revelando aspectos da dinâmica psíquica própria

das comunidades a que pertencem, validando conteúdos e modos operantes específicos às suas etnoculturas.

Considerações Finais

O ensino de qualquer disciplina na educação diferenciada se torna muito enriquecedor quando a escuta é exercida pelo docente. Afinal, embora exista uma base curricular que padroniza, há uma legalidade no respeito à diversidade cultural. Desta forma, termos como “daltonismo cultural”, “arco-íris sociocultural da sala de aula” e etnoeducação precisam ser abordados na formação de professores, seja ela inicial ou continuada. A psicanálise pode contribuir bastante com tal abordagem e, portanto, trabalhos que venham a produzir referenciais teóricos e epistemológicos baseados na etnopsicanálise têm papel fundamental a desempenhar.

Dentro do que se pode verificar, existe material relevante disponível sendo escrito e publicado em torno do assunto. Trata-se de um enfoque que conjuga antropologia e psicanálise, mostrando a importância de se compreender as diferentes maneiras de perceber e viver a realidade do alunado. O docente que forma outros docentes para as escolas diferenciadas pode aproveitar de tal referencial, o qual contribui com a construção de um olhar profundo e complexo sobre o outro (que está em cada um dos discentes) e do conhecimento/reconhecimento deste outro em sua alteridade. Nas escolas tradicionais de educação formal isso significa na prática a validação dos diferentes modos de produção de conhecimento e de afirmação de realidades do arco-íris sociocultural da sala de aula.

Para as escolas diferenciadas isso também é válido, no entanto, é preciso ir além, trabalhando com a escuta participante, a qual dá abrigo ao discurso do outro, sem invisibilizar, portanto as diferenças. Afinal, a educação só pode ser considerada diferenciada quando planejada em perspectiva intercultural, sendo executada por comunidades tradicionais e com produção de recursos didático-pedagógicos e conteúdos curriculares específicos para o contexto sociocultural no qual ela é realizada. Dentro disso, tal método de exploração da vida psíquica, que é a etnopsicanálise, na formação de professores para a etnoeducação, vem ao encontro de um necessário incentivo do protagonismo social e político dos povos e comunidades tradicionais.

Referências

- ARAÚJO, Joniel Mendes de; SILVA, Geovania Figueiredo da; SILVA, Luciana Barboza; SANTOS, Gilvan Rodrigues dos; ARAÚJO, Johnny Iglesias Mendes. Educação Ambiental: a importância das aulas de campo em ambientes naturais para a disciplina de Biologia no Ensino Médio da Escola Joaquim Parente na cidade de Bom Jesus – PI. *Ensino, Saúde e Ambiente*, v. 8, n. 2, p. 25-36, 2015.
- BAIRRÃO, José Francisco Miguel Henriques. Etnografar com Psicanálise. Psicologias de um ponto de vista empírico. *Cultures-Kairós – Revue d’Anthropologie des Pratiques Corporelles et des Arts Vivants*, set., 2015. Disponível em: <<https://revues.mshparisnord.fr/cultureskairos/index.php?id=1197>>. Acesso em: 22 mar., 2022.
- BAIRRÃO, José Francisco Miguel Henriques. Etnocídio ameríndio e alucinação negativa: o estatuto do morto e suas decorrências para a psicologia. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. *Povos indígenas e Psicologia: a procura do bem viver*. São Paulo: CRP, 2016. p. 124-133.
- BAIRRÃO, José Francisco Miguel Henriques. Protagonismo epistêmico dos povos indígenas: o papel da etnopsicologia. *Psicologia para América Latina*, n. esp., p. 53-62, 2017
- BARRETO, Robenilson Moura; CECCARELLI, Paulo Roberto. Configurações familiares e relações étnicas no Senegal: uma leitura psicanalítica. *Estudos de Psicanálise*, n. 46, p. 151-158, 2016.
- BARROS, Flávio. Estradas, florestas, sala de aula e outros espaços: lugares de aprender e ensinar na Amazônia. In: OLIVEIRA, Assis da Costa; BELTRÃO, Jane Felipe. (Orgs.). *Etnodesenvolvimento e universidade: formação acadêmica para povos indígenas e comunidades tradicionais*. Belém: Santa Cruz, 2015.
- BARROS, Mariana Leal de; BAIRRÃO, José Francisco Miguel Henriques. Etnopsicanálise: embasamento crítico sobre teoria e prática terapêutica. *Revista da SPAGESP – Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo*, v. 11, n. 1, p. 45-54, 2010.
- BARROS, André Loureiro Ribeiro de Barros; RODRIGUES, Camila Gonçalves de Oliveira. Differentiated education and community-based tourism in the caçara territories of Paraty (RJ). *Ambiente & Sociedade*, v. 22, p. 1-20, 2019.
- BELTRÃO, Jane Felipe. Etnoeducação para a Amazônia: relato da experiência da Universidade Federal do Pará. *Cadernos do Centro de Filosofia e Ciências Humanas*, v. 26, p. 29-46, 1991.
- BONFADA, Tiago Júlio. Diálogos entre psicanálise e comunidades tradicionais. *Revista Brasileira de Psicanálise*, v. 54, n. 2, p. 225-238, 2020.

BRASIL, *Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm>. Acesso em: 11 ago., 2021.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Brasília: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2019.

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 17 jul., 2021.

BROSTOLIN, Marta Regina. Educação indígena: um olhar por meio da legislação educacional e a busca por uma etnoeducação. *Série Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*, n. 15, p. 93-100, 2003.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagonísticos de sociedade e de educação. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 8, n. 2, p. 185-206, 2010.

CAETANO, Edson; CABRAL, Cristiano Apolucena; BRITO, Flávia Lorena. Bem viveres: possíveis significados, virtualidades e limites presentes na produção da existência dos povos e comunidades tradicionais e assentamentos. *Revista da ABET*, v. 19, n. 2, p. 275-299, 2020.

CALEGARE, Marcelo Gustavo Aguilar. *Contribuições da Psicologia Social ao estudo de uma comunidade ribeirinha no Alto Solimões: redes comunitárias e identidades coletivas*. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2010.

CAMPOS, M. C.; BAIRRÃO, J. F. M. H. Substancialidade *A'uwê* no espelho *Waradzu*: escutar o corpo indígena Xavante em contexto de trânsito espacial e cultural. *Tellus*, a. 20, n. 42, p. 281-304, 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação e Sociedade*, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. *Educação em Revista*, v. 32, n. 1, p. 15-34, 2016.
CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. *Estudos Avançados*, v. 17, n. 49, p. 117-132, 2003.

CARVALHO, Júlio Manso Paes de. *O patrimônio imaterial da Comunidade Caiçara do Pouso da Cajaíba e a escola: em busca de uma educação diferenciada – Paraty, RJ*. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

CNE/CEB. *Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012*. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CEB-008-2012-11-20.pdf>>. Acesso a: 11 ago., 2021.

COMITÊ NACIONAL EM DIREITOS HUMANOS. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

CORTESÃO, Luísa. Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula. *Educação & Realidade*, v. 37, n. 3, p. 719-735, 2012.

COSTA, Yohane Cardoso da; NASCIMENTO, Daniel Arruda; PALADINO, Mariana. *A etnoeducação como perspectiva e prática para a valorização dos conhecimentos tradicionais*. 2019. Disponível em: <https://amazonialatitude.com/2019/12/17/a-etnoeducacao-como-perspectiva-e-pratica-para-a-valorizacao-dos-conhecimentos-tradicionais/>. Acesso a: 30 jun., 2021.

CRUZ, Diogo Sinigaglia. *A ecologia de saberes e a interculturalidade no meio acadêmico brasileiro*. 226 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2023.

DEMO, Pedro. *Introdução à metodologia da ciência*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

DEVEREUX, Georges. *Essais d'ethnopsychiatrie générale*. Paris: Gallimard, 1977.

FERNANDES, Angela Viana Machado; PALUDETO, Melina Casari. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. *Cadernos Cedes*, v. 30, n. 81, p. 233-249, 2010.

FIABIANI, Adelmir. As diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola: a necessária ruptura de paradigmas tradicionais. *Identidade!*, v. 18, n. 3, p. 345-356, 2013.

FRANCO, Clarissa de; MARANHÃO-FILHO, Eduardo Meinberg de Albuquerque. Um estado “terrivelmente Cristão” e privatizador: a opressão à educação em direitos humanos no governo Bolsonaro. *Estudos Teológicos*, v. 60, n. 1, p. 134-155, 2020.

FREITAS, Victor Cruz de; RIBAS, Ka; CECCARELLI, Paulo Roberto. Experiências extraordinárias entre o xamanismo e a psicanálise: uma reflexão psicopatológica transcultural. *Estudos de Psicanálise*, n. 52, p. 147-160, 2019.

FREUD, Sigmund. *Mal-estar na civilização*. São Paulo: Penguin-Companhia, 2011.

GOMES, Daiane de Oliveira; MADEIRA, Maria Zelma de Araújo. Justiça racial e direitos humanos dos povos e comunidades tradicionais. *Revista Katálysis*, v. 23, n. 2, p. 317-326, 2020.

GRIPPI, Rosanne. Construção e interpretação em construções em análise (1937), de Sigmund Freud. *Revista de Psicanálise Stylus*, n. 25, p. 99-105, 2012.

GUERRA, Andrea Máris Campos. Branquitude e psicanálise: segregação racial e a matriz colonial do saber. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 230, p. 55-67, 2021.

LIMA, Rodrigo Silva. Ilusões e sementes do Estatuto da Criança e do Adolescente. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS*, 16., 2019, Brasília – DF. *Anais [...]*. Brasília: CFESS, 2019. Disponível em: <https://broseguini.bonino.com.br/ojs/index.php/CBAS/article/view/893/870>. Acesso em: 24/3/2022.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Ubu, 2018.

MARINO, Adriana Simões. Caminhos para uma discussão sobre decolonização em psicanálise: povos tradicionais, populações negras e posição feminina. *SIG – Revista de Psicanálise*, a. 9, n. 1, p. 21-32, 2020.

MEDEIROS, Adriana de; GOIS, Andreza de Fátima Medeiros e. Educação escolar indígena: da dominação ao reconhecimento. *In: SEMANA NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA*, 19., 2018, Buriticupu - MA. *Anais [...]*. Buriticupu: MCTIC, 2018.

MILLER, Jacques-Alain. Racismo e extimidade. *Derivas analíticas: Revista Digital de Psicanálise e Cultura da Escola Brasileira de Psicanálise de Minas Gerais*, n. 4, 2016.

MORAES, Nelson Russo de; SOUZA, Fernando da Cruz. Etnoeducação e educação básica diferenciada para povos indígenas e comunidades quilombolas no Brasil: um desafio para a promoção do etnodesenvolvimento. *Educação*, v. 47, p. 1-40, 2022.

MORAES-ORNELLAS, Valéria dos Santos. Diagnóstico de estudos acadêmicos sobre a educação ambiental diferenciada indígena. *Revista Interdisciplinar Sulear*, a. 4, n. 10, p. 80-93, 2021.

POZZER, Adecir; CECCHETTI, Elcio. Escolas indígenas, contextos, percepções e desafios interculturais. *Aula*, v. 26, p. 53-71, 2020.

POZZER, Adecir; POZZER, Suzan Alberton. Identidade, decolonialidade, interculturalidade e a construção de uma ideia de nação na história da educação brasileira. *Revista Eventos Pedagógicos*, v. 13, n. 3, p. 613-632, 2022.

REIS, Darianny Araújo dos. Currículo intercultural crítico na escola: formação que produz diferenças. *Revista Teias*, v. 18, n. 50, p. 135-150, 2017.

REIS, Pedro. Desafios à Educação em Ciências em tempos conturbados. *Ciência & Educação*, v. 27, p. 1-9, 2021.

RUSSI, Adriana; ALVAREZ, Johnny. Na escola os saberes tradicionais: etnoeducação, cultura e patrimônio. *Mouseion*, v. 23, p. 105-127, 2016.

SÁNCHEZ, Laura Marcela Cubides; LEAL, Fabiana Soares Fernandes. Decolonizar a nossa mente para interculturalizar-nos: uma aproximação à formação de professores indígenas no Brasil. *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, v. 10, n. 3, p. 310-323, 2020.

TEIXEIRA, Jacqueline; BIAR, Liana. Desalinhos caixas: identidades tradicionais em xeque na (tentativa de) construção de um projeto de educação diferenciada. *Pensares em Revista*, n. 14, p. 28-51, 2019.

TIRIBA, Lia; SOUZA, William Kennedy do Amaral. Culturas do trabalho, educação e produção da existência: entre quilombolas, castanheiros e seringueiros. *Revista da ABET*, v. 19, n. 2, p. 300-316, 2020.

Recebido em maio de 2023.
Aprovado em julho de 2023.