

COORDENADOR: REINALDO MATIAS FLEURI



VIVER EM PLENITUDE

EM BUSCA DE PEDAGOGIAS ANCESTRAIS



Reinaldo Matias Fleuri
(Coordenador)

Carlo Arturo Zarallo Valdés
Iris Pereira Engelmann
(Organizadores)

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

VIVER EM PLENITUDE: em busca de pedagogias ancestrais

Editora CRV
Curitiba – Brasil
2025

Copyright © da Editora CRV Ltda.
Editor-chefe: Railson Moura
Diagramação e Capa: Designers da Editora CRV
Arte da capa: Mel Yan Muccillo Gonçalves
Revisão: Iris Pereira Engelmann
Normalização: Iris Pereira Engelmann

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecária responsável: Luzenira Alves dos Santos CRB9/1506

V457

Viver em plenitude: em busca de pedagogias ancestrais / Reinaldo Matias Fleuri
(Coordenador). – Curitiba: CRV, 2025.
378 p.

Bibliografia

ISBN Digital 978-65-251-8492-0

ISBN Físico 978-65-251-8497-5

DOI 10.24824/978652518497.5

1. Educação popular 2. Contracolonialidade 3. Ancestralidade I. Fleuri, Reinaldo
Matias, coord. II. Título III. Série.

CDU: 37.014.3:301.1

CDD: 370.1

Índice para catálogo sistemático

1. Educação popular – pedagogias ancestrais – 370.1

2025

Foi feito o depósito legal conf. Lei nº 10.994 de 14/12/2004
Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV
Todos os direitos desta edição reservados pela Editora CRV
Tel.: (41) 3165-3100 – E-mail: sac@editoracrv.com.br
Conheça os nossos lançamentos: www.editoracrv.com.br

Conselho Editorial:

Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)
 Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)
 Anselmo Alencar Colares (UFOPA)
 Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)
 Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)
 Carlos Federico Domínguez Avila (Unieuro)
 Carmen Tereza Velanga (UNIR)
 Celso Conti (UFSCar)
 Cesar Gerónimo Tello (Univer. Nacional
 Três de Febrero – Argentina)
 Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)
 Eduardo Pazinato (UFRGS)
 Elione Maria Nogueira Diogenes (UFAL)
 Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
 Élsio José Corá (UFFS)
 Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)
 Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)
 Gloria Fariñas León (Universidad
 de La Havana – Cuba)
 Guillermo Arias Beatón (Universidad
 de La Havana – Cuba)
 Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
 João Adalberto Campato Junior (UNESP)
 Josania Portela (UFPI)
 Leonel Severo Rocha (UNISINOS)
 Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)
 Lourdes Helena da Silva (UFV)
 Luciano Rodrigues Costa (UFV)
 Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas – US)
 Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
 Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
 Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
 Mariah Brochado (UFMG)
 Paulo Romualdo Hernandez (UNIFAL-MG)
 Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)
 Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
 Simone Rodrigues Pinto (UNB)
 Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
 Sydione Santos (UEPG)
 Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
 Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)

Comitê Científico:

Altair Alberto Fávero (UPF)
 Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)
 Andréia N. Militão (UEMS)
 Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)
 Barbara Coelho Neves (UFBA)
 Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional
 de Três de Febrero – Argentina)
 Diosnel Centurion (UNIDA – PY)
 Eliane Rose Maio (UEM)
 Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
 Fauston Negreiros (UFPI)
 Francisco Ari de Andrade (UFC)
 Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)
 Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)
 Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)
 Inês Bragança (UERJ)
 José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)
 Jussara Fraga Portugal (UNEB)
 Kilwamy Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)
 Lourdes Helena da Silva (UFV)
 Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)
 Marcos Vinicius Francisco (UNOESTE)
 Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
 Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)
 Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
 Mighian Danae Ferreira Nunes (UNILAB)
 Mohammed Elhajji (UFRJ)
 Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)
 Najela Tavares Ujii (UNESPAR)
 Nilson José Machado (USP)
 Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
 Silvia Regina Canan (URI)
 Sonia Maria Chaves Haracemiv (UFPR)
 Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)
 Suzana dos Santos Gomes (UFMG)
 Vânia Alves Martins Chaigar (FURG)
 Vera Lucia Gaspar (UDESC)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Corpo Docente e Editorial

Reinaldo Matias Fleuri (PPGICH/UFSC)

Patrícia Barbosa Pereira (PPGICH /UFSC)

Ronnielle Azevedo-Lopes (PPGICH /UFSC)

José Mendes Fonteles Filho (PPGICH /UFSC)

Elison Antonio Paim (PPGE/UFSC)

Rodrigo de Sales (PGCIN/UFSC)

Suzani Cassiani (PPGECT/UFSC)

Patrícia Montanari Giraldi (PPGECT/UFSC)

Irlan von Linsingen (PPGECT/UFSC)

Adriana Aparecida Belino Padilha de Biazi – Kaingang (LII/UFSC)

Joana Vangelista Mongelo – Guarani (LII/UFSC)

Walderes Coctá Priprá de Almeida – Laklânô/Xokleng (LII/UFSC)

João Rivelino Rezende Barreto – Tukano (ANT/UFSC)

Marco Antonio Oliveira da Silva – Guarani (Cacique Aldeia Pira Rupa)

Cristiana Samaniego – Guarani (Liderança da Aldeia Pira Rupá)

Shirlen Vidal de Oliveira (Liderança do Quilombo Vidal Martins)

Gratidão imensa às Comunidades da Aldeia Guarani Pira Rupá, do Quilombo Vidal Martins e dos estudantes Guarani, Kaingang e Laklânô/Xokleng da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

VIVER EM PLENITUDE: em busca de pedagogias ancestrais 11

Reinaldo Matias Fleuri

Ronnielle de Azevedo-Lopes

PARTE 1

ANCESTRALIDADE EM DEVIR

Ronnielle de Azevedo-Lopes

Carlo Arturo Zarallo Valdés

CAPÍTULO 1

ANCESTRALIDADES EM CONFLUÊNCIA: saberes e reexistências do bem viver 31

Carolina Mattosinho de Carvalho Alvite

Patrícia Barbosa Pereira

Reinaldo Matias Fleuri

CAPÍTULO 2

REEXISTIR PARA EXISTIR E ALGUNS SABERES CONTRACOLONIAIS PARA A EDUCAÇÃO 53

Claudio Olívio Piotto

Lara Luísa Silva Gomes

CAPÍTULO 3

SINFLORESCER: as relações afetivas como caminho para a decolonialidade e (re)construção do ser 63

Iago Weber Pitz

Iris Pereira Engelmann

Marcelo Silveira

Marina Dutra Soncini

CAPÍTULO 4

APRENDER COM AS ÁGUAS DE OXUM: sabedorias ancestrais 75

Kércia Priscilla Figueiredo Peixoto

Rodrigo de Sales

CAPÍTULO 5

ANCESTRALIDADE E DECOLONIALIDADE: encontros, travessias e entretecimento de saberes para um bem viver 89

Adriane Pesovento

Ronnielle de Azevedo-Lopes

Patricia Montanari Giraldi

José Mendes Fonteles Filho

CAPÍTULO 6	
GERAÇÃO ANCESTRAL PRESENÇA QUILOMBOLA EM FLORIANÓPOLIS: informação e luta para acesso a direitos	107
<i>Shirlen Vidal de Oliveira</i>	
<i>Patricia Siqueira Santos</i>	
<i>Marcelo Alves Lima Júnior</i>	
<i>Camila de Cássia Brito</i>	

PARTE 2

APRENDENDO COM ORALIDADES

Carlo Arturo Zarallo Valdés

CAPÍTULO 7	
POVOS ORIGINÁRIOS EM SANTA CATARINA: existência, resistência e reexistência em contraposição às tentativas de extermínio pela branquitude colonizadora	123
<i>Elison Antonio Paim</i>	
<i>Maria Octavia Nóbrega Costa</i>	

CAPÍTULO 8	
ARANDU MARAÊ'Y: um caminho infinito de sabedoria	137
<i>Cristiana Samaniego</i>	
<i>Marco Antonio da Silva</i>	
<i>Carlo Arturo Zarallo Valdés</i>	
<i>Juliana Akemi Andrade Okawati</i>	

CAPÍTULO 9	
CRIANÇA E INFÂNCIA NA SABEDORIA INFINITA GUARANI: saberes necessários para pensar a educação	149
<i>Bianca Cristina de Souza Fagundes</i>	
<i>Cristiana Samaniego – Jaxuka Rete</i>	
<i>Marco Antonio Oliveira da Silva – Karaí Jekupe</i>	
<i>Maristela Della Flora</i>	
<i>Renata Ouriques Quint</i>	

CAPÍTULO 10	
LITERATURA INDÍGENA (ENTRE)TECIDA POR SABERES ANCESTRAIS NA CONSTITUIÇÃO DO(A) LEITOR(A): experiências na práxis docente de três professoras	165
<i>Ivanir Maciel</i>	
<i>Joana Vangelista Mongelo, Parapoty</i>	
<i>Vivian Bueno Cardoso</i>	

CAPÍTULO 11	
O CONHECIMENTO DO POVO GUARANI DA ALDEIA INDÍGENA	
PIRA RUPA E O ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA.....	177

Jéssica Lícia da Assumpção
Marco Antonio Oliveira da Silva, Karaí Jekupe
Eduarda Boing Pinheiro
Vilmones Benites Samaniego, Wera Mirim
Luely Miguel Pereira

PARTE 3

FLUXOS DE ANCESTRALIDADE:

diálogos decoloniais em movimento

Rodrigo de Sales
Patrícia Barbosa Pereira

CAPÍTULO 12	
FRUIÇÃO ORIGINÁRIA: águas enquanto elemento ancestral do bem	
viver indígena	197

Andrisson Ferreira da Silva
Bárbara Colossi Felipe
Fabício Santos de Freitas

CAPÍTULO 13	
SOCIEDADE, MAR, OCEANO: qual será a próxima onda?	209

Denise de Siqueira
Salete da Aparecida Martins

CAPÍTULO 14	
FORMAÇÃO CIDADÃ NA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E	
TECNOLÓGICA: olhares críticos e decoloniais para as abordagens	
ciência-tecnologia-sociedade	223

Victor Augusto Bianchetti Rodrigues
Suzani Cassiani
Irlan von Linsingen

CAPÍTULO 15	
DO CONFLITO AO EQUILÍBRIO – ENTRETECENDO NOVOS	
SABERES DECOLONIAIS: possíveis contribuições para o ensino	
de ciências.....	235

Barbara Vieira de Souza Moravski
Maciel Trajano Santana
Wesley Diogo de Assis

CAPÍTULO 16	
COLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO: reflexões docentes sobre reprodução e resistência	247
<i>Jéssica Martins Corrêa</i>	
<i>Sabrina Rosa Paz</i>	
CAPÍTULO 17	
INTERCULTURALIDADE CRÍTICA PARA PROMOÇÃO DE INCLUSÃO NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	259
<i>Cláudio Adão da Rosa</i>	
<i>Mariene Alves do Vale</i>	
<i>Sandra Soceki da Rocha</i>	
CAPÍTULO 18	
DISCURSOS DA INFORMAÇÃO: caminhos para a <i>conversidade</i>	271
<i>Aline da Conceição Beck</i>	
<i>Edson Luiz Mendes</i>	
CAPÍTULO 19	
EPISTEMICÍDIOS, ORALITURAS E IMPROVISOS: reflexões sobre ancestralidade, (des)centralidade e linguagens das periferias	283
<i>Lurian Endo Gonzaga</i>	
<i>Mel Yan Muccillo Gonçalves</i>	
EPÍLOGO	
RODA DE CONVERSA CONCLUSIVA	299
<i>Cristiana Samaniego</i>	
<i>Elison Antonio Paim</i>	
<i>Joana Vangelista Mongelo</i>	
<i>João Rivelino Rezende Barreto</i>	
<i>Patrícia Barbosa Pereira</i>	
<i>Reinaldo Matias Fleuri</i>	
REFERÊNCIAS.....	313
ÍNDICE REMISSIVO	349
SOBRE OS AUTORES	357

APRESENTAÇÃO

VIVER EM PLENITUDE: em busca de pedagogias ancestrais

Reinaldo Matias Fleuri
Ronnielle de Azevedo-Lopes

O contexto pedagógico

Viver em plenitude: em busca de pedagogias ancestrais é uma obra coletiva que resulta de entrelaçamentos coautorais cultivados no contexto dos trabalhos pedagógicos que se articularam por ocasião do componente curricular, ou curso, *Viver em Plenitude: entretecer saberes decoloniais*, potencializado na confluência de saberes e múltiplas perspectivas de pesquisa. O componente curricular e suas atividades acadêmicas foram ofertados no segundo semestre de 2024, como *disciplina optativa* proposta simultânea e coordenadamente por quatro Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC): o Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH), o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), o Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PGCIN) e o Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT). A proposta teve como foco corroborar processos colaborativos e pluriepistêmicos de formação, pesquisa e produção editorial em rede, voltados à articulação entre universidade e saberes de mestres indígenas, quilombolas e de outras comunidades tradicionais.

Inspirada por estratégias e princípios interculturais contracoloniais e decoloniais, a metodologia adotada nessa experiência pedagógica promoveu a constituição de grupos-pesquisadores, que se organizaram autônoma e dialogicamente em torno de seus temas geradores de estudos e da escrita em coautoria, integrando diferentes perspectivas teóricas oriundas das áreas das Ciências Humanas, da Educação, das Ciências da Informação e da Ciência e Tecnologia.

A condução pedagógica realizou-se em parceria entre os professores Reinaldo Matias Fleuri (PPGICH), Elison Antonio Paim (PPGE), Rodrigo de Sales (PGCIN), Irlan von Linsingen e as professoras Suzani Cassiani e Patricia Montanari Giraldi (PPGECT), fortalecendo uma abordagem dialógica, colaborativa e transdisciplinar, juntamente com os matriculados nesta atividade de pós-graduação.

Participaram, como professores colaboradores, os pós-doutorandos, Patrícia Barbosa Pereira, Ronnielle de Azevedo-Lopes e José Mendes Fonteles Filho e as professoras indígenas, Adriana Aparecida Belino Padilha de Biazi Kaingang, Joana Vangelista Mongelo Guarani e Walderes Coctá Priprá de Almeida Laklaño, que articularam o envolvimento de estudantes indígenas Guarani, Kaingang e Laklãñõ/Xokleng integrantes do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC. Destaca-se de modo muito especial a colaboração pedagógica de Marco Antonio Oliveira da Silva e Cristiana Samaniego, lideranças Guarani da Aldeia Pira Rupá, de João Rivelino Rezende Barreto, professor da etnia Tukano na UFSC, e Vicente Paulino, professor da Universidade do Timor Leste e visitante na UFSC. Cooperaram na construção desta experiência todos os estudantes de pós-graduação e profissionais matriculados neste componente curricular junto aos quatro programas de pós-graduação proponentes. O processo de formação-pesquisa-interlocução com movimentos populares se tornou viável graças ao protagonismo das lideranças e comunidades da Aldeia Guarani Pira Rupa (Palhoça/SC) e do Quilombo Vidal Martins (Florianópolis/SC). Como desdobramento, cinquenta e nove participantes se constituíram como coautores e coautoras dos dezenove capítulos, assim como apresentação e epílogo, que compõem a presente obra.

A metodologia de trabalho desenvolveu-se ao longo de oito encontros presenciais, realizados nas sextas-feiras, de 20 de setembro a 22 de novembro de 2024, das 9h às 17h40, estruturando-se em quatro etapas principais:

1. Construção temática dos grupos-pesquisadores, com a apresentação do programa de estudos, organização coletiva dos grupos e formulação simbólica da identidade da turma. Foram estabelecidas conexões entre os temas de pesquisa dos participantes e promovido o intercâmbio entre contextos e problemáticas sociais e acadêmicas.

2. Processos de pesquisa e imersão, com a realização de estágios vivenciais em comunidades indígenas, quilombolas e movimentos populares, fomentando aprendizagens situadas, relacionais e engajadas.

3. Criação de contextos temáticos, mediante debates integradores e seminários temáticos, com apresentações criativas e discussões coletivas desdobradas das experiências vividas nos estágios e dos referenciais teóricos dos grupos.

4. Produção e editoração coletiva, com a elaboração de textos poéticos, ensaísticos e científicos que foram apresentados em seminários de finalização do curso e, posteriormente, editorados para a publicação em livro.

As dezenove produções coautorais, juntamente com os textos de Apresentação e de Epílogo, foram organizadas, revisadas e editoradas nesta obra conjunta com o título *Viver em Plenitude: em busca de pedagogias ancestrais*.

Seguindo princípios metodológicos da Sociopoética (Fleuri; Gauthier; Grando, 2001) e da escrita coletiva (Muraca; Fleuri, 2024), os grupos-pesquisadores construíram suas respectivas dinâmicas criativas e interativas, entretecendo

seis contextos temáticos enunciados, que ampliaram e consolidaram os processos de produção coautoral de seus respectivos textos. Estes foram apresentados pelos coautores e discutidos pelo conjunto dos participantes da escrita coletiva, que deliberaram sobre a composição sequencial dos 19 capítulos em três partes do livro.

Entretecendo os contextos temáticos

O processo de elaboração e articulação dos temas geradores dos textos coautorais se desdobrou em um itinerário pedagógico com três passos ou etapas entretecidas.

No primeiro momento, cada participante expressou a temática de suas pesquisas através de uma palavra, uma imagem e uma explicação do próprio projeto. Em seguida, reuniram-se em duplas ou trios que conversaram sobre o entrelaçamento de seus temas, constituindo grupos-pesquisadores, e expressaram seu propósito compartilhado mediante uma imagem composta e de um texto poético. No terceiro momento, os grupos-pesquisadores se articularam em seis grupos que construíram situações integradoras de suas temáticas, representados em painéis e seus respectivos títulos:

Torém da Resistência;
Arandu Maraë'y – Sabedoria Infinita;
Conectados pela diferença;
Atentos ao movimento;
Geração ancestral, geração neta: o ciclo e os seus tempos;
Sinflorescer.

Contexto temático *Torém da Resistência*



Foto: Apresentação do grupo temático *Torém da Resistência*. Da esquerda para a direita: Adriane Pesovento, Babi Fontelles, Patricia Pereira, Carolina Alвите, Ronnielle de Azevedo-Lopes, Patricia Giraldi, Claudio Piotto e Reinaldo Fleuri. Participaram do mesmo contexto temático também Lara Gomes, Suzani Cassiani, Irlan von Linsingen e o coautor convidado Victor Augusto Bianchetti Rodrigues.

O contexto temático *Torém da Resistência* foi tecido pela união dos temas geradores de dois grupos-pesquisadores. Um grupo-pesquisador havia sido formado por Carolina Mattosinho de Carvalho Alvite (que se identificou com a palavra geradora *confluir* e a imagem do *pescador*), Patrícia Barbosa Pereira (*reexistir, anciã timorense*) e Reinaldo Matias Fleuri (*reexistência, gaivota*). Em interlocução, entreteceram seus propósitos, e expressaram sua confluência mediante a composição de suas palavras geradoras no haicai:

*Lutas ancestrais
Confluem com alegria
Na teia do Bem Viver.*

Também criaram a imagem que representa duas mãos que, enraizadas nas ancestralidades, acolhem os seres do mar, as aves do céu, as plantas e produtos da terra, o pescador e a anciã timorense. E elaboraram em coautoria o texto apresentado no capítulo 01 deste livro: *Ancestralidades em confluência: saberes e reexistências do bem viver*.

O outro grupo articulado no contexto temático do *Torém da Resistência* fora constituído por Adriane Pesovento (que representou seu propósito mediante a palavra geradora *esperançar* e a imagem da *abelha*), Patricia Montanari Giraldi (*Cooperação, barco timorense*), Ronnielle de Azevedo-Lopes (*envolvimento, castanheira*) que compuseram suas palavras geradoras no poema:

*No Timor Amazonizar
Acolher traduz o envolver
Hospedar e polinizar
A esperança do viver
Compartilhado e ressignificado
Coexistir e pescar sem matar
A vida do rio ou do mar
Expressão ancestral de um outro educar.*

Compuseram também uma imagem que representa o envolvimento dos seres humanos com o ambiente natural e os animais. Juntamente com José Mendes Fonteles Filho (Babi), teceram o texto do capítulo 05 deste livro: *Ancestralidade e decolonialidade: encontros, travessias e entretecimento de saberes para um Bem Viver*.

Claudio Olívio Piotto e Lara Luísa Silva Gomes haviam formado outro grupo-pesquisador que se articulou ao contexto temático *Torém da resistência* e escreveram o capítulo 02 *Reexistir para existir e alguns saberes contra coloniais para educação*.

A este contexto temático, que enfatiza os processos de resistência, se aproximam Suzani Cassiani (Decolonialidade na Educação Científica e Tecnológica) e Irlan von Linsingen (Emancipação) que, em coautoria com Victor Augusto Bianchetti Rodrigues, nos brindam com o capítulo 14, *Formação cidadã na educação científica e tecnológica: olhares críticos e decoloniais para as abordagens Ciência-Tecnologia-Sociedade*, focalizando o potencial de resistência ao propor uma ressignificação das abordagens que relacionam Ciência, Tecnologia e Sociedade no contexto brasileiro, de maneira que as mesmas possam contribuir para uma formação cidadã crítica e decolonial.

Contexto temático *Sabedoria Infinita*



Foto: Apresentação do grupo temático *Sabedoria Infinita*. Da esquerda para a direita: Renata Quint, Jéssica Corrêa, Cristiana Samaniego, Marco da Silva, Maristela Della Flora, Carlos Samaniego, Ivanir Maciel, Juliana Okawati e Joana Mongelo. Agregaram-se ao mesmo contexto temático também Carlo Zarallo, Bianca Fagundes e Vivian Bueno Cardoso, que inicialmente haviam interagido com outros grupos.

O contexto temático *Arandu Maraë'y – Sabedoria Infinita* resulta do entrelaçamento das trajetórias de três grupos-pesquisadores.

Um grupo-pesquisador fora constituído por Cristiana Samaniego (que representou seu propósito mediante a palavra geradora *Sabedoria* e a imagem do *Petyngua*), Renata Ouriques Quint (*Criança, Beija-flor*), Marco Antônio da Silva (*Compreensão, Peixe*) Maristela Della Flora (*Saberes, Árvore*). Compuseram uma imagem contendo a árvore, o beija-flor, o petyngua e o peixe. E expressaram seu propósito conjunto no texto poético:

*Na confluência dos seres
Os sonhos nos fazem semear.*

Apresentaram, ainda, uma reflexão emocionante sobre o ser professor e o ser educador. Este grupo escreveu em coautoria o capítulo 09: *Criança e infância na sabedoria infinita guarani: saberes necessários para pensar a educação*.

O segundo grupo-pesquisador que participou da construção do contexto temático *Arandu Maraẽ'y – Sabedoria Infinita*, havia sido constituído por Joana Vangelista Mongelo (*Diálogo – belas palavras, Beija-flor*), Ivanir Maciel (*Dialogia, Círculo*) e Bianca Cristina de Souza Fagundes (*Infância, Livro*), que expressaram sua confluência na poesia:

*Debaixo do bico do mainombi (beija-flor)
Sentamo-nos em roda a dialogar
Percebemos nossa aproximação
E a práxis dialógica
Se mostrou cotidiana
Saber dialogar é saber entender e ser entendido*

Em coautoria também com Vivian Bueno Cardoso, Ivanir Maciel e Joana Vangelista Mongelo escreveram o capítulo 10: *Literatura indígena (entre) tecida por saberes ancestrais na constituição do(a) leitor(a): experiências na práxis docente de três professoras*.

Somaram-se ao contexto temático *Arandu Maraẽ'y – Sabedoria Infinita*, Carlo Arturo Zarallo Valdés (que se identificou com a palavra geradora *semear*; representada no *pewma*) e Juliana Akemi Andrade Okawati (que focalizou a *Sabedoria ancestral* e a imagem do *Vento*). Juntamente com Cristiana Samaniego e Marco Antônio da Silva escreveram o texto do capítulo 08 *Arandu Maraẽ'y: um caminho infinito de sabedoria*.

Contexto temático *Conectados pela diferença*



Foto: Apresentação do grupo temático *Conectados pela diferença*. Da esquerda para a direita: Sandra da Rocha, Cláudio da Rosa, Bárbara Felipe, Mariene do Vale e Fablício de Freitas. Deste contexto temático também participou Andrisson da Silva.

O contexto temático *Conectados pela diferença* se entreteceu em diálogo entre cinco grupos-pesquisadores: Um grupo-pesquisador formado por Cláudio Adão da Rosa (que se apresentou com a palavra geradora *Participação* e a imagem da *Marreta*), Mariene Alves do Vale (*Oportunidades, Lanterna*) e Sandra Soceki da Rocha (*Diferença*) que compartilharam suas diferentes experiências e lutas no campo da educação inclusiva e expressaram seu propósito comum em verso:

*A construção
De um mundo acessível
É necessária*

E cooperaram na escrita do capítulo 17 *Interculturalidade crítica para promoção de inclusão na extensão universitária*.

Andrisson Ferreira da Silva (que escolheu a palavra geradora *Amor*, e a figura de *Rostos*), Fablício Santos de Freitas (*Inconformado, Rio*) e Bárbara Colossi Felipe (*Conexão, boneco*) articularam suas atitudes de inconformidade que, conectada com o amor, geraram o propósito comum de transformação, expresso no lema:

*Inquietude
Como caminho
Para decolonizar*

Em coautoria, escreveram o capítulo 12 *Fruição originária: águas enquanto elemento ancestral do bem viver indígena*.

Contexto temático *Atentos ao movimento*



Foto: Apresentação do grupo temático *Atentos ao movimento*. Da esquerda para a direita: Edson Mendes, Maciel Santana, Aline Beck, Barbara Moravski, Kércia Figueiredo, Rodrigo de Sales, Wesley de Assis e Vivian Cardoso.

A tecitura do contexto temático *Atentos ao movimento* foi traçada por três grupos-pesquisadores:

Inicialmente, Barbara Vieira de Souza Moravski (que enunciou sua palavra geradora *Conflito* representada na imagem da *Mãe Natureza*), Maciel Trajano Santana (*Equilíbrio*) e Wesley Diogo de Assis (*Confusão, Tuco-tuco*) colaboraram na costura de várias posições e pontos de vista para consolidar a propositura popular de resistência e denúncia frente aos processos de urbanização predatória da natureza. Anunciaram tal propósito no haicai:

*Na educação
Vários pontos de visão
Resistência já!*

E escreveram em coautoria o capítulo 15: *Do conflito ao equilíbrio, entretecendo novos saberes decoloniais: possíveis contribuições para o Ensino de Ciências*.

Já Rodrigo de Sales e Kércia Priscilla Figueiredo Peixoto compuseram seu grupo-pesquisador motivados por suas respectivas palavras e imagens geradoras (*Deslocar e Movimento; corpo sem órgãos e Oxum*). Entretecaram seu propósito enunciado no verso:

*A completude
É o rio em movimento
Ora ye ye ô!*

E teceram a coautoria do capítulo 04 *Aprender com as águas de Oxum: sabedorias ancestrais*.

Por fim, Edson Luiz Mendes (*Emancipação, Rio*) e Aline da Conceição Beck (*Igualdade, Tamanduá/Abelha*) se encontraram como grupo-pesquisador, mobilizado pela diversidade de seus temas, que confluem. Expressaram o compartilhamento de seus propósitos no verso:

Diversidade,
Fluir é coletivo.
Somos encontro.

E teceram coautoramente o capítulo 18 *Discursos da informação: caminhos para a conversidade*.

Contexto temático *Geração ancestral, geração neta*



Foto: Apresentação do grupo temático *Geração ancestral, geração neta*. Da esquerda para a direita: Lurian Gonzaga, Jéssica Assumpção, Patrícia Siqueira, Patrícia Pinheiro, Marcelo Lima Júnior, Luely Pereira, Eduarda Pinheiro, Mel Yan Gonçalves e Salete Martins. Participaram também deste contexto temático, na coautoria de capítulos, Camila Brito, Denise de Siqueira, Marco da Silva e Vilmones Samaniego e Shirlen de Oliveira.

O contexto gerador intitulado *Geração ancestral, geração neta: o ciclo e os seus tempos* se deu por meio do espaço de mobilização e articulação entre cinco grupos-pesquisadores.

O grupo-pesquisador formado por Patrícia Siqueira Santos e Marcelo Alves Lima Júnior articulou-se a partir de suas respectivas palavras e imagens geradoras (*Conexão, livro; Transgressão, espada de Santa Barbara e guiné*) enunciando seu propósito conjunto no verso:

*Fluir com a vida
Transgredir e conectar
Novos caminhos*

Este grupo se aproximou do grupo formado por Patrícia Goulart Pinheiro (Delolá) (*ancestralidade, mulher-árvore*) e Camila de Cássia Brito (*negritude, mulher negra*) que haviam se encontrado devido à proximidade de suas palavras geradoras e haviam expressado o seu propósito de pesquisa na linguagem poética:

*A mulher negra tem uma raiz que chora
Sua ancestralidade é a árvore da vida
Sua negritude é natureza transmutável*

Escreveram, em coautoria com a líder quilombola Shirlen Vidal de Oliveira, o capítulo 06: *Geração ancestral presença quilombola em Florianópolis: informação e luta para acesso a direitos*.

O grupo-pesquisador criado por Eduarda Boing Pinheiro, Jéssica Lícia de Assumpção e Luely Miguel Pereira, focalizaram os temas da *transformação, mudança, realidade, conhecimento* e compartilharam os seguintes propósitos de pesquisa:

*Equilíbrio entre ação e reflexão
Construindo conhecimento
Transformação das realidades injustas*

Decorre que elaboraram em coautoria com Marco Antonio Oliveira da Silva e Vilmones Benites Samaniego o capítulo 11: *O conhecimento do povo guarani da aldeia indígena Pira Rupa e o ensino de Ciências da Natureza*.

Lurian Endo Gonzaga (*Epistemicídio, Maloca*) e Mel Yan Muccillo Gonçalves (*Epistemicídio, Onça*), tendo encontrado muita afinidade entre suas temáticas, formaram um grupo-pesquisador que expressou poeticamente seu propósito compartilhado no verso:

*Linguagem viva
Aprendo o silêncio
Onça espreita*

Escreveram em coautoria o capítulo 19: *Epistemicídios, oralituras e improvisos: reflexões sobre ancestralidade, (des)centralidade e linguagens das periferias*.

Ainda no âmbito da temática *Geração ancestral, geração neta: o ciclo e os seus tempos*, mobilizaram-se Denise de Siqueira e Salete da Aparecida Martins a partir de suas respectivas palavras geradora (*Mar/oceano e Sociedade*) e elaboraram em coautoria o capítulo 13 *Sociedade, mar, oceano: qual será a próxima onda?*

Contexto temático *Sinflorescer*



Foto: Apresentação do grupo temático *Sinflorescer*. Da esquerda para a direita: Iris Engelmann, Laura Tirandelli, Maria Octavia Costa, Marina Soncini, Elisa Paim e Iago Pitz. Participaram também da tecitura desse tema Sabrina Paz, Jéssica Corrêa e Josiane Schweitzer.

Sinflorescer foi o título do contexto temático criado pela junção de quatro grupos-pesquisadores: Iris Pereira Engelmann, Marcelo Silveira e Marina Dutra Soncini, interconectados por suas respectivas palavras geradoras – *Reconhecimento*, *Construção*, *Relações* – expressam sua busca compartilhada de promover a sinergia entre todos os seres humanos e da natureza no verso:

*Eu e o Todo
Nasce do que se liga
Vida tecida*

Juntamente com Iago Weber Pitz (que se identificou com a palavra geradora *Sinflorescer*) escreveram em coautoria o capítulo 03: *Sinflorescer: as relações afetivas como caminho para a decolonialidade e (re)construção do ser*.

Jéssica Martins Corrêa e Josiane Schweitzer haviam se identificado a partir de suas palavras geradoras, *Equilíbrio e Inquietude*, e haviam expressado a união de seus temas de estudo e de vida através do haikai:

*Toda gota d'água
É uma possibilidade
De transformação*

Jéssica Martins Corrêa, juntamente com Sabrina Rosa Paz (cuja palavra geradora *Alteridade*, havia se conectado com a de Laura Gallo Tirandelli, *Resistência*), elaboraram em coautoria o capítulo 16 *Colonialidade na educação: reflexões docentes sobre reprodução e resistência*.

Por fim, Elison Antonio Paim (*conhecimento para a vida*) Maria Octavia Nóbrega Costa (*reparação*), cultivaram no contexto temático *Sinflorescer* a coautoria do capítulo 07 *Povos originários em Santa Catarina: existência, resistência e reexistência em contraposição às tentativas de extermínio pela branquitude colonizadora*.

A tessitura dos seis contextos temáticos evidencia que, embora cada grupo pesquisador tenha partido de palavras, imagens e sensibilidades distintas, todos convergiram em um horizonte comum: a construção de saberes decoloniais enraizados na ancestralidade e abertos ao diálogo crítico-intercultural. *Torém da Resistência* trouxe à tona a força da reexistência e da cooperação; *Arandu Maraē'y – Sabedoria Infinita* iluminou a infância e a docência como lugares de interlocução e semeadura; *Conectados pela diferença* mostrou que a diversidade, quando acolhida, é potência transformadora.

Já em *Atentos ao movimento*, emergiram reflexões sobre deslocamentos e resistências frente às forças colonizadoras da modernidade; enquanto *Geração ancestral*, geração *neta* articulou tempos e vozes entre o legado das tradições e as urgências das lutas sociais do presente. Por fim, *Sinflorescer* fez florescer a esperança e a sinergia afetiva como caminho de reconstrução e de pertencimento coletivo.

Assim, os contextos temáticos se enredam numa mesma teia pedagógica de criação de saberes e sabedoria, onde ancestralidade, diferença, diálogo, movimento, temporalidade e florescimento se entrelaçam como fios de um mesmo tecido. Essa urdidura coletiva reafirma que a produção de conhecimento só se fortalece quando alimentada pela pluralidade de vozes, pelo encontro de gerações e pela escuta das sabedorias ancestrais, projetando horizontes de Bem Viver e de reexistência para o presente e o futuro.



PARTE 1

ANCESTRALIDADE EM DEVIR

Ronnielle de Azevedo-Lopes
Carlo Arturo Zarallo Valdés

A escrita e a textualidade da primeira parte da obra performatiza o entrelaçamento – a confluência ou transfluência, como diria Antônio Bispo –, de pessoas, saberes, palavras, projetos e programas de pós-graduação assumidos pelos coautores e coautoras, e potencializado pelos movimentos da ancestralidade e suas tecnologias. Nesta perspectiva, os textos, que compõem esta parte da obra, enunciam arranjos discursivos, relatos de experiências, interlocuções e revisões bibliográficas que se entrelaçam, em ressonâncias ancestrais, por meio de encontros de múltiplas mãos e olhares.

No capítulo 01 *Ancestralidades em confluência: saberes e reexistências do bem viver*, Carolina Mattosinho de Carvalho Alvite, Patrícia Barbosa Pereira e Reinaldo Matias Fleuri buscam entretecer o tema evocando as investigações das ancestralidades e dos saberes tradicionais de povos indígenas, quilombolas e de outras comunidades contracoloniais, apontando como estas fortalecem sua resistência sociocultural e promovem a interação vital plena entre seres humanos e não humanos com os ambientes naturais em que se inserem. Trabalham numa perspectiva contracolonial – enunciando que as resistências se manifestam na *práxis* através da manutenção de diferentes modos de vida dos povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pescadores artesanais, entre muitos outros –, fundamentada nos saberes e práticas ancestrais, transmitidos e perpetuados, culturalmente, de geração em geração. Trata-se do reconhecimento e valorização das (alter)identidades singulares de cada povo, de suas cosmologias e variadas práticas tradicionais, como um “antídoto” ao colonialismo. Nas primeiras subseções provocam reflexões sobre as imagens e palavras geradoras com que representam os respectivos sentidos de vida e de ação social. *A posteriori*, refletem, a partir de alguns aspectos da interação com colegas que participaram da experiência proporcionada pelo curso – particularmente indígenas e quilombolas –, como identidades étnicas reexistem, ao potencializar a reconexão subjetiva com ancestralidades, bem como se articulam suas confluências radicais, mediante processos e práticas pedagógicas decoloniais. Numa perspectiva de educação intercultural crítica buscam uma reconexão com as próprias raízes ancestrais e com aqueles que compartilham esse mesmo processo. Assim, desmistificam a figura idealizada

do indígena e passam a interagir de forma mais humana, afetiva, solidária e prática, enquanto cultivam as próprias raízes ancestrais.

Claudio Olívio Piotto e Lara Luísa Silva Gomes no capítulo 02, *(Re)existir para existir e alguns saberes contracoloniais para a educação*, trazem para discussão a necessidade da reexistência como forma de resistência ativa frente aos sistemas de dominação que historicamente subjugaram e silenciaram comunidades negras, quilombolas e indígenas. Através das lentes de conceitos como subalternidade, vidas precárias e dispositivos de silenciamento, a análise enfatiza como o colonialismo impôs hierarquias sociais que perpetuam a marginalização desses grupos. Nesta perspectiva, o autor e a autora, revistam a ferida colonial como um traço indelével da desumanização dos povos africanos e indígenas no Brasil, cujo legado persiste na atualidade por meio da exclusão sistemática e da negação de direitos fundamentais, como educação e acesso a territórios ancestrais. Enunciam o protagonismo das comunidades quilombolas e indígenas na luta contra as opressões, na defesa de seus territórios e a reivindicação de direitos como atos de resistência e reexistência como tecnologias ancestrais de aquilombamento e preservação de saberes. A pedagogia de(contra)colonial é apresentada como uma alternativa ao modelo educacional eurocêntrico, desafiando currículos e práticas que desconsideram epistemologias indígenas e africanas. A dimensão espiritual desses saberes também é ressaltada, evidenciando a centralidade da fé e da força vital na resistência cultural e social. Os cultos à natureza, os rituais de Orixás e as tradições sagradas dos povos indígenas são espaços de reafirmação da identidade e de preservação das memórias ancestrais. A oralidade, nesse contexto, se apresenta como um dos principais veículos de transmissão de conhecimento, perpetuando-se através de narrativas, provérbios e músicas que resistiram ao apagamento colonial.

Iago Weber Pitz, Iris Pereira Engelman, Marcelo Silveira e Marina Dutra Soncini, no capítulo 03 *Sinflorescer: as relações afetivas como caminho para a decolonialidade e (re)construção do ser*, tecem entrelaços teóricos com observações empíricas da atuação dos coordenadores do curso e dos(as) participantes durante o componente curricular, bem como das narrativas e práticas dos povos indígenas com os quais interagiram. A inflorescência do *sinflorescer* é um desdobramento das relações afetivas do coletivo. Nestes termos, as coautoras e coautores buscam identificar os elementos do Bem Viver e da afetividade que produziram fonte de conhecimento para a reconstrução das relações. Destacam que pulso forte no grupo a capacidade e qualidade de convivência humana ao vivenciar o contato com os povos originários e seus saberes fazendo um potencial relacional associado à existência. Nas vivências coletivas, emergiu com intensidade a noção de que a colonialidade do saber despreza qualquer forma de conhecimento que não a “racional”. Segue nesse

sentido a perspectiva da ciência ocidental, da produção de conhecimento e das relações acadêmicas, pautadas numa noção de conquista e competição, de dominação e subjugação. A forma moderna de saber e de produzir conhecimento científico, bem como a própria representação e discussão desse saber, existe sobre uma organização política e epistemológica que silencia e exclui do mundo em comum todas as outras formas de saber e existir que se distanciam desse padrão racional.

No capítulo 04 *Aprender com as Águas de Oxum: Sabedorias Ancestrais*, Kércia Priscilla Figueiredo Peixoto e Rodrigo de Sales afirmam que no encontro das águas de suas subjetividades, representadas pelos significantes “deslocar” e “movimento”, que mantiveram as individualidades dos seus propósitos, permitindo aprender, crescer e ampliar os próprios horizontes a partir da perspectiva do outro. Coautor e coautora se interrogam como poderiam de fato se deslocar e mover para um *devir* sem que se despissem daquilo que estavam acostumados a ser? Para eles era preciso deixar em suspenso algo que já era sabido de antemão, para aí sim se lançarem numa potência nova, numa imprevisível potência geradora, geradora de *devires*. Para o coautor e a coautora, as águas do rio representam o movimento, que seguem seus destinos mesmo que, para isso, precisem contornar ou superar obstáculos. Águas que fazem lembrar da força dos *condenados da terra*, dos povos originários, dos quilombolas, dos subalternizados, das populações tradicionais, dos afrodescendentes. Como as águas de rios caudalosos, que tanto defendem, esses povos superam os obstáculos, os enfrentam, traçam estratégias e confluem para sustentar suas vidas, a vida da Terra e, assim, sustentar o céu. No movimento de confrontar a colonialidade, a abordagem intercultural pode ser vista como uma perspectiva crítica que opera como caminho, metáfora, conceito e ação a ser adotada enquanto alternativa de enfrentamento à violência colonial. O movimento deste confronto contracolonial torna possível a articulação de uma gama de saberes, inclusive, nos esforços de uma organização outra do conhecimento, de forma que as cosmovisões afro-indígenas confluem, como rios, evidenciando a beleza das essências trazidas violentamente da África, abraçadas às essencialidades dos povos originários, confluindo ancestralidades e encorpando resistências. Para encaminhar, apresentam ainda a proposta do envolvimento com o outro enquanto resistência à lógica da dominação e do desenvolvimento desenfreado que assolam pesadamente a vida urbano-industrial-capitalista.

Adriane Pesovento, Patrícia Montanari Giraldi, Ronnielle de Azevedo-Lopes e José Mendes Fonteles Filho nos brindam com o capítulo 05, *Ancstralidade e decolonialidade: encontros, travessias e entretecimento de saberes para um Bem Viver*, ressaltando que as viagens são temas complexos e caros à história do Brasil e, demasiadamente, traumáticos aos povos indígenas. Por

meio delas vieram a branquitude, os colonialismos, as cruzeiros e as espadas europeias, entre outros símbolos e arquétipos que foram instituídos no território de *Abya Yala* e a seus habitantes originários – o “índio”. As viagens coloniais não são apenas expressões de violência simbólica, mas de todo tipo de violência: física, psicológica, cultural, “racial”, territorial... Destacam que as interlocuções que brotariam com o coletivo – ancestralizadas pelas lideranças Guarani, Kaingang e Laklãnô/Xokleng – potencializaram as experimentações e as resistências/insistências de modos de vida completamente outros à colonialidade. Decolonizar e amazonizar seriam então, nessa leitura dialógica, compreender que um outro país é possível. A gnose, a episteme, as ferramentas e a fundamentação já existem há séculos. Ocorre que foram negligenciadas e tangenciadas em favor de projetos de poder eurocentrados, os quais foram sendo instalados como os únicos modelos explicativos para a vida, colaborando para o enriquecimento de poucos. É pertinente enfatizar que os processos de resistências foram e são latentes em todo o país, ao longo dos séculos e em todos os períodos da nossa história. Temos, portanto, muito a aprender com os povos indígenas por meio dos gritos e gretas.

No capítulo 06 *Presença quilombola em Florianópolis: informação e luta para acesso a direitos*, as coautoras Shirlen Vidal de Oliveira, Patricia Siqueira Santos, Camila de Cássia Brito e o coautor Marcelo Alves Lima Júnior propõem o entrelaçamento das emoções evocadas pela fala trazida por Shirlen a respeito do Quilombo Vidal Martins e as áreas de pesquisa das coautoras e coautor deste relato.

Tal exercício se faz necessário como um deslocamento de nossas visões que vão se tornando cada vez mais afuniladas. O papel informacional ao qual Shirlen se propõe ilustra como a mulher negra quilombola se torna agente de preservação cultural e transformação social ao lutar pelos direitos da sua comunidade, adquirindo um papel de liderança e resistência muitas vezes invisibilizados e/ou marginalizados historicamente. Compreender a importância das falas de Shirlen é um serviço ativo de desconstrução de uma narrativa histórica masculinizada e eurocêntrica, proporcionando um olhar centrado na sua história enquanto mulher frente à luta de resgate primeiramente familiar e, por consequência, histórica. Para tal, consideram as narrativas quilombolas como “material de informação viva” representando formas de resistências, memórias e identidades, marcando um passado histórico de movimentos de lutas ao mesmo tempo que se apresentam como movimento de per(re)sistências e saberes e práticas. Narrativas não são apenas relatos, mas construções dinâmicas contadas, reformuladas e apropriadas a quem são de direito. A partir da definição de informação como um conhecimento em estado de compartilhamento, as coautoras e o coautor compreendem as narrativas quilombolas

em um escopo da comunicação que define conceitos de memória e identidade advindos de um fluxo informacional conectando passado, presente e futuro visando promover a valorização de uma ancestralidade geracional, dando sentido ao pertencimento e resistência das comunidades. A vivência da comunidade quilombola Vidal Martins, compartilhada por meio da voz de Shirlen, elucida o poder transformador da informação como um instrumento de luta e resistência. A oralidade se coloca como uma ferramenta para a preservação de saberes e da memória ancestral, gerando um elo atualizante entre passado, presente e futuro.

A ancestralidade não é um aspecto passado e estático, encontra-se em reiterado movimento, em *devir*; sendo constantemente atualizada pelo ser-saber-viver das comunidades tradicionais. Nestes termos, os capítulos entretecidos nesta parte da obra enunciam e celebram a potência das sabedorias ancestrais e suas tecnologias. A pluriversalidade de falas, olhares e perspectivas confluídas apontam que a ancestralidade é um elemento vital à construção de um conhecimento intercultural crítico. As reflexões e práticas descritas nos seis capítulos iniciais demonstram como a reconexão com as raízes ancestrais e a valorização das *alteridentidades* de cada povo são fundamentais para resistir às imposições coloniais e promover o Bem Viver. Assim, este conjunto de textos coautorais reafirma a importância de uma interlocução contínua e respeitosa com as tradições e saberes ancestrais dos povos tradicionais como caminho à construção de um *futuro ancestral* de Vida em Plenitude.

CAPÍTULO 1

ANCESTRALIDADES EM CONFLUÊNCIA: saberes e reexistências do bem viver

Carolina Mattosinho de Carvalho Alvite
Patrícia Barbosa Pereira
Reinaldo Matias Fleuri

Na contemporaneidade, o diálogo entre saberes ancestrais e as práticas de vida em plenitude ganham relevância crucial, especialmente ao se considerar a luta pelo Bem Viver, que promove a diversidade e a valorização da complexidade biocultural. Consideramos, assim como Alberto Acosta (2019, p. 70), que essas práticas ancestrais, por ele denominadas de Bem Viver, são “forjadas no calor das lutas populares, voltadas para a emancipação e para a vida”. Tais lutas são concebidas por povos e nacionalidades indígenas, propulsando ideias que nascem de “grupos tradicionalmente marginalizados, excluídos, explorados e até mesmo dizimados.”

De forma geral, essa emergência do Bem Viver se constitui a partir de uma ruptura radical com ideias assumidas como axiomáticas, propostas pela Modernidade Colonial, mesmo as que tratam de “desenvolvimentos alternativos”, vinculadas ao bem-estar social e propostas no contexto do sistema mundo moderno-colonial, que inferioriza as culturas não ocidentais. Nesse sentido, os conceitos associados ao Bem Viver expressam, sobretudo, espaços para a criação de alternativas ao desenvolvimento capitalista.

Ao buscar esses espaços, entretecemos este capítulo, com o objetivo de investigar como as ancestralidades e os saberes tradicionais de povos indígenas, quilombolas e de outras comunidades contracoloniais fortalecem sua resistência sociocultural e promovem a interação vital plena entre seres humanos e ambientes naturais.

Adotamos a denominação *contracolonial* com base nas reflexões de Antonio Bispo dos Santos, Nêgo Bispo, que caracteriza o contracolonialismo como uma atitude de resistência à colonização, uma recusa ativa de diversos povos em relação ao processo de expropriação de seus modos de vida. Em sua concepção “o contracolonialismo é simples: é você querer me colonizar e eu não aceitar que você me colonize, é eu me defender” (Bispo dos Santos, 2023a, p. 58). Essa resistência se manifesta na prática através da preservação

de diferentes modos de vida por povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pescadores artesanais, entre muitos outros, fundamentada nos saberes e práticas ancestrais, transmitidos e perpetuados, culturalmente, de geração em geração. Trata-se do reconhecimento e valorização das identidades singulares de cada povo, de suas cosmologias e variadas práticas tradicionais, como um “antídoto” ao colonialismo.

De modo particular, partimos de uma reflexão sobre nossas trajetórias de vida e de ação social, ao tentarmos compreender como nossas identidades pessoais e étnicas se constituem, levando em conta a reexistência de nossas ancestralidades. Investigamos as possibilidades de entretecimento dessas ancestralidades, explorando suas potencialidades, a partir dos contextos pedagógicos que vivenciamos junto aos povos originários (notadamente indígenas, amazônidas, timorenses) e comunidades tradicionais (pescadores artesanais). Acreditamos, assim, que os contextos pedagógicos institucionais são continuamente desafiados a se reconfigurarem, descolonizando-se, para cultivarem as ancestralidades ali presentes.

Neste movimento, propomos para este capítulo uma costura dos diferentes temas geradores emergentes de nossas trajetórias, a partir do encontro proporcionado pelo curso *Viver em plenitude: entretecer saberes decoloniais*¹. Nas primeiras subseções pretendemos focalizar reflexões sobre as imagens e palavras geradoras com que nós, autor e autoras, representamos nossos respectivos sentidos de vida e de ação social. Mais ao final do texto, refletimos, a partir de alguns aspectos da interação com colegas que participaram da experiência proporcionada pelo curso – particularmente indígenas e quilombolas – enfatizando como nossas identidades étnicas reexistem, ao potencializarmos a reconexão subjetiva com nossas ancestralidades, bem como suas confluências radicais, mediante processos e práticas pedagógicas decoloniais.

Identidades étnicas e ancestralidades: confluências de nossas primeiras inspirações

Encontramo-nos atraídos mutuamente pela afinidade de nossos temas geradores, representados pelas palavras *confluência*, *reexistir* e *reexistência*, assim como pelas imagens gráficas da *pesca*, da *anciã timorense* e da

1 Em uma experiência institucional inédita, este curso foi ofertado na forma de disciplina eletiva em quatro programas de pós graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), integrando dois centros diferentes (Centro de Ciências Humanas e Centro de Ciências da Educação): o Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH), o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), o Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) e o Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PGCIN). Contou com um coletivo de aproximadamente 60 pessoas, entre discentes e docentes.

gaivota. Ao iniciar nossa conversa, compartilhamos nossas interpretações recíprocas a respeito das imagens com que simbolizamos singularmente nossos respectivos propósitos de vida.

Mediante a representação grafital de Fernão Capelo Gaivota, Reinaldo indicou sua busca por transcender os limites de sua própria existência. Particularmente em sua trajetória como professor, percebe no ato educativo uma oportunidade para que cada estudante, e o próprio educador, explore suas próprias profundezas e descubra seu propósito de viver em plenitude.

Para imaginar outros mundos e pedagogias possíveis, Patrícia trouxe como inspiração a imagem da mulher anciã que conhecera em suas viagens ao Timor-Leste. Essa figura – metáfora de sabedoria, força e resiliência – inspira o entrelaçamento entre o *encante* e o *encantamento* (Prandi, 2001), tão fundamentais nas cosmologias afro-brasileiras. Enquanto o *encante* representa um espaço sagrado e a dimensão espiritual habitada por seres ancestrais e sagrados, o *encantamento* se refere ao estado de respeito profundo, reverência e conexão oriundos da aproximação com esse mundo espiritual.

Carolina representou uma enseada de águas cristalinas em que um pescador lança sua rede ao mar, enchendo-a rapidamente de peixes, enquanto uma baleia desliza ao redor de seu modesto barco à vela. Nesse cenário tudo se entrelaça: o ser humano, o mar, a fauna, o barco – uma metáfora viva da confluência biocultural que tece o mundo, na qual habitar a Terra é um ato de reciprocidade orientada pela ética do Bem Viver. Essa imagem aponta para a necessidade de uma mudança profunda nas políticas de conservação da diversidade biológica, a partir do reconhecimento da intrínseca relação entre sociedade e natureza, e do respeito e valorização de diferentes modos de vida.

Em nossa conversa buscamos tecer as confluências entre as representações de nossos propósitos singulares de vida e de reexistências. Neste processo, tentamos compreender as identidades e diferenças que nos coligam e, assim, expressamos poeticamente o sentido de nosso encontro no haicai:

*Lutas ancestrais
Confluem com alegria
Na teia do Bem Viver*

A partir de descrições subjetivas, aprofundaremos a seguir alguns detalhes que motivaram nossa aproximação durante o primeiro encontro do curso.

Pedagogia da reexistência ancestral

Reinaldo Matias Fleuri

Fernão Capelo Gaivota (Bach, 1970) é uma figura emblemática que me inspira a reexistir. Sua jornada, para além dos limites do ordinário, torna-se uma metáfora potente para a busca incessante de explorar as profundezas de nossa própria existência. Fernão Capelo não se contenta com o voo baixo, com a segurança de seu ambiente comum; ele anseia por ultrapassar os limiares de suas capacidades, arriscando-se a voar mais alto e a descobrir o que está além do horizonte visível. Sua ambição simboliza o desejo humano de voar entre o Zênite e o Nadir, de se conectar com o foco infinito acima da nossa cabeça e com o alicerce inefável da própria existência, sob nossos pés.

Nas perspectivas culturais dos povos originários, conhecer a si mesmo implica em conectar-se com as próprias origens, com os próprios ancestrais, cujos valores profundos cada pessoa traz na própria intimidade, a qual se conecta com o todo universal, com o que Santo Agostinho chamaria de “divino”. Em *Confissões*, Santo Agostinho relata sua busca por entender e se conectar com Deus, que podemos entender filosoficamente como o princípio articulador da vida, da fluidez e da coesão entre todos os seres, com as dimensões relacionais que constituem a harmonia do cosmos. Agostinho descobre que Deus, fonte geradora de vida, é “mais íntimo que o meu próprio íntimo e mais sublime que o ápice de meu ser!” (Agostinho, 1973, p. 63).

Em minha trajetória como educador e pesquisador em educação popular, procurei desvelar os dispositivos disciplinares de poder que sustentam o autoritarismo em nossas práticas pedagógicas. Ao longo de mais de cinquenta anos de trabalho como professor, atuando contracorrente em contextos institucionais autoritários, insisti em buscar promover uma educação crítica e dialógica, inspirada por Paulo Freire. Investi em compreender e promover práticas de educação intercultural em diálogo e colaboração com os movimentos populares. Comecei a questionar as visões antropocêntricas típicas da ciência moderna, ao aprender com os povos originários sua cosmovisão do “Bem Viver”. Essa abordagem valoriza a reciprocidade e a harmonia com a natureza. Nesta perspectiva intercultural crítica e decolonial, o protagonismo dos povos originários, com suas culturas ancestrais não coloniais, contribui para desconstruir os dispositivos coloniais autoritários e disciplinares, assim como para repensar a educação popular no atual cenário de crise civilizatória global. As culturas ancestrais do Bem Viver asseveram que os processos de resistência e de reexistência decoloniais se tecem como processos vitais de reciprocidade, de complementaridade, de integralidade, geradores de conexões

pessoais e coletivas de solidariedade e de criatividade. Entendi, enfim, que promover vida em plenitude é, pois, a estratégia mais radical e mais potente de combater a colonialidade.

Em 1999, na UFSC, realizamos uma experiência sociopoética (Fleuri; Gauthier; Grando, 2001) envolvendo onze pesquisadores e pesquisadoras, estudantes de mestrado e doutorado, sob a orientação de Jacques Gauthier. Nosso objetivo era analisar a lógica, geralmente inconsciente, que utilizamos para representar o mundo. Por meio de práticas teatrais e pedagógicas, buscamos explorar nosso inconsciente coletivo, sistematizando na ocasião como imaginamos as figuras do índio, do negro e do branco.

Essa experiência revelou que idealizávamos o índio como uma figura do passado histórico, habitante valoroso da floresta, marcado por sua candura humana. O negro era associado à escravidão e ao sofrimento, visto como alguém estigmatizado pelo cruel processo escravagista. Já o branco era concebido como a figura mais deplorável: autoritária e destruidora da natureza. Desconstruir essas representações étnicas inconscientes tem sido, para mim, um trabalho longo e desafiador.

Compreendi que esse inconsciente ilusório funciona como uma película invisível que condiciona, de maneira positiva ou negativa, minha relação com as pessoas. Desmontar esses preconceitos tem sido um esforço educativo minucioso, especialmente enriquecido pelo convívio com parentes indígenas e quilombolas, em atividades realizadas na Amazônia.

Ao interagir com essas comunidades no presente, fui desconstruindo o mito que idealiza essas pessoas como seres de um passado ao qual já não pertencemos. Passei a me perceber, e aos companheiros e companheiras, como parentes – pessoas singulares e próximas, conectadas por ancestralidades comuns. Foi essencial reconhecer os processos violentos de dominação e exploração vividos por nossos antepassados. Contudo, reconhecer os valores ancestrais, inspiradores da perspectiva do Bem Viver como forma de vida essencial, foi igualmente fundamental, especialmente considerando seu ressurgimento contemporâneo.

A primeira mudança significativa em meu processo de pesquisa foi perceber os companheiros e as companheiras indígenas, quilombolas e tradicionais como parentes, portadores de ancestralidades originárias. Nesse sentido, a educação intercultural crítica começa por uma busca pessoal de reconexão com as próprias raízes ancestrais e com aqueles que compartilham esse mesmo processo. Assim, desmistificamos a figura idealizada do indígena e passamos a interagir de forma mais humana, afetiva, solidária e prática, enquanto cultivamos nossas próprias raízes ancestrais. Chamo essa vivência de “interculturalidade profunda” ou “radical”, pois está enraizada no reconhecimento de nossas conexões com os modos de ser e viver legados por nossos ancestrais.

Assim, os diversos cenários de minha jornada educacional me levaram a entender a relevância de articular a educação com os movimentos populares e a interculturalidade crítica. Em colaboração com esses movimentos, surgem brechas para superar os dispositivos de poder e de sujeição, criando uma educação que promova a consciência crítica e que resista às imposições do modelo colonizador. Inspirado pela prática educativa dos povos originários, vejo a necessidade de uma educação intercultural que reconheça todos os seres como partes fundamentais de um sistema de vida integrado, onde a solidariedade e o respeito pelas ancestralidades possam nos guiar.

Dessa forma, minha prática busca honrar o legado das culturas ancestrais, não como uma forma de reviver o passado, mas de aprender com ele a viver o presente e moldar contextos convivenciais que valorizem a pluralidade e a dignidade de todas as formas de existência.

Reexistir a partir de outros mundos e pedagogias possíveis: uma perspectiva ancestral e decolonial

Patrícia Barbosa Pereira

Minha inspiração para imaginar a reexistência de outros mundos e pedagogias possíveis emerge, principalmente, das experiências de formação e pesquisa vivenciadas por mim junto a alguns programas desenvolvidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que se configuraram como uma primeira oportunidade de me aproximar do até então longínquo Timor-Leste, um país do sudeste asiático que vem se reconstruindo desde a restauração de sua independência², em 2002. Nesse contexto, atuei como cooperante brasileira e pesquisadora de diversas fases do Programa de Qualificação de Docentes em Ensino de Língua Portuguesa (PQLP), entre os anos de 2009 e 2014. Anos depois, em 2017, tive a oportunidade de retornar ao Timor-Leste na etapa final do Programa de Pró Mobilidade Internacional, atuando como professora pesquisadora.

Viver em outro país é, por si só, possibilidade de ocupar um lugar de observação, no qual a tentativa de compreensão do contexto nos projeta a uma posição mais confortável. Foi nesse sentido que minha estadia, ao longo dos quase oito meses em que estive em território timorense, aguçou o meu olhar, tornando-o cauteloso e respeitoso no que se referia a todas as manifestações e vivências ao meu redor. Durante os meus dias, criei uma rotina de fazer

² A expressão “restauração da independência” é adotada amplamente no país, pois em um primeiro momento, em 1975, Timor-Leste se tornou independente de Portugal, no entanto, dias depois, foi invadido e ocupado pelo país vizinho, Indonésia, que impôs brutalmente sua cultura e estrutura política ao longo de 24 anos.

caminhadas por diversos pontos da capital do país, Díli, especialmente no bairro em que residia, de característica rural, conflitante com a urbanização acelerada de uma cidade em plena reconstrução – isso, em 2012, há 13 anos.

Nessas minhas caminhadas, tornou-se frequente o encontro com algumas senhoras locais, com trajes típicos confeccionados em Tais (tecido típico de Timor). Comecei a perceber que suas vestimentas tinham padrões e estampas diferentes e, depois de alguns meses, passei a compreender que as particularidades de cada traje traziam consigo significados relacionados à região do país em que cada uma daquelas mulheres anciãs havia nascido. Eis aí uma das primeiras simbologias, que designa uma identidade cultural – cada anciã que eu encontrava estava relacionada a um lugar, uma história, uma família, e essa ancestralidade já era representada ali mesmo em sua forma de se vestir, de se apresentar ao mundo. Outras questões culturais acompanham essa mulher, como, por exemplo, sua conexão com algumas crenças, com a espiritualidade, com uma casa sagrada, conhecida em Timor-Leste como uma instituição ancestral denominada de *uma-lulik*, a qual discutiremos em outros momentos deste texto, a partir dos relatos do professor Vicente Paulino, timorense que frequentou nosso curso.

Todo este arcabouço cultural que identifica a anciã timorense, e a conecta com sua ancestralidade, fortalecendo sua expressão viva, passou a fazer parte de minha memória ao longo dos anos, reverberando na forma com a qual me conecto com a minha ancestralidade, como concebo meus projetos – pessoais e profissionais – e como constituo minha prática educativa. Talvez como uma figura metafórica, a presença dessa mulher permanece constante em meus pensamentos, auxilia nas minhas decisões e perfaz a ideia do resgate, necessário, de uma força feminina, tal qual presenciamos, também, nas cosmologias e culturas africanas.

A metáfora da anciã timorense assume, assim, uma força simbólica, como Ailton Krenak (2022b) nos diz, na necessidade de mergulharmos de forma profunda na terra, na tentativa de recriação de “outros mundos possíveis”. Como guardiã de conhecimentos que reexistem ao longo dos tempos e ecoam uma harmonia ancestral entre ser humano e natureza, convida-nos ao encontro de uma sabedoria que nos ensina a refletir sobre o ato de reexistir com integridade e alinhamento aos nossos propósitos.

Foi imersa no contexto de formação docente em um país com tantas particularidades, especialmente as culturais, mas também, tantas aproximações ao Brasil – sendo que as principais eram a língua e as marcas históricas da colonização portuguesa – que permaneci por meses inquieta, ao refletir sobre como nossa própria formação, calcada nos pilares eurocentrados e supostamente universais, conduzia a uma situação de assistencialismo ingênuo, permeado de “boas intenções”, nas ações desenvolvidas por um país também atravessado

por muitos efeitos simbólicos da colonialidade. Foi nesse tensionamento que comecei a readmirar o já admirado (Freire, 1980) e a questionar e superar visões fragmentadas e coloniais do mundo, para acolher uma visão mais integradora, reexistente, na qual culturas e natureza convergem, formando redes fortalecidas mutuamente.

Assim, reexistir, a palavra-geradora que escolhi para simbolizar a anciã e que atravessa algumas de nossas reflexões neste texto, ecoa uma ação criativa e afirmativa das identidades e formas de ser e estar no planeta, que ultrapassa o conceito de resistir (Catherine Walsh, 2005; 2009). A ação de reexistir, sustenta-se em uma forma de existência que não se limita a reagir à opressão, mas que cria modos de vida alternativos, sustentados nas raízes culturais, saberes ancestrais e práticas comunitárias. Tais ações são desenvolvidas por povos que historicamente enfrentaram genocídios, dos mais diversos, forçados pelo colonialismo e perpetuados na forma de colonialidade que se atrela às compreensões acerca do que é ser, saber e poder.

Portanto, com relação a essa ideia de reexistência, em que o ponto focal é o de se afirmar e revitalizar identidades, a vivência em Timor-Leste gerou em mim um processo de introspecção profunda, culminando em um “giro decolonial” transformador, tanto da minha vida acadêmica quanto pessoal. Nesse sentido, educar, para mim, tornou-se um ato de honrar, valorizar e manter vivas as culturas e os saberes que foram historicamente aniquilados pelos processos de expansão moderno-coloniais.

Em convergência, as ideias de Paulo Freire (1980; 2019) foram essencialmente inspiradoras nesse processo. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, ele defende a práxis como ação transformadora acompanhada de reflexão, permitindo que indivíduos se tornem sujeitos de sua própria história, em vez de meros objetos. Para Freire, a ação transformadora é coletiva, crítica e enraizada na subjetividade, visando não apenas mudar o mundo, mas também transformar nossos modos de ser e conviver, promovendo uma sociedade mais inclusiva e socialmente justa.

Essa perspectiva transformadora de Paulo Freire encontra ressonância no conceito de reexistir de Catherine Walsh, e assume uma simbologia metafórica no que se refere a minha identificação com a ancestralidade timorense. Dessa forma, a reexistência passa a ser vista como uma força vital que nos ensina a tratar a natureza não como objeto de exploração, mas como uma entidade viva, conectada à nossa existência. A semente carregada pela anciã timorense é, assim, uma metáfora para um encontro de saberes que não se opõem, mas fluem juntos, que confluem (Bispo dos Santos, 2023a), criando significados e ampliando nossa compreensão. A sabedoria da anciã timorense exemplifica como nossa existência pode ser um fluxo constante de aprendizagens mútuas com o mundo ao nosso

redor. Cada árvore, rio e montanha carrega uma história que se entrelaça à nossa, conectando destinos e expandindo significados. Assim, aprendemos a enxergar o planeta não como algo separado de nós, mas como uma teia de conexões vivas, compartilhando um propósito comum de reexistência e renovação.

Por meio dessa relação de confluência com a Terra e com o conhecimento ancestral, encontramos uma via genuína para reexistir, ao trilhar em direção ao Bem Viver. Esse caminho exige uma escuta e observação atentas à natureza e suas conexões com a cultura, honrando e preservando a diversidade que nos sustenta. Acredito que nesse ponto de encontro, essencialmente pedagógico, podemos reafirmar nossos propósitos, singularidades e formas de coexistir respeitosa e com o mundo do qual somos uma parte.

Confluências: uma perspectiva biocultural e decolonial na gestão de áreas protegidas

Carolina Mattosinho de Carvalho Alvite

Para pensar outros mundos possíveis a partir da concomitância de diferentes formas de habitar a Terra, inspirei-me na palavra *Confluência*, denominação elaborada por Antônio Bispo dos Santos (2023a), que simboliza a energia que está nos movendo para o compartilhamento, para o reconhecimento, para o respeito. Segundo Bispo dos Santos (2023a, p. 14) a confluência remete à união de diferentes características, identidades, culturas ou caminhos, e que juntas promovem uma transformação mútua que resulta em “uma força que rende, que aumenta, que amplia”. A confluência é, portanto, um processo de fortalecimento coletivo, pois, ao confluir, os diferentes elementos que se juntam não perdem sua essência, mas incorporam a diversidade do outro, gerando algo novo, com mais potência e sabedoria.

Para representar as confluências, recorro a imagem de uma paisagem costeira, retratando o cotidiano de um pescador artesanal, cujo modo de vida está tradicionalmente associado à natureza, ao regime dos ventos e das marés, ao deslocamento dos peixes, em um determinado território ancestral. Essa cena simboliza a diversidade biocultural entrelaçada na teia da vida, guiadas por uma ética do Bem Viver. A paisagem ilustra a realidade de pescadores e pescadoras artesanais que vivem na costa brasileira e que diariamente reexistem em seu cotidiano, remando de diferentes formas para manter seu modo de vida, construído a partir do conhecimento ecológico ancestral em reciprocidade com a natureza.

Essas reflexões emergem de inquietações acumuladas ao longo de mais de duas décadas de atuação como servidora pública e especialista em meio

ambiente no órgão gestor das unidades de conservação (UC) federais, atual Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio). Minha trajetória profissional se iniciou em Alagoas, como bióloga responsável pelo monitoramento de peixes-boi marinhos em vida livre, com foco na ecologia desse mamífero aquático ameaçado de extinção devido à intensa pressão de caça que sofreu no passado. Esse período inicial despertou um processo de transformação cognitiva, intensificado entre 2005 e 2014, quando trabalhando junto aos povos tradicionais das marés e das águas nos manguezais amazônicos, pude observar as conexões profundas entre os modos de vida dessas comunidades e a biodiversidade. Em 2014, passo a atuar no sul do Brasil, onde entro em contato com outro contexto e realidade de vida das comunidades tradicionais nesta região, pressionados pela expansão urbana e supressão dos ecossistemas naturais. Passo a lidar com os conflitos decorrentes, entre outros, da sobreposição das UC com os territórios ancestrais de povos indígenas, quilombolas e outras comunidades tradicionais, me deparando com um contexto de expropriação histórica desses povos contracoloniais e que evidenciou as violências estruturais perpetuadas por políticas públicas de conservação da diversidade biológica.

O arcabouço jurídico brasileiro, notadamente a Lei nº 9.985/2000 que instituiu o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC), divide as UCs em categorias de proteção integral e uso sustentável. Contudo, a sobreposição das UC de proteção integral – onde os usos diretos dos recursos naturais não são permitidos – sobre territórios tradicionais desafia os direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988, que reconhece a importância desses territórios para a reprodução física, cultural e econômica de povos indígenas e comunidades tradicionais. A insuficiência do regime transitório estabelecido pelo SNUC exige uma reinterpretação da lei à luz de dispositivos supraleais, como a Convenção 169 da OIT³, entre outros, que estabelece, por exemplo, o direito à Consulta Livre, Prévia e Informada. Em 2021, o ICMBio adotou uma interpretação sistêmica das normas legais, onde reconhece a possibilidade de manutenção permanente das populações tradicionais nas UCs de proteção integral, ao destacar a sua relevância para a diversidade biocultural. Esta nova orientação jurídica busca compatibilizar os direitos dos povos tradicionais com os direitos difusos de ambiente ecologicamente equilibrado a todos.

3 A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) trata sobre Povos Indígenas e Tribais. Foi adotada em Genebra, em 27 de junho de 1989, sendo aprovada pelo Congresso Nacional pelo Decreto Legislativo nº 143/2002, em vigor desde 2003, e promulgada pelo Decreto nº 5.051/2004. A Convenção oferece uma definição para os povos tribais, sendo aqueles "cujas condições sociais, culturais e econômicas os distingam de outros setores da coletividade nacional, e que estejam regidos, total ou parcialmente, por seus próprios costumes ou tradições ou por legislação especial."

Para aprofundar as reflexões sobre essa problemática dos povos tradicionais afetados pelas unidades de conservação de proteção integral, trago um relato sobre a realidade de resistência e reexistência de pescadores e pescadoras artesanais que tiveram seus territórios tradicionais de pesca transformados em um Parque Nacional no litoral do Rio Grande do Sul. O Parque Nacional da Lagoa do Peixe foi criado em 1986, sem consulta pública, sob um território de pesca artesanal existente desde o século XIX. Embora a criação do Parque tenha contribuído para a conservação de ecossistemas de relevância global, sua implementação impôs sérias restrições ao modo de vida dos pescadores da Lagoa do Peixe. Somente após 33 anos da criação do Parque e de um longo período de conflito, foi firmado o primeiro acordo formal da pesca artesanal, procurando reconciliar conservação, direitos e dignidade da pessoa humana. A experiência, ainda embrionária, evidencia a importância de arranjos adaptativos que reconheçam direitos históricos e promovam a cogestão do território com as comunidades tradicionais, cujas ancestralidades se relacionam com territórios de vida de cada povo. A valorização dos seus conhecimentos ancestrais e o reconhecimento de seus modos de vida são elementos importantes na construção de paradigmas mais justos e equitativos na gestão de áreas protegidas, inspirados pela ética do Bem Viver e pela ideia de confluência.

Assim como Nêgo Bispo nos ensina, *confluência* não significa fusão ou assimilação, mas sim um espaço onde diversas perspectivas coexistem, influenciam-se e se enriquecem, mutuamente, sem que haja anulação de uma ou outra. Em convergência ao seu pensamento, a confluência é vista aqui como uma alternativa ao paradigma de resistência, principalmente porque não apenas se volta ao enfrentamento do poder opressor, mas às perspectivas outras, a partir da convivência entre saberes e práticas, pelo ato de reexistir ao tecer redes de Bem Viver. A partir dessa relação de confluência com a Terra e com o conhecimento ancestral, encontramos uma via autêntica para reexistir e viver em plenitude. O reconhecimento do modo de habitar a Lagoa do Peixe de pescadores e pescadoras artesanais que vivem nesse território, agora protegido por um Parque Nacional, parece o caminho para transformação dos conflitos e para a confluência das potencialidades desse encontro.

Esse caminho nos lembra que, para seguir adiante, precisamos de uma escuta e observação atentas à natureza e suas interfaces com a cultura, honrando e preservando a diversidade que nos sustenta. É em meio a essa confluência, a esse ponto de encontro, que é pedagógico, que reafirmamos nossos propósitos, nossas singularidades e encontramos formas de coexistir de maneira respeitosa e comprometida com o mundo que nos acolhe. Assim como Nêgo Bispo nos propõe, a ideia de confluências como encontros que não eliminam as diferenças, mas as celebram e as enriquecem, a sabedoria

dos povos tradicionais expressa como nossa existência pode apontar para um fluxo constante de aprendizagens mútuas com o mundo ao redor.

Em cada árvore, rio e montanha, há uma história que se entrelaça à nossa, conectando nossos destinos. Aprendemos, assim, a olhar o planeta com uma nova percepção – que nos recorda que não estamos em situação de cisão e sim de conexão com a natureza, compartilhando um propósito comum de reexistência e de renovação.

Reconhecer os direitos dos povos tradicionais é compreender a confluência da vida. É refletir sobre a simbologia da diversidade biocultural em reciprocidade com diferentes formas de habitar a Terra, guiadas por uma ética do Bem Viver. É apontar para um caminho de compreensão da intrínseca relação dos povos tradicionais com seus territórios ancestrais onde estabeleceram modos de vida únicos – imbricados na teia da vida. É superar o “mito moderno da natureza intocada” (Diegues, 1996) e inspirar novas estratégias de conservação da diversidade biológica.

A teia do bem viver: ancestralidade, resistência e reexistência

Nossas reflexões aqui tecidas convergiram para um ponto central: a necessidade de ressignificar nossas práticas e concepções de mundo, tomando como referência a interdependência entre saberes, territórios e modos de vida.

Articulando nossas trajetórias pessoais de formação e de pesquisas refletimos sobre como os saberes ancestrais, em diálogo com práticas de vida emergentes, fortalecem resistências socioculturais e promovem interações plenas entre seres humanos e ambientes naturais. Reconhecemos que a luta pelo Bem Viver se fundamenta na diversidade e complexidade biocultural, entretecendo ancestralidades em uma teia de relações que sustentam modos de vida mais integrados e justos.

Como ressaltado por Reinaldo Fleuri, a “Pedagogia da Reexistência Ancestral” aponta para um modelo educativo crítico e decolonial, no qual a reconexão com os valores ancestrais permite superar dispositivos coloniais e disciplinadores, promovendo solidariedade, criatividade e integralidade como formas de resistência vital. Essa abordagem, profundamente inspirada pelas cosmovisões do Bem Viver, nos desafia a repensar a educação em um cenário de crise civilizatória global.

Patrícia Pereira nos trouxe a metáfora da anciã timorense, uma guardiã de saberes que personifica a harmonia entre seres humanos e natureza. Sua narrativa ampliou nossa compreensão do conceito de “reexistir”, mostrando que ele transcende o ato de resistir, propondo modos de vida alternativos enraizados em práticas comunitárias e saberes ancestrais. Essa perspectiva

nos convida a enxergar a natureza como uma entidade viva, interligada à nossa existência, e a cultivar pedagogias que honrem a diversidade cultural e biológica como pilares do Bem Viver.

Carolina Alvite trouxe à tona a importância das “confluências” bioculturais, destacando como os saberes tradicionais podem dialogar com políticas públicas inclusivas em contextos de gestão ambiental. Ao explorar o contexto dos conflitos decorrentes da sobreposição de UC de proteção integral, com reflexão sobre a situação na Lagoa do Peixe, Alvite demonstrou que a integração de práticas participativas e a valorização de direitos históricos podem reconciliar conservação e modos de vida tradicionais. O conceito de confluência, como defendido por Nêgo Bispo, inspira uma visão onde diferentes saberes se ampliam mutuamente, fortalecendo tanto os sujeitos quanto os ecossistemas.

O entrelaçamento coautorial das narrativas revelou a centralidade das ancestralidades na constituição das identidades pessoais e étnicas, evidenciando que reexistir é um ato de ressignificação e recriação. Dessa confluência, emerge um chamado para reinventarmos, pedagogicamente, nossa forma de estar no mundo, reconhecendo que educação, espiritualidade e meio ambiente não são dimensões isoladas, mas expressões interligadas em um mesmo tecido vital. O Bem Viver, então, não é apenas um ideal abstrato, mas um compromisso ético e político que nos convida a um mergulho profundo na terra e na memória, buscando recriar mundos nos quais a reciprocidade, o encantamento e a justiça sejam princípios da vida.

Pedagogias ancestrais para bem viver

Na interação com os participantes dos grupos pesquisadores constituídos durante nossa experiência pedagógica na UFSC em 2024, aprendemos que as lutas ancestrais pelo Bem Viver transcendem fronteiras geográficas e são manifestações de um modo diverso de habitar o mundo. Essa diversidade de experiências, que Nêgo Bispo (2023a) descreve como característica dos “povos contracoloniais”, evidencia uma resistência e uma reexistência que se reinventam em resposta às fraturas impostas pela Modernidade.

Reconhecemos que essas experiências desafiam radicalmente as imposições coloniais, ao consagrarem alternativas concretas para enfrentar as crises socioambientais globais. Experiências essas que se apresentam como propostas, que possuem a possibilidade de se entrecerem rizomaticamente, mediante pedagogias ancestrais que cultivam a vida em plenitude.

O enraizamento em nossas ancestralidades

Uma experiência marcante que nos chamou a atenção para os saberes e as pedagogias ancestrais como caminho de construção do Bem Viver foi a nossa visita à Comunidade Pira Rupa, em 11 de outubro de 2024. Marco Karaí Jekupe Mirim (Marco Antonio Oliveira da Silva), cacique da Aldeia Guarani Pira Rupa, e sua esposa Jaxuka Rete (Cristiana Samaniego), diretora da Escola Indígena de Educação Fundamental⁴, receberam-nos na *Opy* (Casa de Reza), ao redor do fogo, o que animou a instigante conversa.

A Aldeia Pira Rupa foi fundada em 1993, sendo seu primeiro cacique Augusto Tataendy. O espaço territorial no começo foi muito pequeno, mas com o tempo foi sendo recuperado e hoje conta com dez hectares. O cacique atualmente é Marco Karaí Jekupe, que também é professor da cultura na escola. A escola começou a funcionar em 1994, num espaço que não só era destinado para educação, mas também como centro de reuniões, festas e demais encontros. Quando este espaço foi derrubado para dar lugar ao que hoje é o *opy*, a escola passou a funcionar em diferentes casas de família da aldeia. O espaço que ocupamos hoje, foi terminado em 2016, depois de muita luta. Sendo que a construção da escola começou em 2013 (Samaniego, 2024, p. 4).

O cacique Karaí Jekupe Mirim manifestou sua alegria em nos receber em sua comunidade, uma atitude tradicional do povo Guarani⁵. Apesar da frustração histórica que os povos originários tiveram na relação com os colonizadores – que sendo bem recebidos, roubaram e assassinaram os nativos – continuam a cuidar e a tratar as pessoas com carinho.

Esta atitude de acolhimento, respeito e reciprocidade é inerente ao modo de ser e viver Guarani, compartilhado no cotidiano da comunidade, tal como o cacique enfatizou: “Trabalhamos juntos, cantamos juntos e vamos juntos para as partidas de futebol. Quando há eventos, vamos todos juntos. Somos assim, uma família. Temos muito respeito uns pelos outros, e é muito raro brigarmos”.

E foi assim que o Marco Karaí Jekupe Mirim e Cristiana Jaxuka Rete, junto com as crianças e professores da Escola Indígena Pira Rupa, nos acolheram, um grupo de aproximadamente sessenta estudantes e professores da universidade.

4 A Escola Indígena de Educação Fundamental Pira Rupa (EIEF Pira Rupa) é uma instituição pública estadual localizada na Estrada Geral de Massiambu, s/n, Aldeia Indígena Massiambu, Palhoça, SC, CEP 88130-100. A escola oferece Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e Ensino Médio EJA (Supletivo).

5 O povo Guarani no Brasil pode ser compreendido em três subgrupos – Guarani-Ñandeva, Guarani-Kaiowa Guarani-Mbya – com diferenças nas formas linguísticas, costumes, práticas rituais, organização política e social, orientação religiosa, assim como formas específicas de interpretar a realidade vivida e de interagir segundo as situações em sua história e em sua atualidade (Instituto Socioambiental, 2025).

Contaram-nos que a cultura Guarani é marcada por uma rica cosmologia espiritual, na qual as divindades, os espíritos e os ancestrais desempenham papéis fundamentais na organização social e na formação da identidade individual e coletiva. Dentro dessa tradição, existe uma hierarquia espiritual que rege os aspectos da vida comunitária e influencia práticas culturais, rituais e a educação das novas gerações.

Na nossa cultura – explicou o cacique Marco – existe um Deus e vários reinos que cuidam da gente. Nossas almas vêm de cada reino. Por isso, quando a gente se identifica com outra pessoa, é porque sua alma veio do mesmo reino. A gente já era amigo lá em cima. Quando vem para cá, a gente se dá muito bem. A gente sabe disso também pelo nome. Em certa época do ano (na cerimônia de *Nhemongaraí*), o Xeramoi, o curandeiro, faz o batismo da criança e revela seu nome, indicando de qual reino ela veio. Aí a gente se reconhece (Marco Karai Jekupe, 2024).

A atribuição do nome no *Nhemongaraí*⁶ não é apenas uma formalidade, mas um momento em que o “*nhe’ẽ*”⁷ da criança se manifesta plenamente, integrando-a à comunidade e à sua linhagem espiritual. Esse nome carrega significados profundos, relacionados às divindades e aos antepassados, e orienta os propósitos de vida de cada pessoa na sociedade Guarani.

O cacique e a diretora da escola da aldeia Pira Rupa nos relataram como esse processo de nomeação e fortalecimento espiritual das crianças é essencial para a constituição da identidade pessoal e coletiva dos Guarani, pois reforça a ligação entre os membros da comunidade e seus antepassados, garantindo a continuidade das tradições e valores espirituais.

Os valores culturais são transmitidos de geração em geração por meio de narrativas orais e da participação ativa das crianças nas atividades sociais

6 O termo *Nhemongaraí* é de origem guarani e refere-se a um ritual significativo na cultura Mbya-Guarani, conhecido como “rito de nomeação” ou “batismo”. Este ritual é realizado para atribuir nomes sagrados às crianças, marcando sua integração plena na comunidade e fortalecendo sua identidade cultural. Durante a cerimônia, conduzida por líderes espirituais, são realizadas práticas como cantos, danças e consagração de alimentos, estabelecendo uma conexão profunda entre os participantes e as divindades guaranis. Além disso, o *Nhemongaraí* também pode envolver a consagração de alimentos, como o milho e a erva-mate, reconhecendo-os como dádivas divinas e reforçando a relação harmoniosa entre o povo guarani e a natureza (Ramo; Affonso, 2023; Silva, 2020).

7 Na cultura Guarani, o termo “*nhe’ẽ*” possui um significado profundo e multifacetado, abrangendo conceitos como espírito, sopro, vida, palavra e fala. Para os Guarani Mbya, “*nhe’ẽ*” é a fala utilizada em momentos específicos, como nas casas de reza durante cerimônias religiosas, referindo-se ao ser espiritual. Além disso, é empregada para explicar a origem e o significado dos nomes, destacando sua importância sagrada. Por outro lado, entre os Guarani Nhandewa, “*nhe’ẽ*” é a fala cotidiana, enquanto “*aywu*” representa a palavra sagrada utilizada em contextos rituais. Essa distinção evidencia a riqueza e a complexidade linguística e cultural entre os diferentes subgrupos Guarani (Benites, 2023).

e religiosas. Desde cedo, elas são educadas sobre os mitos, rituais e a importância dos ancestrais, consolidando sua identidade dentro da comunidade.

Sobre esse aspecto, tivemos a possibilidade de escutar o professor timorense Vicente Paulino que, durante sua participação em nosso curso, abordou a importância da representação identitária em seu país, alegando a presença de uma harmonia de seu povo com as suas práticas culturais e seus rituais. Para exemplificar a importância da cultura em Timor-Leste, partiu do papel exercido pela *uma-lulik*, que é “considerada casa sagrada dos timorenses, onde se celebram os rituais sagrados dos ancestrais. E neste local também se encontra a representação simbólica do ‘fluxo da vida’, isto é, refere-se à essência da fertilidade das mulheres timorenses como a Mãe-Terra que sustenta seus filhos” (Araújo, 2013, p. 36). Durante sua fala, um aspecto bastante interessante foi o destaque da presença da identidade ancestral a partir dessa instituição, que é um local sagrado para o povo timorense. Assim:

[...] em Timor-Leste, cada linhagem tem suas próprias casas sagradas e todas as práticas e rituais ligadas com ritos agrícolas, ritos de passagem, ritos fúnebres, ritos de lavar os olhos⁸, tudo isso pratica-se dentro da casa sagrada, mas antes de entrar na casa sagrada, particularmente no que diz respeito aos ritos agrícolas, começamos logo no altar que é feito em frente à casa sagrada e daí que é que se começa a entrar na casa sagrada (Paulino, 2024).

Nesse sentido, Sousa e Paulino (2024), afirmam que a *uma-lulik* é um elemento de vínculo do sujeito com sua cultura de origem, já que, de forma ancestral, garante a continuidade dessa cultura. Portanto, a casa sagrada é, prioritariamente, um lugar do pertencimento do povo de Timor-Leste, ao se configurar como o *locus* da experiência com as diversas línguas maternas que existem em seu território. “O nome de cada *uma-lulik* é dado, escusado dizer, na língua da cultura da qual ela é uma expressão” (Sousa; Paulino, 2024, p. 111).

De maneira semelhante, na cultura Guarani, a *Opy* – casa de reza – é o centro de encontro de toda a comunidade.

A casa de reza é lugar sagrado para o Guarani Mbyá, lugar espiritual que os regadores (*Xeramoi* ou *Xejaryi*) usavam e usam ainda hoje para se comunicar com *Nhanderu* (Deus). A casa é o espaço, onde são realizadas

8 A esse respeito, em sua tese de doutorado, Rosiete Costa de Sousa (2019) aborda a tradição de lavar os olhos a partir da fala de um dos professores de Timor-Leste, participante de sua pesquisa: “Ele não lava porque os olhos têm sujeira... é para enxergar, é para ver o mundo, é para abrir... ‘veja lá o mundo!... que é assim mesmo!’ Ela está a se introduzir no mundo no meio das pessoas, de uma comunidade. E ela, queira ou não, vai fazer parte desta comunidade... ‘vê, enxerga, vê as plantas, vê as pessoas, vê tudo isto que está dentro de você!’ porque o olho é um dos mais importantes instrumentos no homem, né? Ele permite ver o mundo, conhecer as coisas [...]” (Prof. João, 12 de março de 2013 *apud* Sousa, 2013, p. 90).

as atividades religiosas, desde rituais de cura, reuniões, batismo, canto e dança. Não há um lugar específico para a sua construção, desde que quando construída, a porta seja direcionada para onde o sol nasce. [...] Ela é como se fosse a escola guarani, onde a comunidade aprende os saberes e os valores que existem no *nhandereko*, além disso, aprendemos várias coisas relacionadas ao universo (cosmologia) (Samaniego, 2024, p. 29).

É neste espaço que cotidianamente se encontram, cantam, dançam, rezam e, sobretudo, conversam ao redor do fogo. A casa de reza é construída em mutirão com a participação de todos, utilizando elementos da natureza. A arquitetura, com a porta da frente aberta para o sol nascente e uma janela voltada para o sol poente, facilita a circulação das boas energias, que animam a comunidade em suas decisões frente aos inúmeros conflitos que vive, no contexto social marcado pela colonialidade.

A defesa de seu território é fundamental para cultivar seu modo ancestral de viver, em consonância aos ritmos da natureza e os desígnios de *Nhanderu*, a divindade suprema. O *Tekoha* é o espaço da aldeia, onde os Guarani podem viver conforme suas tradições, mantendo sua cultura, organização social, espiritualidade e formas de subsistência. A agricultura, por exemplo, não é apenas um meio de subsistência, mas, também, um ato carregado de simbolismo e rituais. Essa concepção se confronta com o modo de produção capitalista que vem se impondo violentamente pelo sistema mundo colonial, gerando conflitos em múltiplas dimensões, que são enfrentados segundo diferentes estratégias, de acordo com o contexto histórico, social e cultural. O povo Guarani Nhandeva da região do Mato Grosso do Sul, da qual Cristiana é originária, vive um processo histórico de conflito violento com as frentes de ocupação e exploração neocolonial dos territórios e povos indígenas. As lideranças indígenas são exterminadas ou cooptadas, as comunidades são dispersas e os indígenas são induzidos a se inserir no mercado de trabalho das cidades e das fazendas em condições subalternas, marginais e precárias.

A resistência guarani à violência colonial se expressa na busca da “Terra sem Mal” (*Yvy Marã Ey*), imaginado como um lugar de harmonia, onde não há sofrimento nem injustiça. Mas essa busca não é só uma viagem física – é um modo de viver, baseado na espiritualidade, na reciprocidade e na conexão com a natureza. Porque, como afirma Meliá (1990, p. 43), “no fundo não é a migração em si que define os Guarani, mas sim o modo particular de viver a economia de reciprocidade”.

Karai Jekupe Mirim e Jaxuka Rete nos contaram que procuram sempre manter essa atitude de respeito e cordialidade, mesmo nas relações com os colonos vizinhos, que se apropriaram das terras dos seus ancestrais e

continuam “não gostando de índio”. Para evitar conflitos, buscam sempre conversar e pedir licença para cruzar as propriedades, ao negociar o uso e a posse do território, mesmo sabendo que pertenciam a seus ancestrais. Com resiliência avançam em suas lutas, atravessando as fissuras da violência colonial praticada pelo Estado-Nação brasileiro, mediante a ocupação de instâncias políticas (como a criação do Ministério dos Povos Indígenas), a mobilização contra projetos políticos e econômicos coloniais (como a ideologia do marco temporal, as ações predatórias do agronegócio, das mineradoras), assim como as lutas por “aldear, reflorestar” a escola, o sistema de saúde indígena, as instituições de ensino superior.

De maneira próxima, as lutas e conflitos foram constantes na história da recente restauração da independência de Timor-Leste, especialmente no período de dominação indonésia. Nesse sentido, ao ser questionado sobre o papel da cultura para o povo timorense, o professor Vicente Paulino também apontou a presença constante da cordialidade, especialmente na mediação de conflitos, assim como se expressa o povo Guarani. Destacou que com a cultura se resolve os problemas sociais, sem a intervenção do poder policial. No caso de disputa de herança, por exemplo, nos disse que isso costuma se resolver dentro da família, por ser da mesma linhagem, com a mediação de um ancião para a resolução do problema; depois buscam soluções e, ao mesmo tempo, se o problema não se resolver de forma pacífica, daí há uma multa cultural, em que aquele que criou o problema deve agir “no sentido de arrepender-se, para pagar, para que este problema não se repita. A cultura é tão importante em nossa sociedade porque com a cultura fortificamos a relação social” (Paulino, 2024).

Em consonância, também ressaltou que o papel da cultura está em apoiar o estado, em promover relações mais respeitadas, particularmente às atividades dos governos, em que se realizam alguns ritos, por exemplo, no momento da campanha, em que a comissão de eleição, legislativa, chama “os políticos a fazerem um ritual de dar bênção para que esses políticos quando entrarem no terreno não se insultem, não falem mal um do outro, uma forma de convivência pacífica na consolidação de seus programas políticos” (Paulino, 2024).

A importância de trazer experiências de lugares distantes, como Timor-Leste, foi destacada como uma forma de ampliar nossas perspectivas sobre ancestralidade, resistência e reexistência. Relacionar as falas de professores e participantes ao longo do curso foi uma proposta entusiasticamente aceita, pois nos permitiria extrair valiosos elementos que conectam essas narrativas em uma escala planetária. A troca de vivências, ideias e práticas entre diferentes contextos geográficos e culturais reforçou a noção de que a ancestralidade é um elo que une povos em um esforço comum pela justiça e pela harmonia com a natureza.

Um ponto central de nossa reflexão foi o entendimento de que a reconexão com as ancestralidades promove uma harmonia essencial entre humanos e natureza. Os processos de reexistência ancestral, manifestos nas lutas de povos indígenas e quilombolas, exemplificam como essas interações podem nos levar a uma vida plena e em sintonia com todos os seres que habitam o planeta. O mergulho nas ancestralidades e a restauração de suas práticas e valores apontam para um caminho de reconexão com a natureza, permitindo-nos trilhar uma perspectiva de vida em plenitude, na qual o cuidado e a reciprocidade se configuram como os pilares das relações sociais e ecológicas.

A confluência entre nossas ancestralidades

A confluência intercultural profunda entre as ancestralidades anuncia um processo indispensável para o fortalecimento da resistência cultural e social, especialmente em comunidades tradicionais e indígenas.

Nossos diálogos com representantes dos povos originários, indígenas, timorenses, quilombolas e de outras comunidades tradicionais, proporcionaram uma troca profundamente significativa e trouxeram à tona a potência dos saberes ancestrais, frequentemente marginalizados, que carregam em si a essência de uma resistência que é, ao mesmo tempo, cultural e social.

Esses saberes, intrinsecamente associados aos modos de ser e estar no planeta, especialmente com relação aos recursos naturais, promoveram reflexões essenciais sobre a interconexão dos sistemas sociais e naturais, no reconhecimento da diversidade biocultural como base para a resiliência socioecológica. A discussão sobre a teia do Bem Viver surgiu nesse contexto, da emergência de uma amplitude de ideias sobre a interconexão entre sistemas sociais e naturais, considerando-se a diversidade biocultural como fundamental para a construção de identidades dispostas ao enfrentamento das crises socioambientais planetárias.

Uma questão central desse processo foi a relação entre a conservação da natureza e as identidades culturais dos povos tradicionais. Essa reflexão se fundamentou nas lutas por justiça, dignidade e vida em plenitude, pilares das trajetórias das comunidades com as quais dialogamos ao longo de nossas vivências pessoais e durante o curso. A participação das lideranças Laklãnõ/Xokleng e Kaingang no curso suscitou reflexões sobre os conflitos constantes em torno do marco temporal e das unidades de conservação, destacando a complexidade das relações entre seres humanos e a natureza. Essas perspectivas ajudaram a compreender que a luta pela preservação dos territórios tradicionais é também uma luta pela manutenção de modos de vida contracoloniais e de valores ancestrais que se conectam profundamente com a terra.

Essa situação não é isolada. Inúmeras comunidades contracoloniais vivem cenários semelhantes, em que seus territórios tradicionalmente habitados foram transformados em unidades de conservação. Em nome de um ideal global de conservação da natureza, essas comunidades são submetidas às violências das mais diversas e ameaças à manutenção de seus modos de vida.

Um caso emblemático, localizado em Florianópolis, é o do Quilombo Vidal Martins, sobreposto ao Parque Estadual do Rio Vermelho. As lideranças dessa comunidade quilombola nos relataram como têm desenvolvido práticas de reexistência durante um longo processo de reconhecimento e titulação de seu território tradicional. Nesse sentido, tentam superar o desafio de permanecer em um cenário de expansão urbana, mediante resistência e luta contra a tentativa de apagamento de um modo de vida ancestral, característico de sua forma única de habitar aquele território em reciprocidade com a natureza.

Outro exemplo é o dos pescadores e pescadoras artesanais da Lagoa do Peixe, que tiveram seu território de pesca transformado em Parque Nacional. O local se tornou um “território-de-exclusão-e-luta”, evidenciando o movimento de resistência e reexistência dessa comunidade pelo direito de existir. Superar essa dicotomia sociedade-natureza requer a consideração das múltiplas territorialidades e racionalidades na apropriação e uso dos recursos naturais comuns, promovendo uma gestão democrática, eficiente e equitativa nessas áreas sobrepostas, orientada pelo diálogo de saberes tradicionais, técnicos e científicos e pelo reconhecimento dos direitos dos povos ancestrais.

A importância da confluência de nossas ancestralidades também se manifesta na constituição das identidades, especialmente no contexto escolar. O relato do professor Vicente Paulino sobre a realidade de Timor-Leste ilustra como a educação pode ser um espaço de interculturalidade. Em sua opinião, embora a escola intercultural propriamente dita não exista, os professores atuam como mediadores dessa diversidade, promovendo a inclusão de alunos falantes de diferentes línguas e culturas.

A escola intercultural propriamente não existe, mas sempre na prática escolar há uma noção de interculturalidade, levada pelos próprios professores, porque dentro da sala de aula não existem apenas alunos que falam uma só língua, mas a sala de aula é composta por falantes de diversas línguas. Por exemplo, no país nós temos 16 línguas. Isto significa que nós podemos encontrar dentro da sala de aula alunos que sabem alguma dessas 16 línguas. Então cabe a professor tomar a iniciativa de adaptar a proposta pedagógica no sentido de incluir esses alunos (Paulino, 2024).

O resgate das ancestralidades por meio de uma educação intercultural também encontra lugar nas ideias de Sousa e Paulino (2024) quando defendem

a importância da experiência ancestral timorense corporificada na *uma-lulik* como mobilizadora de debates e diálogos contemporâneos na escola, promovendo sua ação afirmativa “[...] como experiência social, estética, ontológica e epistemológica na política educacional timorense” (Sousa; Paulino, 2024, p. 92).

Assim, a confluência intercultural profunda entre nossas ancestralidades promove não apenas a resistência cultural e social das comunidades tradicionais, mas também, fortalece a sustentabilidade ambiental e a inclusão educacional. Por meio do diálogo de saberes e da valorização das identidades culturais, torna-se possível construir uma sociedade mais justa, plural e em harmonia com a natureza. O desafio que se impõe é garantir que esses processos tenham continuidade, valorizando os direitos dos povos ancestrais e promovendo uma convivência respeitosa e equitativa nos territórios tradicionais.

Pedagogias ancestrais: confluir saberes e práticas de bem viver

Nossas trajetórias de vida e os temas geradores de nossas pesquisas expressam a busca por promover ações e pensamentos decoloniais nas práticas e instituições em que atuamos. O esforço para compreender e potencializar práticas de educação intercultural, em diálogo e colaboração com os movimentos populares, levou ao questionamento das visões antropocêntricas típicas da ciência moderno-colonial, ao aprendermos com os povos originários sua cosmovisão do Bem Viver e suas pedagogias de reexistência ancestral. O ato de reexistir a partir de outros mundos e pedagogias possíveis, alinhado a perspectivas ancestrais e decoloniais, ultrapassa a simples reação às opressões, criando modos de vida alternativos, conectados às raízes culturais, aos saberes ancestrais e as suas práticas comunitárias. A relação de confluência com a Terra e com o conhecimento ancestral oferece uma perspectiva biocultural e decolonial para viver em plenitude. Nesse caminhar, torna-se necessária a escuta amorosa e a observação atenta da natureza e das suas interfaces com as culturas.

Os aprendizados que tivemos em diálogo com a Aldeia Guarani Pira Rupa e com os educadores Kaingang e Laklãnô/Xokleng, bem como com o professor timorense Vicente Paulino, demonstram que a casa de Reza e os rituais ancestrais representam processos pedagógicos potentes para ressignificar nossas relações com a sociedade e com a natureza.

Ao propormos essas ideias preliminares, consideramos que tais processos se configuram como pedagogias ancestrais, essenciais para a manutenção de relações interculturais profundas, em convergência com a noção de educação como um ato decolonial – “amoroso, uma inscrição afetuosa e solidária”, que clama por um diálogo mais estreito ao pensamento contracolonial e que “[...] vibra no tom da partilha, reconhece o dom da vida

como evento cíclico e ecológico e, por isso, se envolve ao invés de se desenvolver” (Rufino, 2021, p. 35).

Essas perspectivas convergem para reafirmar a necessidade de decolonizar práticas institucionais e recuperar nossas conexões com as ancestralidades, permitindo reconfigurar as relações humanas e ecológicas. A reexistência ancestral se manifesta como um processo de reconexão com a natureza, não como objeto a ser explorado, mas como entidade viva, sagrada, essencial à vida em plenitude. Alinha-se, especialmente, à ideia de confluência, proposta por Nêgo Bispo (2023a), entendida como uma força promotora de práticas de compartilhamento, resgate cultural e respeito mútuos, ampliando as possibilidades de interação entre diferentes modos de vida e cosmologias.

As vozes dos povos indígenas, quilombolas, timorenses e pescadores artesanais ecoam, na confluência entre nossos percursos, reverberando um parentesco ancestral que nos vincula à busca por fecundar a rica diversidade biocultural e transformar nossas formas de habitar o mundo. É nesse entrelaçamento de saberes, promovido pelas Pedagogias Ancestrais, que encontramos forças para resistir e inspiração para reexistir, reinventando nossos caminhos com base nas ancestralidades que se perpetuam de forma rizomática, constituindo-se em práticas de Bem Viver.

Esse movimento atravessa os dispositivos da Modernidade, acirrando suas contradições estruturais e esgarçando as amarras coloniais. Compreendemos, assim, que a reconexão com as nossas ancestralidades constitui o fulcro fundamental das práticas e Pedagogias Ancestrais de Vida em Plenitude.

CAPÍTULO 2

REEXISTIR PARA EXISTIR E ALGUNS SABERES CONTRACOLONIAIS PARA A EDUCAÇÃO

Claudio Olívio Piotto
Lara Luísa Silva Gomes

*A resistência perpassa todas as nossas existências. Somos o povo,
que onça daqui de Pintodora (Brasil); já sentia a nossa presença.
E já sabia viríamos de longe;
Vimos virar povo, superar o fogo, horrores, temores da colonização.
E depois de séculos entretecer mentes pelo
amor à ciência e a educação.
E paramos em frente a Alkebulan (África), numa ilha Atlântica,
com pássaros, sambaquis, indígenas, reencontram-se
novamente, no oceano de memórias chamado Atlântico.
E aqui pesquisadores vão se desafiando e contra
colonizando suas vidas e suas pesquisas.*
Lara Luísa Silva Gomes

*A educação é o único caminho seguro para as transformações
necessárias acontecerem. Romper com o tradicionalismo
oligárquico brasileiro é compromisso de uma educação
libertadora e inclusiva. Nesse aspecto precisamos que a
formação de professores quebre as barreiras do vocacionalismo
instituído e se torne profissional em constante e inquietante
busca por profundas e reais transformações sociais.*
Cláudio Olívio Piotto

*A educação é um ato de amor; por isso, um ato de coragem.
Não pode temer o debate.*
Paulo Freire

Trouxemos para a discussão a necessidade da reexistência como forma de resistência ativa frente aos sistemas de dominação que historicamente subjugaram e silenciaram comunidades negras, quilombolas e indígenas. Através das lentes de conceitos como subalternidade (Fanon, 2002), vidas precárias (Butler, 2004) e dispositivos de silenciamento, a análise enfatiza como o colonialismo

impôs hierarquias sociais que perpetuam a marginalização desses grupos. A *ferida colonial* mencionada por Fanon (2002) é revisitada como um traço indelével da desumanização dos povos africanos e indígenas no Brasil, cujo legado persiste na atualidade por meio da exclusão sistemática e da negação de direitos fundamentais, como a educação e o acesso a territórios ancestrais.

Ao longo do texto, evidencia-se o protagonismo das comunidades quilombolas e indígenas na luta contra essas opressões, destacando-se a defesa de seus territórios e a reivindicação de direitos como atos de resistência e reexistência. Esses movimentos não são apenas manifestações de resistência passiva, mas constituem tecnologias ancestrais de *aquilombamento* e preservação de saberes. A ancestralidade e o afeto emergem como pilares das políticas públicas educacionais que buscam romper com a invisibilidade histórica imposta aos povos tradicionais.

A pedagogia decolonial é apresentada como uma alternativa ao modelo educacional eurocêntrico, desafiando currículos e práticas que desconsideram epistemologias indígenas e africanas. A etnomatemática (Rosa; Orey, 2024) e a inter/transdisciplinaridade aparecem como estratégias essenciais para integrar saberes diversos ao ensino formal, ressignificando narrativas e fortalecendo a identidade cultural dos estudantes. Como apontam Silva e Estácio (2023), a introdução de narrativas comunitárias na educação fomenta um ensino mais humanizado e representativo. Contudo, a efetivação dessa transformação exige que a sociedade reconheça a importância de uma educação inclusiva e plural.

A coletividade, enquanto tecnologia ancestral, é abordada como um princípio estruturante da vida dos povos tradicionais. Historicamente, a escolarização formal foi utilizada como instrumento de dominação, negando a legitimidade dos saberes indígenas e quilombolas. No entanto, a vida comunitária sempre se sustentou pela partilha do conhecimento e pelo respeito à diversidade, o que desafia o modelo educacional hegemônico. Como argumenta Krenak, a verdadeira inclusão não se dá pela assimilação à cultura dominante, mas pelo respeito à autonomia dos povos originários.

A dimensão espiritual desses saberes também é ressaltada, evidenciando-se a centralidade da fé e da força vital na resistência cultural e social. Os cultos à natureza, os rituais de Orixás e as tradições sagradas dos povos indígenas são espaços de reafirmação da identidade e de preservação das memórias ancestrais. A oralidade, nesse contexto, apresenta-se como um dos principais veículos de transmissão de conhecimento, perpetuando-se por meio de narrativas, provérbios e músicas que resistiram ao apagamento colonial.

A experiência inédita do curso oferecido como disciplina eletiva na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) é um exemplo concreto da tentativa de romper com as barreiras epistemológicas impostas pelo modelo

acadêmico tradicional. Integrando programas de pós-graduação de diferentes centros, a iniciativa reuniu um coletivo diverso de docentes e discentes, fortalecendo um espaço de reflexão sobre *confluência*, *reexistir* e *reexistência*. Esse tipo de experiência acadêmica demonstra o potencial da educação como ferramenta de transformação social, possibilitando a construção de um ensino mais democrático e representativo.

Por fim, o texto enfatiza a necessidade de políticas públicas que reconheçam e valorizem a pluralidade dos saberes tradicionais, promovendo a participação ativa das comunidades indígenas e quilombolas na construção de currículos e metodologias pedagógicas. A descolonização da educação é entendida como um ato de reparação histórica, essencial para romper com as estruturas de poder que perpetuam a exclusão e para garantir um sistema educacional verdadeiramente inclusivo e democrático.

Resistir para reexistir

Os sistemas de poder dominantes não apenas determinam, mas também naturalizam as formas pelas quais identidades, corpos e experiências humanas são moldados, gerando impactos psicológicos, sociais, culturais e políticos de grande magnitude. Conceitos como subalternidade (Fanon, 2002), vidas precárias (Butler, 2004) e dispositivos de silenciamento de vozes negras e indígenas reiteram que a imposição de hierarquias sociais e a categorização de seres humanos são elementos estruturantes da dominação econômica e política.

Frantz Fanon (2002, p. 205) já apontava que a “ferida colonial” é uma marca indelével desse processo de inferiorização, configurando-se na violenta desconstrução da condição de humanidade dos povos africanos e de sua consequente subjugação. No Brasil, essa desumanização se consolidou não apenas pela escravidão transatlântica, mas também pelo extermínio e marginalização dos povos indígenas, processos que estão intrinsecamente ligados à própria formação da sociedade brasileira.

As comunidades quilombolas e indígenas são, historicamente, protagonistas de uma luta permanente contra a subalternização imposta pelo sistema hegemônico dominante. Sua insurgência se manifesta tanto na defesa de seus territórios contra a expropriação promovida por agentes econômicos quanto na reivindicação de direitos negados pelo Estado, como o acesso à educação, saúde, transporte e infraestrutura. Esse movimento não é apenas uma resistência passiva, mas um ato ativo de reexistência, uma tecnologia ancestral de aquilombamento e de preservação de saberes e práticas comunitárias.

A ancestralidade e o afeto são elementos centrais nas políticas públicas educacionais que buscam romper com a invisibilidade histórica imposta aos

povos tradicionais. A educação decolonial emerge como um caminho essencial para ressignificar os currículos escolares e fortalecer a identidade cultural dos estudantes. Modelos de ensino que incorporam saberes ancestrais, como demonstrado em pesquisas de Santos *et al.* (2024), evidenciam que a integração desses conhecimentos às práticas pedagógicas não apenas promove a inclusão, mas também estimula processos de aprendizagem mais significativos e conectados às realidades dos sujeitos historicamente marginalizados.

A pedagogia decolonial desafia o eurocentrismo, propondo currículos que valorizem a multiplicidade de epistemologias. A etnomatemática, por exemplo, reconhece a matemática presente nos sistemas de conhecimento tradicionais e a integra à prática pedagógica (Rosa; Orey, 2024). Da mesma forma, a inter/transdisciplinaridade surge como ferramenta crucial para desconstruir estereótipos e enfrentar a violência e o preconceito, possibilitando um ensino mais conectado às experiências comunitárias e ao fortalecimento da autonomia dos sujeitos. Como apontam Silva e Estácio (2023), o uso de narrativas e produções autorais das comunidades indígenas nos processos pedagógicos ressignifica suas histórias e memórias, promovendo um ensino mais humanizado e representativo. Para que essa revolução educacional ocorra de forma abrangente, é imprescindível que a sociedade, como um todo, reconheça a urgência de um ensino inclusivo, que respeite a diversidade e valorize a pluralidade cultural como uma riqueza coletiva.

Saberes contracoloniais para a educação

O saber das coletividades

A escolarização formal, ou educação formal, e seus currículos sempre foram utilizados como instrumentos de dominação sobre grupos vulneráveis, como os povos indígenas, quilombolas e outras comunidades tradicionais. Historicamente, esses grupos tiveram seus saberes populares e científicos desconsiderados ou mesmo negados, em um processo contínuo de marginalização cultural e epistemológica. O conhecimento acadêmico, de matriz eurocêntrica, foi imposto como único legítimo, invisibilizando formas de aprendizagem que transcendem a oralidade, o simbolismo e a relação integrada com a natureza, elementos fundamentais das cosmovisões desses povos.

A coletividade sempre foi uma tecnologia ancestral de sobrevivência. Para indígenas e quilombolas, a vida em comunidade é estruturada pelo trabalho conjunto e pela valorização da diversidade, reconhecendo a riqueza presente na diferença. Trata-se de uma filosofia que promove o respeito e a troca entre distintos saberes e culturas, sem a necessidade de hegemonizar ou

submeter o outro. Como afirma Ailton Krenak (2020), “os povos podem se unir sem serem todos iguais, cada um com sua autonomia, aspirando o mundo que quiser viver”. Alguns países, como Colômbia e Equador, avançaram na institucionalização desse reconhecimento, adaptando suas constituições para um viés plurinacional, o que confere maior representatividade e direitos a seus povos originários e tradicionais. No Brasil, porém, essa transformação não ocorreu. Krenak (2020) argumenta que, em nosso contexto, as populações historicamente marginalizadas são tratadas como meros apêndices de uma nação monolítica, em que até mesmo ações afirmativas muitas vezes operam pela assimilação à cultura dominante, em vez do respeito à pluralidade.

A coletividade se manifesta de forma pulsante na luta pela preservação das terras ancestrais, nas expressões artísticas, como danças e teatros de resistência, nas inúmeras marchas por justiça, na religiosidade e na partilha de cuidados e rituais cotidianos. O simples ato de plantar, colher e celebrar a comida é um ato de coletividade. Para as comunidades quilombolas, as cozinhas são espaços sagrados, onde a memória, a resistência e a identidade se fortalecem na unidade. Esse saber ancestral, que reconhece a potência da diversidade, faz com que indivíduos se tornem porta-vozes de seus coletivos. A história nos mostra inúmeros Zumbis e Ambrósios, lideranças quilombolas que se insurgiram contra a dominação colonial. Em Alagoas e Minas Gerais, lideraram o Quilombo dos Palmares e o Quilombo do Campo Grande, resistindo por mais de um século à perseguição da Coroa portuguesa. Quando um deles era capturado ou morto, outros assumiam seu nome e papel na resistência, confundindo os opressores e demonstrando a força de um movimento que era muito mais do que individual: era uma coletividade.

No entanto, mesmo reconhecendo a potência do coletivo, ainda enfrentamos desafios em nossa prática pedagógica contemporânea. As metodologias educacionais seguem priorizando a individualidade e a meritocracia, dificultando o trabalho coletivo. A tendência de escolher apenas colegas com afinidades em atividades grupais reduz a possibilidade de troca e de aprendizado pela diferença, empobrecendo a experiência educacional. O trabalho coletivo exige um reposicionamento epistemológico, no qual a interculturalidade e o respeito à diversidade sejam princípios centrais. Segundo Fleuri (2003), os movimentos sociais e educacionais que propõem a convivência democrática entre diferentes grupos e culturas, tanto no âmbito nacional quanto internacional, buscam construir referenciais epistemológicos que superem o medo ou a tolerância indiferente ao outro. O objetivo é construir uma leitura positiva da pluralidade social e cultural, promovendo um novo ponto de vista que respeite as diferenças e reconheça a paridade de direitos.

A coletividade, portanto, não é apenas um conceito, mas uma prática viva e necessária para a construção de sociedades mais justas e equitativas. A

valorização dos saberes tradicionais e a interculturalidade precisam ser incorporadas ao processo educacional, para que se rompam as barreiras impostas pela hegemonia cultural e epistemológica, permitindo que os saberes das coletividades ocupem seu devido espaço na construção do conhecimento humano.

O saber da fé / força vital

Os cultos à natureza representam a força vital presente em cada ser humano. Esses cultos resistiram a séculos de violência, imposição cultural e tentativas de apagamento histórico. Nem as atrocidades cometidas nos navios negreiros nem a colonização forçada dos povos indígenas conseguiram eliminar a memória ancestral que atravessa gerações. A expressão *força vital*, presente nas filosofias africanas, designa a energia criadora do mundo visível e invisível, sendo um elemento essencial para a existência e a resistência dos povos tradicionais.

De acordo com Lopes e Simas (2021, p. 28), “todo ser humano constitui uma parte viva, ativa e passiva na cadeia das Forças Vitais, ligado, acima, aos vínculos de linhagem ascendente e, sustentando abaixo de si, a linhagem de sua descendência”. Nas religiões contracoloniais, bem como nas manifestações religiosas sincréticas de matriz africana, como congadas, reinados, Festa de São Bendito, Nossa Senhora do Rosário, folia de reis do oriente, caretagem, ticumbi, moçambique, entre outras, saúdam-se os ancestrais.

Nos cultos de Orixás, na Umbanda, no Candomblé e nas práticas sagradas dos encantados dos povos originários, a manutenção da força vital é central para a sobrevivência espiritual e cultural. O conceito de *Ory*, que em iorubá significa “cabeça”, representa a divindade que habita em cada indivíduo e orienta seu destino. A religiosidade de matriz africana, assim como as práticas espirituais indígenas, sustenta-se na relação com a ancestralidade e na continuidade de saberes transmitidos oralmente ao longo das gerações.

Nas casas de reza dos Guarani, a arquitetura e a organização espacial carregam profundas simbologias associadas ao ciclo solar e à cosmologia ancestral. A posição da porta, voltada para a nascente, e das janelas, alinhadas ao poente, não são meras escolhas estruturais, mas representações da conexão entre o mundo terreno e as forças celestes. Esse ordenamento remete ao papel fundamental do Sol na organização da vida e dos ciclos naturais, refletindo a visão de mundo desse povo originário.

A tradição oral guarani mantém viva a história da grande onça, uma narrativa que antecipa simbolicamente a chegada da colonização e a ameaça que ela representaria às suas formas de vida. Os ancestrais, ao conceberem essa narrativa, demonstravam sua capacidade de interpretar e prever grandes transformações históricas e suas consequências para o equilíbrio da comunidade.

Esses saberes, transmitidos de geração em geração, evidenciam não apenas uma sofisticada percepção histórica e social, mas também a resiliência cultural dos Guarani diante dos desafios impostos ao longo dos séculos.

A força vital, elemento central da cosmologia guarani, não está restrita ao indivíduo, mas se manifesta na coletividade e na interconexão com o mundo espiritual e material. Esse princípio se expressa nos objetos sagrados, nos alimentos, nos elementos naturais e, sobretudo, nas práticas rituais. A sacralização dos corpos por meio da dança representa não apenas um ato de devoção, mas também um meio de manutenção e renovação dessa energia essencial. O corpo, entendido como tambor, ressoa a força da coletividade, tornando-se veículo de diálogo entre os seres e as forças espirituais. Para que essa potência não se disperse, é necessário um constante processo de restituição e troca, reafirmando os laços comunitários e garantindo a continuidade da tradição. Assim, as práticas rituais dos Guarani não são apenas manifestações culturais, mas expressões de uma cosmologia que sustenta sua identidade e resistência ao longo do tempo.

Na educação quilombola e indígena, a prática estimula a força vital por meio de uma aprendizagem que integra cantos, danças e uma profunda conexão com a natureza e com as relações humanas. Essa abordagem garante um desenvolvimento humano integral dos estudantes, respeitando e valorizando seus saberes ancestrais e suas identidades culturais. Nesse sentido, os mais velhos têm papel central na transmissão desses ensinamentos.

Em nossa educação formal/tradicional, muitos professores adotam práticas pedagógicas contracoloniais, promovendo um ensino que desafia estruturas opressivas e valoriza epistemologias tradicionais. Um exemplo notável é Paulo Freire, patrono da educação, cuja experiência em terras africanas contribuiu para sua visão crítica e libertadora do ensino. Sua obra inspira e continua a influenciar a maioria dos educadores no Brasil, especialmente aqueles comprometidos com a transformação social.

Ao estimular estudantes oriundos de grupos historicamente vulnerabilizados a compreender a educação como um caminho para sua emancipação social, estamos fortalecendo sua força vital. Esse processo não apenas impulsiona seu crescimento intelectual, mas também fortalece sua identidade e pertencimento. Muitos desses estudantes conseguem permanecer na escola, desenvolvendo letramentos racial, social e culturalmente situados, o que lhes permite ascender socialmente e transformar suas realidades. Assim, a educação quilombola e indígena reafirma-se como um espaço de resistência e reconstrução, no qual o saber tradicional e a formação crítica se entrelaçam para a construção de um futuro mais equitativo e justo.

O saber da oralidade

Apesar de os africanos e os povos originários sempre registrarem suas vivências na natureza, e de a própria escrita ter surgido no continente africano, a oralidade ocupa um papel central na transmissão do conhecimento e na preservação das culturas desses povos. A força da palavra falada, expressa nas inúmeras línguas que carregam, representa uma riqueza imensurável. Entre os indígenas, é comum que um indivíduo médio fale pelo menos duas línguas, enquanto, entre os quilombolas, muitos ainda preservam dialetos e palavras de origem bantu e iorubá, como as línguas Kalunga e Benguela, entre outras. A palavra, nesses contextos, carrega *axé* – uma força vital que dinamiza a existência. Uma língua ou uma cultura somente desaparece se deixarmos de pronunciá-la, pois nomear é um ato que incide sobre a alma, conferindo-lhe existência e permanência.

Nos rituais, nas músicas e nas narrativas orais, a palavra falada exerce um poder transformador, sendo capaz de mobilizar forças vitais. Segundo Máximo (2022), a filosofia Diola fundamenta-se na oralidade, não apenas enquanto expressão linguística, mas também como um meio de organização das potências vitais em sua espontaneidade e sucesso, pois existir, para essa tradição, é sinônimo de ser bem-sucedido. No Brasil, país marcado pela diversidade cultural, a língua do colonizador foi imposta, mas a riqueza linguística persiste. O tupi-guarani, por exemplo, é uma das línguas originárias do território, ainda que pouco valorizada nas escolas. Da mesma forma, o *pretoguês*, um dialeto resultante da fusão das influências africanas e indígenas, integra o cotidiano da população, refletindo essa resistência linguística e cultural.

No processo de aprendizagem, a oralidade desempenha um papel essencial na alfabetização, no letramento e na construção da memória. As crianças se encantam ao aprender por meio da música, enquanto os adultos se conectam profundamente às histórias e narrativas orais. Durante séculos, indígenas e negros foram impedidos de acessar a educação formal, mas isso não significou a interrupção de seus processos educativos. A transmissão do conhecimento persistiu nas rezas, nos ritos, nas tradições e nos ensinamentos dos griôs e anciãos, que asseguraram a continuidade dos saberes ancestrais.

Os ditados populares, tão presentes na cultura brasileira, são heranças diretas dos provérbios africanos, constituindo um patrimônio imaterial que traduz valores, inteligência e conhecimentos acumulados ao longo das gerações. Os provérbios são frutos da experiência e carregam ensinamentos atemporais, como: *A boca fala do que o coração está cheio, O que os olhos não veem, o coração não sente e Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura*. Assim como a pedra lançada não pode ser recuperada, a palavra dita tem um impacto irreversível.

Músicas, provérbios e línguas não apenas preservaram a memória coletiva, mas também foram ferramentas fundamentais de resistência ao processo colonial. Ao manter viva a oralidade, as comunidades negras e indígenas garantiram a continuidade de seus saberes, reafirmando sua identidade e assegurando que suas histórias permanecessem vivas, desafiando as imposições do colonialismo.

Considerações finais

A recorrente demanda por serviços públicos, principalmente educacionais, pelas comunidades negras, quilombolas e indígenas evidencia que as iniciativas de ações afirmativas estão, de fato, alcançando esses grupos. No entanto, é fundamental reconhecer que a simples entrada na universidade, por meio da lei de cotas, não garante a transformação necessária no ensino superior. Essa política só será completa quando os currículos, os planos de ensino e as práticas pedagógicas forem efetivamente descolonizados, permitindo que os saberes tradicionais e as epistemologias indígenas e afro-brasileiras tenham espaço e reconhecimento acadêmico.

Um exemplo significativo dessa contradição é a estrutura da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde as licenciaturas em educação indígena e quilombola não estão vinculadas à Faculdade de Educação. Essa segregação acadêmica levanta uma questão crucial: se não se trata de educação, então do que se trata? Esse cenário reflete os desafios persistentes do Estado neocolonial, que continua impondo barreiras às comunidades indígenas, quilombolas e outros grupos em situação de vulnerabilidade. Para superar essa realidade, é essencial lutar por uma transformação estrutural que rompa com o racismo institucional e o cinismo racial, garantindo que a formação docente esteja alinhada à diversidade étnica e cultural brasileira, sem reproduzir o peso do colonialismo.

A construção de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo exige um compromisso contínuo com a formação de professores preparados para atuar em contextos plurais, reconhecendo e valorizando os saberes dos povos tradicionais. Para que a educação se torne mais democrática, ambientalmente consciente e socialmente transformadora, é necessário um movimento coletivo que reafirme a importância de uma escola descolonizada. Descolonizar a educação vai além de mudanças pedagógicas; trata-se de um resgate histórico, de uma reparação necessária e urgente. Esse processo visa restabelecer a dignidade e a autonomia dos povos tradicionais, colocando suas narrativas no centro do debate educacional. Somente por meio da participação ativa dessas comunidades na formulação de políticas públicas e currículos será possível romper com as amarras do colonialismo e construir um sistema educacional que realmente reflita a riqueza e a diversidade do Brasil.

CAPÍTULO 3

SINFLORESCER:

as relações afetivas como caminho para a decolonialidade e (re)construção do ser

Iago Weber Pitz
Iris Pereira Engelmann
Marcelo Silveira
Marina Dutra Soncini

Preparar a terra

Este texto surge do encontro de quatro participantes do curso *Viver em Plenitude: entretecer saberes decoloniais*, realizado no segundo semestre de 2024 na Universidade Federal de Santa Catarina, a partir da interlocução entre diferentes programas de pós-graduação. As visões vindas do Direito, da Educação, das Ciências Humanas e dos Estudos de Gênero se aproximaram em diálogo, trazendo percursos, referências e sensibilidades que, ao se entrelaçarem, deram forma a uma escrita marcada pela diversidade. O resultado é um exercício de pensamento coletivo que se alimenta da diferença e encontra nela a força para problematizar e recriar os modos de conhecer. Como parte desse gesto, optamos pelo uso da pessoalidade da linguagem, em contraste com a impessoalidade exigida pela tradição acadêmica, reafirmando a escolha política de valorizar o protagonismo coletivo.

Durante o referido curso, mediados por diversas propostas de interações – através da prática do que as autoras Figueiredo, Okawati e Teixeira (2021) chamaram de “Metodologia Fleuriana” – os participantes foram incentivados a elaborar, logo nos primeiros encontros, palavras-chave que correspondessem aos seus propósitos individuais, seja de suas pesquisas, de sua vida pessoal, de seu trabalho ou de suas existências. Os propósitos conduziram as aproximações possíveis entre essas palavras e o que imaginávamos que as palavras dos colegas pudessem significar, tecendo relações entre os participantes e unindo pares, trios e quartetos. Já nesse processo inicial, ao se encontrarem, as palavras cresceram em reflexão e significado, abrindo possibilidades de coexistência e emergindo o potencial inerente de todo encontro humano. As palavras-propósitos dos coautores e coautoras do presente texto foram: relações, construção, reconhecimento e *sinflorescer*.

Desde o encontro, a escolha do neologismo *Sinflorescer* nos pareceu indicar a beleza que poderíamos descobrir a partir da tecitura desses propósitos, envolvendo aí algo em torno da construção de novas – ou redescoberta de antigas – formas de se relacionar, que perpassa por reconhecimentos, inclusive os originados com as vivências pedagógicas. Trata-se de uma palavra criada por um dos coautores a partir do conceito de *sinflorescência* que, na botânica, representa um agrupamento organizado de várias inflorescências, formando uma estrutura maior onde cada conjunto de flores, ou inflorescência, contribui para o florescimento de toda a planta (Roque; Bautista, 2008). Desse modo, *sinflorescer* simboliza a ação de construção e relações afetivas que aconteceram a partir desse encontro de vozes. Assim como flores em uma sinflorescência se agrupam para formar uma unidade maior e mais impactante, as pessoas, em conjunto, também podem *sinflorescer* – isto é, crescer, se desenvolver e florescer apoiados por aqueles ao seu redor, em conjunto.

Percebendo a inflorescência que nascia e crescia das vivências compartilhadas, e relacioná-la com as palavras que foram citadas por cada participante no início do curso, surge a vontade de elaborar teoricamente um texto que discorre sobre as relações coletivas construídas através do afeto. O presente trabalho, produzido cooperativamente, aborda nossas experiências sempre com foco nas relações afetivas. A (con)vivência com a natureza, com os outros e com nós mesmos dá o pano de fundo para o Bem Viver, que une afeto e respeito como resistência à colonialidade.

Ao construir o presente texto, procuramos tecer entrelaces teóricos com observações empíricas da atuação dos coordenadores do curso e dos participantes durante o curso, bem como das narrativas e práticas dos povos indígenas com os quais interagimos. Ao que buscamos identificar os elementos do Bem Viver e da afetividade que produziram fonte de conhecimento para a reconstrução das relações.

Semear

Algo que pulsou forte no grupo ao promover as reflexões sustentadas pelo encontro de propósitos é de que modo se relacionam nossa capacidade e qualidade de convivência humana com o modo como nos relacionamos com o meio e seres que o compõem. Isso porque, ao vivenciar o contato com os povos originários e seus saberes, nos parece que do Bem Viver emerge um potencial relacional tão associado à existência, que é impossível de situar em somente algumas de suas dimensões.

Ao se falar de Bem Viver, é necessário falar de Natureza. E ao se falar de Natureza, é fundamental considerar as várias formas ancestrais e

contemporâneas de pertencimento e convivência, incluindo não somente aquelas que têm a ver com o meio ambiente, mas também com a territorialidade, com as autonomias e as próprias relações dos seres humanos entre si. Essa perspectiva pode ser entendida como uma estratégia de enfrentamento à colonialidade (que, infelizmente, ainda está viva) e de (re)construção de uma realidade mais harmoniosa, afetiva e que reforce o bem comum.

Antes de seguirmos, entendemos ser importante – tanto para situar o leitor, a leitora, quanto para o contexto do nosso estudo – explicar o que se entende por colonialidade, que não se confunde com colonização nem colonialismo. Para tanto, precisamos resgatar a concepção de que, em 1492, com a invasão (e não descobrimento) da América (Latina) pelos europeus, temos o início do(s) processo(s) de colonização (processo de dominação e subjugação territorial, política, cultural, religiosa, econômica etc.), que resultou numa organização hierárquica onde os europeus (enquanto sujeitos específicos – homens, brancos, héteros, católicos – e enquanto espaço geograficamente localizado – suposto centro do mundo) se inserem numa esfera de superioridade em relação ao restante do mundo e, principalmente, aos Outros que se diferenciavam (enquanto sujeitos e enquanto lugares) dos padrões europeus (Quijano, 2009).

A partir dessa noção hierárquica, intensificou-se a subjugação (e destruição) de territórios, de recursos e de povos não-brancos, com a aniquilação da cultura, da produção de conhecimento e do modo organizacional baseados na reciprocidade, na relacionalidade, no intercâmbio e na harmonia com a natureza (Quintero; Figueira; Elizalde, 2019).

A partir do século XIX, iniciam-se os processos de independência de muitas colônias latino-americanas. Porém, mesmo com a superação do *status* de colonização/colônia e encerrados alguns processos de colonialismo – que, conforme Fanon (2002, p. 46), é “a violência em estado bruto” –, os aspectos da colonialidade – que é a dimensão cognitiva duradoura dessa violência – permanecem. Esclarece-se:

Colonialismo e colonialidade não se confundem: [...] o colonialismo é o processo histórico de dominação direta, territorial, política, social e cultural dos europeus (ascensão dos Estados-nação) sobre os povos conquistados, enquanto a colonialidade é o entendimento de que a dominação e subjugação permaneceram como uma dimensão cognitiva duradoura mesmo após o término do processo de colonização (Engelmann; Wolkmer, 2023, p. 18).

Ou seja, ainda hoje vivemos numa sociedade completamente permeada pela colonialidade, seja nas relações de poder, nas relações entre as pessoas, nas dimensões econômicas, de gênero, jurídica, ecológica etc., (re)produzidas pelas estruturas do sistema-mundo moderno e com efeitos materiais,

epistêmicos e simbólicos (Engelmann, 2024). De acordo com Nelson Maldonado-Torres (2019), alguns dos efeitos imediatos da colonialidade incluem a naturalização da violência, do extermínio, da expropriação, da dominação e da exploração (de terras, da natureza, das mentes e dos corpos).

Esses aspectos são denunciados e debatidos há muitas décadas, como pode-se perceber nos discursos de Aimé Césaire (1955) e Frantz Fanon (2002). Desde então, diversos intelectuais (principalmente do Sul global) vêm aprofundando esse debate, como Aníbal Quijano (1992), Enrique Dussel (1977), Edgardo Lander (2005) e Walter Mignolo (2017), bem como muitos ativistas e intelectuais das populações afrodiáspóricas, tais como: Abdias do Nascimento, Guerreiro Ramos, Lélia Gonzalez, Beatriz do Nascimento, Sueli Carneiro, Oliver Cox, Angela Yvonne Davis, bell hooks e Patricia Hill Collins (*apud* Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2019).

São as insurgências contra essas relações destrutivas e opressoras (as quais, infelizmente, são também convencionais) que caracterizam os movimentos decoloniais. A decolonialidade envolve uma atitude decolonial, que é um engajamento crítico, mas com afeto, onde o oprimido/silenciado emerge como protagonista, visando “comunicar as questões críticas que estão fundamentadas na experiência vivida do corpo aberto para (re)criar um outro discurso e uma outra forma de pensar” e, assim, “liga e interliga, conecta e reconecta o eu consigo mesmo, o conhecimento com as ideias, as ideias com as questões, as questões com os modos de ser” (Maldonado-Torres, 2019).

A decolonialidade é, acima de tudo, um projeto coletivo. E esse projeto coletivo é amplamente identificado na cosmopercepção andina refletida nos conceitos de Bem Viver, ou *sumak kawsay*:

O *sumak kawsay* é uma condição fundamental para a gestão das bases ecológicas e espirituais locais e a resolução autônoma das necessidades. Nele se configura a visão e a prática social da vida e do cosmos [...] em um entrelaçamento de quatro princípios fundamentais: relacionalidade, correspondência, complementaridade e reciprocidade. Juntos, expressam o *kawsay*: a Vida (Walsh, 2012, p. 71).

Fleuri (2023, p. 221) entende por Bem Viver os “modos ancestrais de viver e de ser no mundo, que nutrem lógicas complexas de saber e estratégias sustentáveis de relações de poder”. No mesmo sentido, Walsh (2012) define o sentido do Bem Viver como sendo a comunhão entre a natureza, os seres humanos e o seu modo de conceber e construir a vida a partir da complementaridade, da relação e da solidariedade como ética da coexistência e da (con)vivência. Gudynas (2009, p. 115), por sua vez, argumenta que o Bem Viver contribui para um “desenvolvimento, menos focado no

material, e mais centrado no bem viver das pessoas e na qualidade do meio ambiente”. Wolkmer e Wolkmer (2024, p. 50) explicam que essa concepção “favorece a perspectiva de uma nova sustentabilidade, na medida em que, na vida, tudo está em relação, em complementariedade, reciprocidade e em interdependência, reafirmando a harmonia e a integração do ser humano com a própria natureza”.

Os quatro princípios fundamentais que orientam a visão e a prática do Bem Viver são retomados por Fleuri (2023) da seguinte forma: o princípio da relacionalidade, também chamado de vincularidade, aponta que cada ser existe em profunda interdependência com todos os outros seres da natureza, formando uma relação orgânica. Já o princípio da complementaridade sugere que as interações entre os seres naturais se manifestam em pares opostos – como masculino e feminino, cultura e natureza, positivo e negativo, *yin* e *yang* –, mas essas oposições não indicam uma negação mútua; ao contrário, revelam uma complementaridade intrínseca entre esses polos.

O princípio da reciprocidade orienta para a busca do equilíbrio nas interações entre os opostos/complementares, preservando o fluxo vital entre os diversos seres da natureza. Esse equilíbrio é mantido pela reciprocidade, onde cada ação corresponde a uma reação, nutrindo o equilíbrio essencial entre indivíduos, entre grupos, sociedades, culturas e todos os demais seres.

Por fim, o princípio da integralidade afirma que a nossa interação com os outros ocorre dentro de uma lógica de complementaridade e reciprocidade, pois estamos conectados com todos os seres através de estruturas que vinculam todas as dimensões do universo em uma rede de interdependência.

As cosmo percepções dos povos originários, das comunidades tradicionais e quilombolas frequentemente incorporam essa visão de mundo que reconhece a interconexão entre todas as formas de vida e defendem uma relação harmônica com a Natureza e entre os seres humanos, aplicando os conceitos do Bem Viver como cerne de (co)existência.

Os estudos desenvolvidos neste trabalho – e na experiência pedagógica de pesquisa que o impulsionou –, nos estimularam a conhecer o grupo e a criar laços afetivos com os outros e com o ambiente. Essa dinâmica se destaca e se diferencia do modelo acadêmico tradicional, onde cada um fica isolado, para fomentar uma prática afetiva e plena de interrelações e conexões. As bases acadêmicas objetivistas que dominam o meio acadêmico não dão conta desse contexto, como veremos a seguir; só a vivência é capaz disso, tendo em vista que a experiência individual, querendo ou não, é também coletiva.

Germinar

O curso Viver em Plenitude possibilitou diversas vivências construídas com base nos princípios do Bem Viver. As relações entre os participantes começaram a ser construídas e reforçadas desde o momento inicial, quando a recepção e a proposta foram apresentadas buscando uma horizontalidade, tanto entre participantes docentes e discentes, como entre as temáticas que foram surgindo ao decorrer dos encontros. Algo que ficou em evidência para nós, desde o início, foi como a proposta relacional que nos foi apresentada se estabeleceu como o próprio caminho reflexivo – teórico e prático – de todo o desenvolvimento deste texto.

Em nossas vivências coletivas, emergiu com intensidade a noção de que a colonialidade do saber despreza qualquer forma de conhecimento que não a racional. Segue nesse sentido a perspectiva da ciência ocidental, da produção de conhecimento e das relações acadêmicas, pautadas numa noção de conquista e competição, de dominação e subjugação. A forma moderna de saber e de produzir conhecimento científico, bem como a própria representação e discussão desse saber, existe sobre uma organização política e epistemológica que silencia e exclui do mundo em comum todas as outras formas de saber e existir que se distanciam desse padrão racional.

É o que Albán e Rosero (2016) chamam de crise de pensamento, consequência do processo de negação histórica e sistemática de múltiplas formas de conhecimento da realidade que não correspondem aos preceitos da racionalidade científica eurocêntrica capitalista. Kopenawa e Albert (2015, p. 76) dizem acerca dos brancos que “fixando os olhos em peles de papel” aprendem e assim acham-se capazes de dizer e saber o que é melhor para o espaço que se habita comumente.

Rosa e Engelmann (2024, p. 2) explicam:

O saber científico, moderno, institucionalizado, agencia-se em níveis mola- res e moleculares a diversas máquinas, máquinas abstratas, máquinas de saber, máquinas técnicas, que produzem tanto conhecimento quanto formas de dominação, inclusive produzindo conhecimento enquanto forma de dominação ao invalidar outras formas de saber.

Alinhados à perspectiva de conhecimentos complexos e ancestrais, acreditamos que o caminho da ciência convencional pode não ser adequado para repensar as relações que precisam ser reconstruídas, uma vez que se apoia em uma epistemologia que intencionalmente exclui dimensões outras, a exemplo da afetividade, ao pressupor que as soluções para os problemas reais residem

apenas na racionalidade. Como enfatiza Maldonado-Torres (2019), é importante comunicar as questões críticas que estão fundamentadas na experiência vivida do corpo aberto para (re)criar um outro discurso e uma outra forma de pensar.

As reflexões que tecemos ao vivenciar esse processo de formação e de pesquisa, surgem justamente do sentir provocado pela experiência corporal nos espaços onde se colocava. As percepções, ainda que individuais, foram geradas e moldadas através do coletivo, e possíveis somente pelas dinâmicas de afeto criadas e sustentadas ao longo do tempo. É como já ensinava Ailton Krenak (2020, p. 24): “a ecologia dos saberes deveria também integrar nossa experiência cotidiana, inspirar nossas escolhas sobre o lugar em que queremos viver, nossa experiência como comunidade”.

Isso nos liga a uma das vozes decoloniais que ouvimos ao longo do curso, neste caso, da professora em Saúde Coletiva da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Deise Queiroz (2020, p. 155), quando diz que Bem Viver é “uma relação menos usurpadora com a natureza, estabelecendo uma conexão mais afetiva com seres não animados”.

Importante definirmos o que entendemos por dinâmicas ou relações afetivas. Encontramos em afetos e no afetar sentidos que interagem de forma circular. Afetos remetem à reação emocional e formação de sentimentos, ou alguma expressão do campo do sentir, afetar traz a ideia de interação não nula de significado, em que algo ocorreu a partir de um encontro ou ação, que criou algum tipo de disposição no ser ao atingi-lo. Propomos que uma relação afetiva com a natureza ocorre quando processos interacionais com ela nos atravessam, e dos significados produzidos, sentimentos afloram. Silva (2019), ao apresentar aquilo que ele cunhou de Pedagogia da Sustentabilidade como contraponto à uma Pedagogia do Colapso, coloca a indiferença como um aspecto central da trajetória colapsista, entendendo por indiferença o “vazio de emoção em relação às pessoas e à natureza [que] está na origem da trajetória humana de violência, degradação e instrumentalização” (Silva, 2019, p. 13). Assim, uma Pedagogia do Encantamento, representada por uma episteme de aprendizado com as emoções e com a experiência de vida, é elemento essencial para a transição rumo à sustentabilidade integral.

Toda vivência tem – ou deveria ter – a afetividade como centro, e que está expressa de diversas formas dentro das diferentes relações. Para as vivências pedagógicas, a aproximação e o reconhecimento entre as pessoas presentes nos pareceram o ponto inicial da formação das dinâmicas de afeto. A partir da comunicação oral, corporal e artística, foi possível estabelecer conexões respeitadas entre todos e todas, e entre o ambiente no qual nos encontrávamos. Sendo assim, as dinâmicas de afeto foram sendo entendidas não só como proposta epistemológica, mas como própria produção de conhecimento

contra hegemônico. Em outras palavras, o conteúdo reflexivo eram as próprias relações afetivas, que nos levavam adiante por meio do reconhecimento e do respeito manifestados pelas práticas pedagógicas fundadas nos princípios do Bem Viver e, também, em uma ética do cuidado.

Segundo Zoboli (2004, p. 22) dois significados estão associados à natureza da palavra cuidado: a “atitude de desvelo, de solicitude e de atenção para com o outro” e “a preocupação e inquietação advindas do envolvimento e da ligação afetiva com o outro por parte da pessoa que cuida”. A autora enfatiza o cuidado como um modo de ser, estruturante e de realização da vida. Este modo de ser do cuidado foi percebido nos pequenos detalhes nas interações e relações com os indígenas. No cuidado em nos receber e nos auxiliar a compreender seus modos de vida, nas canções de boas-vindas entoadas que ligaram nossa visita às suas espiritualidades, na relação coletiva e orgânica da comunidade com a casa de reza e o zelo para sua manutenção e conservação daquilo que é sagrado; não esquecendo ainda, em todo o processo, de representarem sua cosmo percepção e demarcarem sua posição dentro da realidade imposta pela sociedade dominante, pautada na repressão, perseguição e morte de populações originárias e tradicionais.

A falta do reconhecimento afetivo se relaciona com a falta de cuidado constantemente presente nas relações estabelecidas com bases coloniais. O afeto refere-se à capacidade de deixar-se afetar por algo ou alguém, e é um dos motores humanos que incita o pensamento, a motivação e a ação (Cristi, 2024). Assim, o afeto não seria somente um sentimento ou emoção, e sim um dispositivo que, conectado à racionalidade, pode influenciar na tomada de decisões. O que percebemos ao longo das vivências é que as culturas indígenas parecem interligar naturalmente o deixar-se ser afetado com o permitir-se agir, através de uma conexão mais orgânica com o todo.

Além disso, no que se refere ao cuidado vinculado ao afeto, é importante mencionar as questões de gênero que sempre se põem à mesa. O entendimento que os cuidados surgem de um sentimento afetivo que seria mais naturalmente aflorado no gênero feminino tem colocado as mulheres como grandes responsáveis sociais pelos cuidados. É necessário reconsiderar a ideia do núcleo familiar como primário na discussão dos cuidados, e ampliá-la para outros agentes, inclusive estatais, que reconsidere a coletividade e indague novas formas de organização e regulação da vida cotidiana com base nos cuidados (Aguilar, 2019), aproximando-se do que Castro e Costa (2022) apontam como uma proposta político-feminista para a ética dos cuidados e a sustentabilidade da vida.

O resgate dessa responsabilidade coletiva do cuidado e afeto pode ser favorecido pela sua (re)apropriação e (re)aprendizagem – assumindo-o como

um valor social necessário à sustentabilidade – de um agir, pensar e sentir que internalizem epistemologias que tragam para a centralidade as emoções fundantes de um reconhecimento da legitimidade de qualquer ser do engajamento solidário para com o ambiente e o outro, e a relação criativa e responsável para com o futuro (Silva, 2019). Como comenta Núñez (2021), é necessário o envolvimento, e não o desenvolvimento, para romper as barreiras emocionais colocadas pela ideologia colonial.

Um desenvolvimento sustentável se relaciona e se apoia na ideia de uma vida responsável, onde o cuidado ao próximo e à natureza são pautados por formas de relacionamento comunitário (Castro; Costa, 2022). Durante nossas experiências, observamos como essas perspectivas contribuíram para a construção de saberes, impactando nosso desenvolvimento, crescimento, florescimento e *sinflorescimento*.

Crescer

Durante as vivências mencionadas, tivemos contato com narrativas e modos de vida de povos originários, em especial por meio da participação de membros dos povos Guarani, Xokleng e Kaingang, ocasião em que pudemos perceber – e, mais importante, sentir – os princípios do Bem Viver. Associado a isso, constituiu-se como um metaprocesso de aprendizagem a relação estabelecida entre os participantes e as responsabilidades compartilhadas. Um processo de construção ou de desvelamento do conhecimento dos participantes esteve na base da proposta pedagógica, que procurou encontrar os cruzamentos entre a vivência decolonial e os propósitos individuais que se coletivizaram constantemente.

Uma das falas do professor Reinaldo Fleuri (um dos coordenadores do curso) destacou que o processo decolonial não se restringe a apenas combater estruturas opressivas, mas implica em fomentar a vida em sua plenitude. Isso estimulou em nós o brotamento e desenvolvimento de uma percepção cada vez mais holística de tudo o que estava acontecendo durante a jornada. Sensibilizados por um significado profundo suscitado pelas vivências, percebemos como a dimensão afetiva que vinha se estabelecendo com os diferentes participantes, suas histórias de vida, seus propósitos e suas forças por reexistir, fertilizou o potencial vivificante do movimento decolonial semeado.

A força afetiva decolonial gerada pela proposta pedagógica pode ser simbolizada por sua própria coerência interna durante os encontros, por exemplo, ao legitimar as palavras com ações e presenças, a todo momento, de todos os participantes (inclusive crianças e jovens convidados que estavam presentes recorrentemente, acompanhados por seus responsáveis ou professores); ao

promover um ambiente de cuidado coletivo, por meio de uma construção participativa dos meios necessários para a permanência e o deslocamento dos participantes; e, na comunidade indígena, ao perceber como algumas decisões comunitárias são tomadas em prol do coletivo e do bem comum, com visão de longo prazo, no que concerne, por exemplo, à gestão do espaço territorial e à relação com as localidades vizinhas.

Essas experiências revelaram uma das facetas pedagógicas da afetividade para o Bem Viver, ligada ao princípio da complementaridade. Ao nos percebermos diferentes do outro e somarmos nossas existências, a potencialidade da vida emerge da não negação do outro, ou melhor, do reconhecimento de sua legitimidade. O acesso ao propósito do outro, a expressão das sensibilidades em torno desses propósitos e a busca para entender os entrelaces de propósitos dos participantes demonstraram ser o solo fértil para a construção dessa relação afetiva.

Outro elemento para o crescimento da sensibilidade decolonial esteve presente no modo como os indígenas apresentaram a história de seu povo e as dores que carregam, tendo como base narrativa não a simples culpabilização dos brancos, mas a busca por apresentar e fazer sentir as dores que envolveram esse processo, em uma relação afetiva de comunicação que estendeu sua mensagem aos participantes e nutriu o despertar de afetos.

Essa relação entre comunicação e afetividade diz muito sobre o potencial construtivo decolonial. Inclusive, a colonialidade faz uso da comunicação como maquinaria voraz para a opressão e dominação, expressando violências que se tornam possíveis de ser combatidas com comunicações embasadas em movimentos decoloniais. Curiel (2018), ao retomar propostas para uma comunicação decolonial, comenta que o reconhecimento dos pontos de vista não pode ser usado para limpar culpas epistemológicas, mas deve servir para identificar conceitos, teorias e categorias que surgem das experiências vividas e que têm a possibilidade de generalizar sem universalizar. Uma resposta de ordem inversa parece ser coerente pela via comunicativa que contemple as esferas do sensível e do humano para além do racional e do utilitarista.

Notamos transformação pela via do campo comunicativo nas aproximações pessoais mediadas por diferentes espaços pautados nas interações afetivas proporcionadas, (re)aprendendo a nos comunicar como grupo e, entre estes, na apresentação de teses, antíteses e na tecitura de sínteses. Por meio da fala, da escrita, da música, da arte, da própria existência humana, diferentes formas de comunicação foram exploradas, diferentes sensibilidades foram percebidas e coletivizadas. Destaca-se aqui a exploração criativa como ferramenta para a comunicação afetiva, a fim de criar narrativas que rompem com os preceitos coloniais do saber.

Já que o ser humano se reconhece por meio da comunicação e se aproxima por meio dela, tanto entre si como em relação à natureza, aprender a se comunicar com tudo que está à nossa volta talvez seja uma das bases para a construção de relações mais afetivas – e para a comunicação em outras formas. Entender a comunicação como múltipla e diversa é parte do desprendimento colonial ao qual se propõe o entendimento da vida e dos afetos como a própria criação de saberes.

Florescer e frutificar

Estamos caminhando para um aprendizado vivencial. Queremos extrair de nossa experiência no curso aprendizados sobre como construir relações afetivas de uma forma decolonial. Essa é a prática pedagógica que buscamos e que traz a afetividade como fio condutor. Nosso trabalho coletivo mostra como relações afetuosas podem nos ajudar a alcançar um entendimento mais profundo e holístico, trazendo para o presente nossa experiência coletiva.

É no processo de cuidado e afeto que se torna possível o florescimento de qualquer ser, ocorrendo o crescimento e o desenvolvimento de novas concepções de nós e do outro, entrelaçado fundamentalmente em vivências de cuidado para além do individualismo. Isso reflete uma cultura de coletividade que devemos continuar aprendendo e expandindo, inclusive no contexto acadêmico, propondo sempre uma visão prática de uma educação pautada no afeto, no respeito e na ética do cuidado. Nas constantes relações de afeto, encontramos um caminho para semear a decolonialidade e cultivar a (re) construção do ser coletivamente, permitindo o nosso *sinflorescer*; crescemos, desenvolvemo-nos e florescemos nutridos pelo composto de cuidado e afeto do coletivo, possibilitando nossa frutificação.

Frutificar é o ápice do processo de *sinflorescer*: cada participante sai como uma “bomba de sementes”, carregando consigo uma mistura de experiências e aprendizagens preenchidas de relações de afeto que foram nutridas, zeladas e conduzidas no ambiente coletivo. Esses frutos e sementes de respeito, cuidado e afeto, gerados pelas conexões dos seres, espalham-se e levam adiante as ideias de reexistência.

Buscamos *sinflorescer* nesse processo em conjunto, com potência, não em uma perspectiva de luta de resistência colonialista pautada em violências, mas sim de construção de mundo e de intencionalidade de vivências pautadas em experiências coletivas de resistência para a (re)construção de perspectivas pessoais e comunitárias voltadas à manutenção do bem comum e da equidade entre os povos e a natureza.

CAPÍTULO 4

APRENDER COM AS ÁGUAS DE OXUM: sabedorias ancestrais

Kércia Priscilla Figueiredo Peixoto
Rodrigo de Sales

*Por que não indigenizar o outro?
Por que não quilombolizar, campear o outro?*
(Xakriabá, 2023, p. 325).

Nascentes

Costurar um rio com a tecitura de fios de água compostos por vidas, histórias, memórias, anseios e sonhos é o que o curso *Viver em Plenitude: entretecer saberes decoloniais* proporciona e o que procuraremos oferecer nestas páginas. Duas nascentes, materializadas em palavras, que se encontraram e se completaram para dialogar sobre pesquisas, perspectivas e alternativas para observar e tocar realidades de pessoas diversas e aprender com elas múltiplos conhecimentos.

O curso propicia um encontro intercultural em que cada indivíduo se conecta ao todo a partir de sua inteireza. Está repleto de sentido, pois o que emerge em cada um, antes do caminhar em direção ao outro, é o propósito de vida, projeto ou trabalho, sintetizado em uma palavra. Cada participante pensa em uma palavra que mais identifica seu propósito, a qual brota repentinamente a partir da indução do educador. As palavras escolhidas, a partir do movimento de olhar para dentro de si, acabam revelando intimidades que tornam os participantes, de certa forma, vulneráveis.

E a vulnerabilidade nos leva a dialogar, afirma Ruth Behar (1996), antes de tudo, conosco mesmos, em um diálogo interior que estimula nosso envolvimento emocional e nos faz questionar para que serve o nosso olhar, a nossa pesquisa. Metodologicamente, a vulnerabilidade proporciona uma abertura ao outro. Quando nos tornamos vulneráveis à condição do outro, aproximamo-nos verdadeiramente de sua humanidade, retirando-nos da posição pretensiosa e hierárquica de descrever e, de certa forma, devassar o outro, pois “nada é mais estranho do que esse negócio de humanos observarem outros humanos a fim de escrever sobre eles” (Behar, 1996, p. 5). Assim, não ser vulnerável à condição do outro contradiz o princípio de responsabilidade para com ele.

Imbuídos de responsabilidade conosco mesmos e com o outro, tornamo-nos nossas palavras para ir ao encontro daquela que as completasse. Como um convite para adiar o fim do mundo, fomos convidados a dançar com nossas palavras a fim de encontrar o nosso par. No baile do amor, a dança era também um convite a suspender o céu:

Cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não um horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que esse tempo que nós vivemos quer consumir (Krenak, 2020, p. 32).

Mergulhados em nossas subjetividades, ao som da música, seguimos à procura do outro. Era como se representássemos ali uma das “pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover” (Krenak, 2020, p. 26) e que, a partir do prazer de estar vivo, não desiste dos próprios sonhos. Embaladas pela música, as palavras *movimento* e *deslocar* se reconheceram e se complementaram. Substantivo e verbo, nomeando acontecimentos já constituídos, em constituição e a se constituir.

A figura escolhida para representar *movimento* foi um rio com uma cachoeira. Junto a ele, a divindade Oxum, conhecida como a orixá das águas doces, do amor e da fertilidade. Naquele momento, ainda não tínhamos a dimensão do quanto a *Ìyá*/mãe Oxum fertilizaria nossos conhecimentos para o desenvolvimento deste trabalho.

Nossas abordagens acadêmicas representam nossos propósitos de vida. Temos buscado aprender, com os conhecimentos dos povos originários e afrodiaspóricos, formas de ser e viver que sustentem a vida como um todo. Para esses povos, o conhecimento não é puramente intelectual: ele passa pelo corpo, passa pelo sentir, passa pelos sentidos. A figura que representou a palavra *deslocar* foi o corpo sem órgãos que, preenchido pela energia de vida de Oxum, fez nascer novas reflexões. Assim, neste texto, pedimos permissão à *Ìyá* Oxum para finalizarmos falando de Oxunismo e de Matripotência. *Ora ye ye ô!*

Encontro das águas

As nascentes formam rios que podem se encontrar. Como na confluência das águas dos rios Tapajós e Amazonas ou do Rio Negro e do Solimões, as águas podem seguir lado a lado, preservando suas individualidades de cor, textura e densidade. Elas seguem juntas, e a vida transita nessa união. Para continuarem fluindo, as águas não precisam se diluir uma na outra, embora, em muitos deságues, isso possa acontecer. No encontro das águas de nossas

subjetividades, representadas pelas palavras *deslocar* e *movimento*, mantemos as individualidades de nossos propósitos, permitindo-nos aprender, crescer e ampliar nossos horizontes a partir da perspectiva do outro.

Como corpos sem órgãos, chegamos abertos ao encontro dos afetos, e um espaço nos havia sido preparado para isso: para que fôssemos tomados por afetos e tudo pelo desejo de entretecer saberes a partir da experiência que ali seria vivida. Sim, esforços de decolonialidade seriam ali entretecidos com saberes que nem sabíamos que tínhamos – e talvez ainda não os tenhamos. Mas nos parece que sentir é mais do que saber; sentir é viver, mas viver em plenitude ou, como prefere Ailton Krenak, é estar radicalmente vivo.

Como poderíamos, de fato, nos deslocar e nos mover para um devir, se para isso não nos despíssemos, ainda que momentaneamente, daquilo a que estávamos acostumados a ser? Era preciso deixar em suspenso algo que já era nosso, algo que já era sabido de antemão, para então nos lançarmos em uma potência nova, uma potência imprevisível e geradora, geradora de devires. E nada como um corpo sem órgãos para tornar esses devires possíveis.

O teatrólogo francês Antonin Artaud (1983) nos deu a grande dica: sejamos como um *corpo sem órgãos*. Sejam e sintamos como se fosse sempre a primeira vez. Artaud fez uso da expressão *corpo sem órgãos* para dizer como um ator deveria adentrar o palco e entrar em cena: como um corpo desprogramado, como um corpo orgânico, não como um organismo. Somente assim ele poderia sentir e responder profundamente aos afetos.

Para os filósofos do acontecimento, Gilles Deleuze e Félix Guattari (1996), o *corpo sem órgãos* de Artaud (1983) não era um corpo desprovido de órgãos (pois isso seria impensável no mundo corpóreo-perfomático do teatro), mas sim um corpo cujos órgãos estavam liberados dos predeterminismos de suas funções. Um corpo que não se detinha exclusivamente ao seu funcionamento enquanto organismo. Os imperativos comportamentais que determinam previamente como devemos sentar, gesticular, chorar, reagir etc. não conduzem um *corpo sem órgãos*, pois ele não é um organismo pronto. Metaforicamente, trata-se de uma forma de libertar os corpos das imposições e opressões externas, uma forma de se liberar de obrigatoriedades preditas. Um *corpo sem órgãos* é uma espécie de corpo sem organização, sem organismo. Um corpo que aguarda para ser preenchido e movido por afetos e confluir com outros corpos – corpos livres. Corpos que afetam e são afetados, corpos-devires, devires-confluentes.

Foi assim que aqui chegamos: como corpos sem órgãos, prontos para os afetos e para as confluências. A figura do *corpo sem órgãos* representou a palavra *deslocar*, como um deslocamento de si para encontrar o outro, que, em movimento, se deixa afetar. As águas do rio representam o *movimento*, pois

seguem seus destinos, mesmo que para isso precisem contornar ou superar obstáculos. Águas que nos fazem lembrar da força dos condenados da terra, dos povos originários, dos quilombolas, dos subalternizados, das populações tradicionais, dos afrodescendentes. Como as águas de rios caudalosos que tanto defendem, esses povos superam os obstáculos, os enfrentam, traçam estratégias e confluem para sustentar suas vidas, a vida da Terra e, assim, sustentar o céu.

Quedas d'água

As águas de um rio parecem seguir suavemente seu curso até encontrarem uma queda d'água. Avançando sobre o desnível, enfrentando ou contornando os obstáculos da queda, ganham força e seguem seu curso agora revoltas, renovadas. Como as águas de uma cachoeira, os grupos subalternizados enfrentam as mais diversas barreiras impostas pelos opressores, sejam elas em seus territórios ou em suas próprias existências. Organizados em movimentos, esses grupos confrontam autoridades autoritárias, ganham força e formam *reexistências* para seguir o curso de suas vidas, saberes e sonhos.

A opressão do colonizador e a imposição de sua cultura sobre os povos nativos configuram a política de branqueamento. A indígena Emanuela Kumuara define essa política como uma “morte que mata a gente por dentro”, impondo ao nativo a rejeição de sua própria condição. Ela afirma que “o branqueamento é fazer do nativo ele querer ser branco e rejeitar o nativo como o feio, o preguiçoso, o preto, o falso, o traidor”, completando que “as pessoas continuam vivas sendo escravas”. A sabedoria dessas palavras revela o quanto os rastros da colonização se arraigaram nas sociedades indígenas, cujas identidades foram arrancadas pelo colonizador. Aimé Césaire (1955, p. 32) em seu *Discurso sobre o Colonialismo* denuncia:

Ouçó a tempestade. Falam-me de progresso, de “realizações”, de enfermidades curadas, de níveis de vida acima deles mesmos. Eu, eu falo de sociedades esvaziadas delas mesma, de culturas pisoteadas, de instituições minadas, de terras confiscadas, de religiões assassinadas, de magnificências artísticas aniquiladas, de extraordinárias possibilidades suprimidas.

Em seu discurso, Césaire (1955, p. 29) mostra como a ação colonial, ao desprezar o homem nativo, desumaniza até mesmo o homem mais civilizado, que, ao “habituar-se a ver no outro a besta, ao exercitar-se em tratá-lo como besta, para acalmar sua consciência, tende objetivamente em transformar-se ele próprio em besta”. Sobre as considerações do Outro, o pensamento de Emmanuel Lévinas (1993) enfatiza que o Outro quer ser ele mesmo e não apenas incluído em lógicas alheias. Trata-se de uma lógica que reconhece humanidade

nos nativos, mas em clara condição de inferioridade. Tal subjugação justificaria a dominação. Contudo, os nativos lutam pelo direito de serem eles mesmos e, por isso, se insurgem, resistindo, contornando e enfrentando os obstáculos.

Frantz Fanon (2002), em *Os Condenados da Terra* (obra de 1961), fez o convite, ou a conclamação: os subalternizados do Sul, os condenados da Terra, precisam parar de imitar o opressor, precisam parar de usar as palavras, as ferramentas, os conceitos e as ideias do opressor; precisam criar sua própria linguagem, seus próprios termos, suas próprias ferramentas; precisam falar de si e sobre si para si mesmos. Trata-se de não falar mais para o europeu ou sob o ponto de vista do europeu, mas, sim, entender e explicar o mundo a partir dos povos colonizados. A filósofa iorubá Oyèrónké Oyěwùmí (2021, p. 56) compartilha da mesma preocupação de Fanon ao refletir sobre o pensamento africano, afirmando que

o ponto é que os fundamentos do pensamento africano não podem repousar nas tradições intelectuais ocidentais, que têm como uma de suas características persistentes a projeção dos africanos como o Outro e nossa consequente dominação.

Oyěwùmí (2021) subverte a lógica do opressor ao nomear seu ativismo como Oxunismo, o qual defende os conhecimentos tradicionais nativos de África, provenientes de Oxum. Nesse sentido, a filósofa Aline Rocha (2023, p. 129) explica:

Oxum que possibilita a nossa autora realizar seu trabalho e criar condições filosóficas, políticas e sócio epistemológicas que estejam mais ligadas à sua história, à sua memória, à sua cultura, e confronto lógicas ocidentais (racistas) de produção de conhecimento sobre África.

Sobre a iniciativa de nomear seu próprio ativismo, Oyěwùmí (2021) defende que a nomeação é o primeiro passo para a constituição do conhecimento sobre um grupo específico. Dessa forma, a autora consolida a atitude de enaltecer saberes que foram subjugados em detrimento daqueles convencionais e consagrados. Oyěwùmí incentiva que pessoas africanas definam a si mesmas, considerando seus interesses e preocupações, utilizando seus próprios termos, a fim de “deixar para trás de uma vez por todas uma cultura de deturpação e marginalização que absorve tanto da nossa energia criativa” (Oyěwùmí, 2003, p. 22 *apud* Rocha, 2023).

Nomear, em seus próprios termos, ativismos, interesses e preocupações é preservar o sentido, determinado inclusive pelas próprias línguas. Paulo Freire afirma que “a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras com

que os homens transformam o mundo” (Freire, 1983, p. 92). Afirma Fiori (2019, p. 11), no prefácio de *Pedagogia do Oprimido*, que “os dominadores mantêm o monopólio da palavra, em que mistificam, massificam e dominam. Nessa situação, os dominados, para dizerem a sua palavra, têm que lutar para tomá-la”. Ao tomar a palavra eles, retomam para si a sua energia criativa, pois

dar nome é criar. É fazer existir uma realidade ocultada que servia a desumanizar. Que os situava abaixo da linha do humano. Quem costuma nomear é o dominador, que se coloca no poder de o fazer de acordo com seu entendimento autocentrado. Os dominados, para nomear, têm que arrancar esse poder dos dominadores (Peixoto, 2017, p. 239).

Povos africanos e povos originários têm lutado de várias formas, inclusive ocupando espaços na academia, para tomar a sua palavra. Assim, comecem a transformar o mundo a partir de palavras verdadeiras, ao nomear a si mesmos e seus próprios conhecimentos. A nomeação é uma atitude decolonial, e a poeta e doutora em Teoria da Literatura, Trudruá Dorrico (2023), denuncia em seu livro *Tempo de Retomada* a violência do processo de apagamento dos nomes das pessoas indígenas, mas, sobretudo, a “retomada dos nomes”. No trecho inicial do poema *Meu nome*, a autora escreve: “Eu tenho um nome que ainda desconheço. Uma palavra antiga tecida nas fibras de inajá. Eu tenho um nome pelo qual os deuses me invocam” (Dorrico, 2023, p. 25).

A retomada do próprio nome é força potente e reveladora do movimento de resistência e de retomada ancestral, que Dorrico (2023, p. 29) expõe no poema *Retomada é um paradigma*

É um modo de vida.
Trata-se de pertencimento.
Subjetividade.
Trata-se de reaver nossa história,
Nossos cabelos, nossas pinturas.
De olhar o nosso corpo e sentir a beleza
Que vem da terra, da qual tanto nos orgulhamos.
Trata-se sempre de nós.
De como construímos relações fraternas e afetivas.
De como somos mais fortes em rede.
Retomada é um paradigma de poesia.

A moderna estratégia branco-europeia de inferiorização dos corpos (colonialidade do ser), de inferiorização do que esses corpos produzem como conhecimento (colonialidade do saber) e do engendramento hierárquico de tudo isso (colonialidade do poder) passou a ser confrontada pelo movimento decolonial

latino-americano. E decolonizar, para Quijano (1992), significa compreender e confrontar a matriz do poder colonial que historicamente vinculou a ideia étnico-racial como critério de classificação e controle social, engendrada com o desenvolvimento do capitalismo global moderno-eurocêntrico, iniciado como parte da formação histórica da América:

[...] es imposible no ver que la vasta mayoría de los explotados, de los dominados, de los discriminados, son exatadamente los miembros de las “razas”, de las “etnias”, o de las “naciones” en que fueron categorizadas las poblaciones colonizadas, en el proceso de formación de esse poder mundial, desde la conquista de América en adelante (Quijano, 1992, p. 12).

Confluências

No movimento de confrontar a colonialidade, a abordagem intercultural pode ser uma boa maneira de nos conhecermos melhor, por meio da estratégia de nos (re)conhecermos plurais, diversos e potentes. Os estudos interculturais podem ser vistos como uma perspectiva crítica que opera como caminho, conceito e ação, podendo ser adotada como uma alternativa de enfrentamento à colonialidade, tornando possível a articulação de uma gama de saberes, inclusive nos esforços de organização do conhecimento (Duque Cardona; Restrepo Fernández; Velásquez Yepes, 2021). Beltrán (2015) destaca que a interculturalidade surge como uma abordagem comprometida com a equidade de grupos distintos, por meio do diálogo e do consenso que determinam e desenham a sociedade e a diversidade cultural.

A abordagem intercultural pode ser entendida também como uma política de fortalecimento dos saberes tradicionais e uma estratégia de harmonia e de estima às diferenças de múltiplas culturas, tendo como propósito possibilitar a troca recíproca entre costumes em condições de igualdade (Urquiza; Calderoni, 2017; Cortez; Aprigio, 2021). É justamente esse caráter político de fortalecimento dos conhecimentos tradicionais e de acolhimento das diversidades, que opera pela harmonia das diferenças culturais, que nos inspira a adotar a interculturalidade como abordagem de posicionamento possível.

Diferentemente do multiculturalismo de tradição liberal e anglo-saxã, alavancado principalmente nos Estados Unidos e no Canadá a partir da década de 1960, a interculturalidade latino-americana vincula-se aos povos originários, fato que a distingue também da interculturalidade praticada na Europa, a qual se preocupa com a integração de imigrantes de países da África e das Américas (Repetto, 2019).

A interculturalidade crítica latino-americana surge das discussões dos movimentos sociais contra hegemônicos e, segundo Walsh (2009, 2013), pode ser

usada como ferramenta pedagógica para refutar os processos de racialização, subalternização, inferiorização e os padrões de poder por eles exercidos. Ademais, pode contribuir para a criação e expansão de perspectivas que articulem e promovam o diálogo com as diferenças, apoiadas na legitimidade, na dignidade e no respeito. Duque Cardona (2019) afirma que a interculturalidade é um projeto ético, político, social e epistêmico. O grande projeto que se coloca em nossos horizontes é a busca por alternativas para combater e transformar a visão hegemônica e favorecer as relações entre o conhecimento e a interculturalidade, de modo que possamos estabelecer a práxis dos campos de conhecimento com as comunidades e a partir delas (Duque Cardona, 2019). Agir de acordo com a interculturalidade é buscar conhecer e reconhecer formas legítimas de produção e transferência de conhecimentos de povos subalternizados e/ou sub-representados.

Aliada às estratégias decoloniais e interculturais, temos também a ideia surgida a partir dos modos de ser e conviver dos povos indígenas da América do Sul: a ideia do Bem Viver (ou viver em plenitude). Perspectivas dialógicas de compreensão e enfrentamento dos desafios que se colocam no âmbito das relações interculturais são demandas reais para uma vida mais justa socialmente e, somadas às estratégias sociais decoloniais, são, segundo Fleuri (2017), fundamentais para promover a vida em plenitude (Bem Viver). A escuta epistêmica das cosmovisões ancestrais não coloniais, mediante a interação dialógica com os povos originários e tradicionais, é condição para que possamos desconstruir a colonialidade e aprender com os povos ancestrais a vivenciar formas não coloniais de ser, saber e poder, na perspectiva de conviver e gerar vida em plenitude (Fleuri, 2017).

Em se tratando do Brasil, a escuta e o diálogo com comunidades que vivenciam cosmovisões e tradições afro-indígenas parecem ser o caminho para produzirmos modos de vida melhores, mais plenos e mais conectados com a natureza. O livro *Terra: antologia afro-indígena* (Xakriabá, 2023), por exemplo, é uma obra que reúne ensaios produzidos por intelectuais de comunidades historicamente subalternizadas no território brasileiro. São autorias representantes de povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pequenos agricultores e pescadores, todos ligados às suas respectivas ancestralidades. Essas autorias falam a partir de seus territórios e de suas vivências com a terra, tratando-se, assim, de conhecimentos situados pautados em singularidades culturais – singularidades, contudo, receptivas a outras culturas e outros modos de conhecer. O livro é uma parceria da Editora Ubu com a revista *Piseagrama*, que zela por uma escrita falada (ou por uma fala-escrita), respeitando a tradição predominantemente oral dessas comunidades tradicionais.

Bispo dos Santos (2023a, 2023b), o Nêgo Bispo, nos propõe termos contracoloniais para contrapor ideias colonizadoras dominantes, como é o caso do

termo “envolvimento” em contraponto a “desenvolvimento”, e também do termo “compartilhante” em oposição a “habitante”. Lavrador e liderança do Quilombo Saco Curtume, no município de São João do Piauí, região Nordeste do Brasil, Bispo dos Santos (2023a, 2023b) lança mão do termo *envolvimento* justamente para marcar o espírito coletivo e comprometido de sua comunidade, onde, mais do que se desenvolver o conhecimento, deve-se envolver com o conhecimento.

Nêgo Bispo aprendeu com sua geração mais velha que a própria terra mostra que tipo de semente irá fazer germinar; basta, para isso, observar as plantas nativas que já estão lá. Aprendeu que, se diferentes sementes forem plantadas na mesma roça, algumas germinarão, outras não. Se não der feijão, dará milho. Das que germinarem, algumas alimentarão seres não humanos, como os insetos; outras alimentarão os humanos. Aprendeu ainda que, se o plantio for triangular, em vez de linear, as águas das enxurradas fluem melhor e as plantas nativas podem conviver com as plantas cultivadas, havendo, assim, alimentos para todos os seres, humanos ou não humanos. Esse conhecimento foi transmitido a Nêgo Bispo oralmente por seus mais velhos e, da mesma forma, ele o transmitiu aos mais jovens. Isso faz dos integrantes desse quilombo não meros habitantes, mas sim compartilhantes, pois tudo deve ser compartilhado.

No livro de escrita falada (*Terra: antologia afro-indígena*), a intelectual indígena Célia Xakriabá (2023, p. 321) nos ensina:

A intelectualidade indígena não está apenas na elaboração do pensamento que acontece na cabeça. Está na elaboração do conhecimento produzido a partir das mãos, das práticas e de todo o corpo. Todo corpo é território e está em movimento, desde o passado até o futuro. É aí que a intelectualidade indígena acontece.

Darella *et al.* (2018, p. 15), ao versar a respeito do modo de ser e da intelectualidade do povo Guarani afirma que

Saberes indígenas é uma expressão que inclui tudo o que se sente, uma expressão que transparece à fumaça do Petyngua e está inscrita no ar que se respira em cada aldeia. A sabedoria indígena está no corpo, na caminhada, na experiência, na memória, na palavra, no silêncio, nos laços da família e da comunidade, na relação com as divindades e com a natureza.

Bell Hooks (2019) já nos chamara a atenção para o fato de que os povos nativos das Américas e os povos nativos da África guardam muitas semelhanças, sobretudo no que diz respeito às suas relações existenciais com a terra e com a ancestralidade. No Brasil, as cosmovisões afro-indígenas confluem como rios, ao modo que nos ensinou Nêgo Bispo: a essência de cada rio que se junta

a outro só faz encorpar o fluxo de suas águas – eis a beleza da confluência. A beleza das essências trazidas violentamente da África foi abraçada pelas essências que aqui já existiam em sua forma nativa, confluindo ancestralidades e encorpendo resistências. Nessa terra, que já fora Pindorama, em que abundam rios e confluências, os traços da África vivem, como nas águas de Oxum.

Oxum: mãe das águas

Água é o princípio da vida, e Oxum é *Ìyá*/mãe primordial. Jéssica Ellen canta: “foi nas águas de um rio que Oxum me abraçou”, revelando um ato de amorosidade e o acolhimento dessa *Ìyá* ao, metaforicamente, abraçá-la. Oxum é conhecida popularmente no Brasil, a partir das religiões de matriz africana, como a orixá das águas doces, da abundância, da maternidade, da beleza e do amor. Geralmente, é representada como uma mulher sedutora, tendo em mãos seu *abebé* (espelho), que, ao olhar para si mesma, nutre-se de amor-próprio para amar os outros seres. Uma das sabedorias relacionadas ao autocuidado dessa divindade ensina que Oxum lava suas joias antes de olhar seus filhos, ou seja, cuida de si para poder cuidar de quem dela precisa. O cuidado é uma das características mais relevantes dessa divindade. Para além de questões que relacionam o *abebé* de Oxum à estética e até mesmo à vaidade, por ser a orixá da beleza e do amor-próprio, Oxum é também reconhecida como uma feiticeira estratégica. Vários *itàns* – relatos míticos da cultura iorubá – contam sobre as estratégias de Oxum para receber o jogo de búzios, para vencer guerras, para conquistar e para se defender.

O filósofo Renato Nogueira (2017), em seu livro *Mulheres e deusas: como as divindades e mitos femininos formaram a mulher atual*, fala de um *itàn* no qual o espelho de Oxum não se reduz a um símbolo de vaidade, mas é um recurso que ela usa para se defender, para intervir na realidade, pois “diante de um cenário hostil, um mundo de conflitos declarados e implícitos, seu espelho é uma arma de defesa” (Nogueira, 2017, p. 95). O culto à divindade Oxum vem da África, especificamente da Nigéria, onde se situa a cultura Oyó-Iorubá, origem da filósofa Oyèrónkẹ Oyěwùmí

A intelectual nigeriana rompe padrões de pensamento ocidental e descoloniza o conhecimento apresentando seus estudos a partir de saberes autóctones, de sua própria cultura, originados em Oxum. *Ìyá* Leke, mãe de santo de uma casa de candomblé em Florianópolis, fala no documentário *Matripotência: a revolução do cuidado* que Oyěwùmí “potencializa o orixá Oxum. Oxum é o orixá da sabedoria. Oxum é água. Na comunidade dela o orixá mais cultuado é Oxum. Todos são descendentes de Oxum”. Para Oyěwùmí, o Oxunismo é força mobilizadora do seu trabalho intelectual de compreensão do mundo a partir de

sua própria origem africana, onde as histórias de surgimento da humanidade, em diversas culturas, se originam de Oxum, *Ìyá*/mãe *agbá* primordial, pois ninguém é mais velho que ela. De acordo com Aline Rocha (2023), “*Ìyá* é uma instituição espiritual e física responsável por nutrir e zelar pela *omo* (criança, prole) e está no centro do sistema baseado na senioridade, que simboliza o que Oyèwùmí descreve como princípio matripotente”. Oyèwùmí apresenta a questão da maternidade no livro *What Gender is Motherhood?*, no qual Oxum é divindade conceitual. Contudo, não há nessa obra referência à palavra Oxunismo.

Aline Rocha (2023) informa que, antes de Oyèwùmí adotar esse termo, Nkiru Nzegwu – filósofa nigeriana de origem não iorubá – apresentou as expressões *Oxunismo* e *Oxunalidade*, mobilizando Oxum como força erótica “transformadora que percorre e anima a vida ao delinear um fluxo sequencial de energia criativa a partir do desejo, excitação e prazer”. Consideramos a força erótica de Oxum mobilizada por Nkiru Nzegwu importante; contudo, seguiremos nos aprofundando no pensamento de Oyèwùmí, porque ela busca, no cerne de sua ancestralidade, conhecimentos que rompem com padrões ocidentais estabelecidos, especialmente o de gênero, o qual “é socialmente construído como formado por duas categorias hierarquicamente organizadas e binariamente opostas, nas quais o masculino é superior e dominante e o feminino é subordinado e inferior” (Oyèwùmí, 2016b). Apesar de Oxum ser comumente associada a um corpo feminino, Oyèwùmí ensina que a divindade é *Ìyá* primordial e não se relaciona a gênero, pois Oxum é a energia matripotente de geração de vida e de formação da sociedade. Para evocar Oxum, é preciso descolonizar imaginários pautados na construção ocidental de gênero, Rocha (2023) explica:

O fato de Oxum ter sido – e ser – (d)escrita historicamente e socialmente com marcas de gênero em cosmologia e instituições iorubás responde a modelos generificados colocados pela colonização e representa um valor patriarcal, moderno colonial que impôs a imagem de mulher a uma divindade que não é mulher.

Oyèwùmí, analisando a sociedade da Velha Oyó, informa que não havia a construção social de gênero, pois “o gênero, sendo uma construção social, é também um fenômeno histórico e cultural. Consequentemente, é lógico supor que, em algumas sociedades, a construção de gênero não precise ter existido” (Oyèwùmí, 2021, p. 39). O gênero conforma a mulher como subordinada, sem poder e ausente da participação política, e o homem como categoria normativa. De acordo com Oyèwùmí, a associação da imagem de Oxum à mulher revela um afastamento do *ethos* nativo matripotente, ancorado na senioridade, para um *ethos* masculino, ancorado em gênero. Dissociar Oxum

de gênero é uma retomada ancestral. “As mulheres pretas e indígenas, quando evocam suas ancestralidades, reafirmam seu legado histórico” (Teles, 2022, p. 172), e os conhecimentos de Oyěwùmí (2021) iluminam possibilidades de reconstruções históricas, apontando para um presente/futuro no qual seja possível libertar-se do abraço do Ocidente:

O ponto é que a África já está presa em um abraço com o Ocidente; o desafio é como nos libertarmos. É um problema fundamental porque, sem esse afrouxamento necessário, continuamos a confundir o Ocidente com o Eu e, portanto, nos vemos como o Outro (Oyěwùmí, 2021, p. 58).

No *Eu iorubá*, com suas cosmologias e instituições, a maternidade é transcendência e não gênero. Oyěwùmí afirma que generificar a maternidade é patriarcalizá-la e, em oposição, a filósofa defende uma maternidade oxunista, na qual “mãe” não se restringe a termos biológicos, mas está relacionada a uma matripotência socioespiritual compartilhada, pois, para a filósofa, “*Ìyá* está no centro do sistema baseado na senioridade, que simboliza o que descrevo como ‘A Matripotência descreve os poderes, espiritual e material, derivados do papel procriador de *Ìyá*’” (Oyěwùmí, 2016, p. 58). E Existe uma mãe em cada um de nós, que doa ao mundo nossa potência criativa e cuidadosa. O *Oxunismo* implica a defesa da maternidade, da sociedade, da comunidade, das pessoas, das crianças etc. É um ativismo que prioriza *Ìyá* e sua prole, e isso é inclusivo porque todo mundo nasce de *Ìyá*. Aline Rocha (2023) conclui que “Oxunismo é um conceito filosófico cuja supremacia da matripotência nos possibilita agenciar coletivamente relações societárias não depredatórias”. Assim, o *Oxunismo* é uma relação de cuidado com todos os seres que se originam dessa *Ìyá* primordial e, como afirma Aline Rocha, seu ventre não é de parir apenas crianças, mas de gestar e parir poder/saber.

O cuidado com os seres, humanos ou não humanos, orientado por um respeito profundo à natureza e à ancestralidade, cujas fontes de sabedoria são as sábias e os sábios mais velhos, é algo que aproxima a cultura iorubá das culturas indígenas. A separação do humano e do planeta, que desconecta a vida como um todo e impede uma vivência plena, é muito bem colocada por Krenak (2020), quando afirma que o mundo dos brancos optou pelas explorações e dominações desenfreadas, em vez da experiência de estar radicalmente vivo. As cosmovisões dos povos originários não colocam o homem no centro do mundo, não estabelecem cisões entre os corpos que estão no planeta e não fazem distinções de importância. Conforme enunciado por Krenak (2020), todos os corpos (rios, montanhas, pedras, ventos, animais, florestas, pessoas etc.) soam e ressoam juntos a vida na Terra. Certa vez, em uma sala de aula da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, na Universidade

Federal de Santa Catarina, estudantes Guarani, Kaingang e Laklãnõ Xokleng foram unânimes ao afirmar que a biblioteca, a morada do saber, para seus povos são os anciãos, os mais velhos, os avós. Essa ligação com a sabedoria vinda dos mais velhos é vivamente percebida nas palavras de um ancião guarani:

Nós, mais velhos, agradecemos as palavras que Nhanderu já falou. Ele determinou como haveria de ser o nosso costume, como deveríamos levar os nossos caminhos na vida. O costume que nós mais velhos aprendemos, vivemos e experimentamos está se acabando, pois os mais velhos estão indo embora deste mundo e hoje só resta um ou outro. Os jovens, as crianças, os professores e as lideranças precisam lembrar, por isso precisam ouvir dos mais velhos como é o nosso costume, como tem que ser levado, pois tudo isso permanece guardado no nosso conhecimento, na nossa memória. Nas aldeias, todo mundo precisa ouvir. Como é que vai ser falado? Cada pessoa vai falar, cada pessoa vai escutar. Assim, vamos contar como é o nosso costume, seguindo o que já foi falado, continuando com a mesma palavra, cada um acrescentando um pouquinho (Darella *et al.*, 2018, p. 32).

E Esta potência de sentir, saber e gerar vida das mais velhas e dos mais velhos, presente tanto na cultura iorubá quanto nas culturas indígenas, propicia uma junção de conhecimentos ancestrais alinhados à força da territorialidade, ao espírito de comunidade e de compartilhamento, ao respeito ao tempo da natureza e, por fim, ao respeito às águas, aos seus deslocamentos e movimentos naturais. Águas de Oxum, águas de terras indígenas.

Desaguar para aprender

É no mar que as águas doces de Oxum vão desaguar. Na cultura Guarani, a Terra sem Mal (*Yvy Maraê'y*) está no mar, morada de Nhamandu. É lá que fica a terra livre de males e tempestades. Se o caminho da nascente até aqui foi repleto de encontros e desencontros, de fluidez e turbulências, como é típico em tudo que conflui na natureza, podemos agora, inspirados pela transfluência de Nêgo Bispo, aprender com as ancestralidades de outros tempos e lugares. Se o povo de África que aqui vive pode se comunicar com a ancestralidade de África que lá está, por meio das águas que transfluem no tempo e no espaço, também podem os indígenas de hoje se comunicar com suas ancestralidades de séculos atrás, por meio do fogo sagrado. E o que nos ensinam essas forças que dão corpos reais a gnosés ancestrais? O que nos ensinam o *Oxunismo*, a *Matripotência*, a cosmologia indígena? Temos de reconhecer nossos limites e afirmar que não sabemos a resposta com exatidão, mas podemos, sim, vislumbrar alguns aprendizados a partir dessas águas ancestrais.

Desconectados do mundo como um todo, vivemos em guerra contra o tempo, fazemos dele um inimigo implacável. Contra esse desafortunado modelo de sociedade, que nos dá a sensação de estarmos sempre em dívida ou atrasados, temos o respeito ao tempo da natureza, ensinado pelas cosmovisões afro-indígenas, nas quais pensar e sentir, nunca separados, são frutos de uma percepção sensível que demanda tempo e sabedoria para uma compreensão conectada com o mundo ao nosso redor. Contra as generalizações e os universalismos que procuram nos sincronizar em torno de um único objetivo hegemônico, temos os *conhecimentos situados* que, embora singulares em suas lógicas e ancestralidades, estão unidos pela força da *territorialidade* e do *espírito de comunidade*. Contra o jogo da competitividade individualista, temos o senso de *coletividade* de pessoas que não vivem como habitantes que simplesmente ocupam seus espaços, mas sim como “compartilhantes” de seus saberes e de seus cuidados. E, por fim, contra a lógica da dominação e do desenvolvimento desenfreado, que assolam pesadamente a vida urbano-industrial-capitalista, temos a proposta do *envolvimento* com o outro, fruto de uma prática constante de aprender e ensinar, de produzir e transmitir *colaborativamente* o que se sabe e o que se sente.

CAPÍTULO 5

ANCESTRALIDADE E DECOLONIALIDADE: encontros, travessias e entretecimento de saberes para um bem viver

*Adriane Pesovento
Ronnielle de Azevedo-Lopes
Patricia Montanari Giraldi
José Mendes Fonteles Filho*

*Um índio descerá de uma estrela colorida, brilhante
De uma estrela que virá numa velocidade estonteante
E pousará no coração do Hemisfério Sul, na
América, num claro instante [...]
Mais avançado que a mais avançada das
mais avançadas das tecnologias
(Caetano Veloso, 1976).*

Das Amazônias rumo ao Desterro, no Sul do país, duas viagens e múltiplas travessias se interpõem entre a produção de paisagens, discursos, resistências e sujeitos. Que percepções se lançam em um trajeto de cerca de quatro mil quilômetros? Que sonhos, imagens, metáforas, representações, transformações e construções cruzam o percurso de seus transeuntes? Como seus olhares filtram os lugares, as relações, as memórias, as transmutações e os sujeitos nos caminhos? Como os lugares, as relações, as memórias, as transmutações e os sujeitos afetam os olhares em trânsito? Como lidam com a colonialidade? Que tecnologias são acionadas nessas múltiplas travessias?

As viagens são temas complexos e caros à história do Brasil e, demasiadamente, traumáticos para os povos indígenas. A colonização portuguesa se inicia com uma viagem. As viagens e suas incursões se configuraram, ao longo da história, em dispositivos da *força dos brancos* (ver Azevedo-Lopes, 2021). Por meio delas vieram a branquitude, os colonialismos, as cruces e as espadas europeias, entre outros símbolos e arquétipos que foram instituídos no território de *Abya Yala* e em seus habitantes originários – o índio, o pardo, o negro da terra, o bugre e o selvagem – que emanam das percepções de viajantes que se desterraram, se fixaram ou retornaram à Metrópole com

bagagens cheias, além desses estereótipos, de narrativas homéricas. As viagens se metamorfosearam em *status* coloniais e dispositivos/discursos de poder desdobrados nas reduções, missões, bandeiras, expedições, renomeações, escravizações, genocídios, saques e pilhagens. Livros, enunciados, mapas, paisagens, miragens e imagens foram tecidos sobre os novos bárbaros da Europa por viajantes, novos Ulisses da era colonial. Em outros termos, as viagens foram mecanismos sem os quais a colonialidade, pelo menos como experimentada, não teria sido possível.

O primeiro livro que tematizou as viagens, intitulado *Duas Viagens ao Brasil*, publicado em 1557, é atribuído ao mercenário alemão Hans Staden (2011), que esteve na Colônia entre 1548 e 1549 como artilheiro a serviço da Coroa portuguesa, ficando cativo dos Tupinambá por cerca de nove meses. O primeiro título da obra de Staden é sugestivo e impactante:

História Verídica e descrição de uma terra de selvagens, nus e cruéis comedores de seres humanos, situada no Novo Mundo da América, desconhecida antes e depois de Jesus Cristo nas terras de Hessen até os dois últimos anos, visto que Hans Staden, de Homberg, em Hessen, a conheceu por experiência própria, e que agora traz a público com essa impressão.

Os relatos das viagens de Staden, na Colônia Portuguesa do Novo Mundo, sedimentaram na Europa representações demasiadamente violentas dos indígenas, sobretudo os Tupinambá, como canibais e cruéis. Nos termos do seu relato acerca de sua ideia de antropofagia tupinambá:

Depois que a pele foi limpa, um homem o segura e lhe corta as pernas acima dos joelhos e os braços rente ao tronco. Aproximam-se, então, as quatro mulheres, pegam os quatro pedaços, andam ao redor das cabanas e fazem uma grande gritaria de contentamento. A seguir separam as costas junto com o traseiro da parte dianteira. Dividem tudo entre si. As vísceras ficam com as mulheres. Fervem-nas e, com o caldo, fazem uma massa fina chamada mingau, que elas e as crianças sorvem. As mulheres comem as vísceras, da mesma forma que a carne da cabeça. O cérebro, a língua e o que mais as crianças puderem apreciar, elas comem. Quando tudo tiver sido dividido, voltam para casa, e cada um leva seu pedaço (Staden, 2011, p. 149).

Na imagem que sucede o texto de Staden, é construída – ou reforçada – a representação do indígena canibal, atroz, bárbaro e carente da suposta civilidade europeia. Essa, entre outras imagens da obra, tornou-se arquétipo e paradigma justificadores da colonização, sendo amplamente difundida na Europa:

Figura 1 – Indígena canibal.



Fonte: Staden (2011, p. 149).

Por economia de espaço e tempo, citamos apenas mais um exemplo de obra de europeus sobre a temática das *viagens* ao, ou pelo, Brasil. Por intrigante desdobramento, também de alemães.

O zoólogo Johann Baptist von Spix (1781-1826) e o botânico Carl Friedrich Philipp von Martius (1794-1868) registraram suas expedições e descobertas pelo território brasileiro – em 14 mil quilômetros de percurso, entre 1817 e 1820 – na obra intitulada *Viagem pelo Brasil (Reise in Brasilien)*, publicada em 1823. Os cientistas relataram que, ao fim da expedição, levaram consigo, na volta a Munique, centenas de litogravuras, milhares de plantas e animais exóticos, taxonomizados em latim com seus nomes, bem como, em meio ao seu acervo monumental, algumas peças vivas, entre as quais quatro crianças indígenas. Duas morreram ainda na viagem transatlântica; as outras duas chegaram a Munique, mas também morreram pouco depois. Spix e Martius (1823) assumem e performatizam a postura etnocêntrica da ciência ocidental moderna, com efeitos subalternizantes em relação aos povos tradicionais, cometendo, em nome da ciência, toda sorte de violência, destacando-se o racismo.

As *viagens* coloniais não são apenas expressões de violência simbólica, mas de todo tipo de violência: física, psicológica, cultural, racial, territorial... O que teria de novo na travessia da Amazônia (Amazônias) rumo à antiga Nossa Senhora do Desterro, abruptamente *florianopolizada*? A

trans-contra-de-colonialidade a partir de saberes-viveres entretecidos ancestralmente, como tentaremos postular neste texto.

Travessias

Entre Rondônia e Florianópolis

Perguntamos então a que distância ficava a ilha de Santa Catarina, para onde queríamos ir. Eles responderam que poderia ser trinta milhas ao sul. Lá vivia uma tribo de selvagens chamados Carijós, com os quais deveríamos ter muito cuidado. Os nativos na região de Superagüi, os Tupiniquins, no entanto, eram amigos, e deles nada tínhamos a temer. Finalmente, perguntamos a que latitude ficava Santa Catarina, e a informação deles, de que ficava a 28 graus, estava correta. Ainda nos descreveram detalhes para que pudéssemos reconhecer aquela terra (Staden, 2011, p. 35).

Depois de quatro mil quilômetros percorridos, Florianópolis se apresenta: ruas tortuosas enfeitadas pela vegetação nativa, molhadas pelas gotas frias que se contrapõem às chuvas do Norte⁹ do Brasil. A primavera ainda não havia se revelado, não obstante seus sinais, com algumas flores aqui e ali. O encontro foi de encantamento e estranhamento. Havíamos deixado para trás a secura, as queimadas e o calor das terras de Rondônia. Em 2024, parecia ser pior. Como quase em todos os anos, ouve-se: “este ano está pior!” Rios baixando o nível ou secando, animais morrendo devido ao fogo, a terra quebradiça e em estilhaços. Há em curso a contínua exploração das florestas do Norte e há também um grande projeto do Capital que finge olhos cegos para a destruição, pois é justamente dela que se alimenta, que reúne cifras gigantescas, em nome da monocultura e seus desdobramentos, nos cofres das empresas e corporações nacionais e internacionais.

As preocupações do Norte ainda acompanhavam. Notícias giravam o mundo. A realidade mandava notícias sobre as dificuldades para respirar. Manchetes nos jornais e denúncias nas redes sociais, as Unidades de Pronto Atendimento (UPAs) cheias de crianças e idosos com problemas respiratórios e/ou viroses. Poucas menções eram feitas à ação antro-po-etno-ontológica como causadora do modo de *vida seca*; atribuía-se tal condição quase sempre aos fenômenos naturais, tidos como causadores por si mesmos, numa espécie de fenomenologia explicativa que não alcança escolhas sociais, políticas e econômicas.

⁹ Entre os meses de outubro e março de todos os anos, as chuvas cobrem as terras de boa parte do Norte do Brasil. São dias e dias de chuvas contínuas. Águas quase mornas caem e lavam os solos, se estiverem sem cobertura vegetal própria ao bioma amazônico.

No caminho da viagem, a paisagem era tomada por gigantescas propriedades cobertas pela soja. Em Rondônia, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Paraná, reina soberana a leguminosa *Glycine Max*¹⁰. Em tais espacialidades, não se veem pessoas trabalhando no campo, raramente uma ou outra. Há também poucas máquinas. A solidão verde desse cultivo monótono se alastra. Ela está também no Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Goiás, Pará, Bahia, Piauí e tantas outras partes. De acordo com a Empresa Brasileira de Agropecuária (EMBRAPA), a colheita da safra 2023/2024 rendeu 101 milhões de toneladas de grãos destinados à exportação e pouco mais de 50 milhões de toneladas para o consumo interno no país. O verde-oliva invasor que cobre a terra não dá espaço aos verdes de múltiplas tonalidades das florestas em seus plurais matizes. Constatação óbvia, entretanto, não pouco entristecedora. A colonialidade da terra segue a passos firmes.

Depois de alguns dias em Santa Catarina, a fumaça do Norte e do Centro-Oeste migrou e cobriu o céu da Ilha da Magia¹¹. Não se sabe se as pessoas do lugar conseguiram compreender os perigos que rondam. A estampa ficou mais evidente para a pesquisadora¹² vinda do Norte, que mandava notícias nefastas ao Sul do Brasil.

Mergulhada nas impressões e experiências do outro canto do país, eis que sopros de esperança foram chegando pelas mentes, mãos, inquietudes e risos de experiências educacionais que iam sendo tecidas. No caminho havia um professor.

Do Vale do Tocantins-Araguaia

*O real não está na saída nem na chegada:
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.*
(João Guimarães Rosa, Grande Sertão Veredas).

A partida de Marabá-PA, no Vale do Tocantins-Araguaia, rumo ao Sul do país, em território Guarani, Kaingang e Laklãnõ Xokleng, na atual Florianópolis, foi marcada por experimentações distintas da travessia. Entre elas, o cinza necropolítico das queimadas entre os estados do Pará, Tocantins, Goiás, Minas Gerais e São Paulo. Em boa parte da viagem, esse cinza e sua fumaça performatizaram-se na própria paisagem. O cinza teria se tornado um novo modo de ser do monocultivo verde. Não obstante, nas rodovias Transamazônica e Transbrasiliana, em meio a centenas de milhares de quilômetros

10 Nome científico da leguminosa soja.

11 Denominação usual e romântica dada a capital de Santa Catarina.

12 Adriane Pesovento, coautora do texto

de incêndios e latifúndios, fluxos vida e *bolsões* de resistência insistiam e apontavam a possibilidade de um modo de ser radicalmente outro: em vilas, entroncamentos, comunidades ribeirinhas e assentamentos. O que potencializa esses fluxos vida e *bolsões* de resistência frente à necropolítica do cinza?

Depois de quatro dias de vivências e produção/percepções de paisagens, surge no horizonte Florianópolis, antiga Nossa Senhora do Desterro, outrora região do Assentamento étnico dos *Carijó*, denominado Cutia. Nos termos do viajante Hans Staden (2011, p. 39): “a aldeia dos selvagens chamava-se Cutia... e os selvagens eram os Carijós. Trouxeram-nos muita caça e pescado. Em troca lhes demos anzóis”. No território Carijó, as Amazônias se encontravam nas perspectivas de seus pesquisadores(as). Certamente, a *magia* é a energia agencial confluída e transfluída (Bispo do Santos, 2015) por ancestralidade. A ancestralidade e suas tecnologias são o que potencializa os fluxos de vida e bolsões de resistência dos povos e comunidades tradicionais, como os povos indígenas. A força dos Carijó de ontem, parentes dos Guarani, se atualiza ancestralmente e se faz presente nos encontros, nas travessias e nas lutas de hoje.

Figura 2 – Mapa da Ilha de Santa Catarina, região da atual Florianópolis



Fonte: Staden (2011, p. 37).

Neste território ancestral, a despeito da branquitude neocolonial, os olhares e as perspectivas da travessia (ou travessias) se entreteceram trans-contradecolonialmente, em vista de desterrar a colonialidade epistêmica da academia e suas necropolíticas. A acolhida e os afetos foram/são imprescindíveis nesse processo. As interlocuções que brotariam com o coletivo do curso *Viver em plenitude: entretecer saberes decoloniais* – ancestralizadas pelas lideranças Guaraní, Kaingang e Laklãnô/Xokleng – potencializaram as experimentações e as resistências/insistências de modos de vida completamente outros à colonialidade.

Da Amazônia: para “nortear” o olhar

Deste Desterro, a Amazônia é uma visão muito distante. Distância geográfica que se traduz em tantos costumes, modos de ver e pensar as realidades do Norte do país que nunca irão expressar suas riquezas e tragédias. Nos jornais, notícias de queimadas, desmatamento, garimpo ilegal. “A Amazônia é nossa!”, diz uma manchete de jornal. Perguntamo-nos quem está incluído nesse *nosso*. Um olhar menos atento pode até fazer parecer que é óbvio: o nosso é o povo brasileiro. Temos nossas dúvidas. Aprendemos com a Análise de Discurso que é sempre importante perguntar por aquilo que um texto não diz e, para tanto, é necessário olhar as condições e contextos em que os dizeres são produzidos: queimadas, desmatamento, garimpo ilegal. É possível ouvir os arautos do agronegócio em couro gritando: “*A Amazônia é nossa!*”. Se, por um lado, os que defendem as monoculturas de terras e mentes impõem seu modelo de moer o mundo, fundado na aniquilação ambiental do Antropoceno ocidental, por outro há resistências e alteridades. Aqueles que resistem a aceitar esse modelo de mundo como o único possível falam da importância da vida, do respeito às florestas, da necessidade urgente de repensarmos o nosso modo de habitar o mundo. *A Amazônia somos nós*, dizem aqueles que falam desde as aldeias, as ribeiras, os quilombos, os assentamentos e as pequenas propriedades de coexistências (subsistência?) sustentáveis.

Com a chegada dos colegas-autores deste texto ao grupo que compõe o curso *Viver em Plenitude: entretecer saberes decoloniais*, trazendo consigo as vivências da travessia do Norte ao Sul do Brasil, a ideia de que existem diferentes modos de atravessar esse nosso estar no mundo foi tomando forma. A compreensão de que todo aprendizado e escuta verdadeira requerem um deslocamento – não necessariamente geográfico, mas de si, de suas visões e compreensões de mundo – orientou nosso desejo de escrita. Um deslocar que se inicia com um trajeto e se completa nos diálogos, nos aprendizados e na identificação das limitações e desafios que enfrentamos na produção de nossas práticas de docentes-estudantes-pesquisadores(as).

Nesse deslocar, agora coletivo, produzimos compreensões importantes que se alinham às nossas bases teóricas, questionamos as viagens como dispositivos coloniais e, por isso, enfatizamos a ideia de travessia ou travessias, viagens *suleadas*¹³. Entretanto, se os saberes decoloniais ressignificam o *mapa-múndi*, suleando-o, o que seria o *Norte* na complexidade do colonialismo interno? No Brasil, *sulear* o globo talvez deva passar primeiro por *trans-nortear*, queremos dizer, *amazonizar* e *nordestear* as relações. Antes de tudo, ancestralizar o mundo.

Professores(as) trans-contra-de-coloniais

Ser um(a) professor(a) decolonial não é tarefa fácil, pois pressupõe uma contraposição à cultura intelectual hegemônica instalada no Brasil desde antes da fundação das primeiras universidades do país, no início do século XX. Tendo em vista essa ressalva, apresentamos uma breve reflexão acerca da experiência pautada numa perspectiva não eurocentrada e *fora da curva* epistêmico-colonial da academia, ou seja, um fazer didático-pedagógico outro. A ressalva se faz necessária porquanto, como se sabe, boa parte da formação de professores é pautada em pressupostos e metodologias oriundos de pensamentos externos e colonialistas, por exemplo, na historiografia, seja da vertente positivista, marxista ou da história nova.

Há uma compreensão de que os(as) autores(as) europeus são aqueles que dão sustentação às pedagogias consideradas de qualidade e de ponta, avançadas. Na graduação, boa parte dos currículos é composta a partir de componentes eurocentrados, desde os pressupostos filosóficos até as metodologias de ensino e/ou pesquisa, sendo estas últimas as canonizadas e oficialmente aceitas como capazes de desvendar o mundo e produzir ciência supostamente *verdadeira*. Portanto, logo de início, já se evidenciam os múltiplos desafios do(a) professor(a) trans-pós-contra-de-colonial, pois essa vertente não anseia afirmar saberes-fazer-pensares já sedimentados a partir de matrizes reflexivas que emergem de fora das chamadas epistemologias da alteridade e suas ancestralidades.

Para o(a) professor(a) trans-pós-contra-de-colonial, o desafio já se coloca em seu percurso formativo e em sua superação. Desde o formato que temos instalado nas universidades, esse(a) profissional precisará dominar os currículos coloniais, bem como as teorias eurocentradas. Primeiramente: “dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los” seria a primeira entre as “competências específicas da dimensão do conhecimento profissional” do(a) professor(a) (Brasil, 2019) para, somente assim, a posteriori, poder fazer a

13 Sulear significa pesquisar, interpretar e utilizar-se de premissas não eurocentradas para a compreensão do sistema-mundo.

crítica e reconstruir-se enquanto pensador(a) (trans/pós/contra) decolonial. No encontro com os(as) professores(as), observa-se que essa reconstrução/metamorfose está em curso e acontece na medida de suas descobertas coletivas. São assim chamadas porque há a compreensão de que tais saberes não se constroem de modo individual, mas a partir das experiências coletivas com estudantes, movimentos sociais, minorias e grupos tornados subalternizados.

Os sorrisos largos foram a primeira das experimentações. Não só um, mas vários. A alegria vigora por meio dos risos e dos afetos. O saber – pelo menos em crivos ancestrais – não é propriedade nem pertence a um lugar sisudo e triste. A descoberta por meio da pesquisa é caminho que deve ser suavizado pelo processo da felicidade da descoberta, do saber e da investigação. Algo incomum nas academias. *Afetar-se* ou sorrir enquanto se pesquisa! Revela-se, assim, uma forma de envolver-se com a docência ou *aquilombar* as práticas e existências em educação.

Os(as) professores(as) reúnem-se em grupo, em um aplicativo, para trocar mensagens, informações, indicações. O grupo é sensível, alegre e afetivo. Ter alegria não é expressão de um pensamento ingênuo sobre os temas que se investiga. Longe disso! Há um profundo senso de responsabilidade e compromisso com a pesquisa e, especialmente, com os estudantes que a fazem. Ademais, há um senso de engajamento nas pautas que combatem toda e qualquer forma de racismo ou *gnosecídio*. Por vezes, verte ali um depoimento saudoso de algum cursista, um poema, um vídeo de dança ancestral, o convite para um evento, um livro ou um artigo que aborda conhecimentos trans-contrá-de-colonizados (Azevedo-Lopes, 2021). Tudo é suave e forte ao mesmo tempo. Ali, a máxima *eu sou porque somos* efetiva-se nas partilhas e fluxos de saberes entretecidos entre sábios, lideranças, orientandos(as) e professores(as) nos encontros de estudos.

Nas aulas, os(as) professores(as) não são signatários(as) e nem detentores(as) de um saber tornado superior. Há uma escuta atenta das vozes estudantis. As anotações são constantes, só intervêm quando julgam poder contribuir. As partilhas de saberes e afetos onto-gnosiológicos são imprescindíveis e ressignificadoras. Quem é o mestre? A liderança Guarani, a Kaingang, a Laklânô Xokleng ou algum dos(as) professores(as) titulares? Em suma, é o coletivo envolvente-envolvido. As hierarquizações são abandonadas.

Há um interesse genuíno pelo que diz/conta/narra o(a) estudante. Não há imposições, apenas indicações e diálogos. As aulas são felizes. Os(as) autores(as) são convidados(as) a conversarem com os(as) pesquisadores(as). O componente curricular segue sem necessidade de impor uma ou mais verdades, apenas problematizando os saberes da colonialidade e a emergência da sua superação para o *bem viver/bem-conviver*. Os(as) professores(as) não

se eximem quanto às contribuições esperadas/ensejadas pelos(as) estudantes, nem se omitem na tarefa de oferecer os conhecimentos que trazem em sua bagagem, mas compartilham o que sabem, o que são e o que têm em uma didática que transmuta a sala de aula em uma mandala de saberes.

Um componente (indisciplinar) chamado *entretecer saberes decoloniais*

Ao conceituar o termo *entretecer* no enunciado do nome do curso *Viver em Plenitude: entretecer saberes decoloniais*, quase sempre pretende-se definir algo. Todavia, ao fazê-lo, muitas dimensões que o potencializam podem ser deixadas de lado. É um risco para todo(a) autor(a) uma definição pontual, com anseio de determinar alguma categoria. A “[...] originalidade de cada coautora, coautor, são potencializadas ao se entretecerem em uma perspectiva de cruzos, não se deixando, assim, capturar pela quimera moderno colonial do pensamento linear, monorracional, progressivo, impessoal e universal” (Fleuri; Domingues, 2024, p. 258). Nesta perspectiva, *entretecer* aponta para um tecer entre, junto, coletivo, e para uma enunciação da diferença naquilo que não se fecha e não se determina: o espaço ou não-espaço do entre.

Os Programas de Pós-Graduação nas áreas Interdisciplinar em Ciências Humanas, Científica e Tecnológica, Ciência da Informação e Educação se uniram por meio de professores(as) focados(as) em *decolonizar* saberes e propuseram um componente curricular comum a vários cursos, nomeado *Entretecer Saberes Decoloniais*. Assim, não apenas o currículo foi subvertido, mas toda a práxis pedagógica experienciada. Mais do que a didática, a metodologia ou os instrumentos pedagógicos sedimentados em técnicas, o que houve foi um processo filosófico-pedagógico inovador, ressignificador do conhecimento e da aprendizagem, não apenas entre cursistas e ministrantes, mas também entre grupos/movimentos sociais e estudantes/professores.

Sabe-se que a decolonização do saber tem, entre seus pressupostos os anseios, as necessidades, os saberes e as vivências que brotam das lutas e dos conhecimentos dos movimentos sociais, dos quais derivam pautas emergentes, vivências que podem desencastelar a Academia. Desta feita, trans-contra-de-colonizar a universidade sugere, entre outras práticas, ocupá-la pelos povos do campo e da floresta, renovando-a num processo de *ancestralização* dos saberes, das práticas pedagógicas, potencializando-a com as tecnologias igualmente ancestrais.

Entretecer saberes trans-contra-de-coloniais implica em, com-e-junto às instituições acadêmicas, (re)inventar e superar a hierarquização de saberes da ciência cartesiana. Nesses termos, acionados(as) e motivados(as) por esta

perspectiva, demos início a um processo de construção-reconstrução-movimento no campo do conhecer, sentir-pensar e experienciar, propostos pelos docentes em diálogo com discentes, movimentos sociais e grupos denominados de *étnicos*.

O movimento e os “fractais”: o não direcionamento e a construção de saberes

O processo das aulas iniciou-se a partir da exposição filosófica sobre a proposta e a confluência de elementos motivadores que expressavam como cada cursista se entendia naquele momento. Nessa perspectiva, foram sendo reunidas as palavras-geradoras/provocadoras que emergiram de cada participante ao ser-estar no grupo, ao passo que expressavam também os propósitos e inquietações intelectuais em suas pesquisas e vivências.

As dimensões do sentir, das emoções, dos afetos e percepções, não foram negligenciadas. Do contrário, foram expressas, bem como a dimensão intelectual/cognitiva. Eleitas as palavras-chave *suleadoras/amazonizadoras* de saberes, essas foram sendo apresentadas aos colegas e reunidas em uma proposta de estudo, investigação e reflexão que seria apresentada por meio de uma frase/poema/pequeno texto, juntamente com uma breve representação artística que refletisse a intencionalidade dos(as) envolvidos(as). Feito isso, houve a socialização com o grupo, o qual, diga-se de passagem, era grande e diversificado.

Na sequência, diversas atividades foram realizadas, de modo que cada cursista em dado momento interagisse com os outros grupos (seis, ao todo). Tal movimentação buscava elementos comuns acerca dos temas, como se encontravam e interagiam uns com os outros. Constatamos que as partes separadas (palavras e intencionalidades geradoras) repetiam, dialogavam ou problematizam as palavras geradoras/provocadoras de outros(as) cursistas ou docentes, isto é, o particular e o todo interagiam ao mesmo tempo que apresentavam autossimilaridades.

No primeiro encontro, emergiram as palavras-sentidos *amazonizar, acolher, polinizar a esperança do viver, coexistir*. Expressões ancestrais de um outro educar. Esse “outro” educar emergente, proposto no curso *Entretecer*, está intrinsecamente ligado à perspectiva decolonial, a partir da premissa que aposta na contra hegemonia de saberes, bem como “[...] na necessidade de transformar a monocultura do saber e do rigor científico – que permeiam nossas escolas, universidades, formações de professores e sociedade em geral [...]” (Paim; Araújo; Miranda, 2022, p. 13).

Amazonizar, decolonizar, ancestralizar

A Amazônia vira verbo e, ao mesmo tempo, substantivo no plural: *Amazonias*. Em Amazônia cabe tanta coisa! Obviamente, não é possível conceituar em poucas linhas o que seria amazonizar a educação e as formas de viver. Entretanto, alguns indícios que as florestas, os territórios e os povos nos legam ensinam compreensões de ser-estar no mundo distintas e únicas. Se levarmos em conta que é um território socioecológico, o ideal seria nomear de Pan-Amazônia, a qual possui mais de 400 povos, incluindo os indígenas e outras populações tradicionais, sendo que cada uma organiza-se de forma única em relação aos seus e à sociedade do entorno.

Os povos originários da região, os indígenas, são signatários de cosmovisões, filosofias, organizações sociais e econômicas, sistemas de parentesco, educações para o bem viver, interações com o ambiente e expressões religiosas/espirituais únicas, as quais compõem formas decoloniais de viver, relacionar-se e compreender a vida. Há milênios, eles reexistem. Convictos, buscam manter seus modos ancestrais de existência. São eles os primeiros e melhores professores dessa corrente epistêmica que vem sendo discutida no interior da academia, não sem oposições de vertentes eurocentradas que estão instaladas nas instituições de ensino superior, talvez desde a sua inauguração no ocidente enquanto espaço de produção do saber erudito. Em combate contra essa vertente,

[...] a decolonialidade considera a desumanização e as lutas dos povos historicamente subalternizados para, então, construir outros modos de viver, de poder e de saber [...] A decolonização pauta-se em eixos permanentes de luta dos diversos povos sujeitados à violência estrutural pensada, assumida e realizada como projeto de posicionamento político, social, cultural, religioso, econômico e epistêmico para subjugar e dominar os povos não europeus (Paim; Luis, 2024, p. 56).

Amazonizar é vivenciar o mundo por meio da pluralidade étnica, comunitária (extrativistas e ribeirinhos) e, em especial, a dos povos indígenas. Amazonizar a existência social implica, ante de tudo, responder à questão: como é viver com base nessa premissa? Talvez o primeiro passo seja aquele proposto por Dorrico (2023, p. 57): “O nosso espírito se sente bem / quando pisamos o nosso chão / O jeito é trazer a terra com a gente / para esses lugares que a gente vai / para esses lugares que a gente voa”. Não que seja fácil ou simples: seria ver a nossa história como não linear, sem a preocupação com a temporalidade limitada do calendário e das horas, mas buscar experimentar uma visão cíclica do tempo e suas atualizações a partir

de nossas experiências no presente, respondendo às demandas do presente sem engessar o passado nem deixá-lo esquecido em si mesmo. Seria a compreensão de nossa história e ancestralidade como perguntas, provocações, tensões e alternativas aos dilemas do presente.

Outra dimensão urgente diz respeito às relações com o meio, com os outrora denominados *recursos naturais*. Estivemos, ao longo dos séculos, envolvidos por uma compreensão capitalista de que a natureza, em suas diversas formas, está a serviço da humanidade, mais que isso, do Capital e, nas últimas décadas, em sua face mais degradante e voraz de produção, exploração e ameaça à vida. A consolidação da colonialidade discursiva e de práticas intenta converter e tratar tudo como mercadoria, por meio da fetichização dos gestos e corpos. Na contramão desse modelo, obsta mencionar as perspectivas amazonizadas, em particular as dos povos indígenas, sobre as relações com a biodiversidade.

Superada a visão de terras virgens ou naturais, estudos têm apontado e levantado hipóteses sobre a noção de que a floresta amazônica, habitada há milênios, possa ter sido criada pelas sociedades indígenas (Posey, 1986), ou ainda que “[...] boa porção da cobertura vegetal da Amazônia é o resultado de milênios de manipulação humana (Castro, 2020, p. 283). Cabe notar que as reexistências indígenas dialogam e usufruem do meio de modo interligado, ou seja, a(s) floresta(s) e tudo o que ela(s) oferece(m) estão entrelaçados com as formas de viver, que são inventadas e reinventadas de modo equilibrado. Nesse sentido, pode-se notar as associações entre pessoas, animais e plantas, tanto no sentido material quanto no imaterial, e suas ressonâncias simbólicas, como entre os Yawalapíti no/do Xingú:

Há, como se poderia esperar, uma variedade de ressonâncias simbólicas particulares a diferentes espécies ou ordens animais: a raposa é associada aos mortos, cujas almas viram esse animal à noite (ou viram cobras); as borboletas estão ligadas a *Apasha*, a arara vermelha, ao Sol; a harpia e a onça, aos chefes (enfeites de couro e garras de onça são usados exclusivamente pelos *amulan*); o jacaré, ao pequi; os pássaros, como já disse, aos jovens. Talvez seja possível, além disso, propor uma analogia entre os peixes e os grupos convidados nas cerimônias interaldeias, se recordarmos que esses animais foram os primeiros opositores de Sol e Lua na festa dos mortos. Quanto aos vegetais, a mandioca e o pequi estão associados as mulheres; os eméticos, aos reclusos homens; várias raízes e plantas, como a pimenta e o tabaco, aos xamãs (Castro, 2009, p. 47).

As economias, as cosmologias, as práticas de cura, a nutrição, as organizações sociais e de parentesco, os ritos, entre outros, todos encontram-se interligados com “histórias de baixo impacto ambiental e demonstram, no

presente, interesse em manter ou em recuperar o controle sobre o território que exploram” (Cunha, 2009, p. 279). Considerados *entraves ao progresso* na perspectiva colonialista, nos tempos atuais, em muitos sentidos, os povos originários têm sido concebidos como os verdadeiros guardiões da floresta.

Ainda que analisar em termos globais as sociedades indígenas amazônicas seja praticamente impossível, reverenciar as vozes indígenas pode elucidar dimensões sobre outras ecologias para o viver, seja no Norte, Nordeste, Centro, Sudeste ou Sul do país. Assim, ao mirar tais questões, e mirando as cidades, por exemplo, Krenak (2022a, p. 6) propõe um outro entendimento sobre o antes pejorativo termo “selvagem”, (re)significando-o:

Quando falo que a vida é selvagem, quero chamar a atenção para uma potência de existir que tem uma poética esquecida, abandonada pelas escolas, formadoras de profissionais que perpetuam a lógica de que a civilização é urbana, de que tudo fora das cidades é bárbaro, primitivo – e que a gente pode tacer fogo. Como atravessar o muro das cidades? Quais possíveis implicações poderiam existir entre comunidades humanas que vivem na floresta e as que estão enclausuradas nas metrópoles? Pois se a gente conseguir fazer com que continue existindo florestas no mundo, existirão comunidades dentro delas. Eu vi um número que a *World Wide Fund for Nature* (WWF) publicou em um relatório, dizendo que 1,4 bilhão de pessoas no mundo dependem da floresta, no sentido de ter uma economia ligada a ela. Não é a turma das madeireiras, não: é uma economia que supõe que os humanos que vivem ali precisam de floresta para viver.

Frente às situações de alto impacto e destruição ambiental que o Brasil vem conhecendo nas décadas pós-industrialização e mecanização do campo, amazonizar poderia ser uma resposta, tendo em mente o que propõe Cunha (2009, p. 299), a saber:

O problema poderia ser resolvido por meio de uma combinação criteriosa de produtos florestais de boa qualidade, por exemplo uma fonte de renda monetária para as famílias (no caso das populações “tradicionais, seringueiros, castanheiros etc.) e um fundo que remunerasse globalmente a diversidade biológica proporcionando benefícios coletivos relacionados ao bem-estar da população, bem como recursos para financiar as organizações coletivas locais e projetos sustentáveis. Deve-se lembrar que até agora, com base na ideia naturalizada de que os povos da floresta são essencialmente conservacionistas, não se reservam fundos permanentes para os cursos do governo local na floresta [...].

Decolonizar e amazonizar seriam, então, nessa leitura dialógica, compreender que um outro país é possível. A gnose, a episteme, as ferramentas e a fundamentação já existem há séculos; ocorre que foram negligenciadas e tangenciadas em favor de projetos de poder eurocentrados, os quais foram sendo instalados como os únicos modelos explicativos para a vida, colaborando para o enriquecimento de poucos. Cabe destacar que os processos de resistências foram – e são – latentes em todo o país, ao longo dos séculos e em todos os períodos da nossa história. Temos, portanto, muito que aprender com os povos indígenas por meio dos gritos e gretas.

As ousadias foram muitas, bem como a propulsão ao pensamento limiar que destaca Grosfoguel (2008). No espaço soberano da fala e da autoridade do saber, em nossas experimentações coletivas no curso *Entretecer*, a universidade subverteu-se, deu lugar à escuta. Foram *aulas e aulas* de escuta. E quem era ouvido(a)? Os povos indígenas, em sua maioria. Estudantes, professores, crianças e mulheres das etnias Laklãnõ/Xokleng e Guarani. A Universidade foi à aldeia e a aldeia se fez presente na Universidade. Diversas dimensões do ser-estar-viver indígena foram explicitadas pelas vozes, cantos e histórias dos povos originários, sem tentativas de tutelá-los. Ouvimos suas vozes, compartilhamos seus sentimentos, cores, experiências e narrativas sobre si, constituindo um coletivo único e plural, em que o eu e o ele(a) se fazem e se percebem no círculo de saberes e vidas partilhados. Havia em curso uma experimentação de superação daquilo que Quijano (1992) denominou como *colonialidade do poder*, ainda presente, infelizmente, na essência das universidades do Brasil. Explica Mignolo (2004, p. 670):

A colonialidade do poder abre porta analítica e crítica que revela o lado obscuro da modernidade e o facto de nunca ter havido e nem poder haver, modernidade sem colonialidade [...] o conceito moderno de conhecimento [...] foi concebido e usado para descartar conhecimentos e formas de saber inscritas em línguas não ocidentais.

A educação indígena como referência e *sinflorescer* a vida

Para as populações indígenas, a educação ancestral está articulada com todas as dimensões da vida, ou seja, não é fragmentada, bancária (Freire, 2019), individualista, desconectada ou petrificada por elementos exógenos, como, por exemplo, os currículos oficiais, muitas vezes construídos e distribuídos por mãos alheias àquelas que fazem acontecer o processo. É este o caso de muitas diretrizes, entre as quais, na atualidade, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), alvo de críticas por sua infidelidade ao que ocorre nos ambientes escolares do país, na pluralidade dos mil modos de ser-estar nas periferias.

A educação ancestral indígena, conforme o que foi vivenciado no componente *Entretecer Saberes*, entrelaça-se com a vida em suas múltiplas dimensões, não de forma fragmentada, mas articulada e em diálogo, a ponto de ser de difícil entendimento para a sociedade colonial envolvente/ocidentalocêntrica. Porque, de modo ainda generalizado, tomam-se, como lentes para a *leitura do mundo*, como diria Paulo Freire, um modo de existência social que separa saber-ser-existir-realizar em caixas, e não como um todo do e para o bem viver. Nossa lógica escolar ainda está longe de preocupar-se com isso. Ela carece dos *gritos e das fendas* para a interculturalidade, conforme a percepção de Walsh (2020, p. 174):

Si la interculturalidad y la decolonialidad son posibles hoy, su posibilidad descansa no em uma existência substantiva – como realidad, condicion o estado fijo, tangible y medible –, sino em su verbalidad. Es decir, em los procesos de interculturalizar y de(s) colonizar que toman aliento, fuerza y razón desde abajo –desde “los abajos” – juntando y correlacionando los gritos, agrietando los muros, sembrando esperanzas y cultivando maneras-otras (interculturales, interepistémicas, interrelacionales y decoloniales) de ser, saber, sentir, pensar y com-vivir em, desde y com esos territórios de Abya Yala.

A educação ancestral indígena é, em essência, rebelde, resistente e resiliente. Rebelde, pois superou e supera, há séculos, as tentativas de subordinação, exploração e controle. Ainda que tenham vivenciado formas de violências diversas e até inimagináveis, não se curvam às políticas educacionais que visam homogeneizar saberes. Nesse sentido, não como benesse, mas sim expressão das lutas coletivas indígenas, muitas universidades do país têm empreendido esforços com o objetivo de oferecer vagas no ensino superior. Sabemos que as vagas, por si só, não garantem a permanência estudantes. A permanência indígena nesses espaços de saber-poder é uma das pautas em evidência, constatada nos diálogos de professores(as) e estudantes indígenas que palestraram e ensinaram durante o percurso do *Entretecer Saberes* e, em especial, nas aulas vivenciadas na Aldeia Pira Rupá, sob a quentura exata e necessária em um dia chuvoso e dentro da Casa de Reza, como encaminhamos a seguir.

As queimadas e a fogueira

Acontece que, nas narrativas de mundo onde só o humano age, essa centralidade silencia todas as outras presenças. Querem silenciar inclusive os encantados, reduzir a uma mímica isso que seria “espiritual”, suprimir a experiência do corpo em comunhão com a folha, com o líquen e com a

água, com o vento e com o fogo, com tudo que ativa nossa potência transcendente e que suplanta a mediocridade a que o humano tem se reduzido. Para mim, isso chega a ser uma ofensa. Os humanos estão aceitando a humilhante condição de consumir a Terra (Krenak, 2022b, p. 37).

O fogo é, desde tempos imemoriais, para os mais diversos povos, um fenômeno que atravessa e é atravessado pelas cosmologias. O fogo das fogueiras ancestrais – recordamos aqui as fogueiras das Casas de Rezas Guarani – agregam e potencializam histórias e vivências. Na cultura científica eurocentrada, corresponde a um processo de oxidação, combustão que libera calor e luz; a partir dele muitos foram os feitos da humanidade: a metalurgia, o ferro, a Revolução da máquina a vapor... Todavia, um entre tantos, promoveu a inspiração para esse estudo, o uso do fogo para as queimadas, que assolam o país em determinada época do ano, em vista do monocultivo extensivo.

A carbonização das queimadas, não a fogueira e o calor que aquecem o centro da Casa de Reza da Aldeia, fomenta o cinza das necropolíticas do capital agrícola. Ao contrário da lógica (e ontologia) das queimadas agromortes, o fogo ancestral das Casas de Reza reúne pessoas, acende o Petyngua, aquece alimentos e é alimentado o tempo todo por adultos e jovens que ouvem atentamente os mais velhos e as narrativas ancestrais. Ele é parte e o todo ao mesmo tempo. Lá, um bebê indígena que engatinhava em seu entorno já o respeitava, não sabia caminhar, mas já andava em torno do vermelho das chamas, sem as tocar, só mirando, indo e voltando, nem uma mãe ou pai precisou censurar o bebê ou retê-lo; pequenino já sabia/percebia os mistérios do fogo. Esse fogo que acolhe é o que ensina. Um fogo que promove encontros, rezas, cantos, compartilhamento de segredos e mistérios de um povo. É esse o fogo que precisamos colher em pequenas chamas e espalhar mundo afora como professores e professoras. O fogo que conflui e transflui humanos e outros-que-humanos.

A queimada – a necropolítica em vista do monocultivo – merece nosso repúdio, nossas vozes inconformadas, estratégias e políticas que se oponham às suas labaredas que furtam os biomas e a biodiversidade, que secam os rios, adoecem pessoas e matam outras em nome dos interesses do agronegócio e suas necropaisagens. As queimadas, sobretudo no contexto atual, são símbolos dos efeitos do colonialismo e da colonialidade que se iniciaram com as viagens europeias aos territórios étnicos de *Abya Yala*.

O fogo ancestral convida a uma forma outra de experimentar-ser-estar no *cosmos* e com seus ecossistemas, a um modo contra-trans-de-colonial de transitar pela vida. Se as viagens europeias, ao que evocaram como Novo Mundo, representaram toda sorte de violência, o fogo ancestral enuncia

saberes igualmente ancestrais em vista de uma travessia afetiva com o meio ambiente natural por meio de uma intermitente interlocução com os povos tradicionais, mormente, os coletivos indígenas. Sem dúvidas, como aponta Ailton Krenak (2022b), “se há futuro a ser cogitado, esse futuro é ancestral, porque já estava aqui” enquanto eterno *devir*. Decolonizar, contracolonizar, transcolonizar (Azevedo-Lopes, 2021), *sulear* ou amazonizar apontam, antes de mais nada, à ancestralizar.

CAPÍTULO 6

GERAÇÃO ANCESTRAL PRESENÇA QUILOMBOLA EM FLORIANÓPOLIS: informação e luta para acesso a direitos

Shirlen Vidal de Oliveira
Patricia Siqueira Santos
Marcelo Alves Lima Júnior
Camila de Cássia Brito

A comunidade quilombola Vidal Martins foi a primeira a ser reconhecida em Florianópolis pela Fundação Cultural Palmares, em 2013. O acesso a esse direito é fruto de uma história de luta, resistência e de um extenso trabalho de resgate informacional e histórico realizado pelas lideranças da comunidade.

Shirlen Vidal de Oliveira, tataraneta de Vidal Martins e uma das responsáveis pela busca e militância, é quem nos conduz na reflexão proposta neste artigo, elaborado a partir de nosso encontro em 25 de outubro de 2024, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), durante o curso de pós-graduação intitulado *Viver em Plenitude: Entretecer Saberes Decoloniais*.

Este trabalho aspira tecer comentários que entrelaçam as emoções evocadas pela fala de Shirlen sobre o Quilombo Vidal Martins e as áreas de pesquisa das autoras e do autor deste relato: a Ciência da Informação e a Educação Científica. Tal exercício revela-se necessário como um deslocamento de nossas visões, que tendem a se tornar cada vez mais afuniladas.

O papel informacional ao qual Shirlen se propõe ilustra como a mulher negra quilombola se torna agente de preservação cultural e transformação social ao lutar pelos direitos de sua comunidade, assumindo um papel de liderança e resistência muitas vezes invisibilizado e/ou marginalizado historicamente. Compreender a importância das falas de Shirlen é um serviço ativo de desconstrução de uma narrativa histórica masculinizada e eurocêntrica, proporcionando um olhar centrado em sua história enquanto mulher frente à luta de resgate primeiramente familiar e, por consequência, histórica.

O contato com Shirlen nos dá a oportunidade de crescer e abrir espaços para novas proposições dentro do que entendemos ser nosso *local de pesquisa*. Esta é uma tentativa de extrapolar em palavras o que nos arrebatou a mente e o coração nos encontros do curso, proporcionando a discussão entre diferentes áreas de estudo na busca de um entendimento comum da realidade quilombola em Florianópolis.

As ações de empoderamento e resistência

Figura 3 – Shirlen Vidal de Oliveira, no curso Entretecer Saberes Decoloniais



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Shirlen inicia sua fala no encontro cumprimentando, primeiramente, os mais velhos e as mais velhas e, depois, os mais novos: todos e todas. Ela gosta sempre de dizer seu nome completo, pois nele está o de seu tataravô, Vidal Martins: “Então, meu nome é Shirlen Vidal de Oliveira, tenho 44 anos e me reconheço como uma mulher quilombola, uma mulher preta”

O reconhecimento identitário por meio do nome completo e verdadeiro é também uma forma de resistência e luta. Na história escravocrata do Brasil, os negros trazidos como escravizados eram forçados a adotar novos nomes, oriundos das famílias que os detinham sob seu poder, com a intenção de desumanizá-los e controlá-los como mercadoria pela qual eram reconhecidos. Portanto, quando Shirlen faz questão de ecoar seu nome completo, ela não enuncia apenas uma nomenclatura registrada em cartório, mas afirma uma forma de reconhecer sua identidade, valorizar sua ancestralidade e resistir ao apagamento de sua história, reafirmando quem é e de onde vêm suas raízes.

Sobre o reconhecimento da comunidade como um quilombo, Shirlen nos conta que

Quilombo? Será que a gente é uma comunidade quilombola? Nós moramos todos um do lado do outro... Um pede uma caneca de açúcar, o outro cede. Tu olha pro pote: tem só duas colheres. Mas tu dá uma delas

pro vizinho... Vai faltar pra mim – mas não importa. Eu vou suprir a tua necessidade nesse momento, mesmo que sejamos nós duas a passar pela mesma falta. Então... sim: nós somos uma comunidade quilombola.

Esse relato de Shirlen demonstra como os membros da comunidade já vivenciavam o que significa ser quilombo, mesmo antes de terem o reconhecimento oficial. O senso de pertencimento e a responsabilidade mútua – no ‘todo mundo cuida do filho do outro’ – refletem práticas de resistência e resiliência que remontam aos quilombos históricos, compreendidos como locais de refúgio e proteção, onde os negros exerciam plena autonomia de vida. Essas práticas destacam a essência da vida comunitária e a solidariedade entre irmãos.

Entretanto, não bastava apenas o sentimento de viver como quilombo. Para garantir os direitos da comunidade, foi necessário formalizar a história.

Nós tínhamos a história, tínhamos os nomes. Mas, como somos uma população negra, somos aquele tipo de pessoas que precisa provar tudo. Então, não bastava ter história, não bastava dizer que o meu bisavô foi escravizado. Eu tinha que comprovar com um papel. E como é que uma comunidade que não tinha nem ensino médio ia começar a fazer essa pesquisa?

Nesse trecho, é exposta a dificuldade histórica no processo de reconhecimento formal de um quilombo. Comunidades marginalizadas e sem acesso à educação precisam enfrentar um sistema que as engole a todo instante, em prol da manutenção de poder sobre essas populações. As menções a *não bastava ter história* ou a *dizer que o meu bisavô foi escravizado* evidenciam como a história negra, a ancestralidade e suas narrativas são desvalorizadas, desconstruídas ou mesmo colocadas em dúvida pela sociedade dominante. Essa postura exige comprovações que, muitas vezes, já foram apagadas por interesses alheios, ilustrando a lógica colonizadora que, ao longo de séculos, ignorou, desconsiderou e destruiu vozes e histórias negras, principalmente as dos descendentes de escravizados.

Não foi uma missão fácil! Para tornar real o sonho de permanência e fortalecimento da comunidade, foi preciso lutar por educação formal, como nos conta Shirlen:

Por mais incrível que pareça, a gente conseguiu através da Polícia Ambiental, que disse: ‘Eles querem estudar, eles vão estudar.’ O que nós tínhamos lá? Uma cafeteira elétrica. Uma garrafa térmica e bolacha dura. Mas nós estávamos felizes da vida, nós estávamos estudando. Era o que a gente queria. Tá ótimo! Não importa se a gente tinha que vir pra sala, não importa se tinha que fazer café. Quando fazemos essa retomada, em 2020,

no território, as aulas passam a acontecer no Parque Estadual do Rio Vermelho, no canto onde nós estamos localizados. Hoje nós temos três salas de aula. A garrafa virou panela. Hoje nós temos alimento para toda a comunidade, para toda a comunidade escolar. Hoje nós temos serviço de limpeza, hoje nós temos vigilante. Foi fácil? Não. Nada foi dado. Para preto, nada está dado. Mas tudo isso a gente conquistou.

Nesta passagem podemos refletir sobre a desigualdades estrutural, em que comunidades negras são desafiadas a justificar, comprovar e provar a todo momento o seu valor. A vontade que ela coloca no enunciado *Eles querem estudar; eles vão estudar* destaca a luta pelo acesso à educação por esse grupo social, salientando a exclusão social e econômica na falta de recursos como *Nós tínhamos lá uma garrafa térmica e bolacha dura*, destacando a dificuldade de inserção no sistema educacional formal dessa população.

Em sua fala Shirlen demonstra o caminho da superação, da resistência e da conquista da comunidade pela educação. Apesar das condições precárias, havia comprometimento daquelas pessoas em busca da sua história e do fortalecimento de sua identidade como quilombolas que eram.

Sobre a percepção da necessidade de preparo da comunidade para ocupação de seus locais de direito, Shirlen declara:

Não é certo o negro simplesmente fazer a prova lá, de igual para todos, e se passou, passou. Desde quando nos trataram como iguais? A avaliação da prova vai ser igual. Mas a escola por onde eu passei foi igual à sua? O professor que não queria me dar aula, que me colocava lá na última carteira, te tratou igual a mim? Como é que se fala em igualdade num momento desses e ainda querem que eu tenha o mesmo estudo que o outro, se eu não tiver essa oportunidade?

Compreende-se, a partir dessas afirmações, a falsa ideia de igualdade que marca a vida dos negros. Sentimos uma dor vinda de suas questões, como: *Desde quando nos trataram como igual?* Aqui, Shirlen aponta fatos relacionados à educação, mas que não se restringem a esse contexto. Em suas palavras, ela evidencia as contradições de um sistema exigente, no qual os negros precisam provar o merecimento de igualdade, sem que sejam consideradas as condições desiguais de partida.

Não basta afirmar que *a avaliação da prova vai ser igual*. Não basta dizer que todos têm a mesma oportunidade. Ter não é sinônimo de poder. No contexto escolar revelado nesse relato, descortina-se a falsa impressão de que a educação é acessível a todos de forma igualitária e justa. O lugar na *última carteira, o professor que não queria me dar aula* – tudo isso é uma

crítica direta ao racismo estrutural dentro das escolas, que se reflete em todos os espaços da sociedade. É preciso reconhecer essas disparidades e criar condições que permitam a todos os indivíduos terem as mesmas oportunidades.

Processo histórico

No período colonial a resistência de africanos escravizados formou os quilombos no Brasil. Assim, de acordo com Bispo dos Santos (2005), os quilombos foram verdadeiras organizações *contracoloniais*, pois conseguiam prosperar apesar da aniquilação imposta pelo colonizador. Os quilombos não eram apenas refúgios, mas sim espaços de reconstrução cultural e social, com sistemas políticos e produtivos próprios.

Esses espaços possuíam/possuem características de sociedades africanas modificadas para as condições encontradas no Brasil. É importante destacar a relação das comunidades quilombolas com as comunidades indígenas, pois os africanos não dominavam as terras brasileiras, não conheciam as plantas e os animais, sendo então ensinados pelos indígenas acerca do território brasileiro.

A ligação com a terra, a preservação de práticas tradicionais e a transmissão de saberes ancestrais são elementos centrais na resistência quilombola – elementos que se interseccionam quando pensamos nas comunidades indígenas. Quando voltamos nosso olhar aos sujeitos e sujeitas detentores de conhecimento ancestral e secular, evidenciamos o papel feminino nesse contexto, pois, de acordo com Fiabani (2017), apesar de não existirem muitos documentos históricos que comprovem o papel das mulheres nas comunidades quilombolas, estas exerciam função fundamental na manutenção dos quilombos, desde o trabalho nas roças até a liderança em revoltas.

Além disso, devemos destacar que as mulheres negras atuaram/atuem como guardiãs da cultura afro-brasileira, transmitindo tradições, valores e conhecimentos entre as gerações – a exemplo das rezadeiras e parteiras, que perpetuam, através da cultura oral, os conhecimentos ancestrais, como o uso de ervas medicinais, a cultura e a religiosidade.

Na história da luta contra a escravidão no Brasil, as mulheres negras assumem o papel de protagonismo, fundamentais na elaboração e execução de estratégias de luta e resistência, na preparação de tranças nagô, com mapas para a fuga em direção aos quilombos, na feitura de pratos para sustentar suas famílias, como as filhas de Iansã com o acarajé, nas lutas pela independência do Brasil, como fez Maria Felipa. Na liderança de quilombos e revoltas, Tereza de Benguela no quilombo de Quariterê é exemplo, assim como Dandara no quilombo dos Palmares, as Heroínas de Tejucupapo no quilombo de São Lourenço em Pernambuco e Luiza Mahin na Revolta dos Malês.

Entretanto, não apenas as mulheres foram apagadas da história, mas os negros de forma geral, em que devemos refletir sobre o projeto de apagamento destes, bem como dos indígenas e quilombolas da história de Santa Catarina, pois *quem seria beneficiado com o apagamento dessa história?*

O poder social da informação

Como profissionais da informação, treinamos o olhar para reconhecer e investigar o fenômeno *informação* nos ambientes de pesquisa com os quais nos deparamos. Tratamos de definir conceitos, diferenciar dos termos correlatos, buscando sempre delimitar um escopo de compreensão. Mas a verdade é que não existe uma definição específica para a informação e, por isso, indicamos uma proposta inspirada por Gomes (2017, p. 33), que define informação como um “conhecimento em estado de compartilhamento”.

Ademais, a informação é vista como uma materialização do conhecimento, como a forma de extrapolar a experiência individual e partir para o coletivo. Esse olhar sensível e certo carrega um significado profundo, por relatar o movimento do singular, do subjetivo, para o plano comum, do grupo, da relação. Da mesma forma, propõe a construção de novos saberes, de reconhecimentos de outras verdades, indo além daquilo que está instituído e tomado como verdadeiro.

Toda essa força comunicativa carrega o poder de criar formas de ver o mundo, entender as dinâmicas sociais, transformá-las, construir novos caminhos e habitar os espaços que nos são de direito.

Quando as lideranças do Quilombo se movimentam para levantar informações sobre sua história e saem em busca dos registros que comprovam os fatos que deram origem às memórias da comunidade, geram uma movimentação comunicativa que celebra, evidencia, honra e dá espaço no presente para suas raízes ancestrais.

Essa ação movimenta forças de resistência às estruturas de poder que estão ligadas ao capital e que influenciam a manutenção de um sistema de informações que privilegia grupos específicos, grupos que estão interessados em silenciar tudo o que ameça sua condição de mando e controle.

O capitalismo global está centrado na acumulação de capital e individualização dos territórios, promovendo desigualdades econômicas, políticas e sociais. Quebrar esse ciclo é altamente desafiador, improvável. Toda a rede informacional que nos cerca colabora com tais interesses. É por isso que construir uma retórica capaz de movimentar toda uma comunidade em busca de um caminho de libertação é um feito transformador, histórico, que merece registro e tem necessidade de repercussão.

Informação como fonte de (re)existência ancestral

Narrativas quilombolas são *material de informação viva* representando formas de resistências, memórias e identidades, marcando um passado histórico de movimentos de lutas ao mesmo tempo que se apresentam como movimento de per(re)sistências e saberes e práticas. Narrativas não são apenas relatos, mas construções dinâmicas contadas, reformuladas e apropriadas a quem são de direito.

A partir da definição de informação como um “conhecimento em estado de compartilhamento” (Gomes, 2017, p. 33), compreendem-se as narrativas quilombolas em um escopo da comunicação que define conceitos de memória e identidade advindos de um fluxo informacional conectando passado, presente e futuro visando promover a valorização de uma ancestralidade geracional, dando sentido ao pertencimento e resistência das comunidades. É um eterno processo de construção da busca pelas origens, evidências históricas e registros que dão sustento a essas memórias marcadas na pele e no dia a dia. É um eterno compartilhamento de saberes, transcendentais à experiência individual, ao adentrar o coletivo na forma em que todos conseguem se enxergar em algum momento.

Narrativas que nos fazem ouvir, sentir, existir e resistir. Falas de Shirlen, uma mulher que nos interioriza em sua pele e nos convida a nos colocar em seu lugar. Informação, dados, significados e representações que levantam questionamentos a quem ouve, vê e vive. Informação contada, batalhada, resistida e reexistida. Ancestral e atual, carregada de uma carga simbólica potente que se refere a *um saber que não apenas informa, mas também questiona, provoca e mobiliza*.

A informação na voz de Shirlen é um convite a um movimento escutatório profundo e comprometido com os dados que ela apresenta, pois estes dão sentido à historicidade contada e registram eventos passados e presentes visando preparar o caminho para quem vem no futuro.

Informação *ora* não validada, certificada, *ora* questionada, apagada. A história é muitas vezes escrita pelos vencedores, e as vozes de grupos considerados marginalizados são sistematicamente silenciadas ou distorcidas (Trouillot, 1995), levando à nossa questão: *quem seria beneficiado com o apagamento dessa história?*

De tal maneira, as narrativas quilombolas nos desafiam a repensar o que de fato seria informação e como ela é ou deve ser utilizada, por quem, para quem e para quê. A narrativa quilombola é dinâmica, carregando afeto, significados únicos e principalmente urgência, pedindo por uma desconstrução de paradigmas que campos científicos como a Ciência da Informação nos impõe.

A interação entre os seres humanos e informação é um processo de criação, organização e disseminação do conhecimento construído. Quando tratamos de narrativas como fontes informacionais, exploramos um campo da gestão do conhecimento por meio da preservação de memórias, da disseminação e compartilhamento de saberes que constroem a sociedade com base nas experiências individuais e coletivas. Assim, a Ciência da Informação deve fomentar a acessibilidade à informação, produzindo saberes autênticos que contribuam para o rompimento do ciclo da invisibilidade de comunidades quilombolas e tantas outras que possuem historicidades significativas para os processos de construção da sociedade.

A oralidade como ferramenta de resistência negra quilombola

A fala de Shirlen apresenta um poderoso relato sobre a luta da comunidade quilombola Vidal Martins na luta por reconhecimento, justiça social e direitos. Na fala dela o elemento oralidade é apresentado como de extrema importância no processo de luta por reconhecimento da comunidade. Desde o processo de afirmação da comunidade como quilombola, a oralidade se mostra como elemento principal nesse caminho de se reconhecer e empoderar essa identidade quilombola. Outro elemento apresentado por Shirlen foi que a oralidade guiou a busca pelos documentos necessários para o processo de reconhecimento pela fundação Palmares, como podemos perceber em sua fala:

Mas tem a história, tudo bem. Só que aí a gente foi procurar os mais velhos, a gente foi ouvir os mais velhos, e eles falavam assim: ‘Olha, o pai falou para nós que, quando os senhores deles vieram para cá, eles trocaram de nome, de sobrenome, por causa das terras e da guerra.’ A gente encontrou um documento lá no Rio Grande do Sul que dizia bem assim: eles eram Correia, e ele tinha um filho chamado Manuel Martins, que virou Correia. Estava escrito assim: Manuel Martins Correia – que já não era mais Galego, ele trocou. Lá também estava o nome da mulher dele, no Rio Grande do Sul, tal, tal, tal... filho de Manuel Martins Galego e Jacinta Rosa, de Desterro, Santa Catarina. Pronto, era isso que eu queria. Como o Manuel Martins Galego era o senhor, e ele era filho dele, a gente tinha toda a documentação. Assim, conseguimos comprovar: o documento da terra mostrava que o que era de Galego passou para Correia. E, em 1850, como não queriam que a gente, a população preta, tivesse terra, criaram a Lei de Terras. Por conta dessa lei, eles trocaram de Galego para Correia. Então, a gente teve que encontrar esse ‘Correia’ para comprovar que a terra onde estávamos era a mesma terra dos Galegos que viraram Correia. Por isso é tão importante ouvir os mais velhos.

A fala da Shirlen evoca a importância da oralidade na busca dos documentos necessários para o reconhecimento de pertencimento de terras pela comunidade. De acordo com Mota Neto e Barbosa (2023), a tradição oral é uma característica própria de comunidades indígenas e quilombolas, esse processo se trata de uma prática educativa ressignificada e reinventada no cotidiano, essa reinvenção da realidade é uma maneira de resistência. É enfatizado por Shirlen que a história da sua família foi passada oralmente, de geração para geração, e por meio dessa tradição de preservação da memória e identidade quilombola, elas conseguiram traçar um plano de investigação para encontrar os documentos de comprovação do território enquanto Quilombo. Dessa maneira, os saberes são transmitidos e compartilhados de modo a manter a sua identidade, história, tradições e uma educação específica produzida no próprio quilombo.

A tradição escrita é fundamental para a sociedade nortecêntrica e, aqui cabe destacar, não se faz antagônica à tradição oral. Porém, para sociedades de cultura escrita, a tradição oral é eventualmente colocada como uma prática de sociedades não civilizadas, como se ler e escrever fosse a única forma de conhecer o mundo e de aprender. Essa ideia coloca diversos sábios de comunidades tradicionais em um lugar de não saber. Shirlen demonstra em sua fala que a oralidade é uma forma de manter o conhecimento de gerações, demonstrando a importância de ouvir os mais velhos:

Uma coisa chamada oralidade, uma coisa chamada passar. Por quê? Porque a Maria Rosa, ela morre com 94 anos. O Vidal, o Boaventura, ele morre com 93 anos. Porém, quando a Maria Rosa morre, o Boaventura já está com seus 40 e poucos anos. Quando o Boaventura morre, o meu avô já está com seus 40 e poucos anos. Quando o meu avô morre com 70 e poucos anos, a minha mãe já está com 30 e poucos anos, eu já estou com 9 anos. Então assim, isso tudo foi colocado como passado. Mas quando eles morreram muito velhinhos, isso não ficou no esquecimento.

Ela destaca *uma coisa chamada passar*, enfatizando que a oralidade é uma forma de passar os conhecimentos, uma maneira de ensinar e aprender e assim perpetuar os conhecimentos de diversas gerações. Essa manutenção dos conhecimentos demonstra as diferenças entre as comunidades tradicionais de origem afrodiáspórica em relação às comunidades colocadas como universais: a manutenção do que foi aprendido em África durou até os anos atuais, como a fala, os ritos, a religião, as comidas, músicas e diversas tecnologias produzidas em África trazidas e adaptadas aqui no Brasil.

De acordo com Hampaté Bâ (2010), a oralidade tem uma relação direta com a prática, com a vivência. Dessa forma, os conhecimentos produzidos e reproduzidos através da cultura oral partem do indivíduo que o cria e que participa dessa

construção/reprodução. Uma das ferramentas de destruição dos conhecimentos ancestrais produzidos no quilombo é a folclorização de tudo que vem dos quilombos e das comunidades quilombolas, para assim deslegitimar tudo o que é produzido nesses locais, indicando que poderiam contribuir apenas de maneira cultural.

As tradições vindas da África e perpetuadas aqui na diáspora foram sendo esvaziadas e descaracterizadas como conhecimento, passando a ser folclorizadas – a partir de elementos como a culinária do candomblé, as músicas e os ritmos de origem africana – e reduzidas a algo meramente lúdico, marginalizado e subalternizado.

Assim, a cultura afrodescendente, com seus conhecimentos e credos, é considerada por nossa sociedade – cuja base está na colonização e na escravidão de povos negros e indígenas – dentro de uma lógica que moldou nossa forma de viver e olhar o mundo. Essa influência também alterou os saberes e as tradições africanas e indígenas, gerando uma nova tradição de origem brasileira (Barros; Florencio; Pederiva, 2018).

Considerações finais

O apagamento cultural é uma estratégia de estruturas de poder baseadas na desigualdade, na exploração e no controle. Não há vencedores quando se trata desse assunto: todos saímos perdendo. Não apenas as comunidades quilombolas diretamente afetadas sofrem, mas toda a sociedade deixa de acessar um patrimônio cultural, histórico e social essencial para enriquecer nossa compreensão de mundo e nossa identidade coletiva.

A história quilombola nos ensina sobre resiliência, formas próprias de organização social e política, proximidade com a natureza e valorização de saberes ancestrais. São elementos capazes de ensinar sobre novas perspectivas para a sociedade, vislumbrando horizontes que possam desafiar modelos dominantes e ajudar a construir um mundo mais sustentável e justo.

A vivência da comunidade quilombola Vidal Martins, compartilhada por meio da voz de Shirlen, elucida o poder transformador da informação como um instrumento de luta e resistência. A oralidade se coloca como uma ferramenta para a preservação de saberes e da memória ancestral, gerando um elo entre passado, presente e futuro.

Ao resgatar e valorizar histórias transmitidas de geração em geração, a comunidade não apenas reafirma sua identidade, mas também desafia estruturas históricas que visaram silenciar e invisibilizar suas narrativas. Essa prática celebra a ancestralidade e ressignifica a luta por direitos e dignidade, demonstrando como o conhecimento compartilhado é uma força essencial na busca por justiça social e igualdade.

A oralidade, ao se aliar à escrita e aos registros históricos, demonstra a capacidade de resistência das comunidades tradicionais frente às adversidades impostas por uma sociedade moldada pela colonização. Nesse contexto, as pesquisas em Ciência da Informação precisam propor estudos que possam romper com paradigmas excludentes, promovendo o reconhecimento e a valorização de práticas informacionais que evidenciem as vozes silenciadas.

Portanto, compreender a informação como um *conhecimento em estado de compartilhamento* nos desafia a reconhecer e validar formas de saberes que transcendem os modelos ocidentais, celebrando a riqueza das narrativas quilombolas como fonte de resistência, pertencimento e transformação social. É pela escuta comprometida e pelo reconhecimento dessas histórias que podemos tecer um futuro mais inclusivo e plural, onde a ancestralidade se torna uma força viva e presente na luta por direitos e dignidade.



PARTE 2

APRENDENDO COM ORALIDADES

Carlo Arturo Zarallo Valdés

Os textos que compõem esta parte do livro emergem como fios entrelaçados por múltiplas mãos, saberes, territórios e histórias que, apesar de distintas, dialogam profundamente na intenção comum de romper com as estruturas coloniais do pensamento e da educação. São vozes originárias, oralidades comprometidas com a construção de uma pedagogia que valoriza a sabedoria ancestral, os modos de ser-estar e de viver dos povos indígenas – e que se contrapõe às lógicas hegemônicas de silenciamento e exclusão.

Cada capítulo é uma mônada, conforme a imagem proposta por Walter Benjamin, carregando em si a inteireza da experiência vivida e narrada por seus coautores e coautoras – sejam educadores indígenas, professores universitários, ou estudantes comprometidos com um outro modo de pensar e fazer educação. As oralidades recusam a análise distante da academia e se assumem na oralitura sentida e vivida como potência criadora.

Assim, no sussurro das terras de Santa Catarina, onde a história se entrelaça com o vento, emerge um canto de existência e reexistência, as vozes dos povos originários, silenciadas pelas sombras de um colonialismo voraz, erguem-se com força, reivindicando seu lugar no capítulo 7 *Povos originários em Santa Catarina: existência, resistência e reexistência em contraposição às tentativas de extermínio pela branquitude colonizadora* de Elison Antonio Paim e Maria Octávia Nóbrega Costa. Com suas penas, coautor e coautora desenham uma tela de memória, mostrando como o eurocentrismo despedaça os saberes que florescem na terra e como a academia, com seu olhar frio, tenta apagar o que é vida, o que é a história oral. Através das oralidades daqueles que viveram, a Licenciatura Intercultural Indígena se torna um lar, um espaço onde as vozes ressoam, onde cada relato é um eco da verdade, tecendo histórias que buscam ser ouvidas.

No capítulo 8 *Arandu Maraê'y, um caminho infinito de sabedoria*, Cristiana Samaniego (Jaxuka Rete/Kunha Yvoty), Marco Antonio da Silva (Karaí Jekupe), Juliana Akemi Andrade Okawati e Carlo Arturo Zarallo Valdés nos guiam, com a luz da *Opy*, a casa de reza, onde o aprendizado se entrelaça com o sagrado, as palavras fluem como rios de conhecimento, e os mais velhos, guardiões de histórias, iluminam o caminho.

No abraço da infância Guarani, revela-se um universo de possibilidades, onde os saberes ancestrais são faróis, que iluminam a educação em sua essência, um chamado a repensar o que significa educar, acolhendo a diversidade, a sensibilidade e o respeito.

Assim nos deparamos com o capítulo 9 *Criança e infância na sabedoria infinita Guarani: Saberes necessários para pensar a educação*, de Bianca Cristina de Souza Fagundes; Cristiana Samaniego – Jaxuka Rete; Marco Antonio Oliveira da Silva – Karaí Jekupe; Maristela Della Flora; Renata Ouriques Quint. Este texto, resultado de uma colaboração coletiva, busca refletir sobre a infância a partir da cosmovisão Guarani, destacando a riqueza de seus saberes ancestrais. A partir das experiências vividas no curso *Viver em Plenitude: entretecer saberes decoloniais*, convida-nos a questionar práticas educativas que, muitas vezes, carecem de sensibilidade e diversidade. Propõe-se que a Sabedoria Infinita Guarani não é apenas um legado cultural, mas uma fonte ativa de ensinamentos que podem renovar as práticas pedagógicas e fortalecer uma educação mais ética e conectada aos ciclos da vida.

No entrelaçar das palavras, ressoa a literatura indígena, uma sinfonia de reexistência e engajamento, onde os povos originários narram suas verdades, a escrita se torna um portal para a alma, expressando a vida, a língua, o amor à terra, as crenças que sustentam suas comunidades.

As professoras, com suas experiências, são tecelãs de leitores e leitoras, no capítulo 10 *Literatura indígena (entre)tecida por saberes ancestrais na constituição do(a) leitor(a): experiências na práxis docente de três professoras*. Ivanir Maciel; Joana Vangelista Mongelo e Vivian Bueno Cardoso, cada uma em seu espaço, abrem caminhos na práxis docente, na Licenciatura Intercultural, no coração Mbyá e nas salas do ensino educativo, onde a literatura indígena se ergue como arma, desafiando as práticas coloniais, lutando contra a segregação e o esquecimento.

No capítulo 11 *O conhecimento do povo guarani da aldeia indígena Pira Rupa e o ensino de ciências da natureza* de Jéssica Lícia da Assumpção; Marco Antonio Oliveira da Silva – Karaí Jekupe; Eduarda Boing Pinheiro; Vilmones Benites Samaniego – Wera Mirim; Luely Miguel Pereira, buscam os saberes que florescem na oralidade, na prática e na conexão com a natureza, uma educação que valoriza a experiência sensorial, onde corpo, mente e meio ambiente dançam juntos. Na intenção de entretecer saberes e conhecimentos, se questionam: Como os povos originários abordam o Ensino de Ciências da Natureza, ou, especificamente, o Ensino de Química, em suas pedagogias? Com isso, buscam identificar práticas do Ensino de Ciências da Natureza (CN) na pedagogia do povo Guarani, da aldeia Pira Rupá/Massiambu, explorando como os conhecimentos ancestrais e a cosmovisão Guarani podem contribuir

para uma educação científica intercultural e decolonial. Através de entrevistas com Karaí Jekupe e Wera Mirim, o trabalho destaca a importância da oralidade, da prática e da conexão com a natureza no processo de ensino-aprendizagem. Contrastando com os métodos tradicionais eurocêntricos, a educação Guarani nos convida a respeitar, a integrar saberes ancestrais na escola, promovendo uma educação que transforma, que luta contra as injustiças, abrindo espaço para as culturas indígenas, contribuindo para a decolonização do saber.

Assim, nestes textos, temos um convite à reflexão, sobre a riqueza da oralitura /literatura indígena e da educação, um chamado a ouvir, a aprender e a celebrar os saberes que nos conectam à terra, tecendo um futuro em que todos possam florescer, na harmonia das vozes que ressoam desde a ancestralidade.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CAPÍTULO 7

POVOS ORIGINÁRIOS EM SANTA CATARINA: existência, resistência e reexistência em contraposição às tentativas de extermínio pela branquitude colonizadora

Elison Antonio Paim
Maria Octavia Nóbrega Costa

O estado autodenominado mais branco do Brasil, Santa Catarina, historicamente tem feito de tudo para apagar da história os povos que não se enquadram no perfil desejado pelos colonizadores de seu território. Reforça-se quase diariamente que se trata de um estado formado por descendentes de europeus; inclusive, a região anteriormente denominada Alto Vale, em 2024, mudou o nome para Vale Europeu (Brasil, 2024). Permanentemente, a imprensa, as escolas, as universidades e os governantes reafirmam que este é um estado branco pautado em valores como o trabalho e a suposta superioridade étnica e racial dos descendentes de europeus, apagando os descendentes de africanos e os povos originários.

Com a chegada dos colonizadores portugueses no século XVI, e de alemães e italianos no século XIX, múltiplas estratégias foram utilizadas para naturalizar e internalizar um pensamento único, racional, moderno, cristão, masculino, heterossexual e eurocêntrico. Nesse sentido, todos aqueles que estavam fora do padrão eurocentrado foram sendo eliminados culturalmente e expropriados de suas terras. Em muitos casos, o extermínio físico foi incentivado pelos próprios dirigentes do Estado, que recompensavam os bugreiros, “caçadores de índios”, que apresentassem pares de orelhas de indígenas assassinados. Conforme narrado por Ireno Pinheiro em entrevista ao Pe. Leonir Dall’Alba:

o assalto se dava ao amanhecer. Primeiro, disparava-se uns tiros. Depois passava-se o resto no fio do facão [...]. O corpo é que nem bananeira, corta macio. Cortava-se as orelhas, cada par tinha um preço [...]. As vezes para mostrar a gente trazia algumas mulheres e crianças [...]. Tinha que matar todos. Senão algum sobrevivente fazia vingança [...]. Quando foram acabando, o governo deixou de pagar a gente [...]. Getúlio Vargas já era governo quando fiz a última batida (Pinheiro, 1972 *apud* Brighenti, 2012, p. 58-59).

A colonização foi pautada na imposição do pensamento racional eurocêntrico, centrado na racialização e no despojamento dos saberes intelectuais dos povos que aqui estavam. As imposições do pensamento e das práticas de domínio e subjugação foram executadas com base no que Aníbal Quijano (1992) definiu como colonialidade. Essas colonialidades ocorrem em diferentes aspectos da vida dos povos colonizados, isto é, na política, na natureza, nos seres e nos saberes. Segundo o geógrafo brasileiro Carlos Walter Porto-Gonçalves (2016 *apud* Paula; Pinheiro; Paim, 2022, p. 163), os epistemólogos da decolonialidade conduzem suas produções considerando que a forma *epistemicida, ecocida, memoricida*¹⁴ da atual estrutura de poder e saber é uma falácia em relação aos povos subalternizados, mas é real enquanto prática do colonialismo, do patriarcado e do capitalismo e, portanto, deve deixar de ser reproduzida. Com a chegada dos europeus em solo pindorâmico, foi negado todo o modo de ser, viver e conhecer dos povos que aqui estavam. Inclusive, duvidava-se de que os povos originários fossem humanos. Com a colonização, construiu-se uma história de apagamentos e silenciamentos, em síntese, de expulsão da história. Os apagamentos se traduzem e se perpetuam em nossos cursos universitários de diferentes áreas, nas escolas, nos livros e demais materiais didáticos, nos currículos que sistematicamente negam aos povos não europeus o direito de pertencer à história.

Porém, mais de 500 anos depois da invasão dos europeus, os povos originários Kaingang, Guarani e Laklãnô¹⁵ continuam resistindo e enfrentando as inúmeras tentativas de afirmar que eles não existem mais ou que deixaram de ser índios. Os resistentes estão presentes em muitos espaços da sociedade catarinense, afirmando seus modos de viver e de ser dentro de uma estrutura opressora do Estado e da branquitude, que busca apagar sua existência como povos originários. Branquitude, aqui, é compreendida em diálogo com o pensamento de Cida Bento e Lia Vainer Schucman (2022, p. 18):

As instituições públicas, privadas e da sociedade civil definem, regulamentam e transmitem um modo de funcionamento que torna homogêneo e uniforme não só processos, ferramentas, sistemas de valores, mas também o perfil de seus empregados e lideranças, majoritariamente masculino e branco. Essa transmissão atravessa gerações e altera pouco a hierarquia das relações de dominação incrustadas. Esse fenômeno tem um nome, branquitude, e sua

14 Epistemicídio o autor refere-se ao extermínio dos conhecimentos; ecocídio o extermínio de múltiplas espécies vegetais e animais; memoricídio o apagamento das memórias. Todas essas formas de extermínio foram cometidas pelos colonizadores europeus para com os diferentes povos em Abya Yala.

15 Costumemente este povo é denominado, especialmente pelos colonizadores e seus descendentes, como Xokleng. Nos últimos anos o próprio povo tem se reafirmado enquanto Laklãnô. Em respeito à sua autodeterminação usaremos sempre Laklãnô e não apenas Xokleng.

perpetuação no tempo se deve a um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios.

No mesmo sentido, em diálogo com Sueli Carneiro, Lia Vainer Schucman (2023, p. 45-46) afirma que a branquitude é:

Uma posição de vantagem nas sociedades que foram estruturadas pelo racismo, as quais podem ser as colonizadas ou as dos colonizadores. É quase o mundo como um todo. Nesse sentido, a branquitude é uma posição de poder, é uma posição de privilégio, ocupadas por aqueles que são considerados brancos. [...] A branquitude brasileira é esse recebimento, ou seja, você herda ao nascer, o mundo. Quando nascemos, significados construídos ou a atribuição de sentidos ao que é ser branco recai sobre um corpo. As ideias de beleza, de progresso, de civilização e de inteligência recaem sobre este corpo.

Neste espaço, inicialmente, contextualizaremos brevemente quem são os três maiores povos originários que vivem em solo catarinense; em seguida, traremos narrativas de estudantes da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, da Universidade Federal de Santa Catarina. As narrativas nos possibilitaram a organização de mônadas sobre histórias e vidas indígenas, a manutenção de suas línguas, o papel da educação nas lutas pelo Bem Viver e a relação desses povos com a universidade. Como finalização, apontamos algumas sinalizações de perspectivas de lutas e resistências futuras.

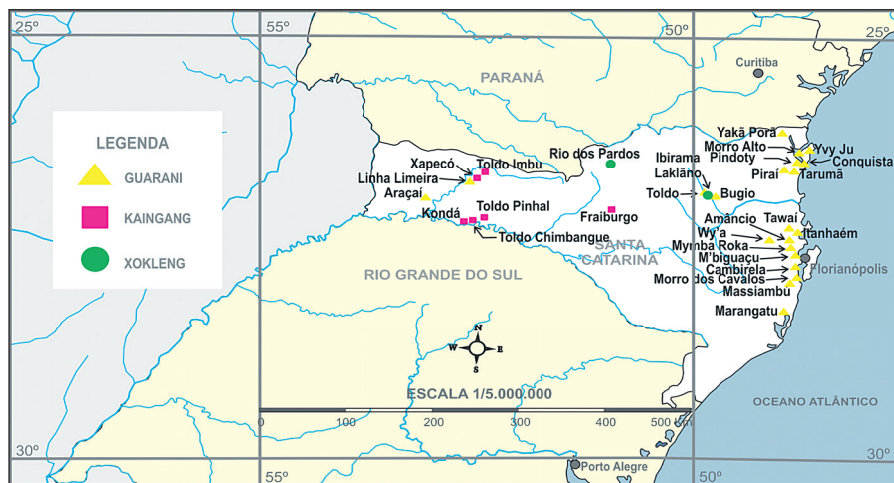
Situando os povos no território

Os povos originários, no território que hoje é Santa Catarina, ocupavam diferentes porções de terras, configurando outras formas de demarcação de fronteiras e limites de ocupação, conforme as necessidades, a circulação e as migrações de cada um dos povos. As dimensões de cada território variavam conforme as necessidades de cada povo, bem como sua distribuição espacial. Nesse sentido, o historiador Clovis Brighenti (2012, p. 37) defende que os povos originários em Santa Catarina estavam assim distribuídos antes da chegada dos colonizadores:

Guarani compreende as terras baixas, desde o litoral até a bacia do Paraná-Paraguai; o território Kaingang compreende as terras altas, desde o interior do estado de São Paulo até o centro norte do estado do Rio Grande do Sul; o território Xokleng (*sic!*) compreende a região intermediária, do planalto ao litoral e do Paraná ao Rio Grande do Sul. Evidências arqueológicas indicam que os Kaingang e Xokleng (*sic!*) teriam ocupado primeiro o estado com posterior ocupação Guarani.

Observemos no mapa a distribuição dos três povos pelo território do atual estado de Santa Catarina:

Figura 4 – Localização aproximada das Terras Indígenas em Santa Catarina



Fonte: Brighenti (2012).

Em Santa Catarina, conforme dados do censo do IBGE (2022), há 21.541 indígenas, a maioria deles concentrada no Oeste catarinense. Ipuaçu é a cidade com o maior número de indígenas no Estado: são 4.034. Os Kaingang estão distribuídos em 16 aldeias, onde vivem cerca de 5 mil pessoas. Já os Laklãnô, que vivem na Terra Ibirama-Laklãnô, somam 2.517 pessoas. Em relação aos Guarani, Brighenti (2012, p. 42) informa que, conforme dados do censo de 2010, vivem “1.657 Guarani distribuídos em 21 aldeias e comunidades”. Como sinalizado no início do texto, as hostilidades e violências contra os povos originários em Santa Catarina são cotidianas. Vejamos alguns exemplos obtidos em rápidas buscas em sites de notícias. Inicialmente, trazemos referências aos Guarani, a partir de uma entrevista da então cacique Eunice Antunes, ao defender o direito à demarcação da Terra Indígena Morro dos Cavalos.

Destaca-se:

Pois a fala da cacique [...] contanto essa história e, inclusive, se colocando a favor da indenização dessas famílias, fez brotar uma onda de violências verbais nos comentários do YouTube, que bem mostram a intolerância, o ódio e o preconceito que cerca a questão indígena. “O diretor da escola Itaty diz que os jovens só ficam brincando, vendo TV depois da aula, pois recebem bolsa família, bolsa escola. A cacique ainda não os ensinou a pescar, caçar, afinal ela não tem tempo, pois fica só recebendo informação

da FUNAI. Que cultura é essa de índio recebendo bolsa do governo?”, diz um dos comentários. E outro: “A cacique é bem viajada, faz turismo com nosso dinheiro. Quase não fica na aldeia, está explicada a vinda dos índios à vila pedir (esmolar). Essa é boa vida deles. Não é preciso ser índio, basta seguir a religião para se dizer índio”. [...] Outras barbaridades como chamar a cacique de boliviana, paraguaia, estrangeira e fazer piada com o fato de ela estar usando batom foram depois retiradas dos comentários quando alguém sugeriu que ia entrar na justiça por racismo. [...] Por isso que no sul do Brasil, na “Europa” brasileira, Santa Catarina, famílias de gente boa, pia, se engalfinham em discórdia com os índios, os sujos, os paraguaios, os estrangeiros. Parece até coisa do realismo fantástico. Chamam de estrangeiros aqueles que são os verdadeiros donos da terra (O racismo [...], 2013).

Em 2024, sete indígenas em situação de trabalho análogo à escravidão foram resgatados pelo Ministério do Trabalho, em Linha Becker, no município de Itapiranga. Todos os resgatados, Guaraní-Mbyá, estavam em uma fazenda de mandioca, onde:

Nenhum dos trabalhadores possuía carteira assinada ou vínculo formal com a empresa, que também não realizava o pagamento de encargos trabalhistas, previdenciários ou fiscais, configurando grave violação dos direitos trabalhistas [...]. Os fiscais constataram condições degradantes de trabalho que configuram uma situação análoga à de escravidão. Os trabalhadores estavam alojados em barracos de lona e madeira, com piso de terra batida, sem portas ou janelas, e sem condições adequadas de higiene, segurança e conforto. Além disso, não havia fornecimento de água potável nem banheiro no local. O ambiente precário também afetava as crianças pequenas, filhas de uma das trabalhadoras resgatadas. Entre os resgatados, dois eram menores de 18 anos. As irregularidades levaram à emissão de cerca de 30 autos de infração (MTE [...], 2024).

Em relação aos Kaingang, encontramos a seguinte notícia publicada no site G1 “Em 30 de dezembro de 2015, um bebê de dois anos do povo Kaingang foi assassinado com uma facada enquanto era alimentado pela mãe em Imbituba, município do litoral sul catarinense” (Macario, 2023, p. 8) Em relação aos Laklãnô, as situações não são diferentes das dos demais povos. Porém, há um agravante: este povo está localizado no já mencionado Vale Europeu, e os governantes do Estado de Santa Catarina querem que eles sejam retirados de seu território para o alagamento das terras pela Barragem de Ibirama, de contenção das cheias que frequentemente inundam Blumenau e outras cidades próximas. O governador do Estado, em 2023, durante

período de grande enchente, enviou a polícia, que utilizou armamento pesado contra manifestantes, ferindo pessoas que lutavam contra o fechamento das comportas da Barragem Norte. Em matéria publicada, a jornalista Carolina Macario (2023, p. 2-3) narrou o seguinte:

Depois de um volume recorde de chuvas, o governo estadual decidiu fechar as comportas de uma barragem localizada dentro da terra ancestral – para minimizar as cheias em municípios vizinhos, sete das dez aldeias da região ficaram alagadas em outubro. O episódio envolveu o uso de força policial contra os indígenas com spray de pimenta e balas de borracha. Dois indígenas foram baleados. [...] Para o povo Xokleng, a decisão de fechar as comportas foi o episódio mais recente de um ciclo sem fim de violência e racismo pautado na desinformação secular de que os indígenas são “selvagens”, “violentos” e não precisam de terra.

Na mesma matéria, há trechos de uma entrevista com a liderança Txulunh Gakran, integrante do movimento Juventude Laklãnõ/Xokleng, que narrou ser a situação parte de um movimento maior de hostilidades e violências contra seu povo:

A gente vê a reprodução de um modo de ver os indígenas como pessoas que não estão andando com o tempo, que não evoluem, que devem ficar sempre no cantinho, na aldeia, fechadas. Vemos a reprodução de um ‘índio’ muito estereotipado. Isso não é só com a gente, os Xokleng, mas com todos os povos indígenas no Brasil. É uma tentativa de deixar a gente no passado, no esquecimento. Vemos como uma tentativa de nosso apagamento. [...]. As fake news sempre estiveram presentes em nossa vida. Desde que o estado começou a ser colonizado, criaram essa história de que os ‘índios’ são selvagens, são violentos, que matam pessoas, que violentam mulheres. Mas a história sempre mostrou que foi o contrário (Macario, 2023, p. 4-5).

A violência contra os povos originários em Santa Catarina chega a casos extremos, como em 2018, quando Marcondes Namblá foi assassinado. Ele era um professor Laklãnõ, licenciado pela primeira turma do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina. O assassinato ocorreu quando o professor foi

espancado com um bastão de madeira até a morte na cidade de Penha, litoral norte catarinense. O autor foi preso 12 dias depois e confessou o crime. Na época, o Cimi afirmou que o homicídio era fruto da intolerância e do racismo contra indígenas e que já vinha alertando sobre a “onda de intolerância” contra indígenas no litoral de Santa Catarina, “especialmente manifestada por autoridades municipais que não aceitam o fato de os indígenas frequentarem as praias” (Macario, 2023, p. 6).

Narrando histórias outras

Em contraposição a todas as formas de violência vividas pelos povos originários em Santa Catarina, nesta seção trazemos narrativas realizadas pelos integrantes da terceira turma da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina e participantes das atividades do curso *Viver em Plenitude: entretecer saberes decoloniais em Educação*, o qual deu origem a este livro.

As narrativas foram construídas quando estudantes da terceira turma da Licenciatura participaram das atividades do curso, ocasião em que cada um falou de si, de seu povo e da importância da educação e do curso de licenciatura. Embora tenham sido ouvidos relatos de estudantes dos estados do Paraná e do Rio Grande do Sul, para este propósito selecionamos apenas relatos daqueles e daquelas que, no momento, residiam em Santa Catarina. Também trazemos relatos dos professores guarani Marco e Cristiana, que participaram conosco durante todas as atividades do curso. Ainda compõem o grupo de mônadas as narrativas das professoras da Licenciatura Joana Mongelo, Guarani, e Walderes Pipra, Laktlânõ.

No grupo de pesquisa Patrimônio, Memória e Educação (PAMEDUC), temos adotado em muitas de nossas pesquisas a metodologia monadológica como forma de privilegiar as narrativas dos sujeitos. Consideramos que os narradores são possuidores de vozes que precisam ser ouvidas e não interpretadas pela academia. Ao falar das experiências e memórias do vivido, as pessoas que narram são autoras e, portanto, não cabe ao pesquisador acadêmico problematizar ou analisar essas vozes, pois elas expressam a verdade de quem viveu e narra o vivido. As narrativas organizadas se constituem em forma de mônadas, em diálogo com o conceito e a metodologia de produção de conhecimentos do filósofo berlinense Walter Benjamin (1892-1940), quando este nos provoca a pensar e organizar o narrado de forma a vir para o texto em sua inteireza e completude. Para o autor:

A ideia é uma mônada. O ser que nela penetra com sua pré e pós-história mostra, oculta sua própria, a figura abreviada e ensobrada do restante mundo das ideias, tal como nas mônadas do discurso sobre a metafísica, de 1686: em cada uma delas estão presentes indistintamente todas as demais. A ideia é uma mônada – nela repousa, preestabelecida a representação dos fenômenos como sua interpretação subjetiva. [...] A ideia é uma mônada – isso significa, em suma, que cada ideia contém a imagem do mundo. A tarefa imposta à sua representação é nada mais nada menos que a do esboço dessa imagem abreviada do mundo (Benjamin, 2011, p. 36-37).

Por meio da metodologia monadológica, as narrativas foram cortadas, recortadas e remontadas, mantendo a narrativa e a comunicabilidade originais, sendo transformadas em mônadas e trazidas ao diálogo com as demais partes do texto, para percebermos os narradores nas múltiplas dimensões de suas vidas e conhecimentos, experimentados e reorganizados durante o ato de rememoração e narração. Cada uma delas recebeu um título a partir de algo contido no trecho narrado, expressando a temática em destaque.

Passemos às mônadas, pois elas assumem caráter central para entendermos o que é ser Kaingang, Guarani ou Laklãnõ no *estado mais branco do Brasil*, que possui um *Vale Europeu* em seu território.

“Ao mesmo tempo que ela é bonita, ela é uma história muito triste”

Cabechuim-Ló Camlem, Laklãnõ

O meu sobrenome também eu trago do meu bisavô, que foi o último pajé que morreu na guerra. Eu trago aí as marcas da minha família, questão da minha guerra, da minha luta, e tenho como prioridade a minha língua materna. Nós tínhamos uma família conservadora da língua materna, e a minha segunda língua, a língua portuguesa, foi imposta para mim.

Quando nós não conseguimos nos comunicar na escola isolada, então o professor fez uma espécie de castigo para nós. A gente era castigado por não poder se expressar na língua portuguesa. Então, hoje eu falo a língua portuguesa, talvez fluentemente ou com alguns erros ainda, mas me foi imposta essa língua.

A minha língua materna é a língua Xokleng-Laklãnõ, e sou deste povo guerreiro. Nós temos uma história muito bonita da nossa terra indígena, que eu queria compartilhar, mas, ao mesmo tempo que ela é bonita, ela é uma história muito triste, porque nós temos o nosso território com duas reservas biológicas: a Reserva Biológica de Sassafrás e a Reserva Biológica de Araucárias.

São áreas para nós de extrema relevância, porque o sassafrás, para nós, é uma madeira, uma erva medicinal. E a araucária dá sustentabilidade para nossa família, para nossas gerações.

“Todos os dias a gente via nosso povo boiando no rio Paraná”

Parapoty (Joana Vangelista Mongelo), Guarani

Sou filha de pai e mãe Guarani. A minha primeira língua é o Guarani. Sou natural de Foz do Iguaçu, no Paraná. Lá era Terra Guarani, não existia aldeia: era Terra Guarani.

Com a construção da usina de Itaipu, quando chegou a grande Itaipu Binacional, que destruiu toda a nossa terra e o nosso povo Guarani que morava lá, acabou tudo. Na época não existia nada... nada para defender. Eu tinha uns sete ou oito anos. Lembro que todos os dias a gente via nosso povo boiando no Rio Paraná, porque os brancos chegavam e matavam. Os povos Guarani da região de Itaipu, onde hoje é Foz do Iguaçu, onde nós tínhamos nossa casa, todos os dias perdiam alguém – havia sempre um corpo boiando no Rio Paraná. Era muito triste isso, sabe?

Quando fiz onze, doze anos, começou a chegar muita gente lá. Antes era só o povo Guarani, ninguém falava português. Até os dez anos eu não ouvia falar em português. Só a partir daí começaram a chegar muitas pessoas falando português. Então eu, minha irmã menor e meu irmão mais velho fomos para a escola rural. Não existia escola indígena, porque a educação escolar nas aldeias só foi assegurada a partir da Constituição de 1988. Então fui estudar na escola rural.

Do jeito que eu ia para a escola, voltava, porque eu não entendia português. Nunca aprendia nenhuma palavra, já que minha mãe não falava português, meu pai não falava português. Na minha casa, ninguém falava português. Do jeito que eu ia, voltava da escola. Nunca aprendia nada. Foi muito difícil.

Quando eu tinha 12 para 13 anos, fui trabalhar numa casa de família, cuidando de uma criança que eu criei. A minha segunda língua é o espanhol. Eu falo Guarani; a segunda é o espanhol; e o português é a terceira língua.

Eu sofri muito preconceito, assim como meus colegas falaram. Mesmo hoje, formada, continuo sofrendo preconceito. Porque, dentro da minha cabeça, sou Guarani. Eu nasci Guarani. E sempre vou defender a minha língua, o meu povo, o meu jeito de ser, a minha cultura.

Vim depois para Florianópolis. Estudei no CEJA [Centro de Educação de Jovens e Adultos], onde concluí o primeiro e o segundo graus. Depois fiz o magistério, mais tarde a Pedagogia e, hoje, estou aqui como professora, para compartilhar nosso conhecimento e falar um pouco do meu povo.

“Eu não tenho orgulho de dizer que eu aprendi o português como primeira língua”

Suelen Kyvublunh Weitcha Cuitá Amândio, Laklãnõ

Existe preconceito contra o nosso povo indígena, e é por isso que dá coragem para a gente revitalizar. É uma questão muito, muito preocupante para nós, porque, enquanto tentamos revitalizar a cultura, existe esse povo não indígena que ainda tenta nos oprimir.

Então, é uma coragem minha. É uma coragem nossa, de nós estudantes, ainda como iniciantes da vida. Porque, na nossa cultura, até os 30 anos

a gente ainda é bebê. É uma coragem nossa de se levantar contra esse povo não indígena, que nos oprime, de falar a nossa língua e voltar a praticá-la.

A licenciatura nos ajuda na parte educacional também. A minha língua já não é mais a Laklãnõ-Xokleng de origem: eu aprendi o português. Essa é a minha primeira língua, e eu não tenho orgulho de dizer que aprendi o português como primeira língua, porque a minha mãe é falante.

E, através da entrada do não indígena na nossa sociedade indígena, aquilo influenciou bastante. Ou a gente aprende português para poder se incluir na sociedade – porque a sociedade não indígena não nos aceita – ou a gente fica do lado de fora.

“Ele oprimia, ele prendia, ele obrigava a fazer outras coisas”

Walderez Coctá Priprá de Almeida, Laklãnõ

Eu sempre falo nos meus trabalhos que o povo Laklãnõ não *perdeu* a história, a língua e a cultura. Eles foram tão oprimidos com o processo de colonização, foram obrigados a falar outra língua, uma língua que não era deles. E foram *obrigados* a deixar de fazer seus rituais, de praticar suas crenças!

E eu sempre falo que o povo Laklãnõ não perdeu sua história, porque é a nossa história. Ela sempre foi contada de forma oral. Então, muitas práticas da nossa cultura ficaram. Ficaram adormecidas, e quando chega o ano de 1992, nos anos 1980 e 1990, é que começa essa revitalização da nossa cultura, da nossa língua. Com alguns professores que hoje não estão mais aqui, como o professor Namblá, e que começaram, então, a fazer essa revitalização e a mostrar também para o povo a importância da nossa língua, a importância da nossa cultura.

E hoje o povo começou a praticar muitas coisas que antes estavam adormecidas. Então eu nunca falo que o povo Laklãnõ perdeu. Ele foi obrigado a deixar adormecido, porque, quando começa o processo de colonização e o povo Laklãnõ é tirado do mato – processo conhecido na literatura como pacificação – para nós não foi nada pacífico esse período.

A gente tem como período de contato aquele realizado pelo SPI (Serviço de Proteção ao Índio), na época do Eduardo Hoerhann, que era para proteger o povo. Mas, na verdade, ele oprimia, ele prendia, ele obrigava a fazer outras coisas. E o povo, então, passou a não falar mais a língua, porque ele proibiu de falar a língua. Ele proibiu de fazer certos rituais.

Na década de 1930 entra a escola, que também ajuda nesse processo. No final de 1940 para 1950 entra a igreja, que, além de ajudar em alguns processos culturais, também priva de outros. Então, tem várias situações.

“Teve uma época na nossa comunidade que a gente estava quase sem criança”

Jaxuka Rete (Cristiana Samaniego), Guarani

Eu queria falar um pouco também da educação que a gente tem na nossa escola. A gente tem um dia cultural que acontece toda sexta-feira. Nesse dia, a gente ensina os alunos junto com os professores, e também chama a comunidade para participar desse momento cultural. A gente entra na casa de reza, faz a dança, a gente ensaia com o coral.

Teve uma época na nossa comunidade em que a gente estava quase sem crianças. A escola quase fechou por falta de alunos. De repente, quando a gente viu, só tinha duas crianças pequenas: a Enauê, que era bem pequenininha, e o Enzo, sobrinho do Marco, que também era pequeno. A maioria das pessoas na aldeia era tudo adulto.

E as mulheres não queriam mais ter filhos, porque todas essas mudanças, ao mesmo tempo em que trouxeram muitas conquistas – como os direitos das mulheres e outras coisas boas que a gente alcançou – também trouxeram algo ruim para nós.

“Quem fala só português tem o pensamento de não indígena”

Karai Jekupe Mirim (Marco Antonio da Silva), Guarani

A língua é algo muito forte, e é por ela que a gente está lutando também. Até na nossa comunidade, hoje, enfrentamos alguns problemas em relação à língua portuguesa. Porque o indígena é assim: vive em movimento. Hoje está aqui, amanhã está em outro lugar. E, muitas vezes, chegam pessoas de outras comunidades que já têm outros costumes. Às vezes, até pessoas não indígenas morando nessa região. Aí, muitas vezes, a língua portuguesa passa a ser falada.

As crianças que vêm de outras escolas falam só português. E isso nos preocupa. Porque até dois anos atrás, na nossa comunidade, só havia falantes da nossa língua. Depois, chegou um grupo que falava apenas português. Então, começamos a observar que, com o tempo, até nossas crianças estavam falando só em português. Foi aí que a preocupação cresceu.

Somos nós que precisamos fazer a nossa cultura fluir daqui para frente. Se não estivermos atentos a isso, ela vai acabar. Porque, depois que uma língua morre, é muito difícil recuperar. Como eu sempre digo: é através da língua que você flui, que você consegue expressar palavras que não têm tradução em português.

E se você tiver apenas uma língua, a portuguesa... quem fala só português acaba tendo um pensamento de não indígena. Só por eu dizer que precisamos falar a nossa língua e ensinar nossas crianças a falarem a língua, diziam que eu não gostava de quem não falava. Mas não era isso. O que eu dizia é que estava preocupado com a nossa cultura. Porque, se a gente perder a nossa língua, nossa identidade também se perde um pouco.

Muitos dizem que não, que mesmo perdendo a língua a identidade não se perde. Mas eu já vejo diferente. Porque hoje, quando chamamos todos para ir à casa de reza, quem vai são apenas os falantes. Os que não falam não vão, primeiro porque não entendem o que será dito lá.

Por isso, precisamos nos preocupar de verdade com a questão da língua. Eu mesmo tenho experiências: há muitos casos de pessoas que se juntaram com quem não era falante e acabaram sendo dominadas. Até esses dias, fiz uma reunião com a comunidade e disse: “Olha, eu sinto muito, mas a partir do ano que vem, quem vai dar aula na nossa escola será apenas falante”.

E isso tem funcionado. Muitas vezes, precisamos assumir esse papel de parecer duros. Porque, se dissermos: “Não, não vou falar para não magoar” ou “vai ficar triste”, acabamos, na verdade, ajudando a enfraquecer a nossa cultura e a nossa história.

Eu sempre digo a todos: nós, que falamos a língua, vamos morrer falando. Mas e as nossas crianças, que vêm depois?

“É para pintar a nossa universidade com as nossas marcas”

Cabechuim-Ló, Laklãnõ

Todas essas narrativas tradicionais são do passado, transmitidas de geração em geração. De que forma? Pelos nossos anciãos, pelos nossos sábios. Hoje vocês têm os livros como base, têm as bibliotecas como base. As nossas bibliotecas, o nosso Google, são os nossos anciãos e os nossos sábios. Eles sabem mais do que ninguém.

Hoje nós estamos na universidade, mas são eles as nossas inspirações para garantir a permanência do nosso povo na universidade.

Com todo esse contexto, quando trazemos a resistência e a persistência do povo Laklãnõ, é isso que está descolonizando a universidade: nós nos adaptando a ela e ela se adaptando a nós.

Assim, as nossas narrativas na universidade servem para pintá-la com as nossas marcas e para levar essas narrativas para dentro da sala de aula.

Hoje a universidade, de certa forma, trouxe para nós, povo Laklãnõ/Xokleng, a nossa resistência por meio do curso de licenciatura intercultural.

“Nossos parentes foram assassinados, para a gente estar aqui hoje na universidade”

Karai Jekupe Mirim (Marco Antonio da Silva), Guarani

É para combater as pessoas ruins, que querem derrubar os nossos direitos, que estamos aqui na universidade. Foi para isso que nossos antepassados lutaram e morreram. E nós, muitas vezes, esquecemos disso. Mas não podemos esquecer.

Tenho muito orgulho de dizer que nossos parentes foram assassinados para que hoje estivéssemos aqui na universidade – e isso nós temos que valorizar muito.

E como é que a gente valoriza? Lutando para garantir mais direitos, lutando para ampliar nossos direitos, lutando para fortalecer a nossa cultura, a nossa história. Porque, daqui a pouco, se não nos preocuparmos com isso, podemos ser dizimados.

Mas o que é ser dizimado hoje? O branco não vai chegar nos matando com armas, mas vai nos assimilar. E essa assimilação começa quando perdemos a língua.

Algumas considerações que apontam caminhos possíveis

Esse conjunto de mônadas é narrado por aqueles que experienciaram e experienciam viver sob ameaças e violências constantes por não corresponderem ao padrão de humanidade defendido pela branquitude descendente de europeus. Nessas narrativas, podemos perceber que as lutas pela educação escolar indígena diferenciada (MEC) e pela formação acadêmica nas universidades os apresentam a outras possibilidades de vida e ao fortalecimento da luta contra toda forma de violência, expropriação de terras e epistemicídio de seus conhecimentos.

Apesar de toda a expropriação das terras, das riquezas, das matas, das expulsões e da destruição de moradias, dos assassinatos sistemáticos, dos epistemicídios e de tantas outras violências e atrocidades vividas desde a colonização, e que permanecem cotidianamente nos dias atuais, os povos Laklãnõ, Guarani e Kaingang existem, resistem e reexistem em território catarinense.

Como possíveis caminhos, apresentamos algumas perspectivas de presente e futuro para os povos originários em Santa Catarina, em forma de poema.

Eles existem, resistem e reexistem

Existem, resistem e reexistem, nas lutas pela retomada e demarcação de suas terras;

Existem, resistem e reexistem, contra o apagamento de seus conhecimentos ancestrais;

Existem, resistem e reexistem, ocupando espaços de conhecimentos como escolas e universidades;

Existem, resistem e reexistem, perpetuando os conhecimentos dos anciãos e sábios de cada povo;

Existem, resistem e reexistem, nas lutas pela legislação que tornou obrigatório o ensino de suas culturas e histórias em escolas e universidades;

Existem, resistem e reexistem, nas lutas por cotas, moradia e bolsa permanência nas universidades;

Existem, resistem e reexistem, ao defender uma escola diferenciada, bilíngue e multicultural

Existem, resistem e reexistem, para que os professores de suas crianças e jovens sejam professores indígenas;

Existem, resistem e reexistem, ao lutar pela criação de um Ministério dos Povos Indígenas dirigido por uma mulher indígena;

Existem, resistem e reexistem, ao lutar por uma FUNAI dirigida por uma mulher indígena;

Existem, resistem e reexistem, ao ocuparem diferentes espaços profissionais para defesa de seus interesses;

Existem, resistem e reexistem, ao disputar espaço nas universidades para o reconhecimento de seus conhecimentos em igualdade com outros conhecimentos;

Existem, resistem e reexistem, ao escreverem e publicarem suas histórias;

Existem, resistem e reexistem, ao produzirem teses, dissertações e TCCs apresentando saberes diversos de seus povos;

Existem, resistem e reexistem, para se fazerem ouvir pelos não indígenas;

Existem, resistem e reexistem, para que a vida seja um bem viver!

Existem, resistem e reexistem, pedindo respeito por seu modo de vida!

CAPÍTULO 8

ARANDU MARAÊ'Y: um caminho infinito de sabedoria

Cristiana Samaniego

Marco Antonio da Silva

Carlo Arturo Zarallo Valdés

Juliana Akemi Andrade Okawati

Viver em Plenitude: entretecer saberes decoloniais é o contexto pedagógico em que este trabalho se insere. O título do curso, realizado no primeiro semestre de 2024 e do qual participaram suas coautoras e coautores, revela, por um lado, a busca pela vida em plenitude, o Bem Viver. Por outro, a tarefa de entretecer caminhos decoloniais manifesta-se pelo compartilhamento da sabedoria infinita Guarani – *Arandu Maraê'y* –, que ao longo dos encontros experienciamos como parte da proposta pedagógica.

A aplicação da *Metodologia Fleuriana* a esse contexto – enquanto processo de camadas de aprendizagem – permite que as relações entre seus participantes e o próprio texto se construam de forma dialógica, coletiva e reflexiva (Okawati; Saibert; Domingues; Guimarães, 2024). Isso significa estabelecer outra dinâmica na produção científica, em colaboração com outras pessoas e saberes, contrapondo-se à lógica capitalista do desenvolvimento científico, nos termos de Isabelle Stengers (2023), em uma proposição cosmopolítica.

Assim, começamos apresentando brevemente suas coautoras e coautores, as respectivas palavras escolhidas e representações apresentadas ao início do curso. Como já descrito, esse processo de “construção do eu” se inicia com um convite: “[...] a indicar uma palavra-chave significativa que representasse os próprios objetivos de vida, ou de ações desenvolvidas, ou de um período da vida, entre outras possibilidades”, seguido da representação desta palavra em outras linguagens como o desenho de um personagem que de forma demonstrassem “os desafios e propósitos assumidos pessoalmente de forma lúdica, por desenho, música, poesia e outras modalidades de comunicação” (Figueiredo; Okawati; Teixeira, 2021, p. 38).

A segunda parte do texto, é marcada por uma construção dialógica, refletindo um aprendizado coletivo que marcam o início de uma caminhada em direção a outros mundos possíveis. Aqui, fomos guiados pelos participantes Guarani, que, além dos ensinamentos em sala de aula, nos mostraram que a escola – bem como a universidade – só ganha sentido quando se conecta aos

ensinamentos sagrados de seu povo, uma sabedoria ancestral, que se fortalece na *Opy* (casa de reza).

Quando se trata de educação, os Guarani afirmam enfaticamente que a *Opy*, a Casa de Reza, é a primeira e principal escola para eles. É o lugar onde realizam suas práticas cotidianas de agradecimento ao seu sagrado, a *Nhanderu*, o criador, e onde eles realizam seus rituais. Os Guarani cantam e dançam. Os Guarani agradecem. Os Guarani silenciam. Eles silenciam para escutar. É na casa de reza que eles aprendem desde pequenos que escutar é aprender. Assim, eles ouvem as histórias ancestrais contadas pelos *xeramõi* e pelas *xejaryi*: os mais velhos e as mais velhas de cada aldeia. Os Guarani logo aprendem que os mais velhos são os mais sábios e que por isso devem total respeito ao que eles dizem (Peixoto, 2023, p. 96).

Em consonância com esses dizeres e ao encontro dos coautores Guarani deste texto, fomos então recebidos neste local sagrado, na *Tekoa Pira Rupa*, Palhoça, Santa Catarina, no dia 11 de outubro de 2024. Conforme introduzem as palavras do cacique Marco Antonio da Silva:

Estou muito feliz de vocês estarem aqui, vivenciando um pouquinho da nossa cultura. Nossa vida é isso aqui, estar na casa de reza: *Opy*. De geração em geração, onde tem terra Guarani, sempre tem casa de reza, local que a gente se reúne. Antigamente, os anciões com os mais jovens. Essa é a nossa escola, onde a gente troca conhecimentos. A abertura para recebê-los é sempre feita com o canto do coral, que é parte da nossa cultura e conecta as pessoas para fluir o nosso conhecimento, nossa sabedoria. As pessoas vão ficando tranquilas, sentido, pensando mais... (Depoimento de Marco Antonio da Silva, 11/10/2024).

Ñanembaraete'i katu

Pavê'i joupivegua'i

Ñamonhendu'i katu

Mborai javy'a awã

Javy'a awã

Entoa o canto Guarani: *vamos nos fortalecer juntos, cantar os cantos e ser felizes!* O canto transmite as palavras sagradas alinhadas ao ritmo de harmonia que purificam ao serem cantadas.

Mborai'i (canto sagrado) é uma forma de expressão para nós Guarani. Através dele, fortalecemos nossa luta territorial, espiritual e física. O canto sagrado serve para expressar alegria, tristeza e para agradecer às divindades nas quais acreditamos. Por meio do canto, agradecemos ao *Nhanderu ete* (Grande Espírito) por tudo o que Ele nos deixou, para que possamos caminhar com sabedoria, seguindo o *Guata Porã* (bom

caminho). É uma maneira de expressar a grandiosidade e a generosidade de *Nhanderu ete* para nossa resistência e nossa existência (Depoimento de Cristiana Samaniego, 11/10/2024).

Explica Adriana Testa (2008) a importância da palavra falada e cantada para os Guarani, começando pela compreensão de que o termo *nhẽ'é* se refere tanto à palavra quanto à alma. Isso significa que a *palavra* ocupa um papel central nas relações, que mobiliza corpos, almas e relações. Complementa Sandra Benites (2020), indígena cujo nome guarani é *Ara Rete*, que é nesse movimento proporcionado pela própria língua guarani que a sabedoria ancestral, *arandu*, é transmitida e perpetuada.

Diante desse aprendizado, Kaká Werá (2024) nos lembra que somos música caída do céu, que pelos cânticos entoados na *Opy*, podemos nos conectar a essa ancestralidade cósmica:

São os cânticos que aproximam o povo guarani da essência musical que verdadeiramente somos, uma nota vibratória de Tupã – o Criador – que atravessou dimensões e ancorou em si raios solares, lunares e estelares, para se corporificar e se manifestar, de forma temporária, na matéria. Por isso, a espiritualidade é entoada por sons de poder, melodias que ecoam as origens dívidas dos descendentes do Sol, da Lua, das estrelas e das forças naturais. É o *Opy* – a casa sagrada cujo chão de terra batida é o lugar onde celebramos as entidades da natureza que nos constitui (Werá, 2024, p. 41).

Neste contexto, sem a pretensão de abarcar a totalidade da escuta que ressoa no canto guarani e das cosmopercepções compartilhadas, que trazem uma combinação de sentidos (Oyëwùmí, 2021) – algo que nenhuma linguagem escrita poderia traduzir plenamente –, buscamos, a partir de uma reflexão ancorada na oralidade, ou mais especificamente na *oralitura indígena*, convidar a outras formas de envolvimento. Trata-se de um caminho infinito de sabedoria, construído em diálogo com os povos indígenas.

As pessoas, as palavras e suas representações

Cristiana Samaniego

Sabedoria: Arandu

Petyngua

Sou Guarani Nhandeva, nascida e criada em Mato Grosso do Sul, na aldeia Porto Lindo. Sou a caçula, junto com meu irmão gêmeo Cristiano, de uma família de dez filhos. Meu pai e minha mãe são Nhandeva e tiveram dez filhos.

Além desses, minha mãe também adotou mais três crianças, que são consideradas por ela como filhos. Hoje, tenho três filhos: Amba Jekupe, meu filho mais novo; Inauwe Jaxuka, minha filha do meio; e Crislaine, minha filha mais velha.

Meu nome Guarani Nhandeva é Kunha Yvoty, e fui batizada com o nome Jaxuka Rete em *Mbya*. Sou professora, formada em Pedagogia, e há três anos trabalho na escola Escola Indígena de Educação Fundamental Pira Rupa, em Massiambu, localizada no município de Palhoça, Santa Catarina.

Sobre a minha palavra e representação: para os cristãos, é a Bíblia; para nós, Guarani, é o *Petyngua*. Esse cachimbo representa a identidade e a força espiritual que conectam nosso povo com *Nhaderu ete* e *Nhandexy ete*. É um instrumento que nos auxilia na cura espiritual e nos conduz a um caminho de Bem Viver.

O *Petyngua* é uma forma de representação da nossa identidade, em profunda relação com a cosmologia Guarani e com a nossa espiritualidade. Quando enfrentamos dúvidas, medos ou incertezas, recorremos ao *Petyngua* para nos dar direção.

Antigamente, os *xeramõi* e as *xejaryi* usavam o *Petyngua* para abençoar o primeiro alimento das crianças, desde bebês, garantindo que recebessem o alimento da forma mais saudável possível. Com o tempo, algumas práticas mudaram: antes, utilizava-se o fumo de corda, considerado sagrado; hoje, o produto é adquirido na cidade. Mesmo assim, o *Petyngua* continua sendo muito importante e segue como uma forma de resistência espiritual e cultural, capaz de espantar os espíritos do mal e proteger nosso povo.

O *Petyngua* nos acompanha na *Opy*, nossa casa de reza, onde o fogo ocupa um lugar central. Nosso povo tem uma relação muito forte com o fogo: onde há fogo, há vida! Ele aquece nosso espírito e alimenta nosso corpo físico.

Marco Antonio Oliveira da Silva

Compreensão

Peixe

Sou Marco Antonio Oliveira da Silva, meu nome indígena é *Karai Jekupe Mirim*, cujo significado é religioso guardião sensível. Sou conhecido como Marcão ou Marco Guarani. Minha etnia é Guarani *Mbya*, cujo território no Brasil se expande do Espírito Santo até o Rio Grande do Sul, tendo aldeias guarani também no estado do Pará, se espalhando pelos países: Argentina, Bolívia e Paraguai. Nosso território é anterior às barreiras político-geográficas estabelecidas pelos limites nacionais e se chama *Yyryrupa*: planeta terra (Silva, 2020).

Escolho o *peixe* como uma representação, pois esse é um símbolo muito importante, sagrado e especial. Através do peixe, nos alimentamos. Nos

sonhos, o peixe simboliza coisas boas. Após o sonho, no dia seguinte ou até mesmo um mês depois, sempre chega a fartura. Não apenas de recursos, como pensam os não indígenas, mas fartura na mata.

Nossa aldeia é consagrada com o nome Pira *Rupá*, que representa essa fonte de alimento, berço dos peixes, que está ligada a água, elemento sagrado. A água é vida!

Minha preocupação como liderança é fortalecer nossa língua, pois a língua do não indígena (português) entra nas aldeias e, com isso, vamos perdendo um pouco da nossa língua materna. Nossa língua sofre esse impacto! Temos nos preocupado com isso, conversando com pais, alunos, professores e a comunidade, chamando a atenção constantemente para a necessidade de fortalecer nossa língua. Muitos jovens falantes do guarani preferem falar em português, pois acreditam que é mais bonito. Porém, nossa responsabilidade é valorizar e fortalecer nossa língua. Antigamente, os anciões se reuniam com os mais jovens e crianças ao redor do fogo, onde conversavam, aconselhavam e compartilhavam ensinamentos. À noite, havia a cerimônia de canto e dança, e depois os anciões, que eram historiadores, contavam histórias e transmitiam seus conhecimentos. Naquela época, havia psicólogos, historiadores, havia de tudo. Hoje, com a tecnologia, muitas coisas mudaram, mas seguimos em busca de preservar nossa cultura. Atualmente, os jovens estão cada vez mais distantes da realidade de convivência uns com os outros na aldeia. O uso de telefones celulares, jogos, entre outros, traz um isolamento entre as pessoas. É importante o costume de escutar os mais velhos, pois é através deles que aprendemos muitas coisas.

Juliana Akemi Andrade Okawati

Sabedoria Ancestral

Vento

*The air is precious to the redman. For all things share the same breath – the beasts, the trees, and the man. The white man does not seem to notice the air he breathes. Like a man dying for many days, he is numb to the stench*¹⁶ (Chefe Seattle, 1855).

Em mais de uma década em contato com o povo Guarani, me sinto honrada e privilegiada por ter a oportunidade de aprender com esse povo que carrega consigo a Sabedoria Ancestral: *Arandu*. Essa palavra, de difícil tradução, se faz presente em minha vida de diferentes formas e me acompanha

16 O ar é precioso para o homem vermelho. Pois todas as coisas compartilham o mesmo sopro – os animais, as árvores e o homem. O homem branco não parece perceber o ar que respira. Como um homem morrendo há muitos dias, ele está insensível ao fedor.

nas reflexões já expostas em outros trabalhos, mas que aqui busco retomar, compreendendo que essa sabedoria só pode ser concebida no seu envolvimento junto com o povo Guarani (Okawati; Muriel-Torrado, 2024).

O vento, que se manifesta em minha representação, surge com a intenção de trazer movimento e uma nova forma de pensar o (des)envolvimento. A separação intencional dessa palavra de seu prefixo reforça uma oposição à ideia desenvolvimentista, substituindo-a pelo envolvimento com o povo Guarani. Como sugere o Guarani Timóteo Verá Popyguá (2006):

Nosso futuro, nosso desenvolvimento, para os Guarani, significam nosso conhecimento [*arandu*]. Respeitar a natureza significa desenvolvimento. É diferente do branco. Eu já fico com receio quando falam em desenvolvimento sustentável, desenvolvimento não sei o quê... Eu falaria, na minha língua, envolvimento.

Isso significa que, sem envolvimento, não há a possibilidade de um desenvolvimento verdadeiramente sustentável. Bem como, para o povo Guarani, o tempo novo, *Arapyau*, tem início com uma forte ventania, dando lugar ao tempo velho, o que ocorre na primavera – coincidentemente quando se iniciaram nossas atividades no curso –, a representação de um vento forte que trago remete a esse poder da natureza que chega como uma renovação do corpo físico e espiritual, abrindo-se para receber o conhecimento e a Sabedoria Ancestral (Ramo; Affonso, 2023).

Diferente do tempo velho (*Ara Ymã*), que corresponde ao período do outono e do inverno, e é um tempo de silêncio e recolhimento para os Guarani, o *Ara Pyau* é tempo de celebração e reunião, e contempla os períodos da primavera e do verão no hemisfério sul, no calendário não-indígena. É quando as crianças brincam livremente pelo território e todos da aldeia vão para a Casa de Reza (*Opy*) para se purificar e agradecer. É também o tempo do benzimento das sementes (*Nheemongarai*), benze-se o milho, a batata doce, o feijão, e é feito o plantio. Quando canta a cigarra (*tokoiro*) quer dizer que já chegou a época de plantar. Também no tempo novo as crianças recebem seu nome. Através do ritual do batismo, o xamã descobre a origem celestial de cada alma, e recebendo seu nome-alma as crianças estão prontas para florescer (Mendes; Gonçalves, 2021, p. 8).

Portanto, é diante desse tempo de florescer, em que somos guiados ao envolvimento com o povo Guarani que concluo com a certeza de que o “Futuro é Ancestral” (Krenak, 2023), e esse caminho se constrói aqui pela sabedoria de seu povo: *Arandu Maraê’y*.

Carlo Arturo Zarallo Valdés*Semear**Pewma*

*Quisieron enterrarnos, pero no sabían que éramos semillas*¹⁷. Todo um sentir de resistência condensado em uma frase popularmente conhecida pelas manifestações dos 43 estudantes de *Ayotzinapa*, que se entrelaça com a resistência que têm todos os povos indígenas desse continente e do mundo. Semear e resistir nos *pewmas* é um convite que recebi em conversações com pajés e *machis* e que trago como lembrança através de um momento de renascimento; com isto me refiro ao *We Tripantu* ou *Inti Raymi* (ano novo). Esse momento não é só um passo de um dia para outro: representa o dia em que as palavras, as ações e a própria natureza começam a semear.

No dia 20 de junho 21 ou 22 do calendário ocidental, concluída a lua dos *brotes* de outono, a época da lua dos brotes frios (inverno) começa. Na cultura ocidental isso é conhecido como o solstício (a noite mais longa do ano) e o sol dá um passo de galo / *kiñe trekan alcaka*, diz o povo mapuche. Começa a crescer pouco a pouco o dia. O ciclo da natureza e o de nós é renovado. É o *We Tripantu* / o Ano Novo Mapuche, o novo nascer do sol. As águas das nascentes fluem nos estuários para purificar nossos corpos e aliviar nossa sede. Os lagos e vulcões brilham com o silêncio, apenas interrompido pelo murmúrio dos peixes. A água azul das palavras flui, ela continua sua incansável tarefa: aumentar o fluxo do nosso espírito para tentar abrandar a dura rocha que pode ser nosso coração, para que estejamos novamente todos e todas, animais, plantas, humanos e nos reconheçamos em comum-unidade, livres, semeando e criando *pewmas* (sonhos).

Para o povo Guarani-Mbya pensar a vida enquanto semente revela duas peculiaridades do espaço:

A primeira é de que, ao lançar sementes ao solo, ele fecunda a Terra e torna-a algo vivo e sagrado, já que as divindades se fazem presente em tudo que os rodeia. A segunda diz respeito à gênese do espaço pela fecundação com palavras. O movimento circular que os levou do centro da Terra (Paraguai), passando pelos Andes, até chegar ao extremo Sul, e finalmente à margem do Oceano Atlântico, fez com que os Guarani, por onde passassem, atribuíssem nomes para cada espaço. Nomear a Terra a partir de características geolocalizadas como “vento bom ou frio”, “lugar onde o sol nasce e se põe” é semear a Terra com palavras e fazer da língua um instrumento de conexão do cosmos interno com o externo (Bonatti; Tettamanzy, 2019, p. 322).

17 Quiseram nos enterrar, mas não sabiam que éramos sementes.

A sabedoria trazida pelo semear permite aos Guaraní-Mbya, como também a outros povos de *Abya Yala*, a uma inovação na maneira de existir, que os faz pensar a partir da Terra e se ver parte dela. Assim, em *Yvyrupa* – A terra uma só, o mito indígena – faz com que os filhos da terra, a partir da semeadura de palavras, construam o território a partir de uma cosmopercepção própria e de uma estrutura de pensamento seminal, quer dizer, circular.

Oralitura indígena

De onde vem esse termo, o que significa e por que falar sobre oralitura? Oralitura, como sugere a morfologia da própria palavra, tem algo de escrita e algo de oralidade. O termo utilizado para invocar as produções escritas herdadas da tradição oral dos povos originários, a literatura oral, gerou um debate entre os pesquisadores sobre o tema. Para muitos, incluindo Walter Ong (1996), “literatura oral” representa um absurdo, já que a palavra “literatura” tem sua origem na palavra latina *littera* que significa ponto alfabético, letra.

Surgiu a necessidade de criar uma forma de definir essa literatura, filha das visões de mundo dos povos originários e, portanto, alheia ao cânone acadêmico, entrelaçada na oralidade desses povos. Esses textos escritos são, de fato, os verdadeiros herdeiros da tradição oral indígena. De fato, a literatura ocidental, como todas as literaturas, nasceu da oralidade das canções épicas dos antigos *ᾠοὶδός* (*aoidos*), os cantores da Grécia antiga. A própria palavra texto e o ato de produzir um texto estão relacionados, para muitas culturas indígenas (a tradição andina, por exemplo), à arte de tecer, tecer histórias:

Texto vem da tecelagem e está mais relacionado aos mecanismos da oralidade do que aos grafismos frios da escrita. O discurso oral tem sido considerado por muitas culturas como um tecido que é tramado, ou como algo que costura. Em grego, o verbo cantar pode ser traduzido como costurar canções. E tecer, costurar, é unir, algo típico da oralidade (Colombres, 1997, p. 17).

O oralitor indígena assume, portanto, como artesão da palavra e tecelão da história dos antepassados, uma ponte entre a oralidade e a escrita. A oralitura está relacionada justamente a essa forma de fazer com que os artistas indígenas compreendam sua própria produção escrita, segundo *Wiñay Maliki* (raiz que permanece no tempo), nome artístico do orador quíchua Fredy Chikangana, da nação Yanakuna Mitmak, do sudeste do Cauca, Colômbia.

A palavra oralitura refere-se àquele conhecimento que surge do universo dos povos nativos à beira do fogão, no *tullpa*, nas trilhas, na montanha, no *chagra*, e que é passado de geração em geração por milhares de anos.

O oral é aquilo que nos permite tecer comunidade, aquilo que fluiu de voz em voz e que flui como um rio na língua, nas tecelagens, nos cantos rituais, nos passos cerimoniais, até mesmo na forma de compartilhar sorrisos, olhares e sinais. No oral há também os seres da natureza, os animais da floresta, os espíritos da noite e nossos mortos que nos acompanham de outras dimensões (Chikangana, 2017).

Chikangana tenta explicar o que a oralidade representa para essa nova geração de escritores indígenas. O falante quíchua reconhece a gênese da palavra nas teorias de outro grande artista indígena, o mapuche Elicura Chihuailaf (1997, p. 51, tradução própria) que, primeiro, usou o termo.

Nossa escrita se deve à memória dos mais velhos, essa seria a primeira fonte? Claro, imediatamente. A literatura em geral, quando se transforma em artifício, desprende-se totalmente da fonte e torna-se imaginação para a sua própria imaginação, claro que vem de algum lugar, que às vezes até nega o substrato que lhe dá a fonte dada. Então, no nosso caso, não. Destacamos, enfatizamos o fato de que nossa escrita é a memória de nossos ancestrais, mas recriada a partir de nossa experiência hoje.

A oralitura e os oralitores assumem-se como pontes entre a escrita e a oralidade, o canto ancestral e a realidade contemporânea, entre o presente e o passado, entre os povos indígenas e a sociedade ocidental: o oralitor incorpora a palavra velha e nova, a língua dos ancestrais e a linguagem imposta pelos colonizadores, mas ao mesmo tempo oferece a possibilidade de se comunicar com outros mundos: a sociedade dominante e outras culturas indígenas.

Assim tenho vivido/ouvido, assim é como estou vivendo/ouvindo. Digo a mim mesmo, eles me dizem, estão me dizendo, estão me contando, me contaram. Tudo isso se desprende de uma concepção circular do tempo: estamos presentes porque somos passado (temos memória) e teremos futuro (Chihuailaf, 2005 *apud* Sánchez, 2010, p. 18, tradução própria).

Na oralitura se fundam as duas palavras, a dos antepassados e a das novas gerações, que se tornam guardiãs dos sonhos do seu próprio povo e relatam esses sonhos. Oralitor é um sonho para sonhos futuros, sonhos presentes e passados que se misturam num tempo sem fim em que o oralitor se enche da voz da coletividade da sua cultura e canta as suas memórias, os seus territórios como se fossem alfabetos vivos, a relação com a natureza e os mitos de criação do mundo que os seus antepassados um dia lhe contaram.

A posição de ponte entre mundos coloca o oralitor em um papel extremamente importante para sua comunidade, um papel político e artístico ao

mesmo tempo, enquanto ele, um artesão da palavra, desempenha duas funções fundamentais: estar presente para ajudar a fortalecer sua própria cultura, mas também ser pontes com a sociedade ocidental para que suas línguas, seus sons e seu sistema de pensamento têm um lugar na construção de valores para a sociedade mestiça e para ajudar a uma integração real de povos e culturas na Abya Yala. Com um papel político e cultural, o projeto de oralização também se apresenta como fundamental para a sobrevivência das línguas indígenas armazenadas na palavra do falante.

A escrita para os povos indígenas

*Analfabetas
A quién llaman analfabetas,
¿a los que no saben leerlos libros o la naturaleza?
Unos y otros algo y mucho saben.
Durante el día mi abuelo le entregaron
un libro: le dijeron que no sabía nada.
Por las noches
se sentaba junto al fogón,
en sus manos
giraba una hoja de coca
y sus labios
iban diciendo
lo que en ella miraba*¹⁸
(Hugo Jamioy, Danzantes del viento, 2010, p. 179).

O alegado analfabetismo dos povos originários constituiu a base do mito da superioridade e do discurso colonial, que prevê a aniquilação cultural do índio como analfabeto, ignorante, inferior ao europeu letrado, portador da cultura ocidental e considerado a si mesmo como superior. Portanto, a alfabetização do indígena é outro processo de integração à sociedade branca, que o poder colonial aspira impor aos povos originários. No início, os missionários e, depois, os governos concentraram seus esforços na alfabetização forçada dos povos indígenas do continente: os primeiros para transmitir a palavra do Senhor e, assim, redimir os índios impuros; os segundos, para torná-los cidadãos do Estado. Embora essa obsessão com a alfabetização dos povos indígenas possa parecer benevolente, a realidade revela uma história totalmente diferente.

18 Analfabetos / A quem chamam de analfabetos, / aos que não sabem ler os livros ou a natureza? / Uns e outros algo e muito sabem. / Durante o dia deram um livro ao meu avô: / disseram-lhe que não sabia nada. / À noite / sentava-se junto ao fogão, / em suas mãos / girava uma folha de coca / e seus lábios / iam dizendo / o que nela enxergava (tradução própria).

Em primeiro lugar, é importante problematizar como a alfabetização pode ser utilizada como uma ferramenta da ordem colonial, que encontra sua base na lacuna hierárquica entre colonizador e colonizado, na qual a reivindicação de superioridade do colonizador legitima a substituição da cultura indígena pela cultura *branca*. A cultura dos povos colonizados não é aceita pelo poder colonial, pois é considerada inferior e primitiva e, portanto, nociva ao desenvolvimento intelectual, espiritual e social do indivíduo. Quando falamos de cultura, devemos ter em mente o conjunto que engloba o conceito: *cosmopercepção*, práticas sociais, saberes ancestrais, linguagem e categorias de pensamento.

A prática colonial prevê a dominação de uma cultura, entendida como a única forma de interpretar o mundo sobre a outra. O que o pensamento colonial faz é substituir as categorias epistemológicas da cultura dominadas pelas da cultura dominante. A própria interpretação das taxas de alfabetização como indicadores da *saúde* de uma sociedade é uma invenção ocidental. O analfabetismo em si é uma invenção do pensamento ocidental que considera a escrita mais desenvolvida do que a oralidade e não um problema social de povos que nunca usaram a palavra escrita.

A alfabetização forçada foi e é outra ferramenta do poder colonial para tornar o sujeito colonizado um objeto. Incapaz de reconhecer uma cultura nos dominados, o dominador tentou impor sua própria cultura, de sua própria língua, discriminando as línguas nativas. Partindo do pressuposto de que cada língua do planeta representa uma forma diferente de interpretar a realidade que nos rodeia, impor uma língua significa impor uma forma de pensar e representar o mundo. A alfabetização contra sua vontade é mais um processo de conquista, a alfabetização em outra língua significa conquistar, e a linguagem é um ato político e não comunicativo.

Assim, a escrita deve ser uma ferramenta cultural para os povos indígenas, e não uma imposição condenatória de outros. Cada povo deve ter o direito à educação em sua própria língua, pois é isso que significa alfabetização: ser livre. Escrever na própria língua é uma liberdade que muitos consideram óbvia, mas que tem sido negada a diversos povos. Hoje, graças aos imensos esforços de resistência das comunidades indígenas, essa liberdade vem sendo reconstruída coletivamente e dia após dia essa literatura dos povos indígenas vem se estabelecendo.

Conforme nos mostra o escritor indígena Daniel Munduruku (2020), a literatura indígena hoje reafirma a oralidade, em vez de substituí-la. Não se trata apenas de escrever, mas de ir além, compreendendo os caminhos que essa literatura revela e abrindo portas para outras possibilidades de escuta.

Reflexões finais

Tem muita coisa escrita aqui, mas quem é que entende tudo isso? A gente precisa escrever menos e entender mais. Nós já estamos fazendo a nossa parte, fazendo um esforço enorme para escrever projetos e entender todos esses documentos escritos. Quando é que vocês vão fazer sua parte: aprender nossa língua e aquilo que é falado e não apenas aquilo que vocês leem? Quando é que vocês *juruá* vão preparar seus ouvidos e corações para entender as palavras dos mais velhos? (Mirim, 2004 *apud* Testa, 2008).

Quando as palavras do parente Guarani foram lidas em sala de aula, a imediata concordância de Marcão – que acompanhava a efervescente discussão da turma sobre a publicação deste livro – reforçou uma dúvida: será que esse movimento de escrita coletiva e a construção do livro seriam suficientes para transmitir o que realmente gostaríamos de compartilhar? Sem dúvida, não.

Assim como a nigeriana Oyèrónké Oyěwùmí (2021) nos alerta para o privilégio colonial instaurado pelo sentido da visão, que exclui outros sentidos e formas de conceber o mundo, a escrita aqui não deve ser entendida como um fim em si mesma. Para além da leitura deste texto, que literalmente se encerra, buscamos provocar uma *leitura da terra*. Esse livro da terra, como nos lembra Krenak (2024), deve ser lido com nossos próprios corpos, pois somente assim podemos nos aproximar do verdadeiro significado de *Arandu Maraê'y*.

CAPÍTULO 9

CRIANÇA E INFÂNCIA NA SABEDORIA INFINITA GUARANI: saberes necessários para pensar a educação

Bianca Cristina de Souza Fagundes

Cristiana Samaniego – Jaxuka Rete

Marco Antonio Oliveira da Silva – Karai Jekupe

Maristela Della Flora

Renata Ouriques Quint

O curso interdisciplinar *Viver em Plenitude: entretecer saberes decoloniais na perspectiva das Ciências Humanas* nos chamou a atenção desde a sua oferta, por anunciar outras possibilidades de viver, ser e estar no mundo. Já no primeiro encontro, vivenciamos formas diversas de acessar conhecimentos, ouvindo mais do que falando, tomando consciência do lugar que habitamos, daquilo que nos faz sentido e nos mobilizando na pesquisa e na vida, pois estas estão imbricadas. Vida e pesquisa não se separam!

Nesse sentido, ressaltamos que diferentes conhecimentos nos constituem, entrelaçados a partir das relações que estabelecemos com outros seres, outros saberes e o ambiente. São desafios que nos mobilizam e nos conectam e, assim, no coletivo, seguimos juntos nos propósitos de Vida, na busca por soluções que possibilitem “segurar mais um pouco o céu” (Kopenawa; Bruce, 2015). Nesse confluir, tecemos escutas e diálogos reflexivos, contracolonizando, aldeando e reflorestando a universidade, conectados a novas interações de Vida.

Sabedoria infinita: a constituição de um grupo

Inicialmente, o professor Fleuri orientou o grupo sobre a metodologia do seminário especial e a construção temática dos grupos-pesquisadores. Foi nos questionando sobre quais eram os sentidos de nossa trajetória na pós-graduação e na vida, o que nos toca, os desafios e as perguntas que nos guiam. A partir desses questionamentos, cada pessoa escolheu uma palavra geradora que representasse seu objetivo, motivação e sentidos relacionados à sua pesquisa. Em seguida, fomos mobilizados a criar um símbolo ou uma imagem que nos representasse e sintetizar nossas reflexões acerca das questões mobilizadoras. Com sua palavra e imagem em mãos, e embalados ao som de uma ciranda,

todos puderam vivenciar o compartilhamento do eu em nós, aproximando-se, por afinidade, das representações individuais de outros membros do coletivo e constituindo pequenos grupos.

A primeira formação do grupo *Arandu Maraẽ'y* se deu pela aproximação de integrantes que encontraram afinidades por meio de seus propósitos de vida e pesquisa. No decorrer do seminário, muitos outros membros integraram o coletivo, mobilizados pelas discussões do curso e pelo incentivo de parceiros que já participaram dessa vivência anteriormente. Dessa maneira, os pequenos grupos foram acolhendo novos integrantes, com diferentes palavras geradoras e imagens. Mesmo dentro da diversidade, nosso grupo permaneceu encontrando muitas aproximações.

De forma a contextualizar nosso processo de composição, apresentamos as palavras, símbolos, sentidos e significados dessas representações para cada um de nós:

A palavra *saberes*, representada pela imagem de uma árvore frondosa, expressa a trajetória de pesquisa e a busca, na cosmovisão dos povos originários, de suas sabedorias que nos conectam com a natureza e as infâncias. Simboliza também o reconhecimento dos saberes das crianças, pois “a criança não sabe menos, sabe outra coisa” (Cohn, 2005, p. 33). A escolha se deu refletindo também a árvore da vida, que nos nutre, nos alimenta, mas também nos oferece diferentes saberes – árvore como símbolo de vida, potencialidade e energia.

A palavra *sabedoria* foi representada pela imagem do *petyngua*. Sobre *sabedoria*, entendem-se os ensinamentos recebidos dos mais velhos e adquiridos ao longo de nossa trajetória. Na cosmovisão Guarani, não basta apenas os mais velhos passarem a *sabedoria* adiante: é necessário viver para entender o que ela significa. Um sábio tem a habilidade de escutar e ouvir mais do que fala. Quando se fala demais, não é possível repassar a mensagem. É por meio dessa *sabedoria* e da observação que se aprende na vida. O *petyngua* se relaciona com essa *sabedoria*, com o valor da escuta e o poder das palavras. Ele espanta os males, faz bem para a gente e acalma o espírito. Há um tempo certo de falar; os Guarani são muito observadores e prezam pelo escutar para cuidar quais palavras devem ser usadas. Nunca falam palavrões e aprendem, desde bebês, que é preciso ter cuidado com o que se fala, para não magoar as pessoas. A palavra tem muita força.

A palavra *infâncias* é simbolizada pela imagem do livro, por serem ambos – palavra e imagem – entrelaçados pelo conceito de universos a serem descobertos e com os quais há incontáveis possibilidades de conhecer. Livros e crianças carregam infinitos saberes e histórias, que se cruzam e se entrelaçam com os enredos daqueles que estão dispostos a lê-los e conhecê-los. Nunca é possível ler o mesmo livro duas vezes. Toda leitura é sempre a primeira,

pois, do entrelaçar das histórias, o leitor nunca sai o mesmo. Assim são as *infâncias*: cada oportunidade de encontro com esse campo suscita um novo entrelaçamento de culturas, saberes e histórias.

A palavra *criança* é retratada pela imagem do beija-flor. Como sementes que carregam a árvore em potencial, assim são as crianças. Dependem do meio para se desenvolver e nos mostram, nos quatro cantos do mundo, em diferentes territórios, culturas e etnias, a sua plenitude. Nossos recém-chegados ao mundo são sujeitos de direito: precisam de atenção, cuidado, amor, respeito, casa, comida, família e, assim como as plantas, também necessitam da terra, do sol, da água e do ar. A escolha do beija-flor para representá-las foi imediata, por inspirar felicidade, vida, alegria, força, delicadeza, surpresa, fragilidade e encantamento. Somos responsáveis pelo que cativamos, somos responsáveis pelas nossas crianças e somos responsáveis pelo nosso planeta.

A palavra *pira*, representada pela imagem do peixe, é muito importante para o povo Guarani. Ao mesmo tempo que é alimento, transmite esperança e prosperidade. Quando sonhamos com peixes, ficamos felizes, pois essa mensagem é mostrada pelo sonho. Aqueles que escutam sobre o sonho ficam felizes também. Além disso, o peixe carrega uma mensagem muito especial de sustentabilidade: simboliza fartura e alimento. Dependendo do que se sonha, *Nhanderu*¹⁹ já vai mostrando o que vai acontecer, é uma preparação. O sonho pode ser bom ou ruim. É importante contar seus sonhos para os outros, pois todos podem pedir a *Nhanderu*, e a sintonia fica mais forte. A casa é nosso corpo, onde sonhamos, tem uma vida. A casa é parte importante que nos acolhe. É importante contar os sonhos para outras pessoas, para quebrar o encanto.

Nossas palavras e imagens se encontram, acolhendo diferenças e semelhanças. Juntos, socializamos nossas impressões e afinidades, explicando o sentido de nossas escolhas. Desse encontro, nossos sentidos convergiram para a mesma direção: a infância na Sabedoria Infinita Guarani. Este texto é resultado de nossas reflexões sobre a educação das crianças nessa cosmovisão. Um ponto importante a ser considerado nesta escrita é que, por se tratar de um grupo de coautoria composto por indígenas e não indígenas, alguns conceitos podem se perder na tradução da língua materna Guarani para o português.

A sabedoria infinita guarani e a percepção do tempo

Um elemento fundamental observado durante os diálogos e reflexões sobre a Sabedoria Guarani é a maneira como a comunicação se entrelaça com o conceito e a percepção do tempo. Os Guarani carregam em seu discurso,

19 Termo Guarani usado para se referir a Deus.

nas diferentes linguagens, no tom de voz e em todo ato de comunicação, uma temporalidade diferente daquela construída na cultura ocidental. A linguagem convida o interlocutor a experimentar um outro modo de ouvir: com o corpo todo, com atenção plena, desconectado da pressa e da urgência. A força das palavras expressa-se pela maneira como elas se entrelaçam com o tempo, sendo capazes de alterar a percepção de quem escuta. A fala conduz o ouvinte para dentro de si mesmo, mobilizando-o a observar o que realmente importa.

Concordamos e compreendemos a necessidade e a urgência de pensar outros modos de experienciar o tempo, bem como os espaços institucionalizados, marcados por uma visão de história e ciência universal que precisa ser questionada. Em sua dissertação, a professora Joana Vangelista Mongelo (2013) apresenta o relato do professor guarani Eduardo, e, sobre o tempo, ele fala:

Para o povo guarani o tempo não tem um sentido único. Para este povo o tempo é plural. Nesse sentido, o tempo é o tempo da oralidade: tempo de alguns saberes; Tempo dos animais; Tempo dos alimentos; Tempo da gente guarani; Tempo da música e da dança; Tempo do sagrado. Sob essa ótica, como pensar o Tempo escolar fora de uma perspectiva da oralidade, sendo que é ela quem marca o tempo nessas comunidades? (Mongelo, 2013, p. 73).

A sabedoria dos povos originários é legítima, passada de geração a geração e carrega conhecimentos que atravessam todos os sentidos. Conhecedores das ervas, das plantas, do todo que compreende suas cosmologias, desenvolveram a habilidade coletiva, uma relação de irmandade, conectados com uma natureza viva. São arquitetos, jardineiros, agrônomos, cozinheiros, farmacêuticos, curandeiros, possuidores de saberes que pulsam conhecimentos essenciais no presente, em que o planeta Terra vem enfrentando uma crise ambiental profunda. Milton Santos (1996, p. 1) faz uma reflexão que constata uma realidade: “tudo está sujeito à lei do movimento e da renovação, inclusive as ciências. O novo não se inventa, descobre-se”.

Educação indígena como ato político

Apontamos a importância da efetivação das ações afirmativas respaldadas por políticas públicas para promover a formação de intelectuais indígenas nessa relação dialógica, em que se apropriam dos saberes institucionalizados, assim como compartilham sua Sabedoria Infinita. A entrada e permanência de indígenas na universidade são atos políticos que não só buscam a apropriação de conhecimentos para lutar pelos direitos dos povos originários, como possibilitam à universidade a apropriação dos saberes ancestrais, em um movimento de contra colonização e de luta pelo direito de contar sua verdadeira

história, erroneamente narrada pelo Estado no apagamento de suas culturas. São verdadeiros guardiões das sabedorias ancestrais.

A educação escolar indígena representa a luta pelo direito das crianças a viver um currículo livre de padrões eurocêtricos e colonizadores, dominados pelo tempo *Chronos*. No processo de conhecer, os *juruá*²⁰ separam tudo. Os Guarani não separam. É tudo junto. No entanto, a própria estrutura dessa educação escolar é determinada por um governo que viola a legalidade e as tradições Guarani, impondo uma organização escolar que não condiz com a vida dos povos indígenas

Para pensar numa educação escolar indígena, devemos pensar nas conquistas e desafios que enfrentamos desde os tempos da escola feita pra civilizar os indígenas e as novas conquistas que tivemos a partir da constituição até os dias atuais (Martins, 2015, p. 35).

E a crise se dá também na educação *juruá*. O sucateamento do ensino público, o interesse político pela privatização, as más condições de trabalho docente, as estruturas desiguais e o alinhamento a uma cultura eurocêntrica dificultam práticas humanizadoras e sensíveis. Lutamos por uma educação que permita a apropriação das individualidades, uma educação inclusiva e integral do Ser, que não reforce os binarismos (corpo/mente; razão/emoção; natureza/cultura).

Não queremos, com isso, negar a escola, mas dizer que outra escola é possível, que pensa os sujeitos em sua integralidade, numa relação cosmológica e biofílica (Proffice, 2016) com outros seres. “A luta pela saúde do planeta exige políticas educacionais que sejam biofílicas, que possibilitem às crianças a confiança na Mãe Terra” (Tiriba; Thomaz, 2021, p. 3).

Nessa perspectiva, passamos a refletir sobre as infâncias, a educação das crianças referente a seus saberes e as sabedorias Guarani. Krenak (2022b) sugere “imaginar cartografias, camadas de mundos, nas quais as narrativas sejam tão plurais que não precisamos entrar em conflito ao evocar diferentes histórias de fundação” (Krenak, 2022b, p. 32).

Essa perspectiva busca uma educação em que não é mais possível a imposição do Estado com seus sistemas de ensino ainda muito pautados em uma cultura eurocêntrica. “O que temos vivido na educação formal é a supervalorização do que está fora do cotidiano indígena, daquilo que está aquém da vivência das crianças Guarani” (Mongelo, 2013, p. 40). Respeitá-las significa reconhecer as diferenças, legitimar os processos educacionais indígenas, buscar o direito a uma escola diferenciada que respeite as especificidades de

20 Termo Guarani usado para se referir aos não indígenas.

cada povo, com a participação da aldeia na elaboração do projeto político-pedagógico, no desenho da estrutura física, na escolha dos materiais didáticos, com suas línguas maternas e suas práticas. Nessa perspectiva, são os próprios povos originários que irão, com sua sabedoria infinita, organizar a educação escolar a partir de suas demandas, de suas práticas sociais e religiosas. Cabe ao Estado a garantia de efetivar o que dizem as legislações.

Sandra Benites (2015, p. 9) reflete “sobre a importância do diálogo entre a educação guarani e a educação escolar indígena, além da necessidade de ambas caminharem juntas para, futuramente, as escolas nas aldeias serem parte de nós e não embaixadas”. Ela enfatiza a importância e a necessidade de uma escola guarani: “sonhamos com uma escola que seja parte de nós Guarani, que nos fortaleça, que mantenha as nossas tradições, ou seja, uma escola pensada, organizada, construída e mantida por nós Guarani e não essa moldada, gerida, dirigida por *jurua*” (Benites, 2015, p. 9).

Essa compreensão se embasa na multiplicidade dos saberes dos povos indígenas e na visão de que cada povo, dentro de sua cosmologia, vai vivenciando, através das gerações, seus modos de ser de acordo com suas tradições. Compreendemos que a organização escolar indígena demanda autonomia, uma vez que permanece sendo pensada e organizada dentro de moldes eurocêntricos e gerida pela tutela do Estado, que busca repassar valores ocidentais em territórios onde não cabe uma educação escolarizante. “Anteriormente, a escola era feita para catequizar os indígenas e ensinar como deveriam se comportar perante a sociedade não indígena, predominando sempre a língua e a escrita portuguesa e inferiorizando a língua indígena, assim como as suas culturas” (Martins, 2015, p. 35).

Com a abertura política no país, datada da década de 1980, vivenciamos, a partir dos movimentos sociais, uma retomada política. Através de muita luta, efetivou-se, na Constituição Federal de 1988, por exemplo, o fortalecimento dos sistemas de proteção social referentes aos atendimentos e cuidados direcionados às diferentes crianças e aos modos como elas vivenciam suas infâncias em nosso vasto território.

Reconhecemos a diversidade de infâncias que compõem nosso território, dentre elas as indígenas, quilombolas, ribeirinhas, pescadoras, oriundas da agricultura familiar, rurais, urbanas, imigrantes, dentre outras. Da mesma maneira, a Constituição Federal de 1988 trata do direito das crianças à educação, no art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Assegurou-se aos povos indígenas o direito de serem indígenas, ou seja, de serem reconhecidos com suas línguas maternas,

culturas e tradições. São assegurados aos indígenas, de acordo com o art. 231, “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (Brasil, 1988).

A partir da Constituição, outras leis que tratam da educação indígena foram surgindo, dentre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2010, trazendo a possibilidade de uma educação diferenciada, que seja pautada pelo uso da língua e pela valorização dos conhecimentos milenares de cada povo, inclusive com a previsão de que, nas aldeias, a formação escolar indígena seja ministrada por professores indígenas.

Referente à LDBN (Lei nº 9.394/1996), em seu art. 26, § 4º, consta que: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. Sobre o ensino fundamental, o art. 32, § 3º, estabelece que: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Davi Timóteo Martins (2015, p. 36) corrobora:

Uma das conquistas foi de ter os professores de sua própria etnia lecionando em aldeias que tenha escola. Mas há muito mais, a ser conquistado ainda. Isso é válido relatar, porque só o professor indígena guarani sabe os respeitos que devem ter numa escola, pois quando não havia professor da própria etnia na escola, era muito diferente muito valores eram desrespeitados.

Em relação à educação infantil, temos a garantia dessa oferta assegurada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que, em suas definições, apresenta como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (DCNEI, 2010, p. 12).

Em referência à educação infantil indígena, as DCNEI (2010) apresentam: “garantida a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de

educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade”, e as propostas pedagógicas para os povos que optarem pela educação infantil devem:

- *Proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;
- *Reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças;
- *Dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade;
- *Adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena.

Compreendemos como fundamental respeitar a sabedoria desses povos, principalmente acerca do equilíbrio e do cuidado em relação a outros seres. Do mesmo modo, as DCNEI (2010) nos dizem da importância da valorização das propostas pedagógicas da educação infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, reconhecendo os diferentes modos de vida e modos de elaboração dos saberes sobre o mundo de cada povo.

Davi Timóteo Martins (2015) pontua a necessidade e a importância de, na aldeia, haver professores Guarani capacitados, pois conhecem os costumes e as tradições de seu povo e são conselheiros para as crianças. Porém, ressalta:

A educação só será diferenciada de verdade quando estes anseios forem atingidos e respeitados pelas pessoas que estão à frente dos cargos políticos e fazerem o que está previsto na constituição, valorizando os costumes, os calendários diferenciados, a merenda diferenciada etc. sem essa valorização voltamos na escola antiga, onde o que valorizava-se era os costumes portugueses, e os ensinamentos indígenas eram menosprezados (Martins, 2015, p. 38).

As crianças Guarani vão aprendendo, no convívio com os mais velhos, as brincadeiras, o plantio e a colheita, os saberes sagrados na *Opy* (Casa de Reza). Aprendem, desde que nascem, sobre os costumes de seu povo, geralmente transmitidos pelo convívio. É na observação das outras pessoas que elas vão aprendendo “o que é e será mais importante para ele no futuro próximo. Quando a criança está ao redor do fogo, ou no colo das mães, fica vendo as atitudes dos mais velhos e escutando as histórias que são transmitidas por eles” (Martins, 2015, p. 44).

Sobre a *Opy*, consideramos trazer as reflexões do colega de grupo, Marco, na íntegra:

A *Opy*, é a nossa primeira “escola” e vai continuar sendo a única. Até hoje, aldeias Guarani têm escolas e muitas trabalham a parte não-indígena e na *Opy* é a educação indígena. Antes de a escola chegar na aldeia, a casa de reza era muito mais usada. Tudo acontecia ali dentro. Tinha de tudo. Era um lugar de dançar, cantar, fazer artesanatos, fazer comida que alimenta todo o mundo. Como estar em um shopping, tinha até cinema (aqui, Marco faz uma analogia ao cinema, relatando que, quando se ouvia os mais velhos contando as histórias, os ouvintes reagiam, era como estar em um cinema). Todos ouviam, escutavam, tinham medos, riam, era todo o tempo. Não tinha tempo disso, era natural. Nossa escola Guarani é a casa de reza. Tinha aconselhamento... tinham os guardiães que cuidavam das crianças, por isso a casa de reza é tudo. Hoje com algumas mudanças, faz reunião, dá conselho, toda sexta feira tem aula cultural... Sai daí toda a preparação da espiritualidade. Sempre vivemos muito em paz, tranquilo, Nhanderu está pra nós.

Com relação à oferta da educação infantil em territórios indígenas, a presença dessas instituições varia de um local para outro. A Lei nº 12.796/2013 estabelece que a educação infantil é obrigatória a todas as crianças a partir dos quatro anos de idade. Na Aldeia Pira Rupá, onde Cristiana e Marco vivem, as crianças pequenas não são atendidas na educação infantil. Elas participam de algumas atividades com as crianças maiores que estão na escola, vivenciando esse espaço como visitantes, porém ainda fora dele. A comunidade manifestou o interesse na implementação de uma unidade de educação infantil dentro da aldeia, bem como tem feito o movimento de reivindicar ao poder público por essa implementação, porém, até o momento, não há previsão para o atendimento a essa demanda.

Em relação à educação infantil dentro de uma aldeia, a pesquisa de Joana Vangelista Mongelo (2013) apontou certo conflito entre a educação escolar e a educação indígena, pois a legislação, DCNEI (2010), a aponta como obrigatória, porém ainda não há um consenso para muitos indígenas. Segundo a autora, por mais que a aldeia esteja atenta às questões da infância, algumas pessoas demonstram certos receios na passagem da infância do âmbito familiar para o âmbito institucional. Nesse sentido, a autora nos provoca:

O que queremos provocar com tais considerações parte da seguinte proposição, nesse cenário de conflitos entre Educação Escolar e Educação Indígena, antes de pensarmos em institucionalizar também a educação para as crianças pequenas indígenas, não seria importante pensar em uma Pedagogia Indígena? Uma Pedagogia Indígena propõe considerar o espaço tempo partilhado pela educação indígena própria nas salas de aula. Uma Pedagogia Indígena buscaria conhecer melhor quem são esses sujeitos

sociais das comunidades indígenas. Tais definições é que poderiam dar pistas para pensar nas especificidades dessa infância que se diz indígena ainda tão desconhecida no espaço da educação brasileira (Mongelo, 2013, p. 83).

Benites (2011, p. 16), ao refletir sobre a educação guarani, ressalta que essa educação é pautada na não violência contra as crianças. Ela enfatiza dizendo que “dessa forma ensinamos os nossos filhos a serem calmos, a falarem baixo, é assim que aprendemos a ser Guarani”. “O nosso jeito de educar garante que tenhamos *kiryngue kyrymba*, *kiryngue vy’a* – crianças fortes e felizes –, mas depende também do *tekoa* onde as crianças vivem. Isso permite que elas sejam alegres, saudáveis e garante o bem-estar de todos nós Guarani” (Benites, 2011, p. 22).

No decorrer do semestre, visitamos a aldeia *Yynn Moroti Wherá*, localizada no município de Biguaçu. Neste território, partindo do desejo e da perseverança da professora Ma. Silvana Mindua Vidal Veríssimo, foi constituído um Centro de Convivência que atende crianças pequenas de três a cinco anos. No primeiro momento, as lideranças da aldeia demonstraram resistência a essa ideia, pois entenderam que poderia separar as crianças pequenas de suas famílias. Porém, a professora argumentou mostrando pontos positivos, sendo um deles uma alternativa à questão do uso de tecnologias. Explicou que, com as mudanças sociais, os povos indígenas também têm feito uso de celulares, tablets e outros dispositivos. Enquanto os adultos estão trabalhando, muitas vezes as crianças fazem uso das telas. Nessa perspectiva, as autoras Tassinari e Veríssimo (2020, p. 20) apontam:

Nas gerações anteriores, as crianças brincavam entre si, mas não deixavam de olhar o que as mães estavam fazendo, limpando ou plantando a roça, algumas das crianças tinham a curiosidade de pegar as ferramentas, tocar nas plantas, na terra, até mesmo ajudar a mãe em sua atividade na roça. Hoje em dia, as mães têm também outras atividades, que incluem computadores e telefones celulares. É normal as famílias terem em casa os aparelhos eletrônicos como TVs, celulares, entre outros.

Esse uso acaba acontecendo de forma indiscriminada, o que também tem influenciado as relações das crianças com as próprias culturas e a constituição de suas infâncias. O contato com a língua portuguesa acontece desde muito cedo, o que tem interferido na apropriação da língua Guarani.

A partir dessas observações, a professora pontuou para as lideranças a importância de as crianças brincarem e interagirem entre si, conhecerem o território, participarem da casa de reza com seus pares e crianças maiores e aprenderem sobre saberes sagrados que fazem parte do povo Guarani. Desse

modo, depois da instalação do Centro de Convivência, a aldeia reconhece agora pontos positivos.

Em sua dissertação, Silvana Mindua Vidal Veríssimo (2024, p. 29), ao tratar da pedagogia Guarani, aponta que:

A pedagogia Guarani, entra-se na aprendizagem através da experiência e do contacto direto com a natureza, bem como na observação, experimentação e reflexão crítica sobre as situações cotidianas. Nessa direção, a abordagem educativa da criança se baseia nas práticas e conhecimentos da cultura Guarani para a educação em casa e na comunidade. Essa pedagogia é desenvolvida a partir da visão de mundo e dos valores da cultura Guarani, que têm como foco o cuidado com a natureza, a reciprocidade, a solidariedade e a valorização da comunidade.

A autora apresenta alguns aspectos da pedagogia indígena que considera relevantes na educação das crianças. São baseados nas práticas e conhecimentos da cultura Guarani, repassados de geração em geração, em que essa cosmologia é intimamente ligada à natureza: valorização dos saberes tradicionais; respeito às práticas culturais; consideração do espaço-tempo compartilhado; promoção de uma educação inclusiva; participação de toda a família da terra indígena. Nessa perspectiva, destaca:

O modo de vida dos povos indígenas contribui para uma concepção mais ampla e pluralista do mundo, e que valoriza a interconexão de todos os seres vivos e reconhece a existência de múltiplas maneiras de compreender o universo. Essa visão pluralista é essencial em uma sociedade cada vez mais diversa e globalizada, onde diferentes culturas e tradições podem coexistir pacificamente e aprender umas com as outras. Na visão indígena, os seres humanos não são vistos como separados ou superiores à natureza, mas como parte integrante dela. Há uma compreensão profunda da interligação entre os seres humanos, os animais, as plantas, os elementos naturais e até mesmo os espíritos (Veríssimo, 2024, p. 33).

Benites (2015) nos ensina, de modo reflexivo, o quanto as lutas dos povos indígenas estão relacionadas umas às outras, pois a luta pela vida não está dissociada da luta pela terra, já que ambas se complementam nos modos de viver e ser indígena. Segundo a autora:

Nós Guarani vemos o espaço como nosso mundo (*oretava*), que seria o *amba* – nosso mundo, de onde surgimos, a nossa origem, o nosso *nhe'ẽ*. Tudo está ligado ao nosso mundo – a terra, o nosso jeito de ser, os animais, as plantas, água, rio, o ar (*yytu*), as árvores, as frutas, etc. Por isso que

todas as coisas nós preservamos, respeitamos, tratamos como parte de nós. Não vamos derrubar uma árvore para lucrarmos com isso. Já para o *juruá*, a geografia é fronteira, é divisão. Por isso, *juruá kuery* têm necessidade de medir, dividir, de obter lucro em tudo [...] (Benites, 2015, p. 30-31).

Segundo Cohn (2005, p. 9), “não podemos falar de crianças de um povo indígena sem entender como esse povo pensa o que é ser criança e sem entender o lugar que elas ocupam naquela sociedade”. Concordamos com a autora, e nossa intenção neste texto foi dialogar com a sabedoria Guarani e não dizer sobre eles. Assim, vamos tecendo nossos conhecimentos, que fomos acessando nas trocas (saberes muitas vezes institucionalizados, mas não somente), e que, nesse encontro, nessa confluência com as sabedorias indígenas Guarani²¹, expressamos aqui neste texto.

Infâncias e crianças na sabedoria infinita guarani

Em relação à educação indígena e às infâncias, compreendemos que essas são plurais. Os povos são constituídos pela diversidade, com algumas semelhanças, porém, para cada um, as experiências de vida são múltiplas, assim como suas crianças e o modo de viver suas infâncias. Dar visibilidade às diferentes infâncias que compõem esses territórios nos possibilita conhecê-las em suas diferenças, perpassando a ideia de uma criança universal. Partindo desse princípio, este tópico irá discorrer tendo como foco as infâncias Guarani.

Temos a garantia da legalidade e compreendemos as crianças como sujeitos sociais de direitos e atores sociais ativos, que participam da cultura e que, ao brincar, produzem sua cultura, o que nos remete a percebê-las enquanto heterogêneas. Em cada contexto, em cada território, as crianças vivem suas diferentes infâncias. Dependendo do contexto, determinadas crianças vão passar boa parte de suas vidas em espaços institucionalizados. Em outros territórios, podemos encontrar crianças vivendo de outros modos, mais livres, com espaços amplos junto à natureza. Reconhecemos nessas diferentes crianças sua categoria geracional: brincam, interagem, criam a partir de relações que estabelecem com seus pares, com outros seres e com o ambiente em que se constituem. Segundo Tiriba (2010, p. 3):

Elas são seres da natureza e, simultaneamente, da cultura; são corpos biológicos que se desenvolvem em interação com os outros membros de sua espécie [...], mas cujo desenvolvimento pleno e bem-estar social dependem de interações com o universo natural de que são parte.

21 Compreendemos que a sabedoria do povo Guarani é infinita, e não se limita a este recorte apresentado aqui. Neste texto apresentamos algumas considerações ou reflexões acerca da sabedoria Guarani e das crianças.

O povo Guarani reconhece a agência das crianças desde antes de elas habitarem o ventre das mães, desde o sonho. A criança é muito importante para os Guarani. Ela é desejada e sua chegada é anunciada por meio do sonho. Toda a preparação, a adequação de hábitos alimentares e os cuidados com o corpo da mulher são o cuidado dessa criança que está por vir. A educação Guarani inicia antes do ventre.

Ipuru 'a régua – gravidez antes do nascimento, dentro do ventre da sua mãe, mas já é um ser com espírito preparando para o mundo. Quando falamos sobre nossas crianças e fazemos reflexão sobre o mundo dos nossos bebês, não poderíamos esquecer-nos de falar sobre a nossa gravidez, porque, antes de tudo com nossas crenças e religiosidade, a gravidez é um presente de *Nhanderu Tenonde*. O nosso Criador está acima de tudo, nós acreditamos que nos acolhe e cuida protege, nos ensina para ser bons com nosso próximo, dá toda sabedoria e conhecimento para que nós possamos viver em harmonia com tudo e todas que o rodeia. Então, é importante falar dos cuidados que mulher deve ter durante e processo da sua gravidez, porque acreditamos que um espírito de uma criança é puro, é ele que nos escolhe para vir ao mundo em que vivemos e já o consideramos um ser quando está dentro da barriga da mãe, que representa muito para nós também dentro nossa religião. Todos os cuidados são necessários para que a criança venha nascer com alegria e saúde para sua família (Veríssimo, 2020, p. 20).

Para ilustrar essa concepção, tomou-se como exemplo a fala da colega Joana Vangelista Mongelo, que, em um dos encontros do curso, contribuiu com sua sabedoria a respeito da saúde dos bebês após o nascimento. Ela trouxe reflexões acerca da forma como a humanidade tem perdido, cada vez mais, o contato com os elementos da natureza, assim como o respeito pelos processos de vida do próprio corpo. Citou o exemplo dos Guarani quanto ao cumprimento rigoroso do resguardo após o parto e sobre o devido cuidado com a placenta, que, na cultura ocidental, é descartada nos hospitais e maternidades.

A mulher Guarani cumpre o resguardo, tem muitas coisas que são proibidas de fazer. Os brancos jogam a placenta fora! E depois os bebês sofrem com a cólica, com as doenças. Os bebês Guarani não sofrem de doenças ou cólica, porque respeitamos a Natureza (Fala realizada por Joana Vangelista Mongelo, no segundo encontro do curso, em 27/09/2024).

Benites (2015, p. 27) corrobora, dizendo sobre o modo de mostrar o mundo para as crianças Guarani:

O nosso jeito de transmitir nossos saberes e ensiná-los é algo especial para nós. Está ligado ao nosso modo de ser Guarani, o nosso modo de educar nossas crianças, ou seja, da pedagogia guarani e da oralidade. Temos nossos processos próprios de ensino e aprendizagem.

Segundo Davi Timóteo Martins (2015, p. 53), é no convívio e na observação que as crianças vão constituindo seus processos de aprendizagens. Nesse sentido, afirma:

[...] os processos de aprendizagem pelas quais uma criança guarani adquire é relacionada a família e a comunidade onde ela é inserida e tudo tem relação com a fauna, flora e a cosmologia. A própria cosmologia que envolve sua concepção de gestação e de nascimento, encontra-se repleta de conhecimentos que atrelam religiosidade com aspectos ambientais, nos quais se incluem forma de alimentar-se, de ervas medicinais. A relação entre cada pessoa com a Tekoa fica evidente pois estão interligados. As casas de barro, o terreiro onde fica sendo o primeiro contato da criança com a terra, e uma precisa de outra para sobreviver, sendo que o território fica sendo umas das principais questões de vida entre os guaranis.

Pensando nessa integralidade, nessa composição de sujeito que não se desconecta da natureza e dos outros seres, Verissimo (2024) apresenta uma constituição do corpo da criança enquanto um território sagrado. Nessa direção, ela nos revela uma concepção de criança Guarani:

São pequenos ancestrais que chegam e revitalizam a comunidade. Quando entramos em contato com elas, estamos em um território sagrado de vida. O corpo da criança expressa em cada movimento uma necessidade profunda, uma pulsão rumo a algo que tem a ver com o desenvolvimento dela enquanto ser humano, uma pulsão interna, que nós, como adultos, precisamos estar abertos a ouvir, aprender e acolher (Verissimo, 2024, p. 35).

E não estaríamos todos nós em busca dessa pulsão de Vida, tão reprimida pelas instituições sociais ao longo de nossa infância? Não seria a distância dessa pulsão interna uma das razões do nosso adoecimento enquanto humanos? E que papel nossa educação tem exercido nesse processo de acolher ou reprimir essa pulsão de Vida? No decorrer da escrita deste artigo, a potência da sabedoria Guarani, e em especial da relação biofílica com o território, evidenciou-nos a possibilidade de uma educação desemparedada, conectada com a vida e com a potência e os desejos das crianças.

Considerações finais

Ao pensarmos nossa realidade educacional, defendemos uma organização escolar que negue a lógica alienante, a qual produz o desequilíbrio das ecologias pessoal, social e ambiental. Como oferecer às crianças uma perspectiva em que o cotidiano escolar promova a qualidade de vida de todos os seres e desenvolva o aprendizado integral de pertencer e preservar o mundo? Nosso modelo escolar, que nasceu com a Revolução Industrial, está esgotado e não serve aos processos de transformação da sociedade, pois exclui os saberes dos povos indígenas.

A escola é um espaço privilegiado, frequentado diariamente, que compõe a maior parte do tempo de vida no cotidiano das nossas crianças e se consolida na ação humana. Para que sociedade estamos pensando nossas escolas? Para uma coletividade que reforce os valores racionalistas-capitalistas ou que preze sabedorias que priorizem novos modos de cuidar, educar e ensinar? Queremos uma sociedade competitiva ou cooperativa, que priorize a quantidade ou a qualidade, o individualismo ou a solidariedade? Chegamos a um ponto em que experimentamos o limite da Vida. Como recuperar o respeito a todos os seres? Como assegurar o direito à vida do planeta? Como caminhar na direção da ética na relação humano-natureza?

A Sabedoria Infinita do povo Guarani revela um caminho potente para constituir esse ideal de educação. A cosmovisão Guarani apresenta possibilidades reais de reconstruir nosso modelo educacional a partir de uma visão coletiva, que integra corpo, mente e espírito e nos conecta à Mãe Terra.

O cotidiano da educação escolar Guarani, na Aldeia *Pira Rupá*, é permeado por obstáculos e desafios. Essa comunidade vive diariamente algumas das contradições já abordadas no decorrer deste texto. A primeira delas é a intervenção do Estado na autonomia pedagógica e estrutural das escolas. A escola indígena tem servido muito mais para ensinar aos indígenas os modos de ser e viver dos *juruá*, e se distancia culturalmente do que é ensinado na *Opy*, que é a grande referência educacional e formadora do povo Guarani. A estrutura curricular e o engessamento dos dias e horas letivos têm garantido muito mais uma adaptação ao mundo não indígena do que uma valorização da educação Guarani.

Por outro lado, existe também a importância da saída do professor indígena de seu território, tendo como foco o estudo e a formação desse educador. Como já evidenciado anteriormente, é necessária e importante a busca pela formação e valorização dos intelectuais indígenas.

Para além desses fatores já percorridos neste artigo, outros obstáculos se colocam no cotidiano da escola *Pira Rupá*. Dentre eles, a precariedade da

estrutura física da escola. Não há a presença nem o investimento da Secretaria de Educação nesse espaço, o que denota a invisibilidade dos Guarani perante o poder público. Em recente reunião realizada entre os representantes da escola e a equipe da Secretaria, essa invisibilidade se evidenciou. Os próprios profissionais do setor responsável por assessorar essa escola sequer sabiam de sua existência.

Isso nos leva a outro impasse, que faz referência ao conhecimento de professores não indígenas a respeito da cultura dos povos originários e da estrutura da educação escolar indígena. É necessária uma tomada de consciência por parte dos professores de fora da aldeia, no sentido de buscar conhecimento sobre a cultura e a história Guarani, bem como de chamar professores Guarani para falar delas. Trata-se de oportunizar o contato dos educandos com outra história sobre os povos originários, diferente daquela contada erroneamente. Os povos indígenas enfrentam ainda narrativas distorcidas sobre sua cultura e seus modos de viver. Lamentavelmente, ouvem-se discursos como esses vindos da mídia e dos próprios professores não indígenas.

É fundamental que os *juruá* conheçam as aldeias e a educação Guarani, o projeto político-pedagógico e a organização escolar indígena, estando dispostos a ouvir e conhecer a verdadeira história do povo Guarani.

CAPÍTULO 10

LITERATURA INDÍGENA (ENTRE) TECIDA POR SABERES ANCESTRAIS NA CONSTITUIÇÃO DO(A) LEITOR(A): experiências na práxis docente de três professoras

Ivanir Maciel
Joana Vangelista Mongelo, Parapoty
Vivian Bueno Cardoso

*Dos olhos do poeta disparam lágrimas involuntárias que
preenchem a criação literária para o amor, luta e resistência.*
(Potiguara, 2023)

Ser um sujeito questionador é uma das características do ser docente. O trabalho docente provoca questionamentos acerca de sua prática, do conteúdo, do currículo e da relação entre docente e estudante. Esses questionamentos intensificam-se à medida que o conhecimento é percebido como um instrumento de transformação do mundo e, ainda, que o trabalho docente constitui pessoas que intervêm nesse mundo. Esse pensamento vai ao encontro do que Paulo Freire afirmou em uma entrevista para o Instituto de Ação Cultural de Genebra (1981, p. 111):

[...] o conhecimento não é algo dado e acabado, mas um processo social que demanda a ação transformadora dos seres humanos sobre o mundo. Por isto mesmo não pode aceitar que o ato de conhecer se esgote na simples narração da realidade nem tampouco, o que seria pior, na decretação de que o que está sendo deve ser o que deve ser. Pelo contrário, quer transformar a realidade para que o que agora está acontecendo de certa maneira passe a ocorrer de forma diferente.

O conhecimento como processo social, no contexto do trabalho docente, envolve diferentes sujeitos, em seus movimentos individuais e/ou coletivos, e diferentes instâncias: legislação, gestão, formação/capacitação. Na Educação, todos esses elementos, que coexistem nesse processo, são capazes de serem instrumentos de transformação da realidade social, uma vez que os(as) estudantes

são imbuídos de diversos conhecimentos ao longo dos anos escolares. Esses e essas estudantes intervêm e poderão intervir de forma transformadora sobre sua realidade e a realidade dos outros. Mas qual realidade precisa ser transformada? Como o educador ou a educadora pode participar dessa transformação?

A busca por essas respostas é motivada pela esperança de transformação da realidade atual, que é benéfica e confortável para uma pequeníssima parcela da população mundial. Paulo Freire (2003, p. 52) escreve sobre a relação entre esperança e Educação: “Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a educação”. Assim, a educação como busca da construção de um mundo equitativo perpassa o trabalho docente nas muitas áreas do conhecimento. Cada educador ou educadora, inserido em sua práxis, pode fomentar essa construção.

E Está claro que essa esperança precisa ser ativa, ou seja, para além da esperança, é preciso movimento. É possível citar o avanço do pensamento decolonial como um movimento que tem se espalhado pelo mundo na busca pela (re)construção da sociedade atual. Destaca-se o coletivo latino-americano Modernidade/Colonialidade, composto por pensadores e pensadoras das mais variadas áreas do conhecimento: filosofia, sociologia, antropologia, semiologia, pedagogia, os quais possuem em comum a crítica e o combate às práticas coloniais ou à colonialidade. De acordo com Paim (2022, p. 231-232):

O giro decolonial inaugurado pelas/os pensadoras/es do Grupo Modernidade/Colonialidade [...] vem propondo uma ruptura epistemológica com a racionalidade moderna, com a produção do conhecimento eurocentrado e com a colonialidade, em suas derivações, colonialidade do poder, colonialidade do ser e colonialidade do saber.

Sobre a prática da decolonialidade, Walsh (2009, p. 12), que integra o grupo Modernidade/Colonialidade, explica:

Es señalar la necesidad a visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderno-occidental y colonial. Un orden en que todos hemos sido, en una manera u otra, partícipes. Asumir esta tarea, implica un trabajo de orientación de-colonial dirigido a quitar las cadenas que aún están en las mentes [...] y desaprender lo aprendido para volver a aprender [...]. Un trabajo que procura a desafiar y derribar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad – estructuras hasta ahora permanentes – que mantienen patrones de poder enraizados en la

racialización, en el conocimiento eurocéntrico y en la inferiorización de algunos seres como menos humanos. Es a eso a lo que me refiero cuando hablo de la de-colonialidad.

As práticas decoloniais são necessárias na práxis docente pela busca da (re) construção de uma realidade social equitativa. Walsh (2013, p. 64) assinala que o caráter pedagógico da decolonialidade faz-se por meio de metodologias que rompem com conceitos e práticas coloniais, impostas e herdadas no processo de colonização. Essa ruptura é um desafio para a Educação, segundo Paim (2018, p. 14): “O desafio é elaborar e viver uma educação pluricultural [...] que prepare para o diálogo com ‘os outros’, aqueles que historicamente foram considerados minorias e ditos sem história, inferiores, sem cultura e tantos outros adjetivos que o desqualificaram”. Para construir o diálogo com “os outros” é preciso escutar e respeitar o que eles têm a dizer, dar-lhes a voz de autoridade (Walsh, 2013, p. 65), ou o que tem sido bastante discutido: *o lugar de fala*.

É o que tem acontecido com o avanço da literatura indígena no Brasil, uma literatura empenhada em desconstruir estereótipos que inferiorizam a pessoa indígena e distorcem negativamente a sua cultura. Segundo Daniel Munduruku (2014), a literatura indígena escrita é instrumento de atualização da memória ancestral. Essa atualização contribui para a desconstrução da imagem dos povos indígenas presente nos livros didáticos, “a figura do ‘índio’ folclorizado e estereotipado: usando penas, despido, corpo pintado, empunhando arco e flecha” (Munduruku, 2014, p. 173).

A literatura indígena mobiliza a força ancestral (entre)tecida pela palavra ao promover reexistência e luta (in)tenso manifestada por enunciados literários. A poética da escritora indígena Eliane Potiguara (2023), por exemplo, expressa a vida que percorre nas artérias intelectuais dos povos ancestrais. Vida que expõe as marcas de histórias de segregação, tutela e, por consequência, se configura na invisibilização das etnias que habitam o território brasileiro. Portanto, seu processo de construção, compreendido como linguagem da arte, proporciona relações estéticas que constituem leitores(as) indígenas e não indígenas da *palavramundo*.

A interlocução vagalumeada por protagonistas autorais na criação do livro literário se apresenta com as marcas da oralidade na escrita em profícuo diálogo e escuta/leitura da voz ancestral indígena. Compreender tal materialidade nos mobiliza a vislumbrar o processo de criação e os desdobramentos desta produção, considerando-a resistência, relação estética e ferramenta antirracista. Esta visibilidade se dá a partir das reflexões expressas pela autoria indígena. Entende-se o sujeito indígena como intelectual que é formado na oralidade e ao mesmo tempo formador nessa perspectiva, ou seja, vive em uma comunidade

que cria modos de produzir ciência, conhecimentos. A outra perspectiva está vinculada ao saber constituído na tradição da academia, “cuja presença se faz forte e, silenciosamente, indianiza os espaços acadêmicos com seus modos específicos de fazer pesquisa, de estudar e de produzir conhecimentos. Talvez inaugurando práticas de intercientificidade” (Bergamaschi, 2014, p. 27).

É como produto cultural completo e complexo, com função social que se reitera a partir da memória coletiva dos povos indígenas junto às suas etnias de pertença, que se compreende a materialidade de sua existência. Os mitos indígenas, por exemplo, possibilitam o sentimento de pertença e fortalecem o desejo de preservar e qualificar a sua constituição de sujeito. Dessa forma, a narrativa deles é parte inerente da história, cultura e política brasileira.

Ao se constituir leitor(a) de literatura indígena, o encontro deste com o objeto livro, com o texto escrito ou imagético, comporta interlocuções com práticas culturais de contextos vividos ou imagináveis, o que amplia a percepção da existência, alarga a leitura de mundo e ressignifica as questões étnico-raciais em relação ao indígena. Dito isso, Janice Thiél (2016, p. 91) afirma que a literatura indígena é constituinte do “letramento cultural, literário, informacional e crítico”. Assim, percebe-se que as narrativas indígenas têm uma grande variedade, com origens em diferentes culturas e povos indígenas, ou seja, não somente “narrativas míticas, mas também informações sobre as comunidades nativas com a descrição da vida dos povos indígenas, seus costumes, conhecimentos e a localização das comunidades pelo Brasil” (Thiél, 2016, p. 91). Vale afirmar que tais narrativas são para leitores(as) indígenas e não indígenas.

Pensar sobre as relações étnico-raciais a partir da literatura ficcional e teórica, em especial da literatura indígena infantil e juvenil, escrita sob a autoria indígena, significa compreender a profundidade e a potencialidade na apresentação de tais conhecimentos, além de ampliar a reflexão sobre as práticas racistas vivenciadas pelos povos indígenas. Munduruku (2014, p. 181) anuncia que:

Há entidades indígenas preocupadas em utilizar a escrita como uma arma capaz de reverter situações de conflitos, denunciar abusos internos e externos, mostrando que a literatura – seja ela entendida como se achar melhor – é, verdadeiramente, um novo instrumental utilizado pela cultura para atualiza a Memória ancestral.

É por meio da leitura de literatura indígena infantil e juvenil que se desconstroem a invisibilização, o estereótipo, o racismo atribuído aos indígenas. Sobre a escrita literária, a escritora indígena Márcia Waina Kambeba (2018, p. 40) considera que a leitura do livro de literatura indígena estabelece “[...] possibilidades para que, fora da aldeia, alunos e pessoas possam se aprofundar

em determinados assuntos, ou mesmo saber como cada povo vive, resiste e defende seu território”. É compreensível na leitura das obras literárias expressas pela grafia da palavra que há um desejo implícito em propagar conhecimentos ancestrais ao público leitor não indígena. Dessa maneira, desconstrói-se na sociedade juruá determinado imaginário/estereótipo constituído nos(as) leitores(as) e já configurado com relação ao indígena perante a sociedade.

É necessário asseverar que, para os povos indígenas, em sua linguagem literária, é recente uma narrativa que dialoga com as marcas da tradição e da contemporaneidade. Essa vem adquirindo robustez enquanto expressão representada, impressa e escrita, que se destaca como um instrumento de luta, reexistência e visibilidade, materializando-se na conquista por direitos e projetos diferenciados que atentem ao modo de ser indígena.

Os intelectuais indígenas necessitam ser (re)conhecidos como produtores de saberes *outros*; dentre eles, destaca-se a *voz-práxis*, desenvolvida por Dorrico *et al.* (2020). Em seus estudos, desenvolveram contribuições que auxiliam na compreensão para além do uso da *terminologia intelectual* indígena, que se originou sob um movimento duplamente construído, ou seja, pelo saber ancestral e saber acadêmico.

Para tanto, é preciso decolonizar os saberes indígenas, o que implica “compreender e confrontar a matriz do poder colonial, que historicamente vincula a ideia de raça” (Fleuri, 2023, p. 38) enquanto categorização e dominação social em nome do avanço do interesse capital em nível mundial. Compreendendo a literatura indígena brasileira como produção estético-literária, produzida por intelectuais indígenas que a caracterizam como uma grande inovação, vale acrescentar os atuais estudos decoloniais que apontam para “[...] a constituição de uma *voz-práxis* direta, carnal, política e politizante, assumida por esse mesmo indivíduo-grupo marginalizado como base de reafirmação de sua identidade antropológico-cultural”, pois coloca em cena o seu “[...] ativismo público político [...]” (Dorrico *et al.*, 2020, p. 61).

Os(as) autores(as) põem o intelectual indígena como aquele sujeito ou grupo marginalizado considerado menor pela estrutura colonizadora, porém constituído por esta e representado como alguém que carrega as marcas dessa violência vivida, ou seja, um:

sujeito político-epistêmico extemporâneo, que constrói teoria sobre si e sobre a sociedade em que está inserido, ligando-a diretamente a uma *práxis* altamente política, baseada em sua singularidade antropológica e em sua condição de marginalização, de exclusão e de violência (Dorrico *et al.*, 2020, p. 61).

Portanto, a partir de sua singularidade apreendida na *práxis* ontológica, esse *sujeito político-epistêmico* se lança na busca por reconhecimento, *justiça*

e politização, em cuja “luta identitária que tem na crítica social e na desnaturalização-politização da sociedade, de suas instituições, de seus sujeitos e de suas histórias, o núcleo constitutivo, estruturante e dinamizador” (Dorrico *et al.*, 2020, p. 61). Com isso, este sujeito-grupo que se constituiu e se justifica enquanto menor se autossustenta na relação teórica/prática e (re)significa sua condição de autoria e autobiografia “testemunhal e mnemônica, que transita das margens para o centro epistêmico-político, que confere prioridade às experiências subalternas como fundamento da crítica, do reconhecimento, da inclusão, do ativismo e da educação”. Contudo, isso se dá “para além das mediações institucionalistas, cientificistas e tecnicistas em termos de neutralidade, imparcialidade, impessoalidade e formalismo metodológico-axiológicos” (Dorrico *et al.*, 2020, p. 61). Portanto, reafirmamos que o intelectual indígena, seja ele(a) constituído pelos saberes ancestrais e/ou saberes em ambientes acadêmicos, é portador de direitos.

Nesta interlocução, a autora indígena Graça Graúna (2013) acrescenta que o texto expresso na voz de escritores(as) indígenas tem caráter individual e coletivo, anuncia como foco principal uma forma de defender os direitos indígenas em seus costumes, crenças, amor à terra, línguas; contudo, é a tradição oral revelada na produção literária que imprime resistência aos valores dominantes. Esta discute a configuração de textualidades indígenas e a construção da identidade indígena pelo próprio indígena, bem como faz considerações a partir de processos de construção de narrativas sobre a escrita indígena como um instrumento de resistência cultural e de autodenominação. Ao investigar a construção identitária em obras de escritores indígenas, Graúna (2013, p. 74) reflete sobre o “caráter coletivo e individual da literatura indígena brasileira contemporânea”, ao compreender a característica intelectual indígena e o respeito a tais manifestações, respeitando distintas faces expressas. Recusar a existência literária indígena autoral, por exemplo, é uma forma de racismo literário.

É possível citar a presença de algumas literaturas indígenas que não só tematizam a cultura indígena, mas são produzidas por escritores(as) de origem indígena, dentre os muitos títulos, destacam-se: *Histórias de índio*, criada em 1996 pelo autor Daniel Munduruku. Há também livros premiados a partir da década de noventa, como: *A boca da noite: histórias que moram em mim* (2016), de Cristino Wapichana; *Vozes ancestrais: dez contos indígenas* (2016), de Daniel Munduruku, ambos premiados pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil no ano de 2017. Há títulos que exploram outros gêneros, como o poema no livro *Curumimzice* (2014), de Tiago Hakiy. O Prêmio Jabuti em 2024 foi para *Apytama: floresta de histórias* (2023), de Kaká Werá (organizador), uma antologia em que participam alguns dos principais autores e autoras pioneiros(as) responsáveis pelo fomento da literatura indígena no Brasil.

Munidas de arcabouço teórico, de fruição da literatura indígena e de esperança, as três professoras, coautoras deste texto, relatam suas experiências com os(as) seus(as) estudantes, cada qual em um contexto de ensino-aprendizado. A professora Joana relata a sua práxis com seus estudantes da Licenciatura Intercultural da UFSC; a professora Ivanir faz um relato sobre a sua práxis em uma escola Mbyá guarani; a professora Vivian conta sobre a sua práxis com estudantes do ensino médio técnico do IFSC. A seguir, a voz de cada professora expõe as delícias e os desafios do ensino e da relação estética com o livro de literatura indígena.

Práxis docente da professora indígena Joana Vangelista Mongelo com seus estudantes da licenciatura intercultural na UFSC

O português é a terceira língua da professora Joana, assim, para que ela se sentisse mais segura em expor o seu relato, nós três decidimos pelo recurso da fala/oralidade. O seu relato, que foi feito por mensagem de áudio do WhatsApp, está contido na íntegra no *QRCode* abaixo.

Acesse o áudio:



Práxis docente da professora Ivanir Maciel na mediação da leitura literária indígena em uma escola Mbyá Guarani

Ao realizar a entrevista final como instrumento qualitativo para minha pesquisa de doutorado com professores indígenas na escola indígena Mbyá guarani, exercitei a possibilidade de me *indianizar*, *guaranizar* e, consequentemente, *ivanirzar* o estudo. Foram três idas à escola em períodos que aconteciam entre o turno matutino, vespertino e noturno. Assim, encontrava-me com professores(as), direção e *kiringue*.

Levara [...] uma sacola com livros de literatura indígena [...]. Havia me disponibilizado a fazer leitura de livros literários para turmas em que

os(as) professores(as) estivessem exercendo a docência naquele dia em que faria a entrevista. Fiz leitura do primeiro ao sétimo ano do ensino fundamental e assim a mediação literária contribuiu na constituição de leitores de literatura indígena.

Compreendi a profundidade de ser Mbyá guarani, ali, juntamente à totalidade do ser guarani. A geração de dados capturou um momento único expresso na boniteza do diário de campo. Por isso, este foi acrescido no corpo metodológico da pesquisa. A experiência foi impactante, por isso a incluí como parte pulsante porque proporcionou-me reflexões complementares sobre a leitura do livro literário indígena.

A mediação na leitura do livro de literatura indígena ocorreu junto aos estudantes, professores(as) e *kiringue* da escola, durante os intervalos entre uma e outra entrevista. Considerei essa mediação de leitura do livro literário como “totalidade mediada”, pois se deu via encontros agendados e/ou ocasionais no ambiente escolar.

Faz parte da cultura guarani o *kiringue* acompanhar sua mãe em praticamente todos os lugares. Na entrevista presencial, destaco a participação de uma das *kiringue*, chamada Ayumi (1 ano), que acompanhava sua mãe, professora Dayanne Takuá. Ao final da entrevista, pedi licença à mãe para colocar a literatura indígena infantil *Curumim*, de Thiago Hakiy (2020), nas mãos de sua filha.

Ayumi folheou o livro ao seu modo, observando as ilustrações com muita curiosidade, e pude constatar a relação estética estabelecida com o livro, na leitura das imagens. Porém, quando Ayumi abriu na página doze do livro registrei um flagrante de leitura que poderia chamar de identificação étnica com a figura do curumim. Ou seja, Ayumi se viu representada na imagem do curumim. Ao final, exclamei para a mãe: Acredite, bebê indígena lê!

Práxis docente da professora Vivian no ensino de literatura indígena para estudantes do ensino médio

Pensando no desafio de ensinar literatura a partir da perspectiva decolonial, fui me armando de conhecimento para enfrentar o embate que já previa, quando resolvi romper com práticas coloniais consolidadas no ensino de literatura para estudantes do ensino médio no Instituto Federal de Santa Catarina, em Florianópolis. A partir das inúmeras denúncias de violência contra os povos indígenas no Brasil, bem como a pouca aplicabilidade da Lei nº 11.645/2008, 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 Indígena, decidi levar a literatura indígena para a sala de aula.

Em seu texto *O direito à literatura*, Antonio Candido (2011) afirma que a literatura pode ser entendida como “construção de objetos autônomos como estruturas e significados; como forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão de mundo dos indivíduos e dos grupos; como forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente”. Isso explica a escolha da literatura indígena como material artístico para desconstruir a imagem estereotipada e negativa do indígena construída e reforçada desde a colonização do país. O acesso às escritoras e aos escritores indígenas é um direito dos estudantes de conhecer a perspectiva de mundo dos povos indígenas, de refletir sobre o seu (des)conhecimento acerca desse conteúdo, de inferir sobre a realidade atual dos povos indígenas e as suas consequências para todas as pessoas e para o mundo, de fruir e se deliciar com a leitura de diferentes gêneros literários produzidos por indígenas.

Para garantir esse direito aos estudantes do ensino médio do IFSC, precisei investir na minha formação acadêmica. Dessa forma, no primeiro semestre de 2024, matriculei-me no curso *História e Educação: (re)ensinando e reaprendendo em perspectiva contra/decolonial e Intercultural*, do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC, ministrado pelos professores Elison Antônio Paim, Jose Roberto Rodrigues da Silva e Carlos Gregório dos Santos Gianelli. Nesse curso, tive acesso aos teóricos e às teóricas do pensamento decolonial e convivência com colegas que compartilharam de sua bagagem teórica e prática pedagógica decolonial. O conhecimento adquirido no curso deu-me mais aparato para trabalhar com a literatura produzida por autores e autoras negras, com a qual eu já tinha familiaridade, e mais segurança para iniciar o trabalho com a literatura indígena.

No segundo semestre de 2024, matriculei-me no curso *Viver em Plenitude: entretecer saberes decoloniais em Educação*, desenvolvido pelos seguintes docentes e respectivos departamentos: Elison Antonio Paim (PPGE/UFSC), Reinaldo Matias Fleuri (PPGICH/UFSC), Patrícia Barbosa Pereira (PPGICH/UFSC), Ronnielle de Azevedo-Lopes (PPGICH/UFSC), Rodrigo de Sales (PGCIN/UFSC), Suzani Cassiani (PPGECT/UFSC), Patrícia M. Giraldi (PPGECT/UFSC), Irlan von Linsingen (PPGECT/UFSC). O curso foi desenvolvido a partir da metodologia fleuriana, que remete ao professor-educador Reinaldo Matias Fleuri, caracterizada por “encontros presenciais com duração de oito horas, justificados pela proposta de imersão e convívio entre os pares, possibilitando a aprendizagem dialógica” (Domingues *et al.*, 2024). O grupo de participantes era bastante heterogêneo, com pessoas de áreas de formação acadêmica diversas, bem como pessoas indígenas, não indígenas

e quilombolas. Além do rico aporte teórico, pude apreender conhecimentos importantes para me constituir como professora de literatura indígena, especialmente com os(as) colegas indígenas.

Durante o curso, especificamente quando chegamos ao seminário – terceira parte da metodologia fleuriana –, iniciei o trabalho de ensino de literatura indígena com duas turmas de primeira fase do ensino médio integrado ao técnico (Química e Saneamento). Para tanto, elaborei uma adaptação da mesma metodologia: (1) introdução do conteúdo de literatura indígena e proposta dos trabalhos; (2) divisão dos grupos e início da pesquisa; (3) formulação simbólica dos grupos; (4) apresentação da pesquisa. Todas as etapas foram acompanhadas e/ou orientadas em sala, para que os(as) estudantes tivessem o tempo necessário para discutirem a pesquisa, fazerem os cartazes com a representação simbólica do grupo e organizarem a apresentação da pesquisa. Todo o processo foi desenvolvido em dez encontros (cinco de uma hora e meia e cinco de 45 minutos).

Na primeira etapa, fiz uma introdução sobre literatura indígena utilizando um vídeo da pesquisadora e escritora Trudruá Macuxi (Julie Dorrico), em que ela aborda algumas questões da literatura indígena. A partir dessa literatura, as pessoas têm acesso a novos mundos, a novos modos de ser e de ver, à desconstrução de estereótipos e de imagens negativas do indígena, à diversidade dos povos indígenas. Trudruá afirma que “cada livro é uma aldeia” (TEDx, 2019). Além do vídeo, também foi utilizado para reflexão e debate um texto cujo tema é a importância da literatura indígena.

Após a introdução sobre a literatura indígena, passamos para a segunda etapa, em que indiquei três autores e três autoras indígenas para a pesquisa: Kaká Werá, Trudruá Macuxi, Daniel Munduruku, Márcia Kambeba, Olívio Jecupé e Eliane Potiguara. Cada grupo ficou responsável por pesquisar a biografia, a etnia e a poética de cada autor ou autora. A pesquisa poderia ser compartilhada com os outros grupos da maneira que achassem mais conveniente. Todos os grupos escolheram o formato do seminário. Sendo assim, atuei como orientadora nessa etapa, mas a pesquisa ocorreu fora da sala.

Durante essa etapa, seguimos com a confecção de cartazes que representassem o grupo artisticamente, utilizando os mesmos materiais do curso da UFSC. O material foi levado e compartilhado pelos estudantes, com exceção das folhas de papel pardo, as quais eu providenciei. Cada membro do grupo escolheu uma palavra que simbolizasse a pesquisa, a partir da sua perspectiva. Depois, tiveram de pensar em imagens que representassem as suas palavras e como iriam conectá-las na construção do cartaz. Quando os cartazes ficaram prontos, foram expostos por cerca de uma semana no hall de entrada do IFSC. Os estudantes analisaram os cartazes dos grupos aos quais não pertenciam e, em seguida, o grupo do cartaz analisado explicava a escolha dos elementos que constituíam o cartaz.

Na última etapa, foi realizado o seminário. Os grupos prepararam as apresentações e utilizaram computador, projetor, caixa de som; a maioria conseguiu um bom desempenho na pesquisa, demonstrando conhecimento sobre a biografia, a etnia e os textos do autor ou da autora pesquisada. Nos slides, colocaram bastante imagens da cultura para explicar a etnia. Também levaram músicas e vídeos. Alguns grupos conseguiram entrevistar ou conversar com o autor ou a autora pesquisada. Foi o caso dos grupos responsáveis pela pesquisa sobre Olívio Jekupé, Eliane Potiguara e Márcia Kambeba. Um grupo foi até a aldeia situada no Morro dos Cavalos, Palhoça/SC, para conversar com os indígenas e compartilhou com a turma os problemas enfrentados por eles, como a invasão de suas terras e a violência.

Houve um retorno muito positivo dos(as) estudantes. A maioria demonstrou interesse pela literatura indígena. Alguns questionaram a falta de livros de autoria indígena na biblioteca do IFSC. Outros relataram que encontraram dificuldade de encontrar material na internet, onde, geralmente, há vasta oferta de textos. Os(as) estudantes puderam perceber o apagamento do povo indígena por meio desse processo de pesquisa da literatura indígena. A falta de material e de acesso a essa literatura é um sintoma do apagamento social pelo qual passam os povos originários do Brasil. No entanto, o contato com a literatura produzida por indígenas, bem como o seu contexto de produção, ofereceu a esses(as) estudantes conhecimentos e experiências que já fazem parte de sua constituição como leitores e sujeitos que podem intervir e transformar a realidade atual.

Também saí transformada dessa experiência. Percebi o quanto a literatura indígena fez falta na constituição dos(as) leitores(as) infantis e juvenis, que se tornaram adultos que intervêm no mundo, ao longo desses anos, e como ela precisa ser difundida para alcançar e constituir mais leitores(as). Além disso, pude constatar outros desafios que transcendem a minha prática docente: currículo de língua portuguesa atravessado pela colonialidade, falta de livros de escritores(as) indígenas na biblioteca do IFSC, falta de estrutura adequada e material para produzir os cartazes.

Considerações

É essencial a manutenção da prática da oralidade entre o povo guarani e demais povos. É importante refletir sobre a oralidade que se manifesta na produção de narrativas indígenas escritas. A literatura indígena escrita, considerada reexistência, imprime marcas de segregação, sendo fundante de uma voz-práxis engajada, ativista, que diz não ao silenciamento imposto pelo colonialismo do ser, do poder e do saber. Portanto, é a voz-práxis oral e

escrita sem prejuízo de uma ou de outra, mas sim uma relação entre ambas na autoafirmação, enfrentamento e emancipação.

O livro de literatura indígena infantil e juvenil estabelece um novo status no meio educacional, ou seja, um instrumento aliado à luta pelos direitos indígenas, bem como pela visibilização deles. Portanto, a leitura de literatura indígena contribui para ler criticamente a *palavramundo*, expressão que se destaca como um instrumento de reexistência e visibilidade, materializando-se na elaboração de novos e diferenciados projetos que atendam ao modo de ser indígena.

Assim, o livro literário indígena, inserido como um objeto elementar para a possível integralização no processo de aperfeiçoamento dos(as) professores(as) e estudantes indígenas e não indígenas, abarca conhecimentos associados à cultura indígena e à constituição de leitores(as).

Constituir leitores(as) de literatura indígena na escola carece da mediação do(a) professor(a), pois não significa apenas dizer ao(à) leitor(a) que é preciso ler, mas sim mostrar-se como um(a) professor(a) que se relaciona com a leitura, que busca estratégias pedagógicas ou cursos para aperfeiçoar a prática.

CAPÍTULO 11

O CONHECIMENTO DO POVO GUARANI DA ALDEIA INDÍGENA PIRA RUPA E O ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Jéssica Lícia da Assumpção

Marco Antonio Oliveira da Silva, Karaí Jekupe

Eduarda Boing Pinheiro

Vilmones Benites Samaniego, Wera Mirim

Luely Miguel Pereira

Esse artigo é resultado das discussões e das atividades realizadas durante o curso *Viver em Plenitude: entretecer saberes decoloniais*. O curso vai ao encontro da perspectiva do bem viver e/ou viver em plenitude, inspirado nos povos originários da Bolívia e do Equador, que incorporam uma nova política de Estado pensando também nos direitos da *mãe-terra*.

“O ‘bem viver’ é um modo de ser da consciência indígena” (Rosa, 2016, p. 300), que está interligada com as cosmovisões ancestrais e as relações sobre a experiência e sua constituição com a terra. Segundo Fleuri (2023), é necessário aprender com os povos originários para que possamos desconstruir os processos e os princípios coloniais e promover novos modos de ser e viver com mais harmonia.

O curso aborda a problematização entre teoria e prática de forma a permitir a reflexão sobre nossas pesquisas acadêmicas, os conhecimentos e os ensinamentos nas escolas. Nosso país foi colonizado pelos europeus, que exploraram o Brasil economicamente, destruíram parte dos saberes e fazeres dos povos originários e instituíram sistemas jurídicos, religiosos e culturais utilizados para justificar as violências cometidas. São cinco séculos de dominação dos corpos, linguagens e mentes, que geram, em contrapartida, a resistência e a luta dos povos indígenas (Paim, 2016).

A perspectiva decolonial dentro do espaço acadêmico do conhecimento traz a ideia de libertação utilizada por Walter Mignolo, no sentido de ir além das epistemologias eurocêntricas que moldam nossas formas de conhecimento e linguagens, propondo um movimento de ação e reflexão para pensar as epistemologias outras, a partir da América Latina e de nossa localidade. Portanto, faz parte desse processo ouvir e reconhecer os povos indígenas e afro-brasileiros.

Munidos da relação com a decolonialidade, estamos caminhando na direção oposta à colonização epistêmica, que se pauta pela racionalidade técnica e instrumental e desqualifica os outros conhecimentos. O movimento que está sendo feito é o de descolonizar os espaços institucionais por meio de um pensamento combativo às expressões coloniais e aos sistemas educativos em todos os níveis de ensino, para reconhecer outras concepções, conhecimentos e pedagogias, buscando um caminho de transformação social.

O curso proporcionou vários momentos nos quais tivemos que sair da zona de conforto, pois a dinâmica estabelecida era diferente da que estamos acostumados dentro do espaço acadêmico. Por mais que o tema decolonial fosse de interesse de todos, a prática ainda é um desafio. Tivemos que nos movimentar, usar a criatividade, aprender a dialogar com colegas de localidades, cursos e pensamentos diferentes, assim como trabalhar o exercício da escuta, da síntese de ideias e da elaboração de atividades artísticas. Tal movimento nos fez olhar mais para os colegas e conhecê-los.

A atividade que uniu e move o grande tema deste artigo foi estabelecida no primeiro dia de aula. Fomos nós, Jéssica, Eduarda e Luely, instigadas a pensar nos desafios que nos trouxeram até aqui, na busca dos nossos objetivos de vida, por meio de uma palavra geradora, de perguntas e reflexões, desenvolvendo também uma simbologia e a representação por imagens. As palavras que nos motivaram foram: *conhecimento, realidade e transformação*. Foi por meio dessas palavras que as autoras deste artigo se conectaram e foram convidadas a criar. Entretecer saberes decoloniais nos desafia a encarar e (re)conhecer formas outras de construção de conhecimento de maneira intercultural, mas uma interculturalidade crítica, como propõe Walsh (2009). Ao unir nossas palavras, nos questionamos: *como a construção de conhecimento intercultural pode contribuir para a mudança e/ou transformação da realidade injusta?*

Após diversos encontros, em grupos maiores e/ou mais íntimos, a visita à Aldeia Indígena Pira Rupá, localizada no município de Palhoça/Santa Catarina (SC), a ida à *Opy* (casa de reza do povo Guarani), a escuta sensível ao conhecimento dos Guarani – Karaí Jekupe/Marco Guarani, Cristina e Joana, que estiveram presentes no curso –, a presença das professoras Walderes e Adriana e dos estudantes Kaingang e Laklânô Xokleng da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), os diálogos, danças e elaborações artísticas apresentadas por eles, bem como a fala da liderança quilombola Shirlen, do Quilombo Vidal Martins, localizado no bairro Rio Vermelho, em Florianópolis/SC, contribuíram para a busca das relações entre nossas distintas formações iniciais e as intersecções com as dinâmicas propostas ao longo do curso. Caminhamos no sentido de pensar, junto às comunidades indígenas, sobre os saberes que constroem uma rede intercultural de conhecimento, visando à transformação da realidade e trazendo como autores e autoras nossos(as) interlocutores(as) Guarani.

Na intenção de entretecer saberes e conhecimentos, nos questionamos: *como os povos originários abordam o ensino de Ciências da Natureza ou, especificamente, o ensino de Química em suas pedagogias?* Com isso, temos o objetivo de identificar práticas do ensino de Ciências da Natureza (CN) na pedagogia do povo Guarani da Aldeia Pira Rupá/Massiambu.

Compreendendo que a oralidade é um caminho possível nos processos de ensino-aprendizagem, inspiradas pela cultura Guarani, fomos conversar com Marco Guarani e Wera Mirim. Por meio da oralidade, podemos conhecer o modo de vida do povo Guarani.

Segundo Leonardo Werá Tupã e Karaí Jekupe/Marco Guarani, a região de Massiambu sempre foi ocupada pelos Guarani, pois existem escritos de historiadores e viajantes que relatam sobre isso. A partir da década de 1990, houve um movimento de retomada de suas terras, formando as dimensões territoriais da Aldeia Indígena Pira Rupá, também conhecida como Aldeia Massiambu. Em 2016, a aldeia possuía 4,6 hectares de terra e estava localizada na encosta do Parque Estadual do Tabuleiro. Segundo Karaí Jekupe/Marco Guarani (2024), foram adquiridos terrenos ao redor da aldeia, com o objetivo de manter o bem-estar e o modo de ser Guarani (*Nhandereko*). Atualmente, a aldeia possui 10 hectares.

“O *Nhandereko* é um sistema de vida tradicional que envolve as relações sociopolíticas, a territorialidade, a cosmologia e a espiritualidade, podendo ser traduzido como ‘nosso modo de ser’” (Alves *et al.*, 2024, p. 13). O *Nhandereko* é a educação para a vida Guarani, ou seja, a educação para o ser Guarani, que trata do conhecimento ancestral do próprio povo e constitui sua identidade (Antunes, 2015).

A relação de vida está baseada na troca e no compartilhamento entre o Guarani, a natureza, os animais e o mundo não humano. Muitos desses conhecimentos estão presentes nas histórias ancestrais do povo Guarani, desde sua origem, trazendo um grande saber sobre as transformações do mundo e a construção de suas percepções e cosmologias. As histórias de Timóteo, registradas por Elizete Antunes (2015, p. 19), nos mostram a narrativa da geração do mundo Guarani:

[...] Depois de ter se transformado em um ser [*Nhanderu*], começou sua linda forma de criação, ele pensava e as coisas surgiam (*Ayvu Rapyta Reko*) no início ele criou o bastão chamado de “Y”. Em seguida, na ponta do bastão, uma flor, em seguida surge o beija-flor voando e pairando sobre as águas. Quando o beija flor com suas asas tocou na água e a água tocou no fogo e nesse contato começou formar a terra.

A história de origem da criação vem da interação entre *Nhanderu*, Deus Criador da terra para os Guarani, e os processos naturais da própria natureza

e suas transformações. Primeiro surge a consciência maior; depois, inicia-se a origem da terra, da água, do fogo, da natureza e dos animais²². Tal conhecimento está na memória dos Guarani. As histórias trazem ensinamentos, consistem em uma memória que é recontada e ressignificada; elas são atemporais e estão conectadas aos sentimentos, significados e visões de mundo sobre o que é ser indígena e o que é ser Guarani.

A localidade e os momentos vivenciados em relação à terra evidenciam a importância do território para os Guarani, pois ele é vida, cultura e história de um povo. A terra é o modo de viver, e todo saber adquirido parte da observação de como as interações com o ambiente e as paisagens foram se constituindo. Na perspectiva Guarani, existe a Busca da Terra Sem Mal, que expressa essa relação com o território tradicional e sua visão mítica. Além das relações religiosas, essa busca revela o movimento migratório dos povos indígenas em direção a uma terra que ofereça condições ideais de sobrevivência e abundância de alimentos. Tais elementos são trabalhados no livro de Hélène Clastres (1978, p. 30): “A terra sem Mal é esse lugar privilegiado, indestrutível, em que a terra produz por si mesma os seus frutos e não há morte”. Trata-se da busca por um paraíso em vida, além do oceano, em direção ao sol nascente.

O Cacique Karáí Jekupe/Marco Guarani, ao rememorar os seus primeiros anos de vida, nos diz:

[...] a história mesmo começa no Paraguai, quando a minha avó saiu de lá em busca de uma visão, né, que hoje muita gente fala assim, busca da visão e de caminho sem males. Aí eles saíam de cada território falando que existe outro território que era muito bom, né, que as pessoas viviam bem, que a terra era muito boa para plantio. Aí nesse meado, a minha avó sempre falava, né, e lembrava do porto seguro, né, que era um espaço muito legal. Aí a gente ficava muito tempo dessa forma, né, porque depois da invasão, minha avó saiu do... ela era criança ainda, quando ela estava no centro da terra, que é o Paraguai. Aí quando os pais dela saíram do litoral, porque todo o território era ocupado pelos Guarani, principalmente onde tinha o litoral, onde tinha o mar, porque a gente acredita muito que quando a gente for consagrado a entrar no caminho sem males, a gente vai entrar pelo mar e o paraíso para nós existe no outro lado do oceano, por isso que o Guarani fica mais centrado, onde está o mar (Karáí Jekupe, Entrevista, 2024).

Essa busca por território, com as condições necessárias e o equilíbrio entre a natureza e o ser Guarani, move-o na direção de um caminho espiritual e territorial. O território tradicional Guarani vai além dos espaços demarcados pelos limites dos Estados-nação. É na busca dessa Terra sem Mal que

22 Na história de geração do mundo Guarani o beija-flor é considerado um animal sagrado e que ajuda Nhanderu com a criação do mundo. Para os Guarani o Beija-flor é o mensageiro de Nhanderu.

compreendemos uma interconexão com o bem viver, trabalhada no curso *Viver em Plenitude: entretecer saberes decoloniais*. Esse curso evidencia a sabedoria indígena na compreensão do universo, na inter-relação entre os seres vivos e a natureza, entre seres humanos e não humanos, para além da perspectiva materialista e mercadológica da colonialidade. A terra é memória, é vida. Diante desses conhecimentos ancestrais, vemos a importância do saber Guarani sobre as Ciências da Natureza como conhecimento educacional.

Educação guarani e a educação não indígena

A historicidade dos processos educativos dos povos originários e dos *juruás*²³ ocorreu de formas distintas. Os povos indígenas possuem sua própria educação tradicional, baseada em sua cultura, tradição, espiritualidade e língua, envolvendo conhecimentos e vivências cotidianas. Porém, o contato com os europeus no período colonial trouxe um grande impacto e configurou a escola como espaço de educação oficial, com o objetivo de integração, catequização e civilização dos povos indígenas diante de uma política de massacre, escravização e apropriação de terras. A educação para indígenas foi delimitada nas áreas de aldeamento e era organizada pelos religiosos-missionários e, posteriormente, pelos presidentes de províncias e agentes locais (militares e religiosos) dos Postos Indígenas (PI). Tal projeto educacional era fundamentado na língua portuguesa e na integração à sociedade e à educação para o trabalho (Bitencourt, 2024).

A criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1910, teve como tarefa proteger os povos indígenas, mas, ao mesmo tempo, abrangeu a fixação da mão de obra rural em um sistema de controle da propriedade e no treinamento técnico das forças de trabalho. Tinha como princípio os processos de expansão estatal, e a proteção social, a longo prazo, intencionava transformar os índios em pequenos produtores rurais. As estratégias de *pacificação* propostas por Cândido Rondon inseriam-se no aspecto do colonizador, visando ampliar e defender o território, demarcando as fronteiras geográficas. Mesmo com a extinção do SPI, após denúncias, e a criação da Fundação Nacional do Índio em 1967, o objetivo continuava a atender às necessidades dos planos internacionais e ao poder do Estado brasileiro (Lima, 1992)).

Sem o devido respeito e diante da tentativa de apagamento das culturas, línguas e histórias, parte das reivindicações indígenas se unificou nas décadas de 1970 e 1980, resultando em direitos assegurados na Constituição Federal de 1988, como o direito à saúde, à demarcação de terras e a uma educação diferenciada. Após uma intensa luta do movimento indígena para reverter os processos opressores educacionais e institucionais estipulados desde a

23 Expressão Guarani para identificar as pessoas não indígenas.

época colonial – ora sob a função da Igreja, ora sob a função do Estado –, os povos indígenas conquistaram o direito a uma educação intercultural, bilíngue, comunitária, específica e diferenciada, portanto:

Admitindo que a educação é um processo que ocorre de modos distintos e por meio de pedagogias e instituições próprias em cada cultura, a Constituição reconhece aos povos indígenas, no Artigo 231, “sua organização social, costumes, línguas e tradições”, e no Artigo 210, § 2º “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (CIMI, 2014, p. 37).

Então, as diretrizes educacionais para as escolas indígenas passaram a estabelecer que os programas de ensino desenvolvam e ofereçam uma educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas (Brasil, 1996).

Os povos indígenas possuem seus próprios processos educacionais, que envolvem momentos de ensino-aprendizagem a partir de suas concepções, nos quais a sabedoria é compartilhada pela comunidade. Encontramos no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) a seguinte discussão:

Desde muito antes da introdução da escola, os povos indígenas vêm elaborando, ao longo de sua história, complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural. O resultado são valores, concepções e conhecimentos científicos e filosóficos próprios, elaborados em condições únicas e formulados a partir de pesquisas e reflexões originais. Observar, experimentar, estabelecer relações de causalidade, formular princípios, definir métodos adequados, são alguns dos mecanismos que possibilitam a esses povos a produção de ricos acervos de informações e reflexões sobre a Natureza, sobre a vida social e sobre os mistérios da existência humana (RCNEI, 1998, p. 22). Os povos indígenas já desenvolviam e estabeleciam formas de organização social, política, educacional, religiosa, econômica e classificavam o mundo natural e seus elementos, antes do estabelecimento de uma educação escolar. Por isso, é fundamental reconhecer seus conhecimentos, respeitando-os e garantindo-os por lei.

Essa conquista tem contribuído para que as comunidades indígenas adquiram maior autonomia na elaboração de seus projetos e princípios em relação ao currículo e ao calendário escolar, além de garantir o reconhecimento de suas tradições culturais, línguas maternas, histórias plurais e crenças (RCNEI, 1998, p. 24-25).

O movimento indígena, além da busca por seus direitos, impactou diretamente na forma como a história de seu povo estava sendo escrita e reconhecida. Para as escolas não indígenas, um marco referencial é a Lei nº 11.645/08,

que tornou obrigatório o ensino de História e Culturas afro-brasileiras e indígenas em escolas de todo o país (Brasil, 2008).

Sobre a Lei nº 11.645/08, vemos que:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Esta legislação é apontada como uma forma de efetivar propostas decoloniais (Carvalho; Monteiro; Costa, 2019; Cardoso; Pinheiro, 2021). Diante da obrigatoriedade do ensino de culturas indígenas em toda a educação básica, os modos de ser e viver dos diversos povos indígenas devem estar presentes nas formações iniciais e continuadas de professores e professoras, sejam eles indígenas ou não indígenas (Braz; Valadares, 2021).

Braz e Valadares (2021, p. 3), ao refletirem sobre a obrigatoriedade do ensino da cultura indígena em escolas não indígenas, questionam-se: “que cultura indígena devemos apresentar nessas escolas? Como a interculturalidade pode ser pensada a partir de um olhar diferente para a cultura do outro?”. Por isso, a aproximação com as culturas dos povos originários é essencial para a efetivação de uma educação intercultural, promovendo a visibilidade dos conhecimentos desses povos.

Ressalta-se que a valorização positiva, destacando, mobilizando e abordando os conhecimentos e construções culturais dos povos originários em escolas indígenas e não indígenas, não é responsabilidade exclusiva de componentes curriculares como História, Artes e Literatura, mas deve ser contemplada por todo o currículo escolar (Brasil, 2008). No caso da área das CN, observar as relações das culturas indígenas com a natureza e o desenvolvimento de alguns de seus rituais pode desvelar um processo que Freire (2019) denomina síntese cultural.

A síntese cultural (Freire, 2019), de maneira sucinta, refere-se ao desvelamento de diferentes percepções acerca de um mesmo objeto, as quais, quando conectadas, permitem uma compreensão melhor e mais profunda sobre tal objeto que, em uma perspectiva humanizadora, se relaciona com contradições vivenciadas pelas comunidades. Assim, a síntese cultural acontece para pensar em soluções a essas contradições, objetivando a transformação

das realidades marcadas por modos de injustiça. É dessa forma, portanto, que Freire (2019) diferencia a síntese da invasão cultural, pois a invasão também pode buscar relacionar diferentes conhecimentos, mas, muitas vezes, sem conectá-los com a realidade, ou seja, sem buscar uma forma de superação das situações de opressão que as pessoas que produzem muitos desses conhecimentos podem estar vivenciando.

Nesse sentido, a proposta deste trabalho é buscar a síntese cultural entre os conhecimentos do povo Guarani da Aldeia Pira Rupá/Massiambu e os conhecimentos científico-químicos, reconhecendo que é preciso considerar a perspectiva do próprio povo para incorporar seus saberes nas aulas de CN, tanto em escolas indígenas como, sobretudo, em escolas não indígenas. Freire (1999, p. 35) aponta que “[...] a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida”. Assim, se há a intenção de síntese cultural entre os conhecimentos indígenas e os científicos, mais do que analisar dados e fatos, é fundamental ouvir os povos indígenas, em nosso caso o povo Guarani. Dessa forma, realizamos entrevistas semiestruturadas com o intuito de obter uma compreensão mais ampla do conhecimento Guarani sobre as Ciências da Natureza.

O ensino de ciências da natureza na perspectiva guarani: caminhos e possibilidades

Os modos de ensinar nas escolas não indígenas privilegiam abordagens e conteúdos pautados por preceitos da colonialidade e do eurocentrismo. Dutra, Castro e Monteiro (2019) afirmam que o ensino em Ciências da Natureza (CN) pode ser utilizado como um instrumento de legitimação de dinâmicas de inferiorização de grupos étnicos e sociais, pois, ao se apropriar do discurso dito científico, propaga-se uma hierarquização de conhecimentos entre o científico e o não científico. Nessa dinâmica, há uma desvalorização dos saberes dos povos originários, criando uma dicotomia místico/racional, na qual se estabelece que o conhecimento científico e racional é a única epistemologia aceita universalmente e, portanto, a única perspectiva a ser abordada nos contextos educacionais formais.

Para se contrapor à lógica educativa hegemônica, há uma crescente adesão ao pensamento e à formulação de perspectivas na educação a partir e com os povos indígenas. Neste trabalho, dialogamos com Karaí Jekupe e Wera Mirim, a fim de identificarmos concepções, conteúdos e propostas pedagógicas das escolas de seus territórios que possam inspirar as escolas não indígenas na abordagem do ensino de CN.

Na escola indígena, o planejamento escolar é construído a partir da realidade vivenciada pelas comunidades, com a necessidade de formar uma escola que não

seja apenas focada na teoria e no formato tradicional das escolas não indígenas. Karaí Jekupe, em entrevista (2024), relata que é realizado um planejamento anual, a partir do qual se desenvolvem as atividades de cada área de conhecimento. Há temas gerais que são importantes para a comunidade, como meio ambiente e lixo, e incentiva-se a participação de toda a comunidade, sobretudo dos familiares dos estudantes: “A participação de todo mundo é importante” (Karaí Jekupe, entrevista, 2024). Além disso, diferentemente da educação tradicional juruaí (não indígena), que privilegia práticas de ensino baseadas na reprodução de conteúdos e na memorização de conceitos, Wera afirma que “a oralidade e a prática são os fundamentos de uma escola indígena” (Wera, entrevista, 2024), compreendendo elementos de suas culturas e vivências no território.

A *Opy* é um local muito importante para a cultura Guarani, pois é onde se ensina e se aprende todas as coisas: o conhecimento sobre o que é ser Guarani, as histórias, as narrativas dos antepassados, a cultura, as danças, os cantos, os ensinamentos sobre os rituais e a medicina Guarani (Martins, 2015). Segundo Wera (entrevista, 2024), “a gente tem que falar sobre os territórios”, e isso pode ser observado ao discorrer sobre a importância da casa de reza (*Opy*) na educação indígena, em contraposição à educação escolar promovida pela Secretaria Estadual de Educação (SED) de Santa Catarina, órgão que formula, controla e avalia as políticas educacionais no estado:

A casa de reza é o coração da aldeia. É a nossa escola. Ali que é repassado todos os conhecimentos. E a escola estrutural, que é a SED. Não é a SED que traz a educação para a gente, é a gente que leva nossa educação para a escola. [...] É esse embate que a gente tem. É um pouco isso que a gente vem construindo, tanto na questão da matemática, da química, o entendimento de como que a gente tem que ter em cada disciplina, adaptando para a nossa realidade. A gente não tem laboratório. O nosso laboratório é o nosso território (Wera, entrevista, 2024).

Ao levar a educação indígena para a educação escolar, também são incorporados elementos exigidos pelas normativas educacionais brasileiras. Nesse sentido, Wera compartilha uma prática que articula conhecimento, oralidade e prática, valorizando a cosmovisão Guarani. A *Opy*, tradicionalmente construída a partir do barro e de taquara batida (Martins, 2015), foi trabalhada por Wera a partir da construção de uma maquete com os estudantes, o que possibilitou o compartilhamento do conhecimento por meio da oralidade e da prática. Durante essa atividade, os alunos aprenderam sobre medições matemáticas fundamentais para a estruturação da *Opy*, além de explorarem conceitos geográficos relacionados aos pontos cardeais, como o nascer e o pôr do sol. Para a cultura Guarani, a porta da *Opy* deve estar direcionada para onde o sol nasce e deve haver uma janela onde o sol se põe, um conhecimento que, segundo Wera, não será esquecido, pois “quando você pratica, você

não esquece” (Wera, entrevista, 2024). Por meio dessa prática, abordaram-se também elementos da espiritualidade e da cosmovisão Guarani.

Para a construção da *Opy*, discutiu-se também a retirada de matéria-prima da natureza, muito associada à visão de respeito e propósitos:

A gente faz parte do território. A gente é o território. [...] A gente faz parte da natureza. Temos um entendimento sobre o meio ambiente, sobre a questão da natureza, sobre os animais, de um modo diferente. Na cultura Guarani, quando a gente vai entrar no mato, e fazer qualquer coisa, a gente tem esse respeito. [...] eu tô indo lá buscar um material para fazer artesanato? Eu estou indo lá buscar água do rio? Eu tô indo tomar banho no rio? to indo buscar um alimento, uma fruta? Porque é que to indo? Qual é o propósito de você entrar em uma mata hoje? E nesse momento que geralmente a gente tem o Petyngué (cachimbo sagrado), para entrar, respeitar e compreender que você está indo e entrando em um lugar que tem os protetores da natureza. Então temos que ter esse respeito, por isso que você não vê um Guarani saindo e desmatando, fazendo grandes destruições ou sendo ambicioso, por que o capitalismo não é o centro da nossa perspectiva, o dinheiro não é o centro (Wera, entrevista, 2024).

Esses saberes estão intrinsecamente ligados à educação ambiental. No ensino de CN, é frequente a abordagem de uma visão de desenvolvimento associada ao avanço tecnológico impulsionado pela comunidade científica. Contudo, Padilha, Antunes e Cassiani (2020) destacam que o modelo de desenvolvimento promovido, difundido e naturalizado pelo neoliberalismo frequentemente resulta em destruição ambiental e no agravamento das opressões e desigualdades sociais.

Em outra perspectiva, o pensamento Guarani promove uma interação com a natureza muito distinta, pautada pelo respeito e pela espiritualidade. Segundo Wera (entrevista, 2024), “a educação ambiental faz parte da nossa educação desde criança. De compreender a questão da floresta, o que a floresta pode te oferecer”. Como exemplo, podemos citar a extração de minérios, que, na sociedade juruá (não indígena), está associada à ideia de desenvolvimento e progresso:

A gente entra no mato e acha o ouro, o que é o ouro? Muita gente fica ambicioso quando encontra o ouro, vou começar a minerar [...] isso pode te adoecer, se você pegar e achar o ouro, pois se fala muito da questão energética, da energia, das energias boas e das energias ruins, então como a gente vai desprestigiar algo que já era para estar ali, não é para você tirar. Não é para você, para que é que você vai pegar? Para que você vai pegar um ouro, o que é que você vai fazer? São essas perguntas que a gente se faz (Wera, entrevista, 2024).

Em confluência com a fala de Wera, Afonso e Silva (2012, p. 10) afirmam:

Quando se fala cada vez mais da construção de um mundo sustentável, estes conhecimentos e modos de vida [dos povos indígenas], que pareciam destinados a permanecer no fundo das florestas, nas sombras do tempo e talvez a desaparecer com os povos que os geraram, ganham nova dimensão de importância e podem ser relevantes para que a civilização moderna aprenda com eles como viver em harmonia maior com a natureza, sem destruí-la e a si mesmos.

Com isso, é possível perceber a indissociabilidade entre o ensino de CN, as vivências indígenas e suas cosmovisões da natureza.

Sobre os significados de conhecimento e de ciência, Karaí Jekupe (entrevista, 2024) afirma: “Conhecimento é quando você vive a experiência, né? Junto com as pessoas que já sabem, junto com as pessoas que já viveram muito, e que a ciência é uma coisa que é mais válida do que qualquer outra coisa assim, porque se reúnem vários grupos pra fazer um determinado trabalho ali”. Dessas falas, é possível depreender a valorização da experiência para o conhecimento, que não apresenta apenas um método de construção nem uma única possibilidade de existência e, por isso, não questiona a importância da ciência; pelo contrário, entende-se que ela é uma forma de conhecer que, também pela experiência – e pela construção coletiva –, deve ser considerada.

No entanto, Karaí Jekupe também denuncia as consequências da aproximação das pessoas não indígenas à aldeia, o que facilitou o acesso a má alimentação, drogas e bebidas alcoólicas, que muitas vezes servem de alívio para o sofrimento das populações indígenas: “Era muito sofrimento, que as pessoas parecem que tinham que beber um pouquinho pra esquecer todo o preconceito, toda a coisa ruim, toda a fome” (Karaí Jekupe, entrevista, 2024). Esse sofrimento é também motivo para os altos índices de suicídio, conforme relata Karaí Jekupe. A Aldeia Pira Rupa está circundada por arrozais, cuja manutenção demanda o desvio dos rios, a utilização de venenos e o estouro de foguetes para afastar animais, causando impacto direto na vida do povo Guarani que ali vive.

Por isso, vê-se que, ainda que haja o reconhecimento da importância da ciência, é fundamental questionar as intencionalidades do que ela desenvolve, posto que muitos dos sofrimentos vivenciados pelos povos indígenas são legitimados pela ciência moderna (Dutra; Castro; Monteiro, 2019). Assim, com a mesma humildade com que Karaí Jekupe reconhece a importância da ciência, enalteçemos a necessidade de considerar os conhecimentos indígenas para a manutenção da natureza.

Seguindo com a discussão sobre as possibilidades de relação entre as CN e os conhecimentos Guarani, o contato com a natureza também pode ser utilizado em aulas no ensino dos estados físicos da matéria. Wera (entrevista, 2024) comenta que, ao falar sobre os estados líquidos, por exemplo, os estudantes são levados à cachoeira, onde podem tomar banho e experienciar com seus próprios corpos o que é o estado líquido. Ou, falando sobre o estado

sólido, podem tocar as pedras ao redor. Essa é uma abordagem diferenciada que promove maior engajamento entre os estudantes, visto que “a gente tem que se divertir aprendendo” (Wera, entrevista, 2024).

Ao falar sobre essas relações entre os conhecimentos de CN e as vivências Guarani, Wera cita as diferenças entre as percepções sobre determinados rituais para indígenas e não indígenas. Por exemplo, a ida à cachoeira, para os povos Guarani, envolve muito mais do que um passeio ou um processo de limpeza, como costuma ser para as pessoas não indígenas. Para os povos Guarani, estar na cachoeira, tocar as pedras, envolve a conexão com as próprias experiências e consigo mesmos, já que se reconhecem como parte constituinte da natureza.

Ainda mostrando as possibilidades de interlocução entre os conceitos básicos de CN e as experiências Guarani, Wera comenta sobre outros aprendizados que podem ser construídos nas vivências com a mata, como: misturas na observação de trilhas; utilização de plantas como remédio; reflexões sobre a ação da gravidade no uso da água – “por que a água escorre?” (Wera, entrevista, 2024) —; e entendimento sobre o que é o fogo. Essa construção de metodologias na educação escolar indígena pode servir de inspiração para a escola não indígena, como uma forma de articulação entre teoria e prática.

Em espaços de aprendizagem influenciados pela ótica da racionalidade eurocêntrica, o corpo não integra os processos de construção do conhecimento em grande parte das componentes curriculares. Nessa lógica de pensamento, em que há a fragmentação entre corpo e mente, o pensamento racional concebe as ideias como agentes da história, provocando o desaparecimento do corpo nos processos de ensino-aprendizagem (Gonçalves, 2024).

Segundo Gonçalves (2024, p. 17):

São noções partícipes dos paradigmas da modernidade e da colonialidade que atuam como aspectos das fobias epistêmicas, desqualificando junto a isso as produções científicas e culturais lançadas por vias das linguagens orais e corporais, colocando também as linguagens não-escritocêntricas, as performances das oralituras, em lugares subalternos.

Apesar disso, filosofias ameríndias nos ensinam como é possível construir conhecimento a partir de experiências perceptivas, tendo o corpo como agenciador de saberes, assim como exposto por Wera, que em suas práticas compartilha a possibilidade de aprender com a floresta.

Juliana Okawati e Enrique Muriel-Torrado (2024), ao defenderem uma *sociedade dos saberes compartilhados*, utilizam a sabedoria Guarani, sintetizada pela palavra *arandu*, como inspiração. Explicam que não é possível traduzir literalmente o significado de *arandu*, mas apresentam suas relações com o tempo, a escuta, o território e as vivências e, portanto, o associam à

ideia de sabedoria. Nesse sentido, para os povos Guarani, como expresso nas falas de Wera e de Marco, não existe separação entre as formas de conhecer e de viver: o conhecimento (*arandu*) serve para a construção e a manutenção de sua própria cultura .

Nas palavras de Wera, durante a entrevista (2024): “Tudo para a gente é interligado. O não indígena tem o modo de separar muito as coisas, em caixinhas” e, portanto, o conhecimento científico só faz sentido se articulado com a cosmovisão Guarani. Essa também deveria ser uma realidade para as escolas não indígenas, nas quais igualmente existem questões culturais e contradições que necessitam ser discutidas. Ao contrário disso, o que se percebe é que a forma como as CN tem sido abordada nessas escolas envolve um processo de invasão cultural (Freire, 2019), em que apenas uma forma de pensar é possível:

a perspectiva eurocêntrica materializava-se a todos educados sob sua hegemonia, naturalizando um padrão de poder e tornando-o universal, colocando a Europa como o centro do mundo, passando a classificar os povos como superiores e inferiores, tendo o europeu/branco como o ser humano mais avançado e desenvolvido em todos os seus aspectos. A universalização e naturalização desse sistema de dominação foi intensa, a ponto de vários povos subalternizados em diferentes momentos, não reconhecerem-se como dominados ou não oferecerem resistência diante da imposição do dominador (Dutra; Castro; Monteiro, 2019).

Assim, a educação escolar indígena vem resistindo a essa lógica de dominação, mostrando que os conhecimentos são plurais e devem ser construídos de acordo com o que faz sentido para as comunidades e que, sobretudo, fortalecem a luta desses povos pela terra, pela natureza, pela manutenção de suas culturas e de suas vidas.

A promoção de uma educação intercultural em escolas não indígenas requer a aproximação entre os espaços de educação indígena e não indígena. Isso inclui também a formação de professores, cujas grades curriculares devem contemplar objetos de conhecimento e abordagens pedagógicas que promovam o reconhecimento e a valorização das culturas indígenas.

Considerações finais

Tendo em vista as discussões apresentadas durante o trabalho, destaca-se a percepção que os entrevistados apresentam sobre a relação entre as Ciências da Natureza e a cultura Guarani, não em um sentido dicotomizado ou hierárquico entre as formas de conhecer (Dutra; Castro; Monteiro, 2019), mas em um processo de síntese cultural, de acordo com Freire (2019). Essa é uma preocupação que deve ser incorporada em qualquer prática que se pretenda educativa, posto que o conhecimento, independentemente de sua origem, deve

ajudar a compreender e, nos casos de situações de injustiça, a transformar a realidade vivenciada pelos sujeitos.

Karaí Jekupe, em entrevista (2024), discorda da ideia, muito difundida no senso comum, de que é importante estudar para “ser gente” e de que é somente na escola que se aprendem as coisas. No entanto, ele reconhece a importância da escola como propulsora das lutas das comunidades indígenas: “Com o estudo ele vai se proteger melhor também, e ele vai proteger o povo dele e ele vai proteger também o direito que está na Constituição” (Karaí Jekupe, entrevista, 2024). As escolas indígenas são, portanto, lugares de construção de conhecimentos engajados com a transformação das realidades de injustiça vivenciadas por essas populações, envolvendo, como cita Karaí Jekupe, principalmente a educação, a saúde e a demarcação de terras.

Trazendo essa reflexão para os contextos da educação básica, é possível perceber que ainda há muito a avançar, sobretudo quando se pensa no ensino de CN, em que é comum a abordagem de conceitos de forma desarticulada da realidade estudantil e da história da construção de tais conhecimentos (Brick, 2017; Silva, 2004). Ademais, é comum também, nesses contextos, que os saberes da comunidade escolar sejam ignorados, assumindo-se o conhecimento científico como o único válido e importante a ser discutido no âmbito escolar.

Os modos de ensinar na educação escolar indígena divulgam outras perspectivas sobre os conteúdos e conceitos básicos do ensino de CN e apresentam diferentes formas de processos de ensino-aprendizagem. Sob uma perspectiva Guarani, o compartilhamento de conhecimento extrapola as quatro paredes de uma sala de aula, possibilitando aprender *a partir de e com* o território. Além disso, a utilização de outras metodologias de ensino, como experiências sensoriais, fornece caminhos para a elaboração de conceitos e o desenvolvimento de atividades que promovam maior envolvimento dos estudantes e diversas formas de aprendizagem. Essa construção de metodologias na educação escolar indígena pode servir de inspiração para a escola não indígena, como uma forma de articulação entre teoria e prática.

Nesse sentido, observa-se que a educação escolar indígena, que existe como luta e resistência dos povos indígenas a partir do entendimento da necessidade de manutenção de sua própria cultura (Braz; Valadares, 2021), constrói outras possibilidades de educação, podendo servir como referência e inspiração para a educação escolar não indígena.

Além desses pressupostos assumidos acerca das relações entre os conhecimentos indígenas e não indígenas, os ensinamentos sobre a natureza, os rituais e as necessidades das comunidades também podem ser expandidos para as escolas não indígenas, entendendo que a escola é um espaço da comunidade e, por isso, deve atender às suas especificidades, além de garantir o direito

de acesso ao conhecimento. Nesse caso, por exemplo, incluem-se o acesso à educação ambiental, sexual, étnico-racial, entre outras.

É, portanto, direito de estudantes não indígenas conhecer as culturas indígenas, conforme o que já foi exposto sobre as Leis nº 9.394 (Brasil, 1996) e nº 11.645 (Brasil, 2008), e esse também é um aprendizado que precisa acontecer a partir do estabelecimento de relações com essas populações, para que não se continue reforçando estereótipos e preconceitos acerca dos povos indígenas. Na reflexão final de Wera Mirim, ele convida a universidade:

Que venham conhecer, que venham praticar, que venham especializar, [...] a universidade tem que se aproximar mais dos territórios indígenas, tem que fazer visitas, tem que fazer oficinas, tem que abrir mais bolsa de extensão para estudantes indígenas, para os estudantes indígenas tá fazendo essa ponte. [...] tem vários territórios ao redor de Floripa, a universidade tem transporte, tem logística para isso. Por que não permite um pouco mais dessa aproximação? A gente até entra na universidade, mas a universidade coloca limitações, é até aqui, tem que abrir mais espaço, que tipo de diversidade a gente é? É para compartilhar conhecimento, de conhecer e de respeitar, a gente (Guarani) tem muito conhecimento que são fundamentais e que vão ajudar (Wera Mirim, entrevista, 2024).

Ele convida a todos para a troca de conhecimentos entre as aldeias e as universidades, convite que é reforçado por Karaí Jekupe:

[...] essas pessoas [professores] poderiam trabalhar com as comunidades indígenas, vir nas escolas indígenas, ter um planejamento pelo menos a cada três meses e ir na comunidade indígena para trabalhar essas ciências da natureza. Eu acho que com isso vão ter mais conhecimento né, mesmo de saber tipo um remédio, o que um remédio da farmácia faz e o que um remédio natural faz? Eles vão ter o próprio conhecimento deles, eles também vão conhecer uma planta boa. Tem muito não indígena que às vezes está gripado e às vezes tem um chazinho bem do ladinho que ali é só tomar, facinho e natural e prefere ir comprar xarope e que cheio de química e conservante. [...] E ao mesmo tempo vai conhecer a população indígena, como a gente vive, como a gente é, a gente está aqui como aliado e é para gente lutar juntos e ter esses conhecimentos igual e para gente ver que estamos na mesma causa (Karaí Jekupe, entrevista, 2024).



PARTE 3

FLUXOS DE ANCESTRALIDADE: diálogos decoloniais em movimento

Rodrigo de Sales
Patrícia Barbosa Pereira

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Os capítulos que compõem esta parte do livro dialogam entre si como afluentes de um mesmo rio: cada um carrega suas próprias águas – saberes, práticas, experiências e reflexões – que, ao se encontrarem, formam uma corrente ampla e plural em defesa da vida, da justiça epistêmica e do Bem Viver.

A profunda relação dos povos indígenas com as águas, cujos significados alcançam dimensões sociais, econômicas e políticas, é abordada no capítulo 12 desta obra, escrito por Andrisson Ferreira da Silva, Bárbara Colossi Felipe e Fablício Santos de Freitas, intitulado *Fruição originária: águas enquanto elemento ancestral do Bem Viver indígena*. Nele, a pessoa leitora terá a oportunidade de perceber que a centralidade das águas também se manifesta na cosmogonia e na espiritualidade indígena, influenciando suas formas de interação com o mundo natural. Com o objetivo de compreender de que maneira a cosmogonia e a espiritualidade indígenas se expressam nas relações com as águas, o estudo investiga a presença dessa temática nas produções acadêmicas do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina, a partir dos povos Guarani, Laklãnõ Xokleng e Kaingang. A pesquisa baseou-se na identificação de referências explícitas às águas – como rios, mares, oceanos e cachoeiras – nos Trabalhos de Conclusão de Curso defendidos em 2020, no contexto do referido curso. Foram analisadas práticas culturais associadas às águas com o propósito de compreender como os saberes indígenas vinculados às suas tradições dão protagonismo a elas, demonstrando sua relevância na espiritualidade e nas cosmo percepções desses povos.

O capítulo 13, intitulado *Sociedade, mar, oceano: qual será a próxima onda?*, assinado por Denise de Siqueira e Salete da Aparecida Martins, também se lança às águas, mas para traçar um panorama dos percursos históricos da humanidade e suas implicações na contemporaneidade. Como fruto de vivências e experiências, e a partir das palavras geradoras *sociedade, mar e oceano*, o texto tece relações entre o ser humano, a natureza e a vida no planeta. Apresenta, ainda, algumas sugestões e contribuições para futuras intervenções na realidade, enfatizando a importância da mobilização coletiva para a construção de uma sociedade que possa viver em plenitude.

O capítulo 14, intitulado *Formação cidadã na educação científica e tecnológica: olhares críticos e decoloniais para as abordagens Ciência-Tecnologia-Sociedade*, de autoria de Victor Augusto Bianchetti Rodrigues, Suzani Cassiani e Irlan von Linsingen, analisa de forma crítica as potencialidades e limitações das abordagens que relacionam ciência, tecnologia e sociedade no âmbito da educação científica e tecnológica. A partir de uma revisão de literatura fundamentada em Paulo Freire e Aníbal Quijano, os coautores e a coautora verificam que, no contexto brasileiro, as propostas de ensino inspiradas na perspectiva Ciência-Tecnologia-Sociedade tendem a privilegiar temas “universais”, muitas vezes distantes das realidades vividas pelos estudantes, além de não evidenciarem as relações de colonialidade e seus impactos socioculturais. Como resultado, o capítulo defende a necessidade de uma ressignificação dessas abordagens, de modo que possam efetivamente contribuir para uma formação cidadã crítica e decolonial.

Do conflito ao equilíbrio, entretecendo novos saberes decoloniais: possíveis contribuições para o ensino de ciências é o título do capítulo 15, assinado por Barbara Vieira de Souza Moravski, Maciel Trajano Santana e Wesley Diogo de Assis. O texto surge como uma provocação crítica ao ensino de ciências, propondo uma ruptura com os paradigmas hegemônicos que perpetuam visões coloniais do conhecimento. A partir de uma experiência vivenciada no curso *Viver em Plenitude: entretecer saberes decoloniais*, os coautores e a coautora exploram como a integração de epistemologias indígenas, quilombolas e tradicionais pode ressignificar a prática pedagógica, desafiando a dominação eurocêntrica na ciência. Situados na interface entre Química e Educação, refletem no texto sobre como essa experiência os levou a questionar a neutralidade da ciência e a confrontar o epistemicídio – o apagamento sistemático de conhecimentos não ocidentais. Argumentam, ainda, que a decolonização do ensino de ciências exige, mais do que a inclusão de novos conteúdos, a valorização da pluralidade de saberes articulados ao enfrentamento dos desafios globais de forma crítica e contextualizada, demandando uma transformação estrutural que promova justiça epistêmica e social. O capítulo conclui com um apelo à ação, enfatizando a urgência de práticas pedagógicas que reconheçam e integrem epistemologias diversas, construindo um ensino de ciências verdadeiramente inclusivo e transformador.

Jéssica Martins Corrêa e Sabrina Rosa Paz são coautoras do capítulo 16, *Colonialidade na Educação: reflexões docentes sobre reprodução e resistência*. Nele, apresentam reflexões sobre a educação escolar brasileira, destacando a persistência da colonialidade e seu uso histórico em benefício das elites econômicas no país. As coautoras traçam um panorama da educação formal no Brasil, desde sua implementação pelos jesuítas até as reformas contemporâneas, evidenciando a reprodução do conhecimento eurocêntrico e a marginalização de saberes locais e interculturais. Além disso, analisam algumas reformas

educacionais, como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a LDB/96 e o Novo Ensino Médio, marcadas por práticas burocráticas e disciplinares, comuns ao pensamento moderno europeu e contrárias à diversidade da vida humana. O texto argumenta que a transformação educacional não se limita às reformas legais, mas exige a mobilização política de professores, estudantes e movimentos sociais na construção de uma educação intercultural e decolonial, pautada na valorização da diversidade e na participação comunitária.

Com ênfase, também, na diversidade e na participação comunitária na Educação, Cláudio Adão da Rosa, Mariene Alves do Vale e Sandra Soceki da Rocha trazem o capítulo 17, *Interculturalidade crítica para promoção de inclusão na extensão universitária*. Aqui, o coautor e as coautoras discorrem sobre o acesso das pessoas com deficiência ao ensino regular de nível superior no Brasil. Considerando que o acesso deve ocorrer em todos os níveis, destacam o ensino superior por meio da extensão universitária, pilar da universidade dedicado à interação entre as comunidades acadêmica e não acadêmica. Ao defender uma perspectiva dialógica, apresentam a interculturalidade crítica como epistemologia para o reconhecimento das vivências das pessoas com deficiência, de modo a promover sua inclusão no ambiente universitário, principalmente em ações de extensão.

No capítulo 18, Aline da Conceição Beck e Edson Luiz Mendes, no entremeio entre um relato e um ensaio, evocam memórias, sensações e reflexões a partir da vivência no curso já mencionado. Sob o título *Discursos da informação: caminhos para a conversidade*, a coautora e o coautor problematizam os discursos sobre a informação, sua suposta neutralidade social e as questões que assolam as maiorias minorizadas, que não correspondem aos anseios e necessidades mercadológicas impostas por essa presumida evolução informacional. Buscam explicar caminhos possíveis para a emancipação por meio da conversidade – uma ponte entre a universidade e as comunidades periféricas, construída pela extensão universitária.

Por fim, o capítulo 19, *Epistemicídios, oralituras e improvisos: reflexões sobre ancestralidade, (des)centralidade e linguagens das periferias*, de autoria de Lurian Endo Gonzaga e Mel Yan Muccillo Gonçalves, traz, em uma composição tecida em duas vozes que ora se juntam, ora se separam – sem uma ordem sequencial –, reflexões costuradas com relatos de vivências das autorias durante o curso *Viver em Plenitude: entretecer saberes decoloniais* na pós-graduação da UFSC, pautadas em suas experiências como pessoas educadoras e como corpos políticos no mundo, além dos entrelaçamentos teóricos de suas pesquisas acadêmicas.

Assim, convidamos a pessoa leitora a percorrer os capítulos que o compõem e a se deixar envolver pelas reflexões, experiências e diálogos aqui reunidos, que se entrelaçam como parte da tessitura coletiva desta obra.

CAPÍTULO 12

FRUIÇÃO ORIGINÁRIA: águas enquanto elemento ancestral do bem viver indígena

*Andrisson Ferreira da Silva
Bárbara Colossi Felipe
Fabrício Santos de Freitas*

Vamos navegar pelas águas? Esse é o nosso convite. As águas podem ser diversas, assim como nós, seres vivos. E por que não podemos também considerar a água como um ser vivo? As águas podem ser límpidas, turvas, claras, escuras, calmas ou bravias, em grandes ou pequenos cursos. Podem ser casas de bichos, são fonte de alimento, estão em nós, sustentam a vida, circulam na terra, pois são o seu sangue. Começamos numa pequena nascente, jorrando do interior de *Pachamama*; nesse momento, parece que somos início, mas as moléculas que formam nosso corpo vêm do seio da terra: somos continuidade.

Quando nós, os participantes desta conversa – Andrisson, Bárbara e Fabrício –, nos conectamos a partir das palavras-chave que escrevemos numa folha de papel em branco, no processo de ensino-aprendizagem compartilhado junto ao professor Reinaldo Fleuri, encontramos um afago em sorrisos e proximidades entre ideias e ideais. Estávamos partilhando e confluindo no curso *Viver em Plenitude: Entretecer Saberes Decoloniais*. Nossas palavras, respectivamente escritas com nossas letras, eram: Amor, Conexão e Inconformado. Em outro dia, em uma nova dinâmica, na tarefa de fazermos um desenho que nos conectasse individualmente e, após isso, elaborarmos um desenho em conjunto a partir dos desenhos individuais, percebemos que o movimento e as águas contornavam nossas perspectivas.

A água, esse bem que na colonialidade-modernidade ganhou um espaço tão aquém de sua importância, pois foi reduzida à mercadoria e ao consumo, tem força e compõe a visão cosmológica e diversa de múltiplos povos originários ao longo do mundo. Devido à importância e ao significado que possui para os povos que afirmam sua existência na contra hegemonia do sistema-mundo moderno/colonial, ela carrega força ancestral. Ancestralidade que frui em saberes, epistemologias, cosmopercepções e existências outras, que foram colocadas à margem das estruturas políticas ocidentalizadas, mas que precisam retomar um lugar central, considerando a urgência de epistemologias

que compreendam a harmonia em toda a natureza, da qual o ser humano faz parte, por meio dos saberes das águas.

As civilizações surgiram, em sua grande maioria, às margens de cursos de água. As águas movem a agricultura, a religião, as filosofias e as histórias; compõem cosmopercepções materiais e metafísicas. Em diversas religiões, fazem-se presentes como elemento potencializador da espiritualidade, da renovação e da vida. Desde as filosofias da antiguidade grega, são consideradas elemento fundamental para a vida; nas religiões de matrizes africanas, Yemanjá é a Orixá que representa esse elemento, a rainha de todas as águas. Desse modo, as águas são reverenciadas por distintos povos e culturas, que as respeitam e não as percebem como mercadoria.

A água, como elemento sagrado presente na cosmogonia de diversos povos indígenas no mundo e em Abya Yala, representa a força que dá origem ao mundo natural e aos seres. Essa dádiva espiritual pode personificar também o amor, que é força criadora e geradora de vida. Esse amor se manifesta na cosmopercepção indígena a partir de uma ligação íntima com as águas, com o céu, a terra e com todos os seres vivos. As águas, como um ato de amor, são a força que nutre e sustenta a vida. O cuidado, o respeito e a reverência indígena por elas são um ato de amor alimentado pela ancestralidade.

A violação do equilíbrio da Terra enquanto organismo vivo, que pode se manifestar na poluição das águas, no desrespeito às crenças e na negligência à sabedoria ancestral, deve ser respondida com inconformismo. O inconformismo, que representa a luta e a resistência à violação desse equilíbrio da vida, tão valorizado pelos povos indígenas, é também um ato de amor e de renovação, assim como o dilúvio para os Kaingangs, que vem para destruir, mas principalmente para criar.

Na tentativa de fazer a *Conexão* entre o *Amor* e o *Inconformado*, materializada nas dinâmicas das aulas pela representação de um rio, recorreremos à cosmogonia dos povos indígenas como uma ação de resgatar o amor a partir das histórias de criação do mundo, dos seres e das coisas. Essa dialética entre amor e inconformismo, a partir da cosmogonia indígena, reflete uma visão de mundo em que as águas, longe de serem simples recursos, são uma metáfora para a luta pela preservação da vida e pela reconexão com o sagrado, repleto de distintos sentires e sentidos e provocador de múltiplas sinestesias para os povos originários.

O amor está na proteção e valorização da água como essência da vida, e o inconformismo está na luta contra aqueles que tentam romper essa ligação primordial entre o humano, o natural e o espiritual.

No esforço de realizar essa retomada, este estudo tem como objetivo geral investigar as representações das águas nas narrativas, lendas e cosmologias

presentes nos trabalhos de conclusão de curso de estudantes da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, apresentados em 2020. Para isso, traçamos os seguintes objetivos específicos: a) mapear trabalhos de conclusão de curso da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, do ano de 2020, que apresentem referências explícitas às águas, como rios, mares, oceanos e cachoeiras; b) realizar uma análise das práticas culturais associadas às águas, a fim de compreender de que maneira esses saberes se articulam com as cosmologias e/ou tradições indígenas, refletindo a importância das águas na espiritualidade e nas cosmopercepções indígenas.

Para atingir esses objetivos, percorremos o curso das águas que perpassam a pesquisa documental, na qual, inicialmente, será realizado um mapeamento dos trabalhos de conclusão de curso, destacando referências explícitas às águas, como rios, mares, oceanos e cachoeiras. A partir disso, buscaremos compreender de que maneira esses saberes se articulam com as cosmologias e/ou tradições indígenas, refletindo a importância das águas na espiritualidade e em suas cosmopercepções.

Nós-águas

Amor: Nos anos 2000, eu, Andrisson, guardava relações com as águas, e este texto me proporcionou revisitar minha infância. Nascido em Rio Branco, Acre, crescemos, eu e minha família, a alguns metros de um igarapé chamado São Francisco. Anualmente, com as fortes chuvas amazônicas, os rios e igarapés provocavam as alagações. As alagações são os transbordamentos dos rios e igarapés, quando inundam toda a parte terrestre da região próxima aos afluentes, podendo até mesmo provocar prejuízos. A maioria das casas já é preparada para esse evento, pois são construídas em palafitas ou altos barroteiros, como chamamos na região. Aquele momento em que as águas barrentas do igarapé inundavam nossos quintais e cobriam nossas ruas era o instante em que o igarapé vinha até nós e mostrava sua força. Podíamos nos banhar nele, lavar nossas louças, admirar as correntezas; nossa rotina mudava. As águas do igarapé São Francisco logo se esvaíam, mas a alma ficava molhada.

Conexão: Do mesmo modo que os rios buscam o mar, minha vida inteira (Bárbara) foi um percurso em direção às suas águas. Ao mergulhar nas lembranças mais remotas de minha infância, consigo visualizar minha avó, serena, coletando berbigão à beira-mar. A imagem de seu rosto marcado pelo tempo e de seus gestos povoa minha mente, trazendo cheiros e memórias: água salgada em sua pele, o mar salgado em seus cabelos, a força de sua sabedoria orientando o Bem Viver dos seus. Em cada berbigão, um pedaço de vida, um sustento, uma história que ensina que o amor é tão profundo quanto o mar.

Inconformado: Na minha infância (Fablício), na comunidade do Morro Caixa d'Água, as noites tinham o som do rio como canção de ninar, correndo sereno ao lado de casa. As vielas da favela pareciam seguir os mesmos traços tortuosos que as águas desenhavam, como se o chão imitasse o fluxo líquido da vida. Aquelas águas não eram só rio: eram palco e santuário, onde as lavadeiras tingiam a manhã com espuma e histórias e onde os rituais de fé ganhavam forma, em oferendas silenciosas ou cânticos que ecoavam como murmúrios do próprio rio. Eram águas que carregavam mais do que correntezas: levavam memórias, segredos e o pulsar de uma comunidade inteira.

Linguagens das águas são referências para a vida potável

A floresta tem espíritos; quem está nela sonha e entende que há uma rede de relações entre humanos e não humanos, ou extra-humanos, os espíritos (Kopenawa; Bruce, 2015). O mundo físico é resultado de interações com aquilo que, para os brancos, é invisível e, portanto, irreal. Em distintos lugares do mundo, há seres que foram excluídos do conceito de *humanidade* e postos em lugares de *inocência* e *infantilidade* por serem capazes de escutar o rio, os ventos, entender as mensagens da chuva, integrar-se à natureza e promover práticas em que os animais e as plantas não são menos importantes nem despidos de humanidade (Viveiros de Castro, 2020). Quando um rio é sagrado, uma cachoeira é sagrada, isso movimenta também uma rede de relações ecológicas que sustentam o Bem Viver ou uma relação originária que pode ser “contracolonial” (Bispo dos Santos, 2023).

O Bem Viver é o *Sumak Kawsay*, que o povo da língua Kichwa, originário dos Andes, compartilhou conosco. O *Sumak Kawsay* é uma experimentação de vida, uma experimentação de fruição, de *compartilhação*, de amor e de conexão com a *Pachamama* (Acosta, 2019). O Bem Viver, hoje, compreende também uma inconformidade diante das práticas nocivas de tentativas de apagamento dos sentidos espirituais de muitos povos indígenas e de seus locais sagrados, transcritos por meio de suas redes ancestrais e mantidos pelas sabedorias xamânicas.

Quando de um local sagrado são retiradas suas sinestesias espirituais, esse lugar se torna alvo de transformação em recurso para a construção de barragens, hidrelétricas, mineração, garimpo e demais formas de ataque aos territórios e às águas que neles transcorrem, usurpando as terras originárias e avançando nas negações de seus sentires com um mundo metafísico, pois a “sociedade da mercadoria” (Kopenawa; Bruce, 2015) é materialista e acumuladora. Esses lugares também se tornam espaços de epistemicídio, isto é, do apagamento dos conhecimentos indígenas, retirados do limbo do científico, e do apagamento dos lugares de memória desses povos, que guardam e

mantêm relações profundas com o território e promovem formas específicas de territorialidade.

As dualidades cartesianas de separação entre sociedade e natureza consubstanciam e cravam, ainda hoje, o pensamento colonial-moderno, que coloca a Terra em uma escala evolutiva (Latour, 1994). Nessa produção de racionalidade colonial, aqueles que permanecem na natureza são considerados selvagens e incapazes de pensar, portanto, não existem enquanto humanidade; já aqueles que pensam – o homem branco europeu, dotado de razão – são vistos como capazes de dominar os outros corpos.

Mas Krenak, em sua filosofia, já nos presenteou com o sentido de que “a vida é fruição, é uma dança, só que é uma dança cósmica, e a gente quer reduzi-la a uma coreografia ridícula e utilitária” (Krenak, 2020, p. 57). Assim como as águas dançam pelas superfícies da Terra, deixar fruir a vida é entretecer um poder-viver anticolonial e antiutilitarista, diante da lógica que nos compele à mercantilização do mundo e à poluição do ser. Deixar fruir a vida seria também aceitar o convite de Geni Núñez (2023) a viver amores potáveis. A vida tem de ser potável, e o nosso existir contracolonial tem de ser potável, no qual as fumaças dos ares, a poluição dos rios e as doenças capitalistas são filtradas por outras propostas de existir.

“Nós estamos, em nossa relação com a vida, como um peixinho num imenso oceano, em maravilhosa fruição. Nunca vai ocorrer a um peixinho que o oceano tem de ser útil, o oceano é a vida” (Núñez, 2023, p. 58). A utilidade retira o sentido da fruição, e as águas não são recursos para os povos indígenas, pois uma barragem tenta suprimir a fruição, assim como os agrotóxicos que contaminam os lençóis freáticos, os rios, os lagos e os córregos tentam suprimir a fruição da vida.

Se, por alguns instantes, deixarmos de ouvir o som das buzinas e dos pneus dos veículos das cidades ecoando em nossos ouvidos, quem sabe poderemos começar a compreender os sentidos de ouvir/sentir aquilo que deixamos de ouvir/sentir em razão de nossa enclausura nas cidades urbanizadas coloniais e nos vórtices de consumo que elas representam. Pois,

À noite, suas águas correm velozes e rumorosas, o sussurro delas desce pelas pedras e forma corredeiras que fazem música e, nessa hora, a pedra e a água nos implicam de maneira tão maravilhosa que nos permitem conjuar o nós: nós-rio, nós-montanhas, nós-terra. Nos sentimos tão imersos nesses seres que nos permitem sair de nossos corpos, dessa mesmice da antropomorfia, e experimentar outras formas de existir. Por exemplo, ser água e viver essa incrível potência que ela tem de tomar diferentes caminhos (Krenak, 2022a, p. 14).

A água é um elemento fundamental para o surgimento, a existência e a manutenção da vida na Terra. É ela quem acompanha os primórdios da história dos seres vivos neste planeta. Não à toa que, na exploração espacial, é a sua presença ou ausência que indica a existência ou inexistência de vida em outros corpos celestes. Onde não há água, também não há vida como a conhecemos. Uma população, conforme aponta Krenak, é conhecida pela forma como trata os seus rios – e não somente o rio Ganges é sagrado, mas também outros percursos d’água. As palavras de Ailton Krenak ecoam como as águas de uma cachoeira na floresta: “Respeitem a água e aprendam sua linguagem. Vamos escutar a voz dos rios, pois eles falam. Sejamos água, em matéria e espírito, em nossa movência e capacidade de mudar de rumo, ou estaremos perdidos” (Krenak, 2022b, p. 27).

Dizeres das águas: diálogos e significados

As águas confluem nos trabalhos de conclusão de curso dos estudantes da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, apresentados em 2020, através de muitos afluentes. Podemos observar seu curso: nos espaços de vida e subsistência dos povos indígenas, na nomeação das coisas e pessoas, nos ritos de passagem, nos espaços de lazer e convívio social, na cosmogonia e nas histórias ancestrais, nos lugares de memória que entretecem as relações humanas e fortalecem os laços de convívio, e na espiritualidade e simbologia dos povos indígenas.

Ao navegarmos por e sobre as águas da sabedoria indígena manifestas nesses trabalhos, deixamo-nos guiar, cada um de nós, pelo caminho da cosmogonia e da espiritualidade, nos quais as águas nos contam sobre as origens e narrativas de gênese, fluindo entre o sagrado e o simbólico na existência dos povos indígenas, onde falam sobre o entretecer de relações e o fortalecimento identitário e de convívio.

Dos 37 (trinta e sete) trabalhos nos quais mergulhamos, 23 (vinte e três) se banham nas águas em algum trecho de seu percurso. Desses, 6 (seis) tratam da cultura Guarani, 7 (sete) do povo Kaingang e 10 (dez) retratam a população Xokleng Laklãnõ. Buscamos, portanto, trazer reflexões sobre as três culturas, sem o intuito de estabelecer comparações entre elas, mas apenas compreender suas narrativas de criação do mundo, dos seres e das coisas como um exercício de pensar a partir de outra epistemologia e cosmo percepção.

Refletimos também sobre essas narrativas com a intenção de compreender os espaços de coexistência e convívio com a natureza sob um ponto de vista contra hegemônico, que propõe uma concepção de integração e convivência harmônica e sustentável com o meio ambiente. Esses espaços não apenas

preservam a história e a espiritualidade dos povos indígenas, mas também nos ensinam lições valiosas sobre respeito à natureza, envolvimento, sabedoria ancestral e formas de viver mais conectadas ao coletivo.

Cosmogonia e espiritualidade

Para a compreensão da confluência das águas na cosmogonia e nas histórias ancestrais Guarani, dois trabalhos se destacam: *Moã Ka'aguy Regua – Tekoa Mbiguaçu: As Memórias das Plantas Medicinais*, escrito por Daniel Timóteo Martins, e *Ma'ety Reguá Agricultura e Sabedoria Mbya Guarani*, de Mariza de Oliveira. Ambos refletem uma visão de mundo que integra a natureza, a espiritualidade e a ancestralidade como forças envolvidas na formação da Terra, em que as águas transcendem a representação de um recurso físico e são imbuídas de significação espiritual, como um elemento vivo e sagrado para esse povo.

Nas suas narrativas de criação, o povo Guarani compreende o surgimento da terra a partir da água:

Chegou nesse lugar e encontrou apenas a água, onde reinava a Paraguaçu, a Deusa do mar. Quando Nhanderu pisou em cima dessa água, onde ele chegou nasce uma porçãozinha de terra e das suas pegadas nasce um tatuzinho que começa a cavar e espalhar mais terra. Junto com Nhanderu vem o *colibri*, o *mainõi*, que com suas asas também espalha essa terra fértil. Então ele coloca as palmeiras sagradas e os Guarani na primeira terra, mas com o tempo os Guarani começam a esquecer de reverenciar as divindades (Martins, 2020, p. 68).

De acordo com essa narrativa, Nhanderu, o Criador, encontrou apenas água ao chegar ao local em que criou o mundo físico, posicionando-a como a base para a origem da Terra e como o elemento primordial para a vida. A deusa Paraguaçu, que reinava sobre as águas, representa o poder sagrado desse elemento, reforçando o sentido de que, nas águas, habitam forças criadoras antigas e divinas.

A força criadora das águas também se expressa nas narrativas de criação de importantes alimentos da dieta indígena, como o milho. Na história contada por Martins (2020) sobre Karaí, relata-se que, mesmo em um corpo enfraquecido, ele sente a necessidade de intensificar suas rezas, um ato que reforça a importância da conexão espiritual com o mundo natural. Após sua morte, Karaí é encontrado em uma “mata que brotava da água [...] então eles o enterram e depois de um tempo começa a sair uma planta estranha e que dá umas sementes, eles batizam de *avatchin*, o milho *avatchi*” (Martins, 2020,

p. 41). Assim, esse milho se torna um símbolo que conecta a vida que flui das águas à espiritualidade representada pelo espírito de Karaí.

Essas narrativas Guarani reforçam a água como um elemento de transmutação e de fruição do espírito para a matéria, que atua na transformação da vida e da morte, sendo capaz de fazer emergir e renascer novas formas de vida. Para esse povo, as águas também são moradas dos espíritos, que compartilham a natureza com os seres humanos, podendo influenciar suas vidas tanto por meio de uma convivência respeitosa quanto por interações mais turbulentas.

Quando escrevo que existem outros seres invisíveis, é porque na cultura guarani existem os espíritos da natureza, como: *ka'aguyrovapyja* (espírito da mata), *yakãja* (espírito da água), *itaja* (espírito da pedra) etc. Esses espíritos às vezes se apropriam da pessoa, e ela fica doente, não querendo mais viver, porque esse espírito ruim está levando a sua alma *nhe'e porã* (espírito da pessoa) (Oliveira, 2020, p. 34).

Essa cosmologia, que pensa a partir da transcendência entre o físico e o espiritual, representada pelo espírito da água, transpõe a ideia do materialismo ocidental, que enxerga as dádivas da natureza como recursos exploráveis. Na contra hegemonia, a cosmogonia e a espiritualidade Guarani destacam a água como elemento constitutivo e constituinte das energias vitais que transcendem e sustentam o mundo.

Assim como entre os Guarani, a água desempenha um papel central na cosmogonia e na espiritualidade do povo Kaingang. Nas histórias de criação, os Kaingang falam sobre o grande dilúvio. Para compreender a explicação que os Kaingang dão para a origem do mundo e de seu próprio povo, recorremos ao estudo de Fideles (2020), intitulado *Expressões Corporais Kaingang como Forma de Transmissão de Saberes na Terra Indígena Apucarantina: O Nên Ga*, que traz uma narrativa ancestral, parte de uma sabedoria antiga, contada por seres naturais (um periquito), dotando a história de um caráter simbólico que representa a integração dos Kaingang com o mundo natural.

Um periquito nos assoprou que, há muito tempo, dentro da grande montanha Crinjijibé moravam Kanhru e Kamê. Logo após um grande dilúvio do qual ninguém escapou, o DEUS Topê ordenou as almas gêmeas que saíssem do abrigo. O primeiro a sair foi Kamê, pelo lado mais acidentado. E até chegar lá embaixo, à beira do rio onde poderia acampar, teve que vencer muita pedra. Já Kanhru desceu pela vereda oposta, e nada sofreu porque a relva macia cobria toda a encosta. Por isso, talvez, sejam assim tão diferentes. [...] Foram os irmãos gêmeos que criaram todas as plantas, os animais e o povo Kaingang. Tudo o que existe, desde então, tem uma metade criadora Kamê e também outra metade criadora Kanhru; e cada

metade tem poderes diferentes, embora, complementares. O sol pertence a metade Kamê, dos kaingang que trabalhavam para fazer os animais do dia. A lua pertence a metade Kanhru, dos kaingang que trabalhavam pelas criaturas da noite (Kaingang, 2010, p. 34 *apud* Fideles, 2020, p. 32).

Nessa narrativa, a origem do mundo é contada a partir dos gêmeos Kanhru e Kamê, que personificam a harmonia e a complementação entre aspectos opostos, como o sol e a lua, o dia e a noite, animais diurnos e noturnos. Essa complementaridade reflete a cosmopercepção Kaingang, na qual cada ser, objeto ou fenômeno *tem uma metade criadora Kamê e outra metade criadora Kanhru*, simbolizando o equilíbrio entre aquilo que é diferente. Além disso, as águas atuam como elemento fundamental que marca o início de um novo tempo, em que todos os seres, embora diferentes, estão integrados e são unos. A água do dilúvio vem trazer o equilíbrio ao mundo, revelando a espiritualidade Kaingang.

Essa história antiga sobre a criação do mundo ainda hoje orienta a organização social dos Kaingang, o que demonstra que o modo de vida desse povo está profundamente enraizado em sua ancestralidade e mitologia:

Dessa ancestralidade, os indígenas do povo Kaingang possuem um sistema de parentesco que organiza a formação familiar em dois grupos o *kamê* com a marca *rá téj* (marca comprida) e o *kanhrukrê* com a marca *rá ror* (marca redonda) [...]. Essas marcas definem com quem irão casar, não podendo ser indígenas da mesma marca (Policena, 2020, p. 17).

É possível perceber a cosmogonia do povo Kaingang não apenas como um conto de criação, mas como um princípio orientador que conduz o modo como compreendem as relações humanas, a união conjugal e a própria organização da sociedade. Essas práticas sociais asseguram a coesão comunitária e reforçam o sentimento de pertença e os laços afetivos dessa população, integrando a espiritualidade com a identidade cultural, mantendo vivas as nascentes de sua história e alimentando os fluxos de suas vidas.

O respeito e a centralidade ocupados pela simbologia das águas na vida dos indígenas Kaingang são expressos por meio de rituais sagrados, nos quais saúdam a vida e são purificados pelos poderes de limpeza espiritual das águas. É o que nos conta Policena (2020, p. 27) quando afirma

A água (*goj*) significa para o povo indígena kaingang a vida, sobrevivência e proteção. Em Inhacorá, no dia da festa do *Kujá*, a água sempre é usada como elemento fundamental para este evento, pois durante a cerimônia lavam-se as cabeças dos participantes para limpar os espíritos ruins na

alma e dar proteção para a vida. [...] Por isso que na cerimônia da festa do *Kujá* acontecem esses momentos em que a pessoa se purifica e se protege com a água benzida pelo *Kujá* da comunidade indígena de Inhacorá.

Para os Kaingang, a água, no ritual *Kujá*, não é apenas um recurso material, mas um elemento natural e espiritual que liga o seu povo à essência da vida e do mundo espiritual, assumindo um sentido sagrado e simbólico.

Muitas cerimônias espirituais, assim como rituais de cura e de prevenção de doenças, eram realizadas às margens de rios e riachos. Nesse cenário, as águas se tornam um espaço investido de conexão com energias protetoras. Bento (2020, p. 56) relembra que

crianças eram trazidas para se banhar antes da época das doenças [...] doenças como varíola, sarampo e caxumba, muito comuns naquela época, eram prevenidas com banhos, chás e cerimônias de cura, oportunidades nas quais se cantava em torno das crianças num momento místico de envolvimento.

Afirma, ainda, que há, na cultura Kaingang, uma preocupação com o “cuidado prolongado e contínuo do corpo, mente e espírito” (Bento, 2020, p. 56), o que também explica a importância das águas como elemento conector entre esses âmbitos da existência humana.

Para o povo Laklãnõ Xokleng, as águas também são responsáveis pela criação da vida. É delas que se origina um de seus grupos ancestrais, o que demonstra a intrínseca ligação das águas com a identidade desse povo. Segundo o relato feito por Criri (2020), os Vãheky, um dos grupos ancestrais, vieram do rio, enquanto os Klendo surgiram das montanhas. Para os Laklãnõ, a junção da água e da terra é o que dá sentido a toda a existência terrena, e é a partir daí que a vida será soprada sobre todas as outras coisas: “No início da vida, a família dos Vãjecky (nome indígena) surgiu da água, criaram a onça e pintaram suas marcas nela e pediram para GYNH MÕ NÊ dar vida a ela” (Kluge, 2020, p. 17).

De acordo com a cosmogonia Laklãnõ, outro animal que surgiu a partir da força sagrada das águas foi a capivara. Em suas crenças ancestrais, o povo Laklãnõ Xokleng acreditava que GYNH MÕ NÊ, que representa a força espiritual da criação, permitia que os Laklãnõ Xokleng se transformassem em animais ou plantas para se proteger de ataques inimigos. Foi assim que um pai, após garantir a segurança da filha – que se transformou em uma orquídea –, refugiou-se no rio, de onde emergiu sob uma nova forma de vida: a capivara (Kluge, 2020).

A relação desse povo com o rio era marcada pelo respeito ao seu poder e força sagrada e pela reverência ao seu simbolismo espiritual. Ademais, também era permeada pela temência de forças ocultas, já que, conforme Patté (2020, p. 13):

Os Xokleng (*sic!*) não gostavam muito do rio, pois acreditavam que, na água, havia um espírito que os puxaria para o fundo e não os traria mais para cima. Só passavam pelo rio por necessidade, até pescavam, sempre com flecha, mas não de forma frequente.

Essa relação do povo Laklãnõ com o rio moldava seu modo de interação com ele: sempre com cautela, observando-o e não se excedendo em suas águas, em respeito à sua fúria e às forças sagradas e espirituais que ficavam ocultas nos altos e baixos das ondas. Esse respeito não é temor no sentido negativo, mas uma reverência diante da sacralidade e do potencial destrutivo das forças naturais.

O ensinamento de prudência e respeito às águas, por sua força espiritual, é um conhecimento transmitido de geração em geração. É o que pode ser observado quando Kluge (2020, p. 9) diz: “Minha avó, que desde muito pequeno vem me ensinando a superar os meus medos e, acima de tudo, o respeito com o espírito da água e de toda a natureza.” Essa transmissão de valores culturais e espirituais, como parte da tradição oral, orienta e sustenta a maneira como esse povo se relaciona com o ambiente natural e suas forças invisíveis.

Atos como observar cuidadosamente antes de interagir com as águas, realizar cerimônias ou preces e evitar atitudes que possam desrespeitar ou “perturbar” os espíritos que habitam o ambiente são expressões dessa espiritualidade. As águas também carregam presságios de vida, morte e renovação, expressando a relação integrada e espiritual dos Laklãnõ com os elementos naturais.

Nas histórias contadas, o povo Xokleng (*sic!*) surgiu de duas formas: os *Clêdo* que saíram da montanha e os *Vãjeki* que saíram da água. Então, quando vai morrer alguém que saiu da água, o aviso é com uma chuva repentina, o *dén jãn gó* que continua durante dias, mas quando vai morrer alguém dos *Clêdo*, há a seca prolongada, ficando muitos dias sem chover. Após o provável acontecimento, se inicia um novo ciclo onde volta a chover, e os mais velhos falam que esta chuva apaga os rastros deixados pelo ente querido que se foi (Pripra, 2020, p. 24).

E essa imbricada conexão com o mundo natural, que se dá a partir dos sentidos e da observação dos eventos ambientais, revela o quanto a cosmocepção desse povo conflui com os ciclos da natureza, nos quais a vida e a morte atuam como um ato de renovação. A forma como interpretam e explicam os fenômenos naturais por meio de crenças é uma expressão de sua espiritualidade e identidade cultural.

No que concerne à relação dos povos indígenas com as águas, conforme manifestado em suas narrativas de criação do mundo e dos seres, é

importante destacar que, tanto para os Guarani quanto para os Kaingang e Laklãnõ Xokleng, as águas – representadas principalmente pela força dos rios e cachoeiras – configuram-se como elemento sagrado, dotado de sentidos espirituais, sendo símbolo de vida, de morte, de harmonia e de conexão com o mundo extra físico. A água, nesse contexto, é também um lugar de construção de afetividades e memórias, desempenhando papel fundamental na transmissão dos saberes ancestrais e no fortalecimento da identidade desses povos.

Desaguares – dos estuários entre rios e seus caminhos

Um rio chega ao mar, mas voltará em outro momento como chuva, neblina ou vapor. As águas são a sinestesia da dança cósmica da vida em fruição, que nos dão a significação de que, a todo momento, somos pluriversidade. Enquanto não navegarmos pelos outros sentidos de que a vida dos povos indígenas, suas cosmopercepções e suas cosmogonias são guiadas por um respeito àquilo que profanamos, não resistiremos ao desalento de Pachamama sobre nós.

As análises dessas vertentes-afluentes convergem em uma única direção: a valorização do sentido das águas e dos rios na vida indígena. Nesse caso fluido, podemos também compreender o quanto os alunos indígenas, com suas epistemologias e produções, contra colonizam nossas concepções de universidade colonial, embasada em um ensino-aprendizagem racionalizante e eurocentrado.

Nesse movimento cíclico, o conhecimento indígena e a universidade nutrem-se mutuamente, regando-se até se integrem em uma pluriversidade. Dessa confluência emerge uma força criadora renovada, mais potente e dinâmica: o nascimento de uma concepção intercultural de universidade.

A força das águas nos convoca à luta contra o seu uso indevido, muitas vezes manipulado em benefício de uns em detrimento de outros. A luta indígena contra a construção de barragens que bloqueiam e prejudicam seus territórios, bem como a luta de outras populações minorizadas que têm o acesso à água restrito, são exemplos de como esse elemento é desviado para interesses particulares. A água deveria ser pensada para além de um recurso e do sentido da mercantilização, devendo estar disponível a todos, mas é tratada como mercadoria e, por vezes, torna-se propriedade, e não um bem comum. Que o inconformismo com essa injustiça, alimentado pelo amor à ancestralidade e pela força das histórias indígenas sobre as águas potáveis, nos inspire a lutar por justiça social e por um acesso igualitário a esse bem que é de todos e para todos pelo Bem Viver.

CAPÍTULO 13

SOCIEDADE, MAR, OCEANO: qual será a próxima onda?

Denise de Siqueira
Salete da Aparecida Martins

Um olhar sobre a relação entre homem e natureza

*“Com quantos gigabytes
Se faz uma jangada e um barco que veleje
Que veleje nesse info-mar
Que aproveite a vazante da info-maré
Que leve um oriki do meu velho orixá
Ao porto de um disquete de um micro em Taipé”*
(Pela internet, Gilberto Gil.)

A valorização da vida humana tem se tornado um tema cada vez mais questionável diante do cenário contemporâneo, caracterizado por profundas desigualdades sociais, insegurança alimentar, crise climática, disseminação de desinformação e conflitos armados. Esses fatores evidenciam condições de existência que comprometem a dignidade humana e afetam grande parte da população mundial.

Ao analisar as trajetórias de vida geracional, de pais e avós, é possível observar que as práticas e costumes de antigamente têm passado por profundas transformações culturais, as quais moldaram a sociedade atual. Nesse contexto, a ascensão da cultura digital representa uma mudança recente. No Brasil, por exemplo, sua disseminação ocorreu a partir de meados dos anos 2000 (Pretto, 2010).

Ao longo da história, a humanidade encontrou na natureza os recursos necessários para sua subsistência, extraindo, por longo período, apenas o essencial para garantir sua sobrevivência. Por meio da observação minuciosa do meio ambiente, incluindo florestas, mares, rios e fauna, os povos desenvolveram a capacidade de interpretar os fenômenos naturais, como as variações climáticas, a direção dos ventos, os ciclos das chuvas, as características do solo e a qualidade do ar. Com o passar do tempo, o cenário mudou, e as corporações multinacionais passaram a ocupar esse espaço, transformando a natureza e a biodiversidade e, muitas vezes, causando danos irreversíveis ao ecossistema global.

As populações rurais, que tradicionalmente desenvolviam práticas agrícolas em harmonia com os ciclos naturais do planeta e mantinham uma relação simbiótica e sustentável com a terra, atualmente são impactadas por ações externas, especialmente pelo agronegócio. Essa dinâmica vem alterando os ciclos naturais do planeta e, agravadas pelas mudanças climáticas, as condições sociais também são impactadas de diversas formas. Enfrenta-se uma grave crise ambiental.

A biodiversidade apresenta indícios de colapso, e a poluição atmosférica compromete a qualidade de vida e reduz as perspectivas de um futuro sustentável. O contexto presente sugere uma *cegueira coletiva*, uma apatia generalizada frente à degradação social e ambiental. Não temos mais acesso ao ar puro; mares e rios estão contaminados por substâncias químicas tóxicas, provenientes de atividades industriais, agrícolas e domésticas. Os principais poluentes da água são produtos químicos, metais pesados, pesticidas, fertilizantes e fármacos. As consequências dessa poluição recaem sobre toda a população e também sobre animais terrestres e aquáticos.

O ar poluído é extremamente prejudicial à vida. Para se ter uma ideia, no Brasil, a Doença Pulmonar Obstrutiva Crônica (DPOC) é a terceira causa de mortes entre as doenças crônicas não transmissíveis. A DPOC é considerada a quarta causa de mortes no mundo, conforme apontam os dados da Comissão Nacional de Incorporação de Tecnologias no Sistema Único de Saúde (Conitec, 2020).

Além disso, a humanidade enfrenta o impacto crescente de pandemias, impulsionadas pelo surgimento de patógenos cada vez mais letais, os quais resultam em elevadas taxas de mortalidade. A pandemia de COVID-19 exemplifica essa realidade, tendo causado, somente no Brasil, mais de 700 mil óbitos.

A exploração ambiental intensifica-se com a derrubada de árvores, especialmente na floresta amazônica, para a criação de pastagens e o cultivo de monoculturas. Enquanto isso, a fome e a insegurança alimentar seguem em ascensão. O agronegócio tem alcançado sucessivos recordes de safra, impulsionado pela produção de commodities voltadas à exportação. No entanto, simultaneamente, a população é cada vez mais exposta ao consumo de alimentos ultraprocessados, caracterizados por elevados teores de açúcares, sódio e gorduras.

Esses produtos, promovidos pela mídia e por estratégias de marketing direcionadas a públicos específicos, como crianças, que, influenciadas por personagens e campanhas publicitárias, associam tais alimentos a uma imagem positiva, apesar de seus impactos nocivos à saúde. Diante desse contexto, a humanidade vem vivenciando o auge do avanço científico e tecnológico, que tem implicações diretas sobre suas realidades, podendo ser benéfico para alguns e extremamente prejudicial para outros.

Feenberg (2010), Selwyn (2011) e Pinto (2005) discutem a não neutralidade das tecnologias. Não se trata de negar as tecnologias, mas de reconhecer que elas não são neutras e carregam em si valores e ideologias. Enquanto alguns grupos fomentam novas estratégias para ampliar sua lucratividade com descobertas inéditas em relação às possibilidades oferecidas por essas conquistas, uma parcela da população vive à mercê de tudo, sem acesso aos recursos básicos para sua sobrevivência. É necessário questionar: a quem interessa esse avanço? Sob qual lógica estão sendo operadas a ciência e a tecnologia na atualidade? Existe alguma alternativa viável para problemas como saúde, educação e emprego da população?

Fanon (2002, p. 28) diz que “a sociedade, ao contrário dos processos bioquímicos, não escapa à influência humana. É pelo homem que a sociedade chega ao ser”. Segundo o autor, em meio às convivências das raças branca e negra, há distintas experiências de sobrevivência.

Para Silva e Dias (2020), o período da colonização das Américas não trouxe apenas mão de obra vinda através do escravismo, mas também inúmeros conhecimentos e saberes que esses povos carregavam consigo, como as tecnologias, as cosmovisões, o cultivo das plantas e tantos outros conhecimentos que seguem sendo utilizados até hoje. São símbolos de luta e de organização, uma verdadeira filosofia de vida trazida do continente africano, seguindo uma linha de compreensão a partir da diáspora africana e de uma epistemologia da ancestralidade. “O quilombo traz, como experiência, a presença dessas tecnologias e da cosmovisão africana na sua formação, durante o escravismo, e nas suas práticas de resistência” (Silva; Dias, 2020, p. 2).

Selwyn (2008, p. 817) afirma que a sociedade vem se reconfigurando em vários setores, desde “emprego, educação, saúde, bem-estar, políticas, lazer e diversão, todos, hoje em dia, ocorrem de maneiras e em lugares que seriam inimagináveis uma geração atrás e, muitas vezes, têm a tecnologia no seu cerne”.

O avanço tecnológico fortalece grandes corporações, ampliando desigualdades ao favorecer economicamente quem detém capital e ao impactar negativamente as populações mais pobres. As políticas conservadoras e neoliberais encontram terreno propício para a implementação de suas agendas e aprofundam as desigualdades sociais. Como consequência, grande parte da população se vê refém dessas transformações, sem acesso pleno ao exercício de sua cidadania.

Os tempos são desafiadores, há territórios demarcados pelas desigualdades, cercas que dividem fronteiras, e até o curso natural dos rios e mares é modificado por interesses individuais.

Quando pergunto se somos mesmo uma humanidade é uma oportunidade de refletirmos sobre a sua real configuração. Se ela conecta as nossas redes e

conexões desde a Antiguidade. Se a contribuição daquele pessoal das cavernas deu ao inconsciente coletivo – esse oceano que nunca se esgota – se liga com os nossos terminais aqui nessa era distante (Krenak, 2020, p. 33).

E o mar, onde se insere nesse processo? Qual é o papel do oceano em nossas vidas, em nossos coletivos, em nosso cotidiano, independentemente da localização geográfica? Como o mar se manifesta nas relações internacionais, tanto em escala local quanto intercontinental? Seria possível conceber o oceano em seus próprios termos, sem a centralidade da perspectiva terrestre?

Apesar de sua relevância histórica, econômica e ecológica, o mar tem sido relegado a um papel secundário na narrativa global. Mesmo sendo um fornecedor de recursos, um elo de conexões e um irradiador de vida, ele é frequentemente reduzido a um espaço de transição, um meio de comunicação entre territórios, sem reconhecimento pleno de sua própria dinâmica produtora de vida, comunidade e política. Essa visão limitada obscurece as complexas interações socioculturais e ambientais que emergem dos oceanos, reforçando uma perspectiva que subestima sua centralidade nos processos civilizatórios.

Importa rever tal proposição, reposicionando o mar no debate teórico, pensando-o como um espaço com temporalidades e espacialidades próprias e afirmando o que lhe é inerente. Trata-se de um espaço que também informa os modos de pensar e constituir políticas, inclusive a política internacional, sem desconsiderar o fato de que o mar é moldado pelo espaço terrestre, mas com o esforço de reconstituição e co-constituição entre mar e terra para articular nossa contemporaneidade/colonialidade antropocêntrica em termos epistemológicos e ontológicos.

Em geral, os estudos sobre o mar restringem-se a observá-lo a partir de um olhar territorializado, de um sujeito moldado por uma ontologia estática, que enfatiza sua rígida posição como objeto e virtude do processo. Esse olhar soberano privilegia o repouso em detrimento do movimento e cristaliza a fluidez daqueles que nadam, surfam e navegam, tornando-o terrestre. As categorias e conceitos extraídos a partir do movimento, da circulação, do fluxo, das encruzilhadas e dos encontros são epistemologicamente e ontologicamente muito mais potentes do que a mera imaginação da rigidez da territorialização.

Urge retirar esse mar do porão para vislumbrá-lo como realmente é, como possibilidade epistemológica e ontológica de questionar as fronteiras, físicas e abstratas, de mobilidades que sustentam narrativas dominantes sobre a contemporaneidade e a colonialidade de visão antropocêntrica. Esse mar merece um lugar de destaque, propriamente seu, na investigação acadêmica.

Cenário e atores

A era contemporânea é marcada, globalmente, por desigualdades sociais agravadas pelo avanço tecnológico, que intensifica a vulnerabilidade das minorias e amplia a desinformação por meio do negacionismo, da cultura do ódio, da pseudociência, da pós-verdade, das *fake news* e de outras formas de desinformação.

Para Jessé de Souza (2024), o principal fator explicativo para a situação atual é a *desorientação dos trabalhadores sofredores* em relação às causas reais de sua pobreza e humilhação. Aliada à ausência de um projeto alternativo para o país, a expansão dos discursos pentecostais e neopentecostais tem promovido a formação das pessoas, que sacrificam o pensamento crítico em prol de uma fantasia que lhes permite suportar a realidade. Ao tornar-se refém desse processo, corremos o risco iminente de nos transformar, em suas palavras, em um “*evangelhistão*”, cenário no qual seria possível abdicar de toda e qualquer responsabilidade sobre a própria existência sem sofrer represálias. Nesse contexto, delega-se integralmente a responsabilidade da vida ao sobrenatural.

No sistema capitalista, a luta diária pela sobrevivência limita o pensamento crítico, submetendo as pessoas à alienação. Essa realidade condiciona seus processos reflexivos, impossibilitando o movimento necessário para a compreensão crítica do contexto real (Antunes, 2018).

Além das diversas formas de submissão às quais grande parte da população está sujeita, a educação também se vê refém da economia, subordinada a um sistema que a coloca em segundo plano. Um dos problemas centrais desse modelo é a completa desvinculação entre riqueza e conhecimento científico, especialmente entre aqueles que detêm o poder econômico.

Vivemos em um mundo dominado por uma elite extremamente endinheirada, mas amplamente desprovida de conhecimento e que, muitas vezes, o despreza. Para essa classe, a ciência é utilizada de forma meramente instrumental, apenas enquanto serve para justificar seus interesses. Tudo o que extrapola esse limite é ignorado ou contestado.

De acordo com Antunes (2019), o trabalho humano tem sido predominantemente caracterizado por situações de sujeição, sofrimento, desumanização e precarização. Essa dinâmica afeta tanto o operariado industrial e rural quanto os trabalhadores terceirizados, subcontratados e temporários. Essa realidade, consolidada pelo capital global, fragmenta e enfraquece a luta de classes, resultando na formação de um novo proletariado da era digital.

A classe trabalhadora é a engrenagem de todo o processo de produção de bens e recursos necessários à vida humana. Ela é responsável por todo o contexto que coloca em funcionamento o sistema em que vivemos. No entanto,

a forma como a sociedade funciona, historicamente marcada pela exploração colonial, fez surgir uma realidade de trabalho caracterizada pela escravidão.

Em *Modernidade Líquida*, Zygmunt Bauman (2001) analisa como as relações sociais, econômicas e identitárias se tornaram fluidas e instáveis na contemporaneidade. Diferente da modernidade sólida, caracterizada por estruturas fixas e duradouras, a modernidade líquida é marcada pela efemeridade, pelo consumismo desenfreado e pela fragilidade dos laços humanos. Nesse cenário, os indivíduos vivem em constante adaptação, enfrentando incertezas no trabalho, nos relacionamentos e na própria construção da identidade, enquanto as instituições tradicionais perdem sua solidez e previsibilidade.

Antunes (2019), em suas análises sobre o novo proletariado da era digital, destaca como as transformações tecnológicas e a ascensão das plataformas digitais redefiniram o mundo do trabalho. A precarização e a informalidade se intensificam: trabalhadores de aplicativos, freelancers e outros profissionais enfrentam jornadas instáveis, baixos salários e ausência de direitos trabalhistas. Trata-se de uma lógica de exploração semelhante à do passado, mas agora mediada por algoritmos e plataformas digitais, aprofundando desigualdades e fragilizando ainda mais as relações de trabalho.

A atual dinâmica de controle exercida pelos detentores de poder, incluindo grandes empresários, políticos descompromissados com o bem-estar coletivo e uma mídia hegemônica subserviente, evidencia um grave problema estrutural. Esse domínio não apenas limita, mas também manipula a capacidade cognitiva da população, comprometendo sua autonomia de pensamento. Todas as decisões pessoais foram terceirizadas por algoritmos, condicionando os usuários de tecnologias por meio de cookies para liberar o acesso a informações desejadas. Até mesmo sistemas como vigilância de condomínio, rotas de GPS e compras virtuais – ou seja, as decisões mais simples e particulares – estão sujeitas ao controle de empresas que detêm o uso de dados de uma gigantesca parcela da população. Observamos recentemente até a compra das íris das pessoas no Brasil, algo tão íntimo e pessoal, sendo comercializado por valores irrisórios. Muitas pessoas, em situações de desespero financeiro, acabaram cedendo a essa prática sem compreender as consequências que isso pode acarretar para suas vidas e identidades. A desinformação é alarmante, pois muitos não têm noção dos riscos envolvidos nem da perda de um aspecto fundamental de sua individualidade.

Esse cenário contribui para uma sociedade cada vez mais vulnerável à alienação e ao controle, na qual os indivíduos são moldados por interesses alheios às suas reais necessidades e direitos. Esse controle impacta negativamente a vida social ao perpetuar desigualdades, distorcer debates públicos, ignorar a diversidade de contextos e realidades e impossibilitar a emancipação social.

Diante desse cenário dinâmico, em que novas ondas de transformação surgem continuamente, torna-se essencial reconhecer os desafios contemporâneos e criar estratégias para reduzir as lacunas cognitivas. É fundamental promover uma compreensão mais crítica e aprofundada das condições impostas pela conjuntura global, capacitando os indivíduos a interpretar e responder de forma mais consciente e ativa às mudanças em curso.

Qual será a próxima onda? Estamos caminhando para a extinção humana?

A resposta da comunidade global aos desafios contemporâneos tem se mostrado insuficiente para mitigar os impactos gerados pelo atual processo civilizatório. No cerne desse contexto, a desigualdade social, aliada ao consumo desenfreado, intensifica a exploração excessiva dos recursos naturais essenciais à manutenção da vida no planeta. Como consequência, o equilíbrio ambiental é gravemente comprometido, o que aprofunda as crises ecológicas e sociais.

Diante desse panorama, o cenário atual tende a agravar ainda mais essa realidade, especialmente em razão do avanço tecnológico acelerado, que conduz a humanidade por dois caminhos distintos: “ao mesmo tempo em que nos auxilia na resolução de graves problemas, também nos posiciona na direção de resultados catastróficos ou distópicos”. A crescente sofisticação dos sistemas de Inteligência Artificial (IA), entre outras inovações, tem o potencial de substituir tanto o trabalho manual quanto o intelectual, ampliando significativamente os índices de desemprego estrutural e aprofundando as desigualdades sociais (Suleyman; Bhaskar, 2023; Antunes, 2019).

Saúl Alviórez (2024) entrevista Noam Chomsky e Pepe Mujica para tratar de como sobreviver ao século XXI e, com isso, nos oferece uma análise crítica e aprofundada sobre as dinâmicas de poder que moldam a sociedade global. No livro, ele destaca como as conquistas das forças dominantes resultam em políticas que, de maneira sistemática, enfraquecem os mecanismos de defesa contra a própria autodestruição da humanidade. Chomsky afirma que vivemos um contexto alarmante: “os seres humanos construíram duas enormes marretas prontas para nos destruir, junto com outras que aguardam nos bastidores” (Alviórez, 2024, p. 43).

Geoffrey Hinton, anglo-canadense, é psicólogo cognitivo e cientista da computação, foi considerado um dos pioneiros na área de visão computacional e fez contribuições significativas que permitiram o avanço do aprendizado profundo, sendo também um dos pioneiros no desenvolvimento da tecnologia de Inteligência Artificial (IA). É amplamente conhecido por seu trabalho em inteligência artificial, especialmente em redes neurais e

aprendizado profundo. Recentemente, Hinton externou publicamente palavras preocupantes sobre sua criação e se declarou arrependido do que essa tecnologia se tornou. Ele também fez alertas em uma entrevista jornalística concedida a uma TV estadunidense (Pelley, 2023).

Uma entrevista realizada com Geoffrey Hinton expressou suas preocupações sobre o impacto da IA no futuro da humanidade. Ele afirmou que a humanidade está entrando em uma era em que poderemos ter seres mais inteligentes do que os seres humanos e que, eventualmente, essas máquinas poderão desenvolver autoconsciência. Hinton também indicou que, apesar de termos um bom entendimento sobre como projetamos algoritmos de aprendizagem, não compreendemos totalmente como funcionam as redes neurais que eles geram. O criador sugere que, com o tempo, a inteligência artificial poderá se tornar mais avançada do que a humana (Pelley, 2023).

As preocupações em relação ao tipo de processo civilizatório em que vive a humanidade não param por aí. Os impactos negativos da tecnologia na educação e na formação humana têm sido objeto de estudo na atualidade. O uso excessivo de aparelhos digitais e a exposição precoce às redes sociais e jogos virtuais têm comprometido o desenvolvimento, especialmente de crianças, jovens e adolescentes. Isso tem contribuído para a diminuição da capacidade de concentração, do pensamento crítico e da interação social, ou para a geração inadequada de hiperfoco. Em vez de promover o desenvolvimento intelectual, o consumo desenfreado de conteúdos digitais pode levar a uma geração de “cretinos digitais” (Desmurget, 2024), que se torna dependente da tecnologia, sem as habilidades necessárias para um desenvolvimento humano completo e equilibrado.

Desmurget (2024) aborda esse tema e trata do impacto negativo das telas na educação e no desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes. O autor, neurocientista francês, apresenta pesquisas que demonstram como o uso excessivo de dispositivos digitais, como celulares, tablets e videogames, está associado à queda no desempenho escolar, ao enfraquecimento das habilidades cognitivas e ao aumento de problemas como déficit de atenção e dificuldades de socialização. Ele alerta que, ao contrário do que muitos acreditam, a tecnologia não está aprimorando a inteligência das novas gerações, mas sim prejudicando seu desenvolvimento cerebral.

O avanço tecnológico ocorre em uma velocidade extraordinária, surpreendendo até mesmo seus criadores. Diante desse cenário dinâmico e desafiador, a trajetória do desenvolvimento tecnológico apresenta riscos e exige cautela, pois qualquer equívoco pode resultar em consequências catastróficas. No entanto, por meio de uma atuação coordenada entre o Estado, as instituições educacionais e a sociedade, é possível estabelecer condições adequadas

para lidar com esse processo irreversível, adaptando-se de forma planejada às transformações cada vez mais intensas que caracterizam esse contexto de ondas em constante evolução.

Uma outra realidade é possível?

As transformações contemporâneas expõem a realidade social: de um lado, os que usufruem das benesses do sistema capitalista e, de outro, os que resistem às adversidades desse mesmo sistema para permanecerem vivos. É urgente refletir sobre o futuro da humanidade, mas esse exercício de reflexão está cada vez mais distante da realidade social, pois há uma imersão na cultura tecnológica que leva as pessoas a se tornarem dependentes de seus dispositivos. Essa dependência, que se torna um vício, demonstra o controle exacerbado que as plataformas digitais exercem sobre a vida humana. Ou seja, “o vício tem sido instrumento produtivo para entorpecer as massas e para manter o controle” (Kardaras, 2023, p. 34).

O exercício reflexivo tem se mostrado cada vez mais distante e também desafiador. A sociedade encontra-se imersa em um sistema que promove inúmeras distrações, instigando-a às diversas formas de consumo, especialmente no campo tecnológico, e a população perde a capacidade de pensar sobre sua própria realidade.

Para Souza (2024), há uma adesão de setores das classes populares a ideologias de direita, mesmo quando essas posições políticas muitas vezes vão contra seus próprios interesses. Essa postura é fruto de uma manipulação ideológica promovida pelas elites e pela mídia, que reforçam valores como o moralismo, o ódio aos mais pobres e a crença no “mérito” individual como justificativa para a desigualdade. A adesão de pessoas pobres a ideologias de direita não é uma questão de falta de inteligência, mas sim resultado de um processo profundo de manipulação simbólica e cultural. O autor defende, ainda, que o pensamento e as escolhas políticas das pessoas são moldados por valores, afetos e narrativas historicamente construídas.

A elite brasileira utiliza meios como a mídia, a escola e o sistema judicial para reforçar uma visão de mundo que legitima a desigualdade e desvia o foco dos reais mecanismos de exploração. Assim, o “pobre de direita”, como denominado por Souza (2024), não é alguém incapaz de pensar, mas alguém cuja percepção da realidade foi direcionada, inclusive pelos algoritmos, a enxergar a sociedade de uma maneira que favorece os interesses dos mais ricos.

Há múltiplas questões latentes inseridas no campo ideológico. A religião/ religiosidade, por exemplo, em determinadas tradições, utiliza a fé como instrumento de barganha, exercendo controle tanto social quanto político.

Esse fenômeno pode ser identificado historicamente, desde as organizações tribais indígenas até a realidade dos trabalhadores afrodescendentes que, ao longo do processo de colonização e escravização, foram despojados de sua ancestralidade. Como consequência, muitos desses indivíduos passaram a se submeter inquestionavelmente às doutrinas religiosas hegemônicas. Diante desse cenário, questiona-se: estaria essa dinâmica configurando uma nova vertente de dominação sociopolítica?

Jessé de Souza (2024) analisa o neopentecostalismo dentro de um contexto mais amplo das desigualdades sociais no Brasil. Para ele, o crescimento das igrejas neopentecostais está profundamente ligado às condições estruturais do país, especialmente à exclusão social e à precarização da vida das classes populares.

Essas igrejas agem como instrumentos de controle social, cumprindo um papel de domesticação da pobreza e ajudando a canalizar o descontentamento das classes populares para uma solução individualista e moralizante, em vez de uma transformação social mais ampla. Além disso, oferecem uma espécie de conforto psicológico e simbólico para os mais pobres, prometendo uma ascensão social baseada na fé e no mérito individual, afastando-se de uma leitura crítica sobre as causas estruturais da desigualdade. Estabelecem alianças com elites políticas e econômicas, especialmente as de grande porte. Isso se reflete, por exemplo, no apoio de lideranças evangélicas a projetos políticos conservadores (Souza, 2024).

Souza (2024) também critica o caráter mercadológico dessas igrejas, que transformam a fé em um bem de consumo, prometendo bênçãos e prosperidade em troca de doações financeiras. Destaca ainda que, em um contexto de ausência do Estado na vida dos mais pobres, as igrejas oferecem suporte material e comunitário, como assistência social e emocional, preenchendo um espaço que deveria ser do Estado. Em seu ponto de vista, o avanço do neopentecostalismo não pode ser entendido isoladamente, mas sim como parte de um sistema maior de dominação social, que envolve desigualdade, exclusão e a perpetuação de um modelo que responsabiliza o indivíduo por sua situação em vez de questionar as estruturas que o oprimem.

Pensar ações conjuntas nos campos educacional, econômico, político e social pode ser uma estratégia. É necessário romper as barreiras cognitivas que dificultam a percepção das desigualdades e injustiças presentes no cotidiano. Essa não é uma tarefa fácil, mas é urgente e necessária. Muitas pessoas não conseguem identificar o impacto de situações como o desmonte de direitos sociais, as desigualdades existentes, a perda da soberania dos povos e tantas outras formas de violência estruturalmente colocadas, que comprometem o pleno exercício da cidadania.

As pessoas precisam conhecer suas origens e identidade para que possam se reconhecer enquanto classe social e compreender os fatores que determinam sua posição na sociedade. Nesse contexto, a educação assume um papel fundamental como instrumento de emancipação e conscientização. Conforme argumenta Freire (2013), esse processo torna-se viável quando as universidades se comprometem com as classes populares, adotando uma postura crítica e dialógica que integra o conhecimento acadêmico à consciência popular.

A formação da consciência crítica está intrinsecamente ligada à necessidade de construir uma sociedade reflexiva, uma formação para a emancipação. Somente por meio de uma educação que promova o pensamento crítico e a autonomia intelectual será possível superar os mecanismos que perpetuam a apatia política e o distanciamento das questões coletivas.

Ao nosso entendimento, a educação é a alternativa principal. Ela possui a capacidade de ampliar as visões de mundo dos indivíduos. No entanto, para que a educação alcance efetivamente esse ideal transformador, é imprescindível que os agentes educacionais estejam alinhados com um projeto de sociedade voltado ao esclarecimento crítico e à emancipação. Somente uma educação comprometida com a transformação social poderá modificar a realidade. Portanto, outra realidade é possível.

Considerações finais e algumas medidas urgentes para pensar

1. **A luta é anticapitalista.** Não é possível ser sustentável com base em um sistema que se apoia na exploração infinita de recursos finitos. O capitalismo, por sua própria natureza, sustenta-se na exploração sem limites de recursos naturais e da força de trabalho, visando ao crescimento econômico contínuo. No entanto, essa lógica é insustentável diante da realidade dos limites planetários. A crise climática, a destruição da biodiversidade e o aprofundamento das desigualdades sociais evidenciam que um sistema baseado na acumulação incessante de capital é incompatível com a preservação da vida no planeta. A luta por um futuro sustentável, portanto, deve ser essencialmente anticapitalista, demandando novos modelos econômicos e sociais que priorizem a regeneração ambiental e o bem-estar coletivo em detrimento do lucro desenfreado.

2. **Água e justiça social: um compromisso com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).** A água é um direito humano fundamental e um elemento essencial para a dignidade e a justiça social. No entanto, milhões de pessoas ainda sofrem com o acesso precário à água potável e ao saneamento básico, o que evidencia as desigualdades estruturais globais. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 6,

estabelecem a necessidade de garantir a disponibilidade e a gestão sustentável da água para todos. Entretanto, a mercantilização dos recursos hídricos e o controle privado desse bem comum ameaçam a equidade no acesso. A luta por justiça social passa necessariamente pela defesa da água como um direito público inalienável, assegurando sua distribuição justa e sustentável para as populações mais vulneráveis.

3. O oceano como sujeito de direitos: uma nova perspectiva de proteção ambiental. Assim como reconhecemos os direitos humanos e, em alguns ordenamentos, os direitos da natureza, é urgente conferir destaque específico ao oceano, atribuindo-lhe o *status* de sujeito de direitos. O oceano é o pulmão azul do planeta, ajuda a regular o clima, sustenta ecossistemas marinhos e garante a subsistência de muitas vidas. No entanto, tem sido tratado como um mero recurso explorável. Podemos traçar um paralelo com a luta pelos direitos dos povos indígenas e de outras comunidades tradicionais: assim como essas populações reivindicam a proteção de seus territórios e culturas, o oceano também precisa ser juridicamente reconhecido e defendido como um ente vivo, com direito à integridade ecológica e à regeneração natural. Somente assim poderemos garantir sua preservação para as futuras gerações.

4. Construir redes de cooperação entre diferentes atores. Os movimentos sociais populares desempenham uma função essencial na organização e mobilização das comunidades e territórios. Por meio de ações articuladas e do contato direto com as populações, esses movimentos podem romper paradigmas que se perpetuam nas condições de vida da humanidade.

5. As instituições, como universidades, escolas, movimentos sociais populares e sindicais, e partidos políticos, precisam sair de suas bolhas. É necessário estar presente na base, conhecer os atores e suas realidades, fazer uma escuta ativa e identificar estratégias viáveis para intervir na realidade. Não basta dominar a teoria ou ter bom discurso quando, na prática, não se observam mudanças significativas. A humanidade precisa de pesquisadores e profissionais das mais variadas áreas que atendam aos interesses humanos e do meio ambiente. Fortalecer, articular e mobilizar ações coletivas para construir um projeto de sociedade voltado ao bem-estar da vida na Terra pode ser uma alternativa.

6. Pesquisadores precisam pensar além de seus currículos. A universidade precisa garantir que as pesquisas desenvolvidas estejam conectadas às reais necessidades humanas, com objetivos claros e delineados, a fim de contribuir para as ações práticas frente às condições objetivas do cotidiano de vida e trabalho da sociedade. É preciso formar profissionais capazes de fazer a leitura do mundo, para além de apenas atender aos interesses do mercado hipercapitalista.

Outras considerações

É importante, também, discutirmos o status ético dos Direitos Humanos. Afinal, a ênfase deve estar nos direitos ou nos deveres? Ter um direito não significa reivindicar a posse de alguma coisa metafísica estranha, mas sim afirmar que, de acordo com uma norma ética que estamos invocando, as pessoas têm, moralmente, direito a alguma coisa e que alguém tem a obrigação de provê-la.

O debate com base em direitos e deveres é um debate falso. A linguagem dos direitos nunca constitui um discurso moral completo e sempre requer um relato correspondente dos deveres. No caso do discurso internacional dos direitos humanos, este enfatiza os direitos em detrimento dos deveres porque é endereçado ao problema do abuso de poder, não só, mas principalmente, por parte dos governos.

Da ótica das relações internacionais – de onde é preciso atuar –, dentre as mudanças almejadas para o alcance do que precisamos, a partir da perspectiva de pensar global e agir local, está a importância de acompanhar a atuação dos órgãos de fomento e de subsídio e de apresentar temáticas comuns que permitam a criação de ações, bem como a captação de recursos junto a esses órgãos para subsidiar atividades e o redimensionamento da infraestrutura existente para a viabilização de projetos de inclusão. Para tanto, é necessário confrontar os modelos atuais e propor mudanças para uma competitividade justa.

Para a dimensão do que precisamos alcançar, é preciso atuar na ótica das relações internacionais e construir estratégias conjuntamente. Pelas formas cooperativas e comparativas, é necessário analisar os problemas por meio do paradigma da interdependência e dos foros internacionais, enfocando a busca da igualdade de direitos, reconhecendo a diversidade e considerando um conceito plural de sujeitos de direitos no cotidiano das lutas.

Veremos a beleza se mudarmos a nossa perspectiva.

CAPÍTULO 14

FORMAÇÃO CIDADÃ NA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: olhares críticos e decoloniais para as abordagens ciência-tecnologia-sociedade²⁴

*Victor Augusto Bianchetti Rodrigues
Suzani Cassiani
Irlan von Linsingen*

Os objetivos da Educação Científica e Tecnológica (ECT) se deslocam constantemente em função do contexto social, político e econômico de cada tempo histórico. Ao longo da segunda metade do século passado, sob forte influência dos EUA, o regime militar brasileiro censurou, estrategicamente, as investidas progressistas na educação básica. Naquele momento, a ECT tinha dois focos principais: o fortalecimento da ciência como uma forma de representação de poder; e a formação de profissionais para ocupar cargos operacionais na indústria de base – energia, telecomunicações, siderurgia, entre outros. Portanto, as formações científicista e tecnicista/profissionalizante prevaleciam em detrimento de uma formação com caráter humanístico (Rosa, 1999; Krasilchik, 2000).

Na década de 1990, novas diretrizes escolares surgiram acompanhadas da redemocratização advinda do fim do regime de ditadura militar. Em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96, que ainda vincula a educação básica à preparação para o mundo do trabalho. Entretanto, a LDB apresentou-se inovadora ao propor, também, que a educação básica deve estar relacionada à prática social. Destarte, a educação escolar passou a ter maior comprometimento com a formação cidadã (Brasil, 1996).

Diante desse contexto, surgiram novas formas de se promover a educação escolar. No que se refere à ECT, houve inovações tanto nas abordagens de ensino e aprendizagem, quanto no conteúdo escolar. Dentre as tendências educacionais inovadoras, o ensino de Ciências, considerando aspectos das relações Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS), tem se destacado por sua potencialidade em formar cidadãos. Entretanto, conforme relatam alguns

24 Uma primeira versão desse texto foi publicada na **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, MS, v. 9, n. 25, p. 71-91, jan./abr. 2019. ISSN 2237-258X.

trabalhos, há grande diversidade de interpretações e de abordagens CTS, a depender, por exemplo, das leituras de documentos curriculares oficiais, da formação do professor, do contexto em que o processo escolar se realiza, entre outros (Linsingen; Cassiani, 2010; Strieder; Kawamura, 2017).

Em decorrência dessa diversidade de abordagens CTS e considerando que um dos principais objetivos da educação escolar é a formação para o exercício da cidadania²⁵, consideramos necessário discutir em que medida as diferentes abordagens CTS, no âmbito da ECT, têm contribuído para o desenvolvimento de uma formação cidadã dos estudantes brasileiros.

Tendo em mente os pressupostos teóricos que adotamos, desdobramos essa questão em outras duas indagações: a) em que medida as temáticas abordadas nas propostas de ensino CTS proporcionam aos estudantes a possibilidade de denunciar as contradições vividas por eles?; e b) em que medida as propostas de ensino CTS propiciam aos estudantes o aprendizado de conhecimentos que os instrumentalizam a anunciar soluções para as contradições identificadas por eles? Sem pretender esgotar as respostas a essas questões, as reflexões aqui apresentadas podem contribuir para o desenvolvimento de práticas escolares socialmente referenciadas, que contribuam para a superação das estruturas opressoras da sociedade para a construção de cidadania plena e emancipação.

Neste artigo, analisamos aspectos do que é apresentado na literatura sobre as abordagens CTS na ECT. Avaliamos a pertinência dos temas abordados em propostas CTS para o desenvolvimento de uma formação cidadã dos estudantes brasileiros. Nossa avaliação parte da análise de artigos científicos publicados em periódicos da área, para a qual utilizamos como referência os trabalhos de Paulo Freire, as Epistemologias do Sul e os Estudos Decoloniais.

A formação cidadã no âmbito da educação científica e tecnológica

Para aprofundar nosso entendimento sobre formação cidadã em perspectiva crítica e decolonial, utilizamos os pensamentos de Aníbal Quijano²⁶ e Paulo Freire. Quijano (1992) considera a existência de estruturas de poder que operam de maneira opressora, nos territórios em que houve colonização. Para o autor, essas estruturas perduram mesmo após a independência política das colônias, que continuam subalternizadas em relação às antigas metrópoles do Norte global. Em outras palavras, para este autor, ainda que o colonialismo tenha findado, persistem as relações de colonialidade.

25 Na seção seguinte, abordamos a concepção de cidadania, crítica e decolonial, adotada neste trabalho.

26 Quijano, sociólogo peruano que fazia parte do grupo de pesquisa latino-americano modernidade-colonialidade, desenvolveu o conceito de colonialidade do poder.

Quijano (1992) considera que as relações de colonialidade estão arraigadas na negação da humanidade dos sujeitos que estão fora, sobretudo, dos padrões europeus. Sendo assim, é produzida uma invisibilidade histórica, na qual os conhecimentos produzidos em territórios do Sul global, como aqueles produzidos por sujeitos latino-americanos, só apresentam validade se se adequarem aos padrões da ciência moderna hegemônica, praticada no Norte global.

Para além do silenciamento de alguns conhecimentos, houve também a apropriação de outros, que hoje são reconhecidos como produtos da ciência hegemônica, mas que partiram de contextos socioculturais diversos. Por exemplo, os conhecimentos ancestrais sobre plantas, em grande parte, foram desenvolvidos em comunidades indígenas (Castro-Gomez, 2010; Galante, 2011; Heckler, 2006). Entretanto, não há referências a esses sujeitos nos artigos científicos da área, o que evidencia uma exploração epistêmica sofrida por eles, tornados invisíveis. De acordo com Quijano (1992, p. 122), essa exploração se sustenta no

[...] fato de que os europeus ocidentais imaginaram ser a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza, [o que] levou-os também a pensar-se como os modernos da humanidade e de sua história, isto é, como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado da espécie.

Nessa perspectiva, o eurocentrismo, abordado por Quijano (1992), alimenta até hoje a crença de que os sujeitos e os conhecimentos eurocentrados são superiores, neutros e universais, enquanto outros, externos aos padrões europeus, são inferiores e, portanto, devem ser invisibilizados. A afirmação dos conhecimentos e sujeitos eurocentrados em detrimento daqueles provenientes de territórios historicamente menosprezados, em que os sujeitos são considerados muitas vezes atrasados e sem direitos, promove uma linha abissal entre esses dois contextos (Santos; Meneses, 2014).

A questão indígena no Brasil e na América Latina é um exemplo concreto desse silenciamento de sujeitos e conhecimentos socioculturalmente referenciados. Além da violência explícita e genocida que os indígenas sofreram no processo de colonização, e continuam sofrendo, existe também uma violência epistêmica e moral. O que aprendemos e ensinamos sobre as culturas indígenas nas escolas, além da visão do homem branco sobre esses povos de múltiplas culturas? O que os homens e as mulheres indígenas têm a nos contar não é valorizado, justamente pela crença de que há superioridade daqueles que estão assentados nos padrões europeus, sendo este um dos danosos efeitos de colonialidade.

Quijano (1992) defende que o elemento determinante para o controle de um povo sobre os outros é a ideia de raça. Nesse sentido, há uma hierarquia

racializada, em que os homens brancos, europeus, controlam e invisibilizam os negros e indígenas, ou qualquer raça²⁷ que não seja branca. O branco é naturalizado como o “normal” e o restante os “diferentes”, trazendo efeitos de sentidos de branquitude, ao mesmo tempo, subalternizando os povos das colônias e explorando suas riquezas. Para essa relação de domínio, Quijano (1992) desenvolveu o conceito de “colonialidade do poder” e defende que, além da dominação a partir da raça, tal colonialidade também atua sobre os sujeitos na medida em que eles se associam ou dissociam do gênero feminino e da condição de exploração laboral típica do capitalismo.

Portanto, ao considerar os pressupostos decoloniais de Quijano, entendemos que a formação cidadã deve ser oposta a esses efeitos da colonialidade, ou seja, decolonial. Esta formação está atrelada a práticas pedagógicas que proporcionam aos estudantes a construção de conhecimentos e práticas libertadoras, com potencial para superar as contradições presentes no contexto em que eles estão inseridos. No caso dos estudantes brasileiros, há diversas relações de colonialidade que atuam sobre eles, as quais explicitaremos em seguida. Assumindo essa premissa, as contradições vivenciadas pelos estudantes estão diretamente associadas à raça, ao gênero e às condições de exploração no trabalho (típicas do sistema capitalista).

Diante do que foi exposto, consideramos que, para formar cidadãos, é necessário romper com os efeitos de colonialidade que atuam sobre nós. Em outras palavras, almejamos a decolonialidade como via de formação cidadã. Ao situar esta meta no nosso campo de atuação, é inevitável nos questionarmos sobre o papel da Ciência moderna hegemônica nesse movimento decolonial.

O papel da ciência moderna hegemônica para a formação cidadã

Ter acesso a conceitos e práticas das Ciências e das Tecnologias significa conhecer mais sobre o mundo. Nesse sentido, o ensino de conceitos científicos pode ser adequado para que os estudantes compreendam de maneira mais apurada o contexto em que estamos inseridos. Entretanto, esse conhecimento, por si só não dá conta de apresentar soluções eficazes para as principais agruras causadas pelas relações de colonialidade.

A Ciência moderna hegemônica tem sido o principal tipo de conhecimento que circula na maioria das sociedades. Porém, ao percebermos as profundas contradições que configuram as relações de saber e poder, tais como a crescente crise ambiental, a desigualdade, o racismo, entre outras injustiças

27 É importante ressaltar que rejeitamos o conceito biológico de raça. Neste trabalho, assim como Quijano (2000), adotamos a ideia de raça em dimensão sociológica, como um instrumento de dominação social inventado para justificar o colonialismo e que ainda perdura nas relações de colonialidade.

sociais, torna-se evidente que a produção e a prática científico-tecnológica não têm dado conta de solucionar adequadamente as questões decorrentes. Para superar essas contradições, é preciso desconstruir a lógica de opressão a que estamos submetidos. Se há necessidade de ações inovadoras, estas precisam incluir, necessariamente, além do conhecimento científico-tecnológico hegemônico, as interações entre os diferentes conhecimentos das socioculturas.

Como exemplo, trazemos a questão do racismo. Cientificamente, já foi evidenciado e amplamente divulgado que não há diferenças raciais entre pessoas brancas e negras. Entretanto, pessoas negras continuam subalternizadas em relação às brancas, em inúmeros contextos. Ou seja, o conhecimento científico moderno hegemônico tem um limite interno na resolução dessa contradição, pois a própria prática da ciência é racista e machista, uma vez que é majoritariamente atribuída a homens brancos. Mesmo com importantes contribuições de representantes de diferentes etnias, o conhecimento científico não produz as condições de possibilidade que ensejam a superação do racismo enraizado na nossa sociedade, muito pelo contrário: ele produz e reproduz práticas racistas.

No caso da superação das contradições vinculadas ao racismo, os estudos étnico-raciais que resgatam e valorizam as contribuições das pessoas negras ao longo da história devem ser evidenciados. Esses conhecimentos, muitas vezes silenciados, certamente são mais eficazes na luta antirracista do que aqueles conhecimentos da Ciência moderna e, certamente, são potencialmente importantes para o desenvolvimento de uma Ciência contra hegemônica. Pode-se questionar se é papel da ECT abordar o racismo que está na raiz da nossa sociedade. Porventura, alguns de nós, professores de ciências, consideram que isso é papel das ditas “humanidades”. Entretanto, considerando que mais de 70% das(os) jovens assassinadas(os) no Brasil são pessoas negras (Waiselfisz, 2013), como promover uma educação para cidadania sem enfrentar o racismo? Ademais, quais sentidos de cidadania são possíveis quando se considera o genocídio de jovens negras e negros no Brasil?

Portanto, conhecimentos importantes, muitas vezes silenciados, precisam ser incorporados ao ensino de ciências. Esses conhecimentos, associados à Ciência moderna (em perspectiva contra hegemônica) podem instrumentalizar os estudantes para o exercício de uma cidadania plena. A epistemologias do sul podem ser compreendidas como práticas de produção de conhecimento que emergem das experiências de grupos sociais historicamente submetidos às desigualdades impostas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado – perspectiva que dialoga com as formulações de vários autores decoloniais.

Historicamente, a ciência moderna e hegemônica foi produzida pelas elites dominantes do Norte global e parece estar a serviço delas, tornando invisíveis ou se apropriando indevidamente de outras formas de conhecimento

do Sul global que pudessem colocar em xeque os modos de dominação da modernidade (capitalismo, colonialismo e patriarcado). Por isso, Santos e Meneses (2014) defendem que essas contradições só podem ser superadas se outras formas de conhecimento forem utilizadas, como a partir das Epistemologias do Sul, que abrem brechas para repensar outros saberes e dialogar com a ciência e a tecnologia contemporâneas.

Walsh (2009), uma das principais autoras do campo dos estudos decoloniais, afirma que a Ciência hegemônica desempenha um papel fundamental na manutenção das estruturas opressoras da sociedade, devido às condições de produção e por impossibilitar que os educandos proponham explicações autênticas e críticas para a realidade que os cercam. Nesse sentido, se faz necessário o desenvolvimento de novos marcos epistemológicos que rompam com a suposta neutralidade da ciência, de maneira a valorizar saberes socialmente referenciados, historicamente silenciados pela Ciência moderna hegemônica (Walsh, 2009).

Os estudos decoloniais, bem como as Epistemologias do Sul, apontam para práticas cognitivas que dão visibilidade a diversas visões de mundo. As articulações entre essa diversidade de conhecimentos podem propiciar a emancipação do saber, de maneira a valorizar o conhecimento produzido no contexto do Sul global.

A partir do momento em que conhecemos outras formas de conhecimento, dando voz aos sujeitos, para além da ciência moderna, podemos identificar quais deles podem ser articulados para superar algumas contradições da contemporaneidade, como o racismo.

A partir dessa concepção, consideramos que a ECT pode ser libertadora. De fato, a Ciência moderna pode contribuir para a libertação dos sujeitos, quando abordada em perspectiva contra hegemônica. Para isso, é necessário que se reconheça os seus limites internos na construção, identificação e resolução dos problemas contemporâneos, e que outras formas de conhecimento sejam valorizadas e articuladas na resolução desses problemas. Além disso, é necessário que sejam explicitadas as benesses e as mazelas que a produção e a articulação do conhecimento científico causam, de maneira a romper com a falácia da neutralidade científica.

Ainda que tenhamos os pressupostos anteriores em mente, o grande desafio para nós, professores e pesquisadores da área de Educação Científica e Tecnológica é como implementar práticas decoloniais na ECT, contribuindo para a formação cidadã crítica dos nossos estudantes. Diante disso, cabe nos apropriarmos das ideias de um dos principais educadores do planeta, o brasileiro Paulo Freire, que, não por acaso, tem sido atacado e censurado por conservadores e pela elite brasileira (Mortatti, 2019).

Freire, em seu célebre livro *Pedagogia do Oprimido*, lançado em 1968, já dizia que os opressores pretendem transformar a mentalidade dos oprimidos para que eles se adaptem à situação e não a modifiquem. Por isso, qualquer ação que pretende potencializar o pensar autêntico dos cidadãos é vetada por mecanismos reacionários e conservadores, a fim de manter a estrutura social.

Possíveis contribuições de Paulo Freire para uma educação científica e tecnológica decolonial

As articulações entre os estudos decoloniais, sobretudo os de Aníbal Quijano, e as ideias do educador brasileiro Paulo Freire podem contribuir para o desenvolvimento de um ensino socialmente referenciado e libertador. Segundo Freire (1987), a formação cidadã dos estudantes pode ser estabelecida na educação a partir da discussão sobre temas significativos para eles. Diante disso, cabe ao educador, em parceria com os educandos, investigar o universo temático destes. Esse universo é constituído pelo conjunto de temas com potencial para ensejar o engajamento e o protagonismo dos estudantes na busca por conhecimentos.

O campo da teoria crítica, ao qual Paulo Freire se aproxima, pode contribuir de maneira significativa para o processo de identificação de temáticas coerentes com o contexto brasileiro. Em oposição à teoria tradicional, que entende a ciência como representação neutra da realidade, a teoria crítica (que tem Horkheimer e Adorno como expoentes) percebe a ciência moderna como produção cultural e ideológica que, portanto, não produz verdades absolutas (Carnaúba, 2010).

Nesse sentido, enquanto a teoria tradicional aponta para a adaptação à realidade e conformismo, a teoria crítica visa compreender a realidade de modo a perceber as contradições nela presentes (denúncia) para que sejam propostas soluções com caráter libertador (anúncio), para a superação das contradições que foram identificadas. Portanto, ao almejar uma ECT libertadora, é importante proporcionar a compreensão da própria realidade (denúncia) e a transformação dela (anúncio), ou seja, uma formação cidadã crítica.

Paulo Freire se alinha ao campo da teoria crítica e concebe que o conhecimento da educação libertadora pode ser visto com um instrumento de transformação da realidade, ou seja, de proposição ativa de soluções para problemas da comunidade local. Esse movimento pode dar fim ao que Freire (2019) denomina “cultura do silêncio”, uma vez que os educandos com formação crítica tendem a ser mais participativos nas tomadas de decisões e na identificação, construção e resolução de problemas, locais e globais, da sociedade contemporânea.

A articulação entre os pressupostos de Freire, Walsh e Quijano, pode favorecer uma formação cidadã escolar crítica, fornecendo instrumentos para a realização de denúncias e anúncios. Ademais, no contexto brasileiro, defendemos que a formação cidadã seja também decolonial, em oposição a todas as formas de desumanização, sobretudo o racismo, o machismo e a exploração da força de trabalho.

Nesse sentido, defendemos uma formação cidadã decolonial no âmbito da ECT, favorecendo aos estudantes: a) a realização de denúncias das contradições típicas do Sul global, marcadas por relações de colonialidade (racismo, patriarcado e capitalismo); b) a proposição de anúncios, culminando em práxis inovadoras e alternativas para a superação dessas contradições. Diante disso, buscamos compreender em que medidas as abordagens CTS na ECT têm contribuído para o desenvolvimento da formação cidadã crítica e decolonial dos estudantes brasileiros.

O movimento CTS e seus desdobramentos para a formação cidadã crítica e decolonial na educação científica e tecnológica

A partir da segunda metade do século XX, a visão “salvacionista” da ciência foi questionada, uma vez que parte de algumas sociedades – na Europa, nos EUA e na América Latina²⁸ – questionavam o modelo dominante de progresso científico e tecnológico. Esse desconforto potencializou reflexões e debates, que culminaram na consolidação do movimento CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade (Auler; Bazzo, 2001; Santos, 2008; Yager, 2000).

As principais pautas desse movimento giravam em torno a dois pressupostos: a) o desenvolvimento científico e tecnológico é um processo social, uma vez que depende da produção humana e, portanto, não é um processo neutro, livre de ideologias; e b) as mudanças científicas e tecnológicas causam impactos positivos e negativos na sociedade e, portanto, as decisões sobre os rumos da ciência e da tecnologia devem ser de cunho democrático, em detrimento da tecnocracia normalmente empregada (Argo, 2001).

No Brasil, as ideias do movimento CTS se tornaram mais evidentes a partir da década de 1990, no contexto do término da ditadura militar, principalmente no campo de pesquisa em ECT (Chrispino *et al.*, 2013). Nesse sentido, sobre influência dessa e de outras correntes educacionais e em consonância com a LDB de 1996, a ECT passou a ter como um de seus objetivos a formação de cidadãos capazes de articular os domínios da ciência, da tecnologia e da sociedade, para a tomada de decisões requeridas no exercício da cidadania.

28 Na América Latina, foi desenvolvido o Pensamento Latino-Americano de Ciência, Tecnologia e Sociedade (PLACTS), que encontra em Oscar Varsavsky, Amílcar Herrera, Jorge Sabato, Máximo Halty e Marcel Roche, dentre outros, seus expoentes (Linsingen, 2007, p. 7).

Destarte, mesmo considerando que os pressupostos freireanos foram desenvolvidos no contexto da alfabetização e que há diferenças no processo de definição dos temas, alguns autores(as) brasileiros – como, por exemplo, Nascimento e Linsingen (2006), Roso e Auler (2016), Santos (2008), Auler e Delizoicov (2006) e Strieder (2008) – têm articulado os pressupostos da pedagogia libertadora de Paulo Freire aos do movimento CTS, tanto no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, quanto aos objetivos de formação.

A articulação entre os pressupostos de Freire e do movimento CTS favorece a promoção de um ensino a partir de problemas do contexto do estudante e o desenvolvimento de currículos de ensino sintonizados com as realidades e os interesses locais, que certamente contribui para a percepção da importância daquilo que é ensinado.

Em se tratando do Brasil, no contexto do Sul global, os temas, assim como os seus tratamentos educacionais, diferem em muito dos de países ditos desenvolvidos do norte global. Questões ambientais no contexto do Sul global, por exemplo, apresentam especificidades que as relacionam muito mais à lógica da apropriação/violência, do que à da regulação/emancipação. Ademais, temas como o desenvolvimento da energia nuclear ou da engenharia genética competem com temas relevantes que afetam mais diretamente o cotidiano das pessoas em suas comunidades, necessitando o estabelecimento de uma escala de prioridades e tratamentos diferenciados.

Linsingen e Cassiani (2010) alertam para a importância de se considerar as contribuições dos estudos sociais da ciência e da tecnologia latino-americanos nas abordagens educacionais socialmente referenciadas e comprometidas, buscando propiciar aos estudantes uma formação cidadã crítica e decolonial, de natureza emancipadora. Conhecer seu entorno, sua condição latino-americana, para identificar, construir e compreender os problemas que se relacionam direta ou indiretamente com as questões locais, seria o sentido educacional de buscar uma maior articulação com as correntes do Pensamento Latino-Americano de CTS (PLACTS). Dessa maneira, ampliam-se substancialmente as propostas educacionais que buscam superar aquelas baseadas apenas na definição prévia de temas e no tratamento universalizado de problemas, que algumas correntes da Educação CTS continuam praticando.

Nesse sentido, o PLACTS pode ser valorizado e resgatado pelos professores e pesquisadores brasileiros, de maneira a potencializar a aprendizagem de concepções do movimento CTS coerentes com o nosso contexto. Sendo assim, ao considerar o nosso contexto, a necessidade de dar visibilidade ao PLACTS se torna ainda mais evidente.

Ao resgatarmos o processo de elaboração dos PCNs, é possível compreender que estes sofreram forte influência de grupos do movimento CTS

européu. Muitas vezes, os temas abordados em trabalhos de pesquisa que envolvem CTS no Brasil, acabam dando mais visibilidade para aqueles que não são tão emergenciais em nosso contexto, constituindo um dos efeitos de colonialidade do saber (Porto-Gonçalves, 2003). Para citar um exemplo, trazemos dois temas: o aquecimento global e a fome. Certamente os europeus tratarão com mais recorrência o primeiro tema, pois a fome não representa um grande problema naquele contexto. Já no Brasil, segundo o IBGE, em 2016, a renda domiciliar *per capita* era de R\$ 387 por mês, colocando 25,4% da população brasileira na situação de pobreza, ressaltando que desse total 72,9% eram pessoas pretas ou pardas.

Considerações finais

As abordagens CTS, amplamente divulgadas na literatura, têm grande potencial para contribuir com a formação dos estudantes no que se refere ao exercício da cidadania. Entretanto, algumas características dessas abordagens precisam ser ressignificadas para que a ECT contribua para a formação cidadã crítica e decolonial dos estudantes.

Muitas propostas CTS são desenvolvidas a partir da incorporação de temáticas universais, que entendemos ser um efeito de colonialidade atuando sobre as escolhas temáticas dos professores e pesquisadores em ECT. Além disso, não se percebe, no corpo dos artigos analisados neste trabalho, que as propostas CTS tenham se voltado a realizar denúncias sobre as contradições que mantêm sistematicamente as estruturas de opressão em nossa sociedade – como, por exemplo, racismo, machismo e capitalismo –, ainda que muitas das problemáticas desenvolvidas nas propostas didáticas estejam intimamente relacionadas a elas.

Ademais, destacamos que não percebemos outras formas de conhecimento, para além da ciência moderna hegemônica, serem articuladas no anúncio de soluções para as contradições. Nesse sentido, entendemos que essas propostas educacionais, embora importantes, ainda carecem da implementação de um caráter inovador e transgressor, o que provavelmente contribui para nossa adaptação às formas opressoras de viver. Precisamos avançar no sentido de identificar e valorizar outros marcos epistemológicos para que a prática seja também inovadora e libertadora, culminando em uma sociedade com mais justiça social e menos opressão.

Para isso, é necessário ressignificar alguns elementos dessas abordagens no âmbito da ECT, de maneira a dar oportunidade aos estudantes para a realização de denúncias das contradições que os cercam, bem como de anúncios de formas de superação delas. Nesse sentido, consideramos fundamental que

os estudos decoloniais sejam articulados a essas propostas pedagógicas, como forma de superar os efeitos de colonialidade aqui tratados.

Para superar essas contradições, propomos que o tratamento horizontal de saberes constitua a base da ECT. Nesse sentido, cabe aos educadores e pesquisadores da área identificar e dar visibilidade a conhecimentos que têm sido historicamente silenciados em prol de fatores como a validade e a universalidade da ciência moderna hegemônica. Consideramos que, a partir da articulação desses saberes, podem surgir formas e conteúdos inovadores para a superação das estruturas de opressão que inibem os processos de transformação social emancipatórios.

CAPÍTULO 15

DO CONFLITO AO EQUILÍBRIO – ENTRETECENDO NOVOS SABERES DECOLONIAIS: possíveis contribuições para o ensino de ciências

Barbara Vieira de Souza Moravski
Maciel Trajano Santana
Wesley Diogo de Assis

No presente trabalho, escolhemos apresentar como foi nosso envolvimento no curso *Viver em Plenitude: entretecer saberes decoloniais*. Foi um curso que reuniu quatro programas de pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, sendo eles: Educação Científica e Tecnológica; Educação; Interdisciplinar em Ciências Humanas; e Ciência da Informação. A proposta contou com a promoção das relações interculturais, ressaltou estratégias sociais decoloniais e não coloniais, ou ainda contra-pós-trans-coloniais, para o fortalecimento do conhecimento decolonial e da promoção do Viver em Plenitude (o Bem Viver). A prática pedagógica desse curso oportunizou momentos para o empoderamento de indígenas e quilombolas, assim como a defesa de suas identidades, crenças, valores e culturas diante do conhecimento euro-ocidental, sempre por meio de vivências e debates educativos junto às (com)unidades tradicionais indígenas e/ou quilombolas e nunca sobre elas. O curso, em sua totalidade, revela-nos uma configuração completamente distinta daquela a que fomos expostos durante toda a nossa formação acadêmica. Entretanto, damos destaque, neste trabalho, às primeiras aulas do curso, as quais introduzem lentamente uma maneira de transformar nossa percepção sobre o conhecer.

Metodologia de ensino

As primeiras aulas de que participamos foram realizadas em 8 (oito) etapas vinculadas, as quais iremos descrever, analisar e discutir. Todo o curso foi conduzido a partir dessas etapas.

Primeira Tríade

- A Palavra Direcionadora: o professor Reinaldo Fleuri pediu que cada estudante escolhesse uma palavra que fizesse sentido para si, sem necessariamente explicar em que âmbito da vida, deixando a escolha bem livre para cada um.

- Organização da Ideia: para que a palavra fizesse sentido, foi solicitado que escrevêssemos uma frase ou parágrafo organizando o significado, isto é, o sentido que a palavra selecionada possui para a pessoa.

- Uma Representação: com o sentido da palavra posto, foi solicitado um desenho que representasse a palavra ou ideia proposta, finalizando a primeira tríade de tarefas solicitadas.

Segunda Tríade

- A Ciranda: caminhamos soltos pela sala a fim de reconhecer, na palavra dos outros, os pares. A seleção dos pares propicia um caminho para superar as primeiras impressões.

- O Encontro: quebra a barreira do silêncio, permite o contato, a conversa e, por fim, a afinidade.

- A Conversa: inicia-se com a troca sobre as representações e sobre os sentidos atribuídos a elas, tanto nas semelhanças quanto nas diferenças, permitindo contribuições a cada construção.

Tríade Final

- Representação em Conjunto: construção de uma nova representação, partindo das representações individuais.

- Haicai: “[...] é uma poesia japonesa em três versos, ou antes em três pequenas partes de frase, a primeira de cinco sílabas, a segunda de sete, a terceira de cinco: dezessete sílabas ao todo. É o mais elementar dos gêneros poéticos” (Franchetti, 2008, p. 259). Destacamos que, no Brasil, foi tratado como modelo literário não europeu para o projeto nacionalista, dialogando de maneira sutil com a proposta do curso.

- Apresentação: encerrando as atividades descritas neste trabalho, realizou-se uma apresentação simples para os demais estudantes da turma, expondo as representações construídas e as experiências vividas ao longo do processo.

Análises e discussões acerca da metodologia de ensino

A primeira tríade gerou estranhamentos. São tarefas que normalmente não são solicitadas nas pós-graduações. Houve incômodo, pois, nesse momento, não era claro o objetivo final de tudo. Ocorreram questionamentos sobre a prática pedagógica; ainda assim, não houve resistência, estávamos esperando conhecer algo novo. Estranhamos e questionamos, mas não resistimos.

A segunda tríade mostrou-se tão diferente quanto a primeira. Nessa experiência, economizamos nossos argumentos iniciais e investimos em nossos passos. Tivemos que superar desafios pessoais para nos aproximarmos uns dos outros. Para alguns, nada foi tão simples quanto pareceu para outros. Entendemos, a partir daqui, que existem outras formas de conhecer (sensações, sentimentos, afinidades, o reconhecimento das histórias, das culturas; a própria empatia é uma forma de conhecimento) e que as ignoramos, mesmo que inconscientemente, todos os dias.

A tríade final aproximou-se mais de um trabalho em grupo acadêmico. Tendo cada um o conhecimento mínimo sobre a maneira de pensar do outro, foram solicitadas três (3) tarefas, em um primeiro momento executadas rapidamente e com pouca reflexão.

Entretanto, ao chegar ao final do curso e refletir sobre o início, reconhecemos que a configuração inicial deve ser levada a sério, pois é nela que os estudantes deixam o pensamento para o qual foram, no decorrer de toda a sua vida acadêmica, esculpidos, a fim de não serem modificados. Aprendemos lentamente a fazer algo diferente do que fomos treinados a fazer e, assim, chegamos a outros resultados, que não se resumem a cumprir ordens e executar tarefas.

Podemos, então, dizer que nos encontramos, em nosso cirandar, pela coesão de nossas palavras, pela timidez de nossas personalidades, pelo incômodo compartilhado ao encarar pessoas novas. Todo esse conhecimento – e não aleatoriedades – nos reuniu em um grupo com afinidade de mentes formadas na ciência ocidental (somos químicos), mas que, ao longo do processo, aprenderam a se abrir para outros modos de saber e viver.

Nosso caso – a Química: euro-conhecimento

A Química faz parte do que se reconhece como ciência moderna, entendida como uma única maneira de fazer ciência: o método científico, proposto por Francis Bacon ainda no século XVII, composto pelas etapas de: a) observar; b) verificar fatos e classificá-los para a elaboração de hipóteses; c) realizar experimentações e coletar dados; e d) determinar possíveis causas (Chassot, 1994).

A Ciência Química possui nacionalidade europeia; alguns dizem que tem até certidão de nascimento, o *Tratado Elementar da Química* (1789), e carrega em seu registro o nome de seu “pai”, Antoine Laurent de Lavoisier (Chassot, 1994). Mas ali não está o nome de uma possível mãe, nem mesmo o de seus ancestrais. São críticas que podem parecer brincadeiras de escritores ou historiadores, mas que revelam a negação da presença feminina e de outros conhecimentos, como os originários e ancestrais.

Somos químicos, mas também educadores e, por isso, reconhecemos a sabedoria de Paulo Freire (2019) quando sugere a busca pela consciência da realidade de nosso contexto de formação e de vida, em um processo histórico capaz de ser submetido a outros cenários que nos instigam à mudança, à transformação, ao movimento e à busca do ser mais.

A experiência

As palavras que escolhemos foram *conflito* (1), *confusão* (2) e *equilíbrio* (3). Elas foram representadas, respectivamente, pela imagem de uma árvore, nomeada Mãe Natureza; por um roedor encontrado no Rio Grande do Sul, de nome popular *tuco-tuco*; e pela expressão de uma balança com os gêneros feminino e masculino representados em cada extremidade do objeto.

Os significados adotados foram: (1) ainda que eu recaia em uma visão romantizada da natureza, elegi a Mãe Natureza como minha representação de conflito – homem e natureza em confronto em um espaço de disputa, onde deveria haver harmonia; (2) o *tuco-tuco* é um roedor que vive nas dunas do litoral rio-grandense e vem representar a luta contra a especulação imobiliária da região, que põe em risco ambiental a área que ocupam; e, por fim, (3) ao colocar em uma balança o feminino e o masculino, cada um em uma extremidade, representa-se o equilíbrio que há, ou deveria haver, na relação entre homens e mulheres na sociedade.

Nos unimos e realizamos uma nova representação, trazendo a Mãe Natureza com seus olhos atentos tanto ao movimento do ser humano vivendo na cidade quanto aos hábitos dos roedores e de outros animais que estão sendo alterados por projetos imobiliários, promovendo desequilíbrio socioambiental.

A imagem que esboçamos representa a união de nossos personagens e das palavras de cada integrante, sendo também a união dos significados. Assim, a árvore que retrata a Mãe Natureza está quebrando os prédios das grandes cidades, os quais representam a especulação imobiliária²⁹, a mercantilização

29 Especulação imobiliária se caracteriza como uma estratégia do capital financeiro de precificação e regulação artificial da terra e de imóveis, sendo a forma mais sólida de financeirização da natureza e segregação socioespacial (Gonçalves, 2010).

e a financeirização da terra. Acima da árvore, encontra-se o *tuco-tuco*, filho da Mãe Natureza, que se mostra como resistência frente aos impactos ambientais provocados pela especulação imobiliária. Os galhos, o tronco e as raízes da Mãe Natureza possuem setas apontando para diferentes direções (para cima, em direção aos galhos, e para baixo, em direção às raízes), com a ideia de apresentar o equilíbrio que a Mãe Natureza busca, assim como uma árvore que distribui os nutrientes para cada parte necessária à sua sobrevivência.

A segunda tríade começou a ganhar significado, e o que antes estava muito distante passou a se tornar uma pauta legítima. Foi nesse momento que nos foi solicitado o haikai. Acreditamos que nossa proposta foi mais ampla do que a interpretação inicial, mas defendemos que é por meio da educação inter-multi-transcultural que se torna possível resistir aos problemas sociais e ambientais, bem como lutar por direitos e justiça sociais.

*NA EDUCAÇÃO
VÁRIOS PONTOS DE VISÃO
RESISTÊNCIA JÁ!*

Nesta perspectiva, esta reflexão posiciona-se na interface entre a crítica teórica e a prática educativa. Para nós, o ensino de Ciências/Química deve transcender a mera transmissão de conteúdos técnicos, europeus, brancos e exclusivistas. Ele deve emergir de uma proposta coletiva de construção de conhecimentos, em que a diversidade seja reconhecida como catalisadora do ensino-aprendizagem, contribuindo para a formação de sujeitos adeptos do conhecimento científico, mas também éticos e comprometidos com um projeto de sociedade mais justa, igualitária e ambientalmente responsável.

Quijano (2005) argumenta que o epistemicídio promovido pela modernidade eurocêntrica excluiu práticas e visões de mundo originárias de contextos não ocidentais. Reconhecer e entretecer esses saberes no ensino de Ciências não significa apenas ampliar o repertório cognitivo dos estudantes, mas também reposicionar o ensino como um espaço de luta por inclusão, justiça e equidade social.

Confluências de conflito, confusão e equilíbrio: a construção coletiva no ensino de Ciências

Os conceitos de conflito, confusão e equilíbrio estão profundamente ligados aos processos de aprendizado e de construção de identidade. Segundo Dewey (1938), o aprendizado ocorre em um contínuo de interação entre o indivíduo e o ambiente, sendo marcado por momentos de tensão e resolução.

Além disso, o conflito é inevitável, pois surge do confronto entre o conhecimento prévio e novas experiências, enquanto a confusão representa o estado intermediário que antecede a reorganização do pensamento e a construção de um novo equilíbrio.

Dessa forma, no campo da Química, esses processos são frequentemente evidenciados na maneira como conceitos abstratos são traduzidos em aplicações práticas. Por exemplo, a resolução de problemas científicos costuma envolver um ciclo de hipóteses (conflito), experimentação (confusão) e resultados (equilíbrio) – fazendo a crítica –, refletindo um padrão que se repete tanto na prática individual quanto no trabalho colaborativo e na observação de fenômenos químicos, físicos e sociais.

Assim, Bourdieu (1983) complementa essa visão ao discutir o conceito de *habitus*, que diz respeito à internalização de práticas e valores em um campo específico. Na Química, o *habitus* é formado não apenas pelo domínio técnico, mas também pela inserção em uma comunidade de prática que compartilha normas, objetivos e expectativas. Os conflitos e as confusões, nesse contexto, não são apenas inevitáveis, mas essenciais para a evolução do campo e para o desenvolvimento de seus sujeitos. O equilíbrio, longe de ser um estado estático, é um ponto dinâmico que se move à medida que novos desafios emergem.

Portanto, no que tange à identidade coletiva e à experiência compartilhada, a identidade coletiva dos químicos é um fenômeno relacional e dinâmico, construído a partir das interações entre os indivíduos e o contexto social e cultural em que estão inseridos.

Hall (1992) define identidade como um processo em constante transformação, moldado por práticas discursivas e experiências compartilhadas. Nesse sentido, o que nos une como químicos vai além das habilidades técnicas ou do conhecimento disciplinar; trata-se de uma experiência coletiva que inclui a vivência de conflitos, o enfrentamento de confusões e a busca por equilíbrio.

Essa identidade coletiva também está profundamente influenciada pelas demandas contemporâneas de uma educação inclusiva e crítica, especialmente em um mundo cada vez mais interconectado e diversificado. Para Butler (1990), a identidade não é algo fixo, mas performativa, construída continuamente por meio de ações e interações. Na Química, essa performatividade é evidente na maneira como os profissionais se engajam em debates éticos, sociais e científicos que moldam tanto sua prática quanto sua autoimagem. Assim, os elementos de conflito, confusão e equilíbrio tornam-se pontos de convergência entre as experiências individuais e os objetivos coletivos, funcionando como motores de transformação e de fortalecimento da comunidade de prática que caracteriza o campo da Química.

A ciência que exclui e que se perde: história e natureza da ciência, silenciamentos e epistemicídios

A ciência moderna, frequentemente celebrada como uma forma universal de conhecimento, é, na verdade, uma construção histórica e cultural marcada por exclusões sistemáticas. Seu desenvolvimento foi inspirado pelo projeto colonial, que impôs epistemologias eurocêntricas e, ao mesmo tempo, deslegitimou saberes de povos indígenas, africanos e outras comunidades marginalizadas. Esse processo, identificado por Carneiro (2018) como *epistemicídio*, não apenas silenciou outras formas de conhecimento, mas também restringiu a própria capacidade da ciência de oferecer respostas plurais e contextualizadas às demandas da humanidade.

A ciência, longe de ser neutra, reflete os interesses, valores e contextos de sua produção. Durante o Iluminismo, foi consolidada como um pilar do progresso, mas também como ferramenta de poder para justificar a exploração de territórios e populações colonizadas. Assim, Harding (1991) reforça que a ciência moderna está intrinsecamente ligada às estruturas de dominação, como o colonialismo, o patriarcado e o capitalismo, que moldaram suas práticas e objetivos.

Essa abordagem perpetua uma visão reduzida da ciência, que ignora sua natureza culturalmente situada e seus impactos sociais. Diante desse cenário, o ensino de Ciências deve ser repensado para incluir as histórias e contribuições de outros povos e culturas.

Desse modo, Ferdinand (2022) propõe a ecologia decolonial, uma abordagem que reconhece a coexistência de múltiplos sistemas de conhecimento e suas contribuições para a compreensão do mundo e de sua complexidade, levando em consideração aspectos culturais, ancestrais, científicos, entre outros que sofrem ameaça de apagamento epistêmico. No contexto do ensino, isso significa integrar saberes locais e tradicionais às práticas pedagógicas, promovendo uma visão mais inclusiva e crítica da ciência.

Essa perspectiva não implica rejeitar o conhecimento científico, mas, sim, contextualizá-lo e transformá-lo com outras epistemologias. Por exemplo, ao ensinar sobre ecologia, professores podem incluir saberes indígenas sobre a utilização dos recursos naturais, demonstrando como diferentes formas de conhecimento podem convergir para resolver problemas ambientais contemporâneos. Além disso, a abordagem crítica da história e da natureza da ciência permite que os estudantes questionem os processos de exclusão que moldaram o conhecimento científico e reconheçam a importância de valorizar saberes plurais. Como Harding (1991) enfatiza, trata-se de construir uma ciência mais inclusiva, capaz de enfrentar desafios globais com soluções diversificadas e contextualizadas.

A decolonialidade, como a proposta por Mignolo (2011) e Walsh (2013), oferece um referencial teórico e prático para desconstruir hierarquias epistêmicas e promover a valorização de saberes marginalizados. No ensino de Ciências, isso implica reconhecer que os conhecimentos científicos não são universais, mas, sim, produtos de contextos históricos e culturais específicos.

Atentos ao movimento: decolonizando conhecimentos científicos – o que se ganha e agrega na transformação? para quem e por quê transformar?

Atentos ao Movimento foi a escolha do nome do grupo, composto pelos coautores e coautora deste artigo junto à ação de outros colegas. A inspiração para a criação desse nome surgiu a partir da realização de uma atividade artística que proporcionou a confluência entre os personagens criados por cada integrante, sendo o rio o símbolo principal que conecta nossa representação artística.

No cartaz, desenhamos um rio, cujos afluentes confluem para a mesma direção e atravessam quatro regiões principais. Na primeira, está presente uma árvore com olhos, que nos inspirou a trazer a palavra *Atentos* ao nome do grupo, remetendo à Mãe Natureza, que está sempre atenta às diferentes mudanças naturais ou antrópicas e que continua resistente, independentemente das condições impostas pelo sistema capitalista (transformação).

Já na segunda região, estão presentes fauna e flora em equilíbrio, representadas também pelas relações de equilíbrio entre predador (a quimera apresentada como a mistura do tamanduá e da abelha – a “*tamanduelha*”) e suas presas (formigas que estão sobre o animal), expressando formas de predação que respeitam as limitações regenerativas da *Mãe Natureza*.

Na terceira região, é possível ver dunas com animais e plantas vivendo no local. Por mais inóspito que pareça esse bioma, existe vida nele e, logo ao lado das dunas, encontra-se uma comunidade popular que reside na região sem interferir nesse ambiente. Na última região, é representada uma cidade juntamente com uma indústria, de onde parte uma chama escura que se dirige às demais regiões. Essa chama simboliza a colonialidade e a tentativa do capitalismo de capturar e utilizar a Mãe Natureza como recurso de produção e consumo. Contudo, mesmo com as contradições presentes na cidade, existem também comunidades populares, muitas vezes nas periferias, que resistem e se manifestam na luta das ruas, das universidades e de todos os lugares.

Ao mesmo tempo em que o rio conflui e une os diferentes personagens e contextos inseridos, há uma árvore com olhos atentos ao movimento das águas e às problemáticas dos diferentes cenários (dunas, floresta, cidade e animais).

Atentos refere-se também às perspectivas do nosso grupo, por estarmos vigilantes às contradições sistêmicas impostas pelo capitalismo.

Atentos ao Movimento contempla nossa necessidade de sempre estarmos inquietos, fora de qualquer *status quo*, o que se materializa em nossa busca por equilíbrio por meio do conflito e da confusão. Estar *Atento ao Movimento* é buscar a emancipação e a superação da colonialidade do conhecimento científico. De acordo com Breilh (2010), a inquietação crítica é uma necessidade em tempos em que o conhecimento científico está a serviço do capital; dessa forma, o confronto é essencial como prática revolucionária para a transformação dos paradigmas impostos por esse conhecimento científico dominante.

Para denunciar, enfrentar e construir soluções emancipadoras frente às colonialidades do ser, do saber, do poder (Quijano, 2005) e da Mãe Natureza (Walsh, 2012), bem como às formas pelas quais essas contradições se manifestam nos conhecimentos científicos produzidos nos moldes ocidentais, em nossa concepção, é necessário estar *Atento ao Movimento*. Concepções de conflito, confusão e equilíbrio nos movem em nossas pesquisas, vivências e experiências que contribuem para a formação de novos saberes contra hegemônicos.

Uma experiência na (in)disciplina: um movimento para decolonizar os conhecimentos científicos pensando o ensino de Ciências

Com as experiências ao longo da (in)disciplina *Viver em Plenitude: entretecer saberes decoloniais*, levando em consideração nossa união de conflito, confusão e equilíbrio, bem como as perspectivas e atividades produzidas e compartilhadas no coletivo, juntamente com as vivências com comunidades indígenas e quilombolas da região, foi possível formar algumas reflexões sobre a decolonização dos conhecimentos científicos e os possíveis caminhos que podemos apontar para o Ensino de Ciências, pensando as relações com saberes decoloniais e a busca pela superação das contradições da modernidade/colonialidade.

Falar sobre os caminhos para o Ensino de Ciências, a partir de nossas experiências e dos referenciais teóricos, visa refletir sobre a necessidade urgente de transformar esse ensino, destacando o movimento decolonial como uma abordagem essencial para questionar e superar as colonialidades que ainda permeiam os saberes científicos no contexto educacional. A experiência descrita neste estudo busca problematizar as práticas pedagógicas e os conteúdos científicos, desafiando o *status quo* que impõe uma visão de ciência como um saber neutro, objetivo e universal, muitas vezes desconsiderando as vivências e os saberes locais, comunitários e periféricos.

Nesse contexto, a abordagem decolonial, proposta por autores como Quijano (1992) e Mignolo (2005), inspira a reflexão sobre como o sistema

educacional, principalmente no âmbito das ciências, é estruturado a partir de um modelo eurocêntrico que ignora outras formas de saber não alinhadas à lógica capitalista e ocidental. O movimento decolonial, então, surge como a necessidade de descolonizar o conhecimento científico, ou seja, repensar as ciências naturais não apenas em sua produção, mas também em sua aplicação e ensino.

Dentro dessa perspectiva, o Ensino de Ciências precisa ser repensado e reestruturado para permitir que os estudantes tenham acesso a diferentes formas de conhecimento que coexistem nas sociedades e culturas em que vivem. Isso implica uma pedagogia que não se limite ao simples compartilhamento de conteúdos teóricos, mas que também valorize as experiências dos estudantes e as realidades em que estão inseridos, levando em conta os saberes que emergem dessas realidades (verticalização dos conhecimentos).

Tendo em vista que esse movimento de decolonização no Ensino de Ciências também envolve a (in)disciplina enquanto prática educativa, entende-se a (in)disciplina, neste contexto, como a quebra de fronteiras rígidas impostas pela modernidade, que separam o conhecimento em disciplinas – como em gavetas – das disciplinas tradicionais. Essa perspectiva abre o caminho para a conexão entre a ciência e outras áreas do conhecimento, como as ciências sociais, a filosofia e a cultura, juntamente com saberes ancestrais e tácitos. Trata-se de uma ruptura com as divisões tradicionais e de uma abertura para novas possibilidades pedagógicas que reconheçam a pluralidade dos saberes e experiências, em vez de ignorá-los ou reduzi-los a estereótipos.

De fato, uma das principais propostas desta experiência é promover um ensino que vá além da aprendizagem de conteúdos científicos e que se articule com a reflexão crítica e decolonial sobre as questões sociais, culturais e históricas que envolvem o processo de produção do conhecimento científico e tecnológico.

Portanto, esse movimento decolonial no Ensino de Ciências não se limita apenas à transformação dos currículos e metodologias, mas também busca uma transformação coletiva nas práticas e nas perspectivas de educadores e estudantes. A (in)disciplina, nesse sentido, configura-se como uma estratégia de resistência e reinvenção, que leva em consideração a necessidade de conflitos para quebrar a barreira da colonialidade e visando à construção de um espaço educacional mais plural, justo e igualitário.

Considerações finais e implicações futuras

Nota-se que, com base na vivência, a prática de estar *Atento ao Movimento* reflete a necessidade de questionar e transformar as estruturas estabelecidas no conhecimento científico. Ao integrar diferentes saberes, como os de

povos indígenas e quilombolas, torna-se possível enfrentar as colonialidades e promover um ensino de Ciências mais inclusivo e contextualizado.

Desse modo, a história da ciência é também a história de exclusões violentas, apagamentos e resistências. Reconhecer essa realidade é o primeiro passo para transformar o ensino de Ciências em uma prática pedagógica que valorize a pluralidade de saberes e promova a justiça epistêmica. Entretecer novos saberes decoloniais no ensino não é apenas uma questão de incluir diferentes perspectivas, mas de construir um novo paradigma educacional que valorize a diversidade e o diálogo entre epistemologias.

A experiência de (in)disciplina no ensino de Ciências, ao abraçar uma perspectiva decolonial, busca desafiar os paradigmas hegemônicos do conhecimento científico por meio da integração de saberes locais e tradicionais, permitindo que os estudantes se conectem com suas realidades sociais, culturais e históricas, tornando a educação mais significativa e relevante.

A (in)disciplina não se limitará a mudanças curriculares, mas promoverá uma reflexão profunda sobre as práticas pedagógicas e a postura dos educadores, impulsionando a construção de novos saberes que confrontem as colonialidades do ser, do saber e do poder, além de oferecer uma visão mais ampla e transformadora do conhecimento científico.

CAPÍTULO 16

COLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO: reflexões docentes sobre reprodução e resistência

Jéssica Martins Corrêa
Sabrina Rosa Paz

As escolas e universidades, cada vez mais, abrem-se ao acesso dos outros da Nação, já não mais para transformá-los em sujeitos dóceis ao Ocidente e de mentalidade branqueada, mas para que eles retroalimentem e transformem as instituições educativas, mostrando o rumo em direção a uma instrução que não padeça de fobia da localidade (Segato, 2006, p. 228).

O sinal toca. É o anúncio de mais um período letivo, no qual o conhecimento deveria ser vivo, construído coletivamente em um processo contínuo de trocas de saberes diversos. Porém, o que se vê são estudantes pouco animados, afunilando-se de um corredor ou pátio para uma sala de aula. Quatro paredes, janelas e uma porta. **Educação Básica.** Agora não há sinais sonoros: os estudantes vão chegando e se acomodando onde se sentem mais confortáveis. Materiais para anotação, um celular para distrair sob o pretexto de algo mais importante a resolver. O(a) professor(a), o(a) educador(a), posiciona-se à frente da turma, que ouve em silêncio e atenta. Alguém questiona, uma discussão se desenvolve. Tudo volta ao início. Quatro paredes, janelas e uma porta. **Ensino Superior.**

A partir do convite feito pelo professor Reinaldo Matias Fleuri (2008) para reinventar o presente, este texto reflete as vivências de duas mulheres, professoras na área de Ciências Humanas, em diálogo com o curso *Viver em Plenitude: entretecer saberes decoloniais* na perspectiva das Ciências Humanas, ministrado por professore(a)s de diferentes programas de pós-graduação *stricto sensu* na Universidade Federal de Santa Catarina ao longo de 2024. As experiências inter e transdisciplinares vivenciadas no período proporcionaram um espaço de diálogo crítico e colaborativo, enriquecendo as análises propostas.

O texto que se segue tem por objetivo discutir as mudanças e permanências na educação formal do Brasil, considerando a colonialidade que a permeia e os desafios para a transgressão. Para isso, discorreremos brevemente sobre

as reformas na educação escolar brasileira e a presença da colonialidade, procurando também apresentar alternativas baseadas na educação intercultural. Este texto não se propõe a responder aos questionamentos levantados, mas, sobretudo, a fomentar reflexões e novas perspectivas sobre a realidade.

Colonialidade é o termo usado para se referir às práticas coloniais que permanecem mesmo após o fim do colonialismo. Segundo o sociólogo peruano Aníbal Quijano (1992), que cunhou o termo, mesmo após o fim do domínio colonial, as ideias que embasaram tais práticas ainda são preservadas no imaginário das pessoas, encontrando meios de reprodução na cultura e na epistemologia. Para isso, a colonialidade se apoia em um tripé que a sustenta e a torna de difícil percepção, agindo nos campos do poder, do saber e do ser.

O filósofo porto-riquenho Maldonado-Torres (2007, p. 130) afirma que “[...] a colonialidade do poder tem a ver com a inter-relação entre as formas modernas de exploração e dominação [...]”, como o capitalismo e o patriarcado, por exemplo. Já a colonialidade do saber, segundo ele, “[...] tem a ver com o papel da epistemologia e das tarefas gerais da produção de conhecimento na reprodução dos regimes coloniais de pensamento [...]”.

E, por fim, a colonialidade do ser “[...] tem a ver com a experiência vivida da colonização e o seu impacto na linguagem [...]” (Quijano, 1992). Assim, tendo como premissas que a colonialidade está intrinsecamente impregnada em sociedades modernas que tiveram um passado colonial, como o Brasil, e que a escola é uma das instituições da base dessas sociedades, onde as novas gerações recebem os conhecimentos socialmente necessários e aceitos, pode-se afirmar, como já escreveu o sociólogo também porto-riquenho Ramón Grosfoguel, que os padrões europeus permanecem centrais no ambiente escolar e, portanto, os saberes locais e as práticas interculturais acabam sendo negligenciados ou desconsiderados (Grosfoguel, 2016).

No Brasil, a educação formal foi estabelecida pelos padres jesuítas, que chegaram em 1549, e era voltada aos povos nativos, com a intenção clara de “domesticá-los” (Baniwa, 2006; Kaiapó, 2022). Nesse período, estabeleceu-se o que mais tarde seria chamado de educação tradicional. O professor e pesquisador brasileiro em educação, Dermeval Saviani (2011, p. 58), afirma em seu livro *História das Ideias Pedagógicas no Brasil* que essa corrente, em sua vertente religiosa, partia da premissa de que o ser humano possuía uma essência divina – universal, imutável e comum a todos os indivíduos –, cabendo à educação apenas moldá-los para acessá-la, eliminando possíveis desvios associados ao mundo material. Mesmo após a expulsão dos jesuítas, em 1759, e as reformas pombalinas da instrução pública, que abriram espaço para a circulação de ideias laicas influenciadas pelos ideais iluministas (vertente leiga da pedagogia tradicional), a visão do estudante como um ser

padronizado e facilmente moldável permaneceu. Essa concepção, que via a educação formal como um processo de domesticação realizado entre quatro paredes, com inúmeras lições, regras rígidas e foco no professor – ou seja, a chamada pedagogia tradicional – perdurou no Brasil até a década de 1930, quando o movimento escolanovista ganhou força (Saviani, 2011).

A partir de 1930, a industrialização se intensificou e o crescimento econômico do país passou a depender mais do setor secundário. O professor e sociólogo brasileiro Paulo Meksenas (2014) afirma que, para que a indústria produtora de bens de consumo duráveis se desenvolvesse no Brasil, optou-se pela importação de tecnologia, abrindo as portas do país para as transnacionais, em vez do investimento na educação em geral e na pesquisa universitária (que permitiria a criação de tecnologias nacionais).

Concomitante a isso, os ideais da Escola Nova ou Educação Nova, movimento pedagógico importado do Norte global que defendia a individualidade dos estudantes, sua autonomia e centralidade no processo educativo, difundiam-se rapidamente no Brasil. Os escolanovistas, como ficaram conhecidos seus defensores, formavam um grupo heterogêneo, do qual faziam parte intelectuais, profissionais liberais e professores, que viam no movimento a possibilidade de inserir o Brasil em uma perspectiva global moderna, marcada pela internacionalização do capitalismo e pela ciência (Saviani, 2011; Libâneo, 1992). Aqui, é importante lembrar que:

No século 19, a correlação entre um conhecimento considerado universal e a possibilidade de usá-lo para classificar os indivíduos e grupos sociais se torna hegemônica. Assim, o discurso religioso se desloca para o científico, contribuindo para um enaltecimento daqueles que eram considerados portadores de bons genes (Cassiani; Sales; Ostermann, 2022, p. 2).

A Escola Nova, enquanto pedagogia, não chegou a substituir a pedagogia tradicional nas propostas nacionais voltadas à educação. Porém, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, documento elaborado e assinado por seus principais defensores e publicado em 1932, exerceu influência significativa na construção de um modelo de educação nacional, que seria efetivado décadas depois com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, em 1996.

Esse embate entre diferentes concepções educacionais tornou-se ainda mais evidente no período de 1962 a 1964, quando grupos progressistas que compartilhavam o poder sob a presidência de João Goulart tentaram colocar em prática reformas de base, criando obstáculos a essa política de internacionalização do capital brasileiro, o que deu origem ao golpe militar de 1964. As Forças Armadas, no poder, restabeleceram a política econômica que priorizava

o desenvolvimento do país por meio das transnacionais, exigindo uma reforma na educação para garantir o desenvolvimento econômico alicerçado no capital internacional (Meksenas, 2014).

As alterações no sistema de ensino resultaram na Reforma Universitária de 1968 e na Reforma do 1º e 2º Graus de 1971 (equivalentes aos atuais Ensino Fundamental de nove anos e Ensino Médio), tendo como consequências: a) a pesquisa universitária ficou em segundo plano, já que as universidades brasileiras deveriam se organizar para treinar pessoas a reproduzirem o conhecimento vindo de fora (e não para produzir conhecimento científico novo), criando uma massa de estudantes com formação rápida e deficiente; b) o controle ideológico sobre a educação, com a retirada das unidades curriculares de conteúdo político amplo, como Filosofia e Sociologia, e a inclusão de disciplinas destituídas de conteúdos críticos, como Educação Moral e Cívica (no atual Ensino Médio) e Estudos de Problemas Brasileiros (na Educação Superior); c) o planejamento de formas de desenvolver um ensino voltado ao lucro (Meksenas, 2014).

Com a Reforma Universitária (Decreto-lei nº 5.540/68), as empresas puderam assumir o Ensino Superior com maior facilidade, multiplicando-se as faculdades privadas que visavam ao lucro em detrimento da qualidade de ensino. Também passaram a existir as Licenciaturas Curtas, nas quais, para ser professor(a) dos atuais Ensino Fundamental e Ensino Médio, era necessário apenas cursar um ano e meio de ensino superior para cada matéria a ser lecionada, possibilitando que uma mesma pessoa ministrasse, ao mesmo tempo, disciplinas muito diversas (Meksenas, 2014).

Com a Reforma do 1º e 2º Graus (Decreto-lei nº 5.692/71), o antigo curso primário e o antigo curso ginásial fundiram-se em um ciclo único de oito anos, denominado primeiro grau (o atual Ensino Fundamental de nove anos). O antigo curso colegial passou a se chamar segundo grau (o atual Ensino Médio) e teria mais disciplinas profissionalizantes do que da área de Ciências Naturais e Humanas, o que serviu para reduzir a qualidade do ensino, pois não houve investimento suficiente em infraestrutura para a implementação eficiente das unidades curriculares profissionalizantes, ao mesmo tempo em que se retiravam do currículo disciplinas que faziam análise crítica da sociedade (Meksenas, 2014; Saviani, 2011).

Até aqui, fica evidente que, apesar do avanço em relação ao olhar do Governo Federal para a elaboração de um sistema nacional de ensino (em vez de deixar a cargo de iniciativas limitadas e particulares, como ocorrera durante o período colonial e imperial), a educação ainda estava a serviço dos grupos hegemônicos, ou seja, eurocentrada e colonialista (Oliveira; Candau, 2010). E nem de longe almejava um ensino integral e emancipatório, inclusive como preconizava o escolanovismo.

A Constituição Federal de 1988 foi o resultado da luta de setores da sociedade civil brasileira que, aproveitando o momento histórico do fim do Regime da ditadura militar e da redemocratização do país, buscaram avançar no campo da legislação social e política. Dessa forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 foi criada como resultado da disputa entre setores da sociedade civil – escolas públicas e universidades, sindicatos e associações de professores(as) –, os grandes empresários do ensino, bem como os setores mais conservadores do país (Libâneo, 1992; Meksenas, 2014; Saviani, 2011). Esse cenário justifica o fato de a LDB/96 conter tanto itens progressistas quanto conservadores.

Entre os avanços que a LDB/96 introduziu, destacam-se os seguintes: a) o fim do Ensino Profissionalizante compulsório; b) o fim das Licenciaturas Curtas; c) a extinção de disciplinas como Educação Moral e Cívica e Estudos de Problemas Brasileiros; d) a estruturação da educação formal, que passou a denominar-se Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental (de oito anos e, atualmente, de nove anos) e Ensino Médio (com três anos); e) a criação de condições para a organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com propostas importantes, como a incorporação da transdisciplinaridade nas práticas pedagógicas.

Quanto aos limites da LDB/96, ressalta-se: a) a marginalização dos componentes curriculares de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio, pois a obrigatoriedade de ambas foi retomada apenas nos cursos de formação de professores; b) a possibilidade de o governo federal destinar verbas públicas às instituições privadas de ensino. Em revisões posteriores ao conteúdo original da LDB/96, a integração da Educação Profissional foi incorporada ao Ensino Médio (Lei nº 11.741/2008), bem como as atuais e avançadas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (Meksenas, 2014).

Como buscamos demonstrar, para conhecer a realidade educacional por meio de suas reformas, é preciso entender o contexto econômico e político em que elas surgem. Ou, como menciona Gaudêncio Frigotto (2023, p. 210), “a educação escolar é constituída da sociedade que temos”. Desse modo, se na década de 1990 consolidou-se um projeto neoliberal, marcado pela venda do patrimônio público, na virada do século, nos governos Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, houve avanços significativos. Mesmo que não tenham promovido reformas estruturais profundas, durante esse período (de 2003 a 2016) ampliou-se o acesso ao Ensino Médio e ao Ensino Superior, incluindo grupos que foram historicamente excluídos da educação formal. Além disso, ambos os governos adotaram uma política externa mais autônoma em relação ao imperialismo estadunidense, que vinha exercendo grande influência no campo educacional do país (entre outros) desde o governo Vargas (Frigotto, 2023).

Nesse contexto, no que se refere aos cursos de licenciatura, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica (abrangendo cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados não licenciados e segunda licenciatura) apresentaram avanços significativos em 2015. A Resolução nº 02/2015 do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno (CNE/CP), estabeleceu, entre seus princípios, a articulação entre teoria e prática no processo de formação docente, prevendo carga horária obrigatória para a Prática como Componente Curricular (PCC).

Diferente de uma abordagem restrita à prática de ensino e aos estágios supervisionados, a PCC atravessa toda a formação, permitindo integrar diversos saberes desde os primeiros semestres do curso. Além disso, essa diretriz fortalece a conexão entre a escolarização (educação formal) e a educação não formal, reconhecendo que a educação, a socialização e a cultura são processos sociais amplos, que ocorrem independentemente da escola, embora também se manifestem em seu ambiente. Essa perspectiva já estava presente nas práticas educacionais de populações tradicionais, como comunidades indígenas e quilombolas (Baniwa, 2006; Ferreira, 2014).

Em 2019, ocorreu a revogação da referida resolução e a implantação das Resoluções CNE/CP nº 02/2019 (BNC-Formação) e CNE/CP nº 01/2020, pautadas em uma matriz de competências e habilidades para a formação de professores, privilegiando os interesses do mercado na definição das novas diretrizes. Entre outras medidas, essas normativas excluíram a unidade entre teoria e prática, defendida pela Resolução CNE/CP nº 02/2015, configurando-se como um claro retrocesso, junto com outros que ocorreram no mesmo período. Trata-se de uma fase marcada por tensões políticas que culminaram no impeachment da então presidenta Dilma Rousseff, em 2016. Tal processo foi amplamente visto como uma ação golpista, articulada por representantes de uma parcela da elite nacional. Esse movimento encontrou apoio em diversos campos – cultural, econômico, educacional, jurídico e político – e seus impactos se intensificaram com o governo eleito em 2018 (Frigotto, 2023). Nesse cenário, uma série de reformas foi implementada, como a Trabalhista, a Previdenciária e a Educacional.

Embora entidades vinculadas à formação de professores tenham realizado uma série de iniciativas reivindicando a revogação das Resoluções CNE/CP nº 02/2019 (BNC-Formação) e CNE/CP nº 01/2020, bem como a retomada da Resolução CNE/CP nº 02/2015, em 2024, já durante o governo Luiz Inácio Lula da Silva (formado por uma frente ampla para conter o avanço da extrema direita no país), foi homologada a Resolução CNE/CP nº 04/2024. Indo na contramão da melhoria do ensino e da qualidade da formação docente, essa

legislação impõe um modelo de formação baseado na BNCC, que busca padronizar e estreitar os conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade. Conforme nota da Diretoria do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN):

A Resolução CNE/CP Nº 04/2024 apresenta, aparentemente, características da Resolução CNE/CP Nº 02/2015, introduzindo no texto expressões como relação teoria e prática, valorização de profissionais de educação, articulação entre formação inicial e continuada, dentre outros temas, e referência a autores(as) que, historicamente, se alinham às elaborações do campo progressista, mas que constitui “bricolagem” de concepções distintas e opostas, mantendo, na essência, a concepção de uma pedagogia das pedagogias, ao não romper com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como o fundamento da formação de professores(as) (ANDES, 2024, p. 3).

Assim, a Resolução CNE/CP nº 04/2024, entre outras medidas e de forma simplificada, exclui a Prática Pedagógica como Componente Curricular (PCC) e representa um retrocesso na concepção de extensão. Indica a formação de professores na modalidade de Educação a Distância (EAD), custeada ou não por financiamento público, sem discutir o modelo de massificação do ensino, a mercantilização da oferta ou as condições de organização pedagógica (ANFOPE, 2024).

A luta para frear a Resolução CNE/CP nº 04/2024 coincide com a defesa da revogação do Novo Ensino Médio (NEM) – Lei nº 13.415/2017 (em vigor desde 2022). No governo Luiz Inácio Lula da Silva foi sancionada a Lei nº 14.945/2024, pela qual o Novo Ensino Médio não é revogado e poucos avanços são conquistados em comparação com o texto da lei anterior. A reforma do Ensino Médio, junto com a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reduz e fragmenta a formação humana e científica, já que apenas Língua Portuguesa e Matemática permanecem como unidades curriculares obrigatórias (tornando as demais unidades e áreas negligenciadas), sendo possível organizar a oferta em diferentes arranjos curriculares de itinerários formativos, o que corresponde a uma espécie de especialização à custa da formação humana integral.

Ou seja, mesmo após anos de luta e conquistas que merecem celebração, como a Lei nº 12.711/2012, criada para garantir o acesso de pessoas provenientes de escolas públicas, de baixa renda, pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência ao Ensino Superior e Técnico, bem como as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que obrigam o estudo de história e cultura africana, indígena e afro-brasileira em todos os níveis da Educação Básica, ou ainda a ampliação do acesso à educação formal em diferentes níveis, as amarras da colonialidade ainda estão presentes. Com as atuais mudanças na

legislação – que correspondem à junção de concepções distintas e opostas no texto normativo, resultado da disputa entre diferentes setores da sociedade –, mesmo com a previsão da presença da diversidade étnico-cultural ou com a preconização da educação integral no currículo formal, tanto a formação dos profissionais da educação quanto a formação dos estudantes da Educação Básica continuam pautadas nos preceitos modernos eurocentrados. Essa prática não é ao acaso, porque

[...] embora o colonialismo preceda a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Mantém-se vivo nos manuais de aprendizagem, nos critérios para um bom trabalho acadêmico, na cultura, no bom senso, na autoimagem das pessoas, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos da nossa sociedade moderna (Maldonado-Torres, 2007, p. 31).

Então, como resistir – e até transcender – à reprodução do colonialismo, se ele está profundamente enraizado nos currículos formais e na formação docente? Mesmo nas Ciências Humanas, área de formação das autoras e que tradicionalmente aborda temas relacionados à diversidade, muitas vezes ocorre a perpetuação de práticas que formam uma “consciência bancária” (Freire, 2024), sem estímulo à criação e baseadas em conhecimentos eurocentrados.

Um aspecto importante a ser considerado é que as estratégias metodológicas precisam ter coerência com os conhecimentos e saberes abordados pelos(as) educadores(as), pois uma aula expositiva, mesmo que em forma dialogada,

[...] atua fundamentalmente no plano cognitivo, quando muito oferece informações, ideias e conceitos atualizados, mas não leva em consideração as histórias de vida e experiências dos participantes e dificilmente colaboram para a mudança de atitudes, comportamentos e mentalidades (Sacavino; Candau, 2013, p. 64).

Do ponto de vista pedagógico, as contribuições de Paulo Freire são amplamente reconhecidas como fundamentais para a construção de uma perspectiva crítica na educação. Além da oposição a uma educação bancária, com a defesa de uma perspectiva problematizadora, Freire (1967) ressalta a centralidade dos temas geradores para o desenvolvimento de ações educativas. Ele também enfatiza o reconhecimento dos saberes e dos universos socioculturais dos estudantes, bem como a importância da ética, do diálogo e da participação coletiva na construção da consciência crítica da realidade.

Como mencionamos anteriormente, as Unidades Curriculares vinculadas à área das Ciências Humanas são as que tradicionalmente se ocupam de temas relacionados à diversidade. Não sendo o conjunto do corpo docente das

escolas a ocupar-se desses temas, a Educação em Direitos Humanos (PNDH-3/ Decreto nº 7.037/2009, PNEDH/2006, Parecer MEC/CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE nº 1/2012) acaba, portanto, sendo abordada em uma perspectiva disciplinar.

Em oposição a essa visão disciplinar sobre os Direitos Humanos (sendo esta a nossa proposta de construção), Candau (2012) propõe uma perspectiva intercultural crítica que transcende a disciplinaridade e promove a relação entre indivíduos e grupos sociais de diferentes culturas, por meio da evocação de diferentes saberes e conhecimentos, a fim de dar conta da complexidade das questões vinculadas à diversidade e aos Direitos Humanos na sociedade contemporânea.

A educação intercultural, conforme Fleuri (1998, p. 9), nasce como iniciativa de “superar o caráter sujeitador das práticas burocráticas e disciplinares”, sendo os desafios para a sua efetivação

[...] a necessidade de se construir no âmbito institucional instrumentos e estratégias de integração emancipatória entre diferentes sujeitos, assim como de promover processos criativos de mediação entre os contextos sociais e culturais a que pertencem. Outra consiste no desafio de se estabelecer canais e dinâmicas de interação da escola com as forças sociais vivas, tais como os movimentos sociais, que compõem uma rede diferenciada e conflitiva de processos organizativos coletivos que mobilizam transformações significativas no mundo atual.

Nesse sentido, nosso entendimento se assemelha ao dos autores decoloniais Enrique Dussel (2000) e Ramón Grosfoguel (2016), que defendem que a matriz eurocêntrica do conhecimento reforça a necessidade de uma nova fundamentação epistêmica. Destaca-se:

Se os projetos modernos eurocêtricos, racistas e sexistas de Kant e Humboldt tornaram-se a fundação epistemológica delas desde o século XVIII, como resultado de 300 anos de genocídio/epistemicídio no mundo, a transmodernidade de Enrique Dussel constitui a nova fundação epistêmica para a pluriversidade decolonial, cuja produção de conhecimento deve estar a serviço de um mundo para além do “sistema-mundo capitalista, patriarcal, eurocêntrico, cristão, moderno e colonialista” (Grosfoguel, 2016, p. 46).

Pelo exposto, acreditamos que as mudanças na educação formal que queremos não virão tão somente pelas reformas educacionais, mas também pela organização e luta política de professores(as), estudantes, comunidade escolar e movimentos sociais, pela construção de espaços menos autoritários para o ensinar/aprender e que enfatizem, assim como a visão educacional dos povos indígenas, a participação comunitária.

Em nossa formação, tivemos a oportunidade de participar das diversas experiências desenvolvidas no contexto da unidade curricular *Viver em Plenitude: entretecer saberes decoloniais*, em que professores(as), estudantes e indivíduos/grupos pertencentes a comunidades tradicionais tiveram a oportunidade de ver, ouvir e sentir formas de conviver em plenitude, especialmente junto aos povos originários Guarani e Kaingang. Essa experiência permitiu buscar caminhos, no diálogo intercultural, para tecer uma educação decolonial.

Porém, temos consciência de quanto fomos privilegiadas com essa oportunidade, já que dispúnhamos de condições de horários disponíveis, alimentação, transporte, moradia e, numa percepção mais ampla, por sermos mulheres brancas (o que não é a realidade da maior parte dos educadores do Brasil). Isso porque a cultura colonial e escravocrata, imposta desde a invasão do Brasil pelos europeus, ainda influencia profundamente a sociedade, manifestando-se em diversas práticas de segregação e violência, especialmente entre jovens negros e negras, indígenas e quilombolas, limitando acessos e minimizando suas histórias e saberes.

Apesar dos avanços na educação escolar no que diz respeito ao acesso, esta ainda é fortemente marcada por práticas burocráticas e disciplinares (comuns ao pensamento moderno europeu e contrárias à diversidade da vida), o que torna desafiador garantir a permanência e o êxito, pois não basta integrar a população historicamente excluída. A educação que queremos exige a inclusão de todas as pessoas para fazer emergir novas ações e conhecimentos. Assim como as cobras que serpenteiam silenciosamente por entre as folhas para saciar sua fome e se afastar dos predadores, ao invés de apenas aguardar em um lugar seguro que tudo se resolva, é necessário questionar cada reforma educacional, cada prática docente, cada verdade socialmente (re)produzida e, nas brechas do que a educação formal oferece, criar tempos e espaços para vivências colaborativas e dialógicas, a fim de transcender e desconstruir as amarras de uma racionalidade que insiste em homogeneizar o conhecimento e a experiência humana,

Não é necessário, porém, rejeitar toda ideia de totalidade, livrar-se das ideias e imagens com as quais essa categoria foi criada no âmbito da modernidade europeia. O que precisa de ser feito é algo muito diferente: libertar a produção de conhecimento, reflexão e comunicação dos buracos da racionalidade/modernidade europeia (Quijano, 1992, p. 19).

É nesse sentido que o contato com práticas inter e transdisciplinares, bem como o exercício da extensão e a garantia da inclusão do(a) profissional docente em sua formação inicial e continuada, se mostra importante. Pois

é a partir das experiências diversas e do acesso a saberes e práticas plurais que o(a) professor(a) (aquele que professa) se tornará educador(a) (aquele que educa) e será capaz de construir conhecimentos em diversas realidades, níveis e/ou modalidades de ensino em que atua. Dessa forma, a escola – e, também, a universidade – não será alheia ao mundo nem marcada pelo tédio (que se atribui de forma pejorativa à adolescência ou à suposta imaturidade juvenil). Em vez disso, será lugar de resistência, de apreço ao diálogo e espaço de acolhimento verdadeiro à diversidade. A educação formal cumprirá o seu papel de construir uma consciência crítica da realidade, na qual os jovens possam conviver e estar preparados para a vida, que é tão fluida e dinâmica quanto um rio.

CAPÍTULO 17

INTERCULTURALIDADE CRÍTICA PARA PROMOÇÃO DE INCLUSÃO NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Cláudio Adão da Rosa
Mariene Alves do Vale
Sandra Soceki da Rocha

Ao longo do curso *Viver em Plenitude: Entretecer Saberes Decoloniais*, os participantes vivenciaram diferentes experiências promotoras de questionamentos e reflexões. Dentre elas, a concepção e realização de um seminário que abordasse conteúdos do grupo temático do qual faziam parte, no caso, *Conectados pelas Diferenças*.

Em síntese, a proposta do grupo consistiu em um jogo cooperativo em que os participantes, reunidos em seus respectivos grupos temáticos, deveriam realizar ações sequenciais para a concretização de um objetivo comum. Porém, tendo como foco o tema da acessibilidade, para cada grupo foi estabelecido um impedimento, como, por exemplo, não utilizar as mãos ou não poder colocar os pés no chão para a realização das tarefas.

Inspirados e motivados pelo debate subsequente à intervenção lúdica, o presente grupo de coautoras e coautor decidiu seguir com o tema, transformando-o neste capítulo, de modo a compartilhar questões relacionadas, mais propriamente, ao acesso das pessoas com deficiência ao ensino regular de nível superior. Isso porque o ensino regular no Brasil passou por várias transformações ao longo do tempo e, principalmente nas últimas três décadas, precisou lidar de maneira mais efetiva com as legislações e estratégias referentes à acessibilidade e à inclusão, tendo em vista as diferentes características e especificidades dos estudantes.

De um cenário em que não havia escolarização para pessoas com deficiência, passou-se para uma realidade em que os estudantes com deficiência devem ser incluídos em salas regulares. Isso vale para todo o processo educativo e, por isso, as Instituições de Ensino Superior (IES) também precisaram se adaptar para acolher e incluir esses estudantes. Mais do que estar presente no ambiente do ensino regular, o intuito é proporcionar inclusão, de modo que eles também estejam envolvidos nas atividades e decisões do grupo. No caso das universidades, o disposto deve valer para toda a tríade, ou seja, ensino,

pesquisa e extensão. Sendo essa a ponte entre IES e sociedade, é pertinente considerar que seja realizada de maneira dialógica, o que nem sempre ocorreu.

Historicamente, a extensão vem sendo realizada a partir de duas vertentes: uma assistencialista e outra de prestação de serviços. A primeira a considera como uma transmissão do conhecimento, ou seja, “estender algo desde a ‘sede do saber’ até a ‘sede da ignorância’ para ‘salvar’, com este saber, os que habitam nela” (Freire, 2013, p. 25). A segunda limita-se a ofertar serviços à comunidade externa.

Na perspectiva dialógica, a extensão configura-se como uma via de mão dupla, na qual o conhecimento acadêmico e o conhecimento popular interagem de maneira horizontal. Assim, o conhecimento acadêmico é democratizado e a produção científica, tecnológica e cultural é realizada a partir da realidade. Um meio para adotar essa perspectiva é a interculturalidade, pois ela se caracteriza como um processo de construção de outros modos de saber, de poder, de ser e de viver (Walsh, 2010). Ao evidenciar a necessidade de confrontar e transformar as estruturas vigentes que, por exemplo, segregam grupos, práticas e pensamentos, a interculturalidade promove a escuta daqueles até então marginalizados, como tem sido o caso das pessoas com deficiência.

Um dos principais espaços em que a temática da interculturalidade está presente é a educação, enquanto instituição política, social e cultural (Walsh, 2010). É nela que valores e comportamentos são aprendidos e reproduzidos, de acordo com o que é determinado e priorizado pelo Estado. Considerando a possibilidade de integração entre as temáticas abordadas, o presente capítulo tem como objetivo discutir de que forma a extensão universitária pode ser mais inclusiva, tendo como referência epistemológica a interculturalidade crítica.

O acesso de pessoas com deficiência ao ensino regular no Brasil

Ao tratar das práticas sociais destinadas às pessoas com deficiência, é importante considerar que elas sempre estiveram entrelaçadas com as transformações sociais e culturais, com as descobertas científicas e com os diversos cenários econômicos vivenciados ao longo da história da humanidade. Desse modo, o entendimento sobre a aceitação e o direito de participação dessas pessoas na sociedade não seguiu um caminho evolutivo, reto e contínuo; pelo contrário, cada contexto sob o qual essas práticas foram fundadas criou diferentes cenários que nortearam e continuam influenciando avanços e retrocessos em relação a essa população.

No campo educacional, analisando a história das pessoas com deficiência no Brasil, Tannús-Valadão e Mendes (2018) identificaram três fases: a da exclusão, em que não existia nenhum tipo de escolarização; a da segregação

escolar, em que esse público frequentava instituições de ensino comuns, mas em um sistema paralelo em relação à educação geral; e a atual, da inclusão escolar, que entende a frequência desses estudantes em classes comuns das escolas regulares como a melhor opção para seu desenvolvimento. Essa última fase iniciou-se na década de 1990, quando o Brasil e diversos outros países foram influenciados por movimentos internacionais que promulgavam a inclusão social por meio da educação, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990 (Unesco, 1990).

Algumas legislações brasileiras anteriores a esses movimentos já tratavam da questão da inclusão escolar dos estudantes com deficiência, como nos casos das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961 e de 1971 (Brasil, 1961; Brasil, 1971) e da própria Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). No entanto, embora essas legislações apresentassem o direito desses estudantes de frequentarem os sistemas de ensino comuns, não traziam em seus textos estruturas políticas e pedagógicas para orientar e obrigar os sistemas de ensino a se adaptarem para recebê-los. Portanto, apenas os estudantes com deficiência que conseguissem acompanhar aquela organização de ensino então desenvolvida poderiam frequentar o ensino regular.

Foi na década de 1990 que os documentos norteadores da inclusão escolar começaram a ser mais incisivos em relação à obrigatoriedade de os sistemas de ensino se adaptarem para atender toda a pluralidade dos estudantes. Em 1996, foi promulgada a LDBEN vigente, que traz em seu art. 59 o dever dos sistemas de ensino de se adequarem para receber todos os estudantes (Brasil, 1996). No ano de 1999, por meio do Decreto nº 3.298/99, a educação especial passou a ser reconhecida como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, em caráter complementar, e não mais como uma modalidade substitutiva ao ensino regular (Brasil, 1999). Em 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (Brasil, 2001b). Todas essas ações foram fundamentais para reforçar a obrigatoriedade de os sistemas de ensino atenderem às necessidades dos estudantes com deficiência.

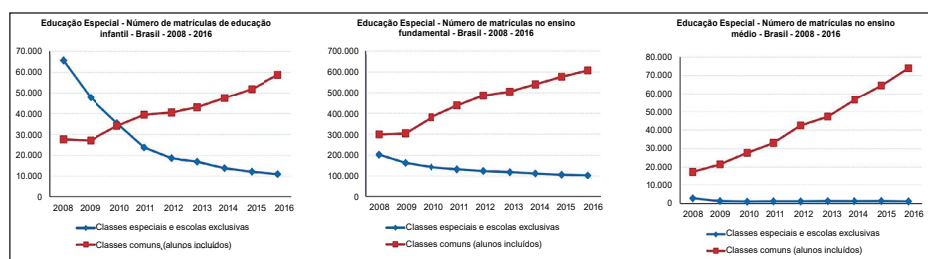
Finalmente, no ano de 2008, o Ministério da Educação (MEC) elaborou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), com o objetivo de promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, além de orientar os sistemas de ensino para oferecer respostas às necessidades educacionais (Brasil, 2008). Essa política permeia todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a educação superior, e “acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas

públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes” (Brasil, 2008, p. 1).

A orientação da PNEEPEI é para que os sistemas de ensino promovam respostas às necessidades educacionais apresentadas pelos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE), oferecendo o atendimento educacional especializado (AEE), bem como disponibilizando e orientando o uso de recursos e serviços no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008). Nessa perspectiva de educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, cabendo aos sistemas de ensino organizar e disponibilizar os serviços de apoio em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Decorridos pouco mais de quinze anos desde sua implantação, embora a PNEEPEI seja a maior orientadora dos processos de inclusão nesse período, para Mello e Hostins (2018, p. 1027), “a letra da lei e a cultura escolar ainda bailam em desarmonia, com passos desajustados e em ritmos diferentes”. Diversas pesquisas sobre a operacionalização das diretrizes da PNEEPEI no campo da prática revelaram que ela incentivou uma conquista importante no âmbito do aumento do acesso dos estudantes PAEE ao ensino regular no Brasil, como apresentado na Figura 8. No entanto, a realidade escolar ainda evidencia ações educacionais carregadas de contradições entre as diretrizes e as práticas destinadas a esse público (Buccio; Gisi, 2014; Mello; Hostins, 2018; Oliveira, 2018).

Figura 8 – Número de matrículas de estudantes PAEE nas classes especiais e escolas exclusivas e nas classes comuns no Brasil entre 2008 e 2016



Fonte: Brasil (2017).

Na prática, as ações educacionais voltadas aos estudantes PAEE no ensino regular acontecem de forma polarizada, sem articulação entre a escolarização e os serviços especializados de apoio. A inclusão nas salas comuns é vista como o caminho ideal a ser seguido, porém os objetivos ali trabalhados nem sempre estão articulados com os objetivos desenvolvidos no AEE, que acaba realizando um trabalho de forma segregada, com finalidades próprias. Mello e

Hostins (2018) destacam ainda que não basta apenas incluir esses estudantes nas salas regulares da escola comum para cumprir as obrigações legais: eles precisam de um sistema de apoio que os ajude a participar ativamente de todas as ações que os envolvem e das decisões coletivas. Caso contrário, as práticas educacionais estabelecidas serão de exclusão e de segregação, mesmo dentro das salas comuns.

A busca por aproximar as diretrizes da PNEEPEI das práticas escolares vem estimulando uma série de estudos. Entre eles, destacam-se os realizados, em rede, pelo Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP). Essa rede de pesquisa abrangeu 22 universidades e 18 Programas de Pós-Graduação de 17 estados brasileiros. O foco era a produção de estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas à inclusão escolar na realidade brasileira. Os pesquisadores participantes conduziram um estudo em rede, envolvendo professores de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), com base na metodologia da pesquisa colaborativa e com o objetivo de produzir, simultaneamente, conhecimento e formação (Mendes; Cia, 2012).

Os resultados obtidos por meio desses estudos indicaram que havia um amplo trabalho de garantia de acesso dos estudantes com deficiência ao ensino regular, porém apontavam para a dificuldade dos atores educacionais em compreender os processos e práticas de ensino e aprendizagem voltados a esse público. Essas dificuldades estavam fortemente evidenciadas pela segmentação entre os trabalhos realizados nas classes comuns e aqueles desenvolvidos no AEE, fato que reforça a necessidade de aproximar as diretrizes da política das práticas educacionais, lembrando que cabe aos sistemas de ensino o dever de organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Considerando que os estudantes PAEE possuem ritmos e estilos de aprendizagem individuais, como qualquer estudante, é fundamental que as flexibilizações curriculares sejam feitas para efetivamente construir suas aprendizagens. Portanto, além de disponibilizar profissionais habilitados para realizar o AEE, as instituições de ensino precisam promover reflexões sobre mudanças estruturais e pedagógicas em busca da construção de ambientes mais inclusivos, para que, independentemente das condições biopsicossociais dos estudantes, o direito de acesso e suas possibilidades de participar de forma ativa e plena de todas as atividades sociais sejam, de fato, uma realidade. Isso deve ocorrer, também, nos diferentes âmbitos do ensino superior.

Extensão universitária: histórico e perspectivas

A extensão universitária surgiu no século XIX a partir de diferentes experiências. Na Europa, intelectuais autônomos buscavam disseminar ao povo

conhecimentos técnicos por meio de cursos, enquanto, nos Estados Unidos, ela estava vinculada a instituições oficiais e visava à prestação de serviços, por exemplo, por meio da extensão rural (Gurgel, 1986).

No Brasil, as primeiras experiências de extensão foram a oferta de cursos pela Universidade Livre de São Paulo, na década de 1910, seguida pela iniciativa da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, em Minas Gerais, de levar assistência técnica a agricultores (Gurgel, 1986), já nos anos 1920.

Porém, somente no Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, referente ao Estatuto das Universidades Brasileiras, aparece uma referência legal sobre a extensão universitária (Gonçalves, 1999), entendida como um meio de propagação das próprias produções científicas e técnicas das universidades, por meio de cursos e conferências. Buscava-se disseminar o que era considerado conhecimento útil para o “aperfeiçoamento individual e coletivo” (Brasil, 1931) daqueles que não tinham acesso a ele.

Essa perspectiva, propagada ao longo das décadas, destaca o conhecimento acadêmico, colocando-o como superior ao conhecimento popular. As pessoas teriam mais cultura se tivessem acesso ao que é produzido e desenvolvido nas IES, mas a cultura já existente na comunidade externa à academia não era considerada.

Na década de 1960, a extensão começou a considerar as classes populares, por meio de ações que visavam conscientizá-las sobre seus direitos. Entretanto, com o início da ditadura militar, essas ações foram interrompidas e, devido à Reforma Universitária de 1968, voltaram a ser realizadas em uma perspectiva assistencialista e de mera prestação de serviços.

As décadas de 1970 e 1980 testemunharam o ressurgimento de movimentos populares, sindicais e organizações não governamentais que impactaram a concepção de extensão universitária. Principalmente após 1987, quando foi criado o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX). Ao menos na teoria, a extensão passou a ser entendida como uma via de mão dupla, que busca a integração entre o saber acadêmico e o saber popular. No ano seguinte, com a Constituição Federal (Brasil, 1988), a extensão tornou-se um dos pilares da universidade, compondo, juntamente com o ensino e a pesquisa, a tríade universitária.

Em 1996, a LDBEN determinou, em seu art. 43, que a educação superior tem por finalidade:

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII – atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização

de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (Brasil, 1996).

Alguns anos mais tarde, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 instituiu que 10% dos créditos curriculares dos cursos de graduação deveriam ser destinados às ações extensionistas (Brasil, 2001a). No PNE seguinte, referente ao decênio 2014-2024, a obrigatoriedade reaparece, acompanhada da especificidade de que os créditos devem se referir a programas e projetos de extensão universitária, com prioridade para áreas de grande pertinência social (Brasil, 2014).

Essa determinação fez com que os cursos de graduação tivessem que adequar seus currículos para atender à legislação. Todavia, ainda que cada curso tenha desenvolvido programas e projetos de extensão universitária que compreendem 10% de todos os créditos necessários para a integralização curricular e atendem a demandas sociais, não necessariamente a perspectiva se modificou.

Na prática, o que ainda se vê são as típicas prestações de serviços, como as clínicas de atendimento em odontologia e psicologia ou os núcleos de prática jurídica, além das retrógradas ações assistencialistas que perpetuam o *status quo* sem promover transformação social. Nesse sentido, é pertinente considerar as contribuições da interculturalidade crítica, dada a importância de dar voz – ou melhor, de abrir a escuta – para os saberes e as demandas desses sujeitos, visto que voz os marginalizados têm e sempre tiveram.

Interculturalidade para uma extensão universitária inclusiva

As ações de extensão universitária voltadas à acessibilidade têm se destacado nas universidades brasileiras como um compromisso essencial com a democratização do conhecimento e a promoção de uma educação inclusiva. Essas iniciativas vão além da adaptação física dos espaços e incluem a criação de ambientes acessíveis do ponto de vista atitudinal, pedagógico e cultural (Fleuri, 2016). Fundamentadas nos princípios da interculturalidade crítica e da decolonialidade, conforme articulados por autores como Catherine Walsh, Aníbal Quijano e Boaventura de Sousa Santos, essas ações compreendem a acessibilidade como um conceito complexo, que envolve a superação de barreiras históricas, sociais e epistemológicas que marginalizaram grupos subalternos, excluindo-os dos espaços acadêmicos e do reconhecimento de seus saberes (Quijano, 2000; Santos, 2018; Walsh, 2010).

No contexto da acessibilidade, a interculturalidade crítica, conforme proposto por Walsh (2010), incentiva a construção de uma relação dialógica entre o conhecimento acadêmico e as experiências dos sujeitos marginalizados. Esse

diálogo não se resume a adaptações superficiais para incluir estudantes com deficiência, mas visa transformar as estruturas de poder e os sistemas de saber que, historicamente, têm promovido a exclusão dessas populações. “A interculturalidade crítica exige que as estruturas de poder e de saber, ainda predominantemente eurocêntricas e coloniais, sejam questionadas para que novos modos de convivência e aprendizagem possam emergir” (Walsh, 2010, p. 92). Nessa perspectiva, as ações de extensão voltadas à acessibilidade propõem uma reestruturação das práticas acadêmicas, reconhecendo e valorizando a diversidade de identidades e saberes e criando espaços onde múltiplas vozes possam se expressar e interagir.

Aníbal Quijano (2000) introduz a noção de *colonialidade do poder* para descrever a manutenção de hierarquias e epistemologias eurocêntricas que dominam as instituições, incluindo a universidade. Para Quijano (2000), a colonialidade impõe uma matriz de poder que desvaloriza os saberes não ocidentais, perpetuando formas de exclusão e subjugação. Nesse sentido, a acessibilidade, dentro de uma perspectiva decolonial, deve romper com uma visão assistencialista que considera a deficiência como uma questão a ser “corrigida” ou “ajustada” às normas hegemônicas. Em vez disso, a decolonialidade propõe a valorização das experiências, conhecimentos e práticas de grupos historicamente marginalizados, incluindo pessoas com deficiência, populações negras e indígenas. Assim, as ações de extensão devem configurar-se como espaços de inclusão epistêmica e cultural, nos quais as contribuições desses sujeitos sejam reconhecidas e valorizadas.

A proposta de *pluriversalidade* defendida por Mignolo (2011) é fundamental nesse contexto. Para ele, esse conceito desafia a imposição de uma única forma de conhecimento, reconhecendo a coexistência de múltiplos modos de ser e saber. Essa perspectiva permite que as práticas de extensão se expandam para além do conhecimento acadêmico, envolvendo, por exemplo, rodas de conversa com comunidades locais, oficinas conduzidas por líderes comunitários e diálogos interculturais entre acadêmicos e representantes dessas comunidades. Nesse processo, a universidade não apenas oferece acesso, mas também se transforma ao incorporar saberes não hegemônicos, promovendo um ambiente mais inclusivo e democrático.

A prática da *ecologia de saberes* é outro princípio relevante para a construção de uma acessibilidade decolonial. Boaventura de Sousa Santos (2018) defende que a universidade deve ultrapassar as fronteiras do saber científico ocidental e integrar saberes populares, ancestrais e locais. Essa ecologia de saberes propõe a valorização da diversidade epistêmica, o que significa que as ações de extensão com enfoque decolonial devem promover o respeito às tradições e práticas de cuidado comunitário dos sujeitos com deficiência e das populações quilombolas, indígenas e ribeirinhas. Assim, a acessibilidade

torna-se mais do que um conjunto de adaptações físicas; transforma-se em um compromisso com a inclusão das identidades culturais e epistêmicas dos estudantes, respeitando suas trajetórias e formas de saber.

Fleuri (2016), ao examinar as intersecções entre os marcadores de raça, deficiência e classe na educação, observa que as instituições acadêmicas frequentemente ignoram as especificidades dos estudantes que enfrentam múltiplas camadas de exclusão. Para ele, as práticas educacionais que buscam a inclusão plena devem abordar essas interseccionalidades, reconhecendo que a acessibilidade vai além da infraestrutura física e precisa contemplar aspectos como acolhimento e pertencimento para estudantes negros e com deficiência. “As práticas educacionais precisam considerar as particularidades e especificidades dos sujeitos, respeitando suas trajetórias e compreendendo as opressões interseccionadas que os atravessam” (Fleuri, 2016, p. 45). Nesse sentido, a extensão universitária, ao se comprometer com uma acessibilidade decolonial, enfrenta o racismo estrutural e promove uma reconfiguração das relações de poder dentro da universidade.

Outro aspecto fundamental para a implementação de uma acessibilidade decolonial nas ações de extensão é o combate ao racismo epistêmico, questão abordada por Grosfoguel (2016). Segundo o autor, o racismo epistêmico consiste na invisibilização e subjugação dos saberes que não se alinham ao conhecimento hegemônico, criando uma hierarquia que exclui as epistemologias do Sul global e as tradições populares. As ações de extensão, ao valorizarem e integrarem essas perspectivas periféricas, desafiam essa lógica e criam um ambiente universitário que não apenas acolhe, mas também reconhece e promove o conhecimento subalterno.

Por meio de práticas como oficinas de sensibilização, mentorias entre pares e grupos de apoio, as ações de extensão não apenas preparam o espaço físico, mas também transformam a universidade em um ambiente acolhedor e inclusivo, no qual estudantes com deficiência, negros, indígenas e outros grupos marginalizados podem se expressar e compartilhar suas vivências. Essas práticas permitem que a extensão universitária se torne um processo de transformação mútua, em que tanto a universidade quanto a comunidade de estudantes e lideranças com saberes diferenciados possam crescer e desenvolver-se de maneira colaborativa (Fleuri, 2016; Walsh, 2010).

Nesse contexto, a interculturalidade crítica aplicada à extensão universitária propõe uma mudança estrutural e uma revisão das práticas e valores institucionais.

Entender a interculturalidade como um projeto de construção de outros modos de poder, saber, ser e viver exige tornar visíveis, confrontar e transformar as

estruturas que posicionam diferentemente grupos e práticas dentro de uma ordem racial, moderna-ocidental e colonial (Walsh, 2010, p. 91).

Para que as universidades brasileiras avancem em direção a uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática, é essencial que essas instituições não apenas implementem políticas de acessibilidade, mas também questionem e transformem as bases de sua estrutura organizacional, valorizando as contribuições e saberes dos sujeitos que historicamente foram silenciados.

Desse modo, a prática extensionista comprometida com a decolonialidade torna-se uma ferramenta de transformação social, promovendo um compromisso ético e político com a democratização do conhecimento. Em vez de abordar a acessibilidade como uma adaptação imposta de fora para dentro, a interculturalidade crítica propõe que as universidades construam ambientes de aprendizagem colaborativa, valorizando a pluralidade de saberes e promovendo uma educação que acolha e respeite a diversidade humana em toda a sua complexidade (Mignolo, 2011; Santos, 2018).

Portanto, as ações de extensão universitária com foco na acessibilidade e fundamentadas na decolonialidade representam um movimento em prol de uma universidade mais justa e inclusiva. Esse compromisso exige não apenas adaptações físicas, mas também a criação de um espaço acadêmico que reconheça as contribuições dos diferentes sujeitos e ofereça condições para que todos possam participar ativamente dos processos de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para a construção de uma sociedade mais igualitária e plural.

Considerações finais

Ao longo deste estudo, procuramos evidenciar a importância das ações de extensão universitária dedicadas à acessibilidade, contextualizando-as dentro de uma perspectiva de interculturalidade crítica. A compreensão da acessibilidade como um processo que vai além de adaptações físicas e técnicas exige o reconhecimento das barreiras sociais, culturais e epistemológicas que afetam os estudantes com deficiência. Fundamentadas nas contribuições de autores(as) como Catherine Walsh e Reinaldo Fleuri, essas ações visam promover não apenas a inclusão formal, mas uma inclusão efetiva, que valorize as identidades e saberes historicamente silenciados.

A interculturalidade crítica, no contexto da acessibilidade, leva-nos a questionar as estruturas de poder que mantêm a universidade como um espaço predominantemente eurocêntrico e a refletir sobre como práticas de exclusão são reproduzidas na academia. A proposta de um diálogo entre saberes populares e conhecimentos acadêmicos constitui uma estratégia potente para

transformar as universidades em espaços realmente inclusivos e plurais. Em última análise, tais ações têm o potencial de promover uma educação que não apenas reconheça, mas também valorize as diversidades de vivências e experiências dos estudantes.

O desenvolvimento de políticas e práticas extensionistas, portanto, deve ser orientado por uma visão inclusiva e transformadora, que promova o reconhecimento das interseccionalidades e a superação do racismo estrutural, aspectos que ainda permeiam o ambiente universitário brasileiro. A universidade, enquanto espaço de produção e circulação de saberes, precisa comprometer-se com a criação de condições que permitam a participação plena e ativa de todos os estudantes, garantindo que suas experiências e vozes sejam incorporadas no processo educativo.

As ações de extensão universitária voltadas à acessibilidade devem ser entendidas como um compromisso contínuo de construção de uma universidade mais justa, democrática e aberta à pluralidade de saberes. A efetividade dessas práticas está diretamente relacionada ao quanto elas conseguem promover transformações profundas nas estruturas e nas práticas institucionais, fomentando, assim, uma educação que se alinhe aos princípios de uma interculturalidade crítica e decolonial.

CAPÍTULO 18

DISCURSOS DA INFORMAÇÃO: caminhos para a *conversidade*

Aline da Conceição Beck
Edson Luiz Mendes

Nascente

*Diversidade,
Fluir é coletivo.
Somos encontro.*

O presente ensaio relatado ou relato ensaístico traz consigo um tanto de percepções e sensações entremeadas por reflexões teóricas. O encontro entre a coautora e o coautor deste texto se deu a partir do curso *Viver em Plenitude: entretecer saberes decoloniais*, viabilizado pela Universidade Federal de Santa Catarina, com a parceria e colaboração de alguns programas de pós-graduação, dentre os quais estão representados aqui o Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) e o Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PGCIN). O curso *Viver em Plenitude* propiciou alguns novos cursos, dentre eles, um curso inicial que nos uniu enquanto coautores nesta escrita/vivência coletiva. Ao sermos desafiados a resumir nossos objetivos profissionais e de vida em apenas uma única palavra, encontramos-nos na emancipação-igualdade.

Apesar de pontos de partida diferentes, nos encontramos em um mesmo lugar – o lugar em que se acredita que o acesso à educação e à informação é o que pode nos tornar mais iguais, ou menos diferentes, e propiciar que minorias – ou maiorias minorizadas, como propõe o cientista social, comunicador e rapper Richard Santos (2020) – alcancem a emancipação. Ao longo deste curso, cada um de nós também foi acompanhado de uma criação imagética que representasse, de algum modo, tais objetivos de vida. No meu caso, Aline, o lúdico entrou em jogo: minha criação foi um animal híbrido de tamanduá com abelha – carinhosamente nomeado pelos colegas de *tamanduelha*. Explico: o tamanduá é um animal nativo das Américas e, no momento da criação imagética, me veio à mente um conto Krenak, citado em seu livro *A vida não é útil*, e na canção em parceria de Emicida com Gilberto Gil, *É tudo pra ontem*, em que Deus se transforma em um tamanduá para visitar suas outras criaturas. A transformação de Deus em um tamanduá me faz refletir

sobre o que é sagrado e como noções de sacralidade podem variar a depender do lugar a partir do qual se fala. A abelha surge como uma representação da diversidade na natureza e da evidência do sucesso que se obtém em sociedades cooperativamente organizadas.

No meu caso, Edson, a criação imagética leva-me a uma caminhada como um percurso de rio, que é sinônimo de água em constante movimentação, às vezes calma, outras vezes turbulenta, e que está sempre em processo de construção ao receber, oferecer e compartilhar vida, para em seguida se transformar. Ailton Krenak (2020, p. 56) afirma que “para além da ideia de ‘eu sou a natureza’, a consciência de estar vivo deveria nos atravessar de modo que fôssemos capazes de sentir que o rio, a floresta, o vento e as nuvens são nossos espelhos de vida”. Enxergo no rio a presença constante da luta pela vida de todos os seres, e em abundância; o rio é diverso, conecta-se e é conectado com várias afluentes; tem tonalidades diferenciadas, é determinado em prol de ações comuns e, ao mesmo tempo, carrega consigo a beleza, a ternura, a amorosidade e o equilíbrio entre ser forte e suave, bravo e manso, estrondoso e discreto. O rio nos convida a realizar caminhadas repletas de ações coletivas que fortalecem e empoderam os seres vivos, de forma que as pessoas também se emancipem em prol da vida: plena, abundante, solidária e sustentavelmente planetária.

Assim, o presente ensaio se propõe a levantar discussões sobre de que forma os discursos acerca da informação podem gerar exclusões e manipulações que servem ao neoliberalismo e reafirmam resquícios de colonialidade. Dessa forma, em um primeiro momento, traremos contribuições teóricas sobre o tema e, em seguida, compartilharemos tentativas de suspender o céu, como nos propõe Krenak, a partir das reflexões realizadas ao longo do curso *Viver em Plenitude*.

Leito

Nessa sociedade contemporânea, as questões relacionadas à informação e ao seu fluxo são cada vez mais instigadas à sua compreensão e influência social, levando em consideração não apenas documentos e conteúdos, mas também os comportamentos diversificados das pessoas usuárias, receptoras e reprodutoras de informação. De acordo com Yuval Noah Harari (2018), há manobras de gigantes empresas na busca de acesso e controle de dados sobre tudo e todos, por meio das ofertas gratuitas de serviços e entretenimento, com o objetivo de acessar informações sobre a privacidade e a individualidade pessoais, para criar perfis de interesse de cada ser humano, cada nação, cada território. “O universo consiste em um fluxo de dados, e o valor de qualquer

fenômeno ou entidade é determinado por sua contribuição ao processamento de dados” (Harari, 2016, p. 370).

Cada vez mais se proliferam estudos acerca da competência da informação e de suas reais influências na sociedade. A interdisciplinaridade oportunizada pelo conhecimento da informação vem se agigantando ano a ano, e sua utilização aparece não apenas como algo informativo, mas também como estratégia de influência privilegiada, pois seu uso e reutilização, de várias maneiras, por diversas pessoas e instituições, com uma infinidade de interesses – pessoais ou coletivos, personalizados e/ou padronizados, direcionados ou generalizados – acabam por confundir o significado da informação na sociedade.

Mesmo tendo seu início pautado na teoria da informação e da cibernética, ao pensar no significado da palavra *informação* faz-se necessário considerar, de maneira objetiva, clara e contundente, vários parâmetros, tendo em vista as inúmeras possibilidades situacionais e interpretativas, sejam semânticas ou não, avaliando diferentes perspectivas que podem ou não ser determinantes em todo o processo informativo.

Informação não é algo que comunicam duas cápsulas cognitivas com base em um sistema tecnológico, visto que todo sistema de informação está destinado a sustentar a produção, coleta, organização, interpretação, armazenamento, recuperação, disseminação, transformação e uso de conhecimentos, mas sim, deveria ser concebido no marco de um grupo social concreto e para áreas determinadas (Capurro, 2003, p. 10).

É possível pensar a informação através do conceito de discurso proposto por Eni Orlandi (2012, p. 15), de tal forma que “o discurso é assim a palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”. Dessa forma, a informação não se trataria apenas de uma emissão de um código entre duas partes, mas de um fluxo de mão dupla entre os locutores – aqueles que emitem a informação e aqueles que a recebem –, de modo que importa quem são esses sujeitos, pois efeitos e sentidos se propagam a partir desses discursos da informação, os quais carregam, necessariamente, ideologias, e não a suposta neutralidade que perpassa o conceito de informação.

Assim, cada vez que se fala sobre a informação, haverá objetivos e políticas, mais ou menos explícitas, que perpassam a reflexão do contexto social em que se encontra. Quanto mais globalizada, menos evidente fica a especificidade da informação, de informar. Por isso, é necessário estar atento aos impactos sociais e culturais do processo interpretativo, que “é um produto de complexas interações entre tecnologia e cultura” (Capurro; Hjørland, 2007, p. 174).

Ao contrário do bem material, a informação é um bem simbólico, porque se elabora, organiza e circula no interior da linguagem. Ainda ao contrário do bem material, o uso da informação não a esgota. Mas tanto o bem material como o simbólico necessitam de um elemento de troca. [...] No primeiro caso o elemento de troca é a cognição e o capital cultural e, no segundo, a moeda propriamente dita (Kobashi; Tálamo, 2003, p. 9).

Sendo uma prática da linguagem, há uma maioria minorizada em territórios de comunidades periféricas, quilombolas, povos originários, ribeirinhos e outros que são excluídos desse processo de transformação cultural por não estarem acessando e correspondendo aos anseios e necessidades mercadológicas impostas por essa evolução social. Ao mesmo tempo, são passíveis de manipulação a partir do excesso de informações que, atreladas ao mercado neoliberal, tornam-se excludentes ao utilizarem-se propositalmente do grande volume de dados para confundir, criar dúvidas e dividir opiniões, limitando a reflexão crítica e fortalecendo a desigualdade social (Demo, 2020).

Diariamente, é disseminada uma quantidade imensurável de informação por meio de aplicativos variados, incluindo redes sociais, mídias, televisão e rádio, enquanto meios de comunicação de massa: “pensamos que se trata de informação, mas na verdade trata-se de manipulação sibilina” (Demo, 2000, p. 39). Os dados ganham grande poder econômico e social na sociedade contemporânea, em que a tecnologia da informação e comunicação pode ser utilizada como meio para equilibrar a desigualdade social e a competição – o próprio campo da cultura, no que tange ao conhecimento mundial, considerando que a informação nasce na sociedade e a ela retorna (Kobashi; Tálamo, 2003).

Quanto maior o processamento de dados, com grande quantidade de algoritmos, maior é a capacidade de respostas eficientes e rápidas, pois a internet de todas as coisas pode criar um fluxo de dados tão intenso que nem mesmo os humanos aprimorados dão conta de tal processamento (Harari, 2016). O acesso a um fluxo excessivo de informações, sem a devida preparação para sua apropriação e compreensão, e sem segurança no tratamento de dados, gera desinformação, pois, conforme afirma Pedro Demo (2000), no ato de informar está presente o desinformar. Informação e desinformação caminham juntas nos processos de organização social e, em todo contexto comunicativo, transitam símbolos e semânticas reciprocamente compreensíveis. Assim, “é preciso levar em conta que a validade do discurso não se restringe a tal contexto, mas se remete ao ambiente social, cuja normatividade não é apenas dada, mas também historicamente construída” (Demo, 2000, p. 39).

Um Estado-nação é uma espécie de sociedade individualizada entre as demais. Por isso, entre seus membros pode ser sentida como identidade.

Porém, toda sociedade é uma estrutura de poder. É o poder aquilo que articula formas de existência social dispersas e diversas numa totalidade única, uma sociedade. Toda estrutura de poder é sempre, parcial ou totalmente, a imposição de alguns, frequentemente certo grupo, sobre os demais. Consequentemente, todo Estado-nação possível é uma estrutura de poder, do mesmo modo que é produto do poder. Em outros termos, do modo como foram configuradas as disputas pelo controle do trabalho, seus recursos e produtos; do sexo, seus recursos e produtos; da autoridade e de sua violência específica; da intersubjetividade e do conhecimento (Quijano, 2005, p. 130).

Esse processo de transformação cultural perpassa os meandros capitalistas, repletos de competitividade e *rankings* que levam ao individualismo como forma de controle social, colocando territórios em situação de desfavorecimento no acesso às novas tecnologias, embora correspondam aos anseios e necessidades mercadológicas de consumo, pois “desinformar será, portanto, parte fundamental do processo de informação” (Demo, 2000, p. 39). Cada vez mais, o “estudo, produção, circulação e consumo da informação vêm se tornando primordiais” (Kobashi; Tálamo, 2003, p. 10) e, diante de sua complexidade, exigem uma elaboração conceitual que possibilite alternativas sociopolíticas e econômicas para a sociedade contemporânea do século em que adentramos. É necessária a coletividade da diversidade, em que cada área reconheça seu objeto específico nessa sociedade de excessos informacionais, esclarecendo sua interpretação para além da mecânica funcionalista e de suas indecisões, mas também de suas intencionalidades individualistas.

O *ethos* humanitário vem se modificando por meio da ressignificação de conceitos essenciais à organização social. A coletividade, a troca, a partilha e a cooperação são substituídas pela competitividade, pela individualidade e, entre outros, pela habilidade de promover-se isoladamente. Ou seja, a vida humana passa a ter importância na concorrência, em ser diferente, em ser o melhor. Com o sectarismo na participação em um grupo, os vínculos afetivos e emocionais misturam-se com a informação, e o diálogo com a diversidade de pensamentos contrários deixa de se sobrepor, fazendo com que o desequilíbrio democrático se evidencie. Acelerado pela internet, que simula uma solidariedade global e um compartilhamento de tudo, com exigência de respostas instantâneas e não reflexivas, o presente que vivemos faz com que “um tuíte valha mais que 5 mil artigos científicos, valha até uma presidência, desbancando os meios tradicionais e mais lentos de negociação política e de produção e circulação de conhecimento” (Turin, 2019, p. 16).

Ailton Krenak (2020, p. 10) faz um alerta ao afirmar que:

Estamos viciados em modernidade. A maior parte das invenções é uma tentativa de nós, humanos, nos projetarmos em matéria para além de nossos corpos. Isso nos dá a sensação de poder, de permanência, a ilusão de que vamos continuar existindo. A modernidade tem esses artifícios. [...] Estamos a tal ponto dopados por essa realidade nefasta de consumo e entretenimento que nos desconectamos do organismo vivo da Terra.

A conectividade em rede e com a inteligência artificial é um sistema que pode reduzir a taxa de mortalidade, de criminalidade e, conseqüentemente, até de desigualdades sociais, desde que o foco esteja pautado em interesses humanitários e na sustentabilidade do planeta. Ao contrário, se o foco for a concentração de poder e de controle, aprofundando desequilíbrios sociais e ambientais, “os resultados podem ser catastróficos” (Harari, 2018, p. 31), pois comprometem, de modo instantâneo, todo o mundo. Para Sandra Braman (2009), o poder da informação vem transformando a sociedade a partir de sua utilização como “informação como recurso, como mercadoria, como percepção de padrão, como bacia de possibilidades, como agente e como força constitutiva da sociedade”.

Assim, é emergente a existência de ações políticas que resultem no empoderamento social das comunidades periféricas, em que as universidades possuem papel essencial por meio da extensão universitária³⁰. De acordo com Aníbal Quijano (2005, p. 130), a busca coletiva pela resolução de problemáticas comuns é uma possibilidade de empoderamento.

Não obstante, se um Estado-nação moderno pode expressar-se em seus membros como uma identidade, não é somente devido a que pode ser imaginado como uma comunidade. Os membros precisam ter em comum algo real, não só imaginado, algo que compartilhar. E isso, em todos os reais Estados-nação modernos, é uma participação mais ou menos democrática na distribuição do controle do poder.

O empoderamento, que, de acordo com Eduardo Mourão Vasconcelos (2003, p. 20), perpassa pelo “aumento do poder e autonomia pessoal e coletiva de indivíduos e grupos sociais nas relações interpessoais e institucionais,

30 Entre as experiências com projetos de extensão universitária que procuram a aproximação com as comunidades de periferias, uma é desenvolvida pelo Departamento de Ciência da Informação da Universidade Federal de Santa Catarina – CIN/UFSC, com a intenção de aproximar os sujeitos desse território das possibilidades de informatização tecnológica e do conhecimento para o acesso ao mundo universitário, desmistificando para essas populações a impossibilidade de sonhar para além de serviços subalternos. O Programa Cibercidadania vem sendo desenvolvido desde o ano de 2017, em parceria com a Escola de Educação Básica Marista Escola Social Lucia Mayvorne – MESLM, em cumprimento à meta 12.7 do Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005 de 2014), acerca da curricularização da extensão universitária (Mendes, 2023, p. 16).

principalmente daqueles submetidos a relações de opressão, dominação e discriminação social”, efetiva-se a partir do cotidiano, por meio de ações de enfrentamento às problemáticas existentes, na busca coletiva de soluções para suas dificuldades. Ou seja, “implica questões fundamentais da luta democrático-popular em nossas sociedades contemporâneas” (Vasconcelos, 2003, p. 53), a partir da aliança entre as diversidades de grupos, de ideias, entre áreas de conhecimento, entre culturas e minorias segregadas de direitos e esquecidas na história de construção social.

Contribuir para a construção de resoluções dos mais graves problemas sociais das populações brasileiras, por meio de políticas públicas formuladas democraticamente e que possibilitem o protagonismo, a emancipação e o empoderamento das pessoas, perpassa pela função primária da universidade, a partir da conexão entre seus três pilares: ensino, pesquisa e extensão. A articulação entre a comunidade acadêmica e a comunidade periférica, mediante uma relação de igualdade de direitos e deveres, promove um processo educativo, cultural e científico que, ao chegar à conscientização, viabiliza a transformação do território e da sociedade, incluindo o próprio mundo acadêmico. “A conexão que se estabelece entre esses dois polos é uma relação de trocas, em que a universidade [...] oferece subsídios para um desenvolvimento intelectual dos sujeitos, [...] e a comunidade contribui com seus valores e cultura” (Jesus; Gomes, 2024, p. 3), construindo, assim, de maneira autoral, o conhecimento necessário para suas demandas: trata-se do conhecimento *conversitário*. De acordo com Reinaldo Matias Fleuri (2019, p. 16):

Ao adotar o paradigma da conversa para entender e fundamentar a relação entre os diferentes agentes sociais construtores de conhecimento, distanciamos-nos do entendimento corriqueiro do diálogo com conversa fiada, caracterizada pela acriticidade e pelo descompromisso político. Afastamos-nos também do que poderíamos chamar de conversa desfiada, marcada pela dispersão e falta de foco, ou conversa enfiada, que impõe autoritariamente ideias e perspectivas sectárias. E nos aproximamos de uma perspectiva interacional e dialógica que poderíamos chamar de conversa porfiada, caracterizada pelo enfrentamento crítico dos desafios que se colocam no contexto social e ambiental, ou de conversa confiada, que permite estabelecer relações de parceria e confiança recíprocas entre os agentes sociais ao buscarem compreender e resolver os problemas da realidade.

A possibilidade do estabelecimento dessas conversas surge como uma possível abordagem decolonial para a construção de conhecimentos e para a emancipação humana. Ouvir outras vozes denuncia a dicotomia histórica oriunda da contraposição entre colonizado e colonizador, que estabeleceu

uma relação de hierarquia ainda perceptível em todas as esferas da sociedade moderna. A epistemologia hegemônica opera com relações de poder que reafirmam resquícios de uma era colonial. Outros caminhos são abertos quando se criam espaços para o diálogo entre diferentes epistemes. O *epistemicídio* – termo cunhado por Boaventura de Sousa Santos (1995) e reinterpretado e apropriado por diversos(as) autores(as), como Sueli Carneiro – aponta para os sujeitos do conhecimento e versa sobre aqueles que podem ou não fazer parte da construção e validação do saber.

Esta pretensão de saber distinguir, hierarquizar entre aparência e realidade e o facto de a distinção ser necessária em todos os processos de conhecimento tornaram possível o epistemicídio, a desclassificação de todas as formas de conhecimento estranhas ao paradigma da ciência moderna sob o pretexto de serem conhecimento tão-só de aparências. A distribuição da aparência aos conhecimentos do Sul e da realidade ao conhecimento do Norte está na base do eurocentrismo (Santos, 1995, p. 331).

O epistemicídio aponta ainda para uma suposta universalidade do conhecimento e para a hierarquização de saberes. Caminhos para a justiça epistemológica denotam outras referências, como Ailton Krenak, liderança indígena e ambientalista, recentemente tornado imortal pela Academia Brasileira de Letras. Krenak nos dá várias pistas de como não sucumbir nesta era de informação e tecnologia. O tempo que opera na sociedade capitalista destoa de outras percepções, como a noção de tempo para os povos originários. Além disso, os movimentos humanos seguem, respeitam e se consideram parte da natureza. Para os Krenak, o sonho é uma instituição, podendo apresentar sinais ou previsões. Ailton Krenak aponta para o valor dos sonhos. Talvez pensar a construção do conhecimento a partir de muitas mãos, em um entretecer de saberes, seja nosso sonho latente.

Existe um ritual entre os Krenak chamado *taru andé* (Krenak, 2020, p. 25), uma tentativa de suspender o céu, para diminuir a pressão sobre a saúde da Terra e sobre a nossa própria. A suspensão do céu é uma busca para que os sonhos voltem a fazer parte do cotidiano, para que novas práticas se entretçam entre si e se tornem maiores; para que vozes, povos e culturas que têm um histórico de apagamento e silenciamento possibilitem a emancipação humana e a reafirmação do direito inalienável à igualdade.

Foz

Buscando romper o céu e reforçar a urgência do compromisso com a emancipação e o empoderamento dos sujeitos, por meio da educação, na perspectiva da formação crítica – “entendida como aquisição de referenciais

teóricos universais para a interpretação da realidade e, ao mesmo tempo, como compreensão e enfrentamento dos problemas vividos no cotidiano” (Fleuri, 2019, p. 27) –, trazemos alguns pontos chave marcantes para nós ao longo da travessia do curso *Viver em Plenitude*.

Um dos primeiros pontos de relevância, como já enunciado, deu-se pelo fato de que o curso *Viver em Plenitude*, além de ocorrer em parceria com alguns programas de pós-graduação, contou com a participação de representantes dos povos Guarani, Kaingang e Laklãnô/Xokleng, bem como da líder Shirlen Vidal de Oliveira, do Quilombo Vidal Martins, localizado no bairro Rio Vermelho, em Florianópolis, e dos estudantes do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica/UFSC. Assim, vimos e vivemos, na prática, a potência de uma construção coletiva de conhecimentos a partir de várias epistemologias. A comunidade acadêmica se fortalece à medida que estabelece diálogos com as comunidades periféricas, em que a diversidade de culturas, etnias, saberes e tantos outros elementos forma uma pluralidade de conhecimentos evidenciados no coletivo, por meio da *conversidade*.

Além disso, a colonialidade atravessa as formas como sistematizamos e validamos o conhecimento, sobretudo por meio da forma escrita. Esse é mais um ponto de relevância da experiência relatada. É um desafio extrapolar esses limites: sentimo-nos desafiados a nos expressar também por meio de nossos corpos e sensações, entendendo que isso igualmente faz parte do que somos e do conhecimento que construímos. O conhecimento pode ser construído a partir do encontro, bem como pode ser sistematizado por meio de desenhos, poesias, danças e tantas outras formas.

Outro ponto de relevância dá-se pelo diálogo entre o meu eu e o eu do outro, por meio da escuta e da observação no chão da terra do outro, sentindo os cheiros, os sabores e os saberes do seu cotidiano, ao ouvir os povos indígenas e quilombolas tanto na sala de aula da academia quanto na própria aldeia e no quilombo. Esse encontro dialogal possibilita uma autorreflexão sobre a própria história, concepções e formas de ver e lidar com a sociedade, em um verdadeiro encontro consigo mesmo a partir do entretecer com o outro.

Por fim, também há relevância no registro coletivo sobre o conhecimento compreendido a partir da relação dialógica do encontro, por meio de estratégias de integração interdisciplinar em espaços democráticos de participação mútua na construção de todos os processos pedagógicos, nos quais acontecem as trocas de experiências. Esses registros culminaram na sistematização das aprendizagens assimiladas, em formato de textos científicos escritos em duplas, trios e grupos.

A partir dessas vivências, entretecendo saberes decoloniais, é possível reconhecer a legitimidade epistemológica e científica existente na oportunidade

do encontro por meio da *conversidade* na educação, conforme afirma Fleuri (2019, p. 48): “o conhecimento *pluriversitário* também emerge no interior da própria universidade quando estudantes de grupos minoritários (étnicos ou outros) entram na universidade e passam a exigir dela um nível de responsabilização social mais elevado”.

Mais do que reconhecer a diversidade de culturas e saberes historicamente construídos, trata-se de emancipar e empoderar os sujeitos por meio de estratégias diferenciadas, a partir do *Entretecer Saberes* entre o conhecimento científico e as comunidades periféricas.

A *conversidade* coloca o desafio de se engendrar uma nova epistemologia dialógica e crítica de educação e pesquisa, gestão e extensão acadêmica. Trata-se de potencializar os variados processos, dispositivos e estratégias capazes de suscitar e sustentar a relação de mútua aprendizagem entre os diferentes sujeitos socioculturais. Reconhecer os múltiplos movimentos sociais como sujeitos produtores e interlocutores de conhecimento científico é uma decisão que pode levar a formas mais criativas e eficazes de conceber e produzir ciência no mundo contemporâneo (Fleuri, 2019, p. 20).

Os avanços tecnológicos caracterizam uma “sociedade da informação” voltada tanto para a emancipação de sujeitos quanto para a manipulação que sustenta interesses individualizados, fazendo-se cada vez mais necessária, “contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade de conscientização” (Freire, 2011, p. 54).

Em pleno século XXI, ressurgem com força ações antidemocráticas que excluem direitos, fazendo-nos refletir sobre a necessidade de fortalecimento das intervenções pedagógicas utilizadas no meio educativo. A ação de oportunizar acessos com qualidade diminui várias barreiras. De acordo com Ailton Krenak (2020, p. 29), “cada um de nós – não a economia, não o sistema todo – pode atuar positivamente nesse caos e trabalhar, digamos assim, por uma auto-harmonização”.

A frequência processual de vivências por meio da *conversidade* pode desconstruir o senso comum e gerar o rompimento de muitos *apartheids* culturais que, muitas vezes, não se entendem, apenas se reconhecem e são repassados de geração para geração.

A informação tem poder avassalador nessa sociedade contemporânea: influencia e é influenciada pelo espaço em que se encontra, podendo ser utilizada para oprimir ou para emancipar pessoas. De acordo com Sandra Braman (2009), a informação flui, molda-se e molda, adapta-se aos seus ambientes e influencia outros; assim, seu fluxo constrói realidades por ser um elemento

constitutivo da sociedade. Ou seja: informação é poder. É necessária a qualificação informacional das pessoas para as mudanças político-sociais que estão emergindo, acreditando na possibilidade interrelacional entre os seres vivos.

Ainda há ilhas no planeta que se lembram o que estão fazendo aqui. Estão protegidas por essa memória de outras perspectivas de mundo. Essa gente é a cura para a febre do planeta, e acredito que podem nos contagiar positivamente com uma percepção diferente da vida. Ou você ouve a voz de todos os outros seres que habitam o planeta junto com você, ou faz guerra contra a vida na Terra (Krenak, 2020, p. 39).

Enquanto um dos pilares de atuação das universidades, a extensão tem a capacidade e o poder informacional de possibilitar oportunidades constantes por meio de espaços de *conversidade*, com trocas e construção de conhecimento, conforme dispõe a Constituição Federal brasileira: “as universidades gozam, na forma da lei, de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988).

A extensão universitária possui a capacidade de levar a ciência aos locais mais distantes e vulneráveis da sociedade, dialogando com a cultura local sem discriminá-la e sem a intenção de realizar assistencialismo barato e interesseiro, que não provoque a emancipação das pessoas. Ou seja, a extensão põe em prática a intervenção social enquanto processo educativo e formador, a partir da demanda social.

Junto ao exemplo da universidade, poderíamos pensar uma política do tempo em relação a outras instituições, cujas ambientações distintas implicam formas diferentes de temporalização, como os fóruns políticos, a produção cultural e, enfim, as próprias relações de produção (Turin, 2019, p. 49).

A extensão universitária, ciente do poder informacional que exerce por meio da *conversidade*, pode ser um contraponto à desigualdade social, contribuindo para o esclarecimento, o empoderamento e a emancipação cultural das maiorias minorizadas, pois o mais importante, conforme Ailton Krenak (2020, p. 37), é a “caminhada que fazemos aqui, na busca de uma espécie de equilíbrio entre o nosso mover-se na terra e a constante criação do mundo”.

CAPÍTULO 19

EPISTEMICÍDIOS, ORALITURAS E IMPROVISOS: reflexões sobre ancestralidade, (des) centralidade e linguagens das periferias

*Lurian Endo Gonzaga
Mel Yan Muccillo Gonçalves*

Sentipensamentos memorialísticos

Quando sentipensei em fazer esse curso, parecia uma escolha errada. Eu estava em um momento de mudança de vida, sentia que tinha dado um salto mortal de um trem em movimento para outro trem. Essa era a imagem que mais ilustrava o momento que estava passando quando decidi me inscrever e conseguir ser aceito no curso. Sentipensei: “Nossa, vou adicionar mais um dia de viagem e passar um dia inteiro na Universidade”. Esse era o meu estado mental no início dessa caminhada, apesar de uma amiga minha ter me falado que o curso ia ser uma benção. Hoje sinto mais benção do que erro. Minha amiga estava certa e eu, errado. Essa sensação de erro foi se dissipando a cada encontro. Começamos como em um dia chuvoso (aliás, a chuva foi personagem coadjuvante em momentos-chave do curso), bastante chuvoso, e foi difícil para mim chegar até o curso. Cheguei com atraso, e aquela turma estava cheia. O dia foi passando e as dinâmicas deram um tom azulado àquele dia gris de chuva imponente. Dinâmicas que desafiaram nossas criatividade, nossas habilidades artísticas, nossas interações sociais com pessoas desconhecidas – estas que tão pouco são estimuladas em espaços acadêmicos formais. As presenças desse primeiro dia ficaram encravadas dentro de nossas almas, de nossos espíritos.

O desenvolvimento dos próximos encontros, com a presença indígena Guarani, Kaingang e Laklãnõ/Xokleng, transmutou a vibração do lugar e das pessoas e se tornou uma presença indelével. Minha imagem construída no último encontro foi alterada, de maloqueiro para maloca. No segundo dia revisitamos as dinâmicas, que agora já eram mais reconhecíveis; era uma revisão de processos feitos no encontro anterior, numa proporção maior, em um grupo maior. Revisitar atividades é uma maneira pedagógica de dar uma segunda chance de reafirmar e refazer, que são processos educativos profundos.

A presença indígena, com sua sabedoria, seus cantos, seus gritos, suas indignações, tomou conta. Tivemos uma presença timorense que conseguiu fazer um correlato com povos indígenas amazônicos, que também se fizeram presentes e trouxeram a força das plantas de poder em suas famílias. A epistemologia da ayahuasca surgiu reluzente num dia sem chuvas, com flautas andinas e plantas de poder. Nesse dia, houve uma sequência de coincidências. Eu queria perguntar para a presença amazônica sobre as plantas de poder e se o povo Tukano tinha alguma planta de poder, e só consegui indagar sobre o assunto quando o professor da Amazônia trouxe o tema à tona. Minha pergunta levou o nosso condutor dos encontros a fazer um convite aberto para uma cerimônia com a planta mestra. Ao final do encontro, ele disse que só fez o convite porque eu havia feito minha pergunta sobre a rainha da floresta – assim como eu só havia feito a pergunta por conta da presença Tukano ter trazido a questão.

A chuva e seus desígnios também foram quase protagonistas da visita à aldeia indígena Guarani do Massiambú. Nesse encontro, tivemos a guia dos pingos de chuva e dos lugares inundados pelo caminho, que nos fez buscar outras bifurcações. Mas, mesmo com a intensidade das águas, nós chegamos até a aldeia. Ficamos um dia inteiro, senti o poder da *opy*, do fogo sagrado e do petyngua agir sobre nossos intelectos, nossas almas e nossos espíritos, sobre nossos epistemes e sobre nossa cosmogonia. Tivemos um dia iluminado de chuva e fogo, bendito por Nhanderu, pelos espíritos da floresta e por todas as suas sabedorias.

O meu insight desse dia foi que, ouvindo a sabedoria Guarani e sua conexão com a natureza, eu deveria estar mais em contato com a terra, que deveria sair de um lugar onde não posso plantar. Eu sentipensei que plantar, ter contato com a terra e com as plantas, é algo realmente importante para mim e que deveria procurar esse caminho, essa meta de vida. Entendi que não fui feito para apartamentos na cidade, que preciso da floresta, da terra e das águas, e que uma vida extremamente urbana não poderia ser o meu objetivo. Mas, na cidade em que vivo, essa realidade (da aproximação com a terra) é possível, embora venha com custos irrealis de moradia, que nos aflige nesta ilha!!!

O corpo pareceu mais presente quando tivemos que participar das propostas do encontro seguinte. Perceber o corpo foi uma ideia que permeou a prática de vários grupos, e fomos postos a bailar/gingar/lutar, a nos colocarmos em situações diferentes, a pensar em coletividades, em cooperações, a sentir odores, a ouvir e ressignificar sentidos. Mas nem tudo são flores nas interações coletivas. Sua dificuldade de comunicação e seus desafios para entender e integrar individualidades são um desafio, mas não uma dificuldade ou um desafio que nos afaste de querer estar em espaços coletivos, e sim de entender as dificuldades e aprender com elas. Pois, sem conhecer

nossas dificuldades e nossa imperfeição humana, tendemos a achar soluções idealmente perfeitas. A coletividade é mágica e nos salvará das dores do individualismo neoliberal que nos mata.

Não creio assim. A coletividade tem dores, porém são dores das quais vale a pena aprender os desígnios e as lições. Mas não podemos nos iludir. Não existe perfeição nas coisas feitas pelos humanos. Não existem seres perfeitos. Quanto antes aceitarmos isso, mais podemos realmente viver uma coletividade consciente de nossos limites, de nossas imperfeições. As sombras fazem parte de nossas constituições, como o dia e a noite, a luz e a sombra. Para mim, o desafio do amor, do amar, é conseguir aceitar as imperfeições alheias, porque aceitar a luz das pessoas é fácil; o difícil é aceitar o lado imperfeito. Incluir é respeitar os desejos individuais de participar ou não participar, e não forçar todo mundo a participar. É incluir todo mundo, mas, ao mesmo tempo, reconhecer e acolher os sentipensamentos que não se sentem incluídos nos caminhos que a coletividade decidiu, em sua maioria, seguir, e que querem ser apenas suporte e retaguarda. Incluir é respeitar a opinião, mesmo que não se concorde. Coletividade não é fácil, mas em seus desafios reside a sua maior beleza!

Periferia, epistemicídios e (des)centralidades

A partir de diálogos via mensagens de telefone, tivemos mais clareza sobre o que temos pensado a respeito desses temas, que são nossos gritos.

Ultimamente falo, escrevo, penso, sentipenso (para usar a expressão dos homens “hicotea” da Colômbia e difundida por Orlando Fals Borda) – gritando. Não é um grito que necessariamente ou sempre se pode ouvir. Não vem de uma análise acadêmica, senão de uns sentires sentidos e vividos, que nascem da indignação, raiva, dor e horror (Walsh, 2020, p. 144, tradução própria).

Diálogos entre os coautores desse texto escureceram nosso pensamento, e pudemos entender melhor o que não conseguimos explicar tão bem no último encontro e nos diálogos do nosso grupo sobre algumas questões que nos lampejavam nesses últimos tempos.

- Agora pouco tava escutando uma música e lembrei de falas tuas.
- Que música? – perguntei
- Era um funk que falava sobre ganhar dinheiro, mas não deixar de ser maloqueiro. E daí eu já tava pensando sobre isso quando escutei o Criolo aquele dia... E pensando nas tuas falas sobre a ancestralidade ser na própria

cultura periférica *de agora...* Como esse modo de vida que se forma na periferia urbana. Que não é de outro lugar nem de outro tempo. E é de reconhecimento de identidade e de cultura. Dos saberes que se fazem na periferia assim como é *agora...* Do maloqueiro como reconhecimento de identidade/cultura/modo de vida.

– Nossa, isso que eu queria dizer. Mas não saiu tão perfeito assim. Rsrrsrs. Vc conseguiu traduzir meus sentipensamentos em palavras. Era isso!!!!

Mais adiante, na conversa, trouxemos algumas outras reflexões:

– Porque quando a gente vai argumentar para defender a valorização e reconhecimento de conhecimentos diante dos epistemicídios, por exemplo no campo da dança, nas danças dos orixás a gente diz que tem fundamento, que cada gesto é uma ferramenta, que cada ferramenta tem uma ontologia, que tem uma filosofia em cada gesto. E isso dá um peso para o assunto, traz uma ancoragem histórica e de base de conhecimentos. Mas para argumentar contra os epistemicídios e defender a valorização para algo que é muito mais recente, tipo o *Break*, é um desafio maior, na lógica dessa sociedade que a gente vive. Ao mesmo tempo que se supervaloriza os avanços tecnológicos, se desvaloriza o que é inventado nas periferias. E a gente se apega em se defender com essa raiz profunda. No entanto, tem muitas coisas que são da emergência. Do cruzo, e que se dão pelo cruzo. Se dão no momento histórico. E as periferias urbanas tem quantos anos? Acho que uns 50 anos. São bem recentes. Mas uma coisa que começa agora também é um ancestral do que virá. E esse processo de urbanização e de acumulação de pessoas nas áreas urbanas não parece estar perto de acabar. Então, mais adiante, as culturas das periferias urbanas, vão ser culturas de mais tempo, ancestrais. E aí eu fiquei pensando se também a gente não tem dificuldade de olhar para essa cultura periférica urbana de agora como a ancestral de amanhã por ter dificuldade de enxergar futuro, sabe? Porque nos podam o futuro, né?!

– São boas as reflexões!!! Gostei. É que quando há um genocídio com as populações periféricas ainda hoje ocorrendo, eu penso em gritar isso. Em gritar no sentido de luta, de aviso, de chamar atenção para um problema. Na periferia ainda não é ancestralidade. Acho que nesse sentido. Estamos gritando por vida, por não extermínio. Já os quilombolas e indígenas devem gritar por ancestralidade. Porque vão garantir suas terras. Algo assim que tenho pensado. Quando sobreviver, estiver em paz, sua história e cultura tiverem sido visibilizadas e valorizadas podemos pensar em ancestralidade periférica do futuro. Mas talvez no futuro. No agora o grito é pra sobreviver e ser reconhecida como uma cultura de valor. Isso que minha pesquisa quer buscar a valorização epistêmica da cultura da periferia...

E isso remeteu a uma entrevista da dissertação de um dos coautores, que falava sobre a situação na periferia. Um dos entrevistados da dissertação, o Jacson dos Santos (2023), tratava da educação na periferia, mas o diálogo também se conecta com a urgência do presente, com o presentismo periférico:

– E é uma frase que eu escutei do MV Bill numa entrevista dele no programa do Altas Horas também. MV Bill rapper carioca. Que dificilmente na favela, na periferia as pessoas que lá vivem, veem as pessoas acenderem por causa da educação, vê as pessoas comprarem alguma coisa, comprarem uma casa, um carrinho, comprar um fogão novo, uma geladeira nova, sei lá, qualquer coisa de uma necessidade básica daquela família, porque ficou estudando muito tempo. Porque é um processo que para quem é periférico, para quem é pobre, quem passa necessidade tem que ser muito imediato. Tu não podes ficar 12 meses esperando para ter uma geladeira. Tu tens que correr atrás, tem que batalhar e tem que conseguir isso, porque é algo necessário para sobrevivência, nos dias de hoje. Ele falou que na maioria das vezes as pessoas não veem a ascensão, ou as pessoas melhorarem de vida, porque elas estão estudando, vê por que elas estão trabalhando. O trabalho vinha em primeira opção, depois o estudo. Primeiro por necessidade, porque precisava trabalhar para ter dinheiro, para sobreviver no mundo capitalista, desigual que a gente vive. E segundo por falta de referência, não ter uma referência, uma pessoa da minha família, por exemplo.

Nessa ideia, sentipensamos que o grito da periferia não é, no imediato, a ancestralidade, não é nem ter uma educação, é ter vida, é sobreviver – esse é o grito mais urgente. Isso, falando nas questões do capitalismo. Se pensar na necropolítica carioca, aí é grito para não me matar, para parar com o genocídio. Porque ainda existe um genocídio com as favelas, principalmente do Rio de Janeiro. Nós dissemos que a periferia não tem história, não que ela não tenha um passado, mas não tem uma história oficial. Onde aprendemos essa história? Apenas se formos atrás, porque não está nos livros de história, não está nos cursos de história. Tudo tem história que está no tempo da humanidade, mas nem tudo é historiografado, não faz parte do ensino de história. Sem história, sem um conhecimento profundo do passado, podemos sentir a ancestralidade, mas num sentido espiritual, abstrato, mais do que sentipensante. Isso que sentipensamos sobre diferentes gritos: os gritos dos quilombos e dos povos originários têm que ser por ancestralidade; o da periferia pode ser um dia, quando formos historiográficos, valorizados como uma cultura, como uma episteme relevante que possui uma história, uma ligação com o passado.

Segundo o IBGE (2019), o Brasil tinha mais de 5,12 milhões de habitações em 13.151 favelas, transformando o país no que possui o maior número de favelas no mundo, com uma maioria de população negra nestas

localidades. Um número considerável de pessoas que, em vários níveis da colonialidade, é subalternizado, inviabilizado, destituído de reconhecimento das epistemes que produz, genocídio e epistemicídio acontecendo ao mesmo tempo, no agora do presente.

Precisam reconhecer as epistemes maloqueiras, porque essas epistemes já existem, e elas levaram os(as) coautores(as) deste artigo aos lugares em que estamos. A episteme das ruas não sai da gente, não importa o nosso título acadêmico. Por isso, é preciso mais mestres(as) e doutores(as) que sejam fluentes na língua periférica, mais professores(as) que se façam pensando qualquer linguagem contra hegemônica periférica, do gueto, das margens, para que as pessoas da periferia se observem como sábios, como pessoas que produzem conhecimentos, pedagogias, teorias, ciências. Porque sempre produziram, mas os louros lhes são negados, tolhidos e maltratados quando tentam expor suas ideias, quando resistem ao existir, quando questionam ao pensar, ao criar e ao viver.

Dados sobre o genocídio nas periferias negras brasileiras

Em 2020, 78,9% das vítimas mortas pela polícia eram jovens negros e pobres. Em 2015, o Senado Federal iniciou a CPI dos jovens assassinados e concluiu que há um genocídio contra jovens negros em curso no Brasil. Durante a pandemia da COVID-19, movimentos das favelas do Rio de Janeiro solicitaram uma liminar ao STF para suspender as operações policiais não essenciais nas favelas cariocas. O pedido foi acolhido, e o resultado, em comparação com o ano anterior, foi a redução de 73% das mortes e 39% dos crimes contra o patrimônio, provando que as ações policiais na periferia são um projeto necropolítico de uma necropolícia genocida da população negra periférica. Matar jovens negros periféricos é projeto do Estado brasileiro. Enquanto isso for uma realidade, vou gritar pelas quebradas e pelos maloqueiros e maloqueiras que ainda não têm direito à vida na sociedade brasileira.

Grafias das periferias

Nem tudo é historio(grafado), e ainda passar a fazer parte do ensino de história ou de outras disciplinas é mais difícil. A grafia, a escrita, é supervalorizada como parte do projeto colonial, enquanto outras noções de *grafias* são suprimidas ou se compõem a partir de perspectivas fragmentadas e hierarquizadas por esse mesmo projeto de dominação. O grafocentrismo eurocêntrico centraliza as grafias no lugar da escrita e fragmenta outras linguagens – orais e corporais – jogando-as à periferia das linguagens em relação à escrita. E

passa a ser imposto como um modelo de sociedade escritocêntrica às outras culturas, que organizam suas subjetividades de outras formas, fazendo outras relações entre linguagens, através de cosmopercepções próprias.

Essas perspectivas que centralizam a escrita emergem a partir de uma cosmopercepção baseada no sentido da visão, característica das culturas de matriz europeia. A socióloga nigeriana Oyèrónké Oyěwùmí (2021) chama a atenção para a centralidade desse sentido perceptivo nas culturas europeias e para como esse tipo de leitura do mundo centraliza a visão sobre os corpos como organizadores das sociedades, generificando-os e criando categorias de gênero que separam funções sociais: “A razão pela qual o corpo tem tanta presença no Ocidente é que o mundo é percebido principalmente pela visão” (Oyěwùmí, p. 32, 2021). Esse sentido de percepção foi supervalorizado nos escritos de Aristóteles. Possivelmente, assim como ocorre a generificação dos corpos, há efeitos dessa supervalorização no campo das linguagens e, consequentemente, desvalorização de outros sentidos, como, por exemplo, a escuta, que é fundamental para as culturas que privilegiam a oralidade.

Leda Maria Martins (2021) defende que as formas de grafar os saberes são variadas e, nas culturas de matrizes africana e indígena, a produção de conhecimento se deu por muito tempo por diferentes formas de grafar os saberes, como linguagens não hierarquizadas e não fragmentadas. Ela conta que a grafia de saberes passava também pelo corpo, pela voz, pelas cores, pelas danças e performances, e que, de diversas maneiras, esses conhecimentos continuam a ser grafados em diferentes culturas. Leda Martins (2021) nomeia essas formas de grafar os saberes como *Performances das Oralituras*:

Conceitual e metodologicamente, oralitura designa a complexa textura das performances orais e corporais, seu funcionamento, os processos, procedimentos, meios e sistemas de inscrição dos saberes fundados e fundantes das epistemes corporais, destacando neles o trânsito da memória, da história, das cosmovisões que pelas corporeidades se processam. E alude também à grafia desses saberes, como inscrições performáticas e rasura da dicotomia entre a oralidade e a escrita.[...] Assim, performances orais, cerimônias e festejos, por exemplo, são férteis ambientes de memória dos vastos repertórios de reservas mnemônicas, ações cinéticas, padrões, técnicas e procedimentos culturais residuais, recriados, restituídos e expressos no e pelo corpo imantado pela voz, portais de inscrição e grafias, instituindo e transmitindo saberes de várias ordens, entre eles os estéticos e filosóficos. O corpo vozeado, nas tradições orais, é local de inscrição de um conhecimento que se grafa nas coreografias dos movimentos, nas escritas e partituras peliculares, nos ritmos e timbres da vocalidade e das sonoridades. O que no corpo e na voz se repete é uma episteme.

Então, como estariam grafadas as historiografias das periferias urbanas? Esses dias eu estava pesquisando compositores e compositoras de Funk mais atuais e percebi que, em muitas músicas, os cantores/compositores narram suas vivências e sua história enquanto cantam. Assim como no Rap, muito da historiografia da periferia é articulada através das tecnologias ancestrais contemporâneas das músicas. Os saberes se processam através do corpo, da voz, dos vozeados, em tons, acentos, ritmos, rimas e outras técnicas elaboradas. Essas linguagens articulam não só saberes históricos e das próprias técnicas que as compõem, como também maneiras de articulação política, estratégias de sobrevivência, criações e elaborações de identidades comunitárias, tecnologias de organização social, elaborações da ética das relações humanas, comunitárias e ambientais, além de elaborações filosóficas e conceituais.

Uma vez, quando eu trabalhava na Escola Genésio Pires, em Itapuã, na cidade de Viamão – RS, eu tinha uma turma de estudantes com idades entre seis e dezesseis anos, que estudavam no turno inverso em oficinas ministradas pela comunidade ou por estudantes da universidade. Eu tinha um aluno mais velho que os outros, que tinha dificuldade de produzir junto com os colegas menores e quase nunca se expressava pela escrita, pelo desenho ou mesmo pela fala, mas era muito observador e participativo com sua presença e escuta. Eu nunca sabia como ele estava se sentindo em relação ao que nós estávamos trabalhando e tentei, de muitos modos, conhecer as possibilidades de expressão que ele trazia, para trabalhar dentro da linguagem que lhe fosse possível.

Algum dia, os colegas me contaram que ele gostava de improvisar com o Rap, então eu propus que fizesse alguma composição que envolvesse os temas que estávamos trabalhando em aula. Ele era bastante tímido, e num primeiro momento ficou um pouco em dúvida e não fez. Continuamos as atividades – eu não gosto de forçar as coisas com os meus alunos. Depois, em um momento repentino, ele entrou no meio da conversa improvisando com o Rap sobre os assuntos que estávamos trabalhando. Foi a primeira vez que eu vi aquele aluno se expressar e participar do processo de produzir e compartilhar conhecimentos junto com os outros, de forma mais ativa, e não só com sua observação e escuta atenta, que eram típicas dele.

Eu penso que era necessário ele se expressar na linguagem dele, que ele gostava. E também penso que é uma responsabilidade dos(as) educadores(as) aprender os idiomas dos(as) educandos(as), ou minimamente aprender a ler as diferentes linguagens e valorizar essas diferenças, reconhecendo-as como possibilidades de produção científica, como tecnologias de comunicação e inscrição de saberes.

Quando pensamos nas ciências escolares, nos remetemos a tudo aquilo que foi grafado e registrado pela escrita como componente curricular. Não vemos, então, uma ciência possível de ser dita como de matriz periférica. Assim, não

reconhecemos como epistemologia, ou como qualquer ciência, o conhecimento que se produz na periferia através de seus modos próprios de produção. Dessa forma, retornamos a um questionamento já pontuado em artigo anterior, o qual traz o exemplo dos desfiles de escolas de samba como modos de processar saberes frente às concepções de ciências validadas na escola, como as Ciências Biológicas:

As escolas de samba, como importantes centros de cultura negra do país, compõem estudos e pesquisas ao longo do ano e transcrevem uma gama de conhecimentos através das apresentações nos desfiles de carnaval. Aulas de História, Ciência Política, História da Arte, Sociologia, entre outras, desfilam, dançam, passam sendo corporificadas. Ao passar na avenida os desfiles com as representações de corpos e epistemologias presentes nos estudos realizados pelas escolas de samba, levanto as seguintes questões reflexivas: se com transmutações e onças passam na Sapucaí aulas de História e Antropologia, por que não haveria de passar também as aulas de Ciências Biológicas? Outras Ciências não estão passando e acontecendo à nossa frente? Ou não estamos lendo as grafias que as processam? (Gonçalves, 2024).

Ou, dizendo de outra forma: outras ciências não estão passando, cantando, bailando, rimando, acontecendo em nossa frente? Ou não as percebemos, lemos, interpretamos e consideramos como formas de grafar? Validamos as grafias próprias que as processam quando produzidas na periferia?

O mesmo processo se dá nas periferias não urbanas – rural, ribeirinha, das matas, do cerrado, da caatinga, etc. – onde residem aldeamentos indígenas, quilombolas, povos tradicionais, caboclos e ribeirinhos. Os seres não urbanos e seus modos de vida são periféricos ao projeto de civilização tecnourbana.

Neste lugar de ribeirinho, a contação de histórias é importantíssima e possui seus modos próprios de produção. Não é possível trocar “contar” por “descrever” apenas para não se repetir na escrita de um artigo científico de um acadêmico ribeirinho. Contar é cheio de técnicas e princípios. Contar não é descrever. Contar um caso ou uma história tem fatos – e fatos, às vezes contados e recontados, têm interpretações, perspectivas, projeções, conjecturas. Tem recostura de memórias coletivas, tem gestos e pode ter também objetos e adornos de *figurinos*. Tem improvisos, temáticas e intenções. Descrever é outra coisa.

Improvisos metodológicos educacionais

E, ao pensar em como trabalhar por uma educação diferenciada nos meios periféricos educacionais, propomos uma visão diferenciada para a educação: um processo metodológico que leve em consideração as características e os potenciais da periferia.

Pensamos nos pequenos momentos que não são planejados. Essa metodologia tem mais a ver com a improvisação das batalhas de MCs, com a improvisação do Jazz. Nós somos professores-artistas, que tentam não encaixar nossas aulas em sequências pedagógicas predeterminadas por um pensamento acadêmico fora da realidade da periferia. Não que não pensemos nas nossas aulas, mas não colocamos cada dia da aula numa caixa predeterminada, escrito num planejamento e simplesmente vamos lá fazer o que está no papel. Pensamos mais nas várias ferramentas pedagógicas que podemos utilizar, nos espaços pedagógicos da escola. Temos vídeos, saídas de estudo, livro didático, aula expositiva, música. Muitas vezes a aula que existe ali, no momento, gera uma atividade no improviso, no diálogo com os estudantes. Não dá para improvisar tudo, mas também não dá para não improvisar nada.

Vale ressaltar que esse improviso está pautado em nossa experiência em sala de aula. Depois de vários anos lecionando, podemos ter essa ferramenta pedagógica importantíssima em nossas aulas. Também devemos ter um olhar menos pejorativo para essa palavra, como se fosse algo feito de qualquer jeito, porque não temos preparo, porque estamos despreparados e, dessa forma, improvisamos. Não! É por toda a nossa bagagem docente, por nosso processo de fazer-nos docentes, que podemos improvisar; são pelos meus estudos que posso fazê-lo. Um músico de Jazz improvisa porque sabe muito de música, trabalha bastante com seu instrumento e, por isso, improvisa. Assim como os rappers nas batalhas de MCs: os que ganham sabem muito dos *flows*, têm um grande repertório e uma criatividade pulsante em relação às rimas. Por isso podem não escrever uma letra de rap previamente e criar uma no momento, olhando para o oponente e rimando com as características do adversário, conhecendo alguma história dele. O improviso é para quem tem muita bagagem, muitos estudos e está muito preparado. Dessa forma, viramos o jogo e positivamos esse termo, que é muito potente em sala de aula na periferia.

Temos que ouvir as turmas, é uma relação dialógica. Às vezes a turma não está para o que você pensa e você se frustra; se você vai mais aberto para a aula, não pensando em plano A e plano B, seguimos o conteúdo que planejamos, mas não fechamos cada aula com a ideia de que ela tenha que ter esse fim, e sim que tenha o que cada turma, na nossa interação, possa fazer existir. Tanto o improviso do rap quanto o do jazz vêm de culturas negras, e parece que é uma ofensa educacional não preparar. Eu já fiz planejamento de aula, mas a realidade da sala de aula pede improviso. Mesmo que exista uma estabilidade maior nas escolas regulares do que nas Unidades de Internação, ainda assim, de forma menos rotatória, cada dia com uma turma é um dia diferente, em que podem acontecer todas as coisas possíveis.

Usamos muito da intuição nas abordagens, na forma como tratamos o conteúdo e na forma como avaliamos os educandos. Nossa aula não tem algo totalmente pré-programado e tem muito do improviso, da intuição, mas sem deixar de lado os rigores e conhecimentos dos conceitos históricos e científicos. É improviso na parte pedagógica, na condução das aulas; não faço um plano de aula que cubra os 45 minutos em que eu tenha que fazer algo a cada segundo, senão o experimento pedagógico falha. As turmas são orgânicas e têm um funcionamento, um tempo, uma forma de ser distinta. Cada turma tem que ser olhada com suas características e com seu momento. Quem está presente no dia, por exemplo, pode mudar o que se pode fazer em sala naquele dia. Estas são as características que pudemos notar em nossas práticas docentes, fazendo esse exercício de autoconhecimento e autorreflexão.

Estamos aqui pensando também na saúde mental dos professores, que não é levada em conta nos estudos da pedagogia. As pedagogas com quem trabalhamos nunca olham para o bem-estar dos professores, querem cobrar. Planos de aula, para nós, causam claustrofobia pedagógica; nos sentimos numa caixa só de pensar em prever as aulas. Eu prevejo os conteúdos, mas nunca a aula. A aula tem que ser um organismo vivo que vai se desenvolvendo na relação – para mim, isso é saúde mental docente. Talvez, para alguém que tem pouca experiência docente, esse exercício seja importante; para nós, foi importante para entender a docência, mas hoje sentimos que é uma prisão, um ativador de frustração. Nós queremos sentir, não só pensar. Não podemos planejar a reação dos estudantes e todos os elementos que podem acontecer de diferente, ainda mais nas escolas periféricas.

Uma técnica de improvisação em dança, que não vem das periferias urbanas, mas é brasileira e talvez ocupe as periferias da dança no âmbito acadêmico por ancorar-se nos estudos de improvisação, é a Técnica Klauss Vianna (TKV). A TKV compõe cenicamente através do apoio em tópicos de pesquisa; ela preconiza a pesquisa de movimentos corporais por meio dos estudos desses tópicos e dos estudos da presença, dos estados de corpo presente. Todos os corpos dançam, mas tendemos a estabilizar movimentos e repetir caminhos e repertórios até mesmo nas improvisações. Por isso, a TKV chama a atenção para que, nas pesquisas de movimentos, busquemos traçar variações e outras rotas para ativar o estado de presença, possibilitando novos caminhos.

Esses pressupostos trazidos pela TKV podem inspirar as práticas docentes, os planejamentos e as práticas pedagógicas, visto a importância do estado de presença das educadoras para compor com os educandos, e a relevância de encontrar diferentes caminhos de ensino-aprendizagem nos processos pedagógicos. Compор junto é um desafio. A TKV também pode colaborar com a valorização das improvisações vindas de matrizes de conhecimentos periféricos.

Sentipensamentos memorialísticos 2 – pluralidade de vozes

De alguma maneira, os conflitos são marcantes para mim; conflitos são também lugares emergentes. Algo que me parece igualmente marcante em muitas vivências é a falta de organização com amadurecimento metodológico que permita ampla participação, espaço dialógico para todos. Isso diminui ainda mais com o uso que fazemos das tecnologias de comunicação. Em nenhum momento nos reunimos presencialmente ou remotamente com o grupo inteiro, falando, para discutir o trabalho feito no curso de uma forma que todos pudessem colocar suas questões. Penso que não há como não levar para fora os conflitos comunitários, ou de um grupo, quando a própria comunidade não produz espaços de resolução de conflitos e de exercício da participação ampla.

Não há como resistir aos intentos da extrema direita, que acabam por naturalizar golpes de Estado democrático, se na micropolítica das relações nós não praticamos diariamente a desnaturalização das centralizações, das hierarquias que produzem as estruturas piramidais, das abstenções e da falta de espaços participativos, de espaços de muitas vozes. Ou seja, espaços de democracia no sentido mais radical, na raiz.

No entanto, apesar de precisarmos de certas convergências e consensos que costurem as singularidades, penso que, ao *fazer-se junto* nesses espaços de vozes ajuntadas, precisamos trabalhar noções de *juntar pela diferença*; pluralizar através das singularidades é jogar com as diferenças. Ancestralidade, ancestralidades ou (des)centralidades? Sentir e pensar junto sobre ancestralidade nas atividades desse curso mexeu com muitas camadas reflexivas em mim.

Penso que decolonizar também é recosturar os tecidos cardíacos comunitários que a colonialidade destrói. Recosturar por linhas de afetos e também por linhas de vinculação mediadas, não somente por conceitos extracorpóreos/comunitários, mas pela criação de conceitos/ideias/memórias/pensamentos coletivos, intra, conceitos que não vêm de fora, mas que se criam nos grupos a partir dos cruzos e do que se cospe renovado. Esse tecido comunitário pode ser costurado por comunicação e afeto. E daí volto aos temas dos espaços participativos de vozes plurais, e penso que a expressão também depende de espaços seguros para a expressão das linguagens plurais.

Isso expõe outros desafios, como, por exemplo: em uma aula eu estava fazendo um relato que achava que poderia contribuir para uma comunidade que quer se empenhar em construir outras relações. Era, em certa medida, um desabafo aliviante, mas também uma denúncia como proposta de engajamento. E, por ser uma denúncia das microrrelações que sustentam a própria estrutura da nossa instituição, no outro dia o desafio foi lidar com o sentimento de arrependimento, ao lembrar que a aula estava sendo filmada.

Estes registros, que ora podem ser tão importantes para a proposição de memórias e histórias coletivas na linguagem audiovisual, são também recursos muito utilizados nas sociedades altamente vigiadas. Esse mecanismo panóptico de regulação dos corpos mede as nossas expressões, as nossas existências. Eu não sei se a curadoria dos trechos das imagens vai considerar as diferentes vulnerabilidades dos lugares de nossos corpos-políticos. Eu gostaria de estar sempre com uma postura crítica, mas não posso, pois eu, corpo-político, sou alvo. E, por ser alvo e por já ter sido alvo várias vezes das violências que deixaram rastros na minha psique, algo que importa muito é pensar antes de falar e medir. Porque há o que eu posso falar, o que eu não posso falar, onde devo falar e quando devo ou posso falar. É sobrevivência.

Muito estranho também foi colocar-se em vulnerabilidade, ver colegas em momentos catárticos e estar o tempo todo sendo registrado. E, diante do grande arrependimento de ter feito críticas e denúncias e estas estarem registradas, eu me pergunto: é possível, de fato, proceder com uma postura anticolonial dentro da instituição colonialista, sendo vigiado por um panóptico? Arrependimento da fala, da expressão – esse foi um sentimento marcante nesse curso e um desafio do dia posterior. Para refletirmos juntas.

E nós, que trabalhamos com um pensamento decolonial crítico em relação à linguagem, buscando ampliar as possibilidades de expressão, romper com a ciência única que se faz também através dos padrões de linguagem, buscando visibilizar e valorizar a pluralidade das linguagens... como lidamos com esse panóptico que nos impõe um desafio às linguagens, às expressões? Quiçá o recurso audiovisual fosse um grande aliado para o registro das linguagens que são das oralituras. Por outro lado, o improviso, o impulso criativo, dependem também, além de um estudo dos temas trabalhados, de um ambiente seguro e acolhedor. Um espaço que dê espaço, que dê silêncios, que dê lugar para as emergências. Porque, em muitos entremeios dos cruzos, do jogo criativo das oralituras, emerge uma diversidade de questões que passam por vivências individuais e coletivas.

Sobre tempo e ancestralidade

– Um tempo atrás eu estava estudando um pouco dos adinkras escrevendo um conto ficcional que falava sobre o tempo, ou melhor os tempos, como personagens mitológicos se encontrando Cronos, Kairós e Iroko. Ao mesmo tempo, eu estava passando por um processo de relembrar um trauma vivido na infância e entender as projeções daquele momento para o meu corpo presente, minhas expressões e algumas não-expressões. Encontrei, então, com uma obra de uma artista que trazia uma criança com o adinkra do Sancofa no peito, segurando uma planta, a espada-de-são-jorge.

- Ahh legal. Qual artista?
- A Rusha Silva, isso tudo se misturou com algumas autoras que eu estava conhecendo e algumas personagens históricas de séries como uma que conta sobre a rainha N'zinga. E esse contexto histórico a qual a série se passa, alimentava a minha subjetividade para escrever esse conto.

Ir, voltar e pegar, às vezes é pegar uma parte, só uma parte, e recosturá-la de outro modo. Nesses processos de encontros com as diversas temporalidades atravessadas de nossas ancestralidades, por vezes nos apoiamos nas transições, nas transitoriedades, no que se cria como força de vida em um momento transitório. Por exemplo, Beatriz Nascimento, no documentário *Ory*, entrelaçado às suas pesquisas, traz muitas figuras de representação sobre o *corpo Atlântico*, esse corpo que atravessa em diáspora e que se faz ancestral dos filhos, filhas e filhos da diáspora.

Muitos, também descendentes de europeus, se identificam como descendentes de imigrantes, identidade essa igualmente forjada na transitoriedade. Para alguns de nossos ancestrais, ainda que com inúmeros privilégios em relação às populações afrodiaspóricas, a viagem transatlântica foi também um lugar de desafios, de incertezas, de trabalhadores pobres em navios cheios, com promessa de mudança de vida, que nas Américas continuaram pobres e sem terras e que, depois, com o êxodo rural, se deslocaram também para as periferias urbanas. Assim ocorreu com os povos asiáticos nos períodos posteriores à assim chamada Segunda Grande Guerra. Outros descendentes ainda, de povos originários de Abya Yala, foram desterritorializados em sua própria terra – processo que abarca também a subjetividade e a identidade desses povos – e, por vezes, também em trânsito.

Os ancestrais são os que estavam em outros continentes e também os que se deslocaram ou que foram deslocados, com um deslocamento forçado, com duras ações profundamente cruéis em transatlânticos ou no próprio território, ou ainda com falsas promessas de ascensão de classe social, base que sustenta o capitalismo e a exploração da mão de obra. Ancestrais também foram deslocados no êxodo rural com a mecanização do campo, ancestrais também vivem se deslocando depois de um êxodo rural, na busca de justiça por terra, com movimentos que lutam por reforma agrária. Ancestrais se deslocaram em fuga na terra, formando quilombos e forjando parte de nossas histórias nas autodefesas das fugas e das lutas. Ancestrais também se deslocam no meio urbano e reivindicam uma reforma de distribuição de moradias nas cidades. Ancestrais habitantes das periferias urbanas, trabalhadores em uma escala de trabalho extremamente exploratória, estudantes de escolas precarizadas, fogem com suas subjetividades e se encontram, se aquilombam nas escolas de samba, nas

rodas de capoeira, nas batalhas de rima... nos pequenos encontros, no diálogo com o motorista do busão, em um abraço-amigo com pessoas, em afetos, no coletivo de pessoas trans, negras e indígenas da universidade, em reencontros nos lugares de imposição das lógicas monoculturais, lugares que deslocalizam.

Às vezes, o voltar e olhar para trás está logo aqui, *ao lado, atrás*. O ancestral de amanhã é hoje. Mas esse hoje precisa estar vivo e fazer-se memória para ser o ancestral de amanhã, ter os seus modos de inscrição de memórias vivos e, para isso, valorizados, ter trabalho. É nesse sentido que se entrelaça a urgente valorização das culturas periféricas e o estanque dos epistemicídios dos saberes desses povos, das repressões e subalternizações dos povos auto-organizados dos campos, das florestas, das águas, estanque dessa sangria dos grupos sociais que sofrem com alto índice de feminicídios e travesticídios, e dos genocídios dos povos negros e dos povos indígenas. Por isso, pensamos que a desestruturação das hierarquias colonializantes que recaem sobre as linguagens (corpo-memórias) é também urgente.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

EPÍLOGO

RODA DE CONVERSA CONCLUSIVA

Cristiana Samaniego
Elison Antonio Paim
Joana Vangelista Mongelo
João Rivelino Rezende Barreto
Patrícia Barbosa Pereira
Reinaldo Matias Fleuri

Quando estávamos já na fase final de revisão do original deste livro, convidamos colegas coautores e coautoras a conversar sobre o significado da nossa experiência pedagógica de pesquisa e escrita compartilhada, que realizamos por ocasião do curso de 2024. Assim, apresentamos esta roda de conversa como o texto de encerramento desta obra coautoral.

Reinaldo Fleuri: O objetivo da nossa conversa é compartilhar as nossas experiências, impressões, aprendizagens e propostas que surgiram da nossa participação na construção do curso interdisciplinar que realizamos na Universidade Federal de Santa Catarina em 2024 e também na elaboração deste livro, que já conta com 19 textos, além da apresentação e deste epílogo. Então, convidaria agora as colegas Guarani Cristiana Samaniego e Joana Mongelo, assim como os professores Elison Paim e João Rivelino, a compartilharem livremente seus comentários sobre essa experiência. Sugiro que cada pessoa se apresente da forma que achar melhor, indicando inicialmente como participou do curso e da elaboração do livro e, em seguida, compartilhe seus comentários com o objetivo de dividir com os leitores e as leitoras nossa vivência como coautores e coautoras desta obra. Sendo assim, se possível, sugiro que a Cristiana comece.

Cristiana Samaniego: Boa noite a todos. Meu nome em português é Cristiana, e meu nome indígena é Kunha Yvoty. Sou da Terra Indígena Pira Rupá, que fica no município de Palhoça/SC. Vou falar um pouco sobre a participação que tive. Foi uma experiência muito importante, pois estamos levando um pouco da nossa voz. Como sou educadora da Escola Pira Rupá, é sempre importante ocupar esses espaços que temos como povo indígena, pois durante muito tempo fomos silenciados. Quando temos essas oportunidades, é fundamental que participemos. É essencial para que possamos contar a nossa história, falar da nossa realidade – sem que ela seja apresentada apenas pelos livros. Acho isso muito importante. Participar desses encontros foi muito bom para mim, uma experiência diferente, e fiquei muito feliz por ter participado. Conheci várias pessoas, pude levar um pouco da

cultura Guarani, falar sobre ela – e isso foi muito significativo. Como já disse, fiquei muito feliz. Acho que é isso. Ha’evete.

Reinaldo Fleuri: Cristiana, você pode nos dizer quais foram os momentos mais intensos, mais significativos para você durante o curso? Tivemos aquele momento de construção dos grupos, depois as apresentações... E uma outra pergunta: como foi a experiência de acolher esse grupo inteiro na Aldeia Pira Rupá?

Cristiana Samaniego: Eu acho que todas as etapas, desde o início da nossa participação – seja na Universidade ou fora dela – foram muito importantes, cada uma com seus momentos especiais. Quando fomos à Universidade pela primeira vez, nos sentimos muito bem acolhidos. E quando vocês vieram para a nossa comunidade, também nos preparamos a semana inteira para receber vocês. Foi a primeira vez que estávamos acolhendo um grupo tão grande de professores. Receber vocês, na nossa comunidade, foi uma experiência muito boa, porque vocês também tiveram a experiência de conhecer uma aldeia indígena. Eu sei que alguns de vocês já conheciam, mas muitos não tinham tido esse contato ainda. E isso foi muito significativo. Mostrar um pouco dos nossos cantos, de como funcionam as políticas voltadas para as comunidades indígenas Guarani, foi algo importante. Tenho certeza de que, para vocês, também foi uma experiência marcante estar ali vivenciando aquele momento. Na casa de reza, falamos um pouco dos nossos anseios, da escola... Enfim, tudo isso foi muito bom. Em todas as etapas dos encontros, nos sentimos acolhidos e aprendemos muito também. Acho que é isso.

Reinaldo Fleuri: Eu vi que você e o Marco participaram como coautores em pelo menos três textos do livro. Além disso, as falas de vocês na aldeia e os trabalhos nas oficinas na Universidade foram muito citados. Quais são as mensagens principais que vocês quiseram nos transmitir por meio dessas oficinas e desses textos?

Cristiana Samaniego: Ah, eu acabei esquecendo de falar dos grupos. Durante as atividades em grupo, tivemos o apoio das meninas que estavam conosco. Duas delas vieram até a nossa comunidade para que pudéssemos conversar, escrever um pouco, e até gravar um vídeo para elas transcreverem. Como somos um povo de tradição oral, ainda temos uma certa dificuldade com a escrita, mesmo frequentando a Universidade. Essa dificuldade ainda nos acompanha. Mas, enfim, acredito que a principal mensagem é esta: dizer que estamos aqui, que fazemos parte dessa sociedade enquanto povo indígena. Vivemos em um Estado que muitas vezes ainda nos oprime enquanto indígenas. Então, ocupar esses espaços – como a Universidade – é muito importante para nós. É uma forma de levar nossa voz, de afirmar que também fazemos parte desses espaços, e que esses lugares não pertencem apenas aos não indígenas. Nós também estamos ali. Existem estudantes Guarani na Universidade,

e hoje temos voz. E o mais importante: ninguém mais vai tutelar a nossa fala. Ninguém mais vai falar por nós. Temos a capacidade de nos defender e de falar por nós mesmos. Acredito que essa é a mensagem que queríamos transmitir.

Reinaldo Fleuri: Joana, você gostaria de dar continuidade a essa conversa? Você participou na qualidade de professora da Licenciatura Intercultural Indígena na Universidade e trouxe os estudantes para participar e interagir conosco. Como foi sua experiência no curso e, depois, na participação como coautora dos textos?

Joana Mongelo: Eu sou a Joana, e meu nome em Guarani é Pará Poty. A minha participação nesse curso foi... nossa, muito boa! Eu tinha muita curiosidade em cursá-la, porque já conhecia o professor Fleuri. Como sou formada em Pedagogia e fiz mestrado em Educação com foco na infância Guarani, eu queria fazer alguma especialização, algo mais aprofundado na área da educação – especialmente sobre a educação Guarani. Mas é muito difícil aprofundar esse tema, porque não existe um livro, uma bibliografia sistematizada que nos permita estudar a fundo.

Claro que a gente pode aprofundar, sim – mas o nosso conhecimento vem dos anciãos, das anciãs, da comunidade, da aldeia. Está com os sábios. E não só com os mais velhos: às vezes tem um jovem, um cacique jovem, que já carrega muito conhecimento. Então, não nos referimos apenas aos mais velhos – há sabedoria entre os jovens também.

Esse curso me possibilitou algo que, para mim, é muito importante: me socializar. Eu sou uma pessoa mais reservada, vivo mais afastada, mais sozinha... Mas, ali, consegui dialogar com os professores e colegas. Houve uma troca, um diálogo real, e eu adquiri muito conhecimento com isso.

Infelizmente, não pude levar meus alunos Guarani, pois na ocasião houve o falecimento de um parente em Iguaçu, e toda a comunidade Guarani foi participar do funeral. Mas os alunos Kaingang e Laklãnõ/Xokleng – que fazem parte do curso de Literatura Indígena que eu ministro – puderam estar presentes. Eles apresentaram, falaram um pouco de suas culturas, que são específicas e diferenciadas. Foi muito bonito vê-los podendo falar, compartilhar seus saberes.

Quando chegaram o Marco e a Cristiana, eu me senti em casa. Sempre que chega um Guarani, a gente se sente mais fortalecida, mais firme – até mesmo para dialogar sobre nossa cultura. Achei muito interessante a ida ao Massiambu, visitar a Aldeia Pira Rupá, onde também estive presente. Como a Cristiana comentou, talvez alguns de vocês nunca tenham tido contato com esse conhecimento vivo – como, por exemplo, entrar numa casa de reza, ouvir os cantos sagrados. Os jovens do Massiambu cantaram para nós, nos receberam com os cantos.

A acolhida feita pela comunidade foi muito bonita, calorosa. A comida, maravilhosa! Foi tudo muito bom. Essa experiência foi algo inédito. E muito

importante. O Estado nunca proporcionou isso. Em todos os anos que trabalho nas aldeias, nunca o Estado ofereceu algo assim: uma recepção junto com professores, educadores, dentro da aldeia.

Estarmos juntos – vocês, professores da equipe do professor Fleuri, do professor Elison, da Patrícia, do professor Babi, entre outros –, isso é muito significativo para nós, povos Guarani. E agora isso está sendo registrado. Está nos livros. Isso não é importante só para nós – é para o futuro.

Amanhã ou depois eu posso não estar mais aqui, mas essa memória vai ficar para os jovens, para os estudantes, para os futuros professores. Acho que era isso que eu queria dizer. Foi tudo muito maravilhoso. Vai ficar para sempre. A gente não participou só com a oralidade – agora vai ficar registrado também pela escrita.

Reinaldo Fleuri: E de quais textos você participou? E que mensagem você quis transmitir?

Joana Mongelo: Eu participei com duas professoras maravilhosas. Inclusive, fiz um vídeo, uma gravação, para mandar para elas, porque foi difícil nos encontrarmos pessoalmente. A ideia era mostrar como eu estava ministrando o curso de Literatura Indígena, junto com os três povos. Nessa experiência, pude transmitir um pouco do conhecimento que adquiri ao longo dos meus estudos na UFSC, e também compartilhar como adquiri esse saber. Achei muito importante escrever sobre isso. Nós escrevemos sobre a literatura Guarani – o que é essa literatura para nós. Ainda não finalizei o curso de Letras-Português e Literatura Brasileira, mas percebo que os meus próprios professores, dentro da universidade, não conhecem o que é a literatura indígena. Porque, na verdade, durante muito tempo, essa literatura foi escrita por pessoas não indígenas, sobre os indígenas. Hoje, nós, povos indígenas, estamos escrevendo a nossa própria literatura. Do nosso jeito, com base na oralidade que nos foi transmitida, estamos agora passando esse conhecimento para a escrita. E isso, para nós, é uma vitória. Foi muito bom participar com vocês. Aprendemos com vocês – e acredito que vocês também aprenderam conosco, com nossa cultura. A gente precisa lembrar que, assim como aprendemos na universidade, os professores também aprendem conosco. Aprendem com as crianças, com os estudantes, com os anciãos. E, como eu já disse antes, não são apenas os mais velhos que têm o conhecimento Guarani – os jovens também carregam muita sabedoria. Porque nós, Guarani, nascemos Guarani. Desde o ventre, nossa mãe já fala conosco na língua – então já nascemos Guarani.

Reinaldo Fleuri: Que lindo! Cristiana, você gostaria de acrescentar ou comentar algo a partir do que foi dito pela Joana?

Cristiana Samaniego: Sim, eu acho que, quando a Joana fala sobre termos a possibilidade de contar a nossa própria história, isso é muito verdadeiro. Até hoje, a história do povo indígena foi contada nos livros – mas contada

por outros, de fora. E muitas vezes, essa história foi distorcida. Hoje, com a nossa participação na construção deste livro, estamos registrando com nossas próprias palavras aquilo que é nosso. Isso é muito importante. Como a Joana disse, é uma forma de dizer que temos autonomia para falar sobre nós mesmos, para colocar no papel nossa versão da história. Esse livro vai ficar – vai permanecer. Já é uma vitória. É algo que será registrado, estará escrito, com a nossa voz. Para nós, isso é muito bom. É, de fato, uma conquista. Ha'evete!

Reinaldo Fleuri: E para você, Elison, o que significou participar desta experiência, como professor, que na realidade pode ter sido um exercício como educador-educando?

Elison Paim: Foi uma experiência muito significativa, daquelas que marcam muito a vida da gente. Primeiro quero ressaltar que essa experiência, até onde eu tenho conhecimento, é uma experiência única na nossa universidade. Juntar quatro programas de pós-graduação num curso foi algo extremamente significativo que nós conseguimos. Juntar diferentes áreas de conhecimento, os programas de Pós-Graduação em Educação, o Interdisciplinar em Humanas, o de Educação Científica e Tecnológica e Ciências da Informação. Com as professoras Suzani, Patrícia e o professor Irlan da Educação Científica e Tecnológica, o Rodrigo da Ciência da Informação, eu da Educação e o Reinaldo do Interdisciplinar. Cada um de nós trouxe estudantes desses quatro programas e houve uma mescla muito interessante de diferentes olhares, diferentes percepções, o pessoal da área científica, da educação, da sociologia, da filosofia e das ciências da informação. Para mim, esse é um grande marco desse nosso projeto.

Num segundo momento, destaco a riqueza que foi escutar os estudantes e os professores da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, a licenciatura indígena da nossa universidade. Foram momentos ímpares escutar cada um dos professores, a Joana, a Walderes, a Adriana, o Rivelino, que também esteve junto no curso. Foram momentos muito significativos, assim como escutar a Cristiana e o Marco, que já foram estudantes da licenciatura indígena. Esse foi um grande exercício, acima de qualquer coisa, de escuta. A escuta de cada um desses participantes foi um momento muito significativo, poder ouvir as histórias, memórias, ouvir o vivido por cada um na medida em que foi se expressando. Também o momento com os quilombolas, embora eu não pude participar presencialmente naqueles momentos, eu participei indiretamente, acabei lendo e ouvindo partes daquele encontro que também foi muito interessante.

Um terceiro destaque que quero fazer é a visita à terra da Cristiana e do Marco. Como eles nos receberam lá na terra – não só eles, mas a comunidade toda – eles enquanto professores, enquanto lideranças, o Marco, enquanto cacique. Embora eu já tivesse contato com os Kaingang, também já tive contato com os Guarani, com os Laklãnõ, mas entrar na casa de reza... assim, com

toda a energia da casa de reza, do viver na casa de reza e escutar cada um que falou, das crianças cantando, da relação de cada um que lá esteve. Quanto isto foi significativo para nós enquanto universidade, a própria relação com a escola. A organização da escola, os murais da escola, as expressões daquilo que é trabalhado na escola também foi muito, muito importante. As danças, os cantos das crianças e dos jovens foram também muito significativos e escutar as histórias de cada um, de cada uma, lá dentro da *Opy* e lá na escola.

Um quarto momento é o texto que eu e a Maria Octávia produzimos, tentando trazer mais para dentro do texto as vozes dos narradores. Nós tentamos nos retirar ao máximo possível de dentro do texto e trazer aquelas narrativas que nós ouvimos sobre história, sobre as memórias dos Kaingang, dos Guarani, dos Laklãnõ que nós tivemos durante os encontros. No texto, nós tentamos trazer as narrativas na maior intensidade possível, na maior integralidade das narrativas, eles falando da história. Pois, uma coisa sou eu, pesquisador não indígena, contar a história, outra são eles próprios e foi isso que nós tentamos trazer no nosso texto.

Em síntese, teria algumas palavras-chave nessa experiência. A imensa aprendizagem que nós tivemos, eu acho que nessa troca, nesse diálogo. Uma é nós falarmos de diálogo intercultural, de pensarmos relações interculturais, outra é viver a interculturalidade como nós vivemos, de aprendizagem mútua, nós levamos os nossos conhecimentos acadêmicos, a nossa forma, a nossa organização e eles trouxeram a memória viva, os saberes, os conhecimentos, o ser e o viver Guarani, o ser e o viver Kaingang, o ser e o viver Laklãnõ. Outro aspecto que quero ressaltar é a necessidade de escutar esses povos, porque nós da universidade geralmente não escutamos. Nós falamos sobre eles ou para eles. Mas aqui nós invertemos esse jogo, nós os ouvimos, eles assumiram a autoria, eles contaram, eles narraram. A necessidade de escutar e dar o espaço para que os povos originários falem e nós escutemos e não aquela ideia de dar voz. Eles têm voz, eles gritam, como a Cristiana falava antes. Quinhentos anos que eles gritam desde que chegou o primeiro europeu aqui e nós, universidade, muito pouco escutamos. E acima de tudo, a troca de experiências, a troca de conhecimentos, do diálogo, o viver coletivo dessa grande experiência coletiva com os estudantes que são mestrandos, doutorandos, os professores da escola. Então, sem sombra de dúvida, é uma experiência que atravessou cada um de nós nessas trocas todas. Esse é o grande marco para mim, esse atravessamento das experiências, do vivido, de autoria desses sujeitos que sempre tiveram autoria, mas que nós não escutamos. Nós da universidade escutarmos e aprendermos com eles é um grande marco.

Reinaldo Fleuri: E para você, Patrícia, o que significou participar de nosso curso e da editoração de nossa obra coautoral?

Patrícia Pereira: Achei muito interessante a nossa participação no curso e agradeço imensamente a organização desta conversa, num domingo à noite para vocês, que corresponde à segunda-feira de manhã no Timor-Leste, onde me encontro neste momento. Eu sei que é bem difícil, mas agradeço a vocês por pensarem nesse contexto de quem está aqui do outro lado do mundo. Quero dizer que é de extrema relevância esta articulação e essa rememoração do que aconteceu no segundo semestre de 2024 e que, para mim, começou com o meu contato inicial enquanto pós-doutoranda. O professor Fleuri me acolheu de uma maneira fantástica, e todo mundo aqui conhece o trabalho dele e sabe da generosidade de que estou falando... Então essa oportunidade eu não poderia deixar passar.

De fato, foi muito interessante ter participado do planejamento coletivo desse curso desde o primeiro momento (pensando a partir de outras experiências exitosas realizadas anteriormente pelo professor). O que me deixou mais feliz foi, de certa forma, participar de todas as etapas e ver que as ideias que pensamos lá no começo foram desenvolvidas ao longo do curso. Eu queria ainda lembrar que fiquei feliz em ver nossa caminhada de pesquisa em Timor-Leste, de certa forma, contemplada nas discussões do curso, em diferentes momentos, com a participação do professor Vicente Paulino, nossos depoimentos e os nossos registros de coautoria, tanto meu em parceria com o professor Fleuri e Carolina, quanto da professora Suzani e Irlan.

Essa experiência coletiva do curso, eu acho que foi o que mais marcou e isso, de certa forma, atravessa e influencia o trabalho que temos desenvolvido aqui em Timor-Leste desde 2009, e agora com a implementação do Mestrado em Educação da Universidade Nacional Timor Lorosa'e. No contexto de uma cooperação, um contexto de cooperação intercultural em que ambas as partes operam de alguma forma e, portanto, aprendem de alguma forma. Então, nesse contexto, podemos pensar na valorização da cultura local e eu consigo perceber uma extrema importância da cooperação brasileira, pois compartilhamos a realidade de um país do Sul global.

Foi e tem sido um processo de aprendizado coletivo a presença da cooperação aqui em Timor-Leste, e muitas vezes aconteciam outras práticas de cooperação, sem o sentido do aprendizado mútuo do cooperar, que só é possível quando reconhecido a partir desse encontro intercultural, em que podemos não só entender novas formas de ser e de viver, mas construir algo conjuntamente. Dessa forma, eu acho que o que mais marcou ao longo do curso foi a presença da discussão da importância dos conhecimentos ancestrais, que a gente pode viver “na pele” pela participação das nossas colegas indígenas, dos nossos parentes indígenas, que participaram em vários momentos do curso, e que o Elison sistematizou aqui tão bem alguns desses momentos.

Nós somos constituídos pelas ancestralidades, mas ao longo das nossas vivências elas foram sendo adormecidas, elas foram sendo invisibilizadas. E aí, com a nossa presença na aldeia Pira Rupa, com o convite dos nossos colegas em estarmos na casa de reza por algumas horas e experienciarmos um pouco dessas ancestralidades de uma maneira tão viva, eu percebi que algo na minha história como professora, como pessoa, passou a ser visibilizado e eu acho que é muito do que eu posso também trazer, incentivar alguns resgates, fomentar as memórias e as narrativas, para que aqui em Timor-Leste a gente também visibilize essas ancestralidades que são tão marcantes no país.

Só para fazer uma pequena comparação, para quem não conhece o país, Timor-Leste é um país geograficamente muito pequeno, pois ele é do tamanho do menor estado do Brasil, ele é do tamanho do estado de Sergipe. Mesmo assim, aqui no país existem distritos diferentes, em regiões diferentes e, apesar de a língua portuguesa e o tétum serem as línguas oficiais e faladas aqui em Díli, a capital do país, onde me encontro agora, em cada distrito existe uma língua materna... A gente consegue perceber muitas semelhanças com a história do Brasil, uma história que foi apagada pelo processo de colonização. Mas aqui, essas línguas maternas ainda são muito significativas, parte de um processo identitário fomentado pela cultura e oralidade.

Posso perceber como essas vivências em nosso curso me possibilitaram um outro olhar, pois eu vim para cá agora com um olhar diferente das outras vindas, das outras vezes que estive aqui, porque foi um olhar para a educação a partir dessa terminologia, esse conceito que o professor Fleuri vem trabalhando, das pedagogias ancestrais, importantes para que a gente pudesse pensar em uma educação não só influenciada por pontos de vista centrados no norte global, como a educação no Brasil foi ao longo dos anos... Acho, portanto, que esse foi o principal aprendizado para minha prática como pesquisadora e como educadora, como professora.

Sobre a experiência como coautora da obra, a gente (eu, Carolina e Fleuri) acabou escrevendo um texto, que também esboça a potência das pedagogias ancestrais. Tentamos nesse texto trabalhar as ancestralidades em confluência e fiquei muito feliz em poder imprimir minimamente a minha vivência anterior aqui em Timor-Leste, a partir da metáfora da anciã timorense, dialogada com outras vivências, como a nossa vivência na casa de reza e até mesmo da fala do professor Vicente Paulino no nosso curso, que também trouxe muitas questões relacionadas à ancestralidade, à casa sagrada – a uma *lulik* – que é uma casa de reza tradicional aqui em Timor, além de discutirmos os saberes e as reexistências do Bem Viver.

Um ponto importante da experiência é esse – acho que o Elison falou uma coisa que é muito interessante, que foi, também, uma percepção que eu

tive ao longo do processo – que nós não só estudamos a interculturalidade, mas nós vivemos literalmente a interculturalidade e as práticas interculturais! Lembro que naquele momento da finalização do curso, fizemos uma roda de conversa e nos perguntamos reciprocamente “como foi a experiência para você?”. Mas aquilo tudo estava tão vivo ainda na gente de uma maneira que a gente ainda estava “digerindo toda informação”!

Agora, neste segundo momento de conversa, a gente aprende muito mais ao readmirar o que já foi admirado, como diz Paulo Freire. Fiquei muito feliz de escutar hoje a Cristiana, a Joana, e perceber que, apesar de estarmos em diferentes experiências, há muita convergência entre as coisas e os sentimentos que esse curso mobilizou!

Elison Paim – Gostaria também de ouvir o professor João Rivelino Barreto sobre sua participação no curso. Professor, o senhor poderia se apresentar, quem é o senhor, sua atuação, suas atividades.

João Rivelino – Obrigado pela oportunidade de estar compartilhando com vocês este momento. Agradeço e parablenizo a todos pela iniciativa do curso e pela integração da minha pessoa nas atividades realizadas. Para mim, foi uma experiência muito positiva, na medida em que vivenciei essa experiência acadêmica junto a um público, digamos assim, não indígena.

Eu venho do Norte do Brasil, estado do Amazonas, de um município chamado São Gabriel da Cachoeira, no noroeste amazônico. Eu sou do povo tukano, da etnia tukano. Eu falo a língua tukano e, historicamente, aprendi a falar a língua portuguesa a partir dos 11 anos de idade. A maioria de nós que nascemos, crescemos ou vivemos uma parte da vida nas aldeias sempre falamos a língua materna.

O sistema tukano é estabelecido pela linhagem patrilinear e, ao mesmo tempo, somos do casamento exogâmico-linguístico. Isso significa que o falante de uma língua tukano precisa desposar uma mulher que fale língua diferente, ou que seja de uma etnia que fale língua diferente. Essa é a base da educação tukano.

Estou fora da aldeia há mais de 30 anos, mas sempre tive o retorno temporário, mesmo que apenas no período de férias. Acabei precisando ir para a cidade por várias situações, entre as quais o acesso à educação de nível superior. Passei por várias regiões do Brasil. Essa minha saída da aldeia para a cidade aconteceu, em certo momento, por situações de saúde da minha mãe. Só pude estudar nas grandes cidades, como Manaus, porque, por um tempo, vivi a formação com os Salesianos, da Igreja Católica. Então, por isso, pude ir a Manaus, na medida em que havia essa possibilidade de fazer ou vivenciar essa formação salesiana. Na época, era uma das únicas saídas, se você quisesse dar continuidade aos estudos. Ainda não havia tanta presença de projetos

acadêmicos na região, no estado do Amazonas. Tudo acabava centralizado na capital do estado. Hoje, a Universidade do Estado do Amazonas e a Universidade Federal do Amazonas têm projetos de curso de nível superior mais próximos às aldeias, mas na época tudo se centralizava, e isso refletia como um dos efeitos migratórios dos povos indígenas para as grandes cidades.

Você encontra esse grande efeito migratório dos jovens indígenas desde as pequenas aldeias para a sede dos municípios e, da sede dos municípios, para a capital Manaus. Então, há esse efeito triplo migratório: você sai da sua pequena aldeia para estudar na sede do município e, da sede do município, muitas vezes só tem oportunidade de fazer curso superior na capital Manaus. Hoje, claro, há muitos projetos, através das políticas afirmativas, em várias instituições, como a própria Universidade Federal de Santa Catarina, a Universidade de Brasília, a Unicamp, a USP, a Universidade Federal do Amazonas. Essas políticas afirmativas estão em prática e proporcionam hoje o ingresso de muitos alunos indígenas nas universidades.

Acho que esse é um dos pontos positivos hoje, mas, na época, a situação era diferente. Creio que se vivencia a formação de acordo com a realidade em que se está. Então, a minha realidade formativa acadêmica aconteceu dessa forma: através dos Salesianos. E foi a partir disso que pude dar continuidade aos estudos antropológicos na Universidade Federal do Amazonas, após o meu desvínculo com os Salesianos.

Essa foi a primeira parte do meu acesso, ou da minha presença, no contexto urbano. Poderia ter vivenciado uma formação mais densa da cultura tukano, na medida em que a cultura tukano também tem um caminho formativo específico e diferenciado. Acabou que a teoria tukano, os conceitos tukano, na verdade, pude vivenciar através da academia como pesquisador. Acho que esse também foi um grande passo para mim.

Elison Paim – Professor, se o senhor puder já entrar um pouco agora na experiência: o que significou para o senhor a experiência de participar do curso? Descrever aquele momento em que fez uma fala sobre a cultura, seu povo...

João Rivelino – Quando cheguei aqui na Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis, já conhecia um pouco a realidade. Fiz doutorado também na instituição, de 2015 até 2019. Conheci o professor Fleuri no coração da Amazônia paraense. Foi muito interessante o contato que tive com ele. Estivemos em um evento realizado na Aldeia do povo Tembé no Alto Rio Guamá, no estado do Pará. A partir disso, continuamos em contato. É muito bom conhecer um público acadêmico, um grupo docente que também tenha esse amor pelas causas indígenas, pelas culturas indígenas. Isso faz grande diferença para quem está chegando, para quem é indígena dentro do contexto universitário.

Muitas vezes, o contexto da universidade é repleto de diversidades culturais, de diversidades epistemológicas, e a nossa presença na universidade também reflete esse novo rosto acadêmico para todos nós. Para mim, chegar nessa experiência de formação, como participante, como professor, ou como tukano, a princípio, foi um passo inicial para estar em meio a um público que eu não conhecia pessoalmente. Ao mesmo tempo, percebi que havia muitas curiosidades e, digamos assim, o grupo contava muito conosco – não apenas comigo. Queriam ouvir esse outro lado: o lado cultural que cada um de nós carrega.

Para mim, isso foi muito inspirador, na medida em que o ambiente foi pensado pelo grupo, pela docência à frente do curso. Foi planejada justamente para ser uma proposta diferenciada. Entrei nessa sala de aula, nesse ambiente pedagógico diferenciado, e percebi que havia uma proposta distinta do ensino padronizado. Isso me deixou muito à vontade, muito familiarizado com o ambiente, as pessoas, a equipe, o corpo docente. Vivenciei essa liberdade para partilhar quem eu era, a cultura a que pertenço, e, ao mesmo tempo, havia uma sintonia muito forte no entendimento envolvendo a cultura. Eu estava carregado de uma cultura tukano; as pessoas carregadas de suas culturas, mas muito interessadas em entender o que nos envolve.

Partilhar minha cultura, o entendimento desse Bem Viver, foi muito significativo. A cultura tukano mostra essa necessidade de entendermos a pessoa humana. Não apenas a pessoa acadêmica, mas, sobretudo, a pessoa humana a partir de seu bem-estar social, cultural, educacional, entre outros.

Compartilhar esse entendimento foi importante, porque, geralmente, nós indígenas muitas vezes temos medo de expressar o que pensamos e sentimos em um ambiente onde as teorias estão no poder. Senti-me parte de um processo de empoderamento indígena no contexto acadêmico. É muito bom ser ouvido, apresentar o que pensamos em um contexto acadêmico de maioria não indígena. Melhor dizendo, as vozes indígenas, mesmo em pequeno número nesses ambientes, ganham grande notoriedade e trazem grandes contribuições para essa dinâmica de entendimento entre diferentes formas de educação.

Todo indivíduo indígena, como eu, carrega várias experiências culturais, vários desafios, muitos sonhos e possibilidades. Foi muito bom dizer que eu estava ali, e ao mesmo tempo pensar que, a partir da minha presença, muitas outras pessoas também poderiam compartilhar suas experiências culturais.

Foi positivo ser questionado pelas pessoas e poder responder e compartilhar o que entendemos pela vida, pela cultura, pelas questões indígenas. Creio que meu encontro com o grupo permitiu compartilhar o entendimento da educação indígena e da cultura indígena, que não envolvem apenas teoria, mas experiência e vivência. O público era muito diversificado; lembro que professores de História trouxeram questionamentos sobre questões indígenas. Para mim, isso foi muito

bom, muito positivo mesmo, para expressar e compartilhar essa experiência cultural e educacional. Acho que consegui semear um pouco do que entendo ser indígena, viver como indígena, e do que entendo ser essa prática educativa indígena. Claro que, de alguma forma, todos têm leitura teórica das questões indígenas. Mas ouvir de perto alguém que vem da Amazônia foi muito positivo.

Entender a diversidade cultural dos povos indígenas da Amazônia no Brasil foi uma proposta que o curso também alcançou. Essa leitura da diversidade cultural foi uma das experiências que tive, além de sair desse ambiente com várias luzes. Porque você ouve, apresenta, e a partir disso tira várias conclusões que permitem pensar em como trabalhar essas questões no contexto acadêmico com público não indígena: no trabalho pedagógico, nos meios de debate. Isso também me deu luzes didáticas.

Elison Paim – Professor Rivelino, para encerrarmos, por favor, faça suas considerações finais. Se tiver alguma mensagem ou algo que gostaria de deixar registrado no livro como uma chamada de atenção para as suas lutas, este é o momento.

João Rivelino – Hoje, digamos assim, as ciências indígenas precisam cada vez mais ser integradas no espaço acadêmico. Quando vocês propõem uma disciplina como essa e nos convidam, não estão apenas convidando os indígenas para dizer que estão com os indígenas. Pelo contrário, estão trazendo para a universidade algumas pontes das ciências indígenas. Creio que esse diálogo é fundamental, na medida em que se pensa a pessoa, o brasileiro. Embora existam muitas desigualdades sociais, preconceitos e áreas de superioridade em nosso país, é bom lembrar que o brasileiro sempre tem ligação com a cultura indígena.

Mesmo aqueles de ancestralidade europeia que nasceram no Brasil. Certamente, nas casas de todo brasileiro existe algum símbolo cultural indígena: na mesa, no lar, na língua, nos costumes, na culinária, na dança, na fala, nas vestimentas. Muitas vezes deixamos de observar isso. Por isso, penso que trabalhar essas questões é essencial, assim como compreender a cultura brasileira a partir dos povos indígenas, dos negros, dos quilombolas, dos ribeirinhos e de tantas outras comunidades.

A ciência indígena é repleta de epistemologias próprias, principalmente no que envolve o meio ambiente, a sustentabilidade e as tecnologias ambientais, assim como seus sistemas culturais e educacionais. Isso tudo exige reconhecimento e investimento. Não basta dizer que os povos indígenas são guardiões das florestas; é preciso reconhecer que são os verdadeiros donos das terras.

É necessário compreender e apoiar as reivindicações culturais indígenas como meio de luta pela saúde pública, moradia digna, territorialidade, demarcação de terras, liberdade de ir e vir entre aldeia e cidade, acesso à educação, preservação das roças, das línguas, dos costumes, das danças e pinturas. A qualidade de vida dos povos indígenas deve ser pensada em vários contextos – na academia, nas instituições públicas, na infraestrutura e na saúde. Precisamos de experiências

como este curso de Bem Viver, que possibilitou integrar-nos em várias instituições e cursos. Essa mensagem fica como uma reivindicação: deem-nos possibilidades, mecanismos de luta através da universidade e de outros espaços.

Costumo dizer: não apenas queiram nos ensinar a escrever, mas aprendam a escrever conosco. Não apenas queiram ensinar a ler conosco, mas leiam conosco. Não apenas queiram que falemos nossas línguas, mas aprendam a falar nossas línguas. Isso envolve um processo de aprendizagem interdisciplinar e intercultural. Todos queremos viver livres, em harmonia, em um ambiente preservado. A ciência indígena tem tecnologias e saberes que podem trazer respostas para questões urgentes, como as mudanças climáticas e os sistemas capitalistas e neoliberais. A grande ciência indígena precisa dialogar cada vez mais com a ciência acadêmica.

Deixo aqui meu agradecimento e manifesto minha disposição em participar de futuras atividades como esta. Muito obrigado a todos, desejando sempre boas energias de luta para todos!

Reinaldo Fleuri: Ao concluir esta roda de conversa, é impossível não destacar a profundidade e a riqueza das experiências compartilhadas. Cada depoimento aqui apresentado reflete a importância de uma educação que valoriza a interculturalidade, a escuta ativa e a coautoria. A vivência pedagógica que tivemos não apenas ampliou nossos horizontes acadêmicos, mas também fortaleceu os laços profundos e ancestrais que unem os diferentes povos e culturas que participaram deste projeto.

A troca de saberes e a convivência com as comunidades indígenas e quilombolas nos ensinaram lições valiosas sobre respeito, resistência, reexistência e a importância de contar nossas próprias histórias. A presença ativa dos estudantes e professores indígenas na universidade é um testemunho vivo de que a educação deve ser um espaço intercultural inclusivo, onde todas as vozes são ouvidas e valorizadas. A experiência de escrever este livro em coautoria, com a participação de todos, é um marco na construção de uma pedagogia que reconhece e celebra a interculturalidade crítica, decolonial e contracolonial.

Em última análise, esta experiência de formação e de pesquisa colaborativas nos mostrou que a educação libertadora vai além das salas de aula e dos livros. Ela está nas histórias compartilhadas, nas memórias preservadas e nas relações construídas. Que possamos continuar a trilhar este caminho de aprendizado mútuo, sempre abertos ao diálogo e à escuta, para que possamos construir um futuro ancestral de vida em plenitude. Agradeço a cada um e cada uma dos e das participantes – inclusive àqueles que por diversas razões não conseguiram registrar neste livro suas potentes intervenções realizadas durante o curso, como a de estudantes e mestres Kaingang – por suas contribuições inestimáveis para entretecermos esta experiência intercultural profunda enraizada em nossas ancestralidades.

REFERÊNCIAS

A LITERATURA indígena: conhecendo outros brasis: Julie Dorrico. 2019. 1 vídeo (14 min 55 seg). Publicado pelo canal TEDx. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gKVOXmuEbwU>. Acesso em: out. 2024.

ACOSTA, Alberto. **O Bem-Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. 2. ed. São Paulo: Elefante, 2019.

AFONSO, Germano Bruno; SILVA, Paulo Souza. **O Céu dos Índios de Dourados**: Mato Grosso do Sul. Dourados: UEMS, 2012.

AGOSTINHO. **Confissões**. 1. ed. Tradução: J. Oliveira Santos, S. J. e A. Ambrósio de Pina, S. J. São Paulo: Victor Civita, 1973. v. 6.

AGUILAR, Paula Lucía. Pensar el cuidado como problema social. In: GUERRERO, Gabriela Nelba; RAMACCIOTTI, Karina; ZANGARO, Marcela (org.). **Los derroteros del cuidado**. Argentina: UNQ, 2019. p. 19-30. Disponível em: https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/1025/los_derroteros_del_cuidado.pdf#page=21. Acesso em: 14 nov. 2024.

ALBÁN, Adolfo; ROSERO, José R. Colonialidad de la naturaleza: ¿imposición tecnológica y usurpación epistémica? Interculturalidad, desarrollo y re-existencia. **Nómadas**, Bogotá, n. 45, p. 27-41, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n45/n45a03.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2024.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALVES, Fabiano; CAMPOS, Juliano Bitencourt. NHANDEREKO YVYRUPÁ PY: modo de viver Guarani na Terra Indígena Tekoá Marangatu, Imaruí, SC, Brasil. Parte i – valores e práticas sociais. **Tellus**, Campo Grande, MS, ano 24, n. 52, p. 11-37, jan./abr. 2024.

ALVÍDREZ, Saúl. **Chomsky & Mujica**: sobrevivendo ao século XXI. Tradução: Maria Cecília Brandi. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

ANDES. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Nota da diretoria do ANDES-SN sobre a Resolução CNE/CP N° 04/2024**. Brasília, DF, 6 nov. 2024. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/>

nota/nOTA-da-dIRETORIA-dO-aNDES-sN-sOBRE-a-rESOLUCAO-cNE-cP-no-04-20240. Acesso em: 19 dez. 2024.

ANFOPE. Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação. **Nota da ANFOPE sobre o parecer CNE/CP nº 4/2024**. 2024. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/nota-da-anfope-sobre-o-parecer-cne-cp-no-4-2024-2/>. Acesso em: 19 dez. 2024.

ANTUNES, Elizete. **História e mito na educação Guarani**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

ANTUNES, Ricardo. **O Privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARAÚJO, Irtá Sequeira Baris de. **O sagrado na cultura das parteiras do Timor-Leste**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

ARGO, Grupo. **Ciencia, Tecnología y Sociedad: materiales para la educación secundaria**. Mieres del Camino (Asturias), Espanha: Grupo Editorial Norte, set. 2001.

ARTAUD, Antonin. **Para acabar com o juízo de Deus**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

AULER, Décio; BAZZO, Walter Antonio. Reflexões para a implementação do movimento CTS no contexto educacional brasileiro. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 7, n. 1, p. 1-13, 2001.

AULER, Décio; DELIZOICOV, Demétrio. Ciência-Tecnologia-Sociedade: relações estabelecidas por professores de ciências. **Revista electrónica de enseñanza de las ciencias**, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 337-355, 2006.

AZEVEDO-LOPES, Ronnielle de. **Temējakrekatê: gnosecídio, resistência e transcolonialidade dos saberes tradicionais no Vale do Tocantins-Araguaia**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/17506>. Acesso em: 22 jun. 2025.

BACH, Richard. **Fernão Capelo Gaivota**. Tradução: Lúcia Machado de Almeida. 1. ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1970.

BANIWA, Gersen dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/index.php/acervo/livros/o-indiobrasileiro-o-que-voce-precisa-saber-sobre-os-povos-indigenas-no-brasil-de>. Acesso em: 2 jul. 2023.

BARROS, Daniela; FLORENCIO, Saulo Pequeno; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. Educação pela tradição oral de matriz Africana no Brasil: ancestralidade, resistência e constituição humana. **Education Policy Analysis Archives**, [s .l.], v. 26, p. 91-91, 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BEHAR, Ruth. **The Vulnerable Observer**: anthropology that breaks your heart. Boston: Beacon, 1996.

BELTRÁN, Joaquín. **La interculturalidad**. Barcelona: UOC, 2015.

BENITES, Sandra Ara Rete. **Nhe'ẽ, reko porã rã: nhemboea oexakarẽ Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional)**: o olhar distorcido da escola. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BENITES, Sandra Ara Rete. **Nhe'ẽ, reko porã rã: nhemboea oexakarẽ Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional)**: o olhar distorcido da escola. In: ZEA, Evelyn S. *et al* (Org.). **Ações e Saberes Guarani, Kaingang e Laklãnõ Xokleng em Foco**: pesquisas da licenciatura intercultural indígena do sul da Mata Atlântica. Florianópolis: Bosque/UFSC/CFH/NUPPE, 2020.

BENITES, Sandra. **Nhe'ẽ para os Guarani (Nhandewa e Mbya)**. In: BIENAL DE SÃO PAULO, 35., São Paulo. **Publicação Educativa**. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2023.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BENTO, Marlei Angélica. **Kófa**: entre lembranças e os suportes de memórias nas narrativas de kófa Kaingang da Terra Indígena Guarita – RS. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Intelectuais indígenas, interculturalidade e educação. **Tellus**, [s. l.], ano 14, n. 26, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/297>. Acesso em: nov. 2024.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BISPO DOS SANTOS, Antônio (Nêgo Bispo). **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu, Piseagrama, 2023a.

BISPO DOS SANTOS, Antônio (Nêgo Bispo). **Colonização, Quilombos**: modos e significações. Brasília: INCTI e UNB, 2015.

BISPO DOS SANTOS, Antônio (Nêgo Bispo). Somos da terra. In: CARNEVALLI, Felipe *et al* (Ed.). **Terra**: antologia afro-indígena. São Paulo: Ubu, Piseagrama, 2023b. p. 7-17.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Projetos políticos e educativos para indígenas da Monarquia à República no Brasil. In: LIVA, Yamila; FERNANDEZ, Carlos Escalant (coord.). **Educacion para Indígenas**: Experiências latinoamericanas de los siglos XIX e XX. El colegio mexiquense. Estado de México, 2024. p. 121-156.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BRAMAN, Sandra. **Change of state**: information, policy, and power. Cambridge: The MIT, 2009.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Relatório para a sociedade / Conitec**. Ed. nº 225. Dezembro, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/conitec/pt-br/midias/consultas/relatorios/2020>. Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**: notas estatísticas. Brasília: MEC/INEP, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **BNC-Formação** (Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica). Brasília, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de janeiro de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 18, 18 jan. 2012.

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro, 15 abril 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1999]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2019.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2024.

BRASIL. Lei Complementar n. 860, de 22 de maio de 2024. Institui as Regiões Metropolitanas de Florianópolis, do Vale Europeu, do Alto Vale do Itajaí, do Norte/Nordeste Catarinense, de Lages, da Foz do Rio Itajaí, entre outras providências. Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina, 22 mai. 2024. Disponível em: https://leis.alesc.sc.gov.br/html/2024/860_2024_lei_complementar.html. Acesso em: 26 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2001a]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. 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. Brasília, 9 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 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 da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 10 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1961] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1971]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 out. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 8, de 6 de março de 2012. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 maio 2012, Seção 1, p. 21.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Igualdade Racial. **Informe MIR – Monitoramento e avaliação**. n. 1. Edição Censo Quilombola 2022. Brasília, DF: Ministério da Igualdade Racial, 2022.

BRASIL. Plano Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2009.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2006.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, [2001b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRAZ, Werymehe Alves; VALADARES, Juarez Melgaço. Educação na aldeia e escola indígena de Muã Mimatxi: o tehy de pescaria de conhecimento. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, 2021.

BREILH, Jaime. **Ciencia emancipadora, pensamiento crítico e interculturalidad**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2010.

BRICK, Elizandro M. **Realidade e ensino de Ciências**. 2017. 399 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Povos indígenas em Santa Catarina. In: NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini; BRINGMANN, Sandor Fernando (org.). **Etnohistória, história indígena e educação**: contribuições ao debate. Porto Alegre: Pallotti, 2012. p. 37-65.

BUCCIO, Maria Isabel; GISI, Maria Lourdes. Políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UDESC, 2014. Disponível em: <https://memoria.cidarq.ufg.br/uploads/r/null/3/0/d/30d6d3917206660fef9d-6d8a57306d712c121ff97e681792a4b99798f2b9aa22/BR-CMV-EPT-DS-051.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2024.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

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

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, [s. l.], v. 36, n. 1, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/12319/8741>. Acesso em: 8 mar. 2022.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre o azul, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5745259/mod_resource/content/1/CANDIDO%2C%20Antonio._O%20direito%20%C3%A0%20literatura.pdf. Acesso em: nov. 2024.

CAPURRO, Rafael. Epistemologia e Ciência da Informação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 5., 2003, Belo Horizonte. Tradução: Ana Maria Rezende Cabral, Eduardo Wense Dias, Isis Paim e Ligia Maria. **Anais [...]**. [S. l.]: [s. n.], 2003.

CAPURRO, Rafael; HJORLAND, Birger. O conceito de informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, [s. l.], v. 12, n. 1, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/pci/article/view/22360>. Acesso em: 11 jan. 2025.

CARDOSO, Silná Maria Batinga; PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Índícios de uma perspectiva (de)colonial no discurso de professores (as) de química sobre as relações étnico-raciais. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN)**, [s. l.], v. 13, n. 35, p. 464-492, 2021.

CARNAÚBA, Maria Érbia Cássia. Sobre a distinção entre teoria tradicional e teoria crítica em Max Horkheimer. **Kínesis-Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia**, [s. l.], v. 2, n. 3, 2010.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de Racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: RIOS, Flávia;

LIMA, Márcia (org.). **Intelectualidades negras brasileiras**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018. p. 51-66.

CARVALHO, Iago Vilaça de; MONTEIRO, Bruno Andrade Pinto; COSTA, Fernanda Antunes Gomes da. A Lei 10.639/03 no ensino de ciências: uma proposta decolonial para o currículo de Química. **Revista Exitus**, [s. l.], v. 9, n. 5, p. 47-76, 2019.

CASSIANI, Suzani; LINSINGEN, Irlan von; PEREIRA, Patrícia Barbosa (Pre)textos para pensar a cooperação educacional em Timor-Leste: algumas referências para o internacionalismo solidário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, p. 390-414, 2016.

CASTRO, Ana Carolina Elaine dos Santos Guedes de; COSTA, Andrea Abrahao. Ética do cuidado, emancipação feminina e desenvolvimento sustentável: aproximações necessárias. **Revista Paradigma**, [s. l.], v. 31, n. 1, p. 129-150, 2022. Disponível em: <https://revistas.unaerp.br/paradigma/article/view/1977>. Acesso em: 13 nov. 2024.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)**. Pontificia Universidad Javeriana, 2010.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (coord.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. 308 p. Disponível em: <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2020/09/El-giro-decolonial-1.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2024.

CENTA, Fernanda Gall; MUENCHEN, Cristiane. O Despertar para uma Cultura de Participação no Trabalho com um Tema Gerador. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 263-291, 2016.

CÉSAIRE, Aimé. **Discours sur le colonialisme**. Paris: Présence Africaine, 1955.

CHASSOT, Attico. **Ciência com consciência**. Porto Alegre: UFRGS, 1994.

CHIHUAILAF, Elicura. En la oralitura habita una visión del mundo – entrevista de Viviana del Campo. **Revista Hispanoamericana de Poesía**, Santiago, n. 3, p. 49-59, mar. 2000.

CHIKANGANA, Fredy. Indígenas y oralitura como resistencia ante el olvido. **Revista Errata**, Bogotá, n. 18, 2017.

CHRISPINO, Alvaro *et al.* A área CTS no Brasil vista como rede social: onde aprendemos? **Ciência & Educação**, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 455-479, 2013.

CLASTRES, Hélène. **Terra sem Mal: o profetismo tupi-guarani**. São Paulo: Brasiliense, 1978.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COLOMBRES, Adolfo. Oralidad y literatura oral. In: COLOMBRES, Adolfo (org.). **Celebración del lenguaje: hacia uma teoría intercultural de la literatura**. Buenos Aires: del Sol, 1997.

CONAQ; TERRA DE DIREITOS. **Racismo e Violência contra Quilombos no Brasil**. 2. ed. [S. l.]: Conaq, 2023. Disponível em: <https://terradedireitos.org.br/racismoevolencia/uploads/Ficha%20web%20Racismo%20e%20Viol%C3%Aancia%20-%20Portugu%C3%AAs.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2025.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Por uma educação descolonial e libertadora: manifesto sobre a educação escolar indígena no Brasil**. Brasília: CIMI, 2014.

CORTEZ, Marina; APRIGIO, Viviana Talia. A mediação de leitura literária em contextos plurilíngues. In: DUQUE CARDONA, Natalia; CORTEZ, Marina (org.). **Leituras, bibliotecas e escolas: a mediação sobre outras perspectivas**. São Carlos: Pedro & João, 2021. p. 83-97.

CRISTI, Miguel Antonio Ahumada. Afectividad, género y cuidado: aportaciones al área de la educación. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 29, p. e290053, 2024.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 120-138.

DAGNINO, Evelina. ¿Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: FACES. **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2004. p. 95-110.

DALLA ROSA, Luís Carlos. Bem viver e terra sem males: a cosmologia dos povos indígenas como uma epistemologia educativa de decolonialidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 298-307, maio-ago. 2019.

DANNER, Leno Francisco; DORRICO, Julie; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 39-44.

DARELLA, Maria Dorothea Post *et al* (org.). **Tape mbaraete anhetengua: fortalecendo o caminho verdadeiro**. Florianópolis: [s. n.], 2018. (Programa Ação Saberes Indígenas nas Escolas – SECADI/MEC).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. 28 de novembro de 1947 – Como criar para si um corpo sem órgãos. Tradução: Aurélio Guerra Neto. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix (org.). **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 3. Rio de Janeiro: 34, 1996. p. 9-30.

DEMO, Pedro. Ambivalências da sociedade da informação. **Revista Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 37-42, 2000. Disponível em: <https://revista.ibict.br/ciinf/issue/view/70>. Acesso em: 29 maio 2022.

DESMURGET, Michel. **A fábrica de cretinos digitais: os perigos das telas para nossas crianças**. Tradução: Mauro Pinheiro. São Paulo: Vestígio, 2021.

DEWEY, John. **Experience and education**. New York: Collier Books, 1938.

DIEGUES, Antonio Carlos. **O mito moderno da natureza intocada**. 4. ed. São Paulo: Hucitec; Nupaub/USP, 1996.

DOMINGUES, Camila Alessandra *et al*. Bem viver e educação: em busca de um espaço de conversidade. In: FLEURI, Reinaldo Matias (coord.). **Viver**

em plenitude: compartilhando práticas e tecendo saberes decoloniais. São Carlos: Pedro & João, 2024.

DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; DANNER, Fernando. Decolonialidade, lugar de fala e voz-práxis estético-literária: reflexões desde a literatura indígena. *Alea*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 59-74, jan./abr. 2020.

DORRICO, Trudruá. **Tempo de retomada**. Cotia, SP: Urutau, 2023.

DUQUE CARDONA, Natalia. Ciencia de la información para qué y para quién? Aproximación a los paradigmas de la Ciencia de la Información en el contexto universitario. In: DUQUE CARDONA, Natalia; SILVA, Franciéle Carneiro Garcês (org.). **Epistemologias latino-americanas na biblioteconomia e ciência da informação:** contribuições da Colômbia e do Brasil. Florianópolis: Rocha; Selo Nyota, 2020. p. 45-71.

DUQUE CARDONA, Natalia. La desigualdad, un suceso no ajeno a la biblioteca: lectura, escritura y oralidad, tecnologías de poder como alternativas a la reducción de las desigualdades sociales. *Forum Revista*, Medellín, n. 15, p. 171-200, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6977547>. Acesso em: 29 set. 2024.

DUQUE CARDONA, Natalia; RESTREPO-FERNANDEZ, Maria Camila; VELASQUEZ-YEPES, Santiago. Recuperar la memoria de la bibliotecología latinoamericana y del Caribe: los estudios interculturales como ventana de oportunidad. In: MACHADO GONZÁLEZ, Emilia Cristina; DUQUE CARDONA, Natalia; SANTILLÁN ANGUINO, Ernesto Israel (org.). **Los estudios interculturales:** una ventana para el diálogo de saberes desde Abya Yala. Medellín: Universidad de Antioquia, 2021. p. 201-222.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (coord.). **La colonialidad del saber:** eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 22-52. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2023.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação**. Tradução: Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola, 1977.

DUTRA, Débora Santos de Andrade; CASTRO, Dominique Jacob F. de A.; MONTEIRO, Bruno Andrade Pinto. Educação em ciências e decolonialidade:

em busca de caminhos outros. *In*: MONTEIRO, Bruno Andrade Pinto *et al* (org.). **Decolonialidade na educação em ciências**. São Paulo: Livraria da Física, 2019. p. 1-19.

DUTRA, Franklin Vinícius Marques. **Ações afirmativas e a teoria da justiça de John Rawls**. 2019. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

ENGELMANN, Iris Pereira. A descolonização da tradição universalista dos Direitos Humanos como estratégia de mitigação da emergência climática. *In*: FERNEDA, Ariê Scherreier; PINTO, Guilherme Edson Merege M. C. (org.). **Direitos humanos sob risco: inteligência artificial, mudanças climáticas e terrorismo**. Florianópolis: Prisma, 2024. p. 122-141.

ENGELMANN, Iris Pereira; WOLKMER, Antônio Carlos. **Direitos humanos interculturais no contexto das mudanças climáticas: colonialidade da natureza e refugiados ambientais**. São Paulo: Dialética, 2023.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução: Ligia Fonseca Ferreira e Regina Salgado Campos. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FEENBERG, Andrew. A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia. *In*: NEDER, Ricardo T (org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia**. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina; CDS; UnB; Capes, 2010.

FERDINAND, Malcom. **Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho**. Ubu, 2022.

FERREIRA, Bruno. **Educação Kaingang: processos próprios de aprendizagem e educação escolar**. 2014. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FIABANI, Adelmir. Quilombos e comunidades remanescentes: resistência contra a escravidão e afirmação na luta pela terra. **Revista de Estudios Brasileños**, [s. l.], v. 5, n. 10, p. 39-52, 2018.

FIDELES, Jaciane Goj Têj Kuitá. **Expressões corporais Kaingang como forma de transmissão de saberes na Terra Indígena Apucaraniha: O Nêñ Ga**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

FIGUEIREDO, Kércia Priscilla Figueiredo; OKAWATI, Juliana Akemi Andrade; TEIXEIRA, Hanna Tamires Corrêa Leão. Metodologia Fleuriana. *In*: FLEURI, Reinaldo M.; OKAWATI, Juliana A. A (org.). **Pedagogias e Narrativas Decoloniais**. Curitiba: CRV, 2021. p. 31-48.

FLEURI, Reinaldo Matias, BITENCOURT, Silvana Maria, SCHUCMAN, Lia Vainer. **A questão da diferença na educação**: para além da diversidade. Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG, 29 de setembro a 2 de outubro de 2002. Disponível em: Acesso em: 3 jan. 2025.

FLEURI, Reinaldo Matias (org.) **Intercultura e Movimentos Sociais**. Florianópolis: Mover, NUP, 1998.

FLEURI, Reinaldo Matias. A educação inclusiva e intercultural pressupõe epistemologia complexa. *In*: SANTOS, Mônica Pereira; VENTURINI, Angela Maria; FREITAS, José Guilherme de Oliveira; SEPÚLVEDA, Denize; CORREIA, Regina Maria de Souza (org.). **Seminário Internacional Inclusão em Educação**: universidade e participação na contemporaneidade – tecendo diálogos. Rio de Janeiro: Autografia, 2016. p. 229-249.

FLEURI, Reinaldo Matias. Aprender com os povos indígenas. **Revista de Educação Pública**, [s. l.], v. 26, n. 62/1, p. 277-294, maio 2017. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4995>. Acesso em: 10 jul. 2024.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Conversidade**: diálogo entre universidade e movimentos sociais. 1. ed. João Pessoa: CCTA, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/196054>. Acesso em: 8 out. 2023.

FLEURI, Reinaldo Matias. DOMINGUES, Camila Alessandra (Re)conexão Ancestral no Ebó Epistêmico: uma Experiência Ancestral Serpentina. *In*: FLEURI, Reinaldo Matias. **Viver em plenitude**: compartilhando práticas e tecendo saberes decoloniais. São Carlos: Pedro & João, 2024. 363 p.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural: aprender com os povos originários do Sul a decolonizar a educação. *In*: FEURI, Reinaldo Matias; OKAWATI, Juliana Akemi Andrade (org.). **Decolonizar a Educação**: entretecer caminhos de Bem Viver. São Carlos: Pedro & João, 2023.

FLEURI, Reinaldo Matias. O que significa Bem Viver. **Afluente**, UFMA/CCBa, v. 8, n. 22, p. 5, 2023.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Reinventar o presente**:... pois o amanhã se faz na transformação do hoje – conversas com Paulo Freire com textos inéditos. Fortaleza: UFC, 2008.

FLEURI, Reinaldo Matias; GAUTHIER, Jacques; GRANDO, Beleni Salete. **Uma pesquisa sociopoética**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2001. V. 1.

FONTELES FILHO, José Mendes. **Subjetivação e educação indígena**. Fortaleza: UFC, 2015.

FRANCO, Lara Luísa Silva. Educação quilombola em Paracatu (MG): o papel da extensão e da pesquisa na Universidade Federal de Uberlândia (2016-2017). **Revista Em Extensão**, Uberlândia, v. 18, n. 2, p. 76-103, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/49263>. Acesso em: 3 jul. 2024.

FRANCO, Lara Luísa Silva. **Educação quilombola, resistência e empoderamento**: estudo na comunidade quilombola de São Domingos, em Paracatu (MG). 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/21110>. Acesso em: 3 jul. 2024.

FREIRE, José Ribamar Bessa. A língua que somos. **Taquiprati (Blog)**, Manaus (AM), 2024. Disponível em: <https://www.taquiprati.com.br/cronica/1047-a-lingua-que-somos>. Acesso em: 22 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **A educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné Bissau**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

FREIRE, Paulo. Educação e esperança. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 84 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **O ensino médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica**: determinações culturais, econômicas, políticas e legais. Rio de Janeiro: UERJ, LPP; São Paulo: Expressão Popular, 2023.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 18. ed. São Paulo: Nacional, 1982.

GALANTE, Luciana. **Investigação etnobotânica entre os Guarani Mbya de Tekoa Pyau**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

GOMES, Ederson Carlos; BATISTA, Michel Corci; FUSINATO, Polonia Altoé. O estudo das ondas eletromagnéticas a partir do enfoque CTS: uma possibilidade para o ensino de física no ensino médio. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 109-125, 2017.

GOMES, Henriette Ferreira. Mediação da informação e protagonismo social: relações com vida ativa e ação comunicativa à luz de Hannah Arendt e Jürgen Habermas. In: GOMES, Henriette Ferreira; NOVO, Hildenise Ferreira (org.). **Informação e protagonismo social**. Salvador: EDUFBA, 2017.

GONÇALVES, Juliano Costa. **A especulação imobiliária na formação de loteamentos urbanos**. Rio de Janeiro: E-papers, 2010.

GONÇALVES, Maria das Dores Pimentel Nogueira. **Políticas de extensão universitária brasileira: 1975-1999**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/37970>. Acesso em: 5 nov. 2024.

GONÇALVES, Mel Yan Muccillo. Outros corpos e anfíbias epistemologias: olhares para as possibilidades de pensar o corpo, travessias e cruzamentos entre “mundos epistêmicos”. **Vitruvian Cogitationes**, [s. l.], v. 5, n. 2, e024019, Maringá – PR, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/rvc.e024019>. Acesso em: 16 nov. 2024.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2013.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, [s. l.], v. 31, n. 1, p. 25-49, jan. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtG-dzw4F3dpF6yZVVGgt/?lang=pt#>. Acesso em: 20 jun. 2023.

GROSFOGUEL, Ramón. O racismo epistêmico e os desafios da decolonialidade. In: LANDA, M. (org.). **Colonialidade e decolonialidade**. Buenos Aires: del Signo, 2016.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estados de economia política e os estados pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Tradução de Inês Martins Ferreira. **Revista Crítica de Ciências Sociais: Eurozine**, [s. l.], n. 80, p. 1-24, mar. 2008. Disponível em: http://www.eurozine.com/articles/article_2008-07-04-grosfoguel-pt.html. Acesso em: 20 out. 2024.

GUDYNAS, Eduardo. **El mandato ecológico: derechos de la naturaleza y políticas ambientales en la nueva Constitución**. Quito: Abya Yala, 2009.

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão universitária: comunicação ou domesticação?** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1992.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. Tradição viva. *In*: ZERBO, Joseph Ki-Zerbo (org.). **História geral da África I**. Brasília: MEC/Unesco, 2010.

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21**. Tradução: Paulo Geiger. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HARARI, Yuval Noah. **Homo Deus: uma breve história do amanhã**. Tradução: Paulo Geiger. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

HARDING, Sandra. **Whose science? Whose knowledge?: thinking from women's lives**. Ithaca: Cornell University Press, 1991. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/10.7591/j.ctt1hhfnmg>. Acesso em: 22 jun. 2025.

HECKLER, Jacimara Machado. **Sementes E Saberes...** Trocas e aprendizados com a cultura Guarani e a agroecologia. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

HOOKS, bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução: Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2022: quilombolas – primeiros resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Ipuaçu tem a maior população indígena de SC; Estado registrou crescimento de 18,2%, diz Censo. [S. l.]: IBGE, 2024.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Povos indígenas no Brasil**. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/>. Acesso em: 7 mar. 2025.

JAMIOY JUAGIBIOY, Hugo. **Danzantes del viento: bínybe oboyejuayeng**. Bogotá: Ministerio de Cultura, 2010.

JEKUPE, Karaí (Marco Antonio Oliveira da Silva). **Entrevista** [novembro de 2024]. Entrevistadora: Jéssica Lícia da Assumpção; Eduarda Boing Pinheiro; Luely Miguel Pereira. Florianópolis/SC e Palhoça/SC, plataforma Google meet (online). 2 arquivos .mp3 (48:18 min e 07:28 min).

JESUS, Ingrid Paixão de; GOMES, Henriette Ferreira. A mediação da leitura nas práticas extensionistas: o relato da experiência do projeto Lapidar. **Revista ACB**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 1-19, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/161971>. Acesso em: 8 ago. 2021.

KAMBEBA, Marcia Wayna. Literatura indígena: da oralidade à memória escrita. *In*: KARDARAS, Nicholas. **Insanidade digital**: como as mídias sociais estão afetando nossa saúde e o que fazer para recuperar a sanidade. Tradução: Cibelle Ravaglia. Rio de Janeiro: [s. n.], 2023.

KLUGE, Anderson Rodrigo. **Minhas crenças, minha religião**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

KOBASHI, Nair Yumiko; TÁLAMO, Maria de Fátima Gonçalves Moreira. Informação: fenômeno e objeto de estudo da sociedade contemporânea. **Transinformação**, Campinas, v. 15, ed. esp., p. 7-21, set./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tinf/v15nspe/01.pdf>. Acesso em: 29 maio 2021.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRASILCHIK, Myriam. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.

KRENAK, Ailton. **A vida é selvagem**. Belém, PA: Amazônia Latitude, 2022a.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022b.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

LATOUR, Bruno. Constituição. *In*: LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 19-52.

LEROY, Henrique R. Por uma tentativa corazonante de decolonizar o decolonial. In: SÁ, R.; CHAVES, P (org.). **Decolonialidade e educação**: esperar e esperar em tempos de perplexidade. São Paulo: Ponte, 2023. p. 67-92.

LÉVINAS, Emmanuel. **Humanismo do outro homem**. Tradução: Pergentino S. Pivatto. Petrópolis: Vozes, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992. cap. 1. Disponível em: https://praxistecnologica.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/tendencias_pedagogicas_libaneo.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. O governo dos índios sob a gestão do SPI. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 155-172.

LINSINGEN, Irlan Von. Perspectiva educacional CTS: aspectos de um campo em consolidação na América Latina. **Ciência & Ensino**, [s. l.], v. 1, p. 1-16, 2008.

LINSINGEN, Irlan Von; CASSIANI, Suzani. Educação CTS em perspectiva discursiva: contribuições dos estudos sociais da Ciência e da Tecnologia. **Redes Revista De Estudios Sociales De La Ciencia Y La Tecnología**, [s. l.], v. 16, n. 31, p. 163-182, 2010.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. **Filosofias africanas**: uma introdução. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

LOSACCO, José Romero. **Pensar distinto, pensar de(s)colonial**. Caracas: El Perro y La Rana, 2020.

MACÁRIO, Carol. Vítimas da desinformação: “Índio de iPhone” e “borracha nessa corja”: discurso de ódio e fakes escancaram violência contra indígenas em SC. **Jornal Lupa**, Florianópolis, 17 nov. 2023. Disponível em: <https://lupa.uol.com.br/jornalismo/2023/11/17/indio-de-iphone-e-borracha-nessa-corja-discurso-de-odio-e-fakes-escancaram-violencia-contr-indigenas-em-sc>. Acesso em: 22 jun. 2025.

MACIEL, Ivanir. **Professores/as Mbyá Guarani da EIEB Itaty**: a leitura literária indígena infantil e juvenil. 2025. Tese (Doutorado em Educação)

– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/259799>. Acesso em: 28 ago. 2025.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial**. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, 2007. Disponível em: <http://www.decolonialtranslation.com/espanol/maldonado-colonialidad-del-ser.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2023.

MARTINS, Daniel Timóteo. **Moã Ka'Aguy Regua – Tekoa Mbiguaçu**: as memórias das plantas medicinais. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

MARTINS, Davi Timóteo. **Kyringuei'Kuery**: noções nativas de infância, aprendizagem e desenvolvimento da pessoa. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar**: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MÁXIMO, Bruno Pastre. **Vidas entre conchas**: dinâmicas sociais na construção de concheiros entre os Diola da Guiné-Bissau. 2022. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte, 2022.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da educação**: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

MELIÀ, Bartomeu. **A terra sem mal dos Guarani**. São Paulo: Loyola, 1995.

MELLO, Alessandra de Fátima Giacomet; HOSTINS, Regina Célia Linhares. Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da

aprendizagem na escola inclusiva. **Revista Educação Especial**, [s. l.], v. 31, n. 63, p. 1025-1038, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33101>. Acesso em: 12 nov. 2024.

MENDES, Ana Paula Soukef; GONÇALVES, Mirim. **Ara Pyau: tempo novo**. Florianópolis: AAESC, 2021.

MENDES, Edson Luiz. **A extensão universitária na Ciência da Informação**: análise do programa Cibercidadania. 2023. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023. Disponível em: <https://bu.ufsc.br/teses/PCIN0315-D.pdf>. Acesso em: 4 maio 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Constituição de uma Rede Colaborativa de Pesquisa: o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP). **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, [s. l.], v. 34, p. 13-29, 2012. Disponível em: <https://doi.editoracubo.com.br/10.4322/chsr.2014.002>. Acesso em: 12 nov. 2024.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [s. l.], v. 32, n. 94, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbc-soc-3294022017.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências. São Paulo: Cortez, 2004.

MIGNOLO, Walter. **The darker side of western modernity**: global futures, decolonial options. Durham: Duke University Press, 2011.

MILLI, Júlio César Lemos; ALMEIDA, Eliane dos Santos; GEHLEN, Simoni Tormöhlen. A rede temática e o ciclo temático na busca pela cultura de participação na educação CTS. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 71-100, 2018.

MIRIM, Wera (Vilmones Benites Samaniego). **Entrevista** [novembro de 2024] Entrevistadora: Jéssica Lícia da Assumpção. Florianópolis/SC e Palhoça/SC, plataforma Google meet (online). 1 arquivo.mp3 (01:01:13 min).

MONGELO, Joana Vangelista. **Okoteve ja vy'a educação escolar indígena e educação indígena contrastes, conflitos e necessidades**. 2013. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

MOREIRA, Adilson José. **Pensando como um Negro**: ensaio de hermenêutica jurídica. São Paulo: Contracorrentes, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. Alfabetização, política e democracia: impactos do passado em pactos do presente (em defesa de Paulo Freire como “patrono da educação brasileira”). **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, [s. l.], v. 5, n. 10, p. 5-32, 2019.

MOTA NETO, João Colares da; BARBOSA, Shirley Cristina Amador. A tradição oral da/na comunidade quilombola Vila União/Campina de Salva-terra-Pará: a educação pela militância em uma perspectiva decolonial. **Interitórios**, [s. l.], v. 18, p. 1-22, 2023.

MOURA, Lino Geraldo Vargas. **Indicadores para a avaliação da sustentabilidade em sistemas de produção da agricultura familiar**: o caso dos fumicultores de Agudo-RS. 2002. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

MTE resgata sete indígenas do trabalho análogo à escravidão em Santa Catarina. **Portal Agência GOV**, Brasília, 10 dez. 2024. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202412/mte-resgata-sete-indigenas-do-trabalho-analogo-a-escravidao-em-santa-catarina>. Acesso em: 22 jun. 2025.

MUNDURUKU, Daniel. Literatura indígena e as novas tecnologias da memória. In: MARTINS, Maria Sílvia Cintra (org.). **Literatura, cultura e direitos indígenas em época de globalização**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. v. 1.

MUNDURUKU, Daniel. **Não somos donos da teia da vida**. São Paulo: Sesc, 2020. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/editorial/nao-somos-donos-da-teia-da-vida/>. Acesso em: 5 out. 2023.

NASCIMENTO, Maria. B. ÔRÍ. Direção de Raquel Gerber. Brasil: Estelar Produções Cinematográficas e Culturais Ltda, 1989, vídeo (131 min), colorido. Relançado em 2009, em formato digital. Disponível em: <https://traduagindo.com/2022/03/10/ori-documentario-completo/>. Acesso em: 16 de nov. 2024.

NASCIMENTO, Tatiana Galieta; VON LINSINGEN, Irlan. Articulações entre o enfoque CTS e a pedagogia de Paulo Freire como base para o ensino de ciências. **Convergencia Revista de Ciencias Sociales**, [s. l.], n. 42, 2006.

NOGUEIRA, P. Vocabulário Indígena em uso na Província do Ceará, com explicações, Etymologicas, Orthographicas, Topographicas, Históricas, Therapeuticas, etc. **Revista do Instituto do Ceará**, v. I, 1987.

NOGUERA, Renato. **Mulheres e deusas**: como as divindades e mitos femininos formaram a mulher atual. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2017.

NÚÑEZ, Geni. **Descolonizando afetos**: experimentações sobre outras formas de amar. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

NÚÑEZ, Geni. Monoculturas do pensamento e a importância do reflorestamento do imaginário. **ClimaCom – Diante dos Negacionismos**, Campinas, ano 8, n. 21, nov. 2021. Disponível em: <https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/monoculturas-do-pensamento/>. Acesso em: 13 nov. 2024.

O RACISMO contra os indígenas está vivo e passa bem. **Portal Partido Comunista do Brasil**, [s. l.], 21 mar. 2013. Disponível em: <https://pcb.org.br/portal2/4504>. Acesso em: 22 jun. 2025.

OKAWATI, Juliana A. A.; MURIEL-TORRADO, Enrique. Sociedade dos Saberes Compartilhados: um caminho de (des)envolvimento. In: ENANCIB – Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, 24. **Anais [...]**. Vitória, ES, nov. 2024.

OKAWATI, Juliana Akemi Andrade; MURIEL-TORRADO, Enrique. Sociedades dos Saberes Compartilhados: Um Caminho de (des)envolvimento. In: ENANCIB – Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, 24. **Anais [...]**.

OKAWATI, Juliana Akemi Andrade; SAIBERT, Cristine; DOMINGUES, Camila Alessandra; GUIMARÃES, Ariane Noeremberg. Bem Viver e Educação: em busca de um espaço de conversidade. In: FLEURI, Reinaldo Matias (ed.). **Viver em Plenitude**: compartilhando práticas e tecendo saberes decoloniais. São Carlos: Pedro e João, 2024. p. 51-77.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. A ação avaliativa na área da deficiência intelectual: entre improvisos e incertezas. **Revista Educação Especial**, [s.

l.], v. 31, n. 63, p. 981-994, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33065>. Acesso em: 12 nov. 2024.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 26, v. 1, p. 15-40, 2010.

OLIVEIRA, Mariza de. **Ma'ety reguá agricultura e sabedoria Mbya Guaraní**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 6 nov. 2024.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Princípios & procedimentos**. 10. ed. Campinas: Pontes, 2012.

OYĒWÙMÍ, Oyèronké. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

OYĒWÙMÍ, Oyèrónké. **What Gender Is Motherhood?** Changing Yorùbá Ideals of Power, Procreation, and Identity in the Age of Modernity. New York: Palgrave Macmillan, 2016.

PADILHA, Raíza; ANTUNES, Eunice; CASSIANI, Suzani. Guaranização da educação em ciências: caminhos para o bem viver no envolvimento com a comunidade do Morro dos Cavalos. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, [s. l.], v. 7, n. Especial, p. 1-14, 2020.

PAIM, Elison Antonio. Para além das leis: o ensino de cultura e história africanas, afrodescendentes e indígenas como descolonização do ensino de história. In: MOLINA, Ana Heloisa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima. **Entre textos e contextos**: caminhos do ensino de história. Curitiba: CRV, 2016.

PAIM, Elison Antonio; LUIS, Solange Evangelista. **Decolonizando tempos, espaços e memórias**: educação na Província de Huíla – Angola. Maceió, AL: Café com Sociologia, 2024.

PAIM, Elison Antonio; MIRANDA, Claudia; ARAÚJO, Helena Maria Marques (org.). **Em busca de histórias outras**: perspectivas decoloniais na América Ladina. Curitiba, PR: Was, 2022.

PAIM, Elison Antônio; PAULA, Josiane Beloni de; PINHEIRO, Patrícia Magalhães. Decolonizando a pesquisa científica: um giro decolonial metodológico. In: ARAÚJO, Helena Maria Marques; MIRANDA, Claudia; PAIM, Elison Paim (org.). **Em busca de histórias outras**: perspectivas decoloniais na América Ladina. Curitiba: Was, 2022.

PAIM, Elison Antônio; PEREIRA, Nilton Mullet. Temas sensíveis no campo da educação? Como uma forma de apresentação. In: PAIM, Elison Antônio; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Interfaces**: educação e temas sensíveis na contemporaneidade. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2018.

PATTÉ, Átila Mokli. **Jogos e brincadeiras no contexto da criança Xokleng/Laklânô**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

PAULA, Josiane Beloni de; PINHEIRO, Patrícia Magalhães; PAIM, Elison Antônio. Educação antirracista e decolonialidade na educação brasileira: memórias e experiências de professoras e professores. **Revista Aula**, Campinas, v. 28, p. 161-173, 2022.

PAULINO, Vicente. “Experiências sobre o viver em plenitude em Timor-Leste” – apresentação oral no curso “Viver em plenitude: entretecer saberes decoloniais nas Ciências Humanas, nas Ciências da Informação, na Educação e na Educação Científica e Tecnológica”. Transcrição: Patrícia Barbosa Pereira. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 4 out. 2024.

PEIXOTO, Kércia Priscilla Figueiredo. **“Eu Existo”**: afirmação indígena e nomeação do racismo. Os Borari e Arapium da Terra Maró, Amazônia. 2017. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

PEIXOTO, Kércia Priscilla Figueiredo. Da opressão à libertação: decolonizando a escola através da educação Guarani. In: FLEURI, Reinaldo Matias; OKAWATI, Juliana Akemi Andrade (org.). **Decolonizar a educação**: entretecer caminhos de bem viver. São Carlos: Pedro e João, 2023. p. 69-100.

PELLEY, Scott. Geoffrey Hinton on the promise, risks of artificial intelligence. **CBS News**, [s. l.], 16 jun. 2024. Disponível em: <https://www.cbsnews.com/news/geoffrey-hinton-ai-dangers-60-minutes-transcript/>. Acesso em: 22 jun. 2025.

PEREIRA, Luciana Boemer Cesar; SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto; PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

POLICENA, Adilson. **O povo Kaingang da Terra Indígena Inhacorá (RS) e o contexto histórico das suas lideranças**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

POPYGUÁ, Timóteo Verá. Em vez de desenvolvimento, envolvimento. **Povos Indígenas no Brasil**, [online], 2006. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/%22Em_vez_de_desenvolvimento,_envolvimento%22. Acesso em: 16 fev. 2024.

POSEY, Darrell A. Manejo de floresta secundária, capoeiras, campos e cerrados. In: RIBEIRO, Darcy (Ed.); RIBEIRO, Berta G (Coord.). **Suma Etnológica Brasileira**. Petrópolis: Vozes, Finep, 1986. p. 172-186.

POTIGUARA, Eliane. **O vento espalha minha voz originária**. Rio de Janeiro: Grumin, 2023.

PRADELLA, Luiz Gustavo Souza. Jeguatá: o caminhar entre os guarani. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 99-120, jul./dez. 2009.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PRETTO, Nelson. Redes colaborativas, ética hacker e educação. **Educação em Revista**, [s. l.], v. 26, p. 305-316, 2010.

PRIPRA, Acir Caile. **Koplág: o ritual de previsão Xokleng/Laklãnõ**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Intercultural

Indígena do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

PROFICE, Christina. **As crianças e a natureza**: reconectar é preciso. São Paulo: Pandorga, 2016.

QUEIROZ, Deise. De Deise Queiroz para Pérola, sua alma vibrante. *In*: COSTA, S. L.; XUCURU-KARIRI, R. (ed.). **Cartas para o bem viver**. 1. ed. Salvador: Boto-Cor-De-Rosa Livros, Arte e Café, 2020. p. 154-157.

QUIJANO, Aníbal. ¿Qué tal raza!. **Revista venezolana de economía y ciencias sociales**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 37-45, 2000.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad-Racionalidad. **Peru Indígena**, [s. l.], v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-118.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. E-book. Disponível em: <https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=164&c=13>. Acesso em: 1 fev. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Dossiê América Latina**: Estudos Avançados, v. 19, n. 55, p. 9-31, 2005.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patricia; ELIZALDE, Paz Concha. **Uma breve história dos estudos decoloniais**. São Paulo: MASP, Afterall, 2019.

RAMO Y AFFONSO, Ana Maria. Nhemongarai: ritual, gênero e outros encaixes entre os Guaraní. **Etnográfica**, [s. l.], v. 27 n. 2, p. 407-428, 2023.

REPETTO, Maxim. O conceito de interculturalidade: trajetórias e conflitos desde América Latina. **Textos e Debates**, [s. l.], v. 33, n. 2, p. 69-87. 2019.

RIBEIRO, Simone dos Santos; GIRALDI, Patrícia Montanari; CASSIANI, Suzani. Escrivência Como Mediadora Para Um “Outro” Horizonte Epistemológico. In: MORTARI, Cláudia; WITTMANN, Luisa T (org.). **Diálogos sensíveis**: produção e circulação de saberes diversos. Florianópolis: Rocha, 2020. p. 309-322.

ROCHA, Aline Matos da. Oyèrónké Oyěwùmí: em defesa do oxunismo. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 17, ed. esp., 2023. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1659>. Acesso em: 22 jun. 2025.

RODRIGUES, Victor Augusto Bianchetti; VON LINSINGEN, Irlan; CASSIANI, Suzani. Formação cidadã na educação científica e tecnológica: olhares críticos e decoloniais para as abordagens CTS. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, MS, v. 9, n. 25, p. 71-91, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/11012>. Acesso em: 20 ago. 2025.

ROQUE, Nádia; BAUTISTA, Hortensia. **Asteraceae**: caracterização e morfologia floral. Salvador: EDUFBA, 2008.

ROSA, Alex da; ENGELMANN, Iris Pereira. Filosofia da ciência sob o olhar cosmopolítico: maneiras de habitar e pensar um mundo em comum. **Cadernos Cajuína**, [s. l.], v. 9, n. 6, p. 1-20, 2024.

ROSA, Paulo Ricardo da Silva. Fatores que influenciam o ensino de ciências e suas implicações sobre os currículos dos cursos de formação de professores. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, [s. l.], v. 16, n. 3, p. 287-313, 1999.

ROSO, Caetano Castro; AULER, Décio. A participação na construção do currículo: práticas educativas vinculadas ao movimento CTS. **Ciência & Educação**, [s. l.], v. 22, n. 2, p. 371-389, 2016.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda**: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SAMANIEGO, Cristiana (coord.). **Nhompoe’a Popygua**: Guia do Professor. Tradução: Marco Antonio Oliveira da Silva. Palhoça, SC: Edição do autor, 2024.

SÁNCHEZ, Juan. Prólogo. In: JAMIOY, Hugo. **Bínÿbe oboyejuayëng**: danzantes del viento. Bogotá: Ministerio de Cultura, 2010. p. 13-23.

SANTOS JÚNIOR, Guataçara. Ensino de estatística com enfoque CTS: uma articulação entre matemática e temas sociais. **Revista Práxis**, [s. l.], v. 5, n. 10, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, Jacson dos. Entrevista concedida a Lurian Endo Gonzaga. Florianópolis, 27 jan. 2023. Entrevista realizada para a pesquisa “Pedagogia Mano Brown: decolonialidade e o fazer-se professor de História por meio do rap”, 2023.

SANTOS, Katia Maria Pacheco dos. **A atividade artesanal com fibra de bananeira em comunidades quilombolas do Vale do Ribeira (SP)**. 2005. Dissertação (Mestrado em Ecologia de Agroecossistemas) – Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2005.

SANTOS, Richard. **Maioria minorizada**: um dispositivo de racialidade. Rio de Janeiro: Telha; 2020.

SANTOS, Saulo César Seiffert *et al.* Análise dos periódicos qualis/capes: visão geral da área de ensino em ciências e matemática. **Revista Brasileira de Educação em Ciências e Educação Matemática**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 106-126, 2018.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; MORTIMER, Eduardo Fleury. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência-Tecnologia-Sociedade) no Contexto da Educação Brasileira. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 133-162, 2002.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Educação científica humanística em uma perspectiva freireana: resgatando a função do ensino de CTS. **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 109-131, 2008.

SANTOS, William Pereira; *et al.* Diálogos decoloniais sobre o parir: a experiência as oficinas de trocas de saberes com parteiras tradicionais do Amazonas. **Revista Saúde em Redes**, [s. l.], v. 10, n. 3, 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Branquitude**: diálogos sobre racismo e antirracismo. 1. ed. São Paulo: Fósforo, 2023.

SEATTLE, Chefe. **Carta do Chefe Seattle ao Presidente Franklin Pierce**, 1854. Disponível em: <https://www.dhnet.org.br/desejos/sonhos/seattle.htm>. Acesso em: 22 jun. 2025.

SEGATO, Rita Laura. Antropologia e direitos humanos: alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos universais. **Mana – Estudos de Antropologia Social**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 207-236, ago. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-93132006000100008>. Acesso em: 22 jun. 2025.

SELWYN, Neil. **Education an Tecnology**: key issues and debates. Edição para Kindle. Londres: Bloomsbury, 2011.

SELWYN, Neil. O uso das TIC na educação e a promoção de inclusão social: uma perspectiva crítica do Reino Unido. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 104, esp., p. 815-850, out. 2008.

SILVA, Antonio. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica das falas significativas às práticas contextualizadas**. 2004. 485 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SILVA, Daniel José da. **Pedagogias da Sustentabilidade**. Florianópolis: GTHIDRO/UFSC, 2019.

SILVA, Darci da. **Nhemongarai**: Rituais de Batismo Mbya Guarani. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Terminalidade: Artes e Linguagens) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

SILVA, Edvaneide. Educação como prática da liberdade. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 14, p. 180-186, maio 2000.

SILVA, Girlane; ESTACIO, Marcos. Desafios e propostas metodológicas para uma pedagogia decolonial. **Geoconexões**, [s. l.], v. 2, n. 16, p. 197-211, 2023. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/geoconexoes/article/view/15771>. Acesso em: 22 jun. 2025.

SILVA, Lucas César Rodrigues; DIAS, Rafael de Brito. As tecnologias derivadas de matriz africana no Brasil: um estudo exploratório. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 26, Ahead of print, p. 1-16, 2020.

SOUSA, Rosiete Costa. **Observatório etnoformador em Timor-Leste: uma tecnologia de formação por outro ethos pedagógico escolar/institucional?** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019).

SOUSA, Rosiete Costa.; PAULINO, Vicente. Diálogos entre escola e *uma-lulik* (cultura): educação e inclusão. **Dadolin, Línguas e Literaturas**, Díli, v. 1, n. 1, p. 92-114, jun. 2024.

STADEN, Hans. **Duas viagens ao Brasil: primeiros registros sobre o Brasil**. Tradução: Angel Bojadsen. Porto Alegre: L&PM, 2011. Disponível em: <https://prioste2015.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/10/duas-viagens-ao-brasil-hans-staden.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2025.

STENGERS, Isabelle. **Uma outra ciência é possível: manifesto por uma desaceleração das ciências**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2023.

STRIEDER, Roseline Beatriz. **Abordagem CTS e ensino médio: espaços de articulação**. 2008. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-01072013-135158/publico/Roseline_Beatriz_Strieder.pdf. Acesso em: 22 jun. 2025.

STRIEDER, Roseline Beatriz; KAWAMURA, Maria Regina Dubeux. Educação CTS: parâmetros e propósitos brasileiros. **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 27-56, 2017.

SULEYMAN, Mustafa. **A próxima onda: e o maior dilema do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2023.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo

sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230076>. Acesso em: 12 nov. 2024.

TAVARES, Elaine. SC – O racismo contra os indígenas está vivo e passa bem. **Acervo Racismo Ambiental**, [s. l.], 20 mar. 2013. Disponível em: <https://acervo.racismoambiental.net.br/2013/03/20/o-racismo-contra-os-indigenas-esta-vivo-e-passa-bem/>. Acesso em: 23 maio 2025.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Feminismos**: ações e histórias de mulheres. São Paulo: Alameda, 2022.

TERRITÓRIOS ABRASADOS – Ailton Krenak e Jeremy Narby. 1 vídeo (39 min 45 seg). Publicado pelo canal SELVAGEM ciclo de estudos sobre a vida. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nFsZnws3K-9g&list=PLYysvnBmz4S04ilh64KUO00xmljZwyfoy&index=1>. Acesso em: 30 jan. 2024.

TESTA, Adriana Queiroz. Entre o canto e a caneta: oralidade, escrita e conhecimento entre os Guarani Mbya. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 291-307, maio/ago. 2008.

THIÉL, Janice. A literatura infanto-juvenil indígena brasileira e a promoção do letramento multicultural. **Literartes**, [s. l.], n. 5, p. 88-99, 2016.

TONET, Ivo. Cidadania ou emancipação humana? **Revista espaço acadêmico**, [s. l.], n. 44, p. 1-10, 2005.

TROUILLOT, Michel-Rolph. **Silencing the Past**: power and the production of history. Boston: Beacon Press, 1995. Disponível em: <https://archive.org/details/michel-rolph-trouillot-silencing-the-past-power-and-the-production-of-history-beacon-press-1995/page/n5/mode/2up>. Acesso em: 6 fev. 2025.

TUPÃ, Leonardo Werá; GUARANI, Marco. Tekoa Pira Rupa: uma das terras menores do Brasil. In: BUENO, Lucas; GUEROLA, Carlos Maroto (org.). **Território Guarani**. Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica – UFSC, 2016.

TURIN, Rodrigo. **Tempos precários**: aceleração, historicidade e semântica neoliberal. Rio de Janeiro: Zazie, 2019.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jomtien, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 13 nov. 2024.

URQUIZA, Antonio Hilario Aguilera; CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. A interculturalidade como ferramenta para (des)colonizar. **Prim@ Facie International Journal**, [s. l.], v. 33, n. 16, p. 1-29, 2017.

VASCONCELOS, Carlos Alberto de; ANDRADE, Bruno dos Santos. Abordagem da separação de misturas no ensino fundamental sob o enfoque CTSA visando a contextualização no ensino de ciências. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 1-13, 2017. Disponível em: <http://revistapos.cruzeirosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/1141>. Acesso em: 19 dez. 2024.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **O poder que brota da dor e da opressão**: empowerment, sua história, teorias e estratégias. São Paulo: Paulus, 2003.

VELOSO, Caetano. **Um índio**. Philips Record, 1976. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/caetano-veloso/44788/significado.html>. Acesso em: 10 out. 2024.

VERÍSSIMO, Silvana Mindua. **Educação tradicional e o uso da tecnologia na infância Guarani / Kyringue Onheovanga Ha' e Jurua Mba' e Oiporu Onhembo' ea Py**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Ebu, 2020.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2013**: homicídios e juventude no Brasil. 2013.

WALSH, Catherine ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. In: LOSACCO, J. R (org.). **Pensar distinto, pensar de(s)colonial**. 1. ed. Caracas: El perro y la rana, 2020. p. 139-178.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIANA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo**

interculturalidad crítica. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-96. Disponível em: <https://medhc16.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/06/interculturalidad-crc2a1tica-y-educacic2a6n-intercultural1.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, P. 61-74, jan./dez. 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: Vera Maria Candau. **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

WALSH, Catherine. Introducción: (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, Catherine (org.). **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**: reflexiones latinoamericanas. Quito: Abya-Yala, 2005. p. 13-35.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Abya Yala, 2013. p. 23-68. Disponível em: <https://ayalaboratorio.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3adas-decoloniales-volume-i.pdf>. Acesso em: nov. 2024.

WERÁ, Kaká. **Tekoa**: uma arte milenar indígena para o Bem Viver. Rio de Janeiro: Best Seller, 2024.

WOLKMER, Antonio Carlos; WOLKMER, Maria de Fátima. **Horizontes contemporâneos do direito na América Latina**: pluralismo, buen vivir, bens comuns e princípio do “comum”. Criciúma: EdiUNESC, 2024.

XAKRIABÁ, Célia. Amansar o giz. In: CARNEVALLI, Felipe *et al.* (ed.). **Terra**: Antologia afro-indígena. São Paulo: Ubu; Piseagrama, 2023. p. 319-329.

YAGER, Robert E. The history and future of science education reform. **The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas**, [s. l.], v. 74, n. 1, p. 51-51, 2000.

ZOBOLI, Elma Lourdes Campos Pavone. A redescoberta da ética do cuidado: o foco e a ênfase nas relações. **Rev. Esc. Enferm. USP**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 21-27, 2004.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abya Yala 26, 87, 102, 103, 122, 142, 144, 196, 294, 323, 328, 345, 346
Afro-indígena 80, 81, 314, 346
Alvite, Carolina Mattosinho de Carvalho 7, 13, 14, 23, 29, 37, 41, 358
Amazonizar 14, 26, 94, 97, 98, 100, 101, 104
Ancestralidade 4, 7, 8, 9, 10, 14, 19, 20, 22, 23, 25, 27, 35, 36, 40, 46, 52, 53, 56, 81, 83, 84, 85, 87, 92, 99, 106, 107, 111, 114, 115, 119, 137, 191, 193, 195, 196, 201, 203, 206, 209, 216, 281, 283, 284, 285, 292, 293, 304, 308, 313
Ancestralidades em confluência 7, 14, 23, 304
Assis, Wesley Diogo de 10, 17, 18, 192, 233, 375
Assumpção, Jéssica Lícia da 9, 19, 20, 118, 175, 329, 333, 362
Azevedo-Lopes, Ronnielle de 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 23, 25, 87, 95, 104, 171, 312, 372

B

Barbosa Pereira, Patrícia 6, 7, 9, 10, 12, 14, 23, 29, 34, 171, 191, 297, 337, 369
Barreto, João Rivelino Rezende – Yúpurí, Tukano 5, 6, 10, 12, 297, 305, 363
Beck, Aline da Conceição 10, 17, 18, 193, 269, 355
Bem Viver 7, 8, 9, 14, 17, 22, 23, 24, 25, 27, 29, 31, 32, 33, 37, 39, 40, 41, 42, 47, 49, 50, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 80, 87, 95, 98, 102, 123, 134, 135, 138, 175, 179, 191, 195, 197, 198, 206, 233, 304, 307, 309, 322, 326, 335, 336, 337, 339, 346
Benites Samaniego, Vilmones – Wera Mirim, Guaraní 9, 20, 118, 175, 333
Brito, Camila de Cássia 8, 19, 26, 105, 343, 357

C

Camlem, Cabechuim-Ló – Laklãnõ 128, 357
Cardoso, Vivian Bueno 9, 15, 16, 17, 118, 163, 181, 319, 375
Casa de Reza 42, 44, 45, 49, 68, 102, 103, 117, 131, 132, 136, 138, 140, 154, 155, 156, 176, 183, 298, 299, 301, 302, 304
Cassiani, Suzani 6, 9, 11, 13, 15, 171, 184, 192, 221, 222, 229, 247, 320, 331, 336, 340, 374
Coctá Priprá (Coctá Priprá de Almeida, Walderes – Laklãnõ) 6, 12, 130, 375

Coctá Priprá de Almeida, Walderes – Laklãnõ 6, 12, 130, 375
 Colonialidade da natureza 324
 Colonialidade do poder 78, 101, 164, 222, 224, 246, 264, 339
 Colonialidade do saber 24, 66, 78, 164, 230, 246, 330, 338, 339
 Colonialidade do ser 78, 164, 246
 Colonialismo 23, 24, 30, 36, 51, 59, 63, 76, 94, 103, 117, 122, 173, 222, 224, 225, 226, 239, 246, 252
 Comunidades tradicionais 11, 27, 30, 38, 39, 47, 49, 54, 65, 80, 92, 113, 115, 218, 254, 358
 Confluência biocultural 31
 Confluência intercultural profunda 47, 49
 Contexto temático 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22
 Contracoloniais 7, 11, 23, 24, 29, 38, 41, 47, 48, 51, 54, 56, 57, 80, 109
 Corpo sem órgãos 18, 74, 75, 322
 Corrêa, Jéssica Martins 10, 15, 21, 22, 192, 245, 325, 362
 Cosmologia 43, 45, 56, 57, 83, 85, 138, 152, 157, 160, 177, 202, 322
 Cosmopercepções 65, 137, 191, 195, 196, 197, 206, 287
 Costa, Maria Octavia Nóbrega 5, 8, 21, 22, 37, 44, 64, 68, 69, 117, 121, 181, 314, 320, 328, 332, 339, 343, 367

D

Decolonial 15, 32, 34, 36, 37, 40, 49, 52, 54, 64, 69, 70, 71, 78, 94, 95, 97, 119, 164, 170, 171, 175, 176, 192, 193, 222, 224, 227, 228, 229, 230, 233, 239, 241, 242, 243, 253, 254, 264, 265, 267, 275, 293, 309, 320, 322, 324, 331, 332, 333, 334, 336, 337, 343, 346
 Decolonialidade 7, 8, 14, 15, 21, 24, 25, 61, 64, 71, 75, 87, 98, 122, 164, 165, 176, 224, 240, 263, 264, 266, 314, 322, 323, 324, 328, 331, 332, 337, 341, 355, 360, 363, 366, 374

E

Educação 4, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 22, 23, 24, 30, 32, 33, 34, 40, 41, 42, 43, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 57, 58, 59, 61, 71, 95, 96, 98, 101, 102, 105, 107, 108, 113, 117, 118, 119, 123, 127, 129, 131, 133, 136, 138, 145, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 168, 170, 171, 177, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 192, 193, 209, 211, 214, 217, 221, 222, 225, 226, 227, 228, 229, 233, 237, 238, 243, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 258,

259, 260, 261, 262, 263, 265, 266, 267, 269, 274, 276, 278, 285, 289, 299, 301, 303, 304, 305, 307, 308, 309, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 355, 356, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375

Educação intercultural 23, 32, 33, 34, 48, 49, 180, 181, 188, 193, 246, 253, 326, 346, 364, 365, 370, 371, 372

Educação popular 4, 32

Engelmann, Iris Pereira 3, 4, 7, 21, 24, 61, 63, 64, 66, 324, 340, 361

Entrelaçamentos coautorais 11

Entretecer 11, 23, 30, 51, 61, 73, 75, 93, 96, 97, 101, 102, 105, 106, 118, 127, 135, 147, 171, 175, 176, 177, 179, 192, 193, 195, 199, 200, 233, 237, 241, 243, 245, 254, 257, 269, 276, 277, 278, 326, 337

Entretecer saberes 11, 30, 61, 73, 75, 93, 96, 102, 105, 106, 118, 127, 135, 147, 171, 175, 176, 177, 179, 192, 193, 195, 233, 241, 245, 254, 257, 269, 278, 337

Entretecer saberes decoloniais 11, 30, 61, 73, 93, 96, 105, 106, 118, 127, 135, 147, 171, 175, 176, 179, 192, 193, 195, 233, 241, 245, 254, 257, 269, 337

Epistemicídio 20, 122, 133, 192, 198, 237, 239, 253, 276, 286

F

Fagundes, Bianca Cristina de Souza 8, 15, 16, 118, 147, 356

Felippe, Bárbara Colossi 9, 16, 17, 191, 195, 356

Ferreira da Silva, Andrisson 9, 17, 191, 195, 355

Figueiredo Peixoto, Kércia Priscilla 7, 18, 25, 73, 365

Fleuri, Reinaldo Matias 3, 4, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 23, 29, 32, 33, 40, 55, 64, 65, 69, 80, 96, 147, 167, 171, 175, 195, 234, 245, 253, 263, 265, 266, 275, 277, 278, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 306, 309, 322, 325, 326, 335, 337, 370

Flora, Maristela Della 8, 15, 118, 147, 160, 240, 368, 369

Fonteles Filho, José Mendes 6, 8, 12, 14, 25, 87, 326, 364

Força vital 24, 36, 52, 56, 57, 58

Formação cidadã 9, 15, 192, 221, 222, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 340

Freitas, Fablício Santos de 9, 16, 17, 191, 195, 325, 360

G

Giraldi, Patricia Montanari 6, 8, 11, 13, 14, 25, 87, 171, 340, 370

Gomes, Lara Luísa Silva 5, 7, 13, 14, 24, 51, 110, 111, 275, 320, 327, 330, 365
Gonçalves, Mel Yan Muccillo 5, 10, 19, 20, 122, 140, 187, 193, 230, 236,
262, 281, 289, 328, 330, 333, 338, 343, 369
Gonzaga, Lurian Endo 10, 19, 20, 193, 281, 341, 366
Guarani Mbyá 44

I

Identidades étnicas 23, 30

Indígenas 11, 12, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 33, 38, 45, 46, 47, 50, 51, 52, 53, 54,
56, 58, 59, 62, 68, 70, 76, 78, 80, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 98, 99, 100,
101, 102, 104, 109, 110, 113, 114, 117, 119, 121, 123, 124, 125, 126, 131,
134, 137, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155,
156, 157, 158, 161, 162, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174,
175, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191,
192, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 205, 206, 216, 218, 223, 224, 233,
239, 241, 243, 250, 251, 253, 254, 264, 265, 277, 282, 284, 289, 295, 298,
300, 303, 306, 307, 308, 309, 313, 314, 317, 318, 321, 322, 325, 329, 331,
334, 335, 336, 338, 344, 355, 357, 363, 364, 365

Interculturalidade 10, 17, 33, 34, 48, 55, 56, 79, 80, 102, 176, 181, 193, 257,
258, 263, 264, 265, 266, 267, 302, 305, 309, 314, 319, 339, 345, 346, 363,
364, 366, 369

J

Jaxuka Rete (Samaniego, Cristiana – Jaxuka Rete, Guarani) 8, 42, 45, 117,
118, 131, 138, 147, 359

Juruá 146, 151, 152, 158, 161, 162, 167, 183, 185

K

Karaí Jekupe (Oliveira da Silva, Marco Antonio – Karaí Jekupe Mirim, Gua-
rani) 8, 9, 42, 43, 45, 117, 118, 119, 131, 133, 138, 147, 175, 176, 177, 178,
183, 185, 186, 188, 190, 367

L

Lagoa do Peixe 39, 41, 48

Laklãnõ-Xokleng 47, 130

Latino-americana 79, 229

Lideranças Guarani 12, 26, 93

Lima (Lima Junior, Marcelo Alves) 8, 19, 26, 105, 179, 313, 320, 331, 336, 366

Linsingen, Irlan von 6, 9, 11, 13, 15, 171, 192, 221, 222, 228, 229, 320, 331, 335, 340, 361, 362

Literatura indígena 9, 16, 118, 119, 145, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 299, 300, 311, 322, 323, 328, 330, 334, 362

Lutas ancestrais 14, 31, 41

M

Maciel, Ivanir 9, 10, 15, 16, 17, 18, 118, 163, 169, 192, 233, 331, 362, 366

Martins, Salete da Aparecida 5, 6, 9, 10, 12, 19, 20, 21, 22, 26, 27, 48, 105, 106, 112, 114, 151, 152, 153, 154, 160, 176, 183, 184, 191, 192, 201, 207, 245, 277, 287, 313, 328, 332, 334, 362, 372, 373

Matrípótença 74, 82, 84, 85

Mendes, Edson Luiz 6, 8, 10, 12, 14, 17, 18, 25, 38, 87, 140, 193, 258, 261, 269, 274, 326, 333, 343, 359, 364, 367

Metodologia Fleuriana 61, 135, 171, 172, 325

Miguel Pereira, Luely 9, 20, 118, 175, 329, 365

Mongelo, Joana Vangelista – Parapoty, Guarani 6, 9, 10, 12, 15, 16, 118, 127, 128, 150, 151, 155, 156, 159, 163, 169, 297, 299, 300, 334, 363

Moravski, Barbara Vieira de Souza 10, 17, 18, 192, 233, 356

Movimentos populares 12, 32, 34, 49, 262

N

Nhandereko 45, 177, 311

O

Okawati, Juliana Akemi Andrade 8, 15, 16, 61, 117, 135, 139, 140, 187, 325, 326, 335, 337, 364

Oliveira da Silva, Marco Antonio – Karaí Jekupe Mirim, Guarani 6, 8, 9, 12, 20, 42, 118, 138, 147, 175, 329, 340, 367

Oliveira, Shirlen Vidal de 5, 6, 8, 9, 12, 19, 20, 26, 42, 105, 106, 118, 138, 147, 175, 201, 202, 248, 260, 277, 311, 325, 329, 335, 336, 340, 345, 367, 373

Opy 42, 44, 117, 136, 137, 138, 140, 154, 155, 161, 176, 183, 184, 282, 302

Oralitura 117, 119, 137, 142, 143, 287, 321

Oxum 7, 18, 25, 73, 74, 77, 82, 83, 85

Oxunismo 74, 77, 82, 83, 84, 85, 340

P

Pachamama 195, 198, 206

Paim, Elison Antonio 6, 8, 10, 11, 21, 22, 97, 98, 117, 121, 122, 164, 165, 171, 175, 297, 301, 305, 306, 308, 319, 336, 337, 360

Parapoty (Mongelo, Joana Vangelista – Parapoty, Guarani) 9, 128, 163, 363

Paz, Sabrina Rosa 10, 21, 22, 155, 192, 245, 284, 326, 327, 339, 346, 367, 372

Pedagogia decolonial 52, 54, 336, 343, 346

Pedagogias ancestrais 3, 4, 7, 11, 12, 41, 42, 49, 50, 304

Pereira, Luely Miguel 3, 4, 5, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 19, 20, 21, 23, 24, 29, 34, 40, 61, 118, 171, 175, 191, 297, 303, 320, 324, 325, 329, 337, 338, 340, 341, 342, 361, 365, 369

Pereira, Patrícia Barbosa 3, 4, 5, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 19, 20, 21, 23, 24, 29, 34, 40, 61, 118, 171, 175, 191, 297, 303, 320, 324, 325, 329, 337, 338, 340, 341, 342, 361, 365, 369

Pescadores artesanais 23, 30, 50, 154

Pesovento, Adriane 8, 13, 14, 25, 87, 91, 355

Petyngua 15, 81, 103, 137, 138, 148, 282

Pinheiro, Eduarda Boing 9, 19, 20, 118, 121, 122, 175, 181, 319, 322, 329, 337, 360

Piotto, Claudio Olívio 7, 13, 14, 24, 51, 358

Pitz, Iago Weber 7, 21, 24, 61, 361

Pluriversalidade 27, 264

Povos indígenas 23, 24, 25, 26, 29, 30, 38, 45, 46, 47, 50, 52, 53, 54, 56, 62, 80, 87, 92, 98, 99, 101, 117, 126, 134, 137, 141, 143, 144, 145, 151, 152, 153, 156, 157, 161, 162, 165, 166, 167, 170, 171, 172, 175, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 189, 191, 196, 198, 199, 200, 201, 205, 206, 218, 239, 243, 253, 277, 282, 295, 300, 306, 308, 313, 318, 322, 325, 329, 338, 363

Povos originários 8, 22, 24, 25, 30, 32, 34, 42, 47, 49, 52, 55, 56, 58, 62, 65, 69, 74, 76, 78, 79, 80, 84, 98, 100, 101, 117, 118, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 133, 142, 144, 148, 150, 152, 162, 173, 175, 177, 179, 181, 183, 195, 196, 254, 272, 276, 285, 294, 302, 326, 367

Práticas comunitárias 36, 40, 49, 53

Programa de Pós-Graduação 11, 30, 171, 269, 332, 355, 356, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 369, 370, 371, 372, 374, 375

Q

Quilombola 8, 20, 26, 27, 48, 57, 59, 105, 106, 107, 109, 111, 112, 113, 114, 176, 317, 326, 334, 365, 366, 373

Quilombo Vidal Martins 6, 12, 26, 48, 105, 176, 277

Quint, Renata Ouriques 8, 15, 118, 147, 371

R

Reexistência ancestral 32, 40, 47, 49, 50

Reexistir para existir 7, 14, 51

Resistência sociocultural 23, 29

Rocha, Sandra Soceki da 5, 10, 16, 17, 77, 83, 84, 141, 193, 257, 323, 340, 373

Rodrigues, Victor Augusto Bianchetti 5, 9, 13, 15, 171, 192, 221, 327, 340, 343, 374

Rosa, Cláudio Adão da 10, 16, 17, 22, 52, 54, 66, 91, 112, 113, 175, 192, 193, 221, 245, 257, 318, 322, 339, 340, 358, 372

S

Sabedoria Infinita 8, 13, 15, 16, 22, 118, 135, 147, 149, 150, 152, 158, 161

Saberes ancestrais 9, 16, 27, 29, 36, 40, 47, 49, 54, 57, 58, 109, 114, 118, 119, 145, 150, 163, 168, 206, 242

Saberes decoloniais 10, 11, 18, 22, 30, 61, 73, 93, 94, 96, 105, 106, 118, 127, 135, 147, 171, 175, 176, 179, 192, 193, 195, 233, 241, 243, 245, 254, 257, 269, 277, 323, 325, 337

Sales, Rodrigo de 6, 7, 9, 11, 17, 18, 25, 73, 171, 191, 247, 371

Samaniego, Cristiana – Jaxuka Rete, Guaraní 6, 8, 9, 10, 12, 15, 16, 19, 20, 42, 45, 117, 118, 131, 135, 137, 147, 175, 297, 298, 300, 333, 340, 359

Santana, Maciel Trajano 10, 17, 18, 192, 233, 366

Silveira, Marcelo 7, 21, 24, 61, 324, 338, 367

Sinflorescer 7, 13, 21, 22, 24, 61, 62, 71, 101

Siqueira, Denise de 8, 9, 19, 20, 26, 105, 191, 207, 322, 359, 370

Siqueira Santos, Patricia 8, 19, 26, 105, 370

Sociopoética 12, 33, 326

Soncini, Marina Dutra 7, 21, 24, 61, 368

Sulear 94, 104

Sumak kawsay 64, 198

T

Territórios ancestrais 24, 38, 40, 52

Territórios tradicionais 38, 39, 47, 49

Timor-Leste 31, 34, 35, 36, 44, 46, 48, 303, 304, 312, 320, 337, 343, 374

Torém da Resistência 13, 14, 22

U

Unidades de Conservação da Natureza 38

Universidade Federal de Santa Catarina 6, 11, 30, 52, 59, 61, 84, 105, 123, 126, 127, 176, 191, 233, 245, 269, 274, 297, 306, 312, 313, 314, 318, 325, 330, 332, 333, 334, 336, 337, 338, 339, 342, 343, 345, 355, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 370, 371, 374, 375

V

Valdés, Carlo Arturo Zarallo 3, 7, 8, 16, 23, 117, 135, 141, 357

Vale, Mariene Alves do 10, 16, 17, 91, 121, 125, 128, 166, 167, 193, 257, 283, 290, 312, 316, 341, 368, 372

Vida em plenitude 27, 29, 33, 41, 47, 50, 80, 135, 309, 364, 371, 372

Viver em Plenitude 3, 4, 7, 11, 12, 30, 31, 39, 49, 61, 66, 73, 75, 80, 93, 96, 105, 118, 127, 135, 147, 171, 175, 179, 191, 192, 193, 195, 233, 241, 245, 254, 257, 269, 270, 277, 322, 325, 335, 337, 370

W

Weitcha Cuitá Amândio, Suelen Kyvublunh – Laklãnõ 129, 373

Wera Mirim (Benites Samaniego, Vilmones – Wera Mirim, Guarani) 9, 118, 119, 175, 177, 183, 189, 333, 374

Y

Yúpuri (Barreto, João Rivelino Rezende – Yúpuri, Tukano) 363

Z

Zarallo (Valdés, Carlo Arturo Zarallo) 3, 7, 8, 15, 16, 23, 117, 135, 141, 357

SOBRE OS AUTORES



Adriane Pesovento

Licenciada e bacharel em História, mestre em História, doutora em Educação e atualmente pós-doutoranda em Educação. Professora no Departamento de História da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), desenvolve pesquisa sobre temas transversais em educação e história regional, com foco em identidade, memória e práticas pedagógicas.

E-mail: adriane.pesovento@unir.br

Lattes: lattes.cnpq.br/3064656525170989

Orcid: orcid.org/0000-0001-5452-5062

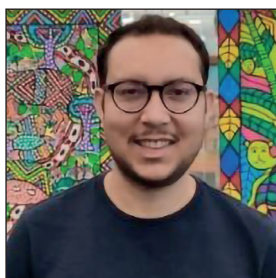


Aline da Conceição Beck

Mestranda em Educação Científica e Tecnológica (PPGET/UFSC), na linha Linguagens e Ensino. Licenciada em Ciências Biológicas (UFSC). Atua nas áreas de educação em ciências, linguagens e tecnologias digitais, ensino de biologia e formação de professores. Integra o Grupo de Pesquisa Discursos da Ciência e da Tecnologia na Educação, investigando as relações entre podcast, comunicação científica e decolonialidade.

E-mail: acbeck0@gmail.com

Lattes: lattes.cnpq.br/2393218781289403



Andrisson Ferreira da Silva

Doutorando e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), inserido na linha de pesquisa “História Indígena, Etnohistória e Arqueologia”. Estudante de graduação no curso de Direito pela mesma instituição. Integra o Laboratório de História Indígena (Labhin/UFSC); possui aperfeiçoamento

em “Ensino de História: saberes e fazeres de matriz africana e indígenas”. É licenciado em História pela Universidade Federal do Acre (UFAC)

Lattes: lattes.cnpq.br/2172437240417280

Orcid: orcid.org/0000-0003-0448-4412

E-mail: andrissonf@gmail.com

**Bárbara Colossi Felippe**

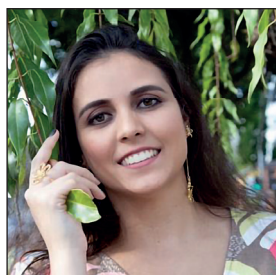
Possui Mestrado Profissional e Educação Profissional e Tecnológica. É doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) da UFSC, inserida na linha de pesquisa Formação de Professores. Técnica em assuntos educacionais do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Pesquisadora do Grupo de Pes-

quisa Núcleo de Educação em Química (NEQ).

E-mail: barbaracolossi@gmail.com

Lattes: lattes.cnpq.br/9852176172627432

Orcid: orcid.org/0000-0002-4803-3229

**Barbara Vieira de Souza Moravski**

Mestre em Educação Científica e Tecnológica (UFSC), especialista em Educação, Meio Ambiente e Desenvolvimento. Licenciada em Química e tecnologia em Química Ambiental, atua na interface entre ensino de ciências, sustentabilidade e tecnologias educacionais. Integra o Grupo de Pesquisa Discursos da Ciência e da Tecnologia na Educação, desenvolvendo estudos sobre práticas pedagógicas e formação docente.

E-mail: barbaramoravski@gmail.com

Lattes: lattes.cnpq.br/8785488807284616

Orcid: orcid.org/0000-0002-7498-8301

**Bianca Cristina de Souza Fagundes**

Pedagoga pelo Centro Universitário Municipal de São José, mestranda em Educação (UFSC), na linha Educação e Infância. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre as Infâncias e Educação Infantil (NUPEIN/UFSC), desenvolve pesquisas sobre práticas pedagógicas, culturas infantis e formação docente. Atua como professora de Educação Infantil na Rede

Municipal de Florianópolis.

E-mail: bianca.souza99@gmail.com

Lattes: lattes.cnpq.br/5003283744444305

**Cabechuim-Ló Camlem**

Da etnia Xokleng/Laklãnõ, linhagem Vanh me kalem, 48 anos, casado, cinco filhos. Atualmente é acadêmico da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (UFSC). Militante indígena comprometido com a preservação da identidade cultural do povo Laklãnõ (que significa “povo do sol”). Os Xokleng-Laklãnõ habitam a Terra Indígena

Ibirama-TII, em Santa Catarina. Eles enfrentaram processos violentos de colonização e ocupação de suas terras, incluindo a construção de barragens e exploração madeireira, mas persistem mantendo suas práticas culturais e identidade coletiva.

E-mail: cabechuim@gmail.com

**Camila de Cássia Brito**

Doutoranda em Ciência da Informação (PGCIN/UFSC). Mestre em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA/UFPA), especialista em Gestão de Unidades de Informação (IPGC) e bacharel em Biblioteconomia (UFPA). Bibliotecária-documentalista da UFPA, atua em informação científica, métricas e publicações. Integra os grupos GUEAJA (UFPA) e INFOCIENT (UFSC). É editora-gerente da Nova Revista Amazônica (UFPA) e revisora da Revista Encontros Bibli (UFSC).

E-mail: camilabiblio90@gmail.com

Lattes: lattes.cnpq.br/4793206445131144

Orcid: orcid.org/0000-0002-2412-2366

**Carlo Arturo Zarallo Valdés**

Doutor em Filosofia (UFSC), pós-doutorando no PPGICH/UFSC. Especialista em Filosofia Antiga pela Universidad Católica del Maule e Ciências Andinas (ALTERIDAD). Atua com populações indígenas, camponesas e de pescadores, com experiência em escrita acadêmica, publicações qualificadas e capítulos de livros. É membro da Rede-Mover,

educador popular no Projeto INTEGRAR e no projeto *Uma Filósofa por Mês*.

E-mail: carlo.zarallo@hotmail.com

Lattes: lattes.cnpq.br/1419694093291011

Orcid: orcid.org/0000-0001-6655-045X

**Carolina Mattosinho de Carvalho Alvite**

Doutoranda em Ciências Humanas (UFSC), mestre em Sustentabilidade de Ecossistemas (UFMA) e bacharel em Ciências Biológicas (UNESP). Analista ambiental do ICMBio, atua no Centro Nacional de Pesquisa e Conservação da Sociobiodiversidade Associada a Povos e Comunidades Tradicionais (Florianópolis). Pesquisa as interfaces entre unidades de

conservação, povos e comunidades tradicionais.

E-mail: alvite.doc@gmail.com

Lattes: lattes.cnpq.br/9535914048973704

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4375-6428>

**Cláudio Adão da Rosa**

Doutorando em Educação Científica e Tecnológica (UFSC). Mestre em Educação e licenciado em Pedagogia, com habilitação em Educação Especial. Professor do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), atua na área de Educação Especial, inclusão escolar e formação de professores. Desenvolve pesquisas em educação científica e tecnológica com foco em práticas

inclusivas e acessibilidade.

E-mail: claudioadarosa@gmail.com

Lattes: lattes.cnpq.br/1182921703359816

Orcid: orcid.org/0009-0001-9318-5766

**Cláudio Olívio Piotto**

Mestre em Educação (PUC/PR), especialista em Planejamento Educacional e Docência do Ensino Superior, licenciado em Pedagogia (FIBRA) e bacharel/licenciado em História (UNIVALI). Professor com 30 anos de experiência no ensino básico e superior, coordena cursos de pós-graduação e extensão no UniSENAI/SC – Campus Jaraguá do Sul. Membro

do Grupo de Pesquisa Inspire (UniSENAI), atua em formação docente e gestão educacional.

E-mail: claudiooliviop@gmail.com

Lattes: lattes.cnpq.br/4114895176173531

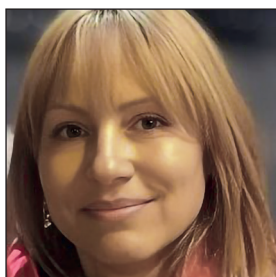
Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-3692-1832>

**Cristiana Samaniego**

Seu nome original Guarani Nhandeva é Kunha Yvoty, e Mbya, Jaxuka Rete. Coordenadora pedagógica da Escola Indígena de Educação Fundamental da aldeia Guarani Pira Rupa (Palhoça, SC). Autora da publicação Nhomboe'a Popygua: Guia do Professor, 2024. Liderança Guarani, tem colaborado com experiências de educação e editoração intercultural em cooperação

com universidades e escolas públicas.

E-mail: samaniego.cristiane@gmail.com

**Denise de Siqueira**

Doutoranda em Oceanografia UFSC. Mestre em Arquitetura, História e Urbanismo UFSC. Pós-Graduação em Administração, Gestão Pública e Políticas Sociais na UNIESC. Pesquisadora e funcionária pública federal em educação. Grupos de Pesquisa: Ecoando Sustentabilidade/UFSC; Grupo Interdisciplinar de Pesquisa de Surf, Surf & Sustainability (SandS); Ecologização

do Direito / Direito e Meio Ambiente. Ativista das ONGs: Socioambiental Route Institute e causa animal DXE – *Direct Action Everywhere*. Atleta da Equipe Brasileira de Parasurf. *International Isa ParaSurfing Classification* ID 77.

E-mail: deniseestuda@gmail.com.

Lattes: lattes.cnpq.br/0658038553114753

Orcid: orcid.org/0009-0005-2443-350X

**Edson Luiz Mendes**

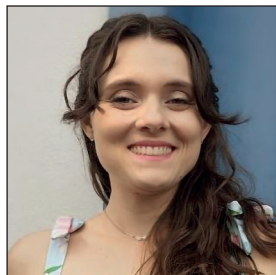
Doutorando em Ciência da Informação – Linha de pesquisa: dados, inteligência e tecnologia. Grupo de Pesquisa Informação, Estado e Sociedade (PGCIN/UFSC). Mestre em Ciência da Informação (PGCIN/UFSC). Licenciatura em Educação Física Escolar (UFSC); especialização em Educação Física Escolar (UFSC); especialização em Pedagogia Gestora

com ênfase em Administração, Orientação e supervisão Escolar (ACE-FEJ). Especialização em Doutrina Social da Igreja (Facasc). Atua na coordenação pedagógica de Ensino Médio no Marista Brasil Escolas Sociais.

E-mail: mendesedlu@gmail.com

Lattes: lattes.cnpq.br/3130963951331382

Orcid: orcid.org/0000-0003-4740-2712



Eduarda Boing Pinheiro

Licenciada em Química pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC – Blumenau), Mestra em Educação Científica e Tecnológica pela UFSC – Florianópolis e doutoranda com bolsa FAPESC pelo programa de Educação Científica e Tecnológica (UFSC – Florianópolis). Integra o Prosa – Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologia Ético-Crítica e

é educadora popular do Cursinho do Zinga.

E-mail: eduardaboingpinheiro@gmail.com

Lattes: lattes.cnpq.br/6721333215959992

Orcid: orcid.org/0000-0001-5918-7285



Elison Antonio Paim

Graduado em História (UFSM, 1986. Mestre em História PUCSP, 1996), Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, 2005) e Pós-doutor (Huila-Angola, 2020). Professor Associado II (MEN – UFSC). Atua nos cursos de Graduação em História (PPGE – UFSC), no Mestrado em Educação da Universidade Nacional de Timor Leste (UNTL) e

no Mestrado em Ensino de História de África (ISCED) em Angola. Áreas do conhecimento: História e Educação, com ênfase em práticas de ensino, educação para as relações étnico-raciais, antirracismos, decolonialidade, memória e patrimônio cultural. Bolsista Produtividade do CNPq.

E-mail: elison0406@gmail.com

Lattes: lattes.cnpq.br/8695520812750828

Orcid: orcid.org/0000-0002-7509-5572



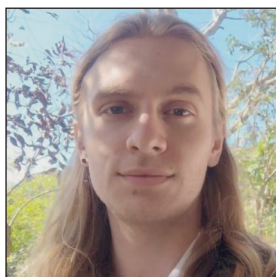
Fablício Santos de Freitas

Mestre em Educação pela UFSC (2023), investiga como a capoeira, enquanto saber ancestral e corporal, dialoga com a matemática, rompendo paradigmas eurocêntricos e valorizando epistemologias populares. Como articulador pedagógico de matemática na Marista Escola Social Lúcia Mayvorne (Florianópolis, SC), atua na formação docente, na construção de cur-

rículos integrados e no desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Sua prática reflete um compromisso com a transformação social, promovendo uma educação crítica e enraizada nas experiências culturais dos educandos.

E-mail: fabliciosf@gmail.com

Lattes: lattes.cnpq.br/3369497469567372

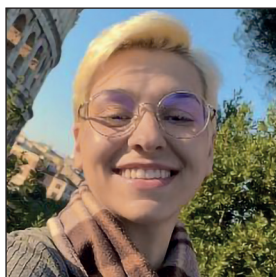


Iago Weber Pitz

Biólogo e mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Desenvolve pesquisas no Grupo de Pesquisa em Currículo Itinerante, com foco em epistemologias críticas, práticas educativas e processos formativos interdisciplinares. Sua atuação articula ciências biológicas e educação, buscando a construção de currículos sensíveis à diversidade cultural e ambiental.

E-mail: weberpitz@gmail.com

Lattes: lattes.cnpq.br/6708090141137465



Iris Pereira Engelmann

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Direito da UFSC. Mestre em Direitos Humanos (UNESC). Especialista em Docência no Ensino Superior (UNESC). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Nova Racionalidade Jurídica e Ambiental (GRACIOJUR/UFSC). Integrante do projeto europeu “*Speak4Nature: interdisciplinary approaches on ecological justice*”. Revisora de textos e normalização. Tradutora inglês/português.

E-mail: irisengelmann02@gmail.com

Lattes: lattes.cnpq.br/6504104000384573

Orcid: orcid.org/0000-0002-5121-9876



Irlan von Linsingen

Professor Titular da Universidade Federal de Santa Catarina, no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT), e Professor Visitante no Programa de Pós-Graduação em Ensino (RENOEN/UFS), Polo da Universidade Federal de Sergipe. Graduado em Engenharia Mecânica, mestre em Ciências Térmicas (EMC/PPGEM/UFSC), dou-

tor em Educação em Ciências (UFSC) e pós-doutor em Ciências Sociais pela Universidade de Coimbra. Atua em Ciência-Tecnologia-Sociedade, educação CTS, Tecnologias Sociais, estudos decoloniais e Epistemologias do Sul.

Email: linsingen@emc.ufsc.br

Lattes: lattes.cnpq.br/3956639419875315

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5887-6070>



Ivanir Maciel

Doutora no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC). Mestre em Psicologia (PPGP/UFSC) e pedagoga pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professora no curso de Pedagogia na Faculdade Municipal de Palhoça (FMP). Membro do Grupo de Pesquisa em Literatura Infantil e Juvenil

e Práticas de Mediação Literária/LITERALISE (UFSC/CNPq). Pesquisa a formação de professores, a Educação Escolar Indígena e a Literatura indígena.

E-mail: ivaleitura@yahoo.com.br

Lattes: lattes.cnpq.br/6266731276793407

Orcid: orcid.org/0000-0001-5672-6124



Jéssica Lícia da Assumpção

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Mestre em História (UFSC), Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena pelo Centro Universitário Internacional (Uninter). Licenciada e bacharela em História (UFSC), licenciada em Pedagogia (Uninter) e bolsista CAPES. Integrante

do Grupo de Pesquisa Patrimônio, Memória e Educação (PAMEDUC) e do Laboratório de História Indígena (LABHIN).

E-mail: jessica_licia@hotmail.com

Lattes: lattes.cnpq.br/6749985709374284

Orcid: orcid.org/0000-0002-2388-6129



Jéssica Martins Corrêa

Professora da Educação Básica, licenciada em História, Geografia e Pedagogia com especialização em História Social, Arqueologia, Educação, Pobreza e Desigualdade Social e Supervisão e Orientação Escolar. Atualmente é docente de Geografia nas redes públicas do município de Capivari de Baixo e do estado de Santa Catarina e

estudante de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina.

E-mail: jessica_martins_correa@hotmail.com

Lattes: lattes.cnpq.br/6196227008303638

Orcid: orcid.org/0009-0004-2583-1289



Joana Vangelista Mongelo

Da etnia Guarani, seu nome originário é *Parapoty*. Licenciada em Pedagogia e em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mestre em Educação pela UFSC (Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013) e doutora em Estudos da Tradução no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da UFSC). Atua como professora substituta no Departamento de História na Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (UFSC), com foco em educação indígena, infância indígena e estudos de tradução das línguas indígenas.

E-mail: joanamongelo@yahoo.com.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8314330857813871>



João Rivelino Rezende Barreto

Da etnia Tucano, seu nome originário é *Yúpuri* (que significa “guardião das portas do universo”). Licenciado em Filosofia, mestre e doutor em Antropologia Social. Professor do Departamento de Antropologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), desenvolve pesquisas nas áreas de antropologia da educação, povos indígenas, interculturalidade, decolonialidade e epistemologias do Sul. Sua atuação articula teoria crítica e práticas sociais, com ênfase em processos formativos e experiências comunitárias.

E-mail: Rivelino.barreto@ufsc.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7685430971867045>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-1320-1169>

**José Mendes Fonteles Filho**

Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC, 2003). Professor Titular da UFC (DEE- FAGED-UFC). Tem pós-doutorados em Antropologia (UFPE 2016), em Ciências, Tecnologias e Inclusão (UFF 2022) e em Ciências Humanas (UFSC 2025). Organizador do Curso de Magistério Indígena Tremembé Superior – MITS, bem como

do Curso de Magistério Indígena Superior Intercultural dos Povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé (MISI-PITAKAJÁ). É sócio-fundador da Associação Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (AIIIIPe), membro da Red Interuniversitaria Educación Superior Y Pueblos Indígenas de America Latina (RED ESIAL) e sócio-fundador do Grupo Salamanca de Investigación en Antropología Indigenista y Educación Intercultural – GSIAIEI. É músico, compositor e cantor.

E-mail: fontes@ufc.br

Lattes: lattes.cnpq.br/6745781433874427

Orcid: orcid.org/0000-0002-5637-7259

**Juliana Akemi Andrade Okawati**

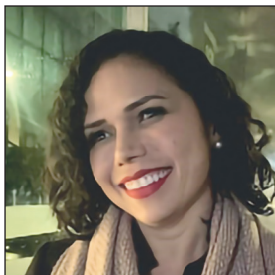
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Santa Catarina (PGCIN/UFSC). Mestra em Antropologia Social pela UFSC (PPGAS/UFSC). Especialista em Educação Inclusiva (UDESC) e Políticas Públicas para Igualdade (CLACSO). Supervisora da Ação Saberes Indígenas na Escola – ASIE – Núcleo/

SC e Pesquisadora da REDE MOVER – Educação Intercultural e Movimentos Sociais atuando no Projeto Educação intercultural: Viver, conviver e gerar vida em plenitude. Bolsista CAPES.

E-mail: julianaokawati@gmail.com

Lattes: lattes.cnpq.br/1263917353420512

Orcid: orcid.org/0000-0003-0681-0007

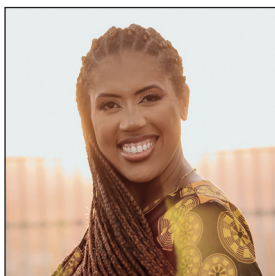
**Kércia Priscilla Figueiredo Peixoto**

Doutora em Ciências Sociais (UFPA) e pós-doutoranda em Arquitetura e Urbanismo (UFSC), desenvolvendo pesquisa sobre saberes indígenas e regeneração urbana. Atuou na formação de professores em Licenciatura Intercultural Indígena (UFSC). É mestra em Serviço Social (UFPA), com foco em Comércio Justo, Solidário e Turismo de Base Comunitária, e bacharel em Turismo (UFPA). Tem formação pedagógica em História e leciona na rede municipal de Santa Catarina.

E-mail: kerciapris1@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5280846737918794>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8494-8576>

**Lara Luísa Silva Gomes**

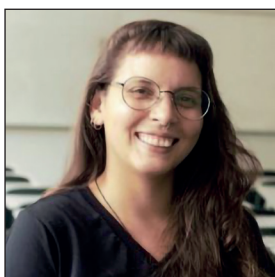
Mãe, quilombola, pedagoga e doutoranda em Educação na Universidade de São Paulo (USP). Ativista em defesa dos direitos quilombolas e das mulheres, atua como coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – Campus São José. Desenvolve pesquisas e práticas voltadas à educação

intercultural, relações étnico-raciais, gênero e políticas de inclusão social.

E-mail: lara.luisa@ifsc.edu.br

Lattes: lattes.cnpq.br/5167995056314562

Orcid: orcid.org/0000-0002-6317-744X

**Luely Miguel Pereira**

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGECT/UFSC) e licenciada em Química pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atua como educadora popular no Projeto Integrar, desenvolvendo práticas de ensino crítico e comunitário. Também é forrozeira

e capoeirista, integrando dimensões culturais à sua formação acadêmica e pedagógica.

E-mail: luelymp@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2452599761993711>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-7217-4432>

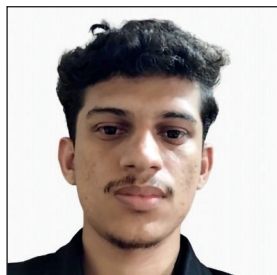
**Lurian Endo Gonzaga**

Mestre em Ensino de História pelo ProfHistória da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e bacharel e licenciado em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Integra o Grupo de Pesquisa PAMEDUC/UFSC, dedicando-se a investigações sobre ensino de História, memória e práticas educativas. Atualmente é professor substituto no Departamento de Metodologia de Ensino (MEN) da UFSC.

E-mail: endolurian@gmail.com

Lattes: lattes.cnpq.br/0386470558640046

Orcid: orcid.org/ 0009-0002-7035-3015

**Maciel Trajano Santana**

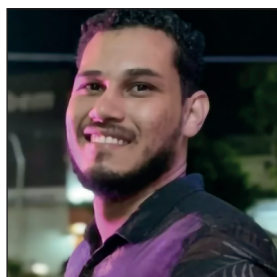
Atualmente é Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica/PPGECT pela Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. Graduando em Química Bacharelado Pela Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. Possui graduação em Licenciatura plena em Química pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/

UERN. Membro no Grupo de Estudos e Pesquisas Discursos da Ciência e da Tecnologia na Educação (DICITE-UFSC); Grupo de Estudos e Pesquisa Núcleo de Educação em Química (NEQ-UFSC); Grupo de Estudos em Sexo/Gênero e Sexualidade (GESEX-UFSC).

E-mail: macyellsantana68@gmail.com

Lattes: lattes.cnpq.br/8519456628642396

Orcid: orcid.org/0000-0003-3291-6235

**Marcelo Alves Lima Júnior**

Oriundo do Quilombo Matinha dos Pretos. Professor Auxiliar (DEXA-UEFS). Doutorando em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT-UFSC). Mestre em Ensino das Ciências pela UFRPE com Bolsa FACEPE. Graduiu-se em Licenciatura em Química pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Participou dos programas Residência Pedagógica,

PIBID e do projeto de extensão Oficinas Temáticas de ciências para a educação científica. Atua com ensino de química, conhecimentos tradicionais, extensão universitária, interculturalidade, decolonialidade e educação escolar quilombola

E-mail: marcelojnpg@gmail.com

Lattes: lattes.cnpq.br/2189740368497912

Orcid: orcid.org/0000-0002-9242-5932



Marcelo Silveira

Doutorando no Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Mestre em Ecologia/UFSC, Especialista em Transformação de Conflitos e Estudos de Paz com ênfase no Equilíbrio Emocional/Paz e Mente e Cátedra de Paz da Unesco e Bacharel e Licenciado em Biologia/UFSC. Analista ambiental do Instituto Chico

Mendes de Conservação da Biodiversidade/ICMBio, facilitador de diálogos e mediador de conflitos no Núcleo de Prevenção e Mediação de Conflitos Interpessoais/Mediar/ICMBio.

E-mail: marcelo.silveira@icmbio.gov.br

Lattes: lattes.cnpq.br/2135451315814599

Orcid: orcid.org/0009-0008-3712-6340



Marco Antônio Oliveira da Silva

Da etnia Guarani, seu nome originário é *Karai Jekupe Mirim*, que significa “guardião sensível”. É Cacique há mais de 20 anos da Aldeia Pira Rupa, Massiambu, município de Palhoça (SC). Formado em Magistério e na Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (UFSC) na área de arte e linguagem. Dedicar-se à valorização da língua

e da cultura guarani, articulando saberes tradicionais e educação escolar indígena. Atua em projetos de formação docente, educação diferenciada e defesa dos direitos dos povos originários, integrando práticas pedagógicas críticas e cosmovisões ancestrais.



Maria Octavia Nóbrega Costa

Antropóloga, graduada em Antropologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mestranda em Antropologia Social no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS/UFSC) e graduanda em Museologia também na UFSC. Dedicar-se a pesquisas sobre memória, patrimônio cultural e práticas museológicas em diálogo

com a antropologia, articulando saberes acadêmicos e sociais na preservação e valorização da diversidade cultural.

E-mail: mariaonc@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0640676171910534>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6622-6137>



Mariene Alves do Vale

Doutoranda, Mestre e Bacharela em Ciência da Informação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Especialista em Gestão Estratégica de Negócios, licenciada e bacharela em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Informação, Estado e Sociedade, mentora do Programa de Extensão Ciber cidadania e

docente na educação básica e no ensino técnico.

E-mail: marieneavale@gmail.com

Lattes: lattes.cnpq.br/9914469591437102

Orcid: orcid.org/0000-0003-2172-5177



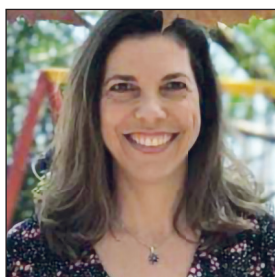
Marina Dutra Soncini

Doutoranda no Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina. Mestra em *Estudios de Mujeres, Género y Ciudadanía* pela Universitat de Barcelona na especialidade de Mulheres, Trabalho e Políticas Públicas. Especialista em Saúde da Família pelo programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Família da Universidade Federal de Santa Catarina em parceria com a Prefeitura Municipal de Florianópolis. Graduada em Farmácia pela Universidade Federal de Santa Catarina.

E-mail: marina.soncini@gmail.com

Lattes: lattes.cnpq.br/4933222937906430

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9113-9021>



Maristela Della Flora

Professora Auxiliar de Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Brasil. Integrante do GEPEI (Grupo de Estudos e Pesquisas Etnografia e Infância). Atualmente é doutoranda da linha Educação e Infância (PPGE/UFSC).

E-mail: maristela.flora@prof.pmf.sc.gov.br

Lattes: lattes.cnpq.br/3277539227105140

Orcid: orcid.org/0000-0002-6466-7205



Mel Yan Muccillo Gonçalves

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Graduação em Ciências Biológicas (UFSC). Técnica em Biotecnologia e Hidrologia. Trabalhou em projetos de extensão universitária nas áreas de Educação Ambiental e Científica, Permacultura e Agroecologia, Plantas Medicinais, Botânica e Cursinho Pré-vestibular

Popular. Professor auxiliar de ciências nos anos iniciais em escola da Prefeitura Municipal de Florianópolis. Estudou dança e artes do corpo no grupo de extensão e pesquisa Composto Gestos – UFSC. Integra o grupo Discursos da Ciência e da Tecnologia (DICITE/PPGECT/UFSC).

E-mail: melyanyuyos@gmail.com

Lattes: lattes.cnpq.br/8420409875006401

Orcid: orcid.org/0009-0002-1011-9614



Patrícia Barbosa Pereira

Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas, mestrado e doutorado em Educação Científica e Tecnológica (UFSC). Atua como docente e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação Ciências e em Matemática (UFPR). Coordena o Laboratório de Estudos de Interculturalidade, Discursos e Decolonialidades na Educação

(LIDEC). Atualmente está em estágio de pós-doutoramento no Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas (UFSC).

E-mail: patriciapereira@ufpr.br

Lattes: lattes.cnpq.br/5789808853481046

Orcid: orcid.org/0000-0002-2984-2872

**Patricia Montanari Giraldi**

Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Maria (RS). Mestre e doutora em Educação Científica e Tecnológica (UFSC), com Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Lisboa. Professora Associada na UFSC, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT). Coordenou o Projeto de

Pró-Mobilidade acadêmica internacional UFSC-Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL) entre 2015 e 2017. Coordenou o projeto de Internacionalização (Print- CAPES -UFSC) Repositório de Práticas Interculturais, entre 2019 e 2024. Coordena o curso de Doutorado Interinstitucional (DINTER) em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) da UFSC na UNTL. Pesquisadora junto ao grupo de pesquisa Discursos da Ciência e Tecnologia na Educação (DICITE).

E-mail: patriciamgiraldi@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1936478882794035>

ORCID: 0000-0002-4283-1967

**Patricia Siqueira Santos**

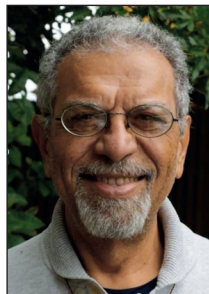
Jornalista, mestra e doutoranda em Ciência da Informação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisa gestão da informação, big data e inovação social, com foco em processos de governança e transformação digital. Atua como coordenadora de projetos de inovação na Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina

(FAPESC), integrando práticas acadêmicas e aplicação social do conhecimento.

E-mail: patriciasiqueirass@gmail.com

Lattes: lattes.cnpq.br/1438662678213289

Orcid: orcid.org/0000-0003-3622-3372

**Reinaldo Matias Fleuri**

Doutor em Educação (Unicamp). Atualmente é professor permanente no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGICH/UFSC). Coordena o Grupo de Pesquisas “Viver em Plenitude: Educação Intercultural e Movimentos Sociais” (UFSC/CNPq), que mobiliza a “Rede Mover”. Faz

parte do Instituto Paulo Freire. É Pesquisador Sênior do CNPq e coordena o Projeto Integrado de Pesquisa “Educação intercultural: viver, conviver e gerar Vida em Plenitude” (2022-2027).

E-mail: rfleuri@gmail.com

Lattes: lattes.cnpq.br/0966229092773143

Orcid: orcid.org/0000-0002-7372-1429



Renata Ouriques Quint

Especialização em Capacitação Continuada em Esporte Escolar pela Universidade de Brasília. Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (2000). Atua como professora de Educação Física na Educação infantil da Prefeitura Municipal de Florianópolis. Mestranda na linha Educação e Infância PPGE/UFSC. Integrante do grupo

de pesquisa GECRIARP.

E-mail: renataquint@gmail.com

Lattes: lattes.cnpq.br/8393430705951995

Orcid: orcid.org/0000-0001-6885-9709



Rodrigo de Sales

Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da UFSC. Doutor em Ciência da Informação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília). Pós-Doutorado em Ciência da Informação pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT/UFRJ). Mestre em Ciência da Informação e Bacharel em Biblioteconomia pela UFSC.

Associado da International Society for Knowledge Organization (ISKO). Pesquisador do Grupo de Pesquisa Representação e Organização do Conhecimento (ROC-UFSC) e do Grupo de Pesquisa Ecce Liber: filosofia, linguagem e organização dos saberes (IBICT/UFRJ).

E-mail: rodrigo.sales.s@gmail.com

Lattes: lattes.cnpq.br/0144377022254487

Orcid: orcid.org/0000-0002-8695-9807

**Ronnielle de Azevedo-Lopes**

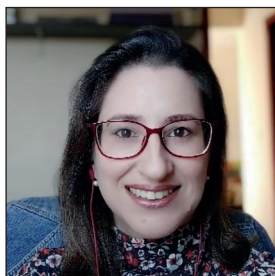
Doutor em Educação (PROPEd-UERJ). Mestre em Filosofia pela PUC-SP. Professor de Filosofia e Epistemologia no Campus Rural de Marabá-PA – IFPA. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Currículo, Cultura e Diferença. Pós-Doutoramento no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (UFSC), atuando no Projeto Educação intercultural:

Viver, conviver e gerar vida em plenitude. Líder do Grupo de Pesquisa Saberes tradicionais e etnosintropia no Vale do Tocantins-Araguaia (GP-SATE).

E-mail: ronnielle.azevedo@ifpa.edu.br

Lattes: lattes.cnpq.br/8640633644229193

Orcid: orcid.org/0000-0003-3898-7181

**Sabrina Rosa Paz**

Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Graduada em Ciências Sociais com habilitação em Bacharelado e Licenciatura também pela UFPEL. Bacharel em Direito pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). Docente de Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) de Sociologia do Instituto Federal de Santa Catarina

(IFSC) – Campus Criciúma.

E-mail: sabrina.paz@ifsc.edu.br

Lattes: lattes.cnpq.br/5338124066009298

Orcid: orcid.org/0009-0008-9949-8158

**Salete da Aparecida Martins**

Doutoranda em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT/UFSC), na linha de pesquisa Implicações Sociais da Ciência e da Tecnologia na Educação. Mestre pelo mesmo programa, dedica-se a investigações sobre práticas educativas críticas e emancipadoras. Atua como educadora popular, articulando ciência, tecnologia e saberes sociais em processos formativos

voltados à transformação social e à valorização da diversidade cultural.

E-mail: salete.edu.p@gmail.com

Lattes: lattes.cnpq.br/6021921243890751

Orcid: orcid.org/0000-0003-4034-6228

**Sandra Soceki da Rocha**

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e atualmente cursa doutorado em Educação no mesmo programa. É licenciada em Ciências Biológicas. Atua como professora na rede estadual de ensino do Paraná (SEED-PR), desenvolvendo projetos de formação de professores, práticas pedagógicas inovadoras e ensino crítico das Ciências, com foco em inclusão e transformação social.

E-mail: sandrasoceki@gmail.com

Lattes: lattes.cnpq.br/8667304751056442

**Shirlen Vidal de Oliveira**

Mulher negra, quilombola, mãe de Izaías, avó de Lionel e filha da grio Jucélia Beatriz Vidal, personifica a força da liderança quilombola. De estudante da escola quilombola Vidal Martins (2017-2018) a coordenadora na Secretaria Estadual de Educação de SC, atua pela educação de sua comunidade. Cursa Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza e Matemática (UFSC), preside o Conselho Deliberativo do CEJA e inspira políticas públicas para os quilombos.

E-mail: vshirlenlinhares@gmail.com

**Suelen Kyvublunh Weitcha Cuitá Amândio**

Indígena da etnia Laklãnõ/Xokleng. Graduanda em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica na UFSC. Técnica em Enfermagem pelo VITAE Instituto Educacional. Professora na Escola Indígena de Educação Básica Vanhecu Patté (E.I.E.B. Vanhecu Patté), localizada na Aldeia Bugio, município de José Boiteux, Santa Catarina

Email: suelenweitcha@gmail.com



Suzani Cassiani

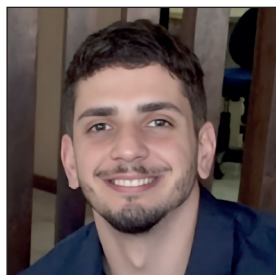
Licenciada em Ciências Biológicas (PUCC) com Especialização, Mestrado, Doutorado em Educação (UNICAMP – 2000) e Estágio Sênior em Ciências Sociais (2015) na Universidade de Coimbra-Portugal. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, da Universidade Federal de Santa Catarina. Professora visitante do

Programa de PG em Ensino (RENOEN-UFS). Coordena a Implementação do Mestrado em Educação da Universidade Nacional de Timor Lorosae em Dili-Timor-Leste, financiado pela ABC-MRE.

E-mail: suzani.cassiani@ufsc.br

Lattes: lattes.cnpq.br/7824434944793277

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5887-6070>



Victor Augusto Bianchetti Rodrigues

Doutor em Educação Científica e Tecnológica (UFSC). Licenciado e Técnico em Química e Mestre em Educação (UFMG). Atualmente, é docente do Instituto Federal de Santa Catarina, onde atua como professor e coordenador do curso de Licenciatura em Química. Na mesma instituição, é coordenador de área do subprojeto de Química do PIBID. Desen-

volve pesquisas relacionadas à Educação Científica e Tecnológica, Educação CTS, Decolonialidade e Formação de Professores.

E-mail: victorbianchetti@gmail.com

Lattes: lattes.cnpq.br/8946231525732131

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4144-206X>



Vilmones Benites

Da Etnia Guarani, seu nome original é Wera Mirim. Estudante universitário na área de engenharia sanitária ambiental na UFSC. Atua como professor de cultura na Escola Indígena de Educação Fundamental (EIEF) Pira Rupa (Palhoça, SC), onde compartilha com as novas gerações os conhecimentos ancestrais, a língua Guarani e práticas culturais

essenciais para a manutenção da identidade de seu povo.

E-mail: vilmonesbenitessamaniego22@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-7513-7322>

**Vivian Bueno Cardoso**

Professora de Língua Portuguesa na rede pública federal (IFSC). Especialista em Ensino da Língua Portuguesa e mestre em Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Licenciada em Letras – Português e Espanhol, desenvolve pesquisas e práticas voltadas ao ensino de literatura, leitura e produção textual,

articulando formação docente, inclusão e valorização da cultura literária brasileira.

E-mail: vivian.bueno@ifsc.edu.br

Lattes: lattes.cnpq.br/0776643207090168

**Walderes Coctá Priprá de Almeida**

Indígena Laklãnõ/Xokleng, formada em Licenciatura Letras Português e Espanhol pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniaselvi), em Indaial-SC e licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica na UFSC, Florianópolis-SC. Mestrado em História com linha de pesquisa em História Indígena, Etnohistória e Arqueologia (UFSC). Primeira indígena no Sul do Brasil formada em Arqueologia. Atualmente doutoranda em

Arqueologia na USP. Cineasta e ativista.

E-mail: walpripra@gmail.com

Lattes: lattes.cnpq.br/0106834127838337

Orcid: 0000-0001-6869-7244

**Wesley Diogo de Assis**

Licenciado em Química pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – Campus Criciúma e mes-
trando no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Integra o Grupo de Pesquisa Discursos da Ciência e Tecnologia na Educação (DICITE), investigando educação científic

a, linguagem e práticas pedagógicas. Atua em projetos voltados à formação docente e ao ensino de Ciências.

E-mail: wesleyda2000@gmail.com

Lattes: lattes.cnpq.br/8255835589463274

Orcid: orcid.org/0009-0001-1508-1136

SOBRE O LIVRO

Tiragem não comercializada

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 12,3 x 19,3 cm

Tipologia: Times New Roman 10,5 | 11,5 | 13 | 12

Arial 8 | 10

Papel: Offset 90 g (miolo)

Royal | Supremo 250 g (capa)