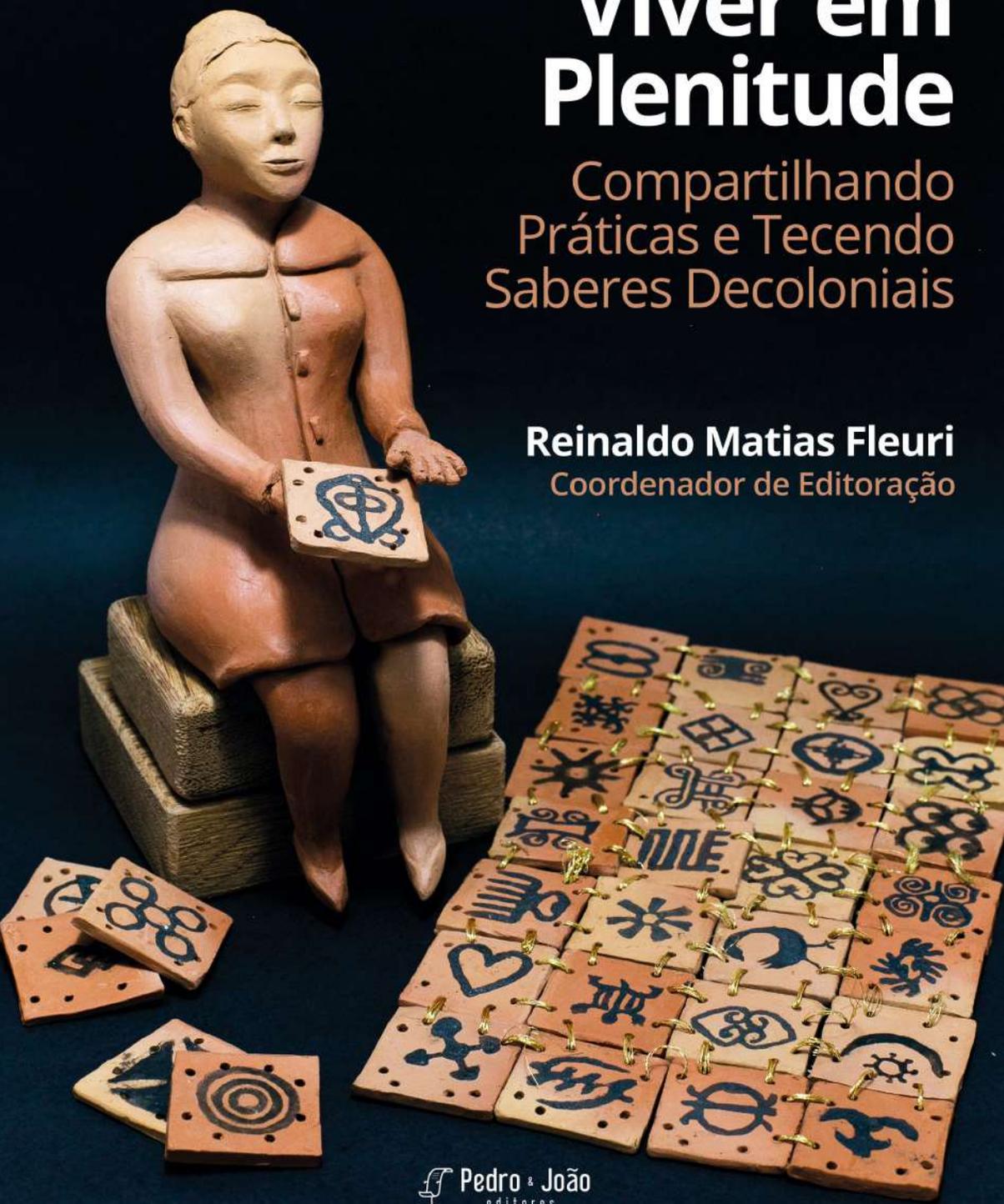


# Viver em Plenitude

Compartilhando  
Práticas e Tecendo  
Saberes Decoloniais

**Reinaldo Matias Fleuri**  
Coordenador de Editoração



**Viver em Plenitude:  
Compartilhando Práticas e  
Tecendo Saberes Decoloniais**



**Reinaldo Matias Fleuri  
(Coordenador de Editoração)**

**Viver em Plenitude:  
Compartilhando Práticas e  
Tecendo Saberes Decoloniais**

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

A publicação desta obra contou com apoio do **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ**

---

**Reinaldo Matias Fleuri [Coordenador de Editoração]**

**Viver em plenitude: compartilhando práticas e tecendo saberes decoloniais.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 363p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1084-1 [Impresso]  
978-65-265-1085-8 [Digital]**

1. Educação. 2. Ancestralidade. 3. Decolonialidade. 4. Interculturalidade. I. Título.

---

CDD - 370

**Capa:** Luidi Belga Ignacio

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú - CRB - 8-8828

**Revisão da língua portuguesa:** Lucas Santos Carmo Cabral

**Normalização:** Juliana Akemi Andrade Okawati

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (Unesp/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (Ufes/Brasil); José Kuiava (Unioeste/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 - São Carlos - SP

2024

Nós, caminhando pelos penhascos,  
atingimos o equilíbrio das planícies.  
Nós, nadando contra as marés,  
atingimos a força dos mares.  
Nós, edificando nos lamaçais,  
atingimos a firmeza dos lajeiros.  
Nós, habitando nos rincões,  
atingimos a proximidade da redondeza.  
Nós somos o começo, o meio e o começo.  
Existiremos sempre,  
sorrindo nas tristezas  
para festejar a vinda das alegrias.  
Nossas trajetórias nos movem,  
Nossa ancestralidade nos guia.

(Antônio Bispo dos Santos, 2023a)



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxo das Oficinas da Metodologia Fleuriana - p. 54

Figura 2 - Fluxo Espiral da Metodologia Fleuriana - p. 54

Figura 3 - Palavras de identificação de cada discente - p. 57

Figura 4 - Mapa Mental do 1º dia de Encontro - p. 60

Figura 5 - Palavras de identificação no início e fim do processo - p. 74

Figura 6 - Adinkra africano Fanthi-ashanti de Ananse Ntontan, a Deusa Aranã - p. 196

Figura 7 - Símbolo Adinkra Sankofa - p. 207

Figura 8 - Mapa Invertido da América do Sul - p. 208

Figura 9 - Instrumento musical de percussão feito em cerâmica "udu" - p. 221

Figura 10 - "Entre os Primeiros Australianos" (1958) - p. 269

Figura 11 - Estudos Sociais Ilustrados para Crianças Australianas - p. 270

Figura 12 - Uma visualização de dois modelos de currículo - p. 284

Figura 13 - Educação intercultural: aprender a viver, conviver e gerar vida em plenitude - p. 363



## LISTA DE SIGLAS

Ajeb/SC - Associação de Jornalistas e Escritoras do Brasil de Santa Catarina  
ACE - Associação Catarinense de Ensino  
Apib - Articulação dos Povos Indígenas do Brasil  
Capes - Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CIP - Critical Indigenous Pedagogy  
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
Conaq - Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas  
CRP12 - Conselho Regional de Psicologia de Santa Catarina  
DH - Direitos Humanos  
Faap - Fundação Armando Álvares Penteado  
Facasc - Faculdade Católica de Santa Catarina  
Fapescc - Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação de Santa Catarina  
FEJ - Faculdade de Educação de Joinville  
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
Fundarpe - Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco  
Gesol - Grupo de Extensão em Economia Solidária  
Gestus - Gestão Estudantil Universitária Integrar  
IES - Instituições de Ensino Superior  
IFC - Instituto Federal de Santa Catarina  
IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina  
In - Índio (elemento químico)

Legh - Laboratório de Estudos de Gênero da Universidade Federal de Santa Catarina  
MCE - Movimento de Cooperação Educativa  
MRSB - Movimento da Reforma Sanitária Brasileira  
Musa - Núcleo de Estudos Arte, Cultura e Sociedade na América Latina e Caribe  
Nepesc - Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea  
Nuer - Núcleo de Estudos de Identidades e Relações Interétnicas  
Nupebisc - Núcleo de Pesquisa em Bioética e Saúde Coletiva  
PGCIN - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Santa Catarina  
PGED - Programa de Pós-Graduação em Educação  
PhD - Doctor of Philosophy  
PPGECT - Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina  
PPGICH - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina  
Progepa - Pesquisa em Economia e Meio Ambiente  
PUCPR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
PUCSP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Rede Mover - Educação Intercultural e Movimentos Sociais  
RSB - Reforma Sanitária Brasileira  
SUS - Sistema Único de Saúde  
UCM - Universidade Católica do Maule  
UCS - Universidade de Caxias do Sul  
UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Uepa - Universidade do Estado do Pará  
UFBA - Universidade Estadual da Bahia  
UFC - Universidade Federal do Ceará  
UFMA - Universidade Federal do Amazonas  
UFMG - Universidade Estadual de Minas Gerais  
UFPel - Universidade Federal de Pelotas  
UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFRR - Universidade Estadual de Roraima  
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina  
UFU - Universidade Federal de Uberlândia  
UnB - Universidade de Brasília  
Unatlantico - Universidad Europea del Atlántico  
Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a  
Ciência e a Cultura  
UniBrasil - Centro Universitário Autônomo do Brasil  
Unicamp - Universidade Estadual de Campinas  
Unila - Universidade Federal da Integração Latino-Americana  
Unilab - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia  
Afro-Brasileira  
Unimep - Universidade Metodista de Piracicaba  
Unioeste - Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Unipampa - Universidade Federal do Pampa  
UniPG - Universidade de Perugia  
Unirio - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
Unisba - Centro Universitário Social da Bahia  
Unisul - Universidade do Sul de Santa Catarina  
UPE - Universidade de Pernambuco  
USP - Universidade de São Paulo  
UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná



## SUMÁRIO

<b>Apresentação</b>	<b>19</b>
<b>Viver em Plenitude: Compartilhando Práticas e Tecendo Saberes Decoloniais</b>	
Reinaldo Matias Fleuri	
Camila Alessandra Domingues	
Juliana Akemi Andrade Okawati	
<b>Prólogo</b>	<b>33</b>
<b>Entrando pela Porta da Frente</b>	
Letícia de Assis	
<b>Capítulo 1</b>	<b>37</b>
<b>Leitura Acolhedora: a Importância do Livro Acessível</b>	
Denise de Siqueira	
Gabriela Goulart Nascimento	
<b>Interlocução 1</b>	<b>46</b>
<b>Para Pensar a Acessibilidade em Obras Escritas</b>	
Ariane Noeremberg Guimarães	
Cristine Saibert	
<b>Capítulo 2</b>	<b>51</b>
<b>Bem Viver e Educação: em Busca de um Espaço de Conversidade</b>	
Juliana Akemi Andrade Okawati	
Cristine Saibert	
Camila Alessandra Domingues	
Ariane Noeremberg Guimarães	

<b>Interlocução 2.1</b>	<b>78</b>
<b>A Singularidade das Pedagogias Populares</b>	
Reinaldo Matias Fleuri	
Mariateresa Muraca	
<b>Interlocução 2.2</b>	<b>86</b>
<b>Conversidade como meio de Decolonizar a Educação</b>	
Edson Luiz Mendes	
Reinaldo Matias Fleuri	
<b>Capítulo 3</b>	<b>93</b>
<b>Combater o Autoritarismo: Educar para Viver em Plenitude!</b>	
Reinaldo Matias Fleuri	
Juliana Akemi Andrade Okawati	
<b>Interlocução 3</b>	<b>113</b>
<b>Aprendizagens a partir de uma História de Vida Dialogada</b>	
Mariateresa Muraca	
<b>Capítulo 4</b>	<b>117</b>
<b>Educação em Direitos Humanos e Interculturalidade</b>	
Ariél Philippi Machado	
Felipe José Schmidt	
<b>Interlocução 4</b>	
<b>Direitos Humanos a partir da Educação Decolonial</b>	<b>131</b>
Ana Lis da Silva e Silva	
André Vasconcelos Ferreira	
Roselaine Dias da Silva	
Edson Luiz Mendes	
<b>Capítulo 5</b>	<b>139</b>
<b>Informação e Conhecimento para Bem Viver</b>	
Gabriela Goulart Nascimento	
Lucas Santos Carmo Cabral	

<b>Interlocução 5</b>	<b>156</b>
<b>Informando e Comunicando para Outros Mundos Possíveis</b>	
Juliana Akemi Andrade Okawati	
Felipe Jose Schmidt	
<b>Capítulo 6</b>	<b>161</b>
<b>Narrativas Colcha de Retalhos: por uma Concepção de Saúde não Colonial</b>	
Thaiara Dornelles Lago	
Ana Lis da Silva e Silva	
<b>Interlocução 6.1</b>	<b>186</b>
<b>Descolonialidade do Poder, Ser e Saber em Saúde</b>	
Mateus dos Santos Brito	
<b>Interlocução 6.2</b>	<b>198</b>
<b>Tecendo a Descolonização: Diálogos sobre Educação, Saúde e Saberes Populares</b>	
Gabriela Goulart	
Edson Luiz Mendes	
<b>Capítulo 7</b>	<b>203</b>
<b>Sankofa. Jogou o Búzio. Virou o Sul</b>	
Sandra Tanhote Sousa	
Carlo Zarallo Valdés	
Lenildo Gomes de Almeida	
<b>Interlocução 7</b>	<b>226</b>
<b>Experiências Comunitárias do Sul do Mundo</b>	
Lucas Santos Carmo Cabral	
Ariél Philippi Machado	

<b>Capítulo 8</b>	<b>233</b>
<b>A Ancestralidade como uma Colcha de Retalhos na Busca por um Ebó Epistêmico</b>	
Basualdo Ireneu dos Reis Gomes	
Letícia de Assis	
Roselaine Dias da Silva	
Sandra Tanhote Sousa	
<b>Interlocução 8</b>	<b>257</b>
<b>(Re)conexão Ancestral no Ebó Epistêmico: uma Experiência Ancestral Serpentina</b>	
Reinaldo Matias Fleuri	
Camila Alessandra Domingues	
<b>Capítulo 9</b>	<b>261</b>
<b>Retomando Freire: uma Perspectiva Australiana das Epistemologias Indígenas e do Currículo Universitário</b>	
Andy Wear	
<b>Interlocução 9.1</b>	<b>289</b>
<b>Diálogo sobre a Contribuição de Paulo Freire para Decolonizar o Currículo nas Universidades Australianas</b>	
André Vasconcelos Ferreira	
<b>Interlocução 9.2</b>	<b>304</b>
<b>Reivindicando Vozes Indígenas para Decolonizar a Educação</b>	
José Carvalho	
Juliana Akemi Andrade Okawati	
<b>Interlocução 9.3</b>	<b>311</b>
<b>Freire e as Epistemes Indígenas: uma Formação em Plenitude</b>	
Vanessa Silva Sagica	

<b>Epílogo</b>	<b>315</b>
<b>Crise da Modernidade e Reexistências Ancestrais</b>	
Carlo Zarallo Valdés	
André Vasconcelos Ferreira	
<b>Referências</b>	<b>319</b>
<b>Coautoria</b>	<b>349</b>



## APRESENTAÇÃO

### **Viver em Plenitude: Compartilhando Práticas e Tecendo Saberes Decoloniais**

*Reinaldo Matias Fleuri*

*Camila Alessandra Domingues*

*Juliana Akemi Andrade Okawati*

Ao mergulhar nas páginas desta obra coautoral, participaremos de uma jornada singular, guiada pelas mentes inquietas de coautoras e coautores que transformaram a sala de aula em um laboratório de descobertas, mediante uma atividade pedagógica de escrita coletiva. As experiências foram vivenciadas na disciplina ***Educação intercultural: aprender a viver, conviver e gerar vida em plenitude***, entretecidas pela interação criativa de um potente grupo de protagonistas, na Universidade Federal de Santa Catarina. Não se trata de um registro meramente acadêmico. É mormente um testemunho de como a ciência e as cosmologias ancestrais presentes no íntimo de cada pessoa podem e devem caminhar juntas, de maneira harmoniosa, explorando as intrincadas matizes interculturais.

A Educação Intercultural Crítica desafia-nos a transcender fronteiras, sejam elas geográficas, sociais ou subjetivas. Os coautores e as coautoras que contribuíram para a edição deste livro mergulharam profundamente nas complexidades dos temas, munidos de rigor científico e, sobremaneira, de sensibilidade artística, que ilumina os cantos mais obscuros da compreensão intercultural. Cada capítulo é uma peça da "colcha de retalhos"

tecida pelas 26 coautoras e coautores que compartilharam de diferentes formas e momentos desse encontro *conversitário*, revelando a complexidade e a beleza da interação existente entre teoria e prática no fazer da educação intercultural. Tal significado se expressa, na abertura cada um dos 9 capítulos, por um *Adinkra*, que é muito mais que um símbolo gráfico, pois introduz um universo filosófico e estético (Nascimento; Gá, 2022). Ao representar a sabedoria do povo africano ilustra o sentido de cada uma das peças que se conectam ao longo da obra.

Os fios tecidos a partir das experiências individuais e coletivas foram gentilmente entrelaçados pelas tramas invisíveis da dialogicidade, vivenciadas através e além da sala de aula. Os coautores e as coautoras revelam não apenas temas de suas pesquisas, mas também suas visões de mundo, suas cosmologias, seus sonhos e desafios, que transformaram essas experiências em uma dança envolvente, uma celebração da multiplicidade humana.

Convidamos você, leitora, leitor, a compartilhar a busca de uma compreensão mais profunda e uma apreciação mais rica do mundo complexo e diversificado que todos representamos nesta obra. Com essa intenção, tecemos introdutoriamente uma breve apresentação de cada capítulo e de suas respectivas interlocuções. Estas registram reflexões de outros coautores e coautoras sobre o capítulo escrito pelos colegas, demonstrando assim o cuidado em promover a dialogicidade e a interculturalidade entre os saberes postos. Esperamos que essa contextualização inicial desperte o desejo de degustar e apreciar a riqueza de reflexões que buscamos juntos urdir em coautoria.

Convidamos Letícia Borges de Assis a escrever o prólogo desta obra coletiva, porque foi ela quem enunciou, durante um debate, o mote que indica um dos sentidos profundos dessa jornada. Lembrou a profecia de uma anciã que previa um tempo em que a sabedoria popular entraria pela porta da frente da universidade. E criaria pontes e teias para que todos conheçam os saberes

ancestrais cultivados por aqueles que nos legaram a vida. Nessa perspectiva, o processo de elaboração e publicação deste livro surge como um dos sinais desse auspicioso tempo que está se manifestando.

O primeiro texto que apresentamos neste livro, capítulo 1, *Leitura Acolhedora: a Importância do Livro Acessível* foi proposto por *Denise de Siqueira* e *Gabriela Goulart Nascimento*. As coautoras tiveram o cuidado de formatar este livro com recursos de acessibilidade para atender às necessidades comunicacionais de todas as pessoas que possam estar interessadas em conhecer esta produção. Mesmo diante de algumas limitações, buscaram cuidadosamente escolher e propor o tamanho e tipo da fonte, a descrição das imagens, autodescrição dos autores, entre outros dispositivos de acessibilidade. E nesse capítulo dialogam sobre esse tema, a acessibilidade, tão importante para o acolhimento e o diálogo com as diferenças.

A interlocução com o capítulo anterior proposta por *Ariane Noeremberg Guimarães* e *Cristine Saibert*, por sua vez, amplia ainda mais essa reflexão. Enfatizam a importância de pensar a acessibilidade em obras escritas, incluindo diversos mecanismos pelos quais é possível ampliar o acesso para pessoas com deficiências. Trata-se de um contínuo pensar-fazer que necessita ampliar horizontes na busca por melhores experiências de vida para todas as pessoas. Portanto, para além de viabilizar maior interação na leitura, afirmam carregar a expectativa de contribuir com um paradigma vindouro de novas produções e novos produtores forjados na diversidade que nos constitui como seres singulares por vivermos em comunidade.

O capítulo 2, intitulado *Bem Viver e Educação: em Busca de um Espaço de Conversidade*, das autoras *Juliana Akemi Andrade Okawati*, *Cristine Saibert*, *Camila Alessandra Domingues* e *Ariane Noeremberg Guimarães*, apresenta a estrutura e os desafios encontrados na realização das duas etapas da disciplina “Educação Intercultural: aprender a viver, conviver e gerar vida

em plenitude”. No texto, são apresentados elementos que caracterizam a vivência e as percepções das coautoras e coautores no decorrer das diferentes atividades realizadas por ocasião dos encontros e trabalhos acadêmicos. Os registros de falas, emoções, conflitos, estranhamentos e processos de diálogo estabelecidos entre as participantes são sistematizados no texto. E indicam as linhas de argumentação que os coautores e as coautoras deste livro formulam ao debater suas experiências e concepções educacionais, enunciando nuances das perspectivas decolonial, intercultural e emancipatória. O texto demonstra os processos e caminhos percorridos pelas autoras e demais colegas no decorrer das atividades pedagógicas, de modo a permitir reflexões sobre novas possibilidades para a educação. De modo particular, revelam o protagonismo de cada participante, necessário para sustentar a interação dialética de *dodiscência*, ou o papel de "educador-educando", essencial para promover a construção de contextos e processos educativos coletivamente problematizadores e criativos.

A primeira conversa com este capítulo, trazida por *Reinaldo Matias Fleuri* e *Mariateresa Muraca*, tematiza *A Singularidade das Pedagogias Populares*. Revendo o entrelaçamento das propostas pedagógicas de Paulo Freire, Célestin Freinet, Dom Lorenzo Milani e Mario Lodi, enfatiza a originalidade e relevância da experiência pedagógica aqui apresentada e discutida. O processo cooperativo e dialógico ensejou o entretecimento e a textualização de lutas pessoais e históricas decoloniais, porque singulares e irrepetíveis. O que estimula nossa imaginação metodológica para reinventar as práticas de educação popular e decolonial.

A interlocução 2.2 intitulada *Conversidade como Meio de Decolonizar a Educação*, tecida por *Edson Luiz Mendes* em diálogo com *Reinaldo Matias Fleuri*, aprofunda a discussão da perspectiva conversitária e da experiência da “metodologia fleuriana” narrada pelas coautoras, apontando essa teoria-prática de conversar e construir cooperativamente como um possível

caminho para decolonizar a educação. Ou seja, para superar a lógica pressupostamente única e universal que sustenta o sistema organizacional colonial de educação, baseada no pacto protetivo e de poder branco, heteropatriarcal, antropoceno e eurocentrista.

O texto apresentado no capítulo 3, *Combater o Autoritarismo, Educando para Viver em Plenitude!*, foi construído interativamente a partir de uma conversa entre *Reinaldo Matias Fleuri* e *Juliana Akemi Andrade Okawati*. A narrativa autobiográfica delinea a história de vida do professor-educador, focalizando sua experiência de mais de cinquenta anos de docência. Destaca suas principais influências teórico-pedagógicas, o encontro com Paulo Freire, sua relação com os movimentos sociais e seu longo processo de aproximação com os povos originários por meio de estudos e práticas de educação popular e intercultural. O diálogo percorre os principais desafios enfrentados na construção de um projeto de educação que, atravessando o autoritarismo das relações pedagógicas na prática escolar, mobilize processos educacionais que promovam o Bem Viver, ou Vida em Plenitude.

*Mariateresa Muraca* escreve a interlocução com o capítulo anterior, intitulada *Aprendizagens a partir de uma História de Vida Dialogada*. O texto ressalta o valor da história de vida do professor, que teceu um percurso de elaboração do pensamento explicitamente situado na educação popular e decolonial, fundamentado no diálogo e na reciprocidade. De modo particular, enfatiza o caráter de dodiscência da prática educativa, em que o professor, em suas atividades de ensino, é instigado a aprender com as experiências, questões e propostas dos e das estudantes.

O capítulo 4, *Educação em Direitos Humanos e Interculturalidade*, elaborado em parceria por *Ariél Philippi Machado* e *Felipe José Schmidt*, pondera sobre o mundo em que vivemos, pelo viés analítico da educação decolonial. Os coautores tratam das relações sociais e da nossa relação com a natureza,

indicando a necessidade de rompermos com o paradigma colonial estabelecido para nos mantermos vivos no planeta Terra. Propõem um sistema movido pela fraternidade que supere os dispositivos de dominação, na perspectiva de uma ecologia holística e integrativa, com pautas éticas ancestrais nas relações e nos processos educacionais. Consideram que os direitos humanos devem ser assumidos como pauta coletiva, preocupada com os excluídos, para além de um discurso meramente pauperizante. Propõem a promoção do Bem Viver, baseado em relações de respeito mútuo entre os diversos seres vivos, na busca de enfrentar criativamente os problemas e riscos que hoje ameaçam a vida em nosso planeta.

A interlocução com o capítulo anterior, denominada de *Direitos Humanos a partir da Educação Decolonial* foi desenvolvida por *Ana Lis da Silva e Silva, André Ferreira, Roselaine Dias da Silva e Edson Luiz Mendes*. Os autores e autoras enfatizam reflexões histórico-políticas da educação em Direitos Humanos, numa perspectiva decolonial. Convidam a repensar a importância da educação em Direitos Humanos nas escolas e fora delas como pensamento crítico que denuncia a colonialidade presente no pensamento e nas instituições. Decolonizar o poder, o saber e o ser na educação começa com a capacidade de refletir criticamente, de problematizar o *status quo*. O diálogo alerta para a necessidade de realizar esse movimento também de forma prática, dando suporte à implantação das diversas leis, pareceres e resoluções que foram elaborados com a participação da sociedade civil e movimentos sociais.

*Gabriela Goulart Nascimento e Lucas Santos Carmo Cabral* focalizam, no capítulo 5, o tema *Informação e Conhecimento para Bem Viver*. Em seu texto, coautora e coautor abrem caminhos para pensar a comunicação, sobretudo as áreas da Ciência da Informação e do Jornalismo. Expõem o caráter desenvolvimentista e mercadológico capitalista que marca diversas abordagens da informação e do conhecimento no mundo moderno

ocidentalizado. A problematização proposta busca extrapolar essa perspectiva dominante por meio do diálogo com saberes indígenas. As cosmologias ancestrais apresentam, de fato, olhares alternativos às ideias de mercadoria, valor e propriedade, avançando na defesa da construção do conhecimento como atividade coletiva e compartilhada em prol do Bem Viver.

A dimensão dialógica e dialética da problematização dos sistemas atuais de comunicação é enfatizada na interlocução realizada por *Juliana Akemi Andrade Okawati* e *Felipe Jose Schmidt*, intitulada *Informando e Comunicando para Outros Mundos Possíveis*. Coautora e coautor enfatizam que, por um lado, as ferramentas de comunicação de fato são utilizadas para manutenção do capital e seu sistema. Mas, por outro, podem servir exatamente para enfrentar essa ordem hegemônica na construção de uma sociedade que se expressa paradoxalmente em sua própria contradição.

O capítulo 6, *Narrativas Colcha de Retalhos: por uma Concepção de Saúde não Colonial*, elaborado por *Thaiara Dornelles Lago* e *Ana Lis da Silva e Silva*, considera a relevância do encontro entre diferentes áreas do conhecimento quando pensamos em rupturas de um modelo ultrapassado de disciplina. Demonstram como a saúde pode ir muito além de uma visão isolada, colonizada e esterilizada. A partir de outros modos de cuidado, as coautoras se debruçam sobre a "saúde nas universidades", problematizando as epistemologias que são base para os saberes que circulam no contexto acadêmico. Assim, refletem sobre o papel dessas instituições na manutenção dos poderes colonizados. Apontam que a ruptura com a concepção hegemônica de saúde implica também o diálogo entre distintos conhecimentos humanos. Defendem a *conversidade* e a *pluriversidade* como facilitadores e impulsionadores de caminhos de reinvenção da construção de conhecimentos na saúde.

*Mateus dos Santos Brito* contribui para aprofundar e ampliar o debate sobre a temática estudada no capítulo anterior com seu

texto de interlocução 6.1, intitulado *Descolonialidade do Poder, Ser e Saber em Saúde*. Mateus traça seus comentários desde a perspectiva contracolonial defendida particularmente pelos movimentos indígenas e negros-quilombolas, que buscam desmontar as estruturas colonialistas seculares baseadas no racismo institucional. Neste sentido, apoia a proposta de ampliar a participação popular nas instâncias de exercício do poder em saúde através de políticas afirmativas, assim como a de promover as práticas de educação popular em saúde que resgatem os valores civilizatórios afro-brasileiros. Pois estas são estratégias para promover a ruptura com o racismo epistêmico e os seus reflexos no setor saúde. E observa que “os herdeiros de *Ananse*”, ao entrar nos espaços oficiais de produção do conhecimento com os seus corpos-territórios ancestrais, promovem a decolonização do saber em saúde, transformando desde dentro a universidade, o Estado, os movimentos sociais.

Conversando com essa concepção, *Gabriela Goulart* e *Edson Luiz Mendes* apresentam o texto de interlocução 6.2, intitulado *Tecendo a Decolonização: Diálogos sobre Educação, Saúde e Saberes Populares*. A produção ressalta a importância do debate e da promoção de diálogos interprofissionais, interdisciplinares e interculturais para a elaboração de caminhos outros que levem à reflexão sobre os modos de ver e fazer saúde de maneira mais integrada e a partir de um compromisso ético-estético-político. O autor e a autora reiteram a importância de uma reflexão mais holística, aquela que não nega a tecnologia, mas também não nega os conhecimentos populares, ancestrais e sabedorias outras que devem complementar e não fragmentar o cuidado em saúde. Esse movimento não colonial de saber e cuidar pressupõe pensarmos e situarmos o lugar em que vivemos em sua perspectiva crítica e histórico-política que nos atravessa na modernidade.

*Sankofa. Jogou o Búzio. Virou o Sul* é o título do capítulo 7, escrito por *Sandra Tanhote Sousa*, *Carlo Zarallo Valdés* e *Lenildo Gomes de Almeida*. A argumentação se apoia nas expressões

estéticas populares para interpretar o mundo a partir das Epistemologias do Sul. Busca entretecer diálogos com diversos contextos que foram desautorizados ou subalternizados pela matriz colonial eurocêntrica. Demonstra que o mapa-múndi se inverte quando jogamos os búzios no tabuleiro, pois aciona leituras dialógicas do mundo que aceitam saberes e mistérios múltiplos que enredam subversivamente sentidos e encantam a vida. A ancestral arte das cerâmicas e a música popular são exemplos de materiais estéticos e espirituais com os quais, pelo exercício do Bem Viver, podemos aprender sem colonizar as artes pela sua apropriação lógico-instrumental.

A interlocução ao capítulo anterior é intitulada *Experiências Comunitárias do Sul do Mundo* e foi composta por *Lucas Santos Carmo Cabral* e *Ariél Philippi Machado*. Traçando paralelos com suas áreas do conhecimento, Comunicação e Teologia, os autores nos convidam a refletir sobre a característica das mídias nos dias de hoje. Apontam contrastes entre o potencial da internet, como forma democrática de comunicação e a realidade que se apresenta atualmente. Ou seja, existe hoje certa democratização dos meios para registro e difusão das obras, inclusive para as músicas populares como, por exemplo, o funk. No entanto, ainda é possível identificar preconceitos e processos de apropriação e “branqueamento” dessa manifestação cultural essencialmente periférica. Nessa perspectiva, Ariél, como teólogo, traz a pauta do fenômeno religioso, como uma narrativa que transcende o tempo por meio da religiosidade popular. E aponta que a cultura midiática tem se apropriado e modificado as formas de orar e transmitir os ritos e palavras de iniciação, fortalecendo o individualismo.

*Basualdo Ireneu dos Reis Gomes, Leticia de Assis, Roselaine Dias da Silva* e *Sandra Tanhote Sousa* nos brindam com o capítulo 8, nomeado de *Ancestralidade como uma Colcha de Retalhos na Busca por um Ebó Epistêmico*. O texto enlaça referenciais ancorados em territórios e territorialidades ancestrais africanas

para entender a organização do pensamento das religiões de matriz africana no Brasil e a relação entre ancestralidade e produção de conhecimento. As autoras e o autor entrelaçam a discussão teórica com o relato da experiência de campo desenvolvida no Terreiro de Candomblé Ilê Asé Ojogdó Ogum (em Curitiba/PR) e a entrevista com Yá Gunã Dalzira de Ogum, que aos 81 anos defendeu sua tese de doutorado em Educação na Universidade Federal do Paraná.

Em interlocução com o coautor e coautoras do capítulo 8, *Reinaldo Matias Fleuri* e *Camila Alessandra Domingues* reconhecem a abordagem interdisciplinar e multirreferencial adotada para tecer os retalhos das colchas afrodiáspóricas como *uma experiência ancestral serpentina*. Tal como a serpente caninana, símbolo de Exu, o texto vai abrindo caminhos para o reconhecimento dos saberes ancestrais nas instâncias da universidade. A partir de suas memórias ancestrais, das experiências de trocas de energias com a natureza e com o território, coautor e coautoras comunicam a íntima experiência - material e simbólica - que vivenciaram ao adentrar a casa de Yá Gunã Dalzira de Ogum. Na busca do ebó epistêmico, oferecem contribuições significativas para o diálogo acadêmico, com a intenção de lutar contra o apagamento histórico de culturas ancestrais africanas.

Por último, o capítulo 9 abre um fecundo diálogo internacional e intercultural com o professor australiano *Andy Wear*, convidado a compartilhar sua experiência com o grupo de coautoras e coautores envolvidos nesse percurso educacional-editorial. Seu texto, originalmente intitulado *Reclaiming Freire: an Australian Perspective of Indigenist Epistemologies and the University Curriculum*, foi traduzido para o português como *Retomando Freire: uma Perspectiva Australiana das Epistemologias Indígenas e do Currículo Universitário*. O autor propõe visitar a obra de Paulo Freire no contexto da decolonização curricular nas universidades australianas. Destaca a necessidade de compreender

a história pessoal de Freire, marcada por herança colonial. Afirma a necessidade de aplicar os princípios pedagógicos freirianos de maneira sensível aos contextos locais, para além do Brasil. O autor critica o estado atual das universidades do século XXI, destacando a falta de cuidado, segurança e respeito, principalmente em relação a professores e estudantes indígenas. Sugere os princípios defendidos por Freire, como solidariedade e amor, como cruciais para uma pedagogia que reconcilie as ontologias e epistemologias indígenas e não indígenas.

Em diálogo com esse capítulo, em especial, vários coautores compartilharam registros de sua interlocução com o texto do parceiro australiano. Primeiramente, o texto de *André Vasconcelos Ferreira*, intitulado *Diálogo sobre a Contribuição de Paulo Freire para Decolonizar o Currículo nas Universidades Australianas*, reúne as principais ideias da contribuição freiriana apontadas por Wear para então problematizar as diferentes formas de colonialismo, destacando sua visão marxista a respeito do tema.

Por outro lado, *Josué Carvalho*, desde seu ponto de vista, como indígena Kaingang, e *Juliana Akemi Andrade Okawati* escrevem em coautoria o texto *Reivindicando Vozes Indígenas para Decolonizar a Educação*. O coautor e a coautora propõem uma reflexão para além da perspectiva do currículo universitário, buscando articular a educação indígena a diferentes níveis e contextos, fundamentando-se em autoras e autores indígenas.

Essa perspectiva é complementada pela doutoranda indígena Macuxi/Wapichana, *Vanessa Silva Sagica*, com a interlocução *Freire e as Epistemes Indígenas: uma Formação em Plenitude*. A interlocutora reconhece e corrobora a urgência de se criar e ampliar espaços de diálogo com os povos indígenas dentro das Instituições de Ensino Superior com o intuito de verdadeiramente escutar a Mãe Natureza, que “clama por cuidado, amor, solidariedade e justiça”.

O epílogo, intitulado *Crise da Modernidade e Reexistências Ancestrais*, foi elaborado por *Carlo Zarallo Valdés* e *André Vasconcelos Ferreira*. Os coautores enfatizam o conflito epistemológico entre a visão moderna-colonial e as cosmologias ancestrais. A modernidade-colonialidade entende a "natureza" como objeto e recurso a ser explorado por uma minoria dos seres humanos. Já os modos de vida dos povos originários concebem o mundo, a Mãe-Natureza, como uma comunidade integrada de humanos e não humanos, em que todos os seres convivem em relações de complementaridade e reciprocidade. Neste sentido, o pluralismo ontológico compreende e cultiva a convivência entre muitas espécies e biomas, mediante o diálogo entre múltiplas ontologias e epistemes. Daí o esforço para cultivar o diálogo com o território, promovendo a conjunção entre terra, cultura e espiritualidade.

Decolonizar a educação implica, assim, em desestabilizar as zonas de conforto epistêmicas e metodológicas. O texto sugere potencializar outras formas de pensar e viver, acirrando a crise dos sistemas de opressão moderno-colonial e afirmando formas ancestrais de organização societária, que reexistem em meio aos segmentos populares como respostas ao estado de degeneração da sociedade moderna.

A visão de conjunto deste processo de escrita coletiva permite vislumbrar as variadas tramas que configuram os múltiplos sentidos de nossas buscas por viver e conviver em plenitude. Fica evidente que o entretecimento desta obra literária resulta de um fluxo de interações entre diferentes pessoas, vinculadas a diferentes contextos institucionais, entrelaçando múltiplos propósitos interculturais que tomam corpo em contextos e processos situados.

A diversidade de vínculos institucionais de formação e de atividade profissional desse conjunto de estudantes e professores engajados na disciplina potencializou-se criativamente com inserção de novos parceiros e parceiras que assumiram o desafio

de coautoria da escrita coletiva da presente obra. De modo particular, expressamos nossa gratidão os nossos convidados: Andy Wear, professor australiano da Universidade Melbourne; Josué Carvalho e Vanessa Silva Sagica, representantes indígenas; Mateus dos Santos Brito, ativista quilombola; Dalzira Maria Aparecida Yagunã de Ogum que, de modo mundo especial, acolhendo-nos generosamente em seu terreiro e em suas trajetórias ancestrais, entrou pela porta da frente da nossa universidade e nos guiou de modo muito especial nessa jornada decolonial.

[...] não quero aparecer, quero ser. Ser capaz de pelo menos tentar transformar meu meio, minha comunidade, meu espaço, terreiro-território, cuidar do tesouro que recebi dos meus maiores, mesmo porque o asê pode aumentar e também diminuir. Aí está a responsabilidade de cada um de nós (Yagunã, 2013, p. 18).

A cooperação e o trabalho conjunto de coautoria entre os e as protagonistas desta experiência pedagógica e literária sustentou a simbiose crítica de múltiplos interesses temáticos, científicos, culturais, religiosos, políticos e artísticos, que promoveram o entrelaçamento intercultural de densos e tensos campos epistêmicos, éticos e estéticos. Nossas referências bibliográficas refletem essa pluralidade de saberes sendo organizadas em um único conjunto ao final da obra. Por último, para que possam conhecer um pouco mais sobre cada uma das pessoas envolvidas, buscamos incluir os perfis das coautoras e coautores que aqui se uniram para muito além da pesquisa.

Como nos adverte Ailton Krenak: “Devemos buscar e cultivar lugares de encontro entre pessoas que se esforçam em fortalecer o Bem Viver” (2023, p. 56). Pois é isso que este livro representa, um esforço coletivo de pessoas que, nos seus mais diversos contextos, se encontraram e se conectaram com o propósito comum de viver, conviver e gerar vida em plenitude!



## PRÓLOGO

### Entrando pela Porta da Frente

*Letícia de Assis*

Laroyê! Exu é Mojubá!

Houve um tempo em que a nossa sabedoria sequer era convidada a entrar. A ela era relegada à fronteira do “até a porta”, ao lado de fora, ao chão e à pequenez. Contavam com o povo da rua mesmo assim, julgando que estavam naquela condição por um castigo divino, como algumas lendas colonizadas pregavam.

Aos poucos, novas gerações foram descortinando as lendas, reinterpretando a sabedoria ancestral, exaltando o significado da nossa existência em comunhão ao mais humano dos deuses. Exu - aqui representando todas as Pombo-Giras e Exus - é caminho, é energia, é o sopro primordial da vida e pode ser confundido com a compreensão do próprio tempo.

“Exu matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje” é um antigo ditado iorubá que traduz a capacidade transgressiva dessa divindade/entidade. Não há bem nem mal; não há dicotomia nem linearidade.

Subverter o tempo e o espaço - e, por que não, a territorialidade? - é a diversão de Exu, ao mesmo tempo em que liberta mentes e ações de cada um que decide olhá-lo de frente.

Certa vez, em uma conversa aberta com uma Pombo-Gira, falávamos em noções de tempo e evolução. Questionei sobre a

vergonha que muitos sentiam em se declarar praticantes de alguma fé marginal, incluindo as de matriz africana. Minha inquietação era sobre o espaço que poderíamos ocupar no mundo, com respeito e dignidade.

A resposta dela foi simples: “haverá um tempo em que vamos entrar pela porta da frente onde o conhecimento mora. E, de lá, criaremos pontes e teias para que todos saibam quem é Pombo-Gira, quem é Exu e qual é a mensagem que a sabedoria dos que vieram antes traz”.

De pronto me senti muito inquieta. Primeiro por não compreender a resposta e segundo por ter a ansiedade e a revolta como minhas companheiras.

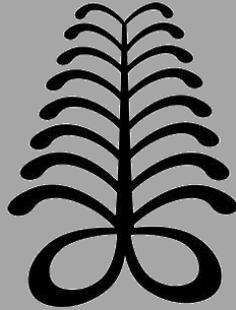
Essa mensagem tem 16 anos no tempo linear ao qual ainda estamos presos de alguma forma. Eu a ouvi no Terreiro mais antigo registrado em Florianópolis, o Bakaka (Centro Espírita São José). Hoje, em 2023, após ler *Pedagogia das Encruzilhadas*, de Luiz Rufino, participar do Ebó Epistêmico na UFSC e estar imersa em pesquisas que valorizam e utilizam a ancestralidade como metodologia, compreendi que subverter o tempo foi a travessura daquela senhora. Hoje, tudo faz sentido: não há início, meio ou fim, mas a ação determinada.

Contei a história aos e às colegas de coautoria deste livro, que comungam comigo da incrível experiência de beber na fonte da Educação Intercultural para o Bem Viver. Ela pareceu uma boa gênese para abrir a obra. Justo eu que já acreditei em pedagogias verticalizadas, onde a culpa permeia o processo do aprender.

Tive certeza de que até mesmo o passado pode ser reinventado, visto que ele é uma memória e esta pode ser ressignificada, reinterpretada e reescrita.

Laroyê! Pombo-Gira é Mojubá!





A empatia é uma poderosa ferramenta de transformação e constitui um instrumento crucial na luta e na resistência decolonial, sendo aplicada com sensibilidade e respeito, em quaisquer ambientes.

Ao adotar esse novo paradigma, aspiramos a envolver outros grupos que, pelas vias tradicionais, ficam à margem dessa dinâmica.

# CAPÍTULO 1

## **Leitura Acolhedora: a Importância do Livro Acessível**

*Denise de Siqueira  
Gabriela Goulart Nascimento*

O presente texto tem a intenção de informar o leitor sobre os caminhos que levaram nosso livro a ter este formato e as preocupações que nos moveram para desenvolver um livro, em suas diversas formas, seja ela virtual ou impressa, que consiga atender a todas as pessoas interessadas no nosso conteúdo, respeitando a diversidade populacional e ofertando nossa contribuição para a maior qualidade de vida da população.

Para tanto, nos esforçamos por buscar conhecer as ações e recursos aos quais recorrer para construir, integrar, sistematizar e publicar um livro acadêmico científico que dialogue com os leitores no seu mais amplo sentido. Procuramos desenvolver e implementar recursos para aplicação nos textos, por meio da seleção de letras e tamanhos de fontes ou contrastes que permitam mais conforto e conseqüentemente estimulem uma leitura que seja agradável aos que leem por meio dos tipos gráficos convencionais.

Também procuramos conectar os insights de Catherine Walsh sobre interculturalidade com a questão da acessibilidade para pessoas com deficiência em ambientes universitários, discussão levantada pelos autores Miguel Silva e Keila Lobato, tendo como

pano de fundo as conversas ocorridas durante as aulas da disciplina "Educação Intercultural: aprender a viver, conviver e gerar vida em plenitude", ministradas pelo professor Reinaldo Fleuri que culminaram na criação deste livro.

Esperamos que nossa atitude nos permita dialogar e interagir também com grupos geralmente excluídos dessa dinâmica quando executada nos moldes tradicionais e, quem sabe, estimular que mais produções acadêmicas se enveredem pelos caminhos deste novo paradigma de humanidade e cidadania.

É sabido que dentre os elementos a serem considerados na execução de nossas atividades, em nosso projeto e plano de ação, além dos princípios da legalidade e da publicidade, precisamos ter em consideração a condição econômica, além da gigante distância existente entre o que é custo e o que é investimento. Ao menos, no caso do livro eletrônico isso impacta muito pouco e nos agrega em solidariedade, eficiência e eficácia.

Compreendemos que a busca por acessibilidade e a luta por direitos das pessoas com deficiência está lado a lado com o combate ao racismo, sexismo, intolerância religiosa, capacitismo, LGBTfobia e todas as formas de opressão.

O cumprimento desta nossa atividade organiza e oferta, numa forma de prestação de serviço, com idoneidade e sem limitação, um material viável para as pessoas que tenham interesse, desde os meramente curiosos sobre o tema, até pessoas que exerçam atividades profissionais, inclusive junto às comunidades.

Pode parecer banal ouvir falar em direito legitimamente conferido, muitas vezes previstos em lei, mas ainda hoje, mesmo com todas as previsões legais, muitas pessoas são constantemente excluídas do que seriam seus direitos. E a lei, quando não colocada em prática, é "letra morta".

De acordo com os estudos de Pereira e Saraiva (2017, p. 182) "nem a Lei nº 10.098, nem o Decreto nº 5.296/2004, que estabelecem normas gerais e critérios básicos para promoção da

acessibilidade das pessoas deficientes ou com mobilidade reduzida, são cumpridas”.

Para poder cooperar e participar do processo de desenvolvimento e realização de atividades, as pessoas precisam ter um ambiente adequado que lhes permita estar e ser produtivas. Da mesma forma como é necessário para o território ter um desenho que supere as barreiras e permita a circulação de todas as pessoas, independentemente de suas condições, nós precisamos, dentro do nosso espectro de atuação, zelar pela preservação e aprimoramento dos mecanismos difusores do conhecimento.

Precisamos cumprir e fazer cumprir as deliberações estabelecidas pelos ditames das regras dos Direitos Humanos e zelar por sua preservação. Não podemos simplesmente ignorar, por considerar trabalhoso, oneroso ou pequeno demais. Eis aqui um lugar no qual não existe justa causa para não fazer, não existe justificativa para a negação, mas sim o dever de cumprir e fazer cumprir.

Nossas não ações, para além das infrações, poderiam ser equiparadas aos atos de má-fé. Claro que é preferível que as conquistas humanizantes venham suavemente e aos poucos se incorporem à conduta cultural e social. E é exatamente nesse sentido que estamos apresentando esta nossa iniciativa, mas, quando existe forte resistência, mesmo que expressa pela simples não aplicação, quisera isso fosse tratado como ato de má-fé, como meio de solução a esses problemas emergentes.

### **Promovendo a Inclusão: Desenho Universal, Modelo Social da Deficiência e Interculturalidade**

Existe um movimento cada vez maior de pessoas em busca da acessibilidade que tem como objetivo uma mudança necessária para um mundo mais acolhedor. O princípio do Desenho Universal, por exemplo, cada vez mais buscado consiste em uma abordagem

em design e arquitetura que visa criar produtos, ambientes e sistemas inerentemente acessíveis e utilizáveis por uma gama diversificada de pessoas, independentemente de sua idade, habilidade ou formação.

O conceito de Desenho Universal visa ir além da abordagem tradicional de adicionar recursos de acessibilidade como uma reflexão tardia e, em vez disso, integrar a inclusão desde o início do processo de design. Ao fazer isso, o Desenho Universal se esforça para melhorar a usabilidade e a acessibilidade para todos, criando uma sociedade mais igualitária e inclusiva.

O Modelo Social da Deficiência e o conceito de Desenho Universal estão intimamente relacionados em sua abordagem para entender e enfrentar os desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência, mas se concentram em diferentes aspectos da questão.

De acordo com França (2013) o Modelo Social da Deficiência enfatiza que a deficiência não é apenas resultado de uma deficiência ou condição médica de um indivíduo, mas também é significativamente influenciada por atitudes, normas e pelo ambiente físico e social da sociedade. Em outras palavras, não é a deficiência da pessoa que a incapacita; são as barreiras e a falta de acomodação na sociedade que criam a deficiência. Esse modelo sugere que, ao remover as barreiras e criar um ambiente inclusivo, as pessoas com deficiência podem participar plenamente da sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

De acordo com Rodrigues e Souza (2020, p. 106) a Declaração de Salamanca de 1994 destaca o papel vital atribuído às universidades como principais conselheiros no avanço da educação especial. Isso diz respeito particularmente a áreas cruciais como pesquisa, avaliação, compartilhamento de informações, bem como a preparação de educadores e a criação de materiais. O documento também enfatiza a importância de promover redes colaborativas entre universidades e

estabelecimentos de ensino. A interligação entre a investigação, a produção acadêmica e científica e a sua integração na sociedade tem uma importância significativa. Da mesma forma, a participação ativa de pessoas com deficiência em pesquisas é importante para garantir que seus pontos de vista exclusivos sejam totalmente considerados, pois:

Ao abordarmos as questões postas de acessibilidade e inclusão, considerando por baliza as denominadas Pessoas com Deficiência e seus direitos, a partir da perspectiva da justiça social, este debate se aprofunda. (...) A questão cultural, no tocante às pessoas com deficiência, que foi trazida por elas próprias em contraponto às formas de relação social, voltadas para elas por meio das políticas públicas tradicionais, permitiu um novo enfoque à pauta da deficiência. (Siqueira, 2017, p. 54-55).

Educação intercultural e acessibilidade são dois conceitos que, embora distintos, podem estar intimamente ligados para promover ambientes de aprendizagem inclusivos e equitativos para diversas populações. O princípio da Interculturalidade defendido por Walsh como pluriverso, também pode se estender à inclusão de pessoas com deficiência, principalmente nas universidades, como a autora coloca:

Por outro lado, a interculturalidade, tal como aqui a pensamos, questiona essas disciplinas e estruturas dominantes, pois procura a sua transformação e, ao mesmo tempo, a construção de estruturas, instituições, relações, mas também modos e condições diferentes de pensamento. Nessa perspectiva, a interculturalidade não é algo dado ou existente, mas sim um projeto contínuo e um processo a ser construído. (Walsh, 2005, p. 45, tradução nossa).

A promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/15) conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência estabelece o Modelo Social da Deficiência como base de atuação para

mudanças estruturais e atitudinais, porém, de acordo com Silva e Lobato (2021), a lei não trouxe mudanças na área da educação para pessoas com deficiência no que toca o acesso ao ensino superior. Apenas em 2016, com a Lei 13.409/16, se estabeleceu reserva de vagas para pessoas com deficiências nas universidades e faculdades públicas.

O acesso representa o passo inicial rumo à inclusão. No entanto, é por meio da educação intercultural que podemos promover uma mudança significativa e alcançar a integração de uma ampla gama de indivíduos e perspectivas (Silva; Lobato, 2021). Silva e Lobato citam a fala de Reinaldo Fleuri para ressaltar que o conceito em discussão vai além de uma mera transmissão de conhecimento; ele investiga a interação dinâmica entre os indivíduos. Isso envolve uma conexão recíproca e mutuamente benéfica entre pessoas reais, cada uma possuindo suas identidades e direitos distintos, ao mesmo tempo em que reconhecem o valor e a humanidade de cada uma. Essa conexão transcende o escopo individual desses indivíduos, abrangendo suas diversas origens culturais.

A educação intercultural surge como uma abordagem educacional enraizada na promoção de encontros significativos. Seu objetivo vai muito além da superfície, almejando cultivar uma jornada profunda e intrincada. Nessa jornada, a convergência e divergência de várias narrativas se tornam um catalisador para o crescimento pessoal. Esse crescimento nasce de um profundo envolvimento com conflitos e aceitação, levando a uma experiência extraordinária e transformadora (Fleuri, 2018 *apud* Silva; Lobato, 2021).

Assim, a sugestão de criar um livro abrangente está alicerçada no esforço de contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos coletivos e de fácil acesso tendo como base a defesa da educação intercultural.

## A proposta para o livro

Para atingir nosso propósito, observamos os cuidados necessários para disponibilização do livro de forma que a leitura seja acolhedora para diversas pessoas. A criação de livros acessíveis para indivíduos com deficiências cognitivas e de aprendizagem requer consideração cuidadosa. Propomos aos colegas a realização de textos escritos em linguagem simples, o que pode ajudar na compreensão. Usar linguagem clara e concisa, evitar jargões e fornecer definições ou glossários para termos complexos (Watanabe, 2009).

Para pessoas com deficiência visual, buscamos fornecer a edição impressa com alto contraste, o que permite que pessoas com baixa visão leiam confortavelmente. Além disso, o e-book em formato digital, como PDF acessível nesse caso, pode ser facilmente lido por meio de leitores de tela, garantindo igualdade de acesso para pessoas com deficiência visual (Soares *et al.*, 2022). Optamos por uma estrutura de texto corrida e não em colunas duplas, pois as colunas dificultam a utilização dos softwares de leitura.

Outro recurso foi estruturar o livro com títulos, subtítulos e marcadores que ajudam os indivíduos com deficiências cognitivas a navegar pelo conteúdo de maneira eficaz, com links clicáveis que levam o leitor até o capítulo ou tópico escolhido. Técnicas de formatação adequadas para dislexia, como fontes sem serifa<sup>2</sup> e espaçamento adequado facilitam a leitura para pessoas com dislexia ou dificuldades de leitura (Soares *et al.*, 2022). Avaliações de legibilidade foram realizadas para garantir que o conteúdo fosse compreensível para indivíduos com diferentes habilidades de leitura.

Indivíduos com deficiências físicas, dependendo do tipo e do grau, podem enfrentar desafios no manuseio de livros físicos e, portanto, foram feitas considerações para garantir que os livros fossem fisicamente acessíveis. Isso inclui garantir tamanhos de

livro leves e gerenciáveis, páginas fáceis de virar e encadernação que permita uma leitura confortável. O formato digital do livro também pode fornecer uma alternativa acessível, permitindo que os indivíduos leiam usando tecnologias assistivas, como leitores de tela ou dispositivos de entrada alternativos.

As opções de navegação do teclado e a compatibilidade com e-readers ou aplicativos de leitura acessíveis melhoram ainda mais a acessibilidade para pessoas com problemas motores (Soares *et al.*, 2022).

Abraçar a tecnologia e tornar os livros compatíveis com dispositivos assistivos aumenta a acessibilidade para uma maior parte de pessoas de forma que, com os avanços da tecnologia, os livros digitais tornaram-se cada vez mais prevalentes.

Compatibilidade com leitores de tela, funcionalidade de conversão de texto em fala e velocidades de leitura ajustáveis são recursos essenciais. A incorporação de descrições de texto alternativo para imagens, tabelas e gráficos permite que pessoas com deficiência visual entendam o conteúdo visual (Pereira *et al.*, 2020) e assim ajuda os indivíduos a navegarem em bibliotecas digitais usando tecnologias assistivas, por isso os metadados devem ser fornecidos com precisão.

## **Conclusão**

Partimos do princípio de que o pensamento e a prática de decolonialidade assumem o desafio de pensar a partir de outros sujeitos, de outros lugares e de outras concepções de mundo, acrescentando as contribuições dos diversos movimentos sociais. Enfrenta a matriz de dominação colonial, alicerçada no poder sobre os corpos e espaços, baseada em uma relação de violência impositiva. Fazemos isso por meio do resgate histórico local, do viver, do pensar, estimulando a memória; e por ela a ReExistência.

A empatia é uma poderosa ferramenta de transformação e constitui um instrumento crucial na luta e na resistência decolonial, sendo aplicada com sensibilidade e respeito, principalmente em ambientes acadêmicos, mas não se limitando a eles. Ao adotar esse novo paradigma, aspiramos a envolver outros grupos que, pelas vias tradicionais, ficam à margem dessa dinâmica.

Temos consciência de que não se esgota aqui a proposição de tal iniciativa, e que, pelo contrário, provavelmente seja uma das propostas iniciais para esse caminho novo de inclusão. Isso se dá até mesmo pela questão do breve tempo de duração desta disciplina de pós-graduação, mas é importante que, antes tarde do que nunca, este seja mais um passo para a conquista de uma mudança cultural em direção a um mundo melhor para todos.

# INTERLOCUÇÃO 1

## Para Pensar a Acessibilidade em Obras Escritas

*Ariane Noeremberg Guimarães  
Cristine Saibert*

O texto *Leitura acolhedora: a Importância do Livro Acessível*, das autoras *Denise de Siqueira e Gabriela Goulart Nascimento* aborda a necessidade de se pensar a publicação da presente obra considerando os mais diversos mecanismos pelos quais é possível ampliar o acesso para pessoas com deficiências. Na leitura do texto, nota-se uma linguagem ativista, que nos remete à força do movimento social das pessoas com deficiência; o que nos lembra muito como foi a disciplina: cheia de energia e de interesse pela mudança. É nessa perspectiva que as autoras introduzem o conceito de Desenho Universal que, segundo sua escrita, consiste na necessidade de se pensar em um “design e arquitetura que visa criar produtos, ambientes e sistemas inerentemente acessíveis e utilizáveis por uma gama diversificada de pessoas, independentemente de sua idade, habilidade ou formação”.

Ou seja, o Desenho Universal considera a pluralidade de experiências ao pensar a construção de um ambiente ou produto. Não se trata apenas de “adequar” um produto/ambiente para que um certo tipo de pessoas tenha acesso, trata-se de pensar um modelo que já inclua, de início, o acesso da maior quantidade de pessoas possível. Sendo assim, as autoras dedicam parte do texto

a explicitar considerações a respeito da forma final da presente obra, de modo a facilitar o acesso por parte de pessoas com deficiência visual, motora e/ou disléxicas.

Outra concepção que as autoras trazem no que cabe à discussão diz respeito ao Modelo Social da Deficiência, onde afirma-se que a deficiência, por si só, não é o motivo da exclusão; é o formato da estrutura que envolve as pessoas que gera a exclusão. Sendo assim, não é a condição física da pessoa que impede acessos, mas sim o modo pelo qual estruturamos nossa realidade material. É nesse sentido que se faz necessário pensar sobre um Desenho Universal mais inclusivo e confortável, no que tange ao acolhimento de experiências visuais, auditivas e motoras diversas.

Assim, no presente comentário gostaríamos de apresentar outras adequações que seriam necessárias para ampliação do público que irá acessar a obra. Sendo assim, para além das adequações já apresentadas pelas autoras, poderíamos também pensar na importância da objetividade e da nitidez das informações para pessoas autistas e/ou com deficiência intelectual, no cuidado com as cores para pessoas com daltonismo e na relevância das imagens para pessoas surdas que têm a Libras como primeira língua (já que estas pessoas costumam ser muito mais visuais). Ainda, gostaríamos de destacar alguns aspectos que se relacionam a questões de gênero e raça.

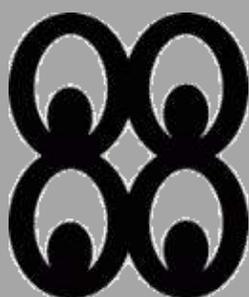
Nesse contexto, nos apoiamos na correlação que as autoras fazem entre os conhecimentos relacionados à inclusão das pessoas com deficiência e a educação intercultural, para trazermos algumas considerações adicionais. A primeira delas diz respeito à questão de gênero: como incluir diferentes identidades de gênero na construção escrita da obra? Sobre essa questão, Grada Kilomba (2019), comentando sobre o ensaio *Fantasiando Mulheres Negras*, de Lola Young, concorda com a autora quando esta diz que o uso, em textos, do:

masculino genérico para designar humanidade reduz automaticamente a existência de mulheres à não existência. [...] O que está em questão não é simplesmente o uso sexista de um pronome genérico, [...] mas a questão do status ontológico das mulheres *negras*. (Kilomba, 2019, p. 108, grifo da autora).

A partir dessa reflexão, defendemos que a utilização de expressões que remetem a pessoas com identidades de gênero diversas diz respeito a um processo de reversão do apagamento dessas pessoas, afirmando suas existências. Nesse sentido, há quem utilize a letra “x” ou o caractere “@” no lugar dos artigos “a” ou “o”, mas já sabemos que essa não é uma boa opção para a leitura por pessoas com dislexia, nem por pessoas cegas ou com baixa visão que fazem o uso de leitores de tela. O mesmo acontece quando utilizamos as barras ou parênteses indicando que a palavra pode ser lida nos modos feminino, masculino e neutro, como “menina/o/e”. Assim, trazemos como opções alternativas para uma escrita menos genericada o uso prioritário de termos coletivos sempre que possível (como público, sociedade, corpo, pessoal), termos comuns aos gêneros (como estudante, jovem, criança, integrante, profissional), ou ainda a utilização da palavra “pessoa” na frente do substantivo que se quer usar (como a pessoa mediadora, as pessoas cantoras, etc.).

Ainda, consideramos ser interessante pensarmos em formas de dar visibilidade às pessoas negras que construíram esta obra e/ou às pessoas autoras negras e indígenas citadas nos textos. Compreendemos que tornar visível textualmente a contribuição destas pessoas promove um contraponto ao histórico de apagamento de suas vozes. No caso das pessoas negras, por exemplo, Angela Figueiredo (2019) sugere como possibilidade enegrecer as citações e as referências bibliográficas, colocando o sobrenome das pessoas autoras em negrito para indicar que aquela contribuição é de uma pessoa negra. Podemos pensar em estratégias para explicitar também a contribuição de pessoas indígenas.

Pensamos que as considerações feitas acima agregam para a aproximação entre educação inclusiva e educação intercultural, uma vez que esta última está pautada na transformação das estruturas dominantes por meio da “construção de estruturas, instituições, relações, mas também modos e condições diferentes de pensamento” (Walsh, 2005, p. 46, tradução nossa). Nesse sentido, compreende-se a educação intercultural enquanto um processo vivo, em permanente construção. E assim também é a construção dos ambientes inclusivos, um eterno pensar-fazer que necessita ampliar horizontes na busca por melhores experiências de vida para todas as pessoas.



Foi na concretude de cada encontro  
desta disciplina que vimos  
a teoria sair dos livros,  
ganhando vida e movimento.

E, assim, coincidentemente,  
no alvorecer da primavera,  
estamos colhendo este livro  
que semeamos ao longo  
dos encontros da disciplina.

A fruta boa deu no pé!

## CAPÍTULO 2

### **Bem Viver e Educação: em Busca de um Espaço de Conversidade**

*Juliana Akemi Andrade Okawati*

*Cristine Saibert*

*Camila Alessandra Domingues*

*Ariane Noeremberg Guimarães*

#### **A proposta da disciplina e a experiência coletiva**

Este trabalho tem como ponto de partida a disciplina “Educação Intercultural: aprender a viver, conviver e gerar vida em plenitude”, ministrada pelo professor-educador Reinaldo Fleuri no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGICH-UFSC), no primeiro semestre do ano de 2023. Já pelo seu título, é possível intuir que a educação intercultural precede uma relação entre diferentes. No entanto, é no seu subtítulo que identificamos uma intenção minimamente ousada de aprendizado, convívio e geração de vida em plenitude, expressa com o objetivo de:

Acessar e debater estudos realizados por grupos e pesquisadores, em âmbito regional e internacional, a respeito de experiências e pesquisas articuladas com movimentos socioculturais, particularmente de povos ancestrais de Abya Yala. Estudar principalmente as perspectivas de compreensão e enfrentamento dos

desafios que se colocam no âmbito das relações interculturais e das estratégias sociais para promover a alteridade, decolonialidade, na perspectiva do Bem Viver. Discutir conexões das pesquisas desenvolvidas pelos participantes do seminário com os estudos decoloniais e não-coloniais. (Programa da disciplina, 2023).

A disciplina se apresenta nos moldes de uma “oficina pedagógica”, sendo composta por dez encontros presenciais com duração de oito horas, justificado pela proposta de imersão e convívio entre os pares, possibilitando a aprendizagem dialógica, sendo desenvolvida em quatro momentos:

O desenvolvimento do seminário especial terá quatro momentos básicos: Introdução do programa de estudos e organização do trabalho do grupo. Formulação simbólica da identidade da turma e articulação de grupos de estudo e coautoria. Seminário de estudo teórico, debate e elaboração de textos e contextos problematizadores, presencialmente e através dos ambientes virtuais. Realização de seminários e colóquios temáticos virtuais, para apresentação e discussão dos estudos realizados em grupos. Os participantes deste seminário são convidados a escrever em coautoria artigos a serem publicados. As produções poéticas, ensaísticas e científicas elaboradas durante o curso, serão revisadas, editadas e publicadas em livro. (Programa da disciplina, 2023).

A avaliação, por sua vez, indica um processo contínuo, diagnosticável e participativo em que, para cada encontro programado, está prevista a realização de uma atividade ou estratégia.

Serão objeto de avaliação criteriosa, para efeito da obtenção dos créditos curriculares, a apresentação dos seminários, assim como produções poéticas e acadêmicas elaboradas através das atividades realizadas. (Programa da disciplina, 2023).

Os caminhos metodológicos desse modelo de oficina, já discutido por Figueiredo, Okawati e Teixeira (2021), nomeia essa prática pedagógica particular como “Metodologia Fleuriana”, em referência ao professor-educador Fleuri. Conforme narram as autoras, o processo caracteriza-se por um percurso de construção livre, não hierárquica e criativa que, embora siga um fluxo comum, se (re)inventa a partir do encontro com cada grupo, que traça seus próprios caminhos e, por sua vez, se alimenta das trajetórias individuais de cada sujeito envolvido.

Contudo, o “Fluxo das Oficinas da Metodologia Fleuriana” (Figueiredo; Okawati; Teixeira, 2021, p. 37), até então ilustrado pelas autoras como um processo cíclico, ilustrado na Figura 1, foi aqui reavaliado pelo grupo em questão, que compreendeu a limitação dessa representação gráfica, sugerindo um novo modelo em espiral, a fim de indicar um processo evolutivo, crescente em sua complexidade. Assim, a Figura 2, demonstra o “Fluxo espiral da Metodologia Fleuriana”, evidenciado por camadas de aprendizagem atuando na “Construção do Eu” - presente em todo seu processo - que tem como ponto de partida a reflexão individual, passando pela construção de uma relação dialógica, até o encontro coletivo, se transformando na “Construção do Nós”, enquanto sujeito coletivo.

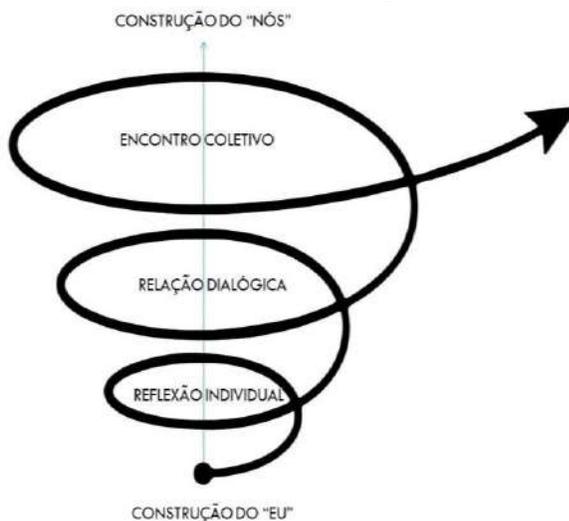
**Figura 1 - Fluxo das Oficinas da Metodologia Fleuriana**



Fonte: Figueiredo, Okawati, Teixeira (2021).

Descrição da imagem: Fluxograma de processo cíclico em quatro etapas: Construção do “Eu”; Reflexão Individual; Relação dialógica; Encontro Coletivo.

**Figura 2 - Fluxo Espiral da Metodologia Fleuriana**



Fonte: Elaborado pelas autoras com base na interpretação da turma (2023).

Descrição da imagem: Espiral crescente desde sua base dividida em quatro níveis: Construção do “Eu”; Reflexão Individual; Relação dialógica; Encontro Coletivo. Uma seta que se inicia na base, Construção do Eu, perpassa todos os demais níveis para indicar a Construção do “Nós”.

Como discentes e pesquisadoras envolvidas nesse processo, podendo acompanhar e participar de todos os momentos e desfechos da oficina, nos propomos a relatar a experiência vivenciada durante cada uma das etapas. Cabe destacar que o grupo que compõe a disciplina é formado por pessoas das mais diferentes áreas, como: psicologia, antropologia, teologia, jornalismo, ciências da informação, química, ciências sociais, relações internacionais, educação física, filosofia, farmácia, entre outras. As diversidades não param aí. Diferentes regiões do Brasil foram representadas pelos discentes, contando também com um aluno natural de Guiné-Bissau e outro do Chile. As apresentações pessoais não eram comunicadas apenas pelas dimensões da área de atuação e da naturalidade, mas também sobre as lutas políticas às quais faziam parte, alguns manifestaram sua identificação de gênero, religiosidade etc. Também houve quem relatasse seus papéis como mãe ou pai, o que demonstra o caráter intercultural e nada formal desse encontro<sup>1</sup>. Já o pequeno grupo que constrói este ensaio é composto por duas psicólogas, uma antropóloga e uma professora de química.

Podemos dizer que, apesar das dificuldades de se realizar um trabalho realmente interdisciplinar na universidade (Fleuri, 2003), a diversidade do grupo colaborou para o caráter interdisciplinar do trabalho educativo e criativo dos encontros. Lembrando Japiassu (1976), nossas especialidades foram, a todo o momento, convidadas a se integrarem e se convergirem em uma linguagem acessível, no lugar de serem comparadas e julgadas como de costume.

É desse ponto, diverso e plural, que partimos em busca da caracterização dos processos derivados da prática em sala de aula. Sendo assim, iniciaremos apresentando um resumo do percurso da oficina e como é fomentada a reflexão do “eu”, para

---

<sup>1</sup> Ao final desta obra, os perfis com as descrições individuais demonstram como cada uma das pessoas envolvidas neste processo se reconhece e se apresenta.

então introduzir as relações dialógicas e, por fim, a formação dos grupos. Caracterizaremos como, nesse “encontro coletivo”, emergiram diversos sentimentos, percepções e reflexões. Por fim, buscaremos expor as diferentes experiências reveladas durante a oficina pedagógica, que categorizamos neste trabalho como: estranhamento, emoções, tensões e conflitos, categorias que foram mais evidenciadas no decorrer da prática pedagógica.

### **Percursos da Oficina**

As atividades nesta disciplina se iniciaram sempre com a contação de uma história ou caso por parte do professor-educador, que tiveram como objetivo contextualizar as tarefas que se seguiriam, impregnando-as de sentido e mobilizando a turma para realização de cada trabalho. Para a primeira atividade, por exemplo, o professor-educador narrou o depoimento de uma estudante que declarou que a experiência de seminário de pesquisa foi como uma dança, em que cada dançarino precisa manter seu ponto de equilíbrio para interagir com as mais diferentes pessoas, em diferentes ritmos, acrescentando que o ponto de equilíbrio dela era a consciência de seu próprio projeto. Finalizada essa narração, o professor-educador entregou três folhas de papel em branco para cada discente. Em um primeiro momento, solicitou que cada pessoa escrevesse, em uma das folhas, uma palavra que naquele momento representasse seu maior objetivo ou, nas palavras do professor-educador, “algo que te move” (poderia ser em relação à pesquisa ou à vida de modo geral). Em seguida, em uma segunda folha, o professor-educador solicitou que cada discente desenhasse uma representação livre da palavra escolhida. Finalmente, na terceira folha, o professor-educador solicitou que cada discente escrevesse três frases curtas que explicassem o desenho feito na etapa anterior. “Cada pessoa do grupo de participantes elaborou, portanto, a representação de seu

‘desafio-projeto’ [...] simbolizado em uma palavra, um desenho e uma pequena redação explicativa” (Fleuri, 2018, p. 147).

Após essa atividade, de cunho individual, iniciou-se uma dinâmica onde cada discente pendurou sua palavra no pescoço. O professor-educador, após nos contar a respeito da versão de Aristóteles e de Sócrates sobre o significado do amor no Banquete de Platão, colocou uma música e os discentes caminharam livremente pelo espaço, de modo a encontrar e “fletar” com outras palavras que combinassem com a sua. A ideia era buscar identificações entre as pessoas e as palavras de cada uma, de modo a formar duplas (ou trios) por afinidade. A Figura 3 ilustra as palavras escolhidas representando as pessoas envolvidas no processo.

**Figura 3 - Palavras de identificação de cada discente**



Fonte: As autoras. Elaboração própria (2023).

Descrição da imagem: Dezesesseis quadros indicam cada uma das palavras na seguinte ordem linear: Superação; Interatuar; Transformação; Participação; Solidão; Saberes; Justiça Social; Emoção; Caneca; Superação; (R)existir; Compartilhar; Acesso; Educação libertadora; Resistência; e, Representação.

Para ilustrar o momento, a palavra “caneca” foi justificada por seu autor como uma representação simbólica para a etapa em que vivia, na qual sentia a necessidade de “dar uma pausa para o café”, repensar estratégias e outros caminhos para sua pesquisa. Em suas palavras: “um dos caminhos foi a escolha da disciplina (Educação Intercultural), com objetivo de encontrar outras ideias para a pesquisa fora do contexto já explorado”. Este, por sua vez, se conectou à “solidão”, palavra utilizada para representar uma das estudantes que, dentro de sua formação na área da saúde, se sentia só, sem abertura para um olhar social, e muito menos decolonial, em um campo que privilegia o discurso biomédico.

Outro exemplo é a palavra “superação”, que aparece duas vezes, porém justificada de maneiras distintas. Enquanto um dos estudantes a apresentou para falar de sua trajetória de vida envolta de desafios, incluindo a mudança de país, afastamento da família etc., o outro a relacionou com a ideia de superação de um modelo capitalista hegemônico. Um deles se conectou à “emoção” e outro ao “acesso”, respectivamente. Isto demonstra que não só a palavra, mas o significado atribuído a ela, é o que direciona o encontro entre as pessoas envolvidas.

Formadas as duplas, cada pessoa tinha acesso ao desenho da outra e deveria escrever três frases, em forma de *haikai*<sup>2</sup>, que representassem a imagem visualizada. Posteriormente, cada pessoa apresentava para a outra as suas frases, construídas inicialmente como representação individual do desenho proposto. A partir daí, estabeleceram-se diálogos entre as duplas sobre o que cada pessoa propôs com o desenho e as frases elaboradas, e como cada uma interpretou o desenho da outra. Assim, foram visualizadas semelhanças e identificações entre as propostas. A próxima etapa, então, diz respeito à formulação de um brasão da dupla, um desenho que sintetizasse o acúmulo de sentidos comuns

---

<sup>2</sup> O Haikai é um poema curto de origem japonesa. A palavra haikai é formada por dois termos “hai” (brincadeira, gracejo) e “kai” (harmonia, realização), ou seja, representa um poema humorístico.

às propostas individuais iniciais. Por fim, o professor-educador solicitou a cada dupla que escrevesse um pequeno texto, representando o lema do brasão formulado.

Depois dessa etapa, cada dupla expôs ao grande grupo o seu brasão e texto, contextualizando aos demais os elementos da construção. “Cada dupla, tendo em vista seu brasão e seu haikai, discute as condições necessárias para a implementação de seu projeto. Metaforicamente, simboliza tais condições num ‘ambiente’ adequado à convivência dos seus dois personagens” (Fleuri, 2018, p. 149). Como exemplo, temos o encontro entre as palavras Emoção e Superação, que representaram essa “união” por meio do desenho de um nó entrelaçado e do lema: “O Medo de Cair / O Amor é direção / Para Conquistar”.

Em seguida, o professor-educador solicitou que a turma fosse dividida em grupos de três a quatro pessoas. Novamente, as pessoas deveriam se agrupar de acordo com afinidades identificadas durante as etapas anteriores da dinâmica. Nessa etapa, cada grupo formado deveria, em uma folha de papel kraft de aproximadamente 1 m<sup>2</sup>, construir um ambiente para as figuras desenhadas pelos seus integrantes anteriormente. Como resultado desse processo, na presente disciplina formaram-se apenas dois grupos: um cujo ambiente criado tinha uma aproximação com elementos da terra; e outro cujo ambiente tinha uma relação maior com as águas. Para finalizar a atividade, “procede-se à dinâmica de interpretação dos painéis: cada grupo situa-se atrás do próprio painel. O primeiro grupo interpreta o painel de um outro grupo. Este, por sua vez, comenta a interpretação e define um título para seu painel, um nome para o grupo” (Fleuri, 2018, p. 149). Ou seja, cada grupo teceu comentários sobre o ambiente visual proposto pelo outro. Igualmente, o grupo que criou o ambiente também teve tempo para propor suas considerações a respeito do comentário realizado pelo outro grupo, elegendo um nome para a sua experiência final: “Simpósio Entre Mundos” (Grupo 1) e “Sankofa” (Grupo 2).

A pedido do professor-educador, a atividade contou também com duas pessoas representantes voluntárias para observar o processo de aprendizagem do corpo discente ao longo do dia, além de uma segunda dupla que teve por objetivo avaliar o coordenador da atividade, no caso o próprio professor. Ao final das atividades, essas pessoas tiveram tempo para falar sobre suas observações ao grande grupo.

A Figura 4 demonstra a configuração do primeiro dia de encontro por meio de um mapa mental, evidenciando o ponto de partida desde as palavras individuais até o encontro das duplas e formação de grupos. Enquanto as duplas “Acesso/Superação” e “Solidão/Caneca” se juntaram para formar o Simpósio entre Mundos, o outro grupo, Sankofa, foi criado a partir da junção das outras duplas, “Compartilhar/Interatuar” e “Saberes/Participação”. Já a dupla “Superação/Emoção” se separou, conduzindo cada discente a um grupo diferente: Simpósio entre Mundos e Sankofa, respectivamente.

**Figura 4 - Mapa Mental do 1º dia de Encontro**



Fonte: As autoras. Elaboração própria (2023).

Descrição da imagem: Fluxograma composto por quadros com palavras que se conectam.

Importante salientar que, ao grupo inicial de dez pessoas, incorporaram-se nos encontros seguintes mais seis pessoas representadas pelas palavras: Transformação, Justiça Social, Representação, (Re)existir, Educação Libertadora e Resistência. Estas foram acolhidas nos grupos já formados. Logo, o mapa mental evidenciado acima se atualizou para dar origem a um novo processo organizativo em que as novas pautas apresentadas incitaram uma reorganização das pessoas envolvidas que se alinharam a partir de seus interesses pessoais, acadêmicos, espirituais, lutas sociais etc.

A partir desse ponto, os encontros pautaram-se na construção de atividades propostas pelos grupos, de modo a elaborar melhor a proposta de cada um. A ideia final da disciplina era que cada grupo pudesse escrever sobre um tema, que sintetizasse de modo coletivo as inspirações individuais de seus integrantes com a finalidade de produzirmos uma obra para a publicação.

Para tanto, cada grupo criou uma metodologia própria de escrita coletiva. No caso das autoras deste artigo, nos propusemos, durante as atividades em sala de aula, a registrar, através da escrita e da gravação de áudio, momentos que julgávamos importantes para a análise do processo pedagógico. As falas de participantes da disciplina, fornecidas por colegas por meio de texto e/ou áudio enviado a nós, foram transcritas dando origem a algumas categorias que emergiram comumente em seus discursos: o estranhamento; a dialogicidade; as emoções; e as tensões e conflitos.

Assim, na intenção de documentar esse processo em toda sua concretude e subjetividade, partimos da nossa observação participante na disciplina, agregando as falas e percepções de toda a turma, de modo a costurar os desafios e as potencialidades da prática desenvolvida ao longo dos encontros da disciplina. Para alcançar esse objetivo, a seguir trataremos sobre as categorias percebidas por nós ao longo dos encontros e, finalmente, descreveremos o último dia de encontro, onde cada pessoa foi

convidada a fazer sua reflexão e relato sobre essa experiência pedagógica.

## **O estranhamento**

O estranhamento, parte integrante de uma experiência antropológica na busca de compreender o “outro”, pode ser compreendido aqui a partir de duas perspectivas. Se, por um lado, transformar o “exótico” em familiar é preceito para compreensão das diferentes lógicas que se aplicam, do outro lado, se coloca o exercício de transposição do familiar em exótico (Da Matta, 1978). Como bem demonstrou Gilberto Velho (1978, p. 126): “o que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não necessariamente conhecido e o que não vemos e encontramos pode ser exótico mas, até certo ponto conhecido”. Ou seja, estar familiarizado com determinado contexto - neste caso, uma disciplina acadêmica em meio a tantas outras já realizadas pelas coautoras, doutorandas em diferentes Programas de Pós-Graduação - não significa que conhecemos a fundo as práticas desenvolvidas, ao mesmo tempo que o estranhamento que antecede a disciplina vai se diluindo, tornando-se familiar com base na vivência entre as pessoas envolvidas nessa experiência.

Como já enunciado anteriormente, com a apresentação da ementa, a proposta nomeada “Educação intercultural: aprender a viver, conviver e gerar vida em plenitude”, com seus encontros concentrados de longa duração, tem uma metodologia de ensino e formato de avaliação bastante subjetivos e incomuns aos padrões acadêmicos, o que incitou de antemão o estranhamento por parte das pessoas envolvidas, desde antes de seu início.

O único requisito para cursá-la era a resposta a um questionário que, além dos dados pessoais, focaliza-se nas perguntas sobre os projetos de pesquisas e vida pessoal, no sentido de compreender como cada pessoa se colocava e gostaria

de ser identificada, fato que gera um misto de dúvidas e expectativas, que são compartilhadas já no primeiro dia de aula.

É nesse encontro inicial que, ao entrarmos na sala, encontramos as carteiras dispostas de modo a formar um grande círculo e, sobre cada uma delas, uma pilha de livros que aparece como um “presente” a cada discente. Ademais, nesse mesmo espaço, há uma mesa de café da manhã com os mais variados quitutes para recepcionar todo o grupo de forma muito convidativa.

Enquanto as pessoas chegam, algumas mais tímidas, outras mais entusiasmadas, o professor-educador coloca uma música ambiente dando as boas-vindas, buscando gerar um clima de descontração, até iniciar as apresentações. Ele pede para que nos apresentemos, discorrendo sobre aspectos que consideramos importantes para além das posições acadêmicas, interesses pessoais, projetos de vida etc., possibilitando ao grupo minimamente se conhecer para, então, iniciar a dinâmica aqui descrita nos “Percurso da Oficina”.

Na intenção de criar um ambiente acolhedor, aos poucos vamos nos liberando das desconfianças para nos permitir compartilhar, e o que é estranho nos primeiros encontros vai se tornando familiar. As pessoas que chegam primeiro à sala de aula já começam a organizar a disposição da sala em formato circular e os alimentos (frutas, bolos, salgados, café etc.) começam a ser trazidos e ofertados de forma voluntária. Músicas, vídeos, indicações de livros, além de convites extraclasse para eventos e atividades, são compartilhados pelo grupo entre algumas ações que vão nos aproximando a cada encontro, nos fazendo sentir como parte singular do processo. Como ressalta bell hooks<sup>3</sup> (2017, p. 56) “fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos

---

<sup>3</sup> Pseudônimo de Gloria Jean Watkins, utilizado em homenagem a sua bisavó, Bell Blair Hooks. A autora justifica as iniciais em letra minúscula como forma de chamar atenção para o conteúdo de sua escrita, em vez de para a sua pessoa.

sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora”.

## A dialogicidade

Desde o início, no primeiro encontro, com todas as pessoas em roda, cada uma com sua palavra pendurada no peito, um processo dialógico começou a ser estimulado. Após isso, iniciou-se a busca por conexões e a criação de problemas em comum se tornaram desafios constantes ao longo de todos os encontros.

Para Paulo Freire (2022), a dialogicidade está na base de uma educação libertadora, de uma educação horizontalizada que busca combater a domesticação dos corpos e das mentes. O papel da figura mediadora (na situação, o professor-educador Fleuri) é fundamental para a criação do clima dialógico, que convida todas as pessoas a serem participantes da construção do conhecimento. Esse convite é feito com a humildade e a confiança de que o grupo é capaz de dialogar, facilitando, assim, a fala e a escuta. Lembra bell hooks (2017, p. 60) que “o aspecto empolgante de criar na sala de aula uma comunidade onde haja respeito pelas vozes individuais é que o retorno é bem maior, pois os alunos se sentem, de fato, livres para falar - e responder.”

Acompanhada da dialogicidade, está a noção de que a palavra não pode ser privilégio de algumas pessoas, mas direito de todas. Ninguém tem a palavra verdadeira, nem deve falar como quem dita uma prescrição ou deposita suas ideias no outro (Freire, 2022). Portanto, na construção de um movimento dialógico, usa-se de estratégias para que todas as pessoas do grupo expressem o que pensam, o que sentem, e construam ideias e pensamentos em conjunto.

Com as estratégias utilizadas em nossos encontros pelo professor-educador, como os desenhos, a “roda de paquera” das palavras, a criação dos *haikais*, a construção dos cartazes, e muitos espaços de conversa e de escuta, todas as pessoas falaram,

escutaram e fizeram conexões (de ideias, sentimentos, objetivos). Diferente do habitual, não houve uma separação de grupos em que um vê o trabalho do outro apenas no resultado final. Cada discente acompanhou e colaborou com o trabalho de todo o grupo.

Como se pode imaginar, pessoas habituadas que somos a uma educação bancária, um grande obstáculo diante desse convite ao diálogo foi sair da zona de conforto do “eu” e olhar para o “nós”. Quando perguntado ao corpo discente sobre os desafios que estavam enfrentando na disciplina, apenas duas pessoas não citaram a dialogicidade diretamente. Conexão, colaboração, conversa, coletivo, compartilhamento, diálogo e escuta foram palavras que surgiram como respostas às dificuldades com as quais vinham se deparando. Isso porque se construiu um sentimento profundo de buscar entrelaçamentos de interesses científicos, de desejos, de vidas. Freire (2022) nomeou de diálogo autêntico essa decisão e esse compromisso de colaborar na criação de um mundo em comum.

O colega Lenildo Gomes de Almeida, que é músico e compositor, respondeu à questão sobre os desafios da disciplina com uma de suas músicas, Sementes, que diz o seguinte:

Amadureceu no pé / Fruto bom de se comer / Que tem o gosto da  
inspiração / Sem o amargor / Do fruto temporão. / Fruta boa dá no  
pé / E tem o tempo certo de colher / Se vai viver de vez / A muda  
da estação / Só pra soprar sementes / Germinar esse chão / Que  
guarda o cheiro da chuva / Que alaga a terra / No alvorecer da  
primavera (Almeida, 2023).

Podemos pensar que o desafio se encontra no cultivo desse pé e na paciência e no cuidado com o tempo de amadurecimento. A fruta boa, o diálogo autêntico, dá no pé, em um processo de reconhecimento do outro e de reconhecimento de si no outro, que foi contínuo em todos os nossos encontros.

Esse processo é trabalhoso, literalmente. Foi necessário que cada discente abandonasse o comodismo do silêncio, assim como da escuta desinteressada e não implicada. Pois é somente no trabalho, na palavra, na ação-reflexão, que os seres humanos se transformam e ganham significação (Freire, 2022). Assim, a cada encontro, buscávamos nos aproximar um pouco mais da significação do grupo, do que fazia sentido para todas as pessoas, mas também para cada integrante do grupo. Em um dos últimos encontros, a fala de uma das colegas retratou bem essa postura implicada que desenvolvemos na disciplina. Ela relatou que passou um tempo tentando não atrelar sua pesquisa a algo que era de cunho mais pessoal, porém, nosso ajuntamento a mobilizou e tornou necessário que ela levasse para os seus estudos o tema que a envolvia tanto.

A dialogicidade permite a sinceridade, a esperança, o acolhimento, a humildade. Nesse clima de afeição, ao longo dos encontros as pessoas foram trazendo seus textos, poemas, músicas e até mesmo uma colcha de retalhos, feita pelas mãos de uma ancestral camponesa, cheia de significados. Em poucos dias, pessoas desconhecidas se tornaram próximas, amigas, companheiras de trabalho e, algumas, de vida. Dessa maneira, o trabalho ficou mais leve, prazeroso e repleto de sentido.

## **As emoções**

Falar sobre as emoções expressas pelo corpo discente participante da disciplina requer o entendimento de que a aprendizagem se dá numa dinâmica relacional entre cognição, emoção e transformação social, uma vez que as emoções são um elemento crucial para o engajamento discente e para a consciência crítica. Para Camargo (2004, p. 16) “a emoção constitui função inseparável da cognição e da aprendizagem”.

Paulo Freire, acreditava que a educação não deve ser uma simples transferência de conhecimento de educadores(as) para

discentes, aponta que deve ser um processo dialógico que envolve também a reflexão crítica e a análise das condições sociais e políticas, presentes nas relações intergrupais. Afinal, a aprendizagem ocorre quando os indivíduos se engajam a construir significados, a partir de suas interações com eles mesmos, com os outros e com o ambiente. Isso vai além da mera aquisição de conhecimentos teóricos e técnicos e envolve uma mudança profunda na forma como percebemos e interpretamos o mundo.

Diferentemente das abordagens educativas tradicionais, baseadas na transmissão unilateral, a Metodologia Fleuriana promove uma abordagem construtivista e crítica, em que o papel da pessoa que educa é criar um ambiente de aprendizado que estimule a reflexão, a interação e a autonomia. As emoções têm papel fundamental nesse processo, pois estão profundamente envolvidas na aprendizagem, uma vez que a confiança, a empatia e o respeito mútuo são elementos cruciais para um espaço de aprendizagem de significados.

Durante os encontros, conseguimos observar que os bancos dispostos de modo regular foram reorganizados em círculo, possibilitando o contato visual de todo o grupo, criando um ambiente acolhedor. O clima carregado de uma expectativa não usual, uma vez que cada discente, com especialidades diferentes de atuação, mergulhava em aulas fora do comum. No centro da sala, o professor-educador conduzia as aulas, não de maneira autoritária, mas sim participativa, recorrentemente questionando sobre os processos mais subjetivos que estudantes estavam percebendo em si e nos demais. A partir disso, as emoções, normalmente contidas em meio à formalidade, estavam espontâneas e começavam a transbordar. Surgiram então relatos sobre um sentimento de desconforto inicial diante das atividades. Uma discente comentou “estou me sentindo exposta” antes da sua apresentação. Horas depois, a mesma discente, revela ao grupo a alegria que sentia em estar vivenciando aquele momento, no qual, segundo ela, o clima de liberdade promovido pelo professor-

educador permitiu o relaxamento da ansiedade que sentia inicialmente diante do novo e que sua abertura emocional tinha estreita relação com a forma como a disciplina foi pensada e conduzida.

Podemos observar mais amplamente o que dizemos em seu relato “nunca me senti à vontade, nunca senti abertura nos espaços acadêmicos que tive, aqui foi o primeiro lugar”. A palavra de identificação escolhida por essa estudante inicialmente foi “solidão”, em etapa posterior a palavra foi “amorosidade”. Ao explicitar as motivações para a palavra amorosidade, relata que o sentimento de solidão foi superado pelas partilhas, trocas de experiências e subjetividades reveladas de forma amorosa entre colegas e comentou “a gente se reconhece um no outro justamente pela partilha das nossas histórias [...], quando a gente se sente à vontade, rompemos com a solidão, esta que atravessa todos os espaços em uma sociedade capitalista e individualista”.

Tal relato, nos remete às premissas teóricas do nosso professor-educador Fleuri (2001c), que aponta para uma educação intercultural que vá além da simples manutenção da coexistência entre as diferenças em sala de aula, mas também que envolva a valorização do conhecimento e das percepções de diferentes grupos culturais e/ou sociais, servindo também como dispositivo para a análise crítica das estruturas de poder que perpetuam as desigualdades sociais. A educação intercultural pode empoderar os sujeitos, permitindo-lhes, a partir da participação ativa e da dialogicidade, contribuir em um ambiente de aprendizagem igualitário, solidário e amoroso.

Podemos identificar que a amorosidade foi um fator percebido na condução das atividades, através dela os indivíduos foram encorajados a engajar-se de maneira crítica e reflexiva, reconhecendo suas próprias experiências, as dos outros e trabalhando juntos conseguimos, de maneira coletiva, superar as diferenças encontradas e concluir todas as etapas da disciplina a contento. A Metodologia Fleuriana, considerou o compromisso

com as subjetividades existentes, as emoções foram trabalhadas de forma que possibilitassem não apenas a transmissão de conhecimento, mas a promoção da educação intercultural, no desenvolvimento da coesão grupal e conseqüente humanização da prática pedagógica na promoção da justiça social e exercício da democracia para todas as pessoas.

### **As tensões e conflitos**

Construir uma educação intercultural perpassa lidar com as tensões e conflitos oriundos do processo. No caso da presente disciplina, não foi diferente. A sala de aula, conformada em moldes não-tradicionais, abrigava pessoas de diferentes crenças, referenciais teóricos e subjetividades. Essa diversidade refletiu-se sempre no debate franco e na exposição livre proporcionada pelo ambiente construído pela turma. Nesse contexto, algumas tensões foram identificadas, o que é próprio da proposta de ensino vinculada à disciplina. Nesse sentido, Nilma Lino Gomes (2017, p. 62) nos expõe que:

Segundo Santos (1996), todo projeto emancipatório está baseado em um perfil epistemológico que abriga um conflito. Aqui o conflito é visto ocupando o centro de toda experiência pedagógica emancipatória. (...) o conflito serve, antes de tudo, para tornar vulnerável e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes (...).

Assim, de modo a indicar tensões e conflitos que estiveram presentes no decorrer da disciplina, descreve-se a seguir algumas situações vivenciadas pelo grupo. Importante destacar que o conflito, na escrita deste texto, é visto no sentido das tensões evidenciadas nos processos dialógicos estabelecidos no decorrer das aulas. Não se trata, portanto, de situações de desrespeito ou

de agressividade. Aqui, compreende-se conflito como embate de ideias e posições, de modo a construir (ou não) sínteses.

Nesse sentido, foi no contexto da organização das primeiras atividades projetadas pelos grupos que se evidenciou uma primeira situação de conflito. A proposta da aula em questão era que os grupos apresentassem uma dinâmica livre que comunicasse para a turma suas ideias iniciais sobre aquilo que iriam aprofundar no decorrer dos encontros - e na escrita do artigo final, um dos objetivos da disciplina.

Nesse cenário, o primeiro grupo, composto pela maioria do corpo discente da disciplina, explicou que haviam se encontrado previamente para dar conta de compreender melhor as ideias individuais e possibilidades de conexão entre os temas das pessoas que o compunham. Desse encontro, duas pessoas integrantes passaram a compor um terceiro grupo, que apresentou uma dinâmica própria para a turma. As demais acabaram por apresentar relatos individuais, com o objetivo de gerar como produto uma “colcha de retalhos” de suas experiências, evidenciando assim uma construção coletiva a partir do pessoal. Cabe destacar que esse grupo, ainda grande em número de participantes, deveria se dividir em grupos menores, de duas ou três pessoas, para elaboração do artigo final da disciplina. Dessa maneira, essa dinâmica fez parte de um processo maior de compreensão das conexões e possibilidades de divisão das propostas em núcleos menores.

O segundo grupo a apresentar era composto pelas pessoas que escrevem o presente artigo. A dinâmica iniciou com a leitura do texto *Ritos corporais entre os Nacirema* (Miner, 1976), que foi seguido pela apresentação do recorte de uma fala de Airton Krenak (2020a) e de um trecho do filme *La Belle Verte* (1996). Após, incentivamos as demais pessoas a expor quais pensamentos tiveram durante a leitura do texto e/ou do que fora dito nos vídeos, seus estranhamentos e emoções quanto aos materiais apresentados. Nossa intenção era que as reflexões oriundas desse

primeiro momento pudessem proporcionar novos olhares sobre as propostas que estavam sendo desenvolvidas no contexto do primeiro grupo, de modo a suscitar possibilidades para a organização em grupos menores.

Então, em um segundo momento, comunicamos ao grupo a proposta de fazermos uma espécie de “jogo da memória”, onde a primeira pessoa falaria sobre possibilidades de conexão entre suas ideias iniciais de escrita e algum ponto observado no texto lido e/ou nos vídeos apresentados. A ideia era que a segunda pessoa fizesse o mesmo, mas pensando também sobre possíveis conexões com a ideia pessoal de escrita apresentada pela primeira pessoa. A terceira pessoa falaria também sobre possibilidades de conexão com o apresentado pela primeira e/ou segunda pessoa, e assim por diante.

Tínhamos como objetivo suscitar reflexões, e não obter ao final da atividade já a subdivisão do primeiro grupo. No entanto, uma das discentes pertencentes ao grupo expôs que não concordava com a dinâmica, uma vez que compreendia que o processo de divisão do seu grupo precisaria ser realizado com mais calma e em um maior intervalo de tempo. Igualmente, relatou que algo semelhante já havia sido feito no encontro prévio do grupo (anterior à aula). Nesse contexto, a exposição da estudante evidenciou uma tensão de método, de modo que optamos por dar continuidade à atividade pulando essa etapa.

Compreende-se que, nesse caso, o conflito se instaurou devido à flexibilidade das atividades, que pode incorrer em sobreposições de tarefas e/ou a diferentes visões sobre a dinâmica proposta, o que pode gerar ansiedade em colegas que não elaboraram a atividade. Ressalta-se que é natural do processo esse tipo de situação, haja visto que a posição de liberdade de discentes em propor atividades acaba por ser demasiada diferente das aulas onde a figura docente ocupa o lugar central. No caso das aulas tradicionais, a autoridade professoral muitas vezes encobre um conflito ou tensão, pois compreende-se que a proposição dessa

pessoa é soberana. Em se tratando de proposições entre discentes, a hierarquia é inexistente e, nesse caso, a liberdade de contestação é maior. Dessa maneira, o conflito aqui aparece como uma disputa sobre a melhor maneira de se continuar o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que não há propostas fixas e hierárquicas. É, portanto, parte de um processo maior de compreensão e estruturação do ambiente das aulas por parte de discentes.

Outro exemplo do modo como um conflito pode instaurar-se diz respeito às posições epistemológicas diversas assumidas pelos indivíduos participantes de um grupo. No caso específico da disciplina, que versa sobre interculturalidade, houve tensões no que tange aos referenciais e pontos de partida das pesquisas individuais de cada discente. Como parte da disciplina se propõe a debater as pesquisas que o grupo discente desenvolve, torna-se imprescindível compreender o ponto de partida de cada pessoa e o porquê do uso de cada referencial.

Nesse sentido, destaca-se o estranhamento com que foi recebida a exposição de um dos discentes sobre a sua pesquisa em torno dos avanços possíveis no campo da “doutrina da descoberta”, revisada pela igreja católica romana. Como a maioria dos indivíduos participantes da disciplina se utiliza de referenciais de(s)coloniais, contra-coloniais, afrodiaspóricos e indígenas, a apresentação do colega foi recebida com certa tensão. Algumas pessoas estudantes se sentiram confortáveis em expor seu desconforto perante a proposta do colega e, igualmente, também este último se sentiu confortável para expor seu ponto de vista. Aqui, percebe-se como o diálogo decorrente de uma situação inicial de tensão foi capaz de abrigar diferentes perspectivas dentro de um ambiente seguro e de reflexão mútua. Esse episódio conversa com os escritos de bell hooks (2017, p. 57) quando diz que:

Trabalhando com uma pedagogia crítica baseada em minha compreensão dos ensinamentos de Freire, entro em sala partindo do princípio de que temos de construir uma “comunidade” para criar um clima de abertura e rigor intelectual. Em vez de focar a questão da segurança, penso que o sentimento de comunidade cria a sensação de um compromisso partilhado e de um bem comum que nos une. Idealmente, o que todos nós partilhamos é o desejo de aprender - de receber ativamente um conhecimento que intensifique nosso desenvolvimento intelectual e nossa capacidade de viver mais plenamente no mundo.

Dessa maneira, a exposição do colega foi ponto de partida para um debate sobre a possibilidade de atualização da doutrina cristã, tendo em vista uma maior aproximação para com as possibilidades de Bem Viver proposta pelos movimentos indígenas. Apesar da tensão presente, o diálogo ocorreu de modo a ampliar a visão sobre o tema, ainda que não tenhamos alcançado um processo de síntese, dada a complexidade da questão exposta. Importante mencionar, contudo, que essa exposição mobilizou emoções, causando estranhamento para aquelas pessoas que trabalham sobre outras perspectivas teóricas. Todavia, essa tensão/conflito não impediu o acolhimento e a formação da comunidade, tal como elaborado por bell hooks. Percebe-se, assim, que esse ponto levou a um amadurecimento do grupo, enquanto coletivo.

### **Encontro Final: a construção do “nós”**

No último encontro, como parte final da Metodologia Fleuriana - que teve seu início na reflexão individual, seguida da construção de uma relação dialógica e do encontro coletivo, para enfim alcançar a construção do “eu” —, foi realizado um momento de encerramento, caracterizado pela rememoração do sujeito que começou, em relação ao sujeito que concluiu (Figueiredo; Okawati; Teixeira, 2021). Como demonstrado na Figura 3, esse

processo se inicia com a representação de si por uma palavra que, após o trajeto completo da oficina, retorna à reflexão individual expressa por uma nova palavra. O resultado pode ser visualizado na Figura 5.

**Figura 5 - Palavras de identificação no início e fim do processo**



Fonte: As autoras. Elaboração própria (2023).

Descrição da imagem: Dezesete quadros indicam duas palavras em cada um deles, sendo a segunda em negrito. Superação/Acrescenta; Interatuar/Atitude; Transformação/Revolução; Participação/Axé; Solidão/Amorosidade; Saberes/Afeto; Justiça Social/Aquecer; Emoção/Aurora; Caneca/Autêntico; Superação/Gratidão; (R)existir/Axioma; Compartilhar/União; Acesso/Acesso II; Educação libertadora/Amor; Resistência/Gratidão; Representação/Plural; e Encontro/Ayllu.

Nesse contexto, percebe-se, por exemplo, que a palavra “compartilhar” utilizada por uma das estudantes para representar a intenção de - na construção do “eu” - dividir sua pesquisa com a turma, ao mesmo tempo que se mostrava aberta a conhecer os diferentes contextos de vida e pesquisa ali partilhados, se

transformou ao final do processo na palavra “união”, visto o entendimento de que pelo grupo - construção do “nós” - se fortaleceram os projetos individuais, ao mesmo tempo que se abriram novos caminhos coletivos.

Vale ainda destacar aqui a palavra “*ayllu*” que, segundo o estudante que a escolheu, “significa tecido, implica também uma coincidência ininterrupta entre terra, território e lugar; significa inevitavelmente ‘ser o território’, ‘ser o lugar’. Não há separação aqui entre humanos, não-humanos e ‘lugar’. Através de suas práticas *en-ayllu*, *tirakuna* e *runakuna* ‘ocorrem’ (‘tomam-lugar’)”. Ele explica que a experiência da disciplina foi a construção de uma comunidade de saberes e afetos.

Por fim, o professor-educador solicitou que avaliássemos as aulas, de modo aberto e oralmente, em uma grande roda de conversa. Desse momento, destacamos a fala de uma das discentes, que resume as experiências do grupo. Segundo ela, na disciplina:

[...] teve tudo, teve música, teve comida, teve troca de conhecimento... não faltou nada. [...] foi a disciplina mais diferente de todas as outras, e a mais completa. Teve música, teve muita coisa. Muitas emoções, muitos afetos, incrível.

Outras falas marcantes surgiram desse momento, onde cada pessoa foi convidada a dar o seu depoimento sobre o que sentiu, aprendeu, teve dificuldade e aproveitou da disciplina. A menção às tensões e o enfrentamento a elas surgiu no depoimento de um dos colegas:

[...] a tensão que eu via no conjunto da disciplina é justamente isso, viver plenamente exige a gente às vezes deixar de lado algumas ideologias, que a gente milita, representa, mas que são nocivas de algum modo, e às vezes não deixam a gente ser quem a gente é. Eu levo um pouco isso assim, essa busca pela plenitude de vida ensina que a gente, pra mim né, as ideologias, ou as bandeiras,

não são o todo e não serão o tudo. [...] mas foi pra mim um esforço muito grande de acolher depoimentos, e acolher cada pessoa aqui, naquele desejo de que eu fosse acolhido. E é sempre uma troca [...] aquilo que pra mim era uma tensão chega como uma avaliação do processo nosso, que fizemos juntos, de um risco constante de a gente ser autêntico, de a gente poder ser a gente mesmo... livres mesmo né, de uma maneira muito espontânea e tudo mais. É um pouco do que eu levo dessa caminhada, nesses dias aqui com o grupo.

Interessante destacar que houve colegas que se sentiram à vontade para partilhar suas considerações a partir de poemas, músicas e textos de autoria própria. Uma das discentes, inclusive, destacou como ela percebia que o ambiente acolhedor proporcionado pela disciplina encorajava as pessoas a mostrar mais sobre suas experiências de vida, produções não acadêmicas e histórias. Também, comentou sobre o processo de “autogestão” que se estabeleceu no decorrer das aulas, em que a organização das tarefas propostas era facilmente assumida por alguém, mesmo não havendo uma demanda nominal, vinda do professor-educador, por exemplo.

É nesse contexto que um dos relatos demonstra a potência de um espaço de acolhimento como esse que foi construído ao longo da disciplina. O relato de outra estudante reflete seus sentimentos com relação ao curso escolhido em sua graduação e demonstra a importância de espaços e práticas alternativas dentro do meio acadêmico. Diz ela:

Eu fiquei pensando na minha palavra inicial, que era solidão... os encontros hoje me fazem rede, não me fazem mais solitária, me fazem mobilizada e não mais estagnada, me fazem sonhadora e não mais apática.

Em um segundo momento, após a fala de cada pessoa presente na roda, o professor-educador solicitou que cada pessoa

lembrasse qual foi sua palavra no primeiro encontro e dissesse uma última palavra, que representasse seu sentimento nesse encontro final, sendo que ela deveria iniciar com a letra A. Diante dos risos e protestos, o professor-educador indicou que a palavra poderia apenas ter a letra A em sua composição. Na figura 5 vimos como ficou o resumo das palavras iniciais e finais mencionadas por cada discente e pelo professor. Com essas palavras, o professor-educador elaborou um poema, que recitou ao final do encontro, finalizando os trabalhos da disciplina.

Experienciar a Metodologia Fleuriana, interagindo com diferentes pessoas, de áreas do conhecimento também diferentes, possibilitou a todo o grupo a percepção de um espaço de maior colaboração e de afetividade no ambiente acadêmico. Tais interações não estiveram livres de conflitos, mas foi notável a colaboração do professor-educador e sua postura amorosa, na gestão e superação dos conflitos que surgiram. Faz-se possível perceber que as práticas e técnicas do professor-educador estão fundamentadas em sua perspectiva teórica, cujas premissas compreendem que as pessoas, ao interagirem com contextos sociais diferentes, têm a possibilidade de criticar e colocar em xeque padrões culturais próprios, bem como refletir sobre os princípios e lógicas que regem a cultura dos outros, com quem convivemos (Fleuri, 2001c).

Foi na concretude de cada encontro desta disciplina que vimos a teoria sair dos livros, ganhando vida e movimento. E, assim, coincidentemente, no alvorecer da primavera, estamos colhendo este livro que semeamos ao longo dos encontros da disciplina. A fruta boa deu no pé!

## INTERLOCUÇÃO 2.1

### A Singularidade das Pedagogias Populares

*Reinaldo Matias Fleuri  
Mariateresa Muraca*

*Caminante, no hai camino.  
El camino se hace al andar!*  
(Antonio Machado, 2012)

As coautoras do capítulo *Bem Viver e Educação: em Busca de um Espaço de Conversidade* - Juliana Akemi Andrade Okawati, Cristine Saibert, Camila Alessandra Domingues e Ariane Noeremberg Guimarães - descrevem e discutem uma experiência pedagógica que é muito singular, tanto pela metodologia dialógica e problematizadora desenvolvida, quanto pela enunciação e entretimento dos temas geradores da escrita cooperativa. O produto construído, este livro, também é único, irrepetível. Justamente porque constituem processos criativos que, sendo guiados por propostas pedagógicas populares, podem inspirar pessoas e grupos a vivenciarem novas experiências criativas de educação popular.

Nesse sentido, gostaríamos de contextualizar aqui as contribuições teórico-metodológicas de pedagogias populares - como as de Paulo Freire (1921-1997), Célestin Freinet (1886-1966), Lorenzo Milani (1923-1967) e Mario Lodi (1922-2014) - justamente para nos ajudar a entender e assumir que essas pedagogias decoloniais se caracterizam por sua contínua reinvenção, não por sua repetição e padronização.

As contribuições da Pedagogia Freinet para a educação popular no Brasil ainda são bastante incipientes, fruto de trabalhos isolados de educadores comprometidos que buscam respeitar e valorizar as culturas dos estudantes. No entanto, pode-se identificar algumas contribuições significativas no campo da alfabetização, de formação de educadores, de transformação da escola e de construção da cidadania, onde a fecundidade da proposta de Freinet se verifica na interação, tanto prática quanto teórica, com outras pedagogias populares.

A fecundidade qualitativa dessas iniciativas no campo da educação popular evidencia-se, por exemplo, na interrelação teórico-prática entre a proposta pedagógica de Célestin Freinet e a de Paulo Freire.

Célestin Freinet, francês, inicia em 1920 seu trabalho como professor em uma escola rural. Questionando as rígidas normas da escola, realiza suas primeiras experiências de educação cooperativa. Animou um amplo movimento de educadores que culminou na criação, em 1957, da "Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna" (Fimem), que reúne os atuantes do Movimento de Cooperação Educativa.

Paulo Freire menciona Freinet ao enfatizar a necessidade da presença ativa do educador para sustentar o processo de recíproca aprendizagem entre educadores-educandos e educandos-educadores: "Freinet, para falar apenas num dos grandes pedagogos contemporâneos inscritos na perspectiva libertadora, jamais deixou de estar presente, mas jamais, também, exacerbou sua presença a ponto de transformar a presença dos educandos em sombra da sua" (Freire, 2002, p. 108).

Freinet e Freire, embora contemporâneos, atuaram em contextos sociais muito diferentes (França e Brasil). Freinet se preocupou sobretudo com a educação escolar de crianças de 0 a 14 anos, enquanto Paulo Freire se ocupou inicialmente de adultos nos chamados "Círculos de Cultura" que pretendiam justamente escapar à escolarização tradicional.

Entretanto, é possível identificar nas propostas desses educadores alguns pontos em comum. O modo de ambos conceberem a educação revela a consciência da impossibilidade da neutralidade da educação, a recusa de manipulação do ser humano e a crença na importância da ação pedagógica, apesar de todos os seus condicionamentos, no processo de libertação humana e de transformação social.

Nessa direção, ambos dão a palavra ao povo, para falar de sua vida, como passo fundamental para o desenvolvimento da autonomia e o engajamento na transformação do mundo. A "expressão livre" foi a grande descoberta de Freinet para dar a palavra à criança. Através do tatear experimental e da possibilidade de relatar as próprias vivências, as crianças desenvolvem sua autonomia, seu juízo crítico e sua responsabilidade. Já para Paulo Freire, dizer a palavra é transformar o mundo, pois ao dizer a própria palavra as pessoas começam a construir conscientemente seus próprios caminhos (Ribeiro, 1977, p. 74-75).

Tanto Freinet quanto Freire defendem o diálogo e a cooperação entre sujeitos na busca de problematizar, compreender e transformar a realidade. E se Paulo Freire focaliza prioritariamente o trabalho educativo ligado à ação e a organização sociopolítica do mundo adulto, Freinet enfatiza a transformação do ambiente escolar mediante o desenvolvimento dos métodos ativos, da organização cooperativa e dos canais de comunicação com o meio natural e social. Entre afinidades e diferenças, as propostas pedagógicas de Freinet e Freire se complementam.

Paulo Freire em suas práticas iniciais de "conscientização" desenvolveu o método de investigação, codificação e decodificação temática (Freire, 1970, p. 89-141). Mas alerta sobre os perigos da tendência à mitificação de métodos e técnicas, à absolutização destas, quando se perde de vista as finalidades e os sujeitos a que estão ligadas. E, com a preocupação de desmitificar

a conscientização, Paulo Freire não enfatiza o aprimoramento das mediações na prática educativa.

Complementarmente, Freinet, constatando que muitos professores militantes políticos adotavam na sala de aula métodos e técnicas de dominação totalmente em discordância com a sua opção ideológica de liberdade e solidariedade, salienta a importância da organização material técnica e pedagógica. Nesse sentido, a preocupação com a clareza política das finalidades do processo educativo, tão enfatizada por Freire, encontra nas técnicas propostas por Freinet maiores possibilidades de mediação com a prática de educação escolar.

Nessa perspectiva didática, os movimentos de educação popular italianos apresentam uma contribuição muito potente e conectada com as pedagogias populares brasileira e latino-americana.

Em particular, a proposta de escola popular construída por Dom Lorenzo Milani (Muraca; Fleuri, 2024) tem muitas convergências com a de Paulo Freire. De fato, ambos assumem a perspectiva dos oprimidos a partir do reconhecimento da ligação entre educação e política; buscam conexão entre teoria e prática por meio da promoção de experiências educativas emancipatórias; cultivam uma espiritualidade voltada à libertação; e reconhecem a centralidade educativa da palavra como expressão da própria existência humana plena e digna (Muraca, 2023).

Oriundo de uma família burguesa e laica de intelectuais, Lorenzo Milani se converteu ao catolicismo e se tornou sacerdote em 1943. Renunciando aos privilégios da sua origem, dedicou sua vida aos filhos dos últimos: camponeses e operários de um interior rural, que ficava às margens do *boom* econômico italiano do segundo pós-guerra.

No contexto de um país fortemente polarizado, por efeito da Guerra Fria entre Estados Unidos e União Soviética, Dom Lorenzo não hesitava em criticar abertamente a Igreja por métodos políticos e

educativos que mantinham o povo em uma condição de sujeição. Por isso, foi considerado um padre contracorrente, foi marginalizado pelas hierarquias católicas e foi enviado a um vilarejo de montanha - Barbiana - onde ainda não existia uma paróquia.

Nesse lugar escondido e miserável, fundou em 1954 uma escola popular, a Escola de Barbiana, destinada a questionar as consciências italianas e uma realidade educativa ainda em boa medida moldada pela Reforma elitista de Giovanni Gentile, que o próprio Benito Mussolini tinha definido como “a mais fascistas das reformas”.

A Escola de Barbiana funcionava todos os dias do ano e 24 horas por dia, acolhendo os pequenos moradores das montanhas ao redor de Barbiana. As brincadeiras não eram admitidas, porque, segundo Dom Milani, a escola era já em si uma diversão para aqueles que seriam destinados a trabalhar nos campos ou nas fábricas. As notas não existiam, os mais experientes ensinavam aos outros e o ritmo de estudo era determinado por aqueles estudantes que tinham mais dificuldade.

Os temas das aulas podiam surgir de um descobrimento na natureza nas redondezas da paróquia, de um acontecimento local, da leitura de um artigo de jornal ou da visita de algum intelectual curioso para conhecer a Escola. Nela se utilizavam instrumentos muito inovadores para a época, como o projetor de cinema, a câmera de cinema e o toca-discos. Havia também um laboratório fotográfico e uma carpintaria, onde os alunos confeccionavam ferramentas para uso diário. Uma hora por dia era dedicada, no inverno, a esquiar e, no verão, a nadar em uma piscina construída pelos próprios alunos.

Era uma escola laica e classista: visava combater a mentalidade burguesa e superar as desigualdades sociais. Ao centro do processo de ensino-aprendizagem estava a língua - primeiro o italiano e depois quantas mais outras línguas possíveis - considerada manifestação de soberania e cidadania (Scuola di Barbiana, 1967).

A experiência da Escola de Barbiana ecoou por meio de seus escritos coletivos, em particular *Lettera a una professoressa* (*Carta a uma professora*, 1982). Publicada em 1967, no mesmo ano da morte de Dom Lorenzo, tornou-se um texto-símbolo do Movimento de 1968, que transformaria profundamente a sociedade e a educação italianas.

*Carta a uma professora* é uma análise da escola italiana realizada pelos filhos das classes populares que dela tinham sido expulsos. Em particular, revela os mecanismos - primeiramente as notas e as reprovações - por meio dos quais a escola reproduz as relações sociais e preserva o poder da classe dominante. Diante desse cenário, a professora que afirma com orgulho sua imparcialidade se torna mais um instrumento a serviço do *status quo*.

A Carta é o fruto mais maduro da prática de Escrita Coletiva na Escola de Barbiana. Nela são elencados os princípios político-operativos dessa metodologia: ter algo de importante a dizer, que seja útil para todos ou para muitos; saber para quem se está escrevendo; coletar tudo o que for preciso; encontrar uma lógica para ordená-lo; eliminar cada palavra desnecessária; eliminar cada palavra que não usamos ao falar; e não impor limites de tempo.

O primeiro ensaio de Escrita Coletiva na Escola de Barbiana é mais antigo. Remonta ao convite que os alunos da escola de Piadena (Norte da Itália) e seu professor, Mario Lodi, fizeram aos estudantes da escola de Barbiana para começar uma correspondência interescolar. Mario Lodi, de fato, foi cofundador do Movimento de Cooperação Educativa, inspirado na pedagogia de Célestin e Élise Freinet, que foram grandes promotores de métodos didáticos cooperativos, entre os quais estavam justamente a correspondência interescolar e a imprensa na escola (Freinet, 1976).

Ao responder positivamente ao convite, os alunos de Barbiana escreveram uma carta coletiva, à qual Dom Milani anexou uma carta pessoal para explicar o processo de elaboração. A carta tinha sido composta por meninos com uma idade entre 12 e 16

anos e tinha requerido nove dias de trabalho: o primeiro dia tinha sido dedicado às redações individuais com base na pergunta: “por que frequento a Escola de Barbiana?”. No segundo dia, os textos individuais tinham sido lidos com a finalidade de escolher as expressões mais bem-sucedidas. A coleta do material selecionado tinha permitido, no terceiro dia, ordenar os temas de modo coerente. Portanto, no quarto dia, novos textos tinham sido compostos com base nessa estrutura. A partir disso, no quinto dia, tinha sido criada uma versão comum, que foi transcrita no sexto dia por cada aluno. Do sétimo ao nono dia, finalmente, um longo processo de correção, frase por frase, palavra por palavra, tinha conduzido à versão definitiva.

É evidente que uma descrição como essa constitui uma reflexão sobre um percurso de Escrita Coletiva após sua realização e não visa estimular sua mera aplicação em outros contextos, como se fosse uma receita. Dom Milani, de fato, como Freire, não gostava de ser associado a um método e não escreveu nada que veiculasse uma concepção do método como uma sequência de ações pré-determinadas. Pelo contrário, essa descrição visa encorajar outras invenções metodológicas coletivas. É um exercício de esperançar - poderíamos dizer.

As propostas de educação popular de Paulo Freire, Célestin Freinet, Lorenzo Milani e Mario Lodi desenvolvidas em contextos histórico-sociais diferentes enfatizam, pois, o processo de cooperação e solidariedade entre movimentos populares, em que a “atenção por não explorar o outro” inverte a lógica da conquista e da colonialidade que caracterizou as relações sociais nos últimos séculos. É justamente no campo cultural, ou melhor, intercultural que vêm se abrindo caminhos para o desenvolvimento da cooperação numa perspectiva de superação da desigualdade econômico-social. E cooperar - como enfatizam as propostas de educação popular - significa a articulação criativa entre sujeitos diferentes e autônomos que cria um contexto integrador de suas respectivas histórias, de modo reciprocamente educativo.

Foi justamente o significado original e relevante da experiência pedagógica vivenciada por este heterogêneo e coeso grupo de pessoas que construiu a coautoria do processo pedagógico que produziu este livro. Animadas por estratégias e técnicas didáticas cooperativas e dialógicas, criaram um processo articulador de suas respectivas histórias e lutas. Assim, entreteceram temas em textos que podem servir de pretextos para semear e cultivar múltiplos processos educativos decoloniais, sempre diferentes e singulares.

## INTERLOCUÇÃO 2.2

### **Conversidade como meio de Decolonizar a Educação**

*Edson Luiz Mendes  
Reinaldo Matias Fleuri*

Convidado a fazer parte do processo de escrita coletiva de textos construídos a partir dos projetos de vida de cada participante, tive a oportunidade de compartilhar grandes aprendizagens e reflexões, referentes ao olhar e à maneira como venho procurando contribuir com a educação nas comunidades de periferia. De modo particular, tive a oportunidade de discutir pessoalmente com o professor Reinaldo, ao elaborarmos e revisarmos juntos a presente interlocução com o texto *Bem Viver e Educação: em Busca de um Espaço de Conversidade*, de autoria de *Juliana Akemi Andrade Okawati, com Cristine Saibert, Camila Alessandra Domingues e Ariane Noeremberg Guimarães*. Compreendi que a vivência educacional do grupo, denominada pelas coautoras “metodologia fleuriana”, se construiu pelo protagonismo de cada pessoa participante, mediante a exposição das próprias ideias, pensamentos, sonhos, desejos, frustrações e angústias, gerando um contexto de diálogos e escutas compartilhados coletivamente em tom de igualdade e reciprocidade. Ficou evidente o quanto essa experiência aflorou o que estava no íntimo de cada sujeito e desejava emergir socialmente com intuito de impactar no modo de organização social da educação. Esse processo levou a escolhas individuais e coletivas de temáticas a serem elaboradas e compartilhadas por

meio de diferentes linguagens textuais, ensejando a produção desta obra literária.

O texto instiga reflexões essenciais a serem discutidas, debatidas e vivenciadas, tanto para a compreensão da colonização da educação quanto para sua descolonização. O auge dessa experiência perpassa uma práxis libertadora, mesmo em uma estrutura social opressora, que cada vez mais busca responder aos anseios de uma sociedade organizada pelos meandros da economia. Essa vivência, percebida pelas autoras em categorias/momentos de estranhamento, dialogicidade, emoções, tensões e conflitos, proporciona saberes e reflexões significativos acerca da colonização na educação acadêmica, o que me leva a tecer comentários numa perspectiva descolonizadora por meio de uma educação pautada na conversidade, que desde o início do texto provoca questionamentos: como romper com as metodologias colonizadoras da academia? O que é (ou como) construir conhecimento científico decolonial? Qual o papel do (ou o que é) Professor Educador? É possível (ou como) utilizar métodos de ensino decolonial, como a metodologia fleuriana, para construir conhecimentos científicos nos espaços acadêmicos?

Entendo que a perspectiva conversitária mira para além de uma pedagogia baseada no ensino, entendido como transmissão de informações ou de teorias e técnicas, assim como para a superação da perspectiva de formação de competências requeridas pelo mercado de trabalho (Fleuri, 2005, p. 20).

A sociedade, como efeito, vem se valendo de dados quantitativos e exatos como verdadeiros e únicos para analisar, documentar e tomar decisões para todas as áreas do conhecimento, sem considerar as possibilidades de desvantagens existentes entre elas e, assim, impondo um paradigma dominante. De acordo com Antônio Garcia Gutiérrez (2007), ao longo da história, sistematizou-se uma lógica organizacional de sociedade com uma visão, tanto de si quanto de mundo, repleta de repressões, redundâncias e normas

classificatórias. Na esfera do conhecimento, os seres humanos aparecem como de natureza contraditória, que não questiona, é obediente e nega a diversidade humana, pois diante da sistematização na qual foi programada, frente a um mundo estranho e aparentemente contraditório, “somos obrigados a aceitar o governo de uma lógica única e universal que nega esta condição constitucional da diversidade humana” (Garcia Gutiérrez, 2007, p. 10, tradução nossa).

Por exemplo, a imposição da lógica clássica como jargão solitário na ciência documental caracteriza um monopólio epistemológico fragmentado, onde a classe dominante, através de suas imposições, dita o que é válido para o mundo, o que é científico ou verdadeiro - obrigações essas que afetam diretamente o indivíduo atual, às vezes sem que ele sequer perceba. (Soares; Martin; Francelin, 2013, p. 58).

O sistema organizacional de educação ainda “tem suas raízes fincadas na catequese, no espólio, no pacto protetivo e de poder branco, heteropatriarcal, antropoceno e eurocentrista” (Rufino, 2021, p. 12). Assim, muitas de suas ações consideradas bem-intencionadas e voltadas para a aprendizagem, o ensinamento e desenvolvimento social, constituem na realidade um “malabarismo discursivo para mistificar o que é mobilizado na agenda curricular do Estado colonial” (Rufino, 2021, p. 13).

Garcia Gutiérrez denomina de desclassificação e defende a contradição como construtos mais verdadeiros e justos em sintonia com os contextos epistemológicos, por manterem “algumas das características essenciais do homem: cultura, memória, modo de encarar o mundo - enfim, a pluralidade proeminente na existência humana” (Soares; Martin; Francelin, 2013, p. 62).

Nesse sentido, o texto reforça a importância da contradição na construção de conhecimentos a partir da diversidade cultural, manifestadas a partir da pluralidade de contextos, experiências e

saberes, por meio de uma metodologia que tenha como foco o sujeito e a vida - o Bem Viver.

Em comparação com a modernidade-colonialidade, o Bem Viver traduz uma visão de mundo muito mais potente, complexa, vital e eficaz para entender e resolver os grandes desafios que estamos enfrentando hoje. (Fleuri, 2005, p. 31).

De acordo com Luiz Rufino (2021, p. 12), “a educação deve ser entendida como uma forma de erguer existências, mobilizá-las, uma encantaria implicada em contrariar toda e qualquer lógica de dominação”. E isso se faz por meio de ações pautadas politicamente com as experiências sociais comprometidas com a descolonização.

Várias são as ações de conversidade como forma de luta contra a colonização cultural existente. Entre elas o diálogo entre os movimentos sociais e as iniciativas de diversas origens contra o racismo, o patriarcalismo machista e homofóbico, o preconceito com as diferenças físicas e mentais, o preconceito geracional, a economia opressora e excludente, entre outras lutas em favor do Bem Viver. Nessa perspectiva, a educação pode e precisa se incluir no processo de descolonização, de desclassificação dessa lógica única de sociedade, tal como propõe a metodologia fleuriana apresentada no texto.

As autoras, enfatizam os resultados manifestados pelos participantes acerca da metodologia fleuriana. Essa metodologia didática utilizada na experiência de construção de conhecimentos apresenta efeitos transformadores gerados pelo fluxo educacional vivenciado: reflexão individual, relação dialógica, encontro coletivo e construção do eu. Fluxo que acontece sem uma ordem cronológica, mas simultaneamente conforme o momento, a sensação, o estágio e a emoção de cada participante, pois “a educação se faz na capacidade de manter a vivacidade dos seres para vadiarem no mundo, experimentando, circulando e dando o

acabamento do que ele é e do que pode vir a ser.” (Rufino, 2021, p. 25).

Na metodologia fleuriana, o papel de educador é protagonizado randomicamente pelos diferentes integrantes do grupo, na medida em que tomam a iniciativa de mediar, fomentar e provocar reflexões a partir de concepções, fenomenologias e epistemologias ativadas na relação conversitária entre e pelos próprios sujeitos, onde todos são protagonistas.

O protagonismo social representa o caminho humanizador do mundo e, portanto, promissor da construção ética de relações sociais capazes de assegurar o espaço crítico, de dialogia, criatividade e alteridade. Esse espaço crítico potencializa a construção de zonas de consensos, já que nele os sujeitos expõem suas compreensões e argumentos, debatem acerca dos pontos de divergência e convergência de ideias, criando as condições para o estabelecimento e revisão de políticas, normativas, metas sociais e também verdades científicas. (Gomes, 2017, p. 27).

Em suma, na experiência relatada no texto *Bem Viver e Educação: em Busca de um Espaço de Conversidade*, a metodologia fleuriana confirma a concepção do papel do educador enunciado por Paulo Freire: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (Freire, 2011, p. 47). Por meio dessa metodologia, pautada na conversidade e com foco no sujeito, a educação possibilita a construção de conhecimentos para uma sociedade descolonizada: a sociedade do Bem Viver.





Nossa busca é teórica e pessoal,  
mas é principalmente espiritual,  
no sentido de que nos incita  
a estabelecer e a buscar  
as conexões profundas  
que sustentam as relações  
entre todos os seres do universo,  
entre todos os seres da natureza  
com os quais estamos  
profundamente ligados.

## CAPÍTULO 3

### **Combater o Autoritarismo: Educar para Viver em Plenitude!**

*Reinaldo Matias Fleuri*

*Juliana Akemi Andrade Okawati*

O presente texto resulta da editoração de uma entrevista conduzida por *Juliana Akemi Andrade Okawati*<sup>1</sup> com *Reinaldo Matias Fleuri*, discutindo sua reconhecida trajetória pessoal e profissional. Com mais de cinquenta anos de experiência em docência e pesquisa, o professor-educador tem contribuído intensamente para a formação de inúmeros estudantes e educadores, sendo uma referência para o estudo dos temas relativos à educação intercultural, decolonialidade e lutas dos movimentos populares.

As perguntas foram formuladas com o intuito de inquirir a perspectiva pedagógica pessoal e profissional do entrevistado, destacando marcos importantes de sua história de vida, desde suas experiências como estudante até a sua formação e atuação como professor. Perscrutam suas principais influências teóricas e metodológicas, focalizando de maneira especial sua relação com

---

<sup>1</sup> A entrevista foi realizada no dia 7 de dezembro de 2022 na residência do professor Reinaldo Matias Fleuri, na cidade de Florianópolis, gravada em formato audiovisual e com duração de aproximadamente uma hora. O material foi transcrito e editado pela entrevistadora, bem como revisado e completado pelo entrevistado-coautor, que realizaram ajustes para tornar o texto mais fluido e consistente.

Paulo Freire, para identificar seu processo de criação de uma metodologia pedagógica própria, amadurecida ao longo de sua experiência de docência.

A presente entrevista pautou-se na experiência vivenciada como estudante pela entrevistadora, Juliana Okawati, e discutida no artigo *Metodologia Fleuriana: trajetórias de uma pedagogia decolonial e intercultural* (Figueiredo; Okawati; Teixeira, 2021)<sup>2</sup>, que focaliza as dinâmicas pedagógicas propostas pelo professor nas aulas, que tomam um formato de “oficina”.

Por fim, tendo em vista a vivência do professor-educador com diferentes grupos de movimentos sociais, sobretudo sua aproximação e articulação com os povos originários, o artigo reflete sobre os principais desafios para construção de um projeto de educação que, atravessando o autoritarismo das relações pedagógicas na prática escolar, mobilize processos educacionais que promovam o Bem Viver, ou a vida em plenitude.

**Juliana Okawati:** Bom dia. Estou aqui hoje, dia 7 de dezembro de 2022, com o Professor Reinaldo Matias Fleuri que, há mais de meio século, tem atuado como educador. Peço-lhe para contar um pouco de sua trajetória de vida e de trabalho no campo da educação.

**Reinaldo Fleuri:** Antes de tudo, eu gostaria de manifestar minha alegria por ter a oportunidade de fazer essa revisão de vida junto com você, Juliana. Este é um momento particularmente significativo para mim, pois ontem completei setenta e dois anos e hoje estou reiniciando um novo ciclo de minha vida. Essa retrospectiva pode ser um momento de relançamento dos meus propósitos de vida que, mediante esta conversa com você, tenho a grata oportunidade de compartilhar com leitores e leitoras.

---

<sup>2</sup> A temática da Metodologia Fleuriana é desenvolvida e aprofundada também no texto *Bem Viver e Educação: em busca de um espaço de conversidade*, capítulo 2 deste livro.

Minha história de vida está muito ligada ao meu processo de formação como professor e como pesquisador. Por isso, queria traçar uma linha do tempo de minha carreira profissional, como referência para ir comentando eventualmente experiências e sentimentos construídos ao longo dessa trajetória.

Nasci em Assis, cidade do interior de São Paulo, no final do ano 1950. Entrei na escola primária em 1958 e cursei até o quarto ano na escola pública. Mas não passei no exame de seleção para o ingresso no Ginásio em escola do Estado. Fui então estudar no Ginásio Diocesano de Assis, dirigida pelos padres do PIME (Pontifício Instituto das Missões Exteriores), instituição missionária italiana. Iniciei o ginásio naquela escola particular. Por volta do ano de 1964, ao iniciar o terceiro ano de ginásio, os padres me convidaram para entrar no seminário.

No seminário, completei o ginásio e fiz o colegial em dois anos. Em 1968, os padres selecionaram minha turma de seis estudantes para cursar Filosofia na capital de São Paulo, na Faculdade Nossa Senhora Medianeira, dirigida pelos Jesuítas, junto com outra turma de dez estudantes de Teologia, no Instituto de Filosofia e Teologia, dirigida pelos Dominicanos. Era um período de muita efervescência e abertura na Igreja Católica oportunizada pelo Concílio Vaticano II, ao mesmo tempo que no Brasil havia intenso movimento social e político de resistência à ditadura militar instalada em 1964. Nesse contexto, as diferentes congregações religiosas propunham-se a experimentar processos de formação mais abertos e engajados.

Cursei a Faculdade de Filosofia no período de 1968 a 1971. Acumulei o último ano do curso de Filosofia com o primeiro ano do curso de Teologia, na Faculdade do Ipiranga. Ao terminar o curso de Filosofia, saí do seminário. Passei a atuar como professor em diferentes escolas. Nessa mesma época, em 1972, iniciei o mestrado em Filosofia da Educação, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUCSP).

Em meados de 1972, aceitei um convite para participar de um evento em Roma, promovido pelo Movimento dos Focolari, um movimento religioso católico leigo muito ativo na época. Resolvi permanecer em Roma por seis meses no centro de coordenação do movimento juvenil internacional Gen (Generazione Nuova). Em seguida, fui fazer o curso de formação em Loppiano, perto de Florença. Após dois anos, em 1975, voltei ao Brasil. Dei continuidade ao mestrado, que concluí em 1978. Continuei trabalhando como professor em diferentes faculdades.

Em 1977, ingressei como professor no Ciclo Básico da PUCSP. Essa era uma proposta educacional universitária muito interessante, de formação dos estudantes que ingressavam em toda a universidade. Era um trabalho pedagógico bastante participativo e engajado. Só para ter uma ideia, o objetivo era o de formar a consciência crítica, envolvendo todos os 4000 estudantes que entravam anualmente na universidade. Foi uma experiência muito intensa. Tanto é que a tomei como objeto da minha pesquisa de mestrado, em que busquei estudar a proposta do Ciclo Básico da PUCSP à luz da teoria de Paulo Freire. Esta pesquisa me instigou a me engajar com a educação popular.

Trabalhei intensamente na PUC de São Paulo até 1983. Nesse ano, fui para a Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), onde atuei como professor até 1985, engajando-me em seus projetos de extensão universitária em educação popular. Em uma das atividades, tive a oportunidade muito particular de convivência com Paulo Freire, durante os seminários que organizamos no Ciclo de Estudos em Educação popular. De 1986 em diante, trabalhei em universidades públicas. Ingressei na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e, após três anos, em 1989 me transferi para a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde eu estou trabalhando até hoje.

Em 1994, junto com um grupo de professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, fundamos o Núcleo de Pesquisa intitulado inicialmente "Universidade e Movimentos

Sociais”. Posteriormente, este Grupo de Pesquisa foi renomeado “Educação Intercultural em Movimentos Sociais”, ao ser registrado no diretório do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). E passamos a chamá-lo carinhosamente de Grupo Mover.

Entre 1995 e 1996 estive na Itália para realização de um Estágio na Universidade de Perugia (UniPG) e participação no Movimento de Cooperação Educativa (MCE).

Durante os 25 anos seguintes continuei trabalhando no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, dedicando-me intensamente a instigantes atividades de pesquisa, de ensino, de extensão e de cooperação internacional, comprometidas principalmente com a educação popular e intercultural.

Aposentei-me em 2011, como professor titular vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PGED). E continuei trabalhando voluntariamente como professor permanente no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) na mesma Instituição.

Nesta última década, tenho realizado estágios como professor visitante sênior, de 2012 a 2017, no Instituto Federal de Santa Catarina (IFC); em seguida, de 2018 a 2019, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) e, por fim, de 2019 a 2022, na Universidade do Estado do Pará (Uepa).

**Juliana Okawati:** Considerando sua larga experiência, eu queria saber um pouco mais sobre como foi sua experiência de estudante. Seus livros (Fleuri, 2001a;2008b) problematizam as relações de poder na escola e na universidade. O autoritarismo presente na sua época de estudante se perpetua ainda hoje no sistema escolar. Como foi a sua vivência do autoritarismo na condição de estudante? O que percebe que mudou de cinquenta anos para cá?

**Reinaldo Fleuri:** Desde quando entrei na escola primária, passando pelos cursos ginásial e colegial e até terminar a faculdade, vivi uma experiência bastante tensa como estudante.

De um lado, buscava me sobressair como um “estudante exemplar”. Sendo muito tímido, tentava atrair a atenção dos professores pelo cumprimento rigoroso de todas as demandas da escola. Me esforçava por estudar e repetir muito bem todos os ensinamentos que recebia, me adequando sempre às regras, para evitar as punições e ganhar a promoção, que dependia principalmente do reconhecimento por parte dos professores e do destaque formal entre os colegas.

De outro lado, eu sentia uma rebeldia muito grande, no sentido de que esse tipo formação escolar, de currículo e de regras criava situações-limites que meus sonhos e desejos extrapolavam; e muito!

Ao mesmo tempo em que era obediente e disciplinado, tentava criar e aproveitar brechas para realizar meus desejos mais profundos. Como o de imaginar e criar, ou o de brincar com a natureza. E não só com os livros. Entretanto, tinha que ser muito eficiente com os livros, para poder ter a liberdade de fazer outras coisas, extrapolando o mundo escolar.

Ao terminar a faculdade, senti o profundo desejo de dar um pontapé em toda a formação anterior e começar tudo de novo. Principalmente para me reeducar para aprender a educar a partir dos próprios propósitos, dos contextos vividos, em relação de diálogo e de cooperação com os outros, e não de imposição ou competição.

A experiência que vivi como aluno “caxias”, bem-comportado, escondia uma busca, tateante, de encontrar as brechas para superar a atitude individual de sujeição. Eram como tentativas sorrateiras de transgredir os dispositivos - hoje eu compreendo melhor, são os dispositivos disciplinares - que induzem as pessoas a se sujeitarem mediante organização das atividades escolares em espaços restritos, programas sequenciais

e redes hierárquicas de comando e controle. Esse tipo de organização escolar impede que as pessoas se eduquem mediante relações naturais de diálogo e cooperação, de autonomia e criatividade.

Todo o trabalho que fiz como professor, como pesquisador, foi motivado por um desejo profundo de entender essa máquina de disciplinar que é a escola. Eu buscava insistentemente, através de experiências pedagógicas junto com estudantes, entender como atravessar e superar os processos educacionais de sujeição, de domesticação, de subordinação, que tornam dóceis e manipuláveis nossas capacidades produtivas.

Todos os meus estudos, bem como as minhas experiências educacionais com estudantes, vieram sendo alinhavados por esse interesse de atravessar e desconstruir os dispositivos disciplinares autoritários que regem a estrutura e as práticas escolares.

**Juliana Okawati:** Sua trajetória pessoal - passando pela infância, juventude e experiências como estudante - o levou a se tornar professor. Eu queria conversar um pouco sobre o que foi determinante para essa escolha pessoal de se tornar professor, ou educador. Poderia contar sobre isso?

**Reinaldo Fleuri:** Durante a minha formação, fui muito introspectivo e curioso. Eu tinha desejo intenso de aprender. E de aprender na interação com as pessoas. A educação, para mim, é um processo construído por relações em que a gente aprende junto.

Lembro-me de dois episódios marcantes que indicam o que me levou a optar por me tornar professor.

O primeiro é quando eu estava justamente pensando que licenciatura eu faria ao entrar na universidade. Estava inclinado a fazer o curso de filosofia ou o de pedagogia. Nesta ocasião, em 1967, fui ver o filme *Ao Mestre com Carinho* (1967), com Sidney Poitier, que me emocionou muito. Trinta anos depois, assisti

esse mesmo filme com os estudantes aqui na universidade e revivi as mesmas emoções que tive ao ver aquele filme pela primeira vez. Então, compreendi o que me levou a me entusiasmar com o trabalho de professor.

O enredo narra o cotidiano de um professor (Sidney Poitier) que foi trabalhar numa escola de periferia. Assumiu uma turma de estudantes muito rebeldes e tentava estabelecer uma relação autêntica com os jovens. Uma relação tensa e ao mesmo tempo dialógica. O professor tentava propor experiências educativas diferentes, mais do que só ensinar os conteúdos dos livros. Por exemplo, ele convidou a turma a se organizar para fazer uma visita ao museu. Até hoje me emociono lembrando desse momento em que o professor vai comentando aquelas obras de arte, ajudando e estimulando os estudantes com aquele olhar de curiosidade a penetrar os sentidos da vida em sociedade, da história dos seres humanos.

Entendi que o professor desempenha a tarefa de criar contextos para que as pessoas, sejam crianças, jovens ou adultos, se conectem com a história e com os sentidos da humanidade e da vida. E esse é um papel que me emociona muito.

O segundo episódio, de que me lembro ainda hoje, foi quando acabei de me formar em filosofia. O meu professor de Antropologia Filosófica na época, padre Luciano Mendes de Almeida, ao ser chamado a se tornar bispo, me convidou a assumir o lugar dele como professor na faculdade.

Eu tinha apenas 21 anos. E me encontrei diante de uma turma de estudantes que faziam curso de atualização pedagógica. Eram, na maioria, profissionais que já atuavam como professores e diretores de escolas por dez ou vinte anos. “O que eu posso ensinar para essas pessoas - perguntava-me. Elas são muito mais experientes do que eu! Sabem, por experiência, muito de educação, de vida humana, da antropologia filosófica, que eu estou propondo teorizar!” Percebi, então, que devia criar uma relação de diálogo com eles,

para aprender as histórias de vida e os processos educativos que eles conduziam cotidianamente em escolas.

Desde então, assumi o trabalho de professor como aprendiz. Trabalho como professor na universidade desde 1972. O que sempre me anima a desenvolver o trabalho educativo é essa possibilidade de aprender com as pessoas com as quais a gente interage. Cada estudante traz a própria história de vida, suas experiências, questões, propostas, que desafiam e fazem a gente se renovar e descobrir sempre questões novas e aspectos novos da vida. É isso que motiva a vida de trabalhar como professor.

Rubem Alves (1980) distingue o “professor funcionário”, que ele compara aos eucaliptos, do “professor educador”, parecido com os jequitibás, árvores que nascem de sementes pequenininhas e levam muito tempo para crescer e se tornam árvores sólidas e resistentes. Tal como o jequitibá, o professor educador ao longo de seu trabalho lança sementes de vida em cada contexto, em cada pessoa, que podem germinar, florescer e frutificar autonomamente. É isso que entendo ser professor: ser um aprendiz da vida.

**Juliana Okawati:** Eu queria que contasse um pouquinho da influência freiriana, na vida e obra fleuriana (como eu gosto de dizer) e quais foram as contribuições de Paulo Freire na sua vida. Como essa influência ainda é presente?

**Reinaldo Fleuri:** Cheguei a Paulo Freire através do estudo que fiz durante o mestrado. Ao iniciar este curso em 1972, tomei como objeto de pesquisa um tema teórico, ligado à minha busca de estabelecer relações de cooperação, de solidariedade e de diálogo com as pessoas na prática educativa. A partir da teoria de Hegel, principalmente, queria entender a lógica da relação senhor-escravo, que me parecia explicar as relações autoritárias, que tanto me incomodavam na escola. Depois passei a estudar filósofos personalistas, como Martin Burber (2006), que

investigam o amor como uma relação de construção dialógica, em que cada um pode desenvolver todo seu potencial humano.

A crítica que eu recebi nesse momento de pesquisa é que era um trabalho muito teórico, que eu precisava me ligar mais à prática. Interrompi o curso de mestrado, para realizar um período de formação na Itália, mediante uma imersão na escola de Loppiano, perto de Florença. De volta ao Brasil, retomei o mestrado em 1976. Foi aí que me sugeriram estudar Paulo Freire, que tinha desenvolvido uma metodologia pedagógica a partir de sua prática com a educação de adultos. Li toda a obra de Freire, em busca de entender como se constrói a relação opressor-oprimido, para entender como é possível estabelecer relações de diálogo e cooperação na práxis educativa. Desenvolvi a última versão da dissertação (Fleuri, 1978), como eu disse antes, estudando, à luz da concepção de Paulo Freire, as condições para se formar a consciência crítica, objetivo proposto pelo Ciclo Básico da PUCSP. Defendi a dissertação em 1978 e concluí que, para se desenvolver a consciência crítica na relação de diálogo no contexto de salas de aula, é importante focalizar os problemas, os desafios enfrentados pelos movimentos sociais em suas lutas por transformar a realidade social.

Este entendimento me levou a reorientar todos os meus estudos e minhas práticas, no sentido de estabelecer interação com os movimentos sociais. Porque passei a acreditar que é mediante a articulação com os movimentos sociais que a gente toma contato com os problemas mais importantes do contexto social em que estamos vivendo. Esse envolvimento social nos estimula a tomar consciência dos fatores que condicionam nosso modo de vida e, com isso, a estabelecer estratégias para superar os condicionamentos que nos induzem à sujeição.

Em 1979, Paulo Freire voltou do exílio e foi trabalhar na PUCSP, onde eu também estava trabalhando. Essa foi uma oportunidade de conviver com ele em muitas atividades sociais e acadêmicas. Estabelecemos uma relação de amizade e de

cooperação no nascente Instituto Paulo Freire. Junto com Moacir Gadotti - que foi meu orientador de mestrado e, depois, de doutorado e pós-doutorado - tive a oportunidade de colaborar na criação do Instituto Paulo Freire, ao qual me encontro vinculado organicamente até hoje.

A minha relação com Paulo Freire foi inicialmente teórica e depois prática. Nesse sentido, destaco dois episódios importantes para mim.

Em 1983, fui convidado para trabalhar na Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), justamente para ajudar a coordenar um seminário ministrado pessoalmente por Paulo Freire. Organizamos um grupo de 39 representantes de associações populares de Piracicaba, ao qual Paulo Freire vinha semanalmente dar seminários. Isso ocorreu durante todo o segundo semestre de 1983.

Durante o Ciclo de Estudos em Educação Popular, como chamamos esse evento, minha tarefa era a de coordenar e relatar os encontros. Após cada encontro, eu escrevia um artigo, discutindo a temática emergente em cada encontro, que era publicado semanalmente no *Jornal Opção*, da universidade. Você pode encontrar publicados em um livrinho (Fleuri, 2008a) o conjunto desses artigos e o relatório final dos seminários.

Durante esse semestre tive a oportunidade de trabalhar e conviver intensamente com Paulo Freire. Não só durante os eventos, mas também nas viagens de Piracicaba a São Paulo. Porque nesse semestre eu estava morando em São Paulo. Viajava de ônibus na segunda-feira para Piracicaba e na quinta-feira voltava de carona no carro que levava Paulo Freire a São Paulo.

Essas horas de viagem foram uma oportunidade singular de convivência pessoal com Paulo Freire. Discutíamos minhas curiosidades pessoais. Uma vez lhe disse: “fico admirado como você consegue coordenar de modo tão fluido e dialógico um grupo com posições tão diferentes e conflitantes! Como é que consegue fazer isso? Eu não consigo”. Ele me perguntou: “Quantos anos você

tem?”. “Trinta e três - respondi”. “Na sua idade - me disse - eu sabia menos do que você sabe agora. Com a experiência de vida, a gente aprende a ouvir os outros em profundidade. É isto que nos possibilita dialogar e cooperar criativamente com os diferentes!”

Foram nessas viagens que, a partir de nossas conversas, decidi meu tema de doutorado. Depois me inscrevi na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e fiz doutorado, de 1984 a 1988, estudando a relação da universidade com a educação popular, com base nas experiências de extensão universitária desenvolvidas pela Unimep junto aos movimentos populares (Fleuri, 2001b).

O outro episódio, também pessoal, ocorreu em 1986, quando eu trabalhava na Universidade Federal de Uberlândia. Convidamos Paulo Freire a dar conferências na universidade. Nessa ocasião me senti motivado a publicar alguns textos que refletiam minhas experiências de trabalho com os estudantes na PUCSP e na Unimep, inspiradas na proposta freiriana. Reuni seis textos, intitulados como perguntas: “Planejar, para quê?”, “Escola, para quê?”, “Educar, para quê?”, “Normas para quê?”, “Nota, para quê?” e “Concluir, para quê?” Pedi para Paulo Freire fazer um prefácio. Ele o fez. Esse texto, em forma de uma carta pessoal, indica o quanto nos identificamos na luta contra o autoritarismo! (Fleuri, 2001a).

**Juliana Okawati:** Tendo sido sua aluna, professor Fleuri, percebi que aplica em sala de aula uma metodologia muito rica e singular, que nomeei de “fleuriana”. Com algumas colegas, iniciamos uma tentativa de registrar essas experiências, revendo os caminhos que todas tínhamos percorrido, mesmo em diferentes contextos. O que nós percebemos, na condição de alunas, é que, por mais que esses caminhos ocorressem em diferentes tempos e espaços, compartilhávamos um sentimento comum advindo dessas experiências cíclicas. Ou seja, identificamos essa prática de oficina em três momentos. Primeiro, partimos de uma reflexão individual,

passando para um processo de relação dialógica até um encontro coletivo, onde o compartilhamento com o grupo proporcionava uma retomada de construção do “eu”. Diante desse fluxo didático, que registramos como a práxis da “Metodologia Fleuriana”, eu queria saber: como surgiu essa ideia de oficina? Sei que foram muitos seminários ministrados e conduzidos ao longo dos anos. Quais são as suas principais percepções em relação a essa dinâmica?

**Reinaldo Fleuri:** Antes de falar dessa experiência de oficina pedagógica, eu queria fazer duas observações.

A primeira observação é em relação ao próprio nome que você, Juliana, muito carinhosamente, atribuiu à pedagogia “fleuriana”. Eu refleti muito sobre o adjetivo, porque parecia ser um culto a uma personalidade. Por isso eu resistia a aceitar esse tipo de categorização.

Mas lembrei que Paulo Freire diz: “Não me copiem! Me reinventem!”. Hoje podemos dizer que somos freirianos, porque reinventamos a experiência educativa tida com Paulo Freire, a partir das nossas próprias experiências e dos propósitos que elaboramos em nossos contextos. Portanto, ser freiriano significa reinventar Paulo Freire e não simplesmente repeti-lo.

Nesse sentido, o significado do adjetivo “fleuriana”, atribuído à metodologia identificada em nossas experiências pedagógicas, indica o desejo que as participantes sentiram de se reinventar em suas próprias práticas educativas.

Em segundo lugar, enfatizo que minha busca por superar o autoritarismo tem orientado tanto minhas pesquisas, quanto minha experimentação pedagógica cotidiana nas escolas, particularmente na universidade, em suas interações com os movimentos populares.

Estudei muito Paulo Freire e aprendi que o diálogo sobre a práxis (Fleuri, 1996a) é que nos permite tomar consciência crítica e nos unir para transformar a realidade. E toda experiência de aprendizado que tive com o Movimento de Cooperação Educativa

(MCE), que atualiza muitos ensinamentos do educador Célestin Freinet, me permitiu aprender como criar contextos pedagógicos que tornam possível as pessoas experimentarem relações de cooperação e de apoio mútuo ao enfrentarem os desafios sociais e ambientais.

Freinet, por exemplo, inventou a “imprensa na escola” como uma estratégia para promover a comunicação e cooperação entre diferentes escolas. Educadores e estudantes organizam todo o processo de editoração de jornais escolares, em que grupos de estudantes, a partir de suas experiências em suas comunidades, criam textos que são compartilhados e discutidos entre as pessoas da própria escola e de outras escolas.

Esse movimento de cooperação a partir da produção coletiva de um material de comunicação é o que me inspirou - já no meu estágio de pós-doutorado na Itália, em 1995-1996 - a desenvolver propostas de oficinas pedagógicas que criem contextos interativos, em que as pessoas - sejam elas crianças, jovens ou adultos, sejam professores, estudantes ou seus familiares - possam ir tematizando os seus interesses e produzindo expressões literárias, artísticas, que são compartilhadas, interpretadas e reinterpretadas. Assim vai se construindo justamente uma compreensão coletiva dos temas, dos problemas e dos propósitos enunciados pelos grupos.

Foi, portanto, nessas duas perspectivas - a do diálogo sobre a práxis, concebida por Paulo Freire, e a da construção cooperativa em torno dos trabalhos de comunicação e educação, proposta por Célestin Freinet - que desenvolvi propostas de oficinas pedagógicas, baseadas em experiências junto a diferentes grupos de educadores e estudantes, que venho realizando desde o período de meu estágio na Itália.

Partindo dessa experiência, fui desenvolvendo uma proposta de oficina pedagógica, que depois fui replicando e reinventando em diferentes experiências, como naquelas de que você

participou. É assim que cheguei a propor a construir a oficina pedagógica em três momentos.

O primeiro momento propõe orientar cada participante a tomar consciência de si. Cada pessoa é convidada a se perguntar: “O que é que me mobiliza em minha vida? Que desafios pretendo responder através de minhas lutas?”

Madalena Freire (2003) me ajudou a entender que a gente só consegue dialogar com o outro se a gente tem clareza do que quer. Assim, também no trabalho educacional, como professor, preciso saber os objetivos pedagógicos que quero trabalhar e suas conexões com as minhas buscas existenciais no contexto sociocultural que estamos vivendo! E cada estudante só consegue estabelecer relações dialógicas de aprendizagem se tiver consciência de seus propósitos existenciais. Ou seja, só pessoas que assumem seus objetivos de vida e têm consciência deles conseguem dialogar. Só pessoas autoconscientes e autônomas conseguem perceber e acolher as diferenças dos outros e fazer com que essas diferenças mobilizem crescimento pessoal, interpessoal e comunitário. Então, esse primeiro momento, de tomada de consciência, convida cada pessoa que se dispõe a trabalhar em grupo a definir o que é que a mobiliza na prática educativa e na própria vida.

O segundo passo pretende criar um momento dialógico de interação entre duas ou três pessoas. E aí utilizo tudo o que aprendi com o Movimento de Cooperação Educativa, particularmente no trabalho com a linguagem, para criar e interpretar representações, para se compreender os propósitos de cada um.

A partir daí, o terceiro passo propõe criar uma articulação entre todos os participantes do grupo, usando algumas técnicas de se construir cenários, em que cada um se representa, identificando suas relações com os outros personagens naquele contexto. O cenário gráfico é uma das técnicas que podem ser utilizadas para dramatizar as relações em grupo. Pode haver

muitas outras técnicas didáticas, como as do teatro do oprimido criadas por Augusto Boal e as utilizadas por Jacques Gauthier em suas oficinas sociopoéticas (Fleuri; Gauthier; Grando, 2001).

A ideia é estimular o diálogo, mediante representações do entrelaçamento dos propósitos de cada participante, que permite às pessoas tomarem consciência de si e do que as une em grupo. Deste modo se gera um contexto comunicativo e educativo, em que as pessoas desenvolvem relações de confiança mútua, que tornam possível explicitar e trabalhar educativamente os conflitos mais profundos que existem entre essas pessoas (Fleuri, 1996b).

A partir justamente da explicitação dos conflitos em um clima de confiança mútua, da coragem de discutir a fundo esses conflitos, é que a gente produz novas ideias, de projetos e estratégias de ação que ajudam a superar os conflitos, mantendo a coesão do grupo.

É um pouco esse o espírito da metodologia que aparece nessas experiências de oficinas que eu tenho utilizado ultimamente em seminários e cursos de formação.

**Juliana Okawati:** Considerando toda a sua trajetória e atuação junto aos movimentos sociais desde o início de sua carreira até hoje, que permeiam diversos contextos, é certo afirmar que nos últimos anos essa aproximação ocorreu principalmente em direção aos povos originários. Assim, gostaria de perguntar como as demandas desses diferentes grupos se articulam e quais são os maiores desafios para um projeto de educação que mobilize e dê lugar para esses grupos?

**Reinaldo Fleuri:** Essa pergunta me suscita ideias e sentimentos diferentes, até mesmo contraditórios. Vamos ver se consigo explicitar alguns deles agora.

Comecei a me abrir a essa perspectiva de trabalhar com os povos originários a partir dos resultados de pesquisas e de eventos acadêmicos que venho desenvolvendo. Foi particularmente em 2009,

quando organizamos um grande seminário internacional na UFSC, o XII Congresso da ARIC (2009), e convidamos Catherine Walsh para fazer a conferência de abertura.

Ela apresentou justamente a perspectiva da interculturalidade crítica, que representa um projeto epistêmico, ético e político de empoderamento dos movimentos populares de suas raízes ancestrais, protagonizados pelos povos originários. Entendi que esse movimento questiona toda a estrutura colonial que nós vivemos hoje: a herança racista, patriarcal, machista, autoritária, que foi um legado do processo de colonização que formou nosso modo de interagir, de pensar, de sentir, de ser e de viver. É isso que se chama de colonialidade.

Enfrentar a colonialidade não é uma tarefa meramente intelectual. É principalmente um processo de luta histórica, que vem sendo protagonizada pelos povos originários em todo o contexto continental das Américas, assim como também em outros continentes. Trata-se de processos que vão muito além da resistência ao colonialismo e à colonialidade. Configuram-se como lutas que promovem a (re)existência, a emergência desses povos, que trazem à luz suas culturas ancestrais, apresentando perspectivas de entendimento e de enfrentamento dos grandes desafios que estamos vivendo hoje. Questões como a iminência do colapso climático, a ascensão da violência e do armamentismo, a erosão dos regimes democráticos são grandes desafios para os quais os povos originários e as culturas ancestrais trazem soluções potentes. Os povos originários vieram construindo milenarmente modos de vida e de produção que apresentam soluções radicais aos problemas socioambientais contemporâneos. Essas culturas, entretanto, foram relegadas, subestimadas, negadas, por toda a imposição violenta da cultura dos colonizadores.

Então, em 2009, com Catherine Walsh, nos abrimos para esses estudos e, decididamente, nosso grupo de pesquisa se orientou para estudar a decolonialidade promovida pelos movimentos populares. Esse interesse foi sendo compartilhado

por vários outros pesquisadores e pesquisadoras no Brasil, na busca de articular nossos trabalhos acadêmicos com os movimentos dos povos originários, sejam eles indígenas, quilombolas, povos tradicionais, que trazem em suas culturas ancestrais os princípios do Bem Viver.

Hoje, percebo que, embora estejamos tentando enfrentar a colonialidade no campo teórico da pesquisa, essa busca teórica se articula com as buscas que cada um de nós está vivendo pessoalmente, que é a busca por tomar consciência das próprias raízes ancestrais. E essa conexão com as raízes ancestrais de nossas identidades pessoais permite, por sua vez, tecermos os laços que nos unem aos movimentos populares que expressam politicamente a reexistência dos povos e das culturas ancestrais.

Cada um, cada uma de nós traz as histórias dos antepassados, que nos legaram geneticamente o modo de ser nesse mundo, mas também nos delegaram toda uma sabedoria de que agora precisamos tomar consciência e dar continuidade. Portanto, nossa busca é teórica e pessoal, mas é principalmente espiritual, no sentido de que nos incita a estabelecer e a buscar as conexões profundas que sustentam as relações entre todos os seres do universo, entre todos os seres da natureza com os quais estamos profundamente ligados.

Para mim, a solidariedade com as lutas dos povos originários no nosso contexto está muito ligada a essa opção de vida, que se reconecta com o que há de mais fundamental, de mais verdadeiro nas nossas próprias ancestralidades.

Esse processo, que cada um de nós pode estar vivendo, dá sentido e sustentação às lutas políticas, que hoje felizmente eclodem em uma grande potencialidade. Veja os movimentos promovidos pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib), assim como as outras organizações indígenas, os movimentos quilombolas, o movimento dos povos tradicionais que também se vinculam às suas culturas originárias. Todos esses movimentos hoje eclodem politicamente. A proposta de um Ministério dos

Povos Indígenas na composição do governo federal eleito em 2022 no Brasil é uma das expressões que, finalmente, pode dar lugar ao reconhecimento do protagonismo histórico e cultural das nossas raízes ancestrais.

E isso nos permite resistir e reexistir frente a todo o processo de colonização que hoje também chega ao seu auge. Vejamos as políticas fascistas, nazistas que temos presenciado. Então, unir-se às lutas dos povos originários é unir-se às lutas pela (re)existência das culturas, dos propósitos ancestrais que trazem soluções radicais - de raízes - para os grandes desafios que temos hoje.

Acho que os três grandes desafios enunciados por Noam Chomsky (Eaton, 2020) - a iminência da guerra nuclear, do colapso ambiental e da erosão da democracia - podem ser enfrentados consistentemente com base nos princípios e nos saberes das culturas ancestrais, que estão nas nossas origens e que se expressam hoje com exuberância nos movimentos populares de raízes indígenas, quilombolas e de populações tradicionais.

**Juliana Okawati:** Então, podemos nos esperarçar?

**Reinaldo Fleuri:** Exatamente! E lembro que, na mitologia grega, a esperança foi o último elemento que restou na caixa de Pandora, depois que esta deixou escapar e se espalharem todas as desgraças do mundo, como a guerra, a discórdia, as doenças do corpo e da alma.

E a gente pode ativar essa esperança, promover o ressurgimento e resistência da vida em plenitude no nosso contexto nacional e internacional pela aliança com os movimentos populares que mais expressam essas raízes ancestrais.

**Juliana Okawati:** Bom, queria agradecer muito, professor. Acho que a sua trajetória de vida conta um pouco sobre o caminho que vem traçando e inspira tantas pessoas a caminharem juntas, mostrando que há motivos para seguir. Sou muito agradecida pela

oportunidade de ter acompanhado seus seminários e compartilhado tantas atividades e produções no Grupo de Pesquisas. Aprendi com tantas reflexões e discussões que, cada vez mais, me fortalecem e me dão esperança, para que a gente possa construir um futuro mais justo, um lugar de Bem Viver.

**Reinaldo Fleuri:** Eu queria agradecer particularmente a você, Juliana, pela parceria que a gente tem desenvolvido ao longo desses últimos anos. Essa convivência e esse trabalho, que tem ativado uma parceria muito criativa e produtiva, me lembram as orientações de Cícero. Aquele senador romano que, aos 84 anos, escreveu um ensaio chamado *Saber Envelhecer* (Cícero,1997). Neste discurso, Cícero discute quatro problemas que se atribuem ao processo de envelhecimento, ou seja, a velhice nos afastaria da vida ativa, enfraqueceria o corpo, nos privaria dos melhores prazeres e nos aproximaria da morte. E conclui que estas limitações só se tornam problemas dependendo do modo como a gente conduz a vida. Cícero dá algumas orientações interessantes para trabalharmos essas limitações da velhice e, ao mesmo, potencializar os valores construídos ao longo da vida. Uma das orientações é a de desenvolver relações de trabalho criativas, em grupos que unam jovens e anciões. Pois, os mais velhos têm muita experiência e menos agilidade, enquanto os mais jovens têm muita agilidade e menos experiência, com um grande potencial para aprender e se mobilizar com a sabedoria dos mais velhos. O compartilhamento em grupo intergeracional é muito criativo. É o que tenho experimentado com vocês nos grupos e na rede de pesquisas. Por isso, sou muito grato.

## INTERLOCUÇÃO 3

### **Aprendizagens a partir de uma História de Vida Dialogada**

*Mariateresa Muraca*

*Combater o Autoritarismo, Educando para Viver em Plenitude!* é um texto dialógico surgido da entrevista realizada por *Juliana Akemi Andrade Okawati* com *Reinaldo Matias Fleuri* (e sucessivamente transcrita, revisada e ampliada por eles) no dia 7 de setembro de 2022, um dia após o aniversário de 72 anos do entrevistado, na sua residência em Florianópolis.

Nesse encontro, os coautores confirmam uma das ideias importantes de Jerome Bruner, um pensador fundamental da educação, de acordo com o qual o método científico não é o único caminho para compreender o mundo: o método narrativo tem uma importância igual ou até superior, manifestando-se tanto nos produtos narrativos (textos ou discursos) quanto em uma específica modalidade de pensamento (Bruner, 1997). As narrações (desde os contos para as crianças às grandes interpretações históricas), de fato, são a forma privilegiada com a qual os seres humanos não somente descrevem, mas também constroem a realidade, conferindo sentido à experiência (Bruner, 1997).

Em particular, as histórias de vida têm um caráter intrinsecamente formativo para quem escuta e também - talvez sobretudo - para quem conta (Demetrio, 2002). Como o próprio entrevistado enfatiza logo no início das suas reflexões, ao afirmar:

“essa retrospectiva pode ser um momento de relançamento dos meus propósitos de vida”, a história de vida.

Não é, como ingenuamente poderia se acreditar, uma crônica, é uma interpretação atual, um modo de dar sentido a eventos reconstruídos do passado, de integrar o passado, o presente e frequentemente o futuro projetado, numa visão unitária de si. Esta interpretação varia no curso da existência (Lutte, 2002, p. 36, tradução própria).

O que torna possível esse complexo exercício, que inclui também a necessidade de se deter em momentos doloridos e contraditórios da existência (como a trajetória em um ensino formal demasiadamente autoritário e competitivo), é a confiança entre entrevistadora e entrevistado - uma confiança que é fruto de anos de colaboração e, especialmente, da comum participação, a partir de posicionamentos diferentes e por isso reciprocamente enriquecedores, em percursos didáticos e científicos de cunho laboratorial.

É essa intensa parceria que originou o desejo de aprofundar o diálogo, como Juliana Okawati sublinha: “sou muito agradecida pela oportunidade de ter acompanhado seus seminários e compartilhado tantas atividades e produções no Grupo de Pesquisas. Aprendi com tantas reflexões e discussões que, cada vez mais, me fortalecem e me dão esperança, para que a gente possa construir um futuro mais justo, um lugar de Bem Viver”.

E é também essa parceria que proporcionou o contexto para que Reinaldo Fleuri se engajasse em uma reflexão profunda sobre sua própria práxis (Muraca, 2015), em uma forma de arqueologia (Mortari, 2003) indagadora dos pressupostos de escolhas existenciais e profissionais que se desdobram em teorias e metodologias, conduzindo o autor a explorar sua familiaridade com educadores como Paulo Freire e Célestin Freinet e suas vivências com movimentos sociais, educativos e decoloniais.

Uma das passagens mais luminosas da conversa é quando o entrevistado, ao comentar suas emoções como jovem professor de Antropologia Filosófica na Faculdade Nossa Senhora Medianeira de São Paulo, diante de uma turma de adultos com dez ou vinte anos de experiência, afirma

*[...] desde então, assumi o trabalho de professor como aprendiz. Trabalho como professor na universidade desde 1972. O que sempre me anima a desenvolver o trabalho educativo é essa possibilidade de aprender com as pessoas com as quais a gente interage. Cada estudante traz a própria história de vida, suas experiências, questões, propostas, que desafiam e fazem a gente se renovar e descobrir sempre questões novas e aspectos novos da vida. É isso que motiva a vida de trabalhar como professor. (Fleuri).*

Esse lindo texto tem muitos pontos em comum com os livros falados que Paulo Freire adotou juntamente com alguns amigos intelectuais, como forma peculiar de escrita intersubjetiva, na fase madura de sua reflexão; ele circunscreve um percurso de elaboração do pensamento explicitamente situado na educação popular e decolonial e fundamentado no diálogo e na reciprocidade.



Dar espaço para uma história original,  
contada com as próprias escolhas,  
com as alegrias e as dores mais singulares,  
é manifestação de uma  
educação integradora e descolonial.

A escuta atenta  
aos saberes mais tácitos,  
do nível da experiência,  
ou melhor, da convivência,  
- difíceis de se traduzir  
em conceitos, livros e códigos -  
enobrece e preenche a pessoa  
com o sentido de existir.

## CAPÍTULO 4

### **Educação em Direitos Humanos e Interculturalidade**

*Ariél Philippi Machado  
Felipe José Schmidt*

A educação traz em si objetivos que fundamentam a formação do cidadão e exatamente por isso é importante a transdisciplinaridade com os Direitos Humanos para a garantia da plena cidadania. A educação em Direitos Humanos (DH) orienta a formação de indivíduos conscientes enquanto sujeitos de direitos, afirma valores e contribui para a criação de uma consciência ética e cidadã. Uma cultura de Direitos Humanos significa o respeito às diferenças e instiga lutar pela paz, pelo respeito, pela igualdade e pela democracia.

Nosso trabalho versará a respeito de uma das principais tarefas definidas pela legislação educacional: a formação para a cidadania. Seguindo nessa perspectiva educacional, a educação decolonial se apresenta como um forte instrumento para a problematização de uma vasta gama de processos e fenômenos como o racismo, a exclusão e a desumanização que se construíram acerca de determinados grupos humanos (hooks, 2013).

A decolonialidade é considerada um caminho para resistir e desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos subalternizados durante anos, e é também uma crítica direta à modernidade e ao padrão capitalista que nos é imposto. De tal

maneira que, a educação em Direitos Humanos que se pauta na desconstrução chama em causa o tema da interculturalidade, tema de reflexão da segunda parte deste capítulo.

O pensamento decolonial é um pensamento que se desprende da lógica de um único mundo possível (lógica da modernidade capitalista) e se abre para uma pluralidade de vozes e diversos caminhos. Trata-se de uma busca pelo direito à diferença e a uma abertura para outros pensamentos e possibilidades.

Inserida na corrente teórica modernidade/colonialidade, a pedagogia decolonial se integra como um projeto político, social, epistêmico e ético, expresso pela interculturalidade crítica, que aposta na evocação de conhecimentos até então marginalizados e de uma postura insurgente diante das estruturas rígidas resultantes (Joaquim; Oliveira, 2021).

A educação, ao ser analisada sob um prisma decolonial, é entendida como um fenômeno relacional que promove o cultivo e a materialização do saber como sendo um processo de autoatualização e autorreflexão com efeitos mútuos e múltiplos no coletivo. Baseados no exposto e no nosso contexto latino-americano, como enfrentar as amarras da colonialidade do poder, do saber e do ser? Quais as vias possíveis para desfazer as hierarquias que a colonialidade detém sobre o saber como resultado da configuração das relações de poder, as quais ainda permanecem influenciando diversas circunstâncias da nossa vida social latino-americana?

Walter Mignolo (2003) diz que é preciso romper as amarras dessa estrutura perversa. Fala da pluralidade do pensamento de fronteira, o qual apresenta novas possibilidades para o enfrentamento e a reformulação das estruturas até então consolidadas. Um pensamento insurgente que atua como uma prática política no meio educacional, enfrentando, dando visibilidade e transformando as estruturas sociais forjadas nas convenções da colonialidade.

Pedagogias que se esforcem para transgredir, deslocar e incidir uma negação ontológica, epistêmica e cosmogônica-espiritual que tenha sido - e é estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade. Quer dizer, 'pedagogia(s) decolonial(is)' (Walsh, 2009, p. 15).

Decolonizar na educação é construir por outras linhas de pensamento, de pensamento crítico, identificando e denunciando a colonialidade presente no pensamento e nas políticas.

### **Educar para a cidadania**

A educação para a cidadania consiste em oferecer à pessoa humana as condições de sua realização. Nesse sentido, é fundamental que a instituição escolar e seus profissionais promovam o estabelecimento de vínculos entre a realidade material, vivenciada por estudantes no contexto concreto extraescolar, e o trabalho da escola, por meio de uma pedagogia que estimule o exercício da prática da liberdade como condição existencial do ser humano, sendo um ente histórico e social, instado a se autoconstituir, no vir a ser, como sujeito autônomo, ser pessoal em busca de sua plenitude ontológica nas condições de sua contingência e finitude.

Outro compromisso da educação, nessa perspectiva emancipatória, é fortalecer o Estado Democrático de Direito, dando suporte à implantação das diversas leis, pareceres e resoluções que foram elaborados com a participação da sociedade civil e dos movimentos sociais que almejam alcançar a concretização dos direitos através de políticas públicas. Para tanto, é necessário que educadoras conheçam seus direitos individuais e coletivos, os deveres e, principalmente, se reconheçam como pessoas de direitos, atuantes na sociedade.

Destacamos que existem em âmbito nacional e internacional formulações de políticas públicas nos sistemas de ensino em que se compreende que a educação para a cidadania é concatenada à

educação em Direitos Humanos, compreendida como eixo norteador e transversal dos Projetos Pedagógicos Institucionais, e que ambas devem se materializar no currículo escolar.

Entretanto, diante de vários retrocessos políticos vividos no país, muitas políticas de promoção dos DH foram e ainda estão sendo desmontadas em nome da defesa de uma estrutura hegemônica que produz e reproduz culturas e práticas antidemocráticas, de desrespeito e violação dos direitos. Em contra-hegemonia, reforçamos que, para pensar em Educação para os Direitos Humanos nesta etapa da história do mundo, é fundamental apoiar-se em sistemas e instituições internacionais democráticos a serviço da justiça social, da igualdade e da soberania dos povos.

Destaca-se o documento das *Diretrizes Nacionais para a Educação em DH* (2012) que apresenta oficialmente a temática, quanto aos princípios orientadores e ressalta “a dignidade humana, a democracia, o reconhecimento e a valorização das diversidades, a perspectiva de interação a partir da sustentabilidade socioambiental e a educação para a mudança e a transformação social” (Brasil, 2012, p. 9-10).

Nesse sentido, o currículo, além dos componentes curriculares definidos oficialmente, deverá abranger temáticas que atendam à diversidade que a sociedade exige, nas diferentes especificidades da educação: ambiental, sexual, quilombola, indígena, afro-brasileira, do campo, religiosa, musical, geracional, para pessoas com deficiência, tecnológica e midiática, entre outras.

Dito isso, compreende-se que a educação tem o papel de trabalhar pela concretização de políticas e práticas pedagógicas com foco na formação intercultural, decolonial e humanizadora, de uma cidadania ativa e da democracia. Entendemos que uma sociedade democrática e justa é a que garante a igualdade perante as leis e as normas, em que direitos e deveres são iguais para todos, alertando que esta igualdade, em hipótese alguma,

significa uniformização dos membros de uma sociedade, mas, sim, de respeito à dignidade humana.

Consideramos que a finalidade de um Estado é oferecer o máximo de bem-estar, garantindo os direitos sociais, civis, políticos e culturais para seus cidadãos, esse bem-estar se encontra diretamente ligado à condição de estabilidade e paz, não apenas no interior do país, mas também nas relações internacionais. Então é fundamental o estabelecimento de princípios garantidores de uma formação de acordo com os ideais fundamentais para a vida em plenitude.

Esses fundamentos urgem pela construção de um outro modelo de representação da sociedade que poderá se consolidar no âmbito do saber histórico escolar, científico, pensado a partir da reflexão que traz relações de colonialidade expressas através de marcas da modernidade. Nesse contexto, pensar a Educação para os Direitos Humanos não traz consigo o imperativo de uma proposta universal, ao contrário disso, exige o tratamento da diversidade por meio da constituição de diálogos interculturais.

Considerando esses elementos, o professor Reinaldo Matias Fleuri, em um de seus encontros com Paulo Freire, dialoga sobre o tema do autoritarismo do saber científico em sua relação com os saberes populares para legitimar a ordem sujeitadora, impondo o silêncio e a submissão às classes subalternas (Fleuri, 2008a, p. 45).

A permanência do modelo científico, tradicional e eurocêntrico para o ensino, que se mantém dominante desde o século XIX, parece revelar bem mais do que uma característica própria da epistemologia dos saberes escolares. A seleção curricular na organização dos conteúdos indica, nessa perspectiva, relações de colonialidade que aí subsistem.

Ao firmar a presença de relações de colonialidade no ensino de saberes, suscitamos a utopia de construir alternativas à modernidade eurocêntrica, tanto no que se refere ao seu projeto de sociedade, quanto às suas propostas epistemológicas. A construção de alternativas implica necessariamente uma

discussão crítica à centralidade ocidental nos processos de produção do conhecimento. É nesse âmbito que se constitui o conceito de colonialidade.

Boaventura de Sousa Santos (2006) chama de processo de redução da multiplicidade de mundos e de tempos operado pela razão ocidental. Conforme o autor, a compreensão do mundo tem relações diretas com as concepções de tempo e de temporalidade, e a tradição científica e filosófica ocidental que se tornou dominante impôs, através daquilo que ele chama de indolência da razão, uma única concepção de tempo e de história lineares, reduzindo assim as possibilidades de inteligibilidade do mundo.

Para Santos (2006, p. 95) é a indolência da razão metonímica - “que se reivindica como a única forma de racionalidade” - que faz da história ocidental modelo e parâmetro para a experiência social de todos os povos, pois prevalece aí a ideia de totalidade homogênea onde as partes não têm existência fora da relação com o todo. Uma única lógica organiza o movimento do todo e das partes e, dessa forma, “nenhuma das partes pode ser pensada fora da relação com a totalidade” (2006, p. 98).

O processo de redução da diversidade de mundos e tempos ao lado da singularização dos saberes estabelece uma relação bastante característica com a diversidade. A ideia de totalidade homogênea e singular expressa na noção de progresso, central para a concepção moderna, cria assimetrias históricas capazes de promover a não existência da diferença.

A construção de um discurso sobre a história humana onde os povos colonizados pela Europa aparecem em patamares mais baixos numa escala de desenvolvimento humano, que tem como fim último (*télos*) a economia de mercado, a epistemologia científica e as instituições políticas modernas, pode ser considerada uma das principais marcas da ciência moderna. Esse discurso tem por base a concepção de natureza humana enquanto algo transcendental, com independência de qualquer variável cultural e subjetiva, daí a necessidade da ciência dessa natureza

se localizar num ponto de onde se pode obter uma visão totalizante e objetiva.

Esse movimento é o que Santos (2006) chama de monocultura do tempo linear, um dos modos de produção da não existência operados pela razão metonímica. Além de dar sentido e direção únicos à história, através desse movimento todas as outras concepções de tempo são construídas como inexistentes, pois a concepção linear produz a não contemporaneidade que revela as assimetrias dos tempos históricos, e nessas assimetrias se escondem hierarquias dominadas por quem estabelece qual fração reduzida do simultâneo é considerada como contemporâneo.

Desvelar e desconstruir o autoritarismo nas relações sociais e educativas implica em denunciar a colonialidade inerentes ao saber e ao poder em nosso contexto. À medida que um discurso é disseminado e os corpos são disciplinados, constituindo regimes de verdade, os sujeitos se submetem e se inferiorizam, porque acabam por assimilar esse discurso e assumir a perspectiva do colonizador (Fleuri, 2008a, p. 46).

Essa questão, que Paulo Freire traz à tona, é retomada com ênfase por algumas perspectivas "pós-colonialistas" ou "pós-ocidentalistas", de autores e autoras da Índia, da África e da América Latina. Eles e elas entendem que essa é a condição das pessoas e sociedades de países do Sul, que tiveram suas histórias contadas a partir da perspectiva do colonizador e assim foram acostumadas a se olhar e a se constituir segundo a perspectiva alienada. Nessa concepção, coloca-se o desafio pedagógico-político, ético-epistemológico de se constituir sujeitos críticos e criativos, que desenvolvem suas formas de resistência, que negociam, entram nos jogos de poder, elaborando os caminhos de suas próprias vidas, que tramam seu dia a dia.

Para Fleuri (2017), através das três dimensões de sujeitos da educação, dos propositores, interlocutores e das redes

relacionais, se constituirá o eixo estruturante do contexto educacional, a espinha dorsal da organização da prática educativa. A articulação entre esses sujeitos da educação constitui os interesses e as intencionalidades mobilizadoras do trabalho educacional. Os objetivos, produzidos e sustentados de modo fluido e interativo pelos sujeitos, representam as finalidades que dão sentido e formulam o significado do trabalho coletivo.

Considerando esses objetivos, como podemos responder à questão "para que se educa?" As finalidades constituídas, constantemente sustentadas e transformadas pela interação viva entre as pessoas vão constituindo os processos educacionais. De acordo com Fleuri (2017, p. 114), “‘processos educacionais’ indicam fatores que mobilizam (e são mobilizados de maneira recíproca, complementar, contraditória, transversal, progressiva) a interação entre os sujeitos educacionais e com seus respectivos contextos bio-psico-sócio-histórico-ambientais”.

Educar em Direitos Humanos é possibilitar desconstruir as estruturas de relação autoritárias ou descolonizar os dispositivos de saber e de poder. Pode significar, então, segundo Fleuri (2008a, p. 47), “aumentar a capacidade de percepção desses jogos, entendendo as ambiguidades e ambivalências vividas no cotidiano, ao mesmo tempo em que vai conseguindo deslindar as tramas da macropolítica”. Esse percurso educacional favorece que as vozes silenciadas sejam ouvidas, tendo por conteúdo o que é mais próprio e singular da cultura e dos saberes locais e regionais.

## **Educação e Interculturalidade**

As realidades culturais são múltiplas, diversas e compõem um bem patrimonial dos povos. Educar em perspectiva intercultural, e dentro de uma realidade multicultural, requer atenção à pluralidade que caracteriza e está presente tanto na comunidade,

lugar de vivências do cotidiano, quanto no âmbito da vida em nível planetário.

Enfatizar o caráter relacional e contextual (“inter” e “trans”) dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais. E traz implicações importantes para o campo da educação. A educação, na perspectiva intercultural, passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos. [...] A prática educacional se constitui pela articulação entre múltiplos sujeitos e processos e dimensões interativas (Fleuri, 2017, p. 106).

Optar por um viés de reflexão que agrega Direitos Humanos, educação e interculturalidade é sinal de enfrentamento e resistência diante dos retrocessos que se percebem em relação à dignidade da pessoa humana, especialmente no tocante às minorias historicamente invisibilizadas pelos sistemas de domínio e poder.

A interculturalidade é uma ferramenta pedagógica e estrutural para a garantia e promoção do respeito às diferenças. Por sinal, é uma via de atuação conjunta para a transformação da sociedade, para que os direitos básicos de educação, saúde, justiça e segurança não fiquem reféns de uma cultura impositora e colonialista. Nas palavras de Vera Candau (2008, p. 52) “a perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana”.

De acordo com Fabíola Caldas e André Faisting (2018), a compreensão de uma educação intercultural não se limita às políticas públicas educacionais, mas precisa ser compreendida como um valor social, possibilitando o reconhecimento das diferenças e apaziguando os conflitos. Essa compreensão ética da interculturalidade permite considerar a diversidade e as diferenças como riquezas de um tecido social e “contribuir para alterar a mentalidade dominante e oferecer uma resposta à realidade multicultural do país” (Caldas; Faisting, 2018, p. 68).

A sociedade plural e polissêmica já é uma realidade. Linguagens, costumes, valores e símbolos estão em constante interação, na velocidade de um clique. Educar para o reconhecimento de diferentes pontos de vista, de interpretação de códigos e, por conseguinte, de valores socioculturais é um paradigma que nos envolve e exige posturas e decisões.

A compreensão da dimensão intercultural e crítica do contexto social e especificamente educacional implica em considerar os contextos constitutivos dos múltiplos significados desenvolvidos pelas ações e interações das pessoas. Torna-se necessário, para isso, desenvolver a capacidade de percepção e compreensão do contexto e de seus processos de transformação (Fleuri, 2017, p. 107).

Para Fleuri, a educação intercultural é um passo necessário na compreensão de valores e saberes que se transferem e atualizam seus significados à medida que pessoas, grupos e contextos evoluem (Fleuri, 2017, p. 109).

Neste momento de nossa reflexão, é necessário explicitar que interculturalidade “implica que os diferentes se constituem mutuamente e, assim, tornam-se o que são em relações de negociações, conflitos e trocas recíprocas”, enquanto a cosmovisão da multiculturalidade “pressupõe apenas a aceitação do heterogêneo” (Canclini, 2004, p. 15).

Convergindo sobre a necessidade de novos paradigmas para a educação, Fleuri e Canclini apontam para novos modelos educacionais, quando toda pessoa é agente, sujeito e protagonista de saberes. As negociações, os conflitos e as trocas de diferentes pessoas são possibilidades de diálogo e, portanto, novas capacidades de educar.

Também os saberes são diferentes, possuem seu método e objeto próprios, mas as apropriações e o “uso” se dão pela pessoa humana. Nesse ponto comum, no ser humano que age, escolhe e convive está o vértice e o interesse de nossa reflexão. E levanta-

se aqui uma pergunta: se os humanos podem usar dos saberes produzidos, por que escolhem não dialogar? Por que é possível escolher subjugar e dominar povos e seus saberes?

Para Márcia Uchôa, esse dado negativo das escolhas dominantes se configura como o objeto da educação intercultural e em Direitos Humanos. Uchôa (2021, p. 13) afirma que “mais do que nunca a Educação em Direitos Humanos é uma pauta a ser lutada e defendida em todos os espaços sociais”. A consequência da defesa e empenho da educação em Direitos Humanos está na perspectiva de diálogos de saberes que se multiplicam nas relações de acolhida e valorização do outro. Interculturalidade e alteridade são as duas vias de uma educação em Direitos Humanos em vista da consciência cidadã.

Na ausência da acolhida dos diferentes e do respeito ao outro humano, abre-se a possibilidade da via negativa exposta pela autora, que também responde à hipótese com a proposta da educação intercultural:

A educação intercultural, a qual é marcada pelo diálogo horizontal entre as várias culturas que permeiam o ambiente educacional, tem como ponto partida, a identificação das causas do não diálogo, ou seja, é necessário problematizar as razões que provocaram a hierarquização, a invisibilidade das populações marginalizadas e os seus papéis sociais (Uchôa, 2021, p. 13).

A chave da educação em Direitos Humanos está na defesa do princípio da dignidade da pessoa humana, que inclui assim, a possibilidade de manifestação das diferenças. Isso implica na superação dos estigmas e de processos colonizadores do saber, do viver, do crer e do agir.

Desse modo, a educação intercultural exige uma revisão no modelo de formação docente, bem como na estruturação de propostas educacionais (currículos) que se baseiem em relações mais democráticas e justas para todos os seres humanos. Assim, a

educação intercultural chama em causa o paradigma da decolonialidade.

De acordo com Vera Candau (2020, p. 681):

Os processos educacionais, em geral, reforçam a lógica da colonialidade, promovendo a homogeneização dos sujeitos neles implicados, reconhecendo um único tipo de conhecimento como válido e verdadeiro, aquele produzido a partir do referencial construído pela modernidade europeia.

A educação decolonial parte do princípio emancipador de categorias nominadas como diferentes, marginais, minoritárias. Enfim, categorias que não tomam o particular humano como princípio. A autora afirma que:

O fortalecimento dos sujeitos silenciados é fundamental para a afirmação de processos educativos democráticos, orientados à construção de relações sociais justas e que reconheçam o potencial de todos e todas, individual, comunitária e coletivamente (Candau, 2020, p. 683).

Na esteira de Candau, temos a tríplice formação da teoria da interculturalidade proposta por Néstor Canclini (2004, p. 45):

Uma teoria consistente da interculturalidade deve encontrar a forma de trabalhar conjuntamente os três processos que esta se tece: as diferenças, as desigualdades e a desconexão. Sem dúvida, a história das ciências sociais nos acostumou a elaborar em separado estes três objetos de estudo.

Em modo de síntese, Vera Candau provoca para novas posturas na educação, levando em conta a educação intercultural e educação em Direitos Humanos: “Seremos capazes de aproveitar este momento para construir uma sociedade justa, democrática e solidária? [...] De colocar no centro de nossas buscas os grupos sociais subalternizados e inferiorizados?” (2020, p. 685).

Decorrem, portanto, algumas propostas de posturas novas diante do compromisso com uma educação intercultural, libertadora e solidária. Para contribuir e responder às indagações dos teóricos acima, se entrelaçam a reparação, a resistência e a ousadia criativa.

A educação intercultural precisa pautar as reflexões de correção e reparação de processos migratórios colonialistas e colonizadores que estruturaram sociedades inteiras por meio da compreensão de que há povos soberanos e outros inferiores.

A educação em Direitos Humanos deve estar direcionada na defesa e ampliação da democracia, como exercício de valores como a cidadania e a “amizade social”, o respeito e a tolerância, para um tecido social onde haja harmonia entre as relações étnico-raciais, de gênero, de crenças e de corpos.

Novas políticas educacionais para a formação de professores precisam levar em conta a complexidade cultural e de epistemes, formando novas gerações com critérios éticos e de compromisso social, para o exercício de uma cidadania complexa e estimulante do Bem Viver.

## **Conclusão**

As propostas de educação intercultural se estruturam, portanto, num princípio de igualdade e de acessibilidade para que se garanta o acesso à educação (art. 26, *Declaração dos Direitos Humanos*, n. 1, 2 e 3). Essa educação tem como princípio a dignidade da pessoa, um princípio base e gerador de políticas educacionais coerentes com o lugar onde a pessoa nasce, se desenvolve e faz história.

O ponto de partida é pensar a partir de onde os pés pisam, o que significa mudar o eixo das relações a partir da cosmovisão do “sul global” ou, mesmo, das “epistemologias do sul”, como resposta à histórica situação de subordinação ao “velho mundo” explorador e sufocante.

Dar espaço para uma história original, contada com as próprias escolhas, com as alegrias e as dores mais singulares, é manifestação de uma educação integradora e descolonial. Dar também ouvidos, uma escuta atenta aos saberes que são mais tácitos, do nível da experiência, ou, melhor, da convivência, sendo difíceis de traduzir em conceitos, livros e códigos, enobrece e preenche a pessoa com o sentido de existir.

Educação em Direitos Humanos em busca da cidadania plena é uma possibilidade revolucionadora para colaborar nas sendas do Bem Viver e da vida em plenitude.

## INTERLOCUÇÃO 4

### Direitos Humanos a partir da Educação Decolonial

*Ana Lis da Silva e Silva  
André Ferreira  
Roselaine Dias da Silva  
Edson Luiz Mendes*

O trabalho de *Ariél Philippi Machado e Felipe José Schmidt* discute a formação para a cidadania compreendendo a educação decolonial como um forte instrumento para problematização de uma vasta gama de processos de exclusão e desumanização que se construíram acerca de determinados grupos humanos (hooks, 2013).

Os autores defendem a educação em Direitos Humanos, orientada à formação de indivíduos conscientes enquanto sujeitos de direitos, que afirme valores e contribua para uma consciência ética e cidadã. Com isso, chamam em causa o tema da interculturalidade. Segundo os autores afirmam, “o pensamento decolonial é um pensamento que se desprende da lógica de um único mundo possível (lógica da modernidade capitalista) e se abre para uma pluralidade de vozes e diversos caminhos. Trata-se de uma busca pelo direito à diferença e a uma abertura para outros pensamentos e possibilidades”.

Então, os autores se questionam sobre como enfrentar, no contexto latino-americano, as amarras da colonialidade do poder, do saber e do ser. Indagam sobre as vias possíveis para desfazer

as hierarquias que a colonialidade impõe sobre o saber como resultado da configuração das relações de poder, que ainda permanecem influenciando diversas circunstâncias da vida social latino-americana.

## **Reflexões**

O texto é um convite para repensar as atuais diretrizes da educação no que diz respeito à formação cidadã: de que forma as instituições estão vinculando a escola com a realidade extraescolar? A problemática levantada pelos autores dialoga com um passado recente em que as políticas públicas voltadas aos Direitos Humanos se viram atacadas por uma retórica contrária às garantias fundamentais para o bem-estar social, bem como um desmonte colocado em prática durante o governo Bolsonaro. Thainá Lana Rodrigues Martins (2020) aponta que, apenas em 2019, o Programa de Direitos Humanos foi violado 36 vezes. Tendo isso em pauta, como a educação poderia fortalecer nossas estruturas de representação de uma sociedade democrática? Questões como essas são contempladas no decorrer da leitura, oferecendo alternativas para uma educação integradora.

A reflexão proposta pelos autores implica em um processo de desconstrução da estrutura de educação como a conhecemos. Seja em âmbito físico, pedagógico ou, principalmente, ideológico. Há de se considerar que não se muda a condição de educação com palavras. É necessário repensar a condição de ser e estar das pessoas que supostamente apreendem e das que ensinam (Freire, 1995). Essa reciprocidade precisa ser condicionada no campo da ética para que se estabeleça na prática, no exercício cotidiano do espaço educacional. Para isso, toma-se a urgência de rompimento do currículo amarrado ideologicamente (Moreira; Silva, 1999), pensado em bases legais para manter o processo civilizacional eurocentrado. Nessa perspectiva, cabe problematizar se tal posicionamento dos autores se organiza em nosso tempo. Haja

vista as proposições que se estabelecem nas Câmaras Legislativas desde os municípios pelo país afora, que arditosamente usam os mecanismos legais para impedir o rompimento das amarras coloniais que cerceiam as novas pautas e avanços dentro do sistema escolar.

“Esse mundo regido por contratos de dominação invoca um simulacro que chamam de educação, mas que tem suas raízes fincadas na catequese, no espólio, no pacto protetivo e de poder branco, heteropatriarcal, antropoceno e eurocentrista.” (Rufino, 2021, p. 13). Por isso, mais que considerar as normatizações, diretrizes e leis, é necessária atenção para as práticas interculturais educacionais, pois a metodologia para desmascarar a colonização cria a consciência que possibilita tomadas de decisões pessoais voltadas ao coletivo, ao bem-estar comum e ao Bem Viver.

Isso pode se dar por meio de pequenas práticas permeadas de metodologia participativa, dialógica e contextualizada à sua realidade. Fazendo relação intercultural com outros saberes, também pequenos, porém significativos para os sujeitos por provocar aprendizagens decolonizadoras, levando a transformações da sua percepção de mundo eurocêntrica e individualista para uma visão coletiva e que valorize a vida, o bem comum e o Bem Viver; iniciando por si, seu território e seu modo de agir na relação com a vida planetária. “Nesse sentido, a desaprendizagem como um drible para uma aprendizagem cosmopolita, ecológica, plurilinguista, polirracional e responsável se inscreve na tessitura de ações comprometidas com as formas de ser e saber injustiçadas ao longo da história.” (Rufino, 2021, p. 25).

A interculturalidade pressupõe a troca de saberes sem perder sua essência humanitária: a vida. O fato de conhecer e trocar conhecimentos, por meio do diálogo com o diferente, qualifica as ações em prol do bem comum, fortalece a autoestima e aprimora os conhecimentos existentes, desafiando a contribuir com novas atitudes que fortaleçam e efetivem o Bem Viver social, pautado

na plenitude coletiva. Para Luiz Rufino, “a descolonização é uma aprendizagem que se tece nesse enlace, nesses nós que são também desate, que faz cruzo para transmutar a neurose, a obsessão e a tara de um mundo cindido.” (Rufino, 2021, p. 33).

A educação descolonizadora “não é meramente um conceito, mas uma prática que integra a emergência pela cura e pela liberdade, que batalha pela dignidade do existir, com todas as linguagens possíveis.” (Rufino, 2021, p. 50). A partir da troca intercultural entre sujeitos que se percebem no outro, as ações descolonizadoras são potencializadas, levando a conscientização para a possibilidade do Bem Viver que inicia consigo mesmo, no seu fazer educacional: “miudinho” e de grande significância social. Mais que boas intenções, é necessário concretizar e ganhar corpo e chão, na materialização dos Direitos Humanos.

### **Sobre o caminho para decolonizar o poder, o saber e o ser**

Os autores afirmam que “decolonizar na educação é construir por outras linhas de pensamento, de pensamento crítico, identificando e denunciando a colonialidade presente no pensamento e nas políticas”. Neste ponto, partilhando de uma perspectiva decolonial, reforçamos a necessidade de se ir além de um pensamento crítico e fazer mais que a denúncia da colonialidade presente no pensamento e nas políticas, fazendo também o anúncio de uma nova realidade, como diria Paulo Freire, ao promover também a crítica por meio das ações, partilhando de uma educação transformadora, tanto das consciências quanto das ações.

Os autores pontuam, ainda, que “diante de vários retrocessos políticos vividos no país, muitas políticas de promoção dos Direitos Humanos foram e ainda estão sendo desmontadas em nome da defesa de uma estrutura hegemônica que produz e reproduz culturas e práticas antidemocráticas, de desrespeito e violação dos direitos”. Diante disso, se colocam em contra-hegemonia,

reforçando que, “para pensar em Educação para os Direitos Humanos nesta etapa da história do mundo, é fundamental apoiar-se em sistemas e instituições internacionais democráticos/as a serviço da justiça social, da igualdade e da soberania dos povos”, sendo “outro compromisso da educação, nessa perspectiva emancipatória, fortalecer o Estado Democrático de Direito dando suporte à implantação das diversas leis, pareceres e resoluções que foram elaborados com a participação da sociedade civil e movimentos sociais que almejam alcançar a concretização dos direitos através de políticas públicas”.

A esse respeito não podemos esquecer que os sistemas e instituições internacionais a que se referem são, em princípio, instituições modernas, que foram moldadas através das lutas de classes modernas e que foram, em alguma medida, permeadas por princípios democráticos pela atuação de movimentos democráticos da sociedade. Esse é um sinal de que mesmo instituições modernas podem ser permeadas por participação democrática e servir de instrumento na decolonização do saber e do ser. Então, entendemos que são esses aspectos decolonizantes das referidas instituições que estão sendo ameaçados constantemente de retrocesso, como afirmam os autores, em relação ao desmonte das políticas de promoção dos Direitos Humanos. Nesse sentido, não podemos deixar de defender as instituições modernas naquilo que elas têm de decoloniais, mas não devemos também deixar de criticá-las naquilo que elas, evidentemente, têm de colonizadoras.

E a crítica da colonialidade, como já se falou, deve se colocar também materialmente, haja vista, conforme Freire, citado por Fleuri (2008a), que as relações autoritárias se tornam possíveis quando alguns detêm os meios de que outros precisam para satisfazer as próprias necessidades, e ao controlar-se os meios para a satisfação das necessidades, estabelece-se uma relação de dependência, a partir da qual se controla a decisão do outro. Diante disso, seria fundamental, do ponto de vista da

“atuação dos agentes de classe média”, assumir os interesses objetivos das classes populares, “colocando o próprio saber a serviço das lutas populares e reforçando as lideranças locais autênticas” (Fleuri, 2008a, p. 21).

Com isso, esperamos fortalecer a tese defendida pelos autores qualificando a defesa das instituições democráticas (modernas), inclusive considerando que nesse mesmo período em que as políticas de Direitos Humanos sofrem ataques, esses ataques se organizam também através de manifestações de massa, que atuam por meios democráticos na forma, porém com o fim de negar a própria democracia e, em última instância, os interesses objetivos das classes populares.

Quanto ao processo de redução da multiplicidade de mundos e de tempos operado pela razão ocidental, conforme proposto por Boaventura de Sousa Santos (2006), citado pelos autores, sugerimos que, esta, teria como contrapartida fundamental a redução da multiplicidade de mundos e tempos que se opera em termos materiais com a concentração dos meios de produção das necessidades pelos grandes capitais transnacionais, principais promotores da globalização atual. A construção de um “mundo onde caibam vários mundos”, na expressão dos Zapatistas, passaria, assim, pelo controle das ideias, mas também dos meios de produção das necessidades, como nos lembra Freire, mais uma vez, citado por Fleuri (2008a), partindo dos meios de produção locais e do fortalecimento das horizontalidades presentes no território, na busca por uma outra globalização, como diria Milton Santos (2006) - capaz de superar aquela que nega a pluralidade do mundo.

A ênfase dos autores na interculturalidade e alteridade como “duas vias de uma educação em Direitos Humanos em vista da consciência cidadã” pode ser, assim, pautada no reconhecimento das outras pessoas, assim como outras culturas, particularmente oprimidas. Surgiria daí a identidade comum capaz de unificar os esforços da sociedade em favor do processo de decolonização. Os

autores *Ariél Philippi Machado* e *Felipe José Schmidt* são, ademais, enfáticos na defesa de uma educação intercultural que perpassa pelo diálogo entre as culturas presentes no ambiente educacional, a partir das causas do não diálogo, confrontando a hierarquia, “a invisibilidade das populações marginalizadas e os seus papéis sociais”. (Uchôa, 2021, p. 13). Reforçamos que esse espaço de problematização da realidade ao lado dos segmentos populares e movimentos sociais é, de fato, essencial para o trabalho de educação popular, devendo-se sempre buscar aprofundá-lo, por meio do diálogo solidário com os interesses populares e, por fim, realizar ações para a transformação da realidade em questão, como Paulo Freire nos ensina.

Com estes comentários, esperamos poder contribuir com o caminho proposto pelos autores de realizar a Educação em Direitos Humanos em busca da cidadania plena, colaborando com o Bem Viver e a vida em plenitude, desafio cada vez mais decisivo em nossa realidade.



Mesmo com o potencial  
de criar e reproduzir estereótipos,  
naturalizar opressões,  
entre diversas outras falhas,  
é possível - e necessário - reconhecer  
como o jornalismo e a notícia  
não são somente aquilo que são hoje.

Em seu formato cristalizado no singular,  
mas com capacidade  
de realizar articulações potentes  
podem demonstrar, inclusive,  
contradições do próprio capitalismo.

Esta potência pode ser determinante  
para pensar novos modelos de sociedade.

## CAPÍTULO 5

### **Informação e Conhecimento para Bem Viver**

*Gabriela Goulart Nascimento  
Lucas Santos Carmo Cabral*

Somos uma autora e um autor de áreas diferentes, apesar de correlatas (Ciência da Informação e Jornalismo), que encontram em suas pesquisas preocupações semelhantes: pensar nos potenciais de nossos objetos de estudo para a melhoria da vida das pessoas. Reconhecemos, portanto, uma questão paradoxal, mas proveitosa, que é o papel das ciências e das formas de conhecimento na perpetuação de um sistema desigual. Percebemos seu caráter, muitas vezes, eurocêntrico e excludente. Porém, acreditamos também que se trata de um espaço de disputa e que pode propiciar diálogos que propõem, inclusive, movimentos contrários a essas características que levantamos.

Estamos inseridos em um grupo mais amplo de pesquisadores e pesquisadoras de diversas áreas que executam uma tarefa de escrita coletiva e discussão constante para compor um livro que perpassa diversas temáticas a partir de diferentes perspectivas.

As questões interligadas da crise do capitalismo, a exploração insustentável da natureza e os efeitos do neoliberalismo na sociedade apresentam desafios que requerem abordagens multidisciplinares para serem questionados. Um cenário

complexo, como o que nos encontramos, não será compreendido por uma só área ou uma só pesquisa.

Neste ensaio, buscamos levantar uma discussão teórica a respeito de como podemos pensar informação e jornalismo com a perspectiva do Bem Viver. Trata-se de um esforço limitado e introdutório, mas que busca provocar minimamente os leitores a pensar, especulativamente, possibilidades para além do funcionamento dessas práticas hoje.

Na primeira sessão, recuperamos o conceito de Bem Viver, nos aproximando do tema e explicitando sua complexidade. Na segunda parte, falamos sobre compreensões possíveis sobre a informação e o jornalismo hoje e seu caráter mercadológico. Na terceira sessão, dialogamos com a ideia de *mahiti* dos indígenas Yanomami e explicitamos potenciais da informação e do jornalismo.

### **Bem Viver: redescobrimo a harmonia em um mundo interconectado**

Bem Viver é um conceito profundamente enraizado nas culturas indígenas das Américas, especificamente entre os povos nativos da América do Sul que se autodenominam como *Abya Yala*<sup>1</sup>. Esse conceito têm um significado cultural, espiritual e filosófico expressivo, enfatizando uma abordagem holística<sup>2</sup>:

---

<sup>1</sup> A expressão *Abya Yala* (que significa, na língua do povo Kuna, “terra em sua plena maturidade”) vem sendo cada vez mais usada pelos povos originários do continente ameríndio, objetivando construir um sentimento de unidade e pertencimento aos povos ancestrais submetidos historicamente à colonização ibérica. Da mesma forma, os Guarani, juntamente com os diferentes povos indígenas brasileiros, resgatam a nação *Pindorama* e sua cultura *Tekó Porã*, contrapondo-se ao estereótipo de “índio”, que lhes foi atribuído pelos colonizadores portugueses. *Pindorama* (etimologicamente, em Guarani, significa “região das palmeiras”) é uma designação para o local mítico dos povos Tupi-Guarani, que seria uma terra livre dos males (Clastres, 1978).

<sup>2</sup> Concepção, nas ciências humanas e sociais, que defende a importância da compreensão integral dos fenômenos e não a análise isolada dos seus constituintes.

As expressões mais conhecidas do Bem Viver remetem a idiomas originários de Equador e Bolívia: no primeiro caso é Buen Vivir ou sumak kawsay, em kichwa, e no segundo, Vivir Bien ou suma qamaña, em aymara, além de aparecer também como nhandereko, em guarani (Acosta, 2016, p. 75).

Alberto Acosta, em seu livro *O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*, problematiza a noção eurocêntrica predominante de bem-estar, contrapondo uma perspectiva que confronta a dinâmica do poder colonial arraigado. Embora reconhecendo as valiosas influências indígenas, o texto enfatiza que os princípios do Bem Viver não são derivados apenas de perspectivas andinas e amazônicas. Esse reconhecimento ressalta a existência de diversas vozes globais, incluindo aquelas dentro das esferas culturais ocidentais, que se alinham com esse paradigma. O texto incentiva uma visão ampliada do bem-estar que transcende as fronteiras geográficas e ideológicas, incitando-nos a adotar uma compreensão mais inclusiva e holística do desenvolvimento humano (Acosta, 2016, p. 34).

Enquanto cultura da vida, com diversos nomes e variedades, tem sido conhecido e praticado em distintos períodos e em diferentes regiões da Mãe Terra: por exemplo, o ubuntu, na África do Sul, e o svadeshi, swaraj e apargrama, na Índia. Neste esforço coletivo por (re)construir um quebra-cabeças de elementos sustentadores de novas formas de organizar a vida, poderíamos recuperar inclusive alguns elementos da “vida boa” de Aristóteles - embora o filósofo grego também possa ser considerado um dos pilares da questionada civilização ocidental. Por isso, para prevenir a construção de um único e indiscutível conceito, também seria melhor falar em “bons viveres” ou “bons conviveres”, em linha com a reflexão do filósofo boliviano Xavier Albó. Ou seja, bons conviveres dos seres humanos na comunidade, bons conviveres das comunidades com outras comunidades, bons conviveres de indivíduos e comunidades na e com a Natureza. (Acosta, 2016, p. 84-85).

O autor coloca que o Bem Viver é um percurso contínuo e dinâmico, marcado por uma constante construção e reconstrução. O Bem Viver sintetiza trajetórias históricas e sociais de comunidades que, muitas vezes, foram empurradas para as margens. Essa noção não deve se limitar meramente a uma alternativa ao desenvolvimento econômico. Nem ser reduzido a um retiro nostálgico em um passado idealizado, que nunca existiu de verdade. Tampouco deve se transformar em um dogma completo com suas doutrinas, manuais e aplicadores ideológicos (Acosta, 2016, p. 73).

Acosta coloca: “O Bem Viver não se sustenta na ética do progresso material ilimitado, entendido como acumulação permanente de bens, e que nos convoca permanentemente a uma competição entre seres humanos com a conseqüente devastação social e ambiental” (2016, p. 83). O Bem Viver desafia a noção predominante de progresso material implacável e suas conseqüências prejudiciais - a busca constante de bens e a conseqüente competição acirrada que levam ao caos social e ambiental.

Ao revés, o Bem Viver defende uma abordagem centrada na suficiência para toda a comunidade, transcendendo os interesses individuais. O objetivo central não é o acúmulo de riqueza para uma vida supostamente melhor, mas sim a busca do bem-estar no presente, salvaguardando as perspectivas das gerações futuras. Uma transformação vital é proposta: dismantelar os privilégios predominantes e superar as disparidades impressionantes entre os ricos e os desfavorecidos (Acosta, 2016, p. 83-84).

Isso exige uma redistribuição de riqueza e renda, servindo como alicerce para uma sociedade justa e igualitária, abrindo caminho para uma comunidade livre e equilibrada. Sem a adoção dessas medidas, o sustento, a recuperação e o desenvolvimento das comunidades permanecem precários (Acosta, 2016, p. 84). O objetivo não é simplesmente modernizar o Estado integrando superficialmente aspectos indígenas e afrodescendentes em

estruturas burocráticas. Não se trata de criar espaços isolados, como educação intercultural bilíngue exclusivamente para indígenas, ou instituições especializadas dedicadas à gestão de questões indígenas.

Valéria Oliveira, Liliane Alcantara e Flávio Barros (2022, p. 854) ressaltam a importância de uma conversa abrangente que atravessa os domínios da decolonialidade, interculturalidade, interdisciplinaridade e complexidade. Essa intrincada interação é postulada para culminar no conceito de viver em plenitude. Embora muitas vezes relegado ao status de uma noção utópica, especialmente dentro das restrições de uma estrutura capitalista, a essência do Bem Viver encontra sua âncora na visão de mundo das comunidades indígenas. Essa perspectiva dinâmica desafia a sabedoria convencional, insinuando que, mesmo diante dos desafios, o espírito do Bem Viver persiste como uma faceta central da consciência coletiva dessas culturas.

Catherine Walsh enfatiza a importância de abraçar o Bem Viver dentro dos domínios da pluridiversidade e interculturalidade. Ela caracteriza esses conceitos como "processos de troca" dinâmicos que servem como pontes conectando "seres e saberes, sentidos e práticas distintas" (Walsh, 2005). Dessa forma, Guillermo Wilde frisa a diferença entre o Bem Viver e o bem-estar social europeu (*welfare state*):

A ideia do bem-viver indígena, assim como a entendo, inclui de qualquer maneira um número maior de elementos que o "welfare state" e as políticas públicas que se desprendem dele e fundamentalmente uma relação diferente com o ambiente, uma definição de bem-estar que inclui a relação com o ambiente e ao mesmo tempo concebe o ambiente como agente, e não simplesmente como um objeto ou variável quantificável em um censo, cadastro ou estudo de impacto (Wilde, 2015, n.p).

Dessa forma o Bem Viver questiona o bem-estar, sendo uma proposta fundamentalmente decolonial: "O Bem Viver, assim, se

traduz em uma tarefa decolonizadora, para cumpri-la, será particularmente necessário um processo de decolonização intelectual nos âmbitos político, social, econômico e, claro, cultural” (Acosta, 2016, p. 72).

Como conceito intrinsecamente ligado à harmonia entre os seres humanos, a natureza e o cosmos, o Bem Viver demanda um processo educativo profundo e abrangente para ser alcançado. A educação desempenha um papel crucial na formação de indivíduos capazes de compreender e apreciar a interconexão entre todas as formas de vida, promovendo valores como solidariedade, respeito e responsabilidade ambiental. Um processo educativo voltado para o Bem Viver não apenas transmite conhecimentos acadêmicos, mas também cultiva habilidades emocionais, éticas e sociais. Ao fomentar uma consciência crítica e o respeito pelas diversidades, a educação cria as bases para uma sociedade mais justa e sustentável, onde as pessoas estão capacitadas a viver em equilíbrio consigo mesmas, com os outros e com o meio ambiente. Assim, essa fundação sólida para o Bem Viver é proposta por Acosta através de uma abordagem intercultural na educação, que deve estar presente em todos os níveis do sistema educacional (2016), conforme mencionado por Reinaldo Fleuri:

A maioria dos povos indígenas brasileiros compartilham muitas dimensões do Bem Viver, bem como a visão educacional que enfatiza a autonomia pessoal, a participação comunitária e a relação integral com a natureza (Fleuri, 2009).

Os desafios de uma educação intercultural se relacionam diretamente com os debates atuais sobre informação e comunicação, que refletem uma paisagem complexa e em constante evolução, onde as tecnologias digitais têm transformado a maneira como compartilhamos, consumimos e compreendemos informações. Questões cruciais incluem a

propagação de desinformação e *fake news* nas plataformas de mídia social, desafiando a confiabilidade da informação online. Debates sobre censura versus liberdade de expressão ganham destaque em diversos contextos globais. A influência dos algoritmos na criação de bolhas de filtro e viés informativo, assim como as ramificações sociais e mentais do uso excessivo de tecnologias de comunicação nos mostra o quanto é necessário exercitar habilidades de interpretação e compreensão de si e do outro neste contexto.

Byung-Chul Han conceitua como Infocracia esse momento de crise do paradigma democrático ocidental no qual acontece um processo de substituição do "regime disciplinar" pelo "regime de informação" onde os indicadores de domínio não estão mais ligados à posse de recursos de produção, mas sim ao acesso à informação, empregada para fins de observação psicopolítica e previsão da conduta individual (Han, 2023). Com o processo de corrosão da "ação comunicativa"<sup>3</sup> Han coloca que "a comunicação digital como comunicação sem comunidade destrói a política da escuta atenta" (2023, p. 62).

Dessa forma, para que a "ação comunicativa" seja restabelecida com os princípios de uma pedagogia intercultural e decolonial uma "re-existência"<sup>4</sup> poderá ser construída coletivamente. À medida que as tecnologias digitais redefinem as interações sociais e a disseminação de informações, a educação intercultural torna-se essencial para preparar as pessoas para um mundo cada vez mais globalizado e diversificado. Paulo Freire

---

<sup>3</sup> "o conceito da ação comunicativa compele a se observar tanto como falantes quanto como ouvintes os agentes que se referem a algo do mundo objetivo, social ou subjetivo e, ao fazer isso, elevam mutuamente as reivindicações de validade que podem ser aceitas e questionadas". (Habermas, 1984 *apud* Han, 2023, p. 51).

<sup>4</sup> "Adolfo Albán tem chamado 're-existência'; pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com" (Walsh, 2013, *apud* Adams, 2015, p. 503).

com sua perspectiva de valorização das experiências vividas pelos mais diversos indivíduos e grupos populacionais e sua consciência política e sabedoria para estimular a todos e a si de seguir resistindo e existindo demonstrou que o “ato educativo se faz na amorosidade, acolhendo para além do verbal outros sentidos e expressividades” (Freire, 2015). Loureiro *et al.* apontam:

A cosmovisão do “Bem Viver” entende que tudo faz parte da comunidade, formada não apenas por seres humanos, mas por todos os seres que constituem o cosmos. Assim, os processos de aprendizagem não acontecem de modo isolado dos contextos humanos, ecológicos e espirituais, pois na natureza tudo está conectado, a vida de um é complementar à vida dos outros. Na educação comunitária se deve ensinar, compreender e respeitar as leis do cosmos (2020, p. 86).

Os princípios do Bem Viver de relacionalidade, reciprocidade, complementaridade e solidariedade<sup>5</sup> abrem os caminhos para que seja possível contestar a falta de empatia e falta de senso de comunidade que a era da informação e do neoliberalismo tem nos imposto. Byung-Chul Han (2010) discute como a era digital, caracterizada por hiperconectividade e presença on-line constante, pode levar ao isolamento e à redução da empatia. Em uma sociedade digital, as pessoas geralmente estão mais focadas em suas próprias experiências individuais, criando uma sensação de solidão mesmo quando cercadas por interações virtuais. Esse foco excessivo em si mesmo pode resultar em uma diminuição da capacidade de empatia com as experiências e emoções dos

---

<sup>5</sup> “Relacionalidade se refere a interdependência entre todos os elementos da realidade social, natural e sobrenatural, interconectados de forma a se complementar e autorregular [...] Desse princípio derivam os demais pois constitui todo um tecido cujos elementos de uma determinada realidade se entrelaçam ‘em función de possibilitar la totalidad, la integraligage, la vida’ (Macas, 2014 *apud* Loureiro *et al.*, 2020).

outros, levando a uma falta de conexão e comunidade humanas genuínas (Han, 2010).

Dessa forma, o Bem Viver nos encoraja a redescobrir a essência de viver em harmonia com o outro e com o que nos rodeia. O conceito de viver juntos em plenitude nos estimula a promover relacionamentos e contextos de harmonia. No mundo digital, as interações podem se tornar transacionais e desprovidas de conexão humana genuína. O Bem Viver nos ensina a cultivar relacionamentos significativos que vão além das trocas superficiais, fomentando a empatia, a compreensão e uma relação de integridade com o todo. Abraçar relacionamentos integrais significa reconhecer nossas responsabilidades para com a natureza e com a comunidade de todos os seres vivos, levando a interações mais sustentáveis e compassivas.

### **Informação, poder e jornalismo**

Existem múltiplas tentativas de se definir informação. A mais comum delas é de pensar informação como resultado do processamento, organização e manipulação de dados formando um conhecimento. Existe também o entendimento de informação como “conteúdo codificado em símbolos que podem ser identificados nos processos comunicativos que envolvem uma base física, o emissor e o receptor” (Ferreira, 2015). De qualquer forma, podemos considerar que a informação - seja ela com o objetivo de formação de conhecimento ou de comunicação - é capaz de transformar estruturas, partindo do pressuposto de que surgem de um processo mental de seleção, análise, julgamento e contextualização das informações recebidas do meio, mobilizando percepções, memórias, linguagens e representações humanas (Belking; Robertson, 1976). De acordo com Rubens Ferreira (2015, p. 12):

[...] a informação também se articula com o conceito de poder. Poder no sentido de Foucault (1979; 2010; 2013), como prática social que surge na história e que circula nas relações sociais, funcionando e se disseminando em uma rede que articula pessoas e instituições, tal como no caso de estudantes, professores, pesquisadores, universidades, laboratórios farmacêuticos, institutos de pesquisa e agências de fomento que produzem e consomem informações e conhecimentos.

Dessa forma, o autor aponta que os meios em que a informação circula e quais informações circulam se relacionam com estruturas de poder relacional, não apenas como um ato de dominação violenta, mas como uma interação estratégica que envolve liberdade, centralização e busca de estabilidade (Silva, 2023).

Byung-Chul Han (2023) aponta como o papel da liberdade se tornou central na relação de poder hoje em dia em um mundo altamente digitalizado, onde se explora a dimensão da emoção e comunicação. Existe uma impressão de liberdade de escolha da informação que se vai consumir. Entretanto, com o advento da *big data*, conjuntos maciços de informações são analisados por sistemas computacionais avançados a fim de desvendar e controlar os padrões de interação humana no mundo digital, abrangendo áreas como redes sociais, sistemas financeiros, compras, buscas na internet e muito mais. Han descreve essa abordagem como um registro abrangente da vida, onde cada ação dos usuários é minuciosamente documentada.

A informação, assim como o conhecimento e comunicação que ela gera, não é neutra e pode ser utilizada para reprodução da hegemonia dos mesmos grupos no sistema de produção capitalista. Essa relação de poder é antiga. Mas conforme as tecnologias se modificam observa-se que existem cada vez mais mecanismos de vigilância, com novos recursos de coerção através, por exemplo, das redes sociais. Neste contexto, observamos a intensificação dos monopólios e a população cada vez mais

incentivada ao consumo e alienação. Byung-Chul Han coloca: “O regime de informação está acoplado ao capitalismo da informação, que se desenvolve em capitalismo da vigilância e que degrada os seres humanos em gado, em animais de consumo e dados” (2022, p. 7).

A informação, portanto, é referida como uma mercadoria valiosa que contém implicações significativas para a dinâmica de poder na sociedade. O conceito de informação como mercadoria decorre de seu valor econômico, pois pode ser comprado, vendido e negociado como outros bens tangíveis. Segundo Marx: “A mercadoria é, antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia” (Marx, 1975, p. 41). Essa perspectiva é reforçada pela crescente importância da era digital, onde grandes quantidades de dados são geradas, armazenadas e disseminadas em quantidades sem precedentes.

Da mesma forma, a notícia deve ser compreendida como peça desse contexto. Para Marcondes Filho (2009, p. 78), a “notícia é a informação transformada em mercadoria, com todos os seus apelos estéticos, emocionais e sensacionais”. Nesse tratamento, a informação deve ser adaptada às regras mercadológicas, que envolvem também seu poder de manipulação ideológica para manutenção do poder social e político de determinados grupos. Para o autor, a notícia deve ser compreendida pela lógica da necessidade de sobrevivência econômica de um veículo, da veiculação ideológica e da estabilização política.

A centralidade da informação, e da notícia, como mercadoria reside no seu potencial para influenciar os processos de tomada de decisão e moldar as percepções. Na sociedade contemporânea, o acesso a informações precisas e oportunas pode ser um fator determinante de sucesso e influência. Por exemplo, as empresas com acesso aos dados do consumidor podem obter uma vantagem competitiva adaptando seus produtos e serviços para atender às

necessidades específicas de seu público-alvo ou criando as necessidades de acordo com os perfis apresentados.

A relação entre informação e poder não diz respeito apenas ao acesso, mas também à capacidade de controlá-la e manipulá-la. Governos, corporações e outras entidades influentes se esforçam para manter o controle sobre as informações que possuem, muitas vezes levando a preocupações sobre privacidade e vigilância de dados.

Tudo isso está diretamente relacionado ao momento que vivemos: excesso informacional; proliferação de informações falsas; formação de grupos extremistas; deslegitimação de instituições como a ciência e até o próprio jornalismo; entre diversos outros fenômenos que poderiam ser aqui listados. Para compreender o contexto, é necessária uma análise ampla, que leve em conta fatores tecnológicos, sociais e psicológicos. A partir de uma análise baseada em teorias de sistemas complexos, Leticia Cesarino (2022) traça um panorama da situação de crise permanente na qual estamos inseridos. O retrato parece paralisante.

Não seria possível, em nosso ensaio, descrever de forma satisfatória o contexto e as discussões já existentes sobre o tema em cada uma de nossas áreas. Vale destacar, porém, que problemas complexos não possuem soluções simples. Também não é nossa intenção colocar na informação e no jornalismo o peso de resolver esses problemas, muito menos relativizar o papel que tiveram para chegarmos nessa situação, mas reconhecer o potencial de olhar para essas práticas de outras formas.

Deve-se reconhecer que o jornalismo como conhecemos é reflexo de um processo social, histórico e cultural que o levou a tomar diferentes formas ao longo do tempo, se adaptando às necessidades e potencialidades da sociedade, ao mesmo tempo em que incorpora características do modelo socioeconômico adotado em determinados momentos (Schudson, 2010).

Compreende-se, aqui, essa forma social de conhecimento como importante para auxiliar as pessoas a tomarem decisões relativas aos seus cotidianos e aos rumos democráticos, quando dentro desse regime, de uma comunidade. A forma assumida pelo jornalismo é decorrente dos funcionamentos de uma sociedade marcada pelo capitalismo:

O desenvolvimento capitalista impõe o surgimento de uma forma de conhecimento social cristalizado no singular, recolocando numa qualidade inteiramente nova a questão da relação dos indivíduos como os fenômenos que se propõem de maneira *imediata* na experiência cotidiana. (Genro Filho, 2012, p. 142)

O jornalismo é, sim, marcado pela ideologia burguesa. Reconhecemos, todavia, que existem potenciais dessa forma de conhecimento que podem ser explorados na busca por outra forma de organização social e em sociedades que se baseiam em princípios distintos:

No capitalismo, o jornalismo é atravessado pela ideologia burguesa como uma fruta é passada por uma espada - se me permite João Cabral. Ou seja, de modo flagrante, evidente e doloroso. Nem por isso fruta será sinônimo de espada. (Genro Filho, 2012, p. 114).

## **Informação e Jornalismo para o Bem Viver**

Percebemos que, apesar de estarem marcados pelo capitalismo, a informação e o jornalismo não devem ser tomados como estanques. Mesmo com o potencial de criar e reproduzir estereótipos, naturalizar opressões, entre diversas outras falhas, é possível - e necessário - reconhecer como o jornalismo e a notícia, por exemplo, não são somente aquilo que são hoje e que, em seu formato, cristalizado no singular, mas com capacidade de realizar articulações potentes para demonstrar, inclusive, contradições do próprio capitalismo, encontra-se uma potência

que pode ser determinante para pensar novos modelos de sociedade.

O formato capitalista, deve-se acrescentar, é também colonizado e colonizador. Por isso, faz-se relevante reconhecer modos possíveis para se pensar um outro jornalismo, sem descartar, necessariamente, os acertos de sua forma atual. Aqui, gostaríamos de pensar um jornalismo voltado para o Bem Viver:

Si el Vivir Bien/Buen Vivir es una respuesta a la deshumanización provocada por el capitalismo, el (neo)liberalismo, el patriarcado, la depredación de la naturaleza y el desarrollo como crecimiento económico, la Comunicación para el Vivir Bien/Buen Vivir es la respuesta a la funcionalización de los procesos de comunicación a estos sistemas. (Contreras, 2016, p. 73 *apud* Oller Alonso; Tornay, 2017, p. 332).

É necessário reconhecer a universalização (imposta) da epistemologia europeia como estratégia de manutenção do poder e de criação de hierarquias (Oller Alonso; Tornay, 2017). Diversos aspectos do jornalismo e da informação hoje são inerentes ao sistema neoliberal e ao seu tratamento enquanto mercadorias.

Reconhecer o potencial do jornalismo e da notícia para além dos papéis que desempenham nessa sociedade nos leva a considerar outros tipos de funcionamento. É possível, por exemplo, traçar uma relação com a noção de mercadoria trabalhada pelos Yanomami, explicada por Kopenawa. O termo utilizado pelos Yanomami para tratar das mercadorias dos brancos é *mahiti*. A palavra, porém, já existia antes de passar a designar também mercadorias, e pode designar adornos utilizados em festas tradicionais ou ossos de mortos que são recolhidos e queimados (Kopenawa; Albert, 2015)

Bruce Albert e Davi Kopenawa (2015) recuperam as origens da palavra, de forte simbolismo, para falar da relação do homem branco com a produção exacerbada, exploração da natureza e o acúmulo de bens. Esses objetos, chamados de *mahiti* duram mais

tempo do que a vida de um ser humano, e por isso, não faz sentido acumulá-los:

É por isso que não as juntamos durante nossa vida e nunca deixamos de dá-las a quem as pede. Se não as déssemos, continuariam existindo após nossa morte, mofando sozinhas, largadas no chão de nossas casas. Só serviriam para causar tristeza nos que nos sobrevivem e choram nossa morte. (Kopenawa; Albert, 2015, p. 409-410).

Tal noção, trabalhada por Kopenawa e explicada por Dannyel Castro (2023), é contraditória à ideia de acumulação de bens da sociedade capitalista. Tal acumulação é carregada de sentimentos ruins para os Yanomami (Castro, 2023).

Apenas essa introdução, bastante breve, nos permite imaginar uma ideia da notícia, por exemplo, enquanto mercadoria. Noções como controle e venda do conhecimento e da informação poderiam, portanto, ser substituídas pelo compartilhamento, no sentido de dar a quem pede.

Trabalhar tal noção em relação ao conhecimento se torna ainda mais proveitoso quando reconhecemos sua imaterialidade. Não se trata, portanto, de algo que poderá acabar caso seja compartilhado. Pelo contrário, o compartilhamento pode, inclusive, favorecer seu enriquecimento na medida em que as pessoas podem gerar novos conhecimentos a partir daqueles que recebem. Essa noção dialoga diretamente com a ideia do Comum, trabalhada por autores como Pierrri Dardot e Christian Laval (2017).

Reconhecemos o jornalismo e a informação como atores importantes para o funcionamento da sociedade e do coletivo, para além da tomada de decisões individuais. Para repensar essas práticas para uma nova sociedade é necessário, portanto, tirar o foco do indivíduo e reconhecer que, apesar do modo como existem hoje, as formas de conhecimento podem auxiliar no

processo de transformação da sociedade e colaborar para sua harmonia.

Nesse sentido, dialogando com Milton Santos, através da síntese realizada por Clarisse Cassab (2009), pensamos nas noções de horizontalidade e verticalidade na constituição do lugar. A verticalidade não se importa com o entorno e está ligada a interesses de mercado, enquanto a horizontalidade está na constituição de um mundo e de noções compartilhadas através do convívio, visando o interesse coletivo.

Não é difícil traçar um paralelo entre a noção de verticalidade e as chamadas *big techs* que se tornam cada vez mais centrais em nossas vidas. Em um mundo cada vez mais vertical, com atenções cada vez mais difusas e voltadas para lugares cada vez mais distantes, a ideia de compartilhamento de informação e o jornalismo do qual falamos aqui se tornam frutíferos.

Um jornalismo voltado para a construção de um cotidiano partilhado e de uma noção de coabitação do lugar pode ser eficaz na constituição da horizontalidade. Ao reproduzir um fenômeno pelo seu aspecto singular (Genro Filho, 2012), o jornalismo pode colocar pessoas em uma experiência compartilhada. Num mundo como o nosso, moldado por forças globais, algoritmos potentes e vigilância, compartilhar vivências é uma maneira de lembrar as pessoas que elas habitam o mesmo território. O mesmo lugar. E é no lugar que “reside a única possibilidade de resistência aos processos perversos do mundo, dada a possibilidade real e efetiva da comunicação, logo da troca de informação, logo da construção política.” (Souza, 2005, p. 253).

## **Considerações Finais**

Este ensaio buscou demonstrar as potencialidades da informação e do jornalismo para a construção de uma sociedade justa e solidária. Demonstramos como, apesar do modo como

existem hoje, as práticas podem contribuir para pensar novos modos de existência e se reinventar para novos modelos de sociedade. Diante dos desafios colocados pela instrumentalização das Big Techs pelo capitalismo de vigilância, que promove mercantilização da economia e a concentração de poder, os povos originários propõem concepções paradoxais de vida em plenitude. Como exemplo, o conceito yanomami de “mercadoria” (mahiti) nos orienta a promover a circulação de objetos e de informações como dádivas, não como acúmulo privativo. Nesta perspectiva, tanto as práticas socioeconômicas, quanto as educacionais e comunicacionais, podem contribuir para resistir ao hegemônico sistema colonial-capitalista e reexistir como potências ancestrais do Bem Viver.

Reconhecemos o caráter ensaístico deste, construído como uma experiência de escrita coletiva, que deve levar em conta seu processo e sua colaboração no conjunto da obra. E esperamos que nossas ideias, ainda que inacabadas, possam inspirar interlocutores a pensar as práticas socioculturais para além da forma que elas adquirem no capitalismo.

Corremos o risco de soar idealistas no cenário contemporâneo, que não é bonito. Mesmo assim, trata-se de uma discussão profícua e de um exercício constante: para além de destinos aparentemente inevitáveis, imaginar novas realidades e pensar como implementá-las com as ferramentas que temos hoje, é uma estratégia potente para construir mundos possíveis de justiça e de harmonia.

## INTERLOCUÇÃO 5

### **Informando e Comunicando para Outros Mundos Possíveis**

*Juliana Akemi Andrade Okawati  
Felipe Jose Schmidt*

O texto *Informação e Conhecimento para Bem Viver* de *Gabriela Goulart Nascimento* e *Lucas Santos Carmo Cabral* evidencia o potencial das tecnologias e ferramentas da comunicação que se, por um lado, são utilizadas para manutenção do capital e seu sistema, por outro, podem servir exatamente para enfrentar essa ordem hegemônica na construção de uma sociedade que se expressa em sua própria contradição.

A proposta provoca questionamentos sobre a dimensão social e a moralidade das nossas práticas epistêmicas, do ponto de vista da sua influência na elaboração de uma informação e de uma notícia que ovulam conhecimento e justificação, produzindo formação racional de crenças, de acordo com intenções e interesses de quem as financia, já que algumas das normas que governam essas práticas podem ser limitadas por estruturas de poder que se manifestam socialmente.

Especialmente neste período nomeado por Manuel Castells (2011) como a ‘Era da Informação’, em que estamos organizados em redes, constitui-se uma nova morfologia da sociedade, “modificando os processos de produção, experiência, poder e

cultura” (2011, p. 605), no qual o capitalismo precisa se apoiar nas novas tecnologias para poder operar e competir em conhecimento e informação. Por isso, articula seu modo de produção ao modelo informacional de desenvolvimento proposto.

A tecnologia e a informação tornam-se ferramentas decisivas para gerar lucros e apropriação de fatias do mercado, ou seja, “(...) o capital financeiro, a alta tecnologia e o capital industrial estão cada vez mais interdependentes, mesmo que suas formas de operar sejam específicas a cada setor” (Castells, 2011, p. 609). Considera-se, aqui, que a tecnologia não determina a sociedade: incorpora-a. A sociedade também não determina a inovação tecnológica: usa-a. Essa interação dialética entre sociedade e tecnologia está presente na transformação da informação, modelando-a, pois a estrutura ocupacional das nossas sociedades foi, de fato, transformada por novas ferramentas.

Complementado a reflexão, Pierri Levy (1999) induz o questionamento: “a técnica” ou “as técnicas”? a fim de demonstrar as relações entre os variados atores, que produzem e interpretam de diferentes formas a tecnologia, que, por sua vez, “carregam consigo projetos, esquemas imaginários, implicações sociais e culturais bastante variadas” (1999, p. 23). A formulação desse pensamento, que encontra no plural sua resposta, demonstra a intenção do autor de que a tecnologia não seja vista “puramente” como algo de ordem técnica, tampouco simplesmente cultural ou econômica. Trata-se de um fenômeno complexo. Por isso, não cabe a mera avaliação de algo do “bem” ou do “mal”, mas sim de explorar seus contextos para, então, se decidir o que fazer com ela.

Diante disso, a autora e o autor trazem esperança no decorrer do texto, afirmando que, apesar do modo como existem hoje, outras formas de conhecimento podem auxiliar no processo de transformação da sociedade e colaborar para sua harmonia. A informação, seja ela com o objetivo de formação de conhecimento ou de comunicação, é capaz de transformar

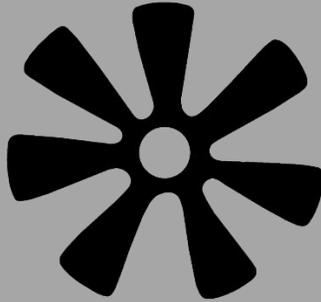
estruturas. Para tanto, faz-se necessária a revisão de epistemologias etnocêntricas, enfrentando as correlações de forças globais, algoritmos potentes e vigilância, para então compartilhar vivências e saberes entre os que habitam o mesmo território. Nesse mesmo lugar “reside a única possibilidade de resistência aos processos perversos do mundo, dada a possibilidade real e efetiva da comunicação, logo da troca de informação, logo da construção política.” (Souza, 2005, p. 253).

Isso significa que pensar a informação e conhecimento, ou melhor, as informações e os conhecimentos na perspectiva do Bem Viver pode ser uma saída decisiva, especialmente nas áreas que abrangem a comunicação, como a Ciência da Informação e o Jornalismo, para não só imaginar, mas disseminar outros mundos possíveis (Acosta, 2016).

Nesse sentido, a ideia de interconectividade, que aparece frequentemente atrelada à era digital e tecnológica, no texto é marcada também por uma relação plural de compartilhamento que compreende todos os seres em conexão com a natureza ou, ainda, como parte dela, se contrapondo à lógica antropocêntrica, valorizando outros meios de existências e resistências que, por sua vez, nos conectam a outros tempos e espaços.

Se, como demonstra Ailton Krenak (2022b) o “futuro é ancestral”, temos pela frente uma “luta comum de amor para que a Terra, matriz das formas vivas, se liberte das opressões que está sofrendo hoje. E que os povos que a compõem também se libertem de toda forma de opressão e exclusão” (Fleuri; Okawati; Gauthier; Santos, 2023, p. 26).





A terra cuida de mim,  
cuida dos meus pensamentos de ar  
para que eles se firmem  
e virem semente

A terra cuida de mim  
as ânsias e dos males  
que rondam meu Espírito  
e por vezes nublam minha alma

A terra cuida de mim,  
me põe no colo  
para me recordar de onde vim.

## CAPÍTULO 6

### **Narrativas Colcha de Retalhos: por uma Concepção de Saúde não Colonial**

*Thaiara Dornelles Lago  
Ana Lis da Silva e Silva*

Os retalhos costurados neste texto surgem nos encontros interprofissionais, interdisciplinares, interculturais e afetivos proporcionados pela disciplina *Educação Intercultural - aprender a viver, conviver e gerar vida em plenitude*, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas e conduzida pelo professor Reinaldo Matias Fleuri durante o 1º e o 2º semestre do ano de 2023.

A proposta desta colcha de retalhos é refletir sobre as narrativas de saúde no imaginário social, sobretudo no contexto da formação universitária, a partir de uma visão descolonial,<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Sobre o uso do termo “(...) a opção descolonial se relaciona com outras opções críticas existentes – tanto epistêmicas quanto políticas– tais como o pensamento pós-modernista, o pensamento marxista ou o pensamento teológico de libertação. A opção descolonial não é “contrária” a esses últimos, nem tampouco pretente ser “a solução universal” que subordina todas as anteriores. Pensar desta maneira, seria continuar nos parâmetros que nos há traçado a modernidade: novidade e universalidade. Portanto, a opção descolonial pressupõe o desprendimento inicial da retórica da modernidade em que se legitimam modelos de pensamento e se convertem em equivalentes da mesma organização das sociedades e seus acontecimentos históricos.” (Mignolo, 2008, p. 15, tradução nossa).

buscando contribuir com a crescente literatura sobre perspectivas críticas e descoloniais da formação e do trabalho em saúde.

Desenvolvido ao longo de dois semestres, este trabalho teórico-reflexivo impeliu às autoras um processo experimental de exploração do campo teórico através, também, de narrativas visuais sobre as distintas concepções de saúde, acessando sua dimensão estética (Maciel, 2023) para experimentar “O que podem as narrativas em saúde coletiva” (Ceccon; Garcia-Jr; Dallmann; Portes, 2022, p.107).

Para isso, primeiro situamos as narrativas de uma saúde mediada por tecnologias médicas, esterilizada, focada em emergência hospitalocêntrica, conhecida no campo teórico como modelo biomédico, indutor de uma cultura medicalizante que define a lógica da formação e do cuidado em saúde. Nomeamos assim a hegemonia da monocultura da saúde.

Na sequência, trazemos para o debate o retalho-narrativa de uma saúde da terra, intercultural, situada, política e historicamente implicada com a compreensão de Bem Viver. Este modo de vida é cultivado a partir das culturas dos povos originários, comunidades tradicionais e movimentos sociais da América Latina como posição de resistência contra-hegemônica.

Por último, refletimos sobre o papel das universidades para a descolonização das narrativas em saúde (disputa de narrativas), trazendo para a costura o retalho da educação intercultural como um caminho possível de reconstrução desses imaginários, compreendendo que:

O pensamento descolonial e as opções descoloniais (isto é, pensar descolonialmente) são nada menos que um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade. (Mignolo, 2017, p. 6).

## **Primeiros alinhavos: o pano de fundo da colcha (contexto)**

As questões de saúde apresentam-se cada vez mais complexas. Nessa teia de diferentes compreensões, necessidades e práticas de cuidado em saúde, diálogos interprofissionais, interdisciplinares e interculturais se fazem necessários para a elaboração de caminhos plurais que levem a reflexão sobre os modos de ver e fazer saúde, de maneira mais integrada e a partir de um compromisso ético-estético-político.

O campo da Saúde Coletiva, através da sua construção política e histórica, traz as necessidades sociais de saúde para o centro do debate, não tendo foco apenas nas doenças e agravos (Santos, 2014). Com isso, mobiliza também as relações entre saúde e doença, deslocando o entendimento estritamente biológico de seus determinantes para a compreensão da ampla determinações social, histórica e cultural dos processos de saúde e adoecimento. Esse campo da saúde, que se encontra com as Ciências Sociais, constrói a “base das compreensões de saúde como direito, formando uma base de memórias e ciências interdisciplinares e coletivas de afirmação da vida” (Ceccon; Garcia-Jr; Dallmann; Portes, 2022, p. 57), como o Sistema Único de Saúde (SUS), que organiza a atenção à saúde brasileira desde a década de 1990.

Nesse processo de constituição de um conceito ampliado de saúde, figuram vários atores, como os sanitaristas, acadêmicos e movimentos sociais indígenas e negros. Em momentos de reformulação de políticas públicas e de organização social, é interessante que voltemos os olhos para o passado, bebendo da fonte da memória do que já foi construído como caminho de cuidado em saúde no Brasil, refletindo de maneira crítica os avanços, limites e desafios do que foi trilhado até aqui.

Mesmo com o avanço a partir do SUS, existe um desafio ingente na área da Saúde Coletiva brasileira, sobretudo no contexto das populações do campo, indígenas e quilombolas, dos povos

tradicionais. Trata-se de construir caminhos para que o cuidado em saúde ocorra sem perpetuar a colonialidade, que hierarquiza saberes. Ao contrário, busca-se a construção compartilhada de cenários de educação e de práticas em saúde orgânicas às comunidades e aos movimentos sociais (Santos, 2023).

O desafio se faz ainda mais complexo, dado que nesses territórios e comunidades encontramos outras epistemologias que embasam a produção do cuidado em saúde, que são contra-hegemônicas, pautadas em diversas compreensões de mundo, saúde e de território (Araújo *et al.*, 2022). Esses saberes encontram-se historicamente alijados dos centros educacionais formadores de profissionais da saúde e, do mesmo modo, têm como implicação última uma prática nos serviços igualmente distante e insuficiente para cuidar da saúde das comunidades.

Existe, por parte da grande mídia, a reprodução sistemática de uma narrativa única<sup>2</sup> que interpela um modo de compreender a saúde pautado em tecnologia e no saber médico, reforçando a lógica de mercantilização da saúde (Maia; Gerhardt; Burille, 2014). A partir da promoção dessa determinada ideologia, cria-se uma representação sobre saúde no imaginário coletivo que identifica o processo saúde-doença ancorado em algumas compreensões hegemônicas. Por um lado, no pensamento reducionista de que a saúde é simplesmente ausência de doença. Por outro, na crença de que medidas prescritivas e o acesso às tecnologias de saúde produzidas pelo complexo médico-industrial seja sinônimo de ter saúde.

É reconhecendo esse contexto que as provocações para a produção de outras narrativas de saúde, que insiram no cenário

---

<sup>2</sup> Chimamanda Adichie (2019) alerta que essas narrativas repetidas como histórias únicas, criam estereótipos que trazem uma visão limitada sobre determinada questão. Há tantas outras histórias que desconhecemos e que na maioria das vezes, não encontram espaço para serem contadas. Por isso falar sobre histórias únicas é falar sobre poder, assim como no mundo econômico e político, a hierarquia capitalista tenta controlar quem pode contar, como pode contar e quantas histórias interessam a manutenção das estruturas sociais de poder.

outros atores, têm ganhado espaço no campo da Saúde Coletiva. Esse movimento não inédito nutre a memória de caminhos já percorridos pela saúde. Caminhos que, entretanto, foram historicamente invisibilizados em nome dos monolinguismos, da herança da monocausalidade, dos padrões únicos e hegemônicos que servem para sustentar processos de dominação e colonização.

A sociedade mediada pela retórica da modernidade como o melhor dos mundos e salvação, conforme pontua Walter Mignolo (2017), é ancorada por seu lado obscuro, o da colonialidade. Nesse contexto, a saúde também ganha nuances de um discurso que sustenta a ideia de “saúde moderna”. Esta é ancorada nas soluções biotecnológicas produzidas no âmbito das grandes corporações, vendidas pelo mercado e introduzidas no imaginário social através da publicidade. As narrativas de modernização se apresentam como superação de práticas de saúde atrasadas historicamente. E ganharam espaço no cenário social, convertendo a população em consumidora dos “avanços” farmacêuticos e biotecnológicos.

Compreendendo que “por trás” das práticas e modelos de atenção à saúde estão as racionalidades, os modos de pensar, nos perguntamos: quais narrativas (do que é saúde, do que é cuidado e saber de saúde) dão base epistemológica aos modos de fazer saúde? Os cursos de ensino superior profissional em saúde têm boa parte de seus currículos sustentados por narrativas de uma saúde que fragmenta, que cuida do corpo em pedaços, que cuida de um problema químico, biológico, que procura lá na molécula microscópica a resposta para os processos de saúde-doença.

De forma predominante, os currículos formam profissionais que vão incidir sobre o processo de saúde através do uso de tecnologias e intervenção biomédica. Com pouca ou nenhuma capacidade de escuta e competência cultural, esquecem e inviabilizam o lado narrativo complexo da vida social e cultural. Assim sendo, também nos perguntamos: se ouvirmos as histórias, as memórias não coloniais de cuidado em saúde, que outras

epistemologias podem dar fundamento para uma visão de saúde mais complexa e plural?

### **A narrativa da monocultura da saúde: um retalho de saúde “importada”, tecnológica, interventiva, medicalizadora**

Dentre as abordagens contemporâneas mais difundidas no senso comum está a de saúde como ausência de doença. Essa concepção orienta a maioria das pesquisas e da produção de conhecimento e tecnologia na saúde, estruturando o paradigma biomédico (Batistella, 2007). A partir dessa compreensão, a perseguição da cura, do combate aos agentes etiológicos microscópicos e a prevenção das doenças através de intervenções da medicina para garantir a “boa saúde” figuram como centrais. Para toda questão de saúde há que se ter alguma resposta através das ferramentas da biomedicina, resultando em um processo de medicalização ou farmacologização, operando sempre através de um imperialismo sanitário (Camargo Junior, 2013).

A lógica hegemônica curativista, fragmentada, centrada no médico - que considera o corpo uma máquina a ser ajustada, consertada - desqualifica o trabalho vivo em saúde que considera uma compreensão de saúde ampla, territorial e comunitária (Pagliosa; Da Ros, 2008). Para apreender por que esse modo de compreender a saúde é hegemônico, retornamos um pouco à história da saúde no Brasil e encontramos, nas bases da educação sanitária que estrutura o modelo de assistência à saúde brasileiro, o Relatório Flexner<sup>3</sup>.

Esse relatório foi produzido em 1910, a partir de um estudo que pretendia avaliar as escolas de medicina dos Estados Unidos, com financiamento da Fundação Rockefeller, que buscava influenciar a reformulação do ensino da medicina nos EUA. Ligado

---

<sup>3</sup> Abraham Flexner (1866-1959) – educador norte-americano que, na década de 1910, com o relatório de uma pesquisa sobre o ensino da Medicina, provocou a reforma da educação médica nos Estados Unidos.

aos interesses econômicos do país e de sua indústria farmacêutica, que impulsionariam em grande escala esse modelo, o relatório concluiu que os futuros profissionais médicos deveriam orientar-se por um paradigma positivista de cientificidade. Esse modelo tem como características: mecanicismo, biologicismo, tecnificação, individualismo, curativismo e cuidados centrados no hospital (Verdi; Ros; Cutolo; Souza, 2013).

Por meio da disseminação inicial dessa forma de considerar a educação para formação na área da saúde no Brasil, todo um modelo de saúde se estrutura. Baseada na fragmentação do corpo, com ênfase no estudo anatômico, este modelo médico produz os “especialistas”: um profissional cuida do coração, outro do pulmão, onde a priorização do órgão acarreta uma visão apenas na doença, e não no indivíduo que está doente. Do mesmo modo, o tratamento é centrado no indivíduo, que passa a ser visto também fragmentado e isolado de sua comunidade, seu grupo social. A intervenção nos processos de saúde e adoecimento requer tecnologias médicas, que centralizam o cuidado em processos diagnósticos e propõem a cura através de procedimentos cirúrgicos e equipamentos tecnológicos. Sem exame, sem medicamento, sem tecnologia, não há como cuidar da saúde. Um processo colonizador sociotécnico que Camargo Junior (2013) nomeia de tirania da “saúde”.

Importamos esse discurso mascarado de um perfil modernizador, oriundo do norte global para um “país atrasado” ao sul do mundo. Uma suposição que carrega a mensagem colonial de que educar, higienizar, sanear, orientar as ações em saúde seja indispensável para a salvação nacional. Nessa perspectiva se considera que o modelo desenvolvido por Flexner seja oriundo de saber científico e portador de uma “pedagogia civilizatória” (Pagliosa; Da Ros, 2008).

Ou seja, importamos um modelo de compreensão e ensino da saúde distante de atores locais que - historicamente, antes do SUS, antes mesmo da ciência biomédica - produzem sentidos e modos de cuidado em saúde na realidade brasileira. Essas

comunidades ancestrais são invisibilizadas e marginalizadas mediante a neutralização de debates e disputas políticas. Importamos um "produto" pronto, com sua fórmula que se pretende universal para o entendimento e a intervenção no processo de saúde-doença.

Como consequência da difusão das ideias do Relatório Flexner, o grande capital e as corporações médicas se aproximam das universidades e geram a elitização das escolas médicas, que passaram a ser frequentadas pela classe média alta. O próprio Flexner via a educação médica como destinada a pessoas da elite, com o aproveitamento dos “mais capazes, inteligentes, aplicados e dignos”. Essa hierarquização interferiria, também, no modo como os diferentes saberes seriam ignorados pelo modelo flexneriano que vinha para instituir-se como o paradigma dominante na formação médica, tendo na verdade científica sua exclusiva confiança (Pagliosa; Da Ros, 2008).

Marta Inez Verdi, Marco Aurélio da Ros, Luiz Roberto Cutolo e Thaís Souza (2014) apontam as consequências desse encontro da educação médica, a partir das ideias de Flexner, com os interesses de mercado das grandes corporações:

Isso tem como consequência uma posição autoritária, unidisciplinar e com intenso uso do aparato que lucra com a doença: hospitais, exames, remédios, medicina altamente especializada - o chamado complexo médico-industrial. (Verdi; Da Ros; Cutolo, 2014, p. 18).

Dado que o estudo que deu origem ao Relatório Flexner ocorreu em 1910, poderíamos pensar que a proposta elaborada por Flexner já estaria defasada para as respostas de saúde cada vez mais complexas que precisamos hoje. Conseqüentemente, a discussão já estaria superada ou já teria avançado ao se misturar aos novos modelos de saúde desenvolvidos para a educação. Entretanto, diante de uma política de saúde negacionista e voltada para o fortalecimento do complexo médico-industrial

nacional e internacional - como foi a política executada pelo então governo brasileiro durante a pandemia de COVID-19 - esse relatório é resgatado e utilizado como balizador para a avaliação dos cursos de formação em saúde oferecidos no país.

Isso significa dizer que, para a política de saúde brasileira feita pelo governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, passou a ser considerado um bom profissional da saúde aquele formado em uma lógica biomédica, centrada nos estudos das doenças e tendo o hospital como o principal produtor de saúde, através do uso de intervenções e tecnologias médicas. As influências do norte global se atualizam a partir de uma matriz de sistema colonial e continuam ativas no imaginário coletivo. Particularmente quando pensamos sobre o que é saúde, atuando no sentido do epistemicídio<sup>4</sup> das contribuições locais no que tange à orientação dos cuidados voltados para a proteção, recuperação e promoção da saúde. A crença de que medidas prescritivas e o acesso às tecnologias de saúde produzidas pelo complexo médico-industrial é sinônimo de ter saúde, se atualiza na medida em que as fronteiras epistemológicas das concepções de saúde se aproximam da lógica do mercado colonial.

As tensões positivistas, fundamentadas na prevalência do paradigma tecnológico como sinônimo de saúde, são notáveis em diálogos cotidianos sobre o acesso à saúde. É comum ouvirmos de pessoas que acessam os serviços de saúde queixarem-se por não ter recebido uma prescrição médica ou encaminhamento para exames e especialistas, como se isso significasse que elas não foram cuidadas. Na mesma direção, os sistemas de saúde investem grande parte de seus financiamentos na compra de aparatos tecnológicos,

---

<sup>4</sup> "(...) um processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais, o epistemicídio nas suas vinculações com as racialidades realiza, sobre seres humanos instituídos como diferentes e inferiores constitui, uma tecnologia que integra o dispositivo de racialidade/biopoder, e que tem por característica específica compartilhar características tanto do dispositivo quanto do biopoder, a saber, disciplinar/normalizar e matar ou anular." (Carneiro, 2005, p. 97).

medicamentos e insumos do setor médico-industrial e da indústria farmacêutica como forma de garantir o acesso à saúde.

Ainda na história recente do país, podemos notar o que Ivan Illich (1975) sinaliza como o “incontestável privilégio público dado à coalizão de interesses que ligam a medicina à indústria farmacêutica” (1975, p. 11) que faz com que seus anúncios, pesquisas e narrativas cheguem de forma desigual na sociedade e na influência das políticas públicas. Tão desiguais que, em meio à maior crise sanitária dos últimos tempos, suas narrativas chegam até o mais alto escalão do governo.

Diante de um ato simbólico e narrativo, esse privilégio fica expresso na conduta propagandista adotada pelo então presidente da república, quando usa da sua imagem e poder público para promover o uso de um medicamento sem comprovação científica, diante de um vírus pandêmico de proporção mundial. A caixa de medicamento levantada em sinal de hóstia<sup>5</sup>, que vira imagem símbolo de saúde difundida pela grande mídia, junto ao suporte político dado por parte do Conselho Federal de Medicina<sup>6</sup> são a reafirmação do pacto de interesses entre a medicina, política e a indústria farmacêutica. Todo esse emaranhado de uma lógica capitalista transforma a saúde em uma “mercadoria intangível embutida nos produtos tangíveis” (Xavier, 2006, p. 51) a serem vendidos, como medicamentos, procedimentos e fórmulas inovadoras e modernas.

---

<sup>5</sup> Matéria online publicada no Jornal do Comércio em 20 de julho de 2020, que contém o vídeo das redes sociais de Bolsonaro onde foi transmitida a cena aqui referida. Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/politica/2020/07/11955546-em-live--jair-bolsonaro-ergue-remedio-e-apoiadores-saudam-cloroquina.html>. Acesso em: 20 jul. 2023.

<sup>6</sup> Ver publicação do Parecer nº 04/2020 no qual o Conselho Federal de Medicina estabelece critérios e condições para a prescrição de cloroquina e de hidroxicloroquina em casos de COVID-19, com base o princípio de autonomia médica mesmo afirmando que “não há evidências sólidas de que essas drogas tenham efeito confirmado na prevenção e tratamento dessa doença”. Disponível em: <https://portal.cfm.org.br/noticias/cfm-condiciona-uso-de-cloroquina-e-hidroxicloroquina-a-criterio-medico-e-consentimento-do-paciente/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

Essa centralidade nos aparatos tecnológicos e na verdade da ciência biomédica leva ao que Tesser (2007) chama de “desresponsabilização” ética e epistemológica dos curadores biomédicos, que se transformam mais em cientistas especialistas, epistemologicamente comprometidos com o mercado, e menos em curadores e cuidadores de saúde. Segundo o autor, esse dispositivo burocratizante de tecnificação, que ele aborda como controle, “atrofia outras formas de orientação, aprendizado, vivência e percepção menos rígidas, mais criativas, mais solidárias, mais humildes.” (Tesser, 2007, p. 471).

Os profissionais de saúde, a partir dessa criação de verdade biomédica pautada na cura como ausência da doença, negam aos usuários dos serviços de saúde um lugar de complexidade, de singularidade e dignidade da vivência humana. O profissional se nega ao reconhecimento da interseccionalidade<sup>7</sup>, do corpo social, à escuta e ao acolhimento da realidade concreta, fugindo de sua responsabilidade ética e epistêmica ao basear seu modo de cuidado em saúde em uma visão universal e homogeneizante.

Pode-se inferir, junto à Santos *et al.* (2018), que esse imaginário é sustentado já na educação em saúde, nos cursos de formação onde os estudantes apreendem uma roupagem universalista e neutralizadora das ciências da saúde, centrada no corpo biológico, que retira a atuação na área da saúde de um conhecimento "situado". Os autores argumentam que não se trata

---

<sup>7</sup> Refe-reve-renciando Carla Akotirene (2022), a interseccionalidade se constitui como oferta epistêmica-política desenvolvida por feministas negras, que vão dialogar entre/com as encruzilhadas, ou avenidas identitárias, a partir da compreensão de inseparabilidade do cisheteropatriarcado, do racismo e do capitalismo como “modeladores de experiências e subjetividades da colonização até os dias da colonialidade”. Como teoria, metodologia e instrumento prático dispensa a clivagem identitária individual, para defender uma identidade política que reconhece e enfrenta a matriz colonial moderna de opressão, sustentada pelas engrenagens do racismo cisheteropatriarcal capitalista. No campo da saúde, reconhecer esse entrecruzamento estrutural e político pode contribuir para uma compreensão dos processos de saúde-adoecimento de forma complexa e crítica, permitindo construir caminhos de enfrentamento que considerem os impactos históricos da matriz de opressão colonial sobre a saúde.

de descredibilizar a medicina científica, mas sim encontrar uma pluralidade epistemológica, que muitas vezes acaba distanciada por uma perspectiva de invisibilidade de conhecimentos subalternizados, propondo uma transversalidade entre as ciências humanas e a saúde (Santos *et al.*, 2018).

Geni Núñez Longhini e Natanael Cáceres (2022), na busca por “diagnosticar sintomas da ferida colonial”, identificam os artífices da colonialidade que através da hierarquização de seres e saberes e da violência (física, emocional, institucional) não admite concomitâncias para firmar uma homogeneização (de forma material, simbólica, física e cultural), conformando o que denominam de sistema de monoculturas.

Na costura proposta neste texto, pensar uma monocultura da saúde seria reconhecer essas estruturas de saber-poder hegemônicas, centradas na matriz de opressão colonial, na razão tecno-burocrática e protocolar, no corpo-máquina “consertável”, na doença curada via intervenção com tecnologias do complexo médico-industrial, que mantém aberta a ferida colonial no campo da saúde. Assim, nos perguntamos: o que sobra da saúde quando retiramos o corpo biológico do centro do cuidado? O que sobra da saúde quando retiramos a tecnologia, o exame, o medicamento?

## Uma colcha ancestral para o Bem Viver: retalhos de uma saúde da terra, política e culturalmente localizada

“A Terra cuida de mim  
cuida dos meus pensamentos de ar  
pra que eles se firmem e virem semente

A Terra cuida de mim  
das ânsias e dos males que rondam meu  
espírito  
e por vezes nublam minha alma

A Terra cuida de mim  
me põe no colo  
pra me recordar de onde vim”<sup>8</sup>

Agora vamos situar uma concepção de cuidado em saúde que opera em outro tempo, considerando outras dimensões, como a territorial, comunitária, espiritual e política, que raramente estão nos livros de biologia e química utilizados como base para a formação na área da saúde. Falamos agora de uma saúde plural, que se aproxima dos territórios de vida e habita esses lugares com o próprio corpo, através da convivência e percepção de um território vivo, já que quando o corpo se modifica, os saberes também se modificam.

Para isso, propomos, a partir do encontro com o Mestre Ailton Krenak (2020b), que iniciemos uma trilha pelos caminhos do Bem Viver<sup>9</sup> através de um giro para mudar os sentidos. Somos

---

<sup>8</sup>Trecho de poema compartilhado em sala de aula, quando refletíamos sobre os sentidos da saúde e memória conectada aos cuidados de comunidades camponesas. Poema escrito por Thaiara Lago.

<sup>9</sup> “O princípio da relacionalidade, ou vincularidade, indica que a existência de cada ser se constitui em relação orgânica com todos os seres da natureza. Neste sentido, difere radicalmente da concepção liberal, moderna e colonial, de ‘bem-estar’, que valoriza o sujeito humano como indivíduo, pressupondo que a pessoa pode pensar autonomamente e existir isoladamente.” (Fleuri, 2023a, p. 221).

convidados para uma transformação do contato que estabelecemos com a natureza, o que ele vai chamar de “fricção com a vida”. Na tentativa de superar esse apartamento colonialista, pedra, folhas, água, terra, canto, dança, precisam fazer parte do cenário de saúde, para que o amortecimento dos sentidos e “sentires” não se instaure na compreensão de saúde.

Recordamos memórias ancestrais que sussurram: saúde é relação, saúde não é algo que alguém vai buscar em algum lugar. Está desde o primeiro suspiro de vida fora do ventre primeiro. Saúde é relação para além do humano. Entre águas que vertem das nascentes, bebemos da fonte de sabedoria ancestral indígena guarani para recordar os anseios primeiros da relação dessa terra Pindorama com o corpo:

Nosso território é nosso corpo e nosso corpo é formado por um feixe de outros corpos em conexão, rios, matas, bichos, ar e água. Não é possível nos afastarmos do mundo se nós somos (parte) dele (Longhini; Cáceres, 2022, p. 9).

Com os pés descalços, em meio à mata ou em um banho de rio e mar, nos sentimos próximos à Terra. No diálogo, na convivência e na relação, reintegramos elementos historicamente alijados, expropriados da saúde em nome de uma esterilização, distanciamento e controle, o que o pensador quilombola Nego Bispo dos Santos (2023; 2019) vai denominar de cosmofofia.

Na base da manutenção do colonialismo, está o discurso da modernidade, do desenvolvimento, que implica distanciamento e medo impostos entre homem-natureza, entre corpo-natureza e entre natureza-ciência. Nas palavras de Mestre Bispo “desenvolvimento é sinônimo de desconectar, tirar do cosmos, quebrar a originalidade”. Por isso a noção de Bem Viver estaria atrelada à perspectiva de envolvimento, de biointeração, de memória cultivada pelos povos de trajetória que valorizam outros elementos para a produção de felicidade e saúde: “Para nós,

quem não sabe dançar e cantar no batuque, quem não sabe fazer uma comida, quem não se emociona com a cantiga de um pássaro não tem um modo agradável de viver” (Santos, 2023, p. 23).

Em diálogos durante nossos encontros na universidade, que foi solo fértil para elaboração dessas reflexões, confluenciamos com o compartilhamento de muitos colegas firmados na religiosidade, ética, política e filosófica de matriz africana. Refletimos o quanto, historicamente, os terreiros, as casas de axé, estiveram aonde a medicina não chegava. Os saberes que atravessaram o Atlântico em diáspora forçada sobreviveram às violências inúmeras e brutais, reconstruíram seus modos de vida e cuidado a despeito de todo racismo estrutural e religioso para estarem aqui.

Esses aquilombamentos foram constituídos como territórios de cuidado que acolhem quando não existe política pública, quando o “carro da saúde” não chega, se perde, desconhece e ignora. O projeto colonial genocida se atualiza e, como cantou uma colega em aula, “a gente morre sem querer morrer<sup>10</sup>”, já disse o samba, gravando na memória nacional a negligência e a dívida histórica do setor da saúde para com as populações negras, mestiças, pobres, faveladas e camponesas.

É o terreiro, as conhecedoras yalorixás com seus conhecimentos ancestrais amefricanos<sup>11</sup> ancorados na natureza que sustentam o enfrentamento das dores da ferida colonial. Em prosa, imaginamos que os profissionais de saúde deveriam sentar-se para aprender em chão de terreiro... tirar o chinelo, sentar-se na esteira de palha e conhecer essa saúde cheia de chá, folha, cantiga, cheia de conversa. A cantiga, a gira e a conversa curam!

---

<sup>10</sup> Samba ‘Acender as velas’ composto por Zé Ketí nos anos 60, considerado como uma das canções de protesto do período pós-golpe (1964). Na letra, Zé escancara a alta mortalidade infantil entre populações periféricas e suas dificuldades de acesso a serviços básicos, como é o caso da saúde: “Deus me perdoe/ Mas vou dizer / O doutor chegou tarde demais / Porque no morro / Não tem automóvel pra subir / Não tem telefone pra chamar”.

<sup>11</sup> Referência ao pensamento da intelectual Lélia Gonzalez (1988).

Esses saberes são o que Nego Bispo semeou como saber orgânico. Sendo orgânico “tudo aqui que todas as vidas podem acessar. O que as vidas não podem acessar não é orgânico, é mercadoria.” (Santos, 2019, p. 101). Os saberes orgânicos sofreram - por um lado - processos colonialistas que transformam saberes orgânicos em mercadoria e, por outro, foram perseguidos e invalidados, sofrendo um processo de invisibilização e negação dos saberes que não foram lucrativos ao complexo médico-industrial.

Quando o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) anuncia que saúde é a capacidade de lutar contra o que nos oprime, coloca luz sobre a perspectiva histórica-política de um país que mantém sua estrutura colonial escravagista, latifundiária e misógina, sinalizando para a necessidade de complexificar a compreensão de saúde a partir de nossas raízes e lutas históricas. O movimento provoca a necessidade de se construir uma saúde do campo e não “no campo” ao considerar que - ao contrário da política colonial que enxerga o campo como lugar de produção, extrativismo e atraso -, para o povo do campo, esse é um lugar de vida, onde produzem práticas e sentidos próprios de saúde e vida (Prada; Silva, 2019).

Construindo compreensões de saúde que são entrelaçadas à Terra, há também a contribuição de mulheres latino-americanas - sobretudo as engajadas em movimentos sociais de base popular, indígena e camponesa - que nomeiam o corpo-território. Pois para muitos grupos sociais as questões relacionadas à terra, do direito à terra e a sua territorialidade, são elementos fundamentais para a garantia da saúde, já que é na relação com os territórios que são produzidos os modos de vidas e significações (Santos, 2021).

Desse modo, pensar e produzir saúde na América Latina está intrinsecamente costurado à compreensão da história colonial e da herança das estruturas desse período que operam através da colonialidade. Assim, se reconhece a necessidade de organização política para construir caminho de enfrentamento às

desigualdades. Em um contexto histórico de exploração, violência e expropriação contra a Terra,

Compreendemos que as feridas da violência colonial são profundas e seu tratamento é longo e denso. A cada território machucado, exaurido e esgotado pelo sistema da monocultura é necessário o cuidado coletivo de reflorestamento (Longhini; Cáceres, 2022, p. 9).

A partir de uma relação integrativa entre estudantes, profissionais de saúde e comunidade - entendida não como meio ou fim das ações, mas como parte fundamental do processo de produção de saúde - pode ser possível vivenciar partilhas de saberes onde a comunidade ensina e atua como agente promotor de educação interprofissional e intercultural, como produtores de relações de afeto. Sendo “professores de território”, as comunidades têm papel ativo e seu saber é reconhecido como fundamental para embasar processos de cuidado em saúde. E isto pode contribuir para romper com uma visão colonial.

Como pontua Krenak (2020b), a Educação é ponto importante para construir Bem Viver. Se o mercado for o orientador das práticas e da formação em saúde, irá manter a ideologia dominante de produzir técnicos e profissionais burocratas. Estes não têm capacidade de inspirar cuidado para “criar corpos vivos para uma Terra viva”.

A manutenção e fortalecimento da transmissão desses saberes, de geração em geração, são fundamentais para que a gente continue lembrando quem nós somos como seres habitantes e compartilhantes<sup>12</sup> desse cosmo. Para não ficarmos perdidos aqui no mundo, pensando que estamos em uma plataforma utilitária<sup>13</sup>. Nós temos uma origem, sabemos de onde somos, amamos esse lugar. Nós o reverenciamos e vivemos aprendendo a voltar para

---

<sup>12</sup> Referência ao pensamento de Antonio Nego Bispo (2023).

<sup>13</sup> Conforme expressa Ailton Krenak (2020a) em “A vida não é útil”.

casa<sup>14</sup>, alargando os valores do ser-estar no mundo, construindo coletivamente um entendimento de Bem Viver.

Silvia Cusicanqui (2023), refletindo sobre as rebeliões panandinas da Bolívia do século XVIII, recorda que as insurgências indígenas propunham uma ordem social baseada na diferença que não implicasse necessariamente em expulsão ou extermínio. Uma ordem social que produzisse uma compreensão de restituição ou reconstituição a partir de uma autodeterminação política. Neste sentido, os desenhos e escritos de Waman Poma<sup>15</sup> resgatam uma proposta de "Mundo ao Revés", que devolveria fundamentos éticos necessários a essa nova ordem social.

Não se trata, portanto, de negar as tecnologias do complexo médico-industrial. Tampouco de justapor as diferenças dos saberes orgânicos e dos saberes sintéticos para o cuidado em saúde de forma desproblematizada. Existem matizes e, na contemporaneidade dos povos nativos, as tecnologias ancestrais se atualizam como rastro-sinal de estrela cadente que atravessa o tempo-espiral.

Com essas reflexões, por fim e por início, nos perguntamos: como a universidade pode produzir uma educação intercultural para formar profissionais que saibam produzir cuidado em saúde na especificidade de territórios tradicionais, territórios campesinos e quilombolas? Que construam práticas colaborativas a partir da escuta, que fortaleçam e considerem as comunidades como agentes ativos da construção dos caminhos para atender suas necessidades de saúde, a partir de uma perspectiva descolonial das práticas dos serviços do SUS?

---

<sup>14</sup> Expressão da oralidade de Nego Bispo, que ecoou Brasil adentro quando esse mestre ancestralizou no final do ano de 2023.

<sup>15</sup> Waman Poma, cronista quechua que, por meio de seus desenhos, criou uma teoria visual do sistema colonial, narrando os processos de profunda desordem e desequilíbrio no corpo político da sociedade indígena.

## **Universidade e os "conhecimentos" situados: da colonialidade à interculturalidade da *conversidade***

Em *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*, Aníbal Quijano (2005) escreve sobre como a produção de conhecimentos foi afetada pelo poder hegemônico da perspectiva Eurocentrista. No caso latino-americano esse modelo foi imposto pelas elites e estruturado pelo colonialismo. Nesse mesmo aspecto, o autor argumenta que essa perspectiva atua como um espelho. Enxergamos os reflexos, porém também as distorções da imagem, com todos seus contrastes.

As instituições educacionais são influenciadas por essas assimetrias de poder, tanto pelo conhecimento do Norte Global, que se pretende universal e superior, quanto pelo colonialismo dos poderes internos das hierarquias acadêmicas. Isto é, as classes populares acabam sofrendo, dentro das instituições do Estado-Nação, as opressões geradas pelo colonialismo em nível global (Casanova, 2003, p. 3).

Silvia Cusicanqui considera o colonialismo no meio acadêmico como um processo de extrativismo epistemológico: o processo de compartilhamento das ideias é como o comércio de bens. Exportamos "matéria-prima" às universidades do Norte, que nos devolvem um produto transformado e "terminado", afastando-se dos interlocutores e neutralizando questões políticas que tangem os atores subalternizados (2021, p. 68). Outro ponto que deve ser levado em conta é como a ciência se torna um conhecimento "situado". Cupani (2004) questiona como se propõe o conhecimento científico superior:

A pretensão de julgar a verdade de outro sistema de crenças a partir do conhecimento científico (e mais amplamente, desde o que tradicionalmente considerou-se como racional na cultura ocidental) parece arbitrário e suspeito de algum tipo de imperialismo cultural. (Cupani, 2004, p. 17).

A problemática apresentada aqui é: como a produção de conhecimento acaba muitas vezes sendo influenciada pelo colonialismo, principalmente no ambiente universitário? Como isso afeta a formação de profissionais e sua atuação na área da saúde?

Tomando como contexto um estudo realizado com alunos do curso de medicina na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) sobre a disciplina "saúde e sociedade", evidencia-se que, no imaginário desses estudantes, o paciente é construído a partir da alteridade, de uma "outridade", enquanto o médico se situa desde uma posição hegemônica:

‘Sociedade’ é o nome do ‘outro’: é o ‘outro’ da medicina, do médico, do ‘eu’, uma ‘outridade’ representada como uma multiplicidade de objetos mudos e passivos, objetos de conhecimento e de ação. Como tal, a ‘sociedade’ aparece sempre sob a rubrica da falta, da insuficiência ou dos ‘defeitos’: ora como um conjunto de ‘necessidades epidemiológicas’, de ‘saneamento básico’ ou de ‘atendimento médico’, ora como um campo institucional de ação, o Sistema Único de Saúde (SUS) ou as unidades básicas de saúde, igualmente carentes de intervenção corretiva, ora pulverizada e encarnada na figura do ‘paciente’, sempre hipossuficiente e passivo, à espera da intervenção salvadora do médico (Silva *et al.*, 2018, p. 44).

Carla Akotirene, invocando por uma compreensão complexa e interseccional, vai dizer que a proposta das feministas negras é a de atuar politicamente através dos sentidos, já que “a única cosmovisão a usar apenas os olhos é a ocidental” (2021, p. 24). E diz mais: foi através desse olhar colonizador que se construiu a ideia de “Outros”.

Maria Beatriz Guimarães *et al.* (2020) escrevem que, na área da saúde, o colonialismo do ser se inscreve nas subjetividades, dando prioridade para uma visão materialista e cartesiana, ou seja, daquilo que é visível e concreto. O privilégio da visão sobre outros sentidos já é, por si só, um conhecimento situado, que

serviu para o Ocidente como um modelo de percepção geral (Jonas, 2001). Hans Jonas nos chama atenção para a "atitude científica" e o monopólio epistemológico que surge com a ciência moderna em uma crítica ao dualismo entre matéria e espírito. Segundo Oyèrónké Oyewùmí (2002), esse enfoque dado à visão faz com que o corpo tenha um papel central para compreensão ocidental de mundo. Na dualidade do pensamento cartesiano, o corpo se separa da mente. O racional está ausente do corpo, levantando a questão: quem é corporificado por essa construção?

Mulheres, povos primitivos, judeus, africanos, pobres e todas aquelas pessoas que foram qualificadas com o rótulo de "diferente", em épocas históricas variadas, foram consideradas como corporalizadas, dominadas, portanto, pelo instinto e pelo afeto, estando a razão longe delas. (Oyewùmí, 2002, p. 4).

Refletindo sobre essa medicina institucionalizada, o "outro" corporalizado se constrói como paciente, enquanto o médico, como detentor da racionalidade. A desumanização ocorre por essa dicotomia entre o corpo e a alma. A doença é vista pelo físico/biológico, sem que se analise o todo (Guimarães *et al.*, 2020). Lacerda e Valla (2004) escrevem que, nesse modelo biomédico, pouco se ouve sobre o sujeito. E apontam para a necessidade de um trabalho interdisciplinar, que leve em conta também fatores políticos, sociais e econômicos, compreendendo o sofrimento para além do físico. A medicina, como um saber da branquitude, como um saber etnocentrista, se distancia das problemáticas do tecido social que adoecem. Pois "determinados eventos de vida percebidos como situações estressantes para alguns sujeitos, capazes de desencadear sofrimento e adoecimento, podem não ter a mesma representação para outros." (Lacerda; Valla, 2004, p. 95).

Historicamente, o saber biomédico hegemônico se constitui centrado no modelo de corpo e vivência social de um sujeito dado

como universal (branco, homem, capitalista, cisgênero). Mas ao longo das reflexões aqui costuradas, nos perguntamos que outros referenciais de mundo podem compor o entendimento da saúde. Cabem outros sentidos - os sujeitos em relação e todo o invisível que atua em contextos culturais - em que outros atores produzem saúde? Quais diferentes estruturas de saber-poder são construídas por sujeitos historicamente presentes, mas hierarquizados a partir de uma estrutura racista que sustenta o epistemicídio do conhecimento e contribuições dos povos afro-brasileiros e ameríndios?

O papel das universidades parece estar em construir propostas de educação que não reproduzam modelos coloniais, importados de realidades que não dialogam com o chão dos territórios do Brasil profundo, desse Brasil povo. Compreendendo a pluralidade sócio-histórica e política dos territórios brasileiros, a universidade ocupa lugar fundamental na disputa de narrativas. Diante da disputa de entendimento do que é saúde - bem como de seu caráter ontológico e cosmogônico<sup>16</sup> - a universidade pode contribuir para ampliar as bases epistêmicas para descolonizar a saúde, criando estratégias de ruptura com a colonialidade do ser-saber.

Mas como a universidade pode se encontrar com as pluralidades culturais - epistêmicas, étnicas, dos movimentos sociais, das comunidades tradicionais - dessa saúde popular?

Fleuri nos seus mais de 50 anos de docência tem dedicado grande parte da sua trajetória de pesquisa acadêmica buscando caminhos e pistas para essa construção compartilhada de produção de saberes. Nesse encontro - que Fleuri (2003) chama de conversidade - há que ocorrer um “diálogo crítico” que não negue as tensões que estão colocadas historicamente, mas que as

---

<sup>16</sup> Referência ao pensamento de Luiz Rufino (2021) que provoca, a partir da gira descolonial, a necessidade de reconhecer a inseparabilidade do conhecimento do corpo e dos modos de vida que lhe anunciam “Se o caboclo é a folha, ele também é a flecha que ele mesmo atira e sabe onde cai.” (2021, p. 55).

enfrente nesse exercício dialógico, intercultural e ética-politicamente comprometido.

Seguindo esse pensamento, o livro *Conversidade: diálogo entre universidade e movimentos sociais* (Fleuri, 2019) versa sobre os esforços de uma nova proposta pedagógica, reinventando a formação superior. Indo além do ensino para construção individual, a conversidade apresenta-se como uma prática de interação entre pessoas originárias de contextos socioculturais distintos (Fleuri, 2019, p. 68). Nesta perspectiva, a conversidade na educação popular em saúde questiona os limites encontrados pela ciência ocidental em considerar as dimensões subjetivas, sociais e culturais.

Carla Albuquerque e Reinaldo Fleuri (2020) escrevem sobre as lições da pandemia da COVID-19 - onde se evidenciou que uma emergência epidemiológica não atinge a todos da mesma maneira e aqueles que já se encontravam em situação de vulnerabilidade se encontraram ainda mais às margens, precarizados por uma necropolítica. Com isso, apontam a Educação Popular como caminho ao argumentarem sobre a necessidade de os profissionais de saúde estarem abertos também ao aprendizado, permitindo o deslocamento dos saberes acadêmicos, tendo em vista os saberes e práticas que não são contemplados pela biomedicina.

Retomando Ivan Illich (1975) quando ele diz que “apenas o leigo tem competência e poder necessários para reformular um sacerdócio sanitário que impõe uma medicina mórbida” (1975, p.10) costuramos em conversidade: o povo sabe o que é saúde para o seu território, sua comunidade! Por isso se faz urgente a postura da escuta, da vivência de uma educação em saúde territorializada para incorporar os saberes populares e avançar de uma “medicina mórbida”<sup>17</sup> - centrada nas doenças, em tecnologias

---

<sup>17</sup> Illich (1975) discorre sobre a dinâmica mórbida da empresa médica, especialmente no capítulo II onde elabora o conceito de iatrogênese social, problematizando a expansão das intervenções da medicina sob uma “máscara sanitária de uma sociedade mórbida” que podem trazer mais danos do que benefícios à saúde.

inertes, duras, que podem causar danos à saúde - para uma medicina da felicidade e autonomia, uma saúde de corpo e território vivo, que supere a dependência pessoal que aparece como medicalização da sociedade.

Temos o compromisso ético-estético-político de ampliar os fundamentos epistemológicos das compreensões de saúde, para que caibam os saberes esquecidos na história, através do reconhecimento de propriedade intelectual e epistêmica do saber curativo, do saber popular. Dona Neta<sup>18</sup> tem propriedade sobre a sua reza! Conhecimento de saúde! Fundamento intelectual e territorial no seu fazer! É mestra que pode compartilhar seus saberes em cruzos de educação intercultural.

### **Conclusão - ou a circularidade que é início-meio-começo: linhas soltas para que se façam costuras**

Na tensão que existe entre as práticas de saúde dos distintos territórios e o modo/modelo de saúde hegemônico do nosso sistema de saúde, refletimos como a proposta hegemônica segue viva e como ela pode ser violenta, quando executada no contexto de territórios tradicionais, que paradoxalmente são produtores de uma cultura e de um modo de vida contra-colonial.

Não pretendemos, com essa colcha de retalhos aqui costurada, condenar as tecnologias, mas sim alargar seu imaginário para que venha a abarcar também as tecnologias ancestrais de sobrevivência. O que provocamos aqui é uma visão crítica para o descompasso entre a produção de novas tecnologias na saúde e sua incorporação cultural, situada e conversada com os saberes locais.

Reforçamos a necessidade das narrativas de atores diversos do cuidado em saúde serem incorporadas ao processo de escuta

---

<sup>18</sup> Dona Neta, conhecida por Mãe Neta, uma das mais velhas da comunidade e rezadeira do Quilombo Castainho - Garanhuns/PE

que não se atém apenas a sintomas físicos e códigos biomédicos. Com isso, interpelamos o papel histórico da universidade na disputa de narrativas para descolonizar a saúde a partir da retomada do debate epistemológico das distintas compreensões de saúde, a partir de uma educação intercultural, a fim de avançar na diversidade, construindo um campo pluriepistêmico, considerando que promover justiça epistêmica é promover saúde.

Destacamos as relações interculturais como caminho para pensar e criar espaços descolonizadores que alimentem as rupturas necessárias para proporcionar outros encontros, em lógicas distintas da racionalidade atual das universidades e serviços de saúde. É importante ressaltar que, se reconhecemos que a saúde é construída social e historicamente, devemos nos questionar (assumindo nosso compromisso ético-político como acadêmicos, professores, profissionais de saúde, gestores, pesquisadores, elaboradores de políticas públicas) sobre que saúde estamos construindo! Podemos considerar que não haverá um sistema de saúde capaz de cuidar da nossa população de maneira qualificada e plural, sem uma educação descolonial para desarmar hierarquias históricas.

## INTERLOCUÇÃO 6.1

### Descolonialidade do poder, ser e saber em saúde

*Mateus dos Santos Brito<sup>1</sup>*

Ao longo da história, diferentes concepções de saúde constituíram o imaginário social e inspiraram as dinâmicas de funcionamento dos sistemas e serviços de saúde, bem como a formação de profissionais de saúde em escala global. No Brasil, os valores democráticos que ensejaram as lutas pela construção do Sistema Único de Saúde (SUS) e da Reforma Sanitária Brasileira (RSB), especialmente na segunda metade do século XX, incorporaram uma série de noções que objetivaram a superação das concepções hegemônicas de saúde, especialmente com relação ao modelo hegemônico biomédico, hospitalocêntrico e assistencialista, pautado no uso das tecnologias duras em saúde e

---

<sup>1</sup> No dia 03 de dezembro de 2023, enquanto eu tecia as reflexões e palavras desta interlocução, fez a sua passagem para o *Orun* o filósofo, autor quilombola, lavrador e ativista piauiense Antônio Bispo dos Santos, neste texto citado. Nêgo Bispo, foi o autor mais importante acerca da questão quilombola contemporânea no Brasil, influenciando o pensamento de diversos intelectuais, ativistas e estudiosos da questão negra no Brasil e no mundo. Assim como nos ensinava Bispo, “tudo é feito de começo, meio e começo”. As suas ideias e pensamentos seguirão vivos na mente e no coração daqueles que se dedicam a buscar a tão sonhada liberdade. “Enquanto alguém estiver passando para frente os conhecimentos aprendidos comigo, permaneceréi vivo mesmo enterrado”, Nêgo Bispo dos Santos (2023).

fortemente inspirado por ideias que partem de produções originadas principalmente do Norte Global (Paim, 2008).

Por sua vez, a constituição do campo da saúde coletiva, enquanto um fenômeno latino-americano, permitiu uma maior abertura ao pensamento crítico em saúde, se debruçando nas dimensões coletivas dos processos de saúde-doença-cuidado, concebendo a saúde como uma prática social. Nesse sentido, a saúde coletiva como um campo de formação de saberes, práticas e sujeitos, social e politicamente implicados com a garantia do direito à saúde, requer um exercício contínuo de reflexão, problematização e crítica, no sentido de conectar as suas práticas com as transformações sociais vivenciadas pelo setor da saúde (Vieria da Silva, 2018).

No texto *Narrativas Colcha de Retalhos: Uma Concepção de Saúde não Colonial*, as autoras *Thaiara Dornelles Lago e Ana Lis da Silva e Silva* nos convidam para uma reflexão atual e coletiva acerca das concepções de saúde presentes no imaginário social, na universidade e nas práticas de cuidado, por meio das lentes da descolonialidade<sup>2</sup> e do pensamento crítico latino-americano. Encaro essa empreitada teórico-reflexiva como desafiadora e necessária, especialmente com a chegada dos 35 anos de fundação do SUS brasileiro e a necessidade premente de avançar na democratização da saúde e em uma “totalidade de mudanças, materializada em um projeto civilizatório de Brasil, rumo a

---

<sup>2</sup> Vale traçar aqui uma breve diferenciação entre os termos “descolonial” e “decolonial”. Segundo Catherine Walsh (2013), uma das expoentes do grupo modernidade/colonialidade latino-americano, o uso do termo “decolonial” seria mais adequado para a realidade da língua espanhola, pois o “des” oferece um sentido para aquilo que pode ou deve ser desfeito. No caso da colonização, não há como desfazê-la e sim escolher o que fazer com seus impactos no tempo presente (Walsh, 2013). Aproximando essa discussão para a língua portuguesa, a palavra “decolonial” pode representar um anglicismo, devido à incorporação de um termo cunhado do inglês “decolonial”. Portanto a presença ou não do “s” pode demarcar uma escolha política do autor, que, no caso deste texto, optou pelo termo “descolonial” devido às especificidades da língua portuguesa e da realidade brasileira.

igualdade de direitos para todas as pessoas” (Arouca, 1988; Paim, 2018).

Penso que, para o sucesso dessa iniciativa, se faz necessário colocar em perspectiva uma reconstrução teórico-reflexiva capaz de envolver a sociedade civil, a universidade e o Estado na produção de experiências e saberes que busquem a descolonização do poder, ser e saber em saúde. É nesse sentido que trago para a discussão as contribuições do autor quilombola Antônio Bispo dos Santos (2015), que aponta para a necessidade de voltarmos o nosso olhar para os modos de (re)existência dos povos e comunidades tradicionais do Brasil (nome colonial para “Pindorama” - a terra das Palmeiras), o que inclui a valorização de uma série de saberes e práticas de cuidado centrados em uma relação de biointeração, respeito e harmonia entre todas as formas de vida na terra. Ideias que guardam semelhanças com o que se tem compreendido como “bem-viver” (Santos, 2015; 2023).

Segundo Nêgo Bispo (2015), as confluências vistas no encontro entre os povos indígenas e negros-quilombolas no Brasil, a partir do processo de diáspora africana, guardam em si a potência de contracolonizar e resistir frente às opressões historicamente sofridas. Nesse sentido, a tomada de posição política contracolonial seria o mote gerador de cosmovisões libertárias e emancipatórias, especialmente em realidades de subalternização, como aquelas vivenciadas por países do Sul Global que outrora foram colonizados e que sofrem com os impactos da colonialidade e das reconfigurações do colonialismo na contemporaneidade (Santos, 2015; 2023).

As três décadas do SUS representam a resiliência de uma importante conquista do povo brasileiro e do Movimento da Reforma Sanitária Brasileira (MRSB) no sentido da busca pela garantia de direitos sociais constitucionais, sendo o maior sistema universal e público de saúde do mundo e a maior política pública em curso no Brasil. Apesar das conquistas, inúmeros desafios se acumulam quando o tema é o fortalecimento do SUS.

Os principais desafios vivenciados pelo sistema atualmente se materializam nas ameaças de privatização dos serviços de saúde, no desfinanciamento, desmontes das políticas de saúde conquistadas, busca pela descaracterização do SUS constitucional e democrático, fragilização dos vínculos de trabalho e mercantilização da educação em saúde, além dos complexos desafios para a garantia da universalidade e equidade na atenção à saúde em um país multicultural de dimensões continentais como o Brasil (Paim, 2008).

No texto aqui comentado, me chamam atenção alguns dos desafios atuais para o SUS brasileiro elencados pelas autoras, com destaque para a necessidade de compreensão e superação da colonialidade presente nas concepções de saúde e nas práticas de cuidado, especialmente aquelas voltadas aos territórios e comunidades tradicionais do Brasil. Penso ser importante compreendermos que a defesa de um SUS democrático, público e universal deve ser uma tarefa de todo o povo brasileiro. Contudo, para além da defesa irrestrita do sistema, se faz necessário compreender e refletir acerca de qual SUS estamos falando? (Conaq, 2023).

Nesse sentido, nós, ativistas dos movimentos sociais negros, indígenas e quilombolas, temos defendido a existência de um sistema de saúde capaz de adentrar os nossos territórios sem reproduzir o projeto de colonização, imposição e hierarquização de saberes. Essa defesa se ancora na justificativa de que somos povos de trajetórias, populações milenares, com uma série de cosmovisões que foram responsáveis pela constituição de nossas identidades e possibilitaram a sobrevivência do nosso povo frente às opressões historicamente sofridas. É importante que possamos compreender que a existência de um sistema de saúde universal e a oferta de serviços de saúde públicos no Brasil são fenômenos recentes na história, sendo as práticas e saberes ancestrais e tradicionais a única alternativa de cuidado em saúde por mais de 500 anos para as nossas comunidades (Conaq, 2023).

Sendo assim, considero que o presente texto guarda sintonia com as bandeiras de luta e com os projetos políticos de saúde insurgentes, que atualmente são defendidos pelos movimentos sociais negros, indígenas e quilombolas, assim como por organizações do MRSB. Dentre os caminhos apontados pelas autoras, está o de execução de uma agenda de descolonização da saúde, envolvendo transformações nas concepções de saúde, práticas de cuidado e formação dos profissionais. Desse modo, proponho empregarmos aqui um olhar especial para o texto, a partir dos caminhos apontados para a descolonização do poder, ser e saber em saúde, em diálogo com as contribuições de três autoras negras brasileiras: Zélia Amador de Deus (2008), Sueli Carneiro (2023) e Jurema Werneck (2016).

Para isso, se faz necessário recorrer à obra do autor porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres (2020), que oferece uma analítica da colonialidade/descolonialidade a partir dos distintos modos de reprodução da colonialidade na atualidade, sendo elas: 1) colonialidade do poder, dimensão central, vista na relações hierarquizadas e de dominação política e econômica do Norte Global, frente ao Sul Global; 2) colonialidade do ser, dimensão ontológica, presente no entranhamento da colonialidade na subjetividade, corpo e cultura dos sujeitos colonizados e subalternizados; e 3) colonialidade do saber, dimensão epistemológica vista na valorização de conhecimentos acadêmicos eurocêntricos, frente à outras cosmovisões (Maldonado-Torres, 2020).

### **Superar o racismo institucional para descolonizar o poder em saúde**

Segundo o autor peruano Aníbal Quijano (2005), expoente do Grupo Modernidade/Colonialidade Latino-Americano e principal autor do giro descolonial, a colonialidade representa a lógica por trás dos mecanismos de dominação, escravização, roubo,

sequestro e invasão envolvidos na colonização europeia no Sul Global. Esses mecanismos tomam como fator central o racismo, implicado na subalternização e hierarquização de povos e civilizações, a partir de uma justificativa de inferioridade de certas sociedades, se utilizando dos mecanismos de racialização como estratégia para isso.

Portanto, as discussões acerca da colonialidade e descolonialidade devem necessariamente passar por uma reflexão crítica acerca do racismo. No Brasil - país que mais recebeu negros africanos escravizados e último país a abolir a escravidão no mundo - o racismo é compreendido como estruturante das relações sociais. Para Silvio Almeida (2018), o racismo estrutural se estabelece no Brasil como um dos pilares centrais da organização social e das dinâmicas de funcionamento das suas instituições, que originalmente operam de modo a privilegiar um determinado grupo social em detrimento do outro, se utilizando da raça como critério para tal (Quijano, 2005; Almeida, 2018).

Para Jurema Werneck (2015), os serviços de saúde não estão livres do racismo, pelo contrário, historicamente são atravessados pelo racismo institucional, resultando no agravamento da situação de saúde da população negra, que ao longo dos anos já sofre com condições de vida e saúde precarizadas (Werneck, 2015). Além disso, o racismo institucional conta ainda com uma face importante vista nos espaços de gestão e administração dos sistemas e serviços de saúde, onde a população negra é historicamente minoritária.

Um ponto de destaque no texto das autoras é a crítica feita às relações de dominação e dependência, econômica e política, sob a égide do capitalismo, nas quais as instituições do Norte Global impõem agendas aos sistemas e serviços de saúde do Sul Global, de modo a promover a defesa de interesses privados de grandes empresas multinacionais do complexo industrial-tecnológico-farmacêutico ocidental. Desse modo, em sintonia com o que as autoras abordam no texto, penso que, para

descolonizar o poder em saúde, se faz necessário desmontar as estruturas colonialistas seculares baseadas no racismo institucional como propulsor do neoliberalismo, da manutenção de privilégios e de um *status quo* excludente.

Desse modo, defendo a necessidade de avançarmos na direção das transformações do perfil das pessoas que historicamente ocupam os espaços de tomada de decisão e de exercício do poder em saúde através de políticas públicas de ação afirmativa e do emprego de valores equitativos e democráticos. Ampliando a participação popular nas diferentes esferas do poder público, prezando pela soberania nacional, autonomia e emancipação político-econômica desde o Sul Global.

### **Romper com a “construção do outro como não ser” para descolonizar o ser**

Segundo Quijano (2005), um dos principais equívocos da colonialidade é equiparar dualismo com evolucionismo. De acordo com essa perspectiva, os países do Sul Global deveriam se basear nos modelos de organização social do Ocidente, abrindo mão das diferenças culturais e buscando sistematicamente se assemelharem com as sociedades ocidentais. O eurocentrismo coloca a sociedade europeia, sua cultura e suas instituições, no centro do globo como um modelo a ser imposto e exportado para o resto do mundo por meio da colonização (Quijano, 2005).

No Brasil, o racismo epistêmico, conceito cunhado por Sueli Carneiro (2023), se caracteriza pelo processo sistemático de hierarquização entre conhecimentos de diferentes matrizes, classificando os conhecimentos tradicionais como inferiores e supervalorizando os saberes acadêmicos. As métricas utilizadas para isso colocam em dúvida a confiança intelectual e a capacidade cognitiva de saberes historicamente produzidos pela população negra, quilombola e indígena. Resultando na subalternização desses conhecimentos e das contribuições dessas

populações na construção do patrimônio cultural, intelectual e imagético nacional (Carneiro, 2023).

A colonialidade do ser (dimensão ontológica) se mune de uma série de instrumentos e mecanismos que constroem o imaginário sobre o outro (o diferente), a partir da aplicação de processos de desumanização e inferiorização, com vistas à dominação. Segundo Sueli Carneiro (2023), as análises foucaultianas acerca da construção do outro como ameaça e perigo mostram que a negação do outro parte do deslocamento dos sujeitos para uma fronteira entre a humanidade e a animalidade. De acordo com a autora, no Brasil, a construção do outro como não ser tem sido sistematicamente utilizada como mola motriz para a perpetuação do racismo epistêmico, especialmente no contexto educacional, representando um mecanismo potente de fortalecimento da colonialidade do ser (Carneiro, 2023).

São inúmeros os reflexos do racismo epistêmico na construção da subjetividade da população negra brasileira. O racismo posiciona a estética, cultura e os saberes afro-brasileiros e indígenas à margem da sociedade, criando e reforçando estereótipos, aprofundando discriminações e agravando exclusões sociais e raciais contra essa parcela da população. As crenças sob as quais as contribuições da população negra na constituição do povo brasileiro deveriam ser apagadas e desprezadas serviram inclusive para justificar políticas públicas de embranquecimento da população brasileira, ainda no início do século XX, a partir das empreitadas eugenistas e da defesa de discursos como os do mito da democracia racial e da miscigenação.

Romper com processos complexos e profundos de desumanização, bem como as feridas coloniais que atravessam a sociedade brasileira, deve ser objeto das políticas de saúde, sob uma perspectiva intersetorial. A construção de narrativas positivas, protagonismo negro, busca por reparação histórica e o resgate dos valores civilizatórios afro-brasileiros devem ser perseguidos por toda a sociedade, pelo Estado e pela

universidade, a fim de superar as desigualdades raciais e sociais que seguem vivas na realidade nacional.

Ao defenderem a necessidade de descolonizar o ensino e a prática em saúde, as autoras me fazem recordar das contribuições da professora Azoilda Loretto da Trindade (2006), que se debruça, em seus estudos sobre educação étnico-racial, no resgate dos valores civilizatórios afro-brasileiros, como o axé (energia vital), circularidade, oralidade, corporeidade, ancestralidade, comunitarismo ou cooperativismo, memória, dentre outros. Caracterizando-os como uma série de princípios que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, constituintes do processo histórico, social e cultural de resistência afro-brasileira (Trindade, 2006).

Nesse sentido, volto o olhar para a vasta e histórica contribuição de Beatriz Nascimento, roteirista do Documentário Ôrí (1989), nos ensinando que, ao desembarcarem no novo mundo, os negros africanos escravizados trouxeram apenas o seu corpo ao longo da travessia atlântica. Contudo, o corpo negro em diáspora guarda em si uma série de valores civilizatórios, histórias, memórias, saberes e práticas ancestrais que, ao longo do tempo, foram essenciais para a formação do que hoje compreendemos como o povo brasileiro.

Portanto, em acordo com o que abordam as autoras no referido texto, defendo que o emprego da interculturalidade e da educação popular em saúde, através da “conversalidade”, na formação dos profissionais de saúde e nas práticas de cuidado no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS) podem encontrar no resgate dos valores civilizatórios afro-brasileiros a potência de contribuir para a descolonização do ser e para a ruptura com o racismo epistêmico e os seus reflexos no setor saúde.

## As teias de “*Ananse*” irão nos conduzir rumo a descolonização do saber

Ao tecer uma colcha de retalhos com diferentes concepções acerca da saúde, as autoras trazem para a cena a necessidade de epistemologias outras e de corpos-territórios ancestrais na produção de saberes e práticas descoloniais, junto às universidades e aos serviços de saúde. Combatendo assim as “histórias e narrativas únicas”, possibilitando a ruptura com as hierarquizações entre os distintos saberes e posicionando social e politicamente a produção de cuidado no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS).

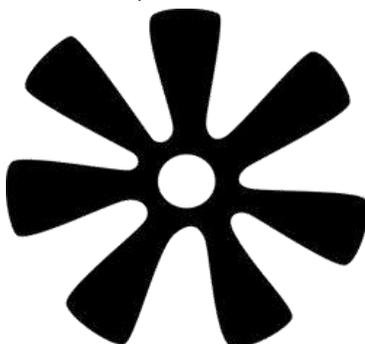
Ao me deparar com o presente texto, rememoro a obra de Zélia Amador de Deus (2008), mulher negra, afro-amazônida, intelectual e ativista histórica do movimento negro brasileiro, que nos brinda com o mito de *Ananse Ntontan*, representação da Deusa Aranã, cultuada pelos *Fanthi-ashanti*, no Golfo do Benin. Segundo conta a autora, *Ananse* é a metamorfose em forma de aranha da Deusa Aranã (Nanã), sendo a responsável, segundo determinação de *Nyame* (divindade da criação), por guardar em sua grande cabaça todas as histórias existentes no mundo (Amador-de-Deus, 2008).

Em um tempo passado, a terra não tinha histórias, pois todas elas pertenciam a *Nyame*. Foi então que *Ananse* iniciou sua empreitada em busca de histórias para serem contadas em sua aldeia. *Ananse* teceu uma imensa teia de prata conectando a terra à morada de *Nyame*, chegando lá, *Ananse* de pronto lhe perguntou qual era o preço por suas histórias? Desacreditado de *Ananse*, *Nyame* pediu que o trouxesse *Osebo* (o leopardo de dentes terríveis), *Mmboro* (os marimbondos que picam como fogo) e *Moatia* (a fada que ninguém nunca viu) como oferenda em troca de suas histórias (Amador-de-Deus, 2008).

De imediato, *Ananse* retornou à terra e enfrentou uma longa e difícil jornada até que conseguisse, por fim, reunir todos os

oferecimentos que *Nyame* havia solicitado. Com tudo pronto, a grande aranha subiu aos céus mais uma vez, através da sua bela teia de prata, e ao chegar na morada do Deus da criação, logo tratou de lhe entregar os oferecimentos como preço pelas histórias do mundo. O Deus ficou perplexo com o sucesso de *Ananse*. Animado, *Nyame* cuidou de reunir todos do seu reino e lhes ofereceu uma grande festa, onde entregou para *Ananse* uma grande cabaça contendo todas as histórias do mundo. *Ananse* então desce pela sua grande teia de prata e, ao chegar em sua aldeia, abre a grande cabaça. Nesse momento, espalha por todo o mundo as histórias que até hoje nós temos para contar (Amador-de-Deus, 2008).

**Figura 6 - Adinkra africano *Fanthi-ashanti* de *Ananse Ntontan*, a Deusa Aranha**



Fonte: Ipeafro, 2023.

Descrição da imagem: Símbolo de estilização de uma teia de aranha com oito pontas.

Para Amador-de-Deus (2023), ao longo do processo de diáspora africana, uma das estratégias mais perversas do racismo e da colonização foi roubar e apagar as histórias dos sujeitos colonizados e escravizados. Porém, o que eles não contavam era que os herdeiros de *Ananse* teriam a companhia da grande aranha ao longo da travessia atlântica. Segundo a autora, *Ananse*, ao se deparar com a grande agonia do “*Maafa*” - o desastre do sequestro

e escravização africana - (Ani, 1994), cuidou de acompanhar seus filhos e filhas até o novo mundo, tecendo uma imensa teia de prata, conectando de uma ponta a outra o oceano Atlântico (Amador-de-Deus, 2023).

Os herdeiros de *Ananse* têm história e trajetória, e apesar das inúmeras tentativas de apagamento dos seus saberes, *Ananse* garantiu que até os dias de hoje essas histórias sobrevivessem para serem contadas. Penso que essas histórias e trajetórias marginalizadas ao longo dos anos pelo racismo e colonialidade do saber não só estão vivas como também estão pedindo passagem. Descolonizar o saber requer dar passagem a essas outras cosmovisões, permitindo tecer novas teias ou colchas de retalho que nos permitam a construção de uma nova mentalidade e uma outra forma de ver o mundo (Amador-de-Deus, 2023).

Vejo que os herdeiros de *Ananse* estão adentrando cada vez mais os espaços oficiais de produção do conhecimento com os seus corpos-territórios ancestrais, a exemplo das universidades com as políticas de ação afirmativa e cotas raciais. É chegada a hora de ouvi-los, de permitir a reconstrução crítica e o emprego de uma agenda, programa ou projeto de descolonização do saber em saúde, envolvendo a universidade, o Estado, os movimentos sociais e aqueles sujeitos historicamente subalternizados. Não há mais espaço para a perpetuação da colonialidade, racismo e machismo. É preciso unir as diferentes formas de saber para a construção de um mundo mais justo e igualitário para todas as pessoas.

## INTERLOCUÇÃO 6.2

### **Tecendo a Descolonização: Diálogos sobre Educação, Saúde e Saberes Populares**

*Gabriela Goulart  
Edson Luiz Mendes*

O diálogo provocativo de *Thaiara Dornelles Lago* e *Ana Lis da Silva e Silva* nos faz refletir sobre uma imensidão de situações, justas e injustas, que precisam urgentemente ser evidenciadas, combatidas e transformadas. Em um mundo colonial com práticas colonizadoras enrustidas em avanços tecnológicos, modernidades e desenvolvimento civilizatório, perpetuam-se agendas contrárias à vida e mantenedoras de extermínio aos seres vivos. A organização social pautada na subordinação e humilhação da vida planetária exclui, violenta e ilude a sociedade, colocando a educação como uma política de preparação para o mundo, enquanto geradora de conformidade a serviço do modelo dominante, pois é a força motriz aos processos de descolonização, necessários e urgentes na sociedade da informação. Ao dialogar com as autoras, propomos uma reflexão a partir do lugar que nos encontramos: a educação acadêmica e a educação popular.

De acordo com Luiz Rufino (2021, p. 11) “a colonização é uma grande engenharia de destruição de existências e corpos e de produção de um mundo monólogo, adoecido pela ganância, escasso de beleza e poesia”. O grande papel da educação é a descolonização. A crítica também se estende à influência das

grandes corporações e do complexo médico-industrial na definição do que é considerado saúde. Isso resultou em uma ênfase na tecnologia e na medicina altamente especializada, em detrimento de abordagens mais holísticas e comunitárias. A mercantilização da medicina, que coloca o lucro acima de tudo, cria uma série de preocupações e implicações éticas profundas. Isso pode ser particularmente problemático quando se aborda a saúde com uma perspectiva decolonial, pois as disparidades no acesso à assistência médica muitas vezes refletem sistemas de poder e opressão historicamente enraizados.

Esse sistema aprofunda as desigualdades de saúde. Em muitos lugares do mundo, as populações marginalizadas, que historicamente enfrentaram discriminação e desigualdade, têm menos acesso a cuidados de saúde de qualidade. A medicalização excessiva e a comercialização dos cuidados de saúde podem agravar essas desigualdades, tornando os serviços de saúde inacessíveis para muitas comunidades. Uma abordagem decolonial da medicina busca dismantlar as estruturas de poder opressivas e promover a equidade na assistência médica. Isso envolve a rejeição da mercantilização da saúde em prol de sistemas que priorizem o acesso igualitário à prevenção e ao tratamento. Além disso, as autoras demonstram que essa perspectiva considera a diversidade de saberes médicos e práticas de cura, reconhecendo que as abordagens tradicionais e indígenas da saúde muitas vezes são marginalizadas em favor da medicina ocidental.

Dessa forma, a medicina mercantilizada e tecnológica é um reflexo de sistemas de poder desiguais e deve ser desafiada a partir de uma perspectiva decolonial que prioriza o bem-estar das pessoas e a equidade no acesso aos cuidados de saúde. As autoras propõem mudanças fundamentais na forma como a medicina é concebida e praticada, desviando o foco da lógica curativista, fragmentada, médico centrada que considera o corpo uma máquina a ser ajustada, consertada e propondo a incorporação dos saberes populares para avançar de uma "medicina mórbida"

para uma medicina da felicidade e autonomia, uma saúde de corpo e território vivo, que supere a dependência pessoal que aparece como medicalização da sociedade

A discussão sobre o controle é particularmente interessante. A obsessão pelo controle, muitas vezes associada à lógica biomédica, pode levar a consequências negativas, como uma mentalidade burocrática, alienação epistemológica e desresponsabilização ética. Isso destaca a importância de uma abordagem mais flexível e atenta em relação à saúde, que valorize a diversidade de perspectivas e abordagens, incluindo os saberes locais e as necessidades das comunidades.

A partir dessa discussão as autoras trouxeram uma importante reflexão sobre o papel das universidades para a descolonização das narrativas em saúde, trazendo para a costura o retalho da educação intercultural como um caminho possível de reconstrução desses imaginários. O texto também destaca a importância de diálogos interprofissionais, interdisciplinares e interculturais para a elaboração de caminhos outros que levem à reflexão sobre os modos de ver e fazer saúde de maneira mais integrada e a partir de um compromisso ético-estético-político. Além disso, o texto apresenta uma narrativa sobre uma saúde da terra, intercultural, situada, política e historicamente implicada com a compreensão do Bem Viver, que é culturalmente cultivada a partir dos povos originários, comunidades tradicionais e movimentos sociais da América Latina.

De acordo com Reinaldo Matias Fleuri (2022, p. 30), “a colonialidade do saber pressupõe que os conhecimentos produzidos nas metrópoles coloniais tenham o caráter universal, frente ao qual os saberes ancestrais dos povos subjugados são desprezados como saberes particulares, ingênuos, supersticiosos, bárbaros, incivilizados”. O poder da colonialidade promove a destruição dos saberes culturais. Conhecimentos que são reconhecidos pela ancestralidade de uma práxis milenar, que a educação regida por contratos de dominação não considera. “A

educação como descolonização está implicada a uma política de vida, ou seja, tem seus atos focados em contrariar os ditames da agenda dominante” (Rufino, 2021, p. 14).

Em meio ao limite intelectual acadêmico em perceber o que as comunidades populares estão afirmando, “o que aparecia como crise dos movimentos sociais passou a ser percebido como crise dos modelos de conhecimento” (Fleuri, 2023b, p. 33) com o desafio de conhecer profundamente a epistemologia presente na cultura dessas comunidades, que vem promovendo sua sobrevivência, de gerações para gerações. Considerando que a perspectiva não colonial tem papel de protagonista na desconstrução de processos colonizadores, o primeiro passo para a academia é dialogar com os saberes populares no interior das comunidades, a partir de sua cultura e cotidiano de vida.

É necessária uma mudança na perspectiva de reconhecimento do saber intelectual, da construção de conhecimentos, de relação epistêmica por meio de diálogo crítico e coletivo, sem universalizar e sem fragmentar, mas reconhecendo a singularidade cultural em prol do Bem Viver, “bem como uma visão educacional que enfatiza a autonomia pessoal e a participação comunitária” (Fleuri, 2023b, p. 48). Faz-se necessário aprender e promover projetos acadêmicos não coloniais, em prol de modos de vida sustentáveis, por meio do “diálogo com diferentes povos originários de raízes ancestrais dos diferentes continentes” (2023b, p. 51).

Descolonizar o conhecimento científico contemporâneo pautado no mercado pressupõe um processo educacional intercultural e dialogal que considere os saberes de diferentes povos que buscam a sustentabilidade da vida em todo o planeta. Assim, pode ser possível, como alertam as autoras uma concepção mais holística ao lidar com a saúde; sem fragmentação e sem negar a tecnologia, mas utilizando-a sabiamente em favor da vida planetária, sem interesses imediatos e financeiros, mas sim voltados ao Bem Viver para uma vida em plenitude.



Sankofa nos estimula a subverter a ideia de tempo cronológico, tão cara ao pensamento ocidental. Assume novas interpretações de mundo, talvez muito mais significativas e sábias do que a noção cuja finalidade última é a acumulação/exploração de toda vida, entendida como “recurso natural”.

Conceber, para então criar um outro projeto político e poético que contemple múltiplas formas de vida, novos mundos possíveis e outras cosmopercepções.

## CAPÍTULO 7

### **Sankofa. Jogou o Búzio. Virou o Sul**

*Sandra Tanhote Sousa  
Carlo Zarallo Valdés  
Lenildo Gomes de Almeida*

O desafio de interpretar o mundo a partir das epistemologias do Sul<sup>1</sup> nos insere em diálogos com diversos contextos que foram desautorizados ou subalternizados pela matriz colonial eurocêntrica. Por esse motivo propomos a conversidade (Fleuri, 2019) como parte das ações decoloniais interculturais que buscam elevar no horizonte constelações de conhecimentos que se conectem generosamente no reencantamento do mundo. Esse conceito é central para a articulação entre os campos aqui estudados, como a universidade, a escola pública e os movimentos estéticos populares, como explica Fleuri (2013, p. 5):

(...) “os movimentos sociais, assim como diferentes instituições da sociedade civil, vêm se assumindo não mais como simples consumidores de conhecimento produzido pelas pesquisas realizadas na universidade, nem apenas como assimiladores dos profissionais por ela formados. Os movimentos e as instituições

---

<sup>1</sup> Nas palavras de Santos (2018, p. 24): “as epistemologias do Sul são um conjunto de procedimentos que visam reconhecer e validar o conhecimento produzido, ou a produzir, por aqueles e aquelas que têm sofrido sistematicamente as injustiças, a opressão, a dominação, a exclusão causada pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado”.

sociais vêm se revelando como agentes autônomos, produtores de conhecimento e promotores de propostas políticas. Desta forma, adotam uma postura proativa de diálogo crítico e criativo com os diferentes agentes sociais, inclusive com a universidade. Reivindicam uma relação de reciprocidade, recusando a subalternidade, ao problematizar e transformar o contexto sociocultural e ambiental em que se constituem.

Seguindo essa via, podemos propor que o conhecimento se produz em diferentes contextos em que pessoas singulares se encontram cotidianamente. Elas produzem ideias, valores e artes, tais como as rodas de samba, os cortejos de maracatus ou a produção de cerâmica em coletivos de artesãs que estamos focalizando em nossas pesquisas no Bairro da Barra<sup>2</sup> e no Bico da Ponte<sup>3</sup>. Um exemplo são as redes de música do Rio de Janeiro e de Florianópolis. Nesse caso, o caminho que podemos seguir para compreender a produção do espaço através do samba é o da construção simbólica da cidade nos diversos discursos musicais a que está é submetida, sendo reapropriada por abordagens diversas e entrelaçadas.

---

<sup>2</sup> A pesquisa ocorre no bairro histórico da Barra, em Balneário Camboriú, através do grupo maracatu Nova Lua, afilhado do Maracatu Encanto do Pina, de Recife. Se fazem arrastões pelo bairro, ativando os efeitos de solidariedade e estudos onde os próprios componentes do grupo escolhem os objetos de estudo e as formas de expressão musical e de dança. Esses eventos foram registrados em vídeos pelos alunos da escola pública FAG, sob orientação de Lenildo Almeida, como forma de reconhecer o seu território pelas manifestações poéticas. Parte expressiva da pesquisa do bairro da Barra se encontra no artigo *Corpo D'água. Uma cartografia indisciplinada do Bairro Barra - trajetórias decoloniais* (Almeida, 2021).

<sup>3</sup> O projeto de pesquisa, realizado por Sandra Tanhote Sousa, se propõe a fazer um estudo etnográfico que analisa projetos que atuam no bairro José Mendes, com as casas de religião de matriz africana na região. O parque Bico da Ponte está situado nas proximidades da comunidade com a maior concentração de terreiros de Florianópolis. O trabalho visa elaborar um relato de experiência que se complementa com o ensaio fotográfico. Como perspectiva teórica, o estudo se relaciona diretamente com as contribuições dos estudos sobre a diáspora africana na América do Sul, em diálogo com as reflexões do âmbito da antropologia da arte em torno da criatividade.

Esses discursos, muitas vezes, podem se dar na forma de diálogos, como o que ocorreu entre os compositores Chico Buarque e Monarco, que teve como inspiração o bairro da Lapa.

Eu fui fazer  
um samba em homenagem  
à nata da malandragem  
que conheço de outros carnavais. Eu fui a Lapa  
e perdi a viagem,  
que aquela tal malandragem  
já não existe mais  
(Monarco, 1980).

Um dia tu fostes à Lapa  
ver a malandragem,  
perdeste o tempo e a viagem  
como seu samba diz.  
Eu, fui à Portela ver os meus sambistas,  
mas consultando a minha lista,  
também não fui feliz.  
Lá falaram-me sobre um terreiro  
onde eles passam o dia inteiro,  
num lugar qualquer de Oswaldo Cruz.  
(Buarque, 1978).

O primeiro aspecto a ser ressaltado, nesse caso, é a possibilidade do diálogo entre os dois autores, que enviam suas mensagens à distância, em tom de conversa íntima de “compadres”. Ainda nesse sentido, se estabelece, nesse território simbólico, a música, a mediação e a aproximação entre pessoas que habitam lugares distanciados pela própria segmentação socioespacial da cidade. Ocorre, por assim dizer, uma parceria na

composição de um espaço sociopoético<sup>4</sup>, na forma mítica de refazer a cidade. Tal socioestética aparece em Sarlo (2009, p. 9): “El libro sale, entonces, de itinerarios sobre los espacios diferentes pero que se entrecruzan: la ciudad real y las ciudades imaginadas”, acrescentando em outro momento:

Além dessa arcada socioestética, o guia destaca o Grupo de Teatro Catalinas Sur, “um grupo de vizinhos que escolheu os palcos como espaço para participação comunitária, memória e identidade” (Sarlo, 2009, p. 184).

E conclui, “A cidade, afirma Mario Gandelsonas, sempre foge do arquiteto” (Sarlo, 2009, p. 183). A cidade pode mesmo ser percebida como um texto a ser lido, criticado e reescrito, mas sobretudo vivido “mergulhadamente”. Tendo essa perspectiva, privilegiamos a racionalidade estético expressiva (Santos, 2000) como meio para nossa pesquisa participante (Almeida, 2022), princípio esse que, no campo da emancipação moderna, foi marginalizado e coisificado pelo conceito que, contudo, não tem recursos para penetrar (e colonizar) as expressões estéticas populares.

Ao propormos o termo popular, viramos uma chave, pois incluímos a representação da comunidade, aquela que, no campo da regulação moderna, também foi marginalizada por um Estado colonizado pelo mercado. Acreditamos que esse quadro solicita estudos sobre as formas como a conciliação entre a racionalidade estético expressiva e a comunidade apresentam mecanismos de retomada dos princípios humanísticos da Modernidade protagonizados pelas culturas populares. Então, o mapa-múndi se

---

<sup>4</sup> Criada por Jacques Gauthier, a Sociopoética é uma proposta pedagógica que leva o grupo popular a se constituir como grupo-pesquisador. Em “Uma Pesquisa Sociopoética” o autor comenta: “Ao redefinirmos o pensamento como feito não apenas de razão, mas também de intuição, de emoção e de sensibilidade, ao enfatizarmos o papel do corpo e da espiritualidade na aprendizagem e na pesquisa, caminhamos rumo à autonomia, pela libertação das energias de vida e de conhecimento desconhecidas e recalcadas pelos poderes-saberes instituídos” (Gauthier; Grando; Fleuri, 2001, p. 42),

inverte quando jogamos o búzio no tabuleiro, acionando leituras dialógicas do mundo que aceitam saberes e mistérios múltiplos que enredam sentidos e encantam a vida. A ancestral arte das cerâmicas e a música popular são exemplos de materiais estéticos e espirituais com os quais, pelo exercício do Bem Viver<sup>5</sup>, podemos aprender sem colonizá-los pela sua apropriação lógico instrumental.

**Figura 7 - Símbolo Adinkra Sankofa**



Fonte: Google imagens (2023)

Descrição da imagem: Imagem de um pássaro com pescoço voltado ao seu tronco, referenciando alguém que olha para o que já passou.

---

<sup>5</sup> O conceito de Bem Viver (*Sumak Kawsay* em Kichwa) ou Viver Bem (*Suma Qamaña* em Aymara) vem da visão de mundo dos povos ancestrais andino-amazônicos de AbyaYala/América Latina. Em outras traduções, também pode ser entendido como viver em plenitude, Vida em esplendor ou Vida harmoniosa (Macas, 2011). Há noções muito semelhantes ao Bem Viver/Viver Bem em outros povos indígenas, como o *kyme mogen* do povo mapuche do Chile, o *teko porâ* ou *teko kavi* do povo guarani do Paraguai, o *jlekil altik* na tradição tojolabal ou o *lekil kuxlejal* em Tzeltal do México. Em essência, Bem Viver/Viver Bem refere-se a uma concepção de vida em equilíbrio com a comunidade ampliada (seres vivos humanos, não humanos, seres espirituais) e com a "natureza" (com o cosmos) entendida como Mãe Terra, como Pachamama. Assumir o que nos cerca como Mãe Terra, como ser vivo onde a vida nasce e se reproduz, implica distanciarmo-nos das ideias hegemônicas ocidentais que entendem o ser humano separado da "natureza" e que assumem a política como um exercício exclusivamente humano, antropocêntrico. Trata-se de colocar no centro a vida de todos os seres humanos e não humanos que se entende como inter-relacionados, interligados.

Figura 8 - Mapa Invertido da América do Sul



Fonte: Joaquín Torres García (1943).

Descrição da imagem: Mapa da América do Sul invertido.

Ao colocarmos metaforicamente que o pássaro *sankofa* jogou seu búzio<sup>6</sup> invertendo o mapa, queremos pensar no papel primordial da arte e da ancestralidade no reencantamento do mundo. Se o pássaro mítico do ideograma *adinkra* nos ensina que podemos aprender com a sabedoria e as virtudes que, por algum motivo, deixamos para trás, o globo invertido nos lembra de interpretar a potência criativa do Sul Global, por contemplar formas originais de estar e ser no mundo. Como nos remete a obra do artista uruguaio Joaquín Torres García, trata-se de um convite a olhar para o sul ancestral e então reconhecê-lo como um possível “norte”.

---

<sup>6</sup> O jogo de búzios é uma tradição sagrada ligada as religiões de matriz africana que representa uma forma de comunicação com suas divindades.

## Uma lembrança

A racionalidade cognitivo instrumental que colonizou o conhecimento ocidental pode medir e pesar os objetos e descrevê-los com precisão matemática. Sem, contudo, alcançar sua expressividade estética, sua fantasia. Daí que, como uma contraposição à clássica sentença lógico-cartesiana que sustenta a ciência colonial (“penso, logo existo”), propomos uma alteração mais adequada às Epistemologias do Sul: “sonho, logo existo”.

Existem fragilidades estruturais no projeto moderno que precisam ser apontadas como contradições que criam vazios por onde as filosofias subalternizadas podem penetrar astuciosamente. Por um lado, a razão é libertária contra o tirano, mas tirana contra os saberes do povo, o que atrofia sua força emancipatória. De outro modo, sua representação matemática da verdade só é possível pela existência do algarismo “zero”, o que agudiza a contradição, por ser um elemento representativo do “nada”. O zero (essa invenção árabe), simultaneamente, “é e não é” (eis a questão?). Sabemos que a ciência ocidental tem como axioma o terceiro excluído, o que é não pode não ser, pois tal fato criaria a impossibilidade de explicação lógica do mundo. No entanto, o “zero”, algarismo que permite numerar infinitamente, portanto elemento fundamental da ciência moderna, viola esse axioma, e aponta os pés de barro do gigante moderno.

Creemos que diante dessa crise genética e estrutural da ciência colonial, podemos propor uma ciência decolonial estética, onde tal contradição possa ser absorvida. Pois os objetos estéticos são recriados na recepção individual e subjetivamente coletivizada nos diferentes contextos. Assim, a identidade é pluralizada, inserindo nos objetos terceiros não excluídos. De todo modo, por essa via, podemos transitar entre o conceito e o analógico, alterando razão cognitiva e instrumental pela alegoria. Podemos, também, transtornar a imagem pela fricção com os conceitos, provocando a modificação de ambos os termos nas

margens friccionais que fazem as disciplinas perderem solidez. Na ciranda Olinda (Almeida, 2021) o território é abordado de modo sociopoético<sup>7</sup>, seus personagens são citados e a ancestralidade é registrada (Lia de Itamaracá), bem como o ambiente que toca.

Junto com a ciranda “as ladeiras do mar<sup>8</sup>”, “os cortejos a pé<sup>9</sup>”. O território é absorvido alegoricamente. Em outro momento podemos buscar esse território alegórico em cartografias conceituais interculturais, ou mesmo por conceitos da razão moderna como a racionalidade estético expressiva. Esse movimento deve danificar os dois campos, o alegórico e o conceitual, processando uma racionalidade estética crítica e uma ciência moderna-encantada.

Se a arte, entendida em seu sentido amplo, renascer, ela renascerá na periferia. Mas, para que isso aconteça, a arte precisa resistir às modas que vêm do centro, querendo se impor. Na medida em que a sabedoria latino-americana resiste aos cantos

---

<sup>7</sup> A sociopoética é uma prática de pesquisa que seleciona seus objetos de pesquisa em grupo em grupos- pesquisadores que apresentam as principais características de um filósofo coletivo que elabora temas, eles criam confetos (misturas de conceitos e afetos) como rizomas e ritornelos (Gauthier, 2011), que podem inspirar textos coautorais. Tal abordagem, desenvolvida a partir de pesquisas realizadas em escolas comunitárias e comunidades indígenas, conversa com a metodologia de Reinaldo Matias Fleuri, com quem o autor possui publicação (Gauthier; Fleuri; Grando, 2001).

<sup>8</sup> Na música “Olinda”, quando compus o trecho citado (“ladeiras do mar”), foi em busca de uma imagem poética que acolhesse os cortejos brincantes que percorrem as ladeiras de Olinda e, ao mesmo tempo, o movimento do mar que a dança da ciranda sugere nas rodas. É um confeto (Gauthier, 2009), no qual duas imagens se fundem (as ladeiras de Olinda, e as ondas do mar), gerando uma terceira, que de fato só existe no campo poético, as “ladeiras do mar”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DtOn-bqNSlQ&list=RDDtOn-bqNSlQ&index=1&pp=8AUB>. Acesso em: 20 jan. 2024.

<sup>9</sup> Coincidentemente participei do Bloco das Carmelitas em Santa Teresa no Rio de Janeiro que percorria as ladeiras daquele bairro tendo uma enorme boneca em homenagem a Olinda. Participei do bloco ainda miúdo, por isso início a música dizendo que “ainda me lembro. Ladeiras Cortejos a pé”, nesse caso uso o modelo de sonho de Benjamin (1987), no qual as coisas são tiradas de suas posições usuais, pois nunca participei de cortejos em Olinda física geográfica, mas na Olinda sonhada nos cortejos do Bloco Carmelitas, essa abordagem constitui parte do que proponho como uma geografia sociopoética nos movimentos populares estéticos.

de sereia e é capaz de encontrar sua própria voz, ela não estará apenas garantindo a sobrevivência e a expressão de sua própria essência, mas também apresentará diferentes sotaques e cores.

A diferença colonial inaugura uma dicotomia, válida ao longo de nossa história, pela qual eles são assumidos como civilizados, desenvolvidos e modernos; enquanto seremos primitivos, subdesenvolvidos e pré-modernos; enquanto eles estão na história, nós na pré-história, eles têm cultura, nós só folclore, eles ciência, nós mitos, eles arte, nós artesanato; a literatura, a tradição oral; eles a religião, nós a feitiçaria; eles têm remédio, nós temos magia. (Guerrero Areias, 2011, p. 84).

Se não acreditamos que a renovação da arte pode vir da Europa ou dos Estados Unidos da América, isso tem a ver com o fato de que as expressões e condições do projeto de modernidade e contemporaneidade são ali fabricadas. Enquanto os grandes núcleos emissores de ideias e geradores de correntes, o centro impõe os padrões e, a partir daí, define a repetição como regra. O centro como tal tem a tendência de exagerar seus pequenos eventos. Mas o poder, que esses eventos poderiam ter, naufraga em sua complacência, em sua retórica.

Dussel (1993) trata da colonização e do próprio desenvolvimento dos Estados latino-americanos, formulado a partir das instituições modernas. O autor explica que o projeto de modernidade, sendo este inerente e constitutivo da colonialidade, foi ocultado e sustentado em um discurso extremamente racista, de natureza psicobiológica e excludente. A ideia de progresso foi distorcida e moldada pela ideologia e pela visão histórica eurocêntrica. Segundo Dussel: "A modernização (ontologicamente) é exatamente o processo imitativo da constituição, como a passagem do poder para o agir (um desenvolvimento ontológico) dos mundos coloniais em relação ao ser da Europa" (Dussel, 1993, p. 40).

Dussel, ao contrário do entendimento de Hegel e Habermas, defende o papel fundamental da América Latina na formulação da Era Moderna. A "descoberta" do "novo mundo" possibilitou que a Europa, ou melhor, seu "ego", saísse da imaturidade subjetiva do mundo muçulmano e se desenvolvesse até se tornar "senhor do mundo", que simbolicamente seria representado pela figura do "conquistador" Hernán Cortés. Dussel propõe que Cortés estabeleça o ideal da subjetividade moderna com o *ego conquiro* que antecipa o *ego cogito* cartesiano. Assim, o *eu-conquistador* será o fundamento prático para a articulação do *eu-pensante*. "O *ego cogito* foi precedido por mais de um século pelo *ego conquiro* prático hispano-lusitano que impõe sua vontade (a primeira vontade moderna de poder) ao índio americano." (Dussel, 2000, p. 48). Nesse sentido, os próprios europeus, reconhecendo-se como seres superiores, incorporam para si a tarefa de civilizar os diferentes, tidos como atrasados, desde a perspectiva eurocêntrico-moderna. Segundo a visão eurocêntrica, a razão moderna justificará a conquista violenta da América pela supremacia de um pensamento esclarecido sobre um pensamento bárbaro típico das colônias e de seus habitantes.

O fetichismo da totalidade estética, da Grécia à Europa, cria o que podemos chamar de estética eurocêntrica, com centralidade lentamente esculpida desde 1492, ou seja, na modernidade. Essa pretensão à centralidade produzirá inevitavelmente a negação do valor de toda outra estética.

Os outros mundos culturais da Europa serão julgados como primitivos, bárbaros, sem qualquer beleza. Na melhor das hipóteses, folclóricos. Para essa desqualificação das grandes culturas transformadas na modernidade como um mundo colonial também estético, nada melhor do que a invenção de uma história mundial da arte classicamente formulada no esquema da história universal hegeliana: a Antiguidade Clássica inventada (a partir do entendimento de que todas as culturas foram preparatórias e culminaram Grécia e Roma em um movimento do Oriente para o

Ocidente), a chamada Idade Média (como um período mundial consecutivo, caracterizado pelo isolamento da Europa atrás do "muro" que a separou da arte islâmica, e do Império Otomano, que foi cultivado a partir do oeste do Atlântico, com Marrocos a leste do Pacífico nas Filipinas) e, finalmente, a Modernidade (que começa em 1492, simultaneamente ao capitalismo, à colonialidade, ao racismo aplicado em todo o mundo e ao eurocentrismo como ontologia e ideologia dominante) (Dussel, 2018, p. 25-26).

Tudo isso produz inevitavelmente o julgamento de um vácuo absoluto da estética colonial que, como aponta Walter Mignolo (2015), exclui do espaço e do tempo criativo da estética todas as formas de expressão diferentes da modernidade. Todo o trabalho estético não-moderno, como o dos povos de todas as culturas coloniais, é situado na exterioridade do não-ser e, por isso, não é considerado como produtor de obras estéticas. Este entendimento se perpetua para além das transformações histórico-sociais. O colonialismo, a dominação política, tem formalmente uma data de término histórico (independência das colônias). Mas a colonialidade, como forma de pensar, ser e sentir, faz parte do horizonte cultural e social, inserindo-se em nossos discursos.

Pela mesma razão, Dussel e um grupo de pensadores decoloniais pensam a modernidade junto com a colonialidade. E a partir daí pensamos na importância de resistir a um pensamento hegemônico "de centro" que tenta se impor sem mais. A arte tem uma tarefa fundamental em relação àquele *topos* epistemológico que tentamos apresentar.

A crítica ao fetichismo da beleza - instituído pelo sistema estético eurocêntrico, ocidental e moderno - deve ser assumida, mas com outro horizonte. Ou seja, na perspectiva de outros sujeitos da criação estética, que são as culturas e os povos ancestrais que resistem e reexistem aos processos de colonização a que foram historicamente submetidos.

Levando em conta que a modernidade não pode ser explicada sem levar em conta a colonialidade pela qual passa, é preciso pensar a estética a partir do nosso tempo. Seguindo Nietzsche e suas Considerações Intempestivas, o artista deve deslocar-se, ser e sentir-se estrangeiro em seu próprio tempo, a fim de questioná-lo e poder encontrar suas verdadeiras possibilidades. Mas em que medida a filosofia e a arte podem questionar seu próprio tempo assumindo os padrões ditados pela contemporaneidade? Um pensamento extemporâneo não teria mais força política, poética e humana do que um pensamento contemporâneo? Ora, do que estamos falando quando falamos de contemporaneidade?

[...] O contemporâneo torna-se um rótulo que designa um tipo de produto, circula dentro de determinados circuitos sociais, produzindo uma espécie de aura, que se espalha e também contamina quem tem acesso a ele. Estamos longe do tipo mais radical de questionamento, relacionado às vanguardas históricas: o questionamento dos limites entre arte e vida; interfaces e contaminação com a política, o cotidiano, a espiritualidade, etc.; investimento em processos e arte como evento, e não arte como produto; resistência à crescente mercantilização e transformação da arte em mero entretenimento. Esses temas podem ter sido assimilados em parte por essa contemporaneidade da moda, mas, sobretudo, como citações históricas cristalizadas, numa perspectiva estética, esvaziadas como estratégias para um real enfrentamento dos problemas do presente. (Quilici, 2010, p. 24).

Agora, como será possível combater esse programa aceitando e praticando os valores que ele propõe, levando em conta nossa realidade periférica e popular latino-americana? Em um primeiro momento, dado o sistema-mundo iniciado em 1492, onde a oposição modernidade/colonialidade é constitutiva de ambos os termos da relação, a modernidade tornou-se o atual sistema estético hegemônico, que se afirma diante do não-ser, da exterioridade, do Outro. Num segundo momento, o dito não-ser -

o mundo estético do Sul negado durante cinco séculos - toma consciência de si mesmo, entra em estado de rebeldia e se anuncia inicialmente como pura negatividade. Nega a estética moderna e inicia um movimento descolonizador, que se realiza em todos os níveis, desde a epistemologia estética, passando pelas práticas, pelo protesto e assim por diante. No entanto, o mais necessário é o terceiro momento, que não é puramente negativo, mas positivo, criativo. Dele emerge uma nova experiência de *aisthesis*, que abrange a capacidade humana de perceber e interpretar o mundo ao nosso redor através dos sentidos, englobando a experiência sensorial e a compreensão subjetiva do que é percebido. Essa experiência estética se expressa numa revolução em nível das obras de arte em todos os campos. Supera assim o fetichismo da beleza moderna e inaugura a irrupção de várias estéticas. Estas começam a dialogar num *pluriverso*, em que cada cultura estética dialoga e aprende com as outras, incluindo a própria modernidade (que é destituída de sua universalidade e situada como uma particularidade, mesmo que altamente desenvolvida).

Historicamente, a civilização ocidental subjugou outras civilizações e, assim, tende a monopolizar o direito à fala, ao pensamento, à cultura e à verdade. Por isso é preciso pensar a partir de um lugar-comum, deixando de lado categorias coloniais típicas dos interesses do centro. Esse lugar-comum é dado a partir da nossa realidade colonial, marginal e periférica, que ninguém nunca vê ou ouve. O grito que tem que ser dado é de novas subjetividades que rompem com paradigmas totalizantes. Os processos de mudança não podem ser ordenados em torno dos estados atuais. O poder, o desejo e os meios de produção devem ser redistribuídos em grupos que tenham o controle de sua existência.

Também é preciso pensar o latino-americano, não tanto a partir de um lugar geográfico, mas de um espaço epistemológico. O pensamento decolonial, a partir do qual são tomadas certas

abordagens, tem suas raízes na experiência latino-americana, mas não termina aí. Ele tem sempre o enriquecimento global (Ásia, África, América do Norte) de um desejo comunitário de novas formas de vida e, assim, novos mundos possíveis são feitos, onde o singular convive com o coletivo.

Uma cultura, portanto, que revaloriza sua função de proximidade e de contato, terá sempre como horizonte sensível e estético a moderação, o toque, a organicidade da experiência comunitária e seu vínculo com a natureza. E se oporá a uma cultura sustentada pela hipertrofia de suas instituições, pelo monopólio do poder/violência, pelos excessos de sua norma discursiva (a ordem do discurso) e pelo alcance de suas forças reificantes. Um marco *estético* do sul global terá como traço distintivo sua ligação indissolúvel com uma ética e política. A ideia de proximidade envolve uma ligação direta com um outro e de diferentes culturas entre si, tal como são os casos da experiência de criação de peças de barro no Centro Comunitário Bico da Ponte.

### **Jogando Búzios**

A perspectiva *estética* do sul global pode ser identificada na produção de cerâmicas que representam o sul invertido em seus objetos. Por exemplo, *odu*<sup>10</sup> indicado no título deste ensaio (Jogou o Búzio. Virou o Sul) aponta a diversidade de saberes e emoções que a arte transmite, conectando conceitos decoloniais. Experiências como a do Núcleo de Desenvolvimento em Cerâmica do Parque do Bico da Ponte, situado no bairro José Mendes, em Florianópolis, também criam territórios que favorecem esse reencanto do mundo. O espaço onde ocorrem oficinas e produção

---

<sup>10</sup> *Odu* é uma palavra de origem africana, mais especificamente do Candomblé e da Umbanda, que representa os caminhos ou destinos que uma pessoa pode seguir ao longo da vida, que pode ser interpretado no merindilogum, na caída de búzios.

de cerâmica abriga também um forno para queima de cerâmica de uso coletivo, que, por sua vez, constitui-se como movimento de ativação das culturas locais. Índícios da conciliação do princípio estético expressivo com a representação da comunidade, como descrito anteriormente.

Assim, é nesses termos que, vira e mexe, baixam por aqui praticantes de outros tempos, uns se encantaram em cipós, olhos d'água, pedras de rio, gameleiras e sabiás. Outros se imbricam aos ditos “viventes” e deixam seus recados. Os que inspiram nessas travessias se fixaram nas esquinas, nos goles de cerveja lançados ao chão, nas nuvens de fumaça, nos requebrados, batidas de mão no couro e no sacrifício da vida regado a dendê. A leitura de mundo assente na cosmogonia iorubá nos diz: “só existe morte pelo esquecimento. Nessa perspectiva, só morre aquilo que não é lembrado.” (Rufino, 2019, p. 146).

Materialmente, os grupos que cruzaram o Atlântico para serem escravizados não puderam trazer qualquer referência cultural. Mas, cultivando seus saberes, espantaram o mau feito com criatividade e inventividade. Muniz Sodré (2017), a partir de uma reflexão acerca da memória, coloca que a herança dos grupos africanos forçadamente imigrados ao país foi impressa nos modos de pensar, pautados na corporeidade e na primazia da comunidade sobre o indivíduo. Essas culturas acabaram sendo preservadas na realidade dos terreiros, no interior dos cultos das religiões de matriz africana. Essa memória legada, a qual o autor denominou como forma “intensiva de viver”, ou modo de ser que não separa o pensar do sentir, carrega uma gama de características filosóficas próprias. Segundo o autor, o pensamento nagô<sup>11</sup> operante na

---

<sup>11</sup> Nagô foi o nome dado a um certo grupo de africanos oriundos da Costa Leste de África, trazidos ao Brasil para serem escravizados. Muniz Sodré adota o termo “Pensar Nagô” para se referir às diferentes formas de crer, existir e pensar legados da presença desse e dos demais grupos de africanos que aqui aportaram em decorrência do regime escravista.

liturgia dos cultos afro carrega em si traços que se diferem substancialmente tanto da razão quanto da mística ocidental cristã. Todo um complexo conhecimento filosófico presente no sistema simbólico que foi capaz de orientar uma forma própria de viver. Tal patrimônio simbólico africano inaugura formas originais de agir e estar no mundo, produto da resistência memorial que sobreviveu às violações.

É preciso admitir que o conjunto de ideias que arrogam representar a verdade, o bom e o belo, foram, sim, substanciais para construção e manutenção desse grande sistema que hoje podemos reconhecer como opressor e altamente destrutivo. No entanto, concordamos com Paul Gilroy (2012) quando diz que, apesar de toda morte, todo saque e toda a destruição que esse sistema acumulativo devastador provocou, acabou por nos legar, sem querer, uma força que revela as mais diversas formas de ser e de estar no mundo. Todo um sistema simbólico, sociopolítico e cultural que, rejeitando concepções essencialistas, atuou como uma contracultura da modernidade. Entrelaçou formas geopolíticas e geoculturais de vida que, em interação com outros sistemas comunicativos e dentro de outros contextos, tensionaram-se, mas também se incorporaram, modificaram e transcenderam. Propiciou um espaço de construção cultural transnacional de práticas estéticas, poéticas e mundos sonoros que chegam até nós pelo exaustivo trabalho de memória e resistência dos que nos precederam.

### ***Sankofa***

Jogo de idas e vindas que sustente o imemoriável: a morte. *Sankofa* - o ideograma do pássaro que vai olhando para trás, ou duas voltas espelhadas que formam um coração, o lugar da memória - ressurge na música das rodas de samba e choro e nos cortejos de Maracatu que praticam esse estilo, mantendo a circularidade do tempo que atualiza os sons ancestrais. As

narrativas do cotidiano penetram esses ambientes deambulando o ontem, o hoje e o amanhã. Os fundamentos são de antes, mas feitos de agoras; informam o presente.

Como dois corpos espelhados no jogo de umbigos da dança do jongo que fingem se bater. Umbigos “tocados” formam um só coração: a ancestralidade, a geografia coletiva dos corpos em seu território. A imagem de *Sankofa* colhe o território numa alegoria espiritual. E podemos retirá-lo da imagem em alhures para sistematizá-lo conceitualmente. Sim, através de empíricas conversações nos acontecimentos locais. *Sankofa* é um dispositivo, ou, se preferirmos, um mapa encantado. Essa estrutura aberta aos iniciados pode conter vários nomes e tempos, como SankofaOlinda, SankofaBico da Ponte, SankofaMaracatu Nova Lua (Almeida, 2022) e SankofaJongo da Serrinha. Mapa de barro que, por mãos diversas, modelam territórios comuns: comunidades. SankofaLia de Itamaracá cantava cirandas, maracatus e sambas, acompanhada por seu companheiro na caixa de guerra, no antiquário da rua do Lavradio na Lapa, Rio de Janeiro. Sua presença e seus ensinamentos foram homenageados na música Olinda (Almeida, 2022) “essa ciranda quem me deu foi Lia”. Subversões tanto do tempo quanto da política, como demonstra o verso: “Cirandeiro, cirandeiro ó. A pedra do seu anel brilha mais do que o sol”. Explicamos: na sociedade de doutores escravagistas que tinham no anel seu símbolo de superioridade, canta a singela ciranda que o anel do cirandeiro brilha mais do que o sol, e, por certo, mais que o anel do doutor. Decoloniais conversações, rodas de ciranda que, como ondas, se enfiam nos poros de areia, voltando ao mar sem deixar rastros, assim como o verso do cirandeiro.

Pensamos no fazer da cerâmica como um saber que se incorpora. O movimento das mãos, a pressão que os dedos precisam fazer no barro a cada estágio de hidratação da argila dentro do tempo de construção de uma peça são exemplos de saberes que o corpo só adquire na observação e na experiência.

Vá ao jongo e pergunte, do mais novo ao mais antigo, como se aprende e escutará uma infinidade de respostas tão enigmáticas quanto os versos dos mais habilidosos versadores: “aprendi na barra da saia!”; “Aprendi no pé de fulano!”; “Aprendi no pé de pau!”. Em uma de minhas buscas, perguntei a uma antiga senhora do candomblé sobre os seus aprendizados, e ela me respondeu: “aprendi de esperar, o tempo foi o meu mestre!”. Aí estão as múltiplas possibilidades de educação, amarradas em respostas que invocam e resguardam complexos de saberes múltiplos, respostas que nos dão pistas da diversidade de saberes e de educações existentes nos cursos e cruzos do Novo Mundo. (Rufino, 2019, p. 84).

As sabedorias e as práticas que Rufino chamou de pedagogias de festa foram impressas nos corpos que passam a representar verdadeiros arquivos, por carregarem em si todo um potencial dos signos trazidos do outro lado do oceano. Assim como respondeu a senhora referindo-se ao seu processo de feitura no candomblé, podemos pensar que o “mestre tempo” é um dos aliados do processo artesanal da feitura dessa arte ancestral que transforma o barro na cerâmica. Isso, pois, é partir do acionamento de sentidos como tato, visão e olfato que torna possível aprender cada etapa do processo, desde a escolha do barro até a queima.

O documentário "Udu Making in Nigeria" (2019) pode nos auxiliar na tarefa de fazer mundo, com a consciência que até então alcançamos. Consciência essa que justamente nos impele a produção de novas formas de vida e a busca por novos mundos possíveis. Em seu documentário que visa apoiar intelectualidades e culturas originárias, o percussionista, poeta e pesquisador sul-africano acompanha quatro ceramistas *Igbo* da Nigéria na elaboração de seus tambores tradicionais de uso cerimonial feminino feitos de barro, o “Udu”. Do filme, é possível apreender detalhes como postura do corpo, movimento das mãos e a técnica escolhida, favorável à elaboração da peça. Da modelagem à queima em uma fogueira, procura ainda captar

o significado da peça para aquele grupo de mulheres, trazendo ao final o momento em que elas cantam e tocam o instrumento já finalizado, simulando seu uso ritual.

A atenção às produções “silenciosas” de mundo, o que as pessoas fazem, como fazem e por que fazem, que constituíram e constituem micro resistências à narrativa colonial é o que julgamos importante de se valorar e levar a sério.

**Figura 9 - Instrumento musical de percussão feito em cerâmica "udu"**



Fonte: Acervo da Sandra Tanhote Sousa.

Descrição da imagem: Objeto em cerâmica de forma arredondada de cor preto com detalhes em branco.

## Geografias Sociopoéticas

Os corpos territórios<sup>12</sup> carregam meneios ancestrais, como umbigadas na dança do Jongo, o barro queimado que vira música pelo Udu e o jogo de búzio que ativa compreensões decoloniais. Movimentos que retomam os sentidos mutilados pelas abordagens reducionistas. Quadro que exige o estudo decolonial, parte das geografias sociopoéticas. Este supõe pluralismos metodológicos que ousem superar a fronteira do *cogito*. Entendemos que o “sonho”, em Benjamin (1987), colabora nesse sentido, modelo este de um criativo formato de investigação imagética e conceitual, que permitirá aprender com os materiais sem assassiná-los, por evitar sua plena apropriação lógico-instrumental. Desse modo, Benjamin conecta classe e cultura ao afirmar a importância do marxismo científico em seu potencial emancipatório, mas introduzindo um caminho de salvação da armadilha da razão instrumental doutrinária e utilitarista colonizada pelo mercado. Essa operação permitirá a apresentação de um rico e versátil modo de composição e exposição do conceito esgarçado, que baila embriagado sob uma imagem guardiã da verdade, ambos movidos no fluxo sintético de terceiras margens. Tal abordagem permite o respiro do homem do povo, que lê imagens, sons, odores e afetos, por uma astúcia própria. Parte de uma episteme que, diversa da razão instrumental, dialoga sempre em movimento, já que não pode se fixar ou se apropriar do espaço dominado pelo “Mercado científico estatal”.

Walter Benjamin, pela conexão entre magia, técnica, arte e política, altera a história clássica da arte ao apontar o

---

<sup>12</sup> “la invitación que deja la propuesta cuerpo-territorio es mirar a los cuerpos como territorios vivos e históricos que aluden a una interpretación cosmogónica y política donde en él habitan nuestras heridas, memorias, saberes, deseos, sueños individuales y comunes y a su vez, invita a mirar a los territorios como cuerpos sociales que están integrados a la red de la vida y por tanto, nuestra relación hacia con ellos debe ser concebida como ‘acontecimiento ético’ entendido como una irrupción frente a lo ‘otro’...” (Cruz; Delmy, 2017, p. 43).

falecimento da aura das grandes obras. Fato este resultante dos novos meios técnicos de reprodutibilidade de imagens que surgiram no século XX: a fotografia e o cinema. Para o autor, a recepção popular das obras clássicas (libertadas de seu culto exclusivo no aqui e agora) criaria uma potência revolucionária. Essa abordagem insere o uso popular das artes cultas como protagonista das transformações daquele século. É nessa perspectiva que pensamos o popular, como uma posição relacional que pode absorver antropofagicamente os elementos da chamada alta cultura, se apropriando de formas e conteúdos nos diferentes lugares, definido assim a geografia como contraponto à pretensa linearidade progressiva da história. Nesse caso, não haveria uma história, mas várias, tantas quantas as memórias populares narradas nos diversos lugares.

Marx confrontou Hegel sobre o pretense fim da história, elegendo o proletariado como o supersujeito que, do chão da fábrica, enfrentaria o tirano Estado burguês. Benjamin, em apoio ao projeto emancipatório marxista, ataca a história clássica da arte, revelando a liquidação das grandes obras promovidas pela reprodutibilidade técnica. Em seu entendimento, a reprodução em massa das obras de arte abriu caminho para a superação da alienação e fetichismo das mercadorias. As percepções populares das imagens e, principalmente, a produção cultural pelos operários em interação com os materiais profanados nas oficinas ou nas leituras coletivas subversivas dos romances clássicos (Benjamin, 1987), em conjunto, desmontam os dispositivos de colonização das culturas populares pela arrogante ciência.

O Estado moderno se ergue pela suplantação brutal das diferenças culturais. O processo inaugural de limpeza étnica silenciou saberes e queimou, como bruxas, mulheres que compartilhavam conhecimentos sobre ervas e saberes medicinais. Esses coletivos, que mantinham vínculos de solidariedades locais, foram desterritorializados pelo Estado burguês e desautorizados pela ciência colonizadora. A principal narrativa crítica

emancipatória sobre o Estado burguês foi o marxismo, que o faz cientificamente. Benjamin, por sua vez, tentará contrapor as classes populares à colonialidade científica, elegendo o campo da cultura como arena privilegiada para a luta de classes. Assim, inaugura com seus pares, Horkheimer e Adorno, a teoria crítica cultural da escola de Frankfurt. Pensamento que, entendemos, pode ser retomado em nosso tempo pela reprodutibilidade técnica dos meios de multiplicação e difusão de imagens.

O efeito da técnica sobre a obra de arte pode ser atualizado em nosso tempo pela difusão, através do meio técnico científico informacional (Santos, 2000), das produções artísticas populares. De modo inusitado, as obras de arte perdem sua aura, inaugurando uma nova liquidação (Benjamin, 1987), agora de músicas, cerâmicas ou vídeos produzidos pelos mais pobres em seus celulares e difundidos nas redes digitais, em confronto com a cultura de massa ou com a indústria cultural. Esse quadro expõe o popular não como essência, mas em uma posição relacional.

O sul invertido é a geografia sociopoética onde os objetos vindos dos vetores globais se alteram em função das demandas dos diferentes lugares, ativando uma contínua sabotagem da globalização neoliberal que, por isso, não se consome plenamente. Processo esse fundamentalmente espacial, já que feito de corpos, barro, sons, memórias e afetos que enredam o “território usado” (Santos, 2000). Esse processo conecta em diferentes lugares os diversos atores que imprimem epistemologias geográficas, por certo decoloniais.

O território suspende a pretensa narrativa linear moderna através das histórias orais cotidianas, que fabricam memórias coletivas, como nas rodas do “Samba da Antonieta”, em Florianópolis. Desconstruída continuamente, a história oficial atua como um metrônomo confuso que se perde nas constantes síncopes e meneios de corpos que geograficamente elaboram as epistemologias do sul.

## Considerações Finais

*Sankofa* nos estimula a subverter a ideia de tempo cronológico, tão cara ao pensamento ocidental. Assume novas interpretações de mundo, talvez muito mais significativas e sábias do que a noção cuja finalidade última é a acumulação/exploração de toda vida, entendida como “recurso natural”. Conceber, para então criar um outro projeto político e poético que contemple múltiplas formas de vida, novos mundos possíveis e outras cosmopercepções.

Julgamos imprescindível o fortalecimento de todas as experiências humanas ligadas ao Bem Viver. Desde os empreendimentos coletivos às resistências pelo território, que preservem cultura, sociabilidade e sustentabilidade. Saberes e fazeres locais não extrativistas e predatórios e uma concepção expandida de arte como evento que, como tal, é indissociado da reprodução da vida e da espiritualidade. Decolonizar, em nosso entendimento, requer apostar no caminho do acolhimento das pluralidades, valorizando formas originárias de habitar e, assim, buscar o fortalecimento das identidades e dos vínculos comunitários. É nesse sentido que procuramos, com este texto, dialogar com conceitos como “Epistemologias do Sul” e “conversidade” como propostas de uma reelaboração da estrutura social.

## INTERLOCUÇÃO 7

### Experiências Comunitárias do Sul do Mundo

*Lucas Santos Carmo Cabral*  
*Ariél Philippi Machado*

O texto *Sankofa. Jogou o Búzio. Virou o Sul* transparece que foi escrito por seis mãos. Essa característica poderia, facilmente, ser compreendida como um defeito. Afinal, estamos diante de um capítulo de livro, onde se costuma buscar uma linguagem específica que perpassa o texto completo.

Aqui, porém, compreendemos essa espécie de “colagem” como uma potência, que enriquece o texto e que demonstra relações entre o formato do texto e o conteúdo abordado por *Sandra Tonhete Sousa, Carlo Zarallo Valdés e Lenildo Gomes de Almeida*. Trata-se de um trabalho preocupado com a busca de um “projeto político e poético que contemple múltiplas formas de vida, novos mundos possíveis e outras cosmopercepções” conforme ressaltam os autores, que demonstra essa preocupação na própria feitura.

Fazer com que essa característica funcione no texto é resultado de um trabalho bem articulado entre os autores e a autora e de um processo de lapidação que, em partes, acompanhamos ao longo do desenvolvimento do texto a partir dos debates realizados no grupo maior da disciplina: “Educação Intercultural: aprender a viver, conviver e gerar vida em plenitude”, do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em

Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que agrupou acadêmicos de diferentes áreas. Para tecer este comentário se ofereceram um acadêmico de Jornalismo e um de Teologia.

Durante a disciplina, em conversa informal, Lenildo Almeida explicara aspectos da cultura popular em uma comparação entre as rodas de samba e as rodas de capoeira. Ele quis evidenciar o caráter efêmero dessas manifestações como característica importante, decorrente das diversas opressões pelas quais passam esses grupos - rodas, majoritariamente formadas por pessoas negras de classes baixas.

No texto, encontramos outra manifestação popular: a cerâmica. Trata-se - vale destacar que esta é a visão de leitores alheios às áreas na qual o texto se enquadra - de uma manifestação que parece estar diretamente ligada à permanência e à memória. O ensaio não explora essa aparente contradição e, por conta da curiosidade gerada, segue breve reflexão sobre a ideia.

Primeiro, é importante destacar que o texto trata das artes populares, historicamente relegadas à condição de inferiores. São, portanto, culturas que, desvalorizadas, não puderam registrar e documentar suas obras em momentos históricos em que os dispositivos para registro eram menos acessíveis. Hoje, a situação parece se alterar.

Poderíamos traçar relações com o *funk*, por exemplo. Gênero musical popular que se estabeleceu nas favelas brasileiras e, hoje, parece alcançar inclusive classes mais altas da sociedade. Isso só é possível por conta da democratização dos meios para registro e difusão das obras. Acontece, porém, que mesmo chegando em festas das classes média e alta, o *funk* (e os *funkeiros*) continuam, muitas vezes, sendo desrespeitados pelas mesmas pessoas que dançam essas músicas nas baladas. Além disso, é possível identificar processos de apropriação das características do *funk*

em manifestações “limpas” que lembram as tentativas de branqueamento do samba, por exemplo.

Para além de todas as questões levantadas acerca das apropriações da cultura popular, nos deparamos com um dilema constantemente encontrado também na área do Jornalismo e da Comunicação. O acesso a meios de produção de conteúdo teria um potencial imenso para a transformação do Jornalismo, por exemplo, como reconheceu Adelmo Genro Filho (2012) quando falava da inacessibilidade do aparato tecnológico para a produção de jornais.

Todo esse potencial, porém, se perde quando percebemos as características da internet hoje: a dificuldade de artistas em alcançar públicos significativos (além das baixíssimas taxas de pagamento das plataformas digitais); o fortalecimento do individualismo; a criação de nichos cada vez mais fechados; entre diversas outras características visíveis nas redes sociais.

Na esteira dos riscos oriundos das redes virtuais, a área da Teologia e Ciências da Religião também se vê afetada. Tal como a memória dos povos sustentada nas rodas de samba, o fenômeno religioso transcende o tempo por meio da religiosidade popular - aqui, sem especificações de credos. A cultura midiática tem invadido as formas de orar e transmitir às gerações os ritos e palavras próprias de uma iniciação.

O fenômeno religioso é construído e reformado pelas culturas, em cada tempo e lugar. Porém, sempre dependendo da comunidade de mulheres e homens crentes que partilham suas experiências, vivências próprias de sentido e de percepção do mundo. Para Xabier Pikasa (2008, p. 161), “os crentes poderiam dizer que há várias religiões porque o mesmo Deus, Realidade suprema, tem maneiras diversas de se expressar”.

Isso posto, as redes sociais surgem como um fenômeno aglutinador de seguidores que permanecem, muitas vezes, estacionados no individualismo, fechados à experiência

comunitária e privam-se, por si próprios, do fluxo da vida dado em convivência.

A proposta de *Sankofa, Jogou o Búzio. Virou o Sul* é uma evidente contestação da história contada diante da história vivida. Se nos currículos de escola a história segue a pena dos que vencem as batalhas, o texto propõe a perspectiva da resiliência, onde memória e ancestralidade dão base para que música, poesia, oleiras e bailarinos contem a história por suas vibrações.

Para Sandra, Carlo e Lenildo, os corpos são lugares de saber. O corpo humano, que dança, trabalha e sente. Mas também os corpos que vão sendo (in)formados pela sabedoria das comunidades: a argila, as notas musicais, os compassos.

Os saberes tácitos dos grupos e comunidades, que se formam pela informalidade e pelo afeto, são traduzidas nas linhas do texto em questão. “O toque coloca questões diferentes no que diz respeito à mão inteligente” (Sennett, 2009, p. 172). A potência sulista se expressa no que podemos chamar de estética decolonial, que muito nos tocou nessas páginas.

Segundo, retornando à questão efemeridade x permanência, é óbvio que não poderíamos encontrar respostas em um mergulho tão raso e rápido em um objeto de estudo com o qual não temos a afinidade necessária. Porém, percebemos que, ao pensar a cerâmica, caímos no erro de confundir a obra e sua feitura. A arte ancestral trabalhada no texto não trata somente do barro esculpido que fica e “conta a história da humanidade e continua a contar” (Silva, 2017, p. 11), mas de um processo milenar e de uma performance que é tão efêmera quanto a roda de samba que se desfaz sem registros. Da mesma forma, quando se fala das rodas, não se descarta a possibilidade de registro e difusão das obras, mas o foco se coloca no momentâneo, na experiência e, talvez, no trabalho envolvido na produção.

Perceber isso nos tira de uma certa dicotomia entre as duas expressões culturais e nos coloca diante de uma questão que, talvez, seja maior: a relação entre processo e obra e a aparente

contradição entre o efêmero e o permanente. Trata-se de uma inquietação que, muito provavelmente, poderia ser explorada de múltiplas formas e disciplinas.

Levamos, portanto, conosco, as inquietações que surgiram durante a leitura do artigo em questão. Escrevemos o comentário sem a intenção de nos aprofundar nos debates que apresentamos. Consideramos este texto como um retrato, um registro, da experiência que tivemos ao entrar em contato com este ensaio de Sousa, Zarallo e Almeida. Como registro, portanto, é limitado e nos cabe apenas imaginar o quanto da experiência cabe nele, assim como nas gravações de rodas de samba ou nas obras finalizadas da cerâmica.





A educação libertadora  
que busca uma pedagogia engajada  
para uma vida em plenitude  
requer olhares múltiplos  
e horizontalidade nas relações dos saberes.

Acontece que fomos acostumados à  
verticalidade também na educação.  
E é esse o movimento  
que estamos na busca de desconstruir.

Queremos descolonizar o saber!

Para nós, Yá:  
“ela é a diáspora pra nós!”

## CAPÍTULO 8

### **A Ancestralidade como uma Colcha de Retalhos na Busca por um Ebó Epistêmico**

*Basualdo Ireneu dos Reis Gomes*

*Letícia de Assis*

*Roselaine Dias da Silva*

*Sandra Tanhote Sousa*

*O racismo, quando vem, coloca você num paredão.  
Não existe negro no Brasil que nunca tenha sofrido racismo.  
Ou você se descobre e se assume, ou você aniquila.  
Nunca aniquilei diante dessa fera.  
(Yagunã, 2023)*

Este artigo propõe, a partir da raiz de matriz africana - desde o território, da origem, da territorialidade que nos precede - pensar o que somos, quem somos e para quem somos, com ou sem a percepção da força ancestral. De África constituiu-se parte da formação ética e filosófica da nossa humanidade, que foi expropriada de seu território para viver subordinadamente no mundo ocidental (Ramose, 2011).

Se somos pessoas pretas, miscigenadas, indígenas, brancas ou o que for, devemos reconhecer os atravessamentos que essa condição perpassa e que vão muito além da cor da pele, da estrutura dos cabelos ou do sobrenome. Neste grupo de

experiências, trocas e pesquisa, somos quatro exaltadores de Ori<sup>1</sup>, da sua forma e pela sua trajetória. Três mulheres e um homem; três brasileiras e um africano com cidadania brasileira, cujos reconhecimentos se entrecruzam com a vontade de mergulhar na ancestralidade.

Como afirma Mariateresa Muraca (2015 *apud* Rich, 1986):

devemos reconhecer a natureza circunscrita da (nossa) branca. [...] Não há libertação que somente sabe como dizer “eu”, não há movimento coletivo que possa falar para cada um de nós completamente. E assim, até os pronomes comuns tornam-se um problema político.

Portanto, nas veias da América Latina corre o sangue africano como corre o sangue indígena e dos colonizadores. Reconhecer-se colonizado é o primeiro passo para decolonizar. De África, somos todos; somos *Abya Yala*: terra madura, terra fértil, terra que floresce.

Mogobe Ramose (2011) nos indica que a cultura, a filosofia e a razão de vida de parte do Povo Negro que foi escravizado pela civilização europeia foram aniquiladas por meio dos mecanismos de violência usados nesse processo, provocando, dessa forma, o apagamento do pensamento negro em um movimento de epistemicídio do conhecimento e das tecnologias produzidas em África.

Entendemos que, a partir da noção de ancestralidade, podemos encontrar a resistência memorial que pode nos orientar a superar o modelo de sociedade imposto pelo ocidente. Uma compreensão outra de lidar com corpo e de viver o espaço social. As chamadas micro resistências não estampam livros, revistas ou

---

<sup>1</sup> Conceito metafísico espiritual e mitológico para a cultura lorubá (diáspora africana). Significa cabeça, lugar que abriga os Orixás, estes que são as entidades sagradas cultuadas pelo povo de santo. Povo que fez do Candomblé e da Umbanda lugar de resistência; lugar de produção identitária; lugar de encontro intercultural, haja vista que a síntese de cultos está no cerne da sua criação. (Santos JR; Souza, 2021).

jornais, exceto para reforçar a narrativa hegemônica colocada de que existe uma subjetividade padrão, disfarçada discursivamente de “universalidade”, que todas as demais precisariam reverenciar e buscar se equivaler. É nesse sentido que Ramon Grosfoguel fala que o debate decolonial, antes mesmo de ser uma teorização acadêmica, é uma “conceituação baseada nas experiências e sensibilidades sócio-históricas concretas” (Grosfoguel, 2016, p. 27).

Foram essas experiências e sensibilidades que buscamos no encontro com Ya Dalzira de Ogum. Uma vez reconhecidos os genocídios e epistemicídios dos sujeitos coloniais, tudo que não precisamos é continuar reforçando as hierarquias ficcionais que insistem em colocar que o ocidente é o único detentor do saber e que só se produz conhecimento a partir do espaço acadêmico.

Por essa leitura, a colcha de retalhos proposta nesse encontro que se converte em texto busca limpar a quizila<sup>2</sup>, aqui compreendida como a epistemologia colonial, construída a partir do estupro, da invasão, da dominação, da violência e da morte (também simbólica) que inquiriu a existência de parte do Povo Negro no mundo. Excluindo assim suas perspectivas, seus construtos e princípios do arcabouço cultural que ancorou os processos civilizatórios no mundo ocidental.

A fim de provocar o movimento que subverte a ordem, como aponta Rufino (2019), ao referenciar Exu, buscamos, nesta escrita, apresentar o Ebó, conceito “[...] filosófico Iorubá” (Rufino, 2019, p. 87). No aspecto religioso da matriz africana, o Ebó é como a troca, a energia da natureza que nos conecta ao Orixá, como aquilo que se dá em oferenda - que interliga Orixá e Ori (cabeça). Dessa forma, por ação energética, provoca a mudança, alterando o estado de ser e estar daquele/a que recebe

---

<sup>2</sup> Termo utilizado pelas religiões de matriz africana para designar algo que provoca aversão ou rejeição; podem ser elementos, condutas, alimentos, etc., e está relacionada às forças da natureza, às quais chamamos Orixás.

a energia. Ebó, aqui, é “[...] movimento, transformação e partilha” (Rufino, 2019, p. 87).

Nessa perspectiva, alinhamos nossa colcha de retalhos na busca por um Ebó epistêmico (Rufino, 2019), com empatia, em um movimento de acolhimento recíproco, em um ambiente de observação e profundo respeito àqueles/as que vieram antes e que aportaram suas ancestralidades em terras brasileiras. Nesse sentido, coloca-se o diálogo com a Yalorixá do Candomblé Ya<sup>3</sup> Gunã Dalzira de Ogum, como Corpo Ancestral de Resistência Secular no Sul do Brasil (Silva, 2021).

Dalzira Maria Aparecida, ou Yagunã Dalzira de Ogum, é descendente de origem africana da nação Iorubá. Nasceu em Guaxupé, em Minas Gerais, e aos dois anos emigrou para São Paulo com a família; pouco tempo depois, eles migraram novamente para Santa Mariana, cidade do norte do Paraná. Quando Dalzira tinha 27 anos de idade, todos se estabeleceram em Curitiba. Com esforço e dedicação (e muito tempo depois), ela se graduou e se pós-graduou em Relações Internacionais, concluindo seu mestrado em 2013, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), com a dissertação intitulada “Templo religioso, natureza e os avanços tecnológicos: os saberes do Candomblé na contemporaneidade”. Como relatam as inúmeras matérias já feitas a seu respeito,

[...] aos 47 anos, entra, pela primeira vez, em sala de aula. Aos 63 anos, inicia a graduação em Relações Internacionais. Aos 72 anos, começa o mestrado. Aos 81 anos, **vestida de toda a sua ancestralidade**, Dalzira Maria Aparecida tornou-se doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). (Becker, Portal G1, 2022).

---

<sup>3</sup> *Yabá* é um termo que em Iorubá significa uma mulher em posição de poder, uma mãe ou uma rainha. No universo das religiosidades afro-brasileiras, assim são chamadas as orixás femininas, como Nanã, Oxum e Iemanjá. *labás* ou “*yá*” também são chamadas as matriarcas que lideram as casas de santo.

Seus pais pouco sabiam do paradeiro dos antigos familiares que vieram para o Brasil - uma das muitas chagas da escravidão. Mas Yagunã sempre carregou consigo as memórias e a diversidade de sua cultura por meio da música, da culinária, da fé, da sabedoria e das festividades. Em seu *Ilê*<sup>4</sup>, Yagunã procura transmitir aos filhos e simpatizantes a cultura da nação lorubá, principalmente a sua língua, além de costumes de parte da África<sup>5</sup>.

Pensando no horizonte em que a religião de matriz africana se coloca em um complexo de organização territorial, ética, identitária e de (re)existência, buscamos nossa Ancestralidade - ainda que em retalhos - por compreendermos que referenciamos uma existência diante de tantas. De acordo com as afirmações da Yagunã Dalzira de Ogum, no nosso encontro, naquela tarde de sábado, em seu espaço sagrado: a Identidade, Ancestralidade e Resistência são conexões ontológicas, de ser e estar, e fontes de fortalecimento e pertencimento na egrégora de matriz africana.

## **Metodologia**

A pesquisa de campo e inspiração foi feita por meio de uma visita ao Terreiro de Candomblé Ilê Asé Ojogdó Ogum, por meio de uma entrevista com observação participante (Gil, 1999) junto à Yágunã Dalzira de Ogum, em Curitiba/PR. A ideia era possibilitar trocas para além de perguntas e respostas, observando essa referência em seu território, compreendido como Terreiro. O diálogo com a Yalorixá foi feito coletivamente, com a participação de cada autor/a deste artigo, no dia 20 de maio de 2023.

Buscamos, durante a interação, perceber o espaço, como citado, Terreiro, captar a atmosfera em que nos encontrávamos

---

<sup>4</sup> Casa, no idioma lorubá.

<sup>5</sup> A África, por ser um continente, não pode ser reduzida e simplificada. Nesse caso, falaremos mais especificamente das nações que têm como herança e/ou costumes de origem lorubá.

naquele lugar que, diante do mundo e das novas exigências de permanência em rede, nos deixou “fora do ar” por mais de duas horas naquela tarde fria.

Por essa condição de pesquisador/as fomos visualizando e sentindo desde a entrada no portão em que nos acolheu a Irmã da Yalorixá, que já nos esperava por aquela hora, sorridente, toda de branco e turbante, mãos grandes, muito alta (para quem é de matriz africana, ela parecia uma divindade). As nuances, os detalhes, as ervas no caminho de acesso ao Terreiro, as folhas e o cheiro diferente do da cidade, que se impregnava em nossas roupas e que fluía no ar.

O corredor que dá acesso ao barracão do Terreiro é repleto de plantas, a maior parte delas alusiva à força vital dos/as Orixás. Muitas espadas de São Jorge, para o sincretismo, ou espadas de Ogum - planta muito comum no Brasil, de energia diretamente ligada ao Orixá de cabeça da Yá Dalzira, o Orixá de seu Ori. Mas não faltou também mudas de plantas de Obaluaê, Iansã, Xangô, Iemanjá, Oxum, Logun-Edé, Oxumaré, Ewá, Nanã, Oxaguiã, Oxalufã, Ibeji, Omulú e, para completar o panteão, Exu.

O chão batido, vermelho, nos convidou a estabelecer contato com a origem. Queríamos ter tirado os sapatos. Os pés descalços em um Terreiro simbolizam o acesso direto a quem veio antes, dando passagem às energias daqueles que não mais habitam este mundo materialmente, porém deixaram seu legado em cada grão de terra que nos sustenta.

Nas paredes, elementos que remetem a algo familiar, mesmo sem referência direta ou memória ativa. Era uma atmosfera de casa, de lugar comum, de colo de mãe. Tanto que ao final da conversa fomos convidado/as a nos dirigirmos até a cozinha (como é a vivência no Terreiro) para um café maravilhoso, saboroso, regado a muitas guloseimas salgadas e bolos a escolher.

O diálogo foi de troca e partilha, em que a Yá nos recebeu junto a uma mesa ao canto do Terreiro, próxima à poltrona do Orixá da casa. Ali, nesse encontro ancestral, percebemos os

objetos, a disposição dos alimentos, dos símbolos religiosos no espaço do sagrado e como a vida dessa religiosa se colocam na condição ontológica de ser e estar.

### **Descrição do/as Participantes**

Yalorixá Dalzira de Ogum, convidada a compor sua *visibilidade e identidade de matriz africana* como legítima representante dessa ancestralidade vista de forma plural. Yá Gunã Dalzira de Ogum é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná, onde defendeu sua tese já com 81 anos.

Basualdo Ireneu dos Reis Gomes, natural da Guiné-Bissau, situada na costa ocidental da África, possui graduação em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Licenciado em Sociologia pela mesma instituição, possui mestrado em História pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). É doutorando do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), tendo dado particular atenção aos estudos sobre processo de luta de libertação nacional na Guiné-Bissau, resgatando memória no âmbito das resistências étnicas e luta da guerrilha na construção de Estado-Nação. Tem se dedicado a desenvolver pesquisas nos domínios dos estudos africanos, com ênfase em Nação, Nacionalismo, Cultura e Identidades, Democracia e Instituições Democráticas, especificamente a partir da literatura bissau-guineense. Bolsista Capes.

Letícia Borges de Assis tem pele branca e miscigenação cigana, italiana, negra, espanhola, bugra<sup>6</sup> e alemã. É Mãe Pequena pelo Centro Espírita São José, o Terreiro mais antigo registrado de Florianópolis e integrante do ritual Almas e Angola,

---

<sup>6</sup> Forma em que os indígenas que habitavam o Sul do Brasil, entre os rios Iguaçu e Piquiri e as cabeceiras do rio Uruguai, eram chamados pelos portugueses e espanhóis.

a mais difundida ramificação da Umbanda em Santa Catarina; com Ori de Iemanjá e juntó de Xangô. Foi iniciada no Umbandomblé no Ilê Omin Axé d'Oxum, em Macaé/RJ. É doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na Linha Estudos de Gênero. Mestre em Educação e Comunicação pela UFSC. Jornalista, educadora, feminista e ativista pelos direitos das pessoas gordas e das pessoas que vivem com HIV.

Roselaine Dias da Silva, com Ori de Ogum e corpo de Iansã, foi iniciada no Batuque do Rio Grande do Sul e é filha da Yalorixá Cenira de Xangô. É doutoranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na Linha de Pesquisa África e suas Diásporas. Estudante de Graduação em Ciências Sociais - Ciências Políticas na Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Militante do Axé, militante lésbica, articuladora nacional da Rede de Ativistas e Pesquisadoras Lésbicas e Bissexuais do Brasil.

Sandra Tanhote Sousa, ceramista e militante, cursou bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), possui licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e mestrado em Antropologia Social. Atualmente é doutoranda em Antropologia Social na UFSC.

## **Período de Campo**

No dia 20 de maio de 2023, o grupo de trabalho esteve em Curitiba, no Bairro Alto, em visita à Yalorixá Dalzira de Ogum, numa tarde de sábado. Junto ao seu mundo carregado de muitos mundos - muitos retalhos, atravessados também pelos nossos. O resgate histórico-oral dessa fonte viva do Candomblé no Sul do Brasil foi riquíssimo e talvez as palavras que teceremos não serão suficientes para dar conta dessa grandeza ancestral. De toda forma, para sustentar nosso compromisso com a memória

ancestral, narramos nessas linhas a costura possível dos retalhos que (re)encontramos no chão do Terreiro.

### **Técnicas de Registro**

Em respeito ao espaço sagrado do Terreiro e a confiança da Yalorixá, nosso registro foi por gravação de voz em equipamento celular, além de fotos que confirmam a nossa presença e captam a felicidade coletiva ao realizarmos essa entrevista.

Na luta, na escrita e na vida, Exu precede tudo, como bem define Rufino (2019). Em uma alegoria muito respeitosa e comprometida com essa abertura de caminhos, o colega Basualdo inicia as letras, representando este Orixá mágico, com sua autoridade africana registrada em cartório.

Na sequência, pouco importa qual de nós quatro - Basualdo, Letícia, Roselaine ou Sandra - seguirá. A intenção é tecer e (re)construir. Fizemos com a máxima empatia e colaboração que alcançamos nesta existência.

### **Sem Palavras<sup>7</sup>...**

O processo da invasão europeia na África produziu apagamento de manifestações culturais, religiosas e espirituais dos povos africanos e não só. O tráfico dos escravizados marcou a resistência em relação às tradições africanas, num território fora da África. Isso se testemunha na luta pela afirmação da religião de matriz africana no mundo em geral e no Brasil em particular. O colonizador visa apagar o outro e induzi-lo à autonegação de si, para assim impor a sua civilização. Na concepção de Albert Memmi, o colonizador é caracterizado como usurpador. Para Memmi (2007, p. 42):

---

<sup>7</sup> Palavras ditas pelo autor Basualdo Ireneu dos Reis Gomes ao ingressar no espaço sagrado do Terreiro.

É, enfim, impossível que ele não constate a ilegalidade constante de sua situação. Trata-se, ademais, sob certo aspecto, de uma dupla ilegitimidade. Estrangeiro, chega a um país pelos acasos da história, ele conseguiu não somente criar um espaço para si como também tomar o do habitante, outorgar-se espantosos privilégios em detrimento de quem de direito.

Nesse anseio, vale lembrar que antes da invasão europeia na África as civilizações que lá viviam tinham suas formas de organização política, econômica e religiosa. No entanto, a tradição africana já ensinava os preceitos da boa convivência e do respeito mútuo muito antes de contato com os europeus e, conseqüentemente, da imposição cristã ao povo africano. Com isso, o processo de apagamento a que os africanos foram submetidos não pode ser justificado como processo de salvação da alma.

Portanto, a nossa visita ao Terreiro de Yá simbolizou a minha volta à África com responsabilidade dobrada, começando pela minha aceitação como parte daquela tradição que foi vítima de uma violência tremenda por parte do colonizador. A minha entrada na casa (Terreiro) foi marcada por dois sentimentos: um de revolta (por não enxergar antes a tradição africana com olhares decoloniais) e outro de alegria e contentamento por estar a viver um momento de reencontro com os meus ancestrais, no que concerne às práticas tradicionais da minha cultura, e entender que o sacrifício que se faz na *baloba*<sup>8</sup> com animais é para agradecer e pedir proteção a Utchy e aos nossos ancestrais, e não uma prática diabólica como ensina a religião europeia.

É importante salientar que Utchy é um ser supremo; na cosmovisão dos Pepéis, é criador de tudo que existe no mundo visível e invisível, é responsável pela concessão da vida, e por isso a vida é eterna e a morte é a transição, assim como o nascimento. Muitas das vezes Utchy é traduzido como Deus pela influência do

---

<sup>8</sup> Local sagrado de práticas tradicionais.

catolicismo graças à imposição dessa religião do colonizador ao povo colonizado, já que o povo Pepel não fugiu à regra.

O Terreiro estava cheio de instrumentos tradicionais ligados a diferentes grupos étnicos Bissau-guineenses, mas o que mais me chamou atenção era a árvore que estava logo na entrada, conhecida na língua crioulo da Guiné-Bissau como Polon<sup>9</sup>. Essa árvore simboliza espaço sagrado para cerimônias de tradição africana, representando uma aliança vertical entre vivos e mortos.

Por outro lado, as relações e interações feitas no Terreiro da Yá têm grandes proximidades com os ritos e compromissos ancestrais assumidos pelas meninas Katandera<sup>10</sup> da etnia Pepel da Guiné-Bissau, à qual pertenço. Por exemplo, na minha família paterna, minha prima é escolhida; na minha família materna, é a minha irmãzinha. Depois de escolhidas, passam pelas cerimônias de consagração onde passam a figurar como membros sagradas da casa.

Ao retornar a um território que mobilizou minha memória ancestral, revisei lugares e percebi sentimentos que possivelmente me levaram dentro da minha cabeça, naquela tarde de sábado, de volta para casa. Essa casa da mãe, do pai, da irmã, da prima, desse elo que nos prende em algum lugar. Conforme o diálogo feito com a Yá, uma ligação que nos move pelo território. Nesse sentido, cabe-nos refletir: a Ancestralidade perpassa o afeto, o acolhimento, o cuidado e; em nossa análise, como Povo Negro, o pertencimento.

Esse pertencimento fez com que a Yá me colocasse em lugar da Diáspora, que me posicionou em nosso grupo. Não sou do Axé, não tenho vínculo com o Terreiro, mas aquele encontro pode atrair a minha sensibilidade para essa manifestação religiosa, pois, em suma, a minha existência pode ser apontada como memória diaspórica dessa manifestação religiosa africana no Brasil.

---

<sup>9</sup> Poilão é uma árvore de grande porte da Guiné-Bissau cujos frutos dão uma espécie de lã.

<sup>10</sup> Meninas escolhidas desde novas para cuidar dos espaços sagrados todos os finais de semanas; dizem que estão sempre protegidas pelas almas.

## Memória Ancestral

Na chegada ao Terreiro, Basualdo trouxe as suas impressões quanto às semelhanças do espaço do Terreiro em relação à cultura do seu país de origem. Nesse momento, registrou que um dos braceletes que a Yá Gunã Dalzira de Ogum usava em seu corpo era semelhante a um objeto sagrado ao qual se referiu como “ferraria”. Seu anel também. Ele nos relatou que os perdeu nesse período em que está no Brasil e que, ao voltar à sua Terra, Guiné Bissau, passará por um ritual para retomá-los.

Após ouvi-lo, a Yá Gunã Dalzira de Ogum comentou que tem amigos oriundos de África, como da Nigéria, que dizem: “quando eu entro no portão, Mama, parece que estou entrando na África... entrando na Nigéria. Desde o reconhecimento dos objetos. [Ela questiona o que é similar?] Tudo!!! Tem o fogão de lenha aqui também. Quando eu entro aqui, eu entro em outro espaço, muda... muda da porta para fora, da porta para dentro é outra coisa”. Os amigos fazem referência ao Terreiro, ao espaço interno, à disposição dos objetos.

Na sequência, nosso colega referiu-se novamente às representações simbólicas, instrumentos e objetos presentes no Terreiro, que também são usados nos rituais de algumas etnias africanas, de acordo com a sua vivência. Yá Dalzira registra que é uma “recriação da África, com todas as nossas dificuldades, com tudo, que [...] tem instrumentos que a gente nem conhece mais, cantos, palavras determinadas, nações que a gente não conhece mais, que a gente não conhece...”

Yagunã Dalzira de Ogum contextualiza a memória diaspórica a partir de um amigo nigeriano que adoeceu no Brasil e que lhe relatava as vivências do sagrado na sua terra. E inicia sua fala ao tecer essa conexão diaspórica que, em sua memória, recria esse elo forçadamente perdido; como se fossem retalhos costurados pelas mãos de Santo, pelas mãos da Yá, que vai recriando a memória do seu povo e concomitantemente do seu sagrado.

A Yalorixá Gunã Dalzira de Ogum, ao comentar sobre sua tese, traz a questão da Ancestralidade. Até eu [dizendo]:

É muito forte pra Nós!!! E a gente tem que respeitar isso. [E afirma] “Nós respeitamos, até estamos aqui!”. [Ela fala da Ancestralidade como herança, defende que] “somos herdeiros de ancestrais e de África. [E coloca que] “como herança o que pode acontecer, pode prosperar ou perder”. [Ela ratifica:] “nossa herança ancestral também é essa, do cuidado. Ela responde em nós, né gente?!”. (Yagunã, 2023),

Também ao relatar o racismo acadêmico durante seu processo de formação na graduação, Yá Dalzira retorna novamente à Ancestralidade, afirmando que pensou em desistir do curso das Relações Internacionais, mas pensou: “não, a gente não tá aqui sozinha”! Isso nos traz de volta a percepção espiritual e o ordenamento ancestral.

Essa razão de existência que nos move como ser! Ao ouvir essas palavras da Yá, voltei à minha percepção ancestral neste corpo situado que habito, neste século, que me conecta neste mundo. Ancestralidade é, em meu entendimento, o fio condutor que me liga a um tempo, a uma existência da qual não tenho elementos reais, mas tenho o movimento. Essa força que ultrapassa o espaço-tempo me traz imagens à mente; sonhos que me levam a lugares, períodos históricos e relações para além ou para aquém do tempo presente. Minha Ancestralidade, ou a Ancestralidade que me guia como Roselaine Dias está perceptível - a partir do diálogo com Yá Dalzira de Ogum - na Yalorixá que iniciou meu cuidado em um Terreiro de Nação Jêje Ijexá, em 2016, na periferia da cidade de Alvorada/RS. Uma mulher branca, lésbica-sapatão, que me deu uma Guia de Oxalá (Pai de todos os Oris) do seu Terreiro para estar comigo até saber a qual Orixá meu Ori pertencia. Mesmo que eu, Roselaine, já soubesse desde os meus 18 anos que ele, Ogum Beira-Mar pela Umbanda e, hoje, por

meu conhecimento ancestral, Ogum Onira na Nação do Batuque do Rio Grande do Sul, respondem por meu Ori, por minha espiritualidade.

Ao contar sua trajetória acadêmica, disse que no doutorado pesquisou também sobre a religião e denota: “por isso que falo que é a Ancestralidade; não é a gente que vai buscar. Eles pegam a gente... também”.

Ela nos contou que seu trabalho de campo no mestrado foi feito em três terreiros distintos: Ketu, de Salvador; Bantu, de Cachoeira; e Jeje, de São José dos Pinhais, em área rural. Conforme seu relato, neste não havia água encanada nem energia elétrica. A água era provida em fonte natural e, sobre isso, ela contou que era seu interesse conhecer um “Terreiro bem rural”. Conforme sua fala: “era tudo que queria perceber nos dias de hoje”. Nesse sentido, volta ao significado ancestral e relaciona essa experiência ao território.

Depois nos relata que, ao definir seu tema de pesquisa no doutorado, buscou a orientação sagrada dos Búzios, que ela identificou:

Joguei pra ver, que eu vou consultar pra ver né... religião de matriz africana e Neopentecostais, daí eu falei: meu Deus do céu! Fiquei nervosa! Fui dormir. Amanhã eu olho de novo. A gente olhar pra gente mesmo não dá muito certo [aqui referindo que estava buscando resposta nos búzios]. Fui lá olhar de novo (no dia seguinte), aí caiu três vezes; pois então, é isso. Aí fiz sobre esse tema, mas eu falei: eu vou fazer pelos meus ancestrais!!! (Yagunã, 2023).

Ao comentar sobre a formatação da sua Tese, a organização dos capítulos, a partir da Banca de Qualificação, Yágunã Dalzira de Ogum traz à entrevista a dialética constituída entre Identidade, Ancestralidade e Resistência. Fomentada devido à sua dúvida em como resolver o problema na tese de um capítulo que foi absorvido por outro, após a inferência da Banca. Nesse

ponto, nos revelou que novamente recorreu à Sabedoria Ancestral dos Búzios<sup>11</sup>.

Nessa perspectiva - da Identidade, Ancestralidade e Resistência - Yágunã Dalzira de Ogum sugere a concepção da memória diaspórica que, segundo ela, se estabelece a partir do registro afetivo com o território. Yá Dalzira aponta que possivelmente Basualdo, nosso colega pesquisador, com a vivência ali naquele instante, traria essa memória. Segundo ela: "a memória dele deve ter ido lá num cantinho lá da África, num lugar, na casa dos pais, na casa do... isso é, né, interessante...". E conclui: "Ele é a Diáspora para nós!" Ao fazer essa referência, Yá Dalzira afirma: "porque ele viveu lá, ele sabe, ele sente. Nós sentimos porque nós buscamos aqui também e nós estamos com a ancestralidade."

Por esse diálogo, Yalorixá Dalzira de Ogum compreende a Ancestralidade a partir da memória diaspórica que, de acordo com sua concepção, está arraigada ao território. Yá Dalzira diz que "não tem como ele ter uma memória africana neste lugar aqui que é Brasil, que é Curitiba, que é Bairro Alto, com uma pessoa que ele nunca veio. Eu diria que é uma comunicação astral". A essa condição, ela identificou como memória diaspórica.

Yá Dalzira de Ogum nos relatou que a pesquisa tem muito da espiritualidade presente junto à construção acadêmica. Essa percepção foi notória quando Ela disse: "teve momentos que Eu

---

<sup>11</sup> O jogo de Búzio é sagrado e fundamental para a fé de matriz africana. Trata-se de um oráculo sofisticado, cuja leitura não depende apenas de técnica, mas de intuição, sensibilidade e percepção aguçadas; depende da entrega da Yalorixá ou do Babalorixá que fará a leitura, independentemente de quantos fios de conta ele carrega e quantas obrigações cumpriu. Há que se entregar ao momento sagrado de conexão entre consulente, sacerdote e energias dos Orixás. Existem alguns pressupostos para o jogo de Búzios e Odú, que variam de acordo com o ritual praticado pelo sacerdote, geralmente vinculado a Nagô, Angola, Jeje e Ketu. Inclui desde o asseio físico e espiritual do consulente e do sacerdote até técnicas e contas matemáticas a serem feitas em jogos de 16 ou 21 Búzios. Nossas matriarcas ensinam que estes podem ser alinhavados em novas artes, como uma colcha, uma escultura, um instrumento, um livro, um conto, uma expressão, uma música, um silêncio que seja cúmplice em sorrisos.

Tive muita influência de quem tava Comigo ali”! Nesse caso, reportando à espiritualidade.

A Yalorixá Dalzira de Ogum afirma que definiu o tema de pesquisa por “eles, meus ancestrais que não tiveram direito de uma Universidade, que não tiveram direito de fala, não tiveram o direito de aprender a ler e escrever!”

### **Na busca por um Ebó Epistêmico**

Um debate urgente e necessário é a perspectiva crítica da atualidade do pensamento colonial no âmbito da educação e da produção de conhecimento. Tais análises não negam que a educação pode ser pensada como principal meio para uma transformação social, porém também reconhecem ela como a forma com que se perpetua a colonização e a narrativa da superioridade das formas do ocidente de viver. Mesmo assim, podemos admitir que por meio dela ainda é possível recontextualizar uma série de problemas históricos e sociais constantemente silenciados e reprimidos.

Nesse sentido, o debate sobre o epistemicídio elaborado por Boaventura Santos (2007) pode representar o ponto base de construção de qualquer projeto social, cultural, político, ético e epistêmico que vise contribuir à descolonização e transformação social, embora reconheçamos estar diante de um problema que não é somente epistêmico, mas também é político e ideológico. Sobre isso, Sueli Carneiro (2005) discorre a partir do conceito de Santos:

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima

pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destituiu-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a seqüestra, mutila a capacidade de aprender etc. (Carneiro, 2005, p. 97).

A ideia de um reconhecimento de outras racionalidades exige uma reelaboração das formas de ensino a quem se interesse a contribuir minimamente à construção de um outro paradigma, uma vez reconhecido o fato de que o saber e a subjetividade são pilares que colaboram para a manutenção dessa estrutura excludente.

Encontramos essas reflexões muito bem explicitadas na fala de Yá Dalzira de Ogun quando ela nos conta sobre sua trajetória acadêmica:

Foi um período sofrido. Nossa, pra mim terminar isso... eu entrei crua na academia... não sabia nada da academia e também não encontrei apoio ali... negócio era mais gente que me puxasse pra fora do que para dentro. Passei. Sofri, perdi minha turma de colação e me formei com uma outra turma... fiquei um ano atrás... porque uma professora de Direito sempre... muitos deles me tiravam nota, meio ponto... meio ponto era uma diferença pra gente ali... às vezes você precisava de sete e ganha seis e meio. Isso aconteceu várias vezes. Mas o pior foi com uma professora de Direito Internacional Público que acho que ela achou que era demais eu estar aprendendo aquilo e eu sair. E ela ter que me passar. Aí ela me reprovou com... eu tinha sete. A média era sete eu tinha sete no primeiro semestre e no segundo ela me tirou o sete que eu tinha e me deu zero vírgula zero e zero vírgula zero. Fiquei sem nada como se eu não tivesse ido um dia na aula. Aí foi difícil. Essa hora eu pensei em desistir, mas aí eu pensei: não. A gente não

está aqui sozinha né. Primeiro chora, enxuga as lágrimas e depois vai de novo. (Yagunã, 2023).

Evocar essa discussão nos possibilita voltar a questionamentos como, por exemplo, aqueles sobre a primazia do saber em detrimento do ser, característica do pensamento colonial. Ou, ainda, resgatar indagações básicas como para que serve o conhecimento e a quem ele serve. Tais reflexões simples podem nos orientar na prática política cotidiana, sem que seja necessário emprendermos grandes revoluções. Isso porque a colonialidade subjuguou as inúmeras formas possíveis de habitar, conviver, comer e se curar, que foram descartadas e depreciadas. Logo, por meio delas é possível encontrar outros protagonismos e talvez uma bússola para construção de uma sociedade mais equitativa e justa.

No entanto, como bem coloca ao falar sobre a recepção de seus filhos de Santo quanto à sua entrada no ensino superior, Yá Dalzira conta que recebeu apoio de alguns enquanto outros tecem críticas à academia. Contudo, para ela: “é fundamental que a gente esteja lá, porque a academia só pode mudar através de nós, porque eles estão confortáveis em seus espaços de poder onde o conhecimento sempre se deu dissociado do saber.”

Segue seu relato:

Quando eu cheguei na academia, me diziam assim: aqui dentro você não pode fazer militância. Aí eu falei com o professor, disse que eu nunca imaginei que teria que deixar minha bagagem lá fora pra entrar dentro da faculdade e depois quando saísse pegar minha bagagem de volta. Eu aqui dentro teria que esquecer. Depois acho que ele repensou e nunca mais falou. (Yagunã, 2023).

Como coloca Carneiro (2005), é notadamente a tentativa de um processo de "branquificação" que enfrentamos ao adentrarmos as instituições de ensino superior que ainda representam um sistema colonial de educação.

Mesmo quando o negro alcança o domínio dos paradigmas da razão ocidental, ele está diante do epistemicídio, embora esse domínio seja a negação de um dos seus pressupostos (o da incapacidade cognitiva inata dos negros) por ausência de alternativa a esse campo epistemológico hegemônico, pela redenção que a aculturação promove dos paradigmas da razão hegemônica, pela destituição de outras formas de conhecimento. Há um paradoxo que trazemos para o campo da reflexão acadêmica e que está presente hoje na discussão mundial sobre a própria questão do que é o universal. Pessoas negras que alcançam excelência em qualquer área de conhecimento encarnam esse paradoxo: as suas vidas e suas histórias expressam a resistência aos estigmas que distanciam os negros da vida intelectual e acadêmica. Elas afirmam: “podemos pensar tão bem ou melhor do que vocês.” (Carneiro, 2005, p. 117).

Para a autora, a exclusão escolar apontada por dados educacionais estatísticos assume novas configurações quando os negros adentram os níveis superiores de educação. Oriundos, muitas vezes, de uma trajetória escolar tumultuada que também propicia a obtenção de insegurança frente à própria capacidade intelectual, podendo originar a atitude anti-intelectual, forjada como uma tática que evitaria a realização da profecia autorrealizadora que determina que o trabalho intelectual não nos cabe, ainda que saibamos que ele seja de grande valia dentro do processo de descolonização.

Para Luis Rufino (2019), há que se buscar o que se entende por reencantamento do mundo que, no âmbito da educação, se daria por um ebó epistêmico.

O ebó epistemológico, como um saber praticado, opera no alargamento da noção de conhecimento; para isso, os seus efeitos reivindicam uma transformação radical no que tange às relações de saber/poder. Ainda, confronta a noção desencantada do paradigma científico moderno ocidental, buscando transformá-lo a partir de cruzos com outras esferas de saber. O ebó epistemológico impacta na transformação radical e necessária, por isso se caracteriza na

ordem do feitiço. O cruzo, perspectiva teórico-metodológica da Pedagogia das Encruzilhadas, fundamenta-se nos atravessamentos, na localização das zonas fronteiriças, nos inacabamentos, na mobilidade contínua entre saberes, acentuando os conflitos e a diversidade como elementos necessários a todo e qualquer processo de produção de conhecimento. (Rufino, 2019, p. 88).

Um ebó epistêmico, então, representa os passos que hoje podemos dar diante da responsividade e responsabilidade, que são fundamentais na elaboração alternativa para superação do problema urgente da exclusão, das hierarquizações e apropriações. Sobre essa responsabilidade também nos coloca Yá Dalzira ao relatar sobre a escolha dos temas de pesquisa com que trabalhou, contando que sua dissertação de mestrado foi a primeira de seu programa (tecnologia e trabalho) a abordar a religiosidade na perspectiva do trabalho, trazendo ao tema um enfoque mais social.

A perspectiva epistemológica proposta por Rufino visa reconhecer e credibilizar a dimensão pluriversal dos conhecimentos por meio desse ebó epistêmico. Segundo o autor, uma pedagogia focada nas encruzilhadas só se faz com a elaboração de uma educação que opere como um axé que possibilite renovar nossas energias vitais, tomando forma diversa e inacabada, reencantando a vida em toda sua potência e pluralidade.

O ebó epistemológico vem a produzir efeitos de encantamento nas esferas de saber, as mobilizando na perspectiva da abertura de caminhos. Essa operação se define pelo que destaco como sendo os cruzos de múltiplas formas de saber em um determinado modelo epistemológico. Essa ação, configurada como um fazer em encruzilhadas, potencializa o movimento e as transformações, confrontando as noções desencantadas dos modelos monorracionais e universalistas. Os ebós são, em suma, as múltiplas tecnologias inventadas e praticadas como possibilidade para a potencialização

das energias que nos movem na/para a abertura de caminhos e acúmulo de força vital. O ebó é artimanha de encanto e de sobrevida. (Rufino, 2019, p. 39).

O ebó epistêmico coloca o saber no interior da luta contra as injustiças cognitivas/sociais produzidas ao longo da história, evocando Exu para, com seu dinamismo, produzir e fomentar as potências criativas de resiliência e transgressão dentro de uma lógica que valoriza a mobilidade, a transformação e as múltiplas possibilidades. Em uma perspectiva de cruzos, não advoga pela substituição de saberes ou pela validação de uns em detrimento de outros, mas pela lógica do acúmulo de forças vitais e da abertura de caminhos a partir do encantamento dos saberes, favorecendo assim a retomada da espiritualidade no tocante ao conhecimento.

A espiritualidade retorna ao cerne das questões do conhecimento na medida em que não há desvinculação das instâncias corpo, mente e espírito. Os conhecimentos, praticados a partir de uma outra lógica de ser e imbricados às tessituras e interações da vida nesses outros modos, revela uma dimensão do humano que se fundamenta em sua integralidade. Dessa forma, há uma série de deslocamentos a serem feitos: o primeiro seria o da noção de razão vinculada estritamente à atividade da mente e do pensamento; num segundo momento, a da noção de corpo rigorosamente vinculada às ordens dos impulsos, instintos, animalidades e à presença e conseqüente necessidade de vigilância do pecado; e, em terceiro, a da noção de espiritualidade ligada às instâncias do sublime, da santidade, da evolução e do distanciamento e desprendimento dos referenciais corpóreos. (Rufino, 2019, p. 138).

Sobre essa ancestralidade e espiritualidade que o autor se refere e que abordamos em outros tópicos, Yá Dalzira de Ogum também reflete quando fala sobre a experiência diaspórica africana que nos conecta:

Quando a gente cita a bell hooks, quando a gente cita Grada Kilomba, isso é muito interessante. Essas mulheres quando você lê (a Diáspora acho que é isso), quando você lê bell hooks ela está falando como nós estamos falando aqui hoje, como pode lá. Não viveu aqui, não tem essa realidade do Brasil... ela fala das coisas igualzinho ao que a gente se encaixa, que a gente cita ela seguindo a nossa fala. Isso é muito interessante porque uma fala dos Estados Unidos e outra da Alemanha, uma de uma família, outra de outra... e viveram situações totalmente diferentes, não têm parente, não têm conhecimento talvez uma da outra. E nós aqui né... então essa Diáspora vai... a gente vai tendo que trabalhar ela eternamente né. Ela favorece, e muito. E quando não favorece também, a gente deixa pra lá. Mas é fundamental esse saber diaspórico da busca, do encontro, do conhecimento, do respeito da lógica e da não lógica, porque às vezes não tem lógica. Mas não tem como não pensar, não buscar e não respeitar que isso faz parte do nosso cotidiano. (Yagunã, 2023).

Dentro da dinâmica diaspórica, é perceptível toda uma gama memorial e comunicativa que nos une recriando continuamente territórios simbólicos. A partir dessa resistência memorial, temos caminho possível para a superação da colonialidade. Essa só pode ser alcançada por meio de uma educação focada para o exercício do pensar, que compreenda o fluxo, a não linearidade e as relações. Necessita ter como objetivo a desconstrução dos essencialismos e hegemonias, retirando da margem e do apagamento as tecnologias e os saberes subalternizados, na busca da superação das crises ecológicas, epistêmicas e políticas atuais.

### **Considerações Finais**

A educação libertadora que busca uma pedagogia engajada para uma vida em plenitude requer olhares múltiplos e horizontalidade nas relações dos saberes. Acontece que fomos acostumados à verticalidade também na educação. E é esse o

movimento que estamos na busca de desconstruir. Queremos descolonizar o saber!

Diante das revelações da Yalorixá Dalzira de Ogum, é relevante demarcar como o conhecimento absorvido de forma ancestral implica na condução dos momentos importantes da vida e das ações daqueles/as que se colocam no campo da religião de matriz africana, em que as definições tomadas não se colocam em uma ação única e individual, mas sim são o reflexo de todos/as aqueles/as que nos antecederam.

Assim como relatou Basualdo, o grupo todo, de alguma maneira, sentiu o conforto de um reencontro naquela tarde fria em que vivemos a experiência de ouvir Yá Gunã Dalzira de Ogum. Do quintal da casa ao espaço sagrado do seu Terreiro. Sua fala tranquila nos possibilitou viver na prática o que interpretamos do conceito de “ebó epistêmico”. Que tanto a produção como a transmissão de conhecimento não precisa ser dura, mas pode se dar de forma leve como um diálogo. Livre da arrogância, das imposições e competições típicas do ambiente escolar ou acadêmico que conhecemos. Descolonizar, em nosso entendimento, requer o rompimento com uma série de padrões que também nos constitui, embora a escrita deste texto tenha nos permitido explorar e apontar uma fração muito pequena de todos os dramas vivenciados no âmbito dessas instituições.

Yá Dalzira de Ogum ratificou a cada momento da entrevista seu compromisso de vida com a Diáspora de matriz africana, possivelmente para além da sua dedicação à religião, deixando nítida a sua responsabilidade pública ancestral.

Importante citar que, para nós, Roselaine Dias e Letícia de Assis, de confissão de fé de matriz africana, estar diante dessa representação viva da luta contra o racismo religioso - como nos trouxe a pesquisadora Sandra Tanhote Sousa, na busca por um “ebó epistêmico” (Rufino, 2019) —, cuja entrada na Universidade rompeu com os padrões ditos acadêmicos, materializou nossa existência, nosso corpo ancestral e nossa fé no campo da

pesquisa. Assim como foi notório que, para nosso companheiro de pesquisa Basualdo Gomes, a estada no espaço sagrado do Terreiro revelou o rompimento com um pensamento cristão colonizado.

Parafrazeando a Yalorixá Dalzira de Ogum, para nós, Yá:

*“Ela é a Diáspora pra Nós!”*

## INTERLOCUÇÃO 8

### **(Re)conexão Ancestral no Ebó Epistêmico: uma Experiência Ancestral Serpentina**

*Reinaldo Matias Fleuri  
Camila Alessandra Domingues*

A educação desempenha um papel fundamental na transmissão de conhecimentos, na promoção da valorização da diversidade cultural e na construção de uma consciência histórica que reconheça e legitime o lugar que os saberes ancestrais habitam em nossa mente, alma, corpo e história. O capítulo *A Ancestralidade como uma Colcha de Retalhos na Busca por um Ebó Epistêmico*, nos revela uma abordagem interepistêmica significativa para compreender as complexidades e a importância dessa dimensão na construção da identidade intercultural de todos nós.

A “colcha de retalhos” costurada por Basualdo, Letícia, Roselaine e Sandra, junto com Yagunã, constitui um movimento emblemático de entrada dos saberes ancestrais dos povos originários e diaspóricos no âmago da vida universitária e de elaboração de conhecimento científico. Presentifica existencial e literariamente a experiência do ebó epistêmico ao realizar um movimento de acolhimento e reconhecimento recíproco - tanto no diálogo e cooperação entre o coautor e as coautoras quanto na interação com a Yalorixá e sua comunidade - mediante observação

atenta ao contexto convívio e profunda reverência às respectivas ancestralidades.

Ao ler o texto, sentimos como se tivéssemos entrado com eles na casa de Yagunã e pudéssemos reviver a conexão que seus hóspedes tiveram com as próprias raízes de matriz africana. É notável que tal experiência contribuiu para o fortalecimento de suas identidades, proporcionando um senso de pertencimento e resgate de uma herança cultural muitas vezes marginalizada e negada.

A abordagem interdisciplinar e multirreferencial adotada no texto - que incorpora elementos vividos presencialmente na experiência desse encontro ancestral, sobretudo pelas memórias evocadas por cada pessoa envolvida nesse cenário, bem como pelos elementos históricos, culturais e antropológicos - contribuiu para que leitor e leitora pudessem viver de forma muito íntima a experiência de ebó epistêmico. Invocando Exu, essa experiência ativou conexões entre as energias da natureza e as subjetividades pessoais e comunitárias, ativando a mobilidade, a transformação e a abertura de múltiplas possibilidades no fazer literário e científico.

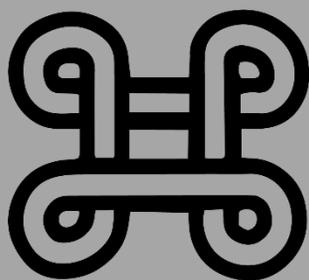
Desde o ponto de vista metodológico, coautor e coautoras teceram a argumentação engendrando a articulação dialógica entre diferentes trajetórias, sem que o discurso padronize e anule as diferenças. Potencializando a singularidade de história e de vida de cada coautor, coautora, a narrativa mobiliza o desenvolvimento fractal e estocástico de argumentação que se expressa em um texto polifônico e multirreferencial. A identidade e 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.

Ao abordar a temática da ancestralidade de matriz africana, o capítulo oferece uma contribuição significativa para o diálogo acadêmico, incentivando a reflexão sobre a importância de reconhecer e valorizar as nossas raízes históricas como um

elemento vital na construção de identidades culturais resilientes e potentes. A pesquisa realizada pelo coautor e pelas coautoras aponta para a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e respeitosa em relação a nossas ancestralidades na contemporaneidade.

Nesse sentido, a potência do texto se radica na (re)conexão de cada coautora, coautor, com suas ancestralidades. Assim, Basualdo se reconecta com suas tradições africanas vítimas de violência colonial, com um sentimento ambivalente de revolta por ter tido uma formação colonial e de contentamento pelo reencontro com seus ancestrais. Roselaine e Letícia, nessa experiência de ebó epistêmico, atravessam paradoxalmente os padrões moderno-coloniais ao se religar com suas ancestralidades, mediante o mergulho existencial e acadêmico na vivência de sua fé de matriz africana. Uma experiência que foi teoricamente contextualizada particularmente pela contribuição da pesquisadora Sandra, na sua busca por um “ebó epistêmico” (Rufino, 2019) - que desenvolve do ponto de vista estético em outro capítulo deste livro. Mas, sobretudo, pelo acolhimento de Yagunã em sua comunidade, em seu terreiro e em sua trajetória acadêmica caracterizada pela maturidade humana e espiritual.

A inserção da memória diaspórica no contexto da vida e da pesquisa acadêmica de Yágunã revela a resiliência e a preservação da cultura e das tradições ancestrais, que servem como poderosos instrumentos contra o apagamento histórico e cultural da nossa sociedade colonial. Trazer essa experiência para este livro é tecer resistência também, quando apoiados na educação como meio democrático para promoção da valorização da diversidade, o combate ao racismo e a construção de sociedades mais justas e solidárias com todos os seres da natureza. Sobretudo, constitui um movimento serpentino - como o caminhar da serpente caninana, símbolo de Exu - que vai abrindo caminhos para os seres e saberes ancestrais entrarem altivamente nas instâncias acadêmicas, pela porta da frente.



Quando estiver pronto,  
trace um caminho pelo qual  
você possa retomar  
e reconstruir seu currículo  
como um espaço seguro e respeitoso  
para as epistemologias indigen(ist)as.

## CAPÍTULO 9

### Retomando Freire: uma Perspectiva Australiana das Epistemologias Indígenas e do Currículo Universitário<sup>1</sup>

Andy Wear

#### Reconhecimento do Território<sup>2</sup>

Os colonizadores impuseram também uma imagem mistificada de seus próprios padrões de produção de conhecimentos e significações. Os colocaram primeiro longe dos acessos dos dominados. Mais tarde, os ensinaram de modo parcial e seletivo, para cooptar alguns dominados em algumas instâncias do poder dos dominadores. Então a cultura europeia se converteu, além do mais, em uma sedução; dava acesso ao poder. Depois de tudo, mais além da repressão, o instrumento principal de todo poder é sua sedução (Quijano, 1992, p. 439).

---

<sup>1</sup> Texto original em língua inglesa "*Reclaiming Freire: an Australian perspective of Indigenist Epistemologies and the University Curriculum*". Tradução de Sandrine Allain.

<sup>2</sup> Reconheço o povo Wurundjeri Woivurrung da nação Kulin como os Proprietários Tradicionais e os Guardiões do Território não cedido no qual eu vivo, trabalho e escrevo. Presto meu profundo respeito aos anciãos do passado e do presente. Reconheço que "Austrália" e "australiano" são em si constructos coloniais e convenções de nomenclatura, e que toda referência *deve* ser precedida por um termo alternativo; por exemplo (a cada vez mais aceita) "a chamada Austrália". Embora eu tenha me esforçado ao máximo para minimizar o uso de "Austrália" e "australiano", eles permanecem no texto em referências/citações, títulos de organizações e, ocasionalmente, para manter a legibilidade e a fluidez do texto. O uso de "australiano" no título aqui é para o benefício dos leitores internacionais, para os quais representações alternativas podem ser confusas

O educador, a educadora, progressista deve estar sempre em mudança, continuamente reinventando-me e reinventando o que significa ser democrático em seu próprio contexto específico cultural e histórico (Freire, 2001, p. 61).

As universidades construídas neste continente, a chamada Austrália, estão observando e avaliando seus caminhos para a descolonização. Neste contexto - questionamos - o quanto as ontoepistemologias e pedagogias hegemônicas estão dispostas a ceder a outros modos de saber, ser e fazer?<sup>3</sup>

Parece que o entusiasmo predominante está resultando na “descolonização aparente, enquanto as estruturas coloniais das universidades permanecem intactas” (Zembylas, 2022, p. 1-2). A esterilização sistemática e a codificação do “projeto” decolonial no currículo manifestam uma “sedução” particular para comprometer essa transição.

Ao propormos aqui que Freire seja “retomado” entendemos que - apesar do discurso em torno da descolonização curricular ser tão profundamente marcado pelos lemas de seus teóricos críticos consagrados<sup>4</sup> - o atual contexto cultural e colonial(ista) australiano exige uma revisão desses teóricos e de suas teorias, de modo a verificar sua atualidade e validade. A preeminência de Freire neste discurso torna uma revisitação de seu trabalho oportuna, para determinar seu potencial de contribuir no processo de descolonização curricular do Ensino Superior Australiano no cenário atual. Considere-se, ademais, a crescente visão (Basford Canales, 2023) de que as semelhanças culturais/coloniais(istas) entre o Brasil e a Austrália pedem mais atenção.

---

<sup>3</sup> Veja o artigo de Karen Martin (2003) *Modos de saber, ser e fazer: Um quadro teórico e métodos de pesquisa indígena e indigenista (Ways of knowing, being and doing: A framework and methods for indigenous and indigenist re-search)*, para a articulação desta constelação de ontologias, epistemologias e pedagogias.

<sup>4</sup> Dentre desse grupo de Teóricos Críticos, poderíamos citar bell hooks, Henry Giroux e Peter McLaren. No entanto, para uma excelente revisão histórica de como a descolonização foi estabelecida teórica e ativamente como um “projeto” - particularmente no Sul Global - consulte Fleuri e Fleuri (2017).

Ao mesmo tempo, notar as diferenças entre estes dois países explicará por que múltiplos aspectos do trabalho de Freire são problemáticos na Austrália - particularmente aqueles enquadrados no imperativo emancipatório de desenvolvimento da alfabetização.

Ao sondar o trabalho de Freire em busca de traços que importam ao contexto australiano, uma narrativa nacional compartilhada tem primazia: a invasão por colonizadores e a tentativa de destruição sistemática das nações indígenas, seus povos e suas culturas, e o legado epistemológico e pedagógico dessa invasão.

Para avançar no trabalho de retomada das epistemologias e pedagogias indigen(ist)as<sup>5</sup>, vale a pena estender-se um pouco na definição desse trabalho. Pois a tendência de confusão terminológica é desrespeitosa por sua arbitrariedade e, portanto, compromete seus efeitos conciliatórios.

Considere, por exemplo, a referência ao processo histórico de descolonização. Ele pode ser contextualizado de acordo com múltiplos vetores de privação de direitos, valendo-se de teorias Feministas, Queer, de Imigrantes e Refugiados, e dos Estudos Críticos sobre Deficiência (Boudreau Morris, 2017, p. 458). Assim, apesar de articular um imperativo valioso, é um dispositivo de enquadramento teórico demasiado amplo e questionável para este estudo.

De modo particular, onde a indigenização do currículo ou a introdução no ensino de modos de ser, saber e fazer indígenas são mais bem definidas e capturam o esforço bem-intencionado de trazer visões de mundo e práticas indígenas para o processo de

---

<sup>5</sup> N.T. O autor opera uma distinção entre indigenista e indígena, notadamente quando se refere a epistemologias e posições do pesquisador. Dessa forma, adotou-se, ao longo do texto, o termo indigen(ist)a ao referir-se à tradução do termo *Indigenist*, no original em língua inglesa, e o termo indígenas ao referir-se ao termo *Indigenous*. Visa-se criar uma dupla acepção em língua portuguesa, remetendo tanto a epistemologias indígenas quanto a epistemologias indigenistas, apesar de o termo “indigenista” fazer-se pouco presente em estudos críticos decoloniais no Brasil.

ensino e aprendizagem, os acadêmicos devem estar atentos, notando que:

(...) ao integrar conhecimentos indígenas em modos de saber não indígenas, estamos operando em contextos extremamente desiguais, moldados por circunstâncias históricas onde a integração/hibridização não acontece como um exercício mútuo, mas como assimilação (Ahenakew, 2016, p. 324).

Portanto, adotei o termo epistemologia indigenista - o resultado da “luta com o problema de tornar visíveis as práticas ontoepistêmicas indígenas” de Kelly e Rigney (2022, p. 387). Para me aprofundar nessa questão e esclarecer seu contexto na Austrália, eu resgato temas freirianos fundamentais - solidariedade, amor e seus domínios pedagógicos afetivos (respectivos e combinados). Por meio destes, construo uma ponte entre campos ontoepistêmicos, na perspectiva de inserir respeitosa e as epistemologias indigen(ist)as no currículo.

Para avançar nesse sentido, aqueles dentre nós que detêm posições de poder e de privilégio devem abrir espaço para outras visões de mundo. E para fazer isso, efetivamente, é preciso um reconhecimento e uma reflexão sobre a origem desse poder e privilégio. Isso deve ser expresso, para que seja de fato uma experiência educacional e transformadora. Refiro-me a essa expressão de poder e privilégio ontoepistêmico como posicionalidade autorreflexiva e sugiro que seja um empreendimento fundamental para australianos não indígenas para entrar em diálogo solidário com os australianos indígenas.

### **Entrando na pesquisa: estabelecer a posicionalidade autorreflexiva**

Preciso perguntar: “Quem sou eu? Quais são as relações que estabeleço com minhas comunidades? Quais são as minhas relações com a terra em que vivo?” É importante desenvolver e contar as

próprias histórias, além de outras formas de autorreflexão (Boudreau Morris, 2017, p. 464).

Como acadêmico branco<sup>6</sup> não indígena, adentro este espaço partindo de uma posição autorreflexiva, para explorar dimensões da teoria de Freire que, de outra forma, poderiam ser ocultas. Isso é relevante na medida em que australianos não indígenas, como eu, são os que têm o percurso mais longo a percorrer para superar as seduções do colonialismo. Nesse caso, a posicionalidade autorreflexiva é uma postura metodológica. No entanto, pretendo apresentá-la como central para incorporar epistemologias indigen(ist)as ao currículo.

Meu trabalho começa, aqui, com o reconhecimento de que, como estudioso branco não indígena, eu só posso refletir autenticamente sobre minha visão privilegiada e experiência dentro da “universidade colonial(ista)”. Espero usar essa posição para facilitar a interrupção da esterilização sistemática e codificação do “projeto” decolonial, em solidariedade aos colonizados, sugerindo ações tangíveis para os educadores. Embora eu espere que este capítulo atraia um público variado, seu valor pode estar mais alinhado à perspectiva de Gary Foley, acadêmico e ativista do povo Gumbainggir:

(...) um papel fundamental para pessoas não indígenas que buscam ser politicamente solidárias aos povos indígenas é instruir-se a si mesmas e a outros não indígenas, a fim de reduzir a carga sobre os povos indígenas para realizar essa tarefa educativa (Land, 2022, p. 82).

No entanto, instruir-se requer um envolvimento profundo com a produção acadêmica indígena, bem como expandir e diversificar a rede de colegas e amigos, a fim de aprender outros

---

<sup>6</sup> O descritor adicional importa na medida em que me distingue dos australianos não indígenas, que não possuem o “privilégio do branco” e permanecem socioeconomicamente marginalizados - por exemplo, imigrantes e refugiados que não são brancos (ou seja, que não são de descendência norte ou centro-europeia).

e melhores modos de ser, de saber e de fazer. Além disso, reconheço que estou escrevendo na língua dos colonizadores e fazendo uso de terminologia eurocêntrica. Espero que isso diminua à medida que adquiro mais conhecimento. Mas, por enquanto, muitas das ideias que tento articular estão limitadas pelas minhas próprias limitações socioculturais e linguísticas.<sup>7</sup> Talvez essas observações apenas reforcem o aforismo de que “as ferramentas do senhor nunca derrubarão a casa-grande” (Lorde, 2019, p. 135). Isso pode vir a ser o caso. Contudo, espero que elas evidenciem minha cautela em relação a essas ferramentas, meu desconforto nessa casa e minha disposição para ceder e mudar.

A reflexividade nos desafia a reconhecer nossas lacunas, mal-entendidos, omissões e erros, para reassumir nossas vidas e fazer mudanças significativas em nossas realidades. Ser reflexivo garante que não comprometamos nossa identidade enquanto fazemos pesquisa (Martin, 2003, p. 212).

Essas palavras, escritas pela estudiosa Noonuccal<sup>8</sup> Karen Martin, tornaram-se um impulso para compartilhar minha história pessoal e

---

<sup>7</sup> Consulte o artigo de Melitta Hogarth (2019) “*Y is standard Australian English da onlii meens of kommunikashun: Kountaring White man privileg in da kurrikulum*” para uma reavaliação fascinante do papel do inglês australiano na perpetuação da divisão e desigualdade na educação.

<sup>8</sup> A própria declaração biográfica de Martin (2003, p. 204) diz: “Meu Pai é um homem Noonuccal de Minjeripah - a terra, vias aquáticas, céus e sistemas espirituais da Ilha de North Stradbroke. Minha Mãe é uma mulher Bidjara cuja terra ancestral é a área nordeste do Desfiladeiro de Carnarvon, ao centro de Queensland. Sou uma mulher Noonuccal de laços ancestrais com a terra Bidjara e venho de uma tradição de artistas, tecelões, educadores, contadores de histórias, curandeiros e pessoas da Lei” (Martin, 2003, p. 204). Leituras adicionais explicam a composição do Povo Quandamooka, como detalha o texto *Mil Binang: Estratégia de Educação, Treinamento, Pesquisa, Emprego e Inovação em Pequenas Empresas Quandamooka 2021-2025*: “O povo Quandamooka é uma Primeira Nação de Proprietários Tradicionais da Baía de Morton no Sudeste de Queensland. Os grupos que compõem o povo Quandamooka incluem Nunagal, Ngugi e Goenbal. Os Quandamooka são descendentes biológicos dos 12 grupos familiares que se identificam e são aceitos como Quandamooka por outros Quandamooka, de acordo com a lei tradicional e os costumes Quandamooka” (Quandamooka Yoolooburrabee Aboriginal Corporation, 2021, p. 6).

minha relação com os Primeiros Povos da Austrália. Posicionar-me de forma autêntica e honesta na pesquisa aumenta a clareza com a qual posso revisitar Freire e apresenta aos leitores não australianos uma persona australiana não indígena (não atípica).

Essa posicionalidade contribui mais do que a teoria; seu imperativo à ação é transformador, moldando as mudanças em nossas realidades atuais. Esse trabalho pode ser desconfortável, mas prossigo de bom grado, apreciando “a importância de ouvir nossos desconfortos, sentar-se com eles e passear por eles, e depois empregá-los em direção à descolonização. E então ouvi-los de novo e de novo” (Boudreau Morris, 2017, p. 457).

Além disso, faço todo o esforço para garantir que esse trabalho seja direcionado a uma posicionalidade informada (O’Connor, 2008) em vez de um exercício inútil para aplacar a “culpa branca”.<sup>9</sup> Isso deve ser um lembrete permanente para que pessoas brancas não indígenas se reconciliem com qualquer culpa que possuam de forma privada, a fim de não perderem de vista o imperativo moral e humanista de promover mudanças.

Nesse espírito, reconheço minha “realidade desconfortável” (Boudreau Morris, 2017, p. 456), de que, como descendente de “colonos” europeus - entre gerações de ingleses, irlandeses, escoceses e alemães - herdei o privilégio colonial(ista) e, com ele, o desrespeito, a ignorância e negligência para com os Primeiros Povos da Austrália e sua cultura. Minha infância foi passada vivendo em uma casa construída pelos meus bisavós anglo-

---

<sup>9</sup> A “culpa branca” é vagamente definida como a “vergonha e remorso que algumas pessoas brancas experimentam ao reconhecer o legado do racismo e da injustiça racial” (François, 2020). Um exemplo de como essa condição complica a relação problemática entre indígenas e australianos brancos não indígenas é descrito aqui pela Senadora Indígena Australiana Lidia Thorpe: “Pessoas já vieram chorar por causa de sua culpa branca. Lidar com uma pessoa branca realmente intensa e culpada [é mais exaustivo do que lidar com uma pessoa racista]. Consume muita energia; eles simplesmente sugam a energia de você. Eles querem gastar tanto tempo apenas para ter algum tipo de entendimento e querem ser apreciados pelo quê quer que estejam fazendo, o que não faz diferença alguma em nossas vidas” (Thorpe, 2023).

alemães maternos, em terras de fazenda a cerca de 150 quilômetros a oeste da capital do estado de Queensland, Brisbane. Antes da invasão (ainda referida como “povoação” pela maioria dos australianos não indígenas), essa era uma terra Barungam. Sua invasão começou em meados do século XIX, com muitos agricultores britânicos e do norte da Europa reivindicando a posse das terras. Embora haja ampla literatura detalhando a história colonial da região, ainda há pouquíssimos registros, reconhecimento ou conhecimento dos indígenas nativos pré-coloniais de Barungam.<sup>10</sup>

A escola local que frequentei, entre 1976 e 1988, ensinava a versão colonialista da história australiana, inteiramente ou alternadamente racista, paternalista e inexata. As disciplinas escolares repetiam e perpetuavam a narrativa dos aborígenes e dos habitantes das Ilhas do Estreito de Torres como “atrasados” e a inevitabilidade de sua “derrota” pelas forças coloniais (ver Figuras 10 e 11, abaixo), consolidando efetivamente a hegemonia

---

<sup>10</sup> Minha busca por literatura histórica ou informativa sobre o Território Barungam reflete a escassez de detalhes sobre seu passado indígena. O texto de Tracey Banivanua Mar, de 2010, intitulado “Carving Wilderness: Parques Nacionais de Queensland e o Desassossego das Terras Esvaziadas, 1890-1910” (*Queensland’s National Parks and the Unsettling of Emptied Lands*), é talvez a representação mais ressonante de Barungam. Há alguns detalhes interessantes no estudo de Norman Tindale (1974) chamado “Tribos Aborígenes da Austrália: seu território, controles ambientais, distribuição, limites e nomes próprios” (*Aboriginal tribes of Australia: their terrain, environmental controls, distribution, limits, and proper names*). Além da página da Wikipedia (que é superficial em detalhes), a internet oferece apenas dois recursos “formais”: a) o banco de dados das línguas aborígenes e dos habitantes do Estreito de Torres - AustLang, gerenciado pelo Instituto Australiano de Estudos Aborígenes e dos Habitantes do Estreito de Torres. Disponível em: <https://collection.aiatsis.gov.au/austlang/language/d40>. Acesso em: 20 jan. 2024; b) A página dos “Povos das Primeiras Nações” no site do Conselho Regional de Western Downs. Disponível em: <https://www.wdrc.qld.gov.au/Community-Recreation/Arts-Culture-Heritage/First-Nations-People>. Acesso em: 20 jan. 2024

cultural construída sobre os princípios de *Terra Nullius* que serviram para justificar a colonização em primeiro lugar.<sup>11</sup>

Figura 10 - "Entre os Primeiros Australianos" (1958)

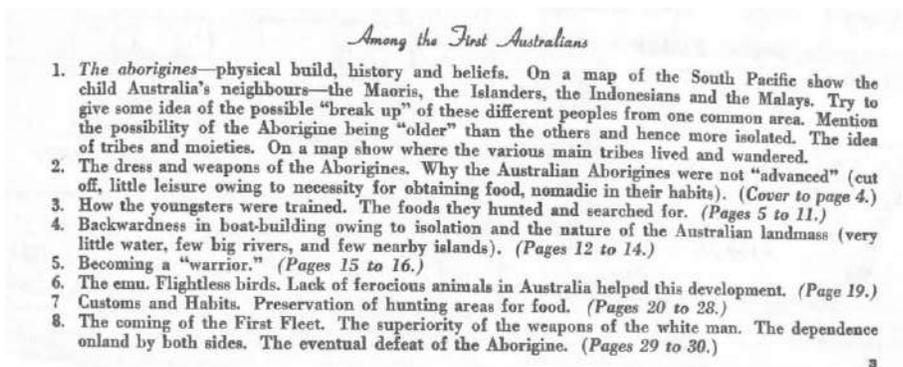


Fonte: Série de Estudos Sociais Ilustrados para Crianças Australianas (*Australian Children's Pictorial Social Studies*). Eu adquiri e consultei muitos dos livros dessa série na infância, durante minha escolarização. Descrição da imagem: História em quadrinhos subdividida em 10 tiras.

<sup>11</sup> As complexidades históricas e legais a que me refiro aqui são resumidas pela visão geral do Instituto Australiano de Estudos Aborígenes e dos Habitantes do Estreito de Torres (*Australian Institute of Aboriginal and Torres Strait Islander Studies*) sobre o caso Mabo como “um processo jurídico significativo na Austrália, que reconheceu os direitos territoriais do povo Meriam, os proprietários tradicionais das Ilhas Murray no Estreito de Torres. O caso Mabo foi bem-sucedido em derrubar o mito de que, no momento da colonização, a Austrália era *Terra Nullius* ou terra de ninguém. A Suprema Corte reconheceu o fato de que os povos indígenas haviam vivido na Austrália por milhares de anos e desfrutavam de direitos à sua terra, de acordo com suas próprias leis e costumes. Doze meses depois, foi aprovada a Lei de Títulos Nativos de 1993. Os cinco Meriam que moveram o caso foram Eddie Koiki Mabo, Reverendo David Passi, Sam Passi, James Rice e uma mulher do povo Meriam, Celuia Mapo Sale. Eddie Koiki Mabo foi o primeiro autor nomeado e por isso o caso ficou conhecido como o Caso Mabo”. Disponível em: <https://aiatsis.gov.au/explore/mabo-case>. Acesso em: 10 jan. 2024.

-O QUE SÃO ESSAS COISAS? PARECEM CISNES GIGANTES!  
 -OUVI UMA HISTÓRIA SOBRE UMA DESSAS COISAS PELOS KADI, ACHO QUE SÃO GRANDES CANOAS.  
 -LOGO DESCOBRIREI! VOU ENTRAR EM MINHA CANOA PARA DAR UMA OLHADA NELES!  
 -VOLTE, VOCÊ VAI SE MACHUCAR!  
 -MAS TORUMBA CONTINUOU REMANDO. QUANDO ELE SE APROXIMOU DE UM DOS NAVIOS, UM GUARDA NERVOSO DECIDIU ADVERTI-LO...  
 (...)  
 -O QUE ACONTECEU?  
 -UM HOMEM ESTRANHO E PÁLIDO APONTOU UM BASTÃO PARA MIM. HOUVE UM BARULHO BEM ALTO E, DE REPENTE, A CANOA FICOU COM UM GRANDE BURACO!  
 -QUE MÁGICA ESTRANHA! VAMOS PERGUNTAR A DAROO, O CURANDEIRO.  
 -JÁ OUVI FALAR DESSES BASTÕES DE FOGO. NINGUÉM PODE SE OPOR A ELES. OS GUERREIROS PÁLIDOS EXPULSARÃO OS ANIMAIS DE NOSSAS ÁREAS DE CAÇA. DEVEMOS NOS MUDAR PARA O OESTE OU MORREREMOS DE FOME. É O FIM DE WALUMETTA, DOS CAMMERAY, DOS KADI E DE TODAS AS TRIBOS EORA!

## Figura 11 - Estudos Sociais Ilustrados para Crianças Australianas



Fonte: Este texto é do Guia para Pais que acompanha a Série de Estudos Sociais Ilustrados para Crianças Australianas, que oferece sugestões sobre como os pais podem apoiar a aprendizagem da criança em temas e tópicos chave.

Descrição da imagem: Imagem de um texto contendo 8 tópicos.

### Entre os primeiros australianos

1. Os aborígenes - constituição física, história e crenças. Em um mapa do Pacífico Sul, mostra-se às crianças os vizinhos da Austrália - os maoris, os ilhéus, os

indonésios e os malaios. Tente dar uma ideia da possível “dispersão” desses diferentes povos de uma área comum. Mencione a possibilidade de o aborígene ser “mais velho” do que os outros e, portanto, mais isolado. A ideia de tribos e grupos étnicos. Em um mapa, mostre onde as várias tribos principais viviam e perambulavam.

2. O vestuário e as armas dos aborígenes. Por que os aborígenes australianos não eram “avançados” (isolados, com pouco tempo livre devido à necessidade de obter alimentos, nômades em seus hábitos). *(Capa da página 4)*

3. Como os jovens eram treinados. Os alimentos que eles caçavam e procuravam. *(Páginas 5 a 11)*

4. Atraso na construção de barcos devido ao isolamento e à natureza do relevo australiano (pouca água, poucos rios grandes e poucas ilhas próximas). *(Páginas 12 a 14)*

5. Tornando-se um “guerreiro”. *(Páginas 15 a 16.)*

6. O emu. Aves que não voam. A falta de animais ferozes na Austrália ajudou nesse desenvolvimento. *(Página 19)*

7. Costumes e hábitos. Preservação de áreas de caça para alimentação. *(Páginas 20 a 28)*

8. A chegada da Primeira Frota. A superioridade das armas do homem branco. A dependência da terra por ambos os lados. A consequente derrota dos aborígenes. *(Páginas 29 a 30)*

Apesar de ter me mudado para imediações (relativamente) mais cosmopolitas de Brisbane logo após deixar a escola, mantive um grupo de amigos “brancos” e exposição a experiências culturais predominantemente “brancas”. De fato, foi somente com 20 e poucos anos que fui ter algum amigo próximo que não fosse descendente de europeu norte-ocidental. Esse relato provavelmente será familiar para muitos australianos - especialmente aqueles com mais de 50 anos e/ou oriundos do interior da Austrália. Esse período coincidiu com meu reengajamento com a educação superior, culminando na realização de um doutorado em Filosofia que entrelaçou a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e a Estética para produzir uma tese que influencia minha prática educacional até hoje.<sup>12</sup> Dessa forma,

---

<sup>12</sup> Além disso, meu interesse em pedagogias estéticas me conectou com pedagogias indígenas, particularmente as questões relacionadas ao vínculo

sentia que, como um pedagogo crítico em formação, meu encontro com Paulo Freire estava predestinado. No entanto, apesar de ter me afastado da homogeneidade cultural da minha infância para uma vida na cidade cosmopolita de Melbourne<sup>13</sup>, enriquecida por uma comunidade pessoal e profissional diversa, havia um risco sempre presente de encarnar uma persona problemática: o homem branco freiriano, conforme articulado aqui por bell hooks:

Uma coisa que me decepcionou muito foi conhecer professores brancos, homens, que afirmavam seguir o modelo de Freire ao mesmo tempo em que suas práticas pedagógicas estavam afundadas nas estruturas de dominação, espelhando os estilos dos professores conservadores embora os temas fossem abordados de um ponto de vista mais progressista (hooks, 2017, p. 30-31).

Utilizarei essa observação perspicaz para redirecionar meu relato autobiográfico e destacar a virada reflexiva na minha relação com Freire, que me traz ao tópico em questão. Essa virada foi iniciada durante minha primeira visita ao Brasil em julho de 2023. A visita foi transformadora à medida que contextualizou o trabalho

---

indígena ao território e noções não indígenas como aprendizagens localizadas, orientadas para objetos e experiencial. Consulte a lista de referências para consultar meus trabalhos acadêmicos nessas áreas e o trabalho de Harrison e Skrebneva (2020) sobre o *Território como pedagogia: propiciando uma base australiana para uma pedagogia culturalmente responsiva (Country as pedagogical: enacting an Australian foundation for culturally responsive pedagogy)*.

<sup>13</sup> Um bom indicador da diferença entre as duas experiências são os resultados do Referendo Federal, realizado em 14 de outubro de 2023, durante o qual os eleitores australianos foram questionados sobre se apoiavam, ou não, uma alteração na Constituição, que reconheceria os Primeiros Povos da Austrália, estabelecendo uma “Voz” para Aborígenes e Habitantes das Ilhas do Estreito de Torres no Parlamento (AEC, 2023). A seção eleitoral mais próxima da minha casa atual (em Ivanhoe, Victoria) registrou 70,36% de votos SIM e 29,64% de votos NÃO. A seção eleitoral mais próxima da casa onde passei minha infância (em Goombungee, Queensland) registrou 13,24% de votos SIM e 86,76% de votos NÃO (AEC, 2023). Sugiro que o racismo (amplificado pela desinformação ou incorporado na retórica partidária) afetou mais os votos neste segundo lugar, alinhando-se à minha experiência de infância, como descrito anteriormente.

de Freire como um acadêmico brasileiro e trouxe à tona, ao mesmo tempo, os aspectos de sua filosofia que tinham maior apelo popular (aqueles que, para o proveito desta pesquisa, também se relacionavam à descolonização e à indigenização do currículo). Conheci vários acadêmicos brasileiros ponderando problemas similares de pesquisa - e o lugar de Freire na resolução desses. A seção a seguir traz um detalhamento do que deparei desse encontro e de como isso pode esclarecer o debate na Austrália.

### **O (problemático) cruzamento de Freire com as epistemologias indigen(ist)as**

Durante minhas investigações, deparei-me com um dilema metodológico significativo, enfrentado por muitos outros estudiosos. A saber, que a reavaliação crítica da obra de Freire no contexto das ontoepistemologias e pedagogias indigen(ist)as privilegia ontoepistemologias e pedagogias não-indígenas que podem ser percebidas como emblemáticas do projeto colonial(ista) (Bowers; Apffel-Marglin, 2005, Kee; Carr-Chellman, 2019). Esta seção observa esse paradoxo e a própria ciência de Freire a esse respeito.

Paulo Freire - lembrado como um orador “criterioso, amável e comovente” (Darder, 2021, p. 13) de um idealismo carismático, um teórico e ativista “inquieta, mas não impaciente” (Bertoff, 1990, p. 363) - é admirado por pedagogos críticos, que escreveram extensivamente sobre sua influência e falaram calorosamente de sua personalidade:

(...) a beleza de sua linguagem, o brilho em seus olhos, seu modo atencioso e respeitoso, o movimento de suas mãos quando falava, seu entusiasmo vívido ao contemplar novas ideias e suas expressões sinceras de amor e gratidão (Darder, 2017, p. 52).

Henry Giroux considerou a vida de Freire “um testemunho não apenas de sua crença nos princípios democráticos”, mas também que “falava de um futuro mais humano e democrático”

(Giroux *apud* Darder, 2017, p. 16). Bell hooks conta, refletindo sobre seu tempo estudando com Freire, que foi “profundamente tocada por sua presença, pelo modo com que sua maneira de ensinar exemplificava sua teoria pedagógica” (hooks, 2017, p. 31). Surgiu, então, uma lógica interna para assumir o lugar de direito de Freire no discurso decolonial:

A obra e a vida política de Paulo Freire são os precursores do pensamento decolonial na América Latina, baseando-se em uma pedagogia de reflexões políticas, epistemológicas, sociológicas e antropológicas (Costa *et al.*, 2020, p. 97).

No entanto, a teoria de Freire passou a ser contestada quando removida do contexto brasileiro e à medida que ele se engajava em projetos internacionais, principalmente no projeto “fracassado” na Guiné-Bissau (Kee; Carr-Chellman, 2019; Kirkendall, 2010; Harasim, 1983) do início a meados da década de 1970. Críticos dessa intervenção liderada por Freire apontaram para uma falta de sensibilidade com as “realidades da vida indígena rural [que] reafirmava as suposições etnocêntricas subjacentes aos objetivos políticos do modelo freiriano de campanhas de alfabetização” (Kee; Carr-Chellman, 2019, p. 97).

Outras campanhas de alfabetização inspiradas em Freire - notadamente na Nicarágua<sup>14</sup> e na Bolívia<sup>15</sup> - receberam críticas semelhantes. O próprio Freire reconheceu essas críticas,

---

<sup>14</sup> Na Nicarágua: “O povo Misquito não aderiu à campanha de alfabetização inspirada em Freire, mas, ao contrário, viu-a como uma interferência do governo central que infringia sua soberania cultural e linguística. Mesmo que o ensino fosse oferecido em várias línguas, incluindo o misquito, o sumo e o inglês, a tentativa da campanha de criar uma cultura nacional revolucionária unificada em torno de objetivos pró-Sandinistas foi interpretada como uma tentativa de “homogeneizar” a cultura e a língua misquito, resultando em uma perda de identidade e de poder local” (Kee; Carr-Chellman, 2019, p. 97).

<sup>15</sup> Na Bolívia: “Não estávamos preparados para a diversidade e heterogeneidade dos modos de ser e fazer que os camponeses vivenciavam diariamente. Ao invés do diálogo, a conversa entre eles e nós corria em linhas paralelas que na maioria das vezes nunca se cruzavam ou encontravam” (Bejarano, 2005, p. 59).

permanecendo “filosoficamente consistente e ciente da impossibilidade de transplantar métodos brasileiros para contextos diversos” (Kee; Carr-Chellman, 2019, p. 96) e declarando que “as diferenças entre essas lutas eram evidentemente condicionadas pelos diversos contextos históricos e geográficos” (Freire; Macedo, 2011, p. 83).

À luz desses casos, é interessante observar a recepção de Freire no subcampo da Pedagogia Indígena Crítica (Garcia; Shirley, 2012). A Pedagogia Indígena Crítica (PIC) emergiu como um campo distinto dentro da Pedagogia Crítica durante a primeira década do século XXI, oriunda de referências anteriores ou alusões a pedagogias indígenas e algumas publicações pontuais (Lee, 2006; Benham, 2008; Denzin; Lincoln; Smith, 2008; Garcia; Shirley, 2012). Apesar das intervenções “fracassadas” supracitadas, o lugar de Freire nos estudos da PIC parece estar garantido.

De fato, essas publicações estão em amplo consenso, citando Freire como um teórico fundacional, sobretudo por seu trabalho “‘seminal’ nos anos 1970 [que] sensibilizou pesquisadores agrícolas para a necessidade de uma relação dialógica com o conhecimento local” (Morrow, 2008, p. 82), e a conceituação e articulação deste trabalho sobre práxis e conscientização (Freire, 1970). Por esse olhar retrospectivo, fica evidente que, ao enquadrar a alfabetização em uma iniciativa centralizada e sistematizada, falhou-se em reconhecer “a expansão e a valorização de letramentos culturais múltiplos” (Kee; Carr-Chellman, 2019, p. 102).

Livre dessas distrações, posto a nu, Freire se revitalizou para mim. Percebi que seus princípios pedagógicos fundamentais ressoavam possibilidades. Em consonância com o pragmatismo de Freire, no entanto, eu sabia que minha tarefa era encontrar uma maneira de orientar os educadores em sua aplicação.

## **Solidariedade, amor e o campo afetivo: como Freire pode apoiar as epistemologias indígenas no currículo australiano**

A educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele (Freire, 2005, p. 97-98).

Esse modelo transformador - de professor e aluno juntos em um espaço mediado - é sobre o qual a minha tese é baseada. A dissolução da hierarquia professor-aluno dentro de um ambiente atencioso, seguro e respeitoso (o “domínio afetivo” que passo a considerar) é, acredito, central para explorar e conciliar as ontoepistemologias indígenas e não-indígenas. O dinamismo físico, sensorial e emocional da experiência afetiva é tal que garantir que esse contexto seja de atenção, segurança e respeito é primordial. Portanto, proponho que, para que o currículo seja um espaço para uma aprendizagem transformadora, devemos propiciar uma pedagogia fundamentada na solidariedade e no amor.

\*

Quando eu observo as características da universidade do século XXI, eu não vejo um ambiente atencioso, seguro ou respeitoso. Professores e alunos indígenas também não o veem:

Devemos nos perguntar: Como nossas estimadas instituições, que deveriam ser pilares de conhecimento e inclusão, falharam em seu dever para com os acadêmicos indígenas? O tempo para meros reconhecimentos passou. A urgência da situação exige uma reforma genuína (Baraymal, 2023, p. 47).

Pressões externas adicionam urgência para que as universidades repensem completamente suas tradições educacionais e sua razão de ser. Pois a iminente degradação ambiental e o colapso ecológico, o (antes ameaçador, agora real)

estrangulamento da democracia e o Ouroboros do neoliberalismo devorando a própria cauda - particularmente evidente no flagelo epistêmico desenfreado da Inteligência Artificial - têm drenado a instituição dos fundamentos freirianos que busco alcançar. Porquanto, nesse ambiente, quaisquer diretrizes estratégicas que detalhem a descolonização da instituição (incluindo o currículo) só serão recebidas (na melhor das hipóteses) com retórica bem-intencionada e inação.

Ao recorrermos a Freire em busca de respostas, encontramos inevitavelmente a presença agora familiar de ideias Freirianas em citações resumidas, e os estudos acadêmicos se aglutinando em torno destas; isto é, conscientização, o conceito da educação bancária, extensão, práxis, e assim por diante. Diante de décadas de nuances interpretativas sobre esses conceitos, levantar os meta-temas freirianos de solidariedade e de amor pode parecer uma simplificação redundante. Uma simplificação, não apenas da pedagogia Freiriana, mas dos atos de solidariedade e amor como uma motivação pedagógica primária.

Mesmo assim, para avançar, proponho retomá-los para evidenciar os elementos alinhados à importante tarefa de transformar frustrações em ação educacional afetiva, específica ao contexto australiano. Pois, sem solidariedade e amor, o difícil trabalho - conforme demonstrado na posicionalidade autorreflexiva - não pode ser empreendido de maneira segura e respeitosa; eles são essenciais para uma conscientização genuína, centrada na práxis. Assim, nesta seção, desenvolvo a relação entre esses meta-temas e o currículo.

Para cumprir essa agenda ambiciosa, experimento abstrair o currículo da instituição colonial<sup>16</sup> para ajudar a conceituar um espaço no qual a pedagogia Freiriana prospera, com as dimensões relacionais e performativas (como vetores estéticos ou afetivos) da

---

<sup>16</sup> Aqui, eu recorro ao termo latim *abstrahere* “trazer/arrastar para longe” para representar o “arrastamento” do currículo para fora da instituição, um ato representativo de descolonização.

práxis, centrais para empoderar aprendizes como cocuradores curriculares. Passei a ver esses atos relacionais e performativos como manifestações pedagógicas de solidariedade e amor. Solidariedade e amor referem-se a uma espécie de “fundamentalismo” ideológico que desmente a natureza complexa de cada um, especialmente quando posicionados como motivações pedagógicas. Um reconhecimento implícito dessa complexidade são os avisos de Freire sobre a falsa solidariedade (Freire, 2015; Gaztambide-Fernández, 2022), e o apelo de autores depois dele para que passe pelo seu próprio processo de descolonização (Land, 2015; Boudreau Morris, 2017). Da mesma forma, o posicionamento freiriano do amor é atribuído ao dinamismo pedagógico afetivo por vários autores (Darder, 2017; Schultz *et al.* 2023; Flores; Alfaro, 2022). Revisarei as leituras multifacetadas e a aplicação desses princípios, antes de observar sua qualidade afetiva no contexto de cooperação curricular (entre professor e aluno) e como eles podem estabelecer um espaço seguro, respeitoso e empoderador para epistemologias indigen(ist)as.

\*

A escrita de Freire com referência ao amor é tão abundante e fundamental para o ensino transformador que a tentação é simplesmente de encher esta seção com citações, para recapitular sua importância. No entanto, busco aqui interpretar e trazer o amor multifacetado e complexo que Freire valorizava, não apenas produzir outra homenagem. Pois o amor é central para o combate de Freire ao instrumentalismo sinistro do projeto colonial e à “condição de ser um mero objeto” (Freire, 2021, p. 5) do aprendiz em seu processo. Reflito sobre minha própria experiência de uma educação “sem amor”, crescendo em Queensland, um estado (nas décadas de 1970 e 1980).

[...] desinteressado pela mudança. Uma sociedade rural precursora, que era muito menos receptiva à educação progressista e radical

do que a maioria das outras partes da Austrália... Queensland parecia imune à reforma (Barcan, 2010, p. 26-31).

Aqui, o ensino era compreendido como uma relação hierárquica “bancária”, com uma aprendizagem “incentivada” por meio da ameaça de punição e/ou fracasso. É possível imaginar as condições que esses professores suportaram em seu treinamento e recrutamento - condições igualmente desprovidas de paixão pelo aprendizado e compaixão pelo aprendiz. Como reflexo disso, considerando que o castigo corporal só foi abolido em Queensland em 1989 (Barcan, 2010) - a última jurisdição na Austrália a fazê-lo - ele era frequente em minha experiência escolar.

Essas condições foram enraizadas por uma política educacional ideologicamente partidária e por sua implementação. Mais de três décadas de governo conservador cristão<sup>17</sup> em Queensland (1957-1989) garantiram a persistência dessa tradição desprovida de amor e desse modelo transacional, sem nenhum espaço de incentivo ou oportunidade para ensinar com “a coragem de amar (...) a coragem de tentar mil vezes antes de desistir” (Freire, 1998). A institucionalização e a burocratização colonial(ista) da educação, abstraída da origem etimológica do pedagogo<sup>18</sup>, significava que qualquer capacidade ou coragem de amar não era apenas retirada do professor, mas do próprio papel de ensinar:

---

<sup>17</sup> O período mais impactante foi entre 1968-1987, sob o governo de Johannes (Joh) Bjelke-Petersen, filho de imigrantes luteranos dinamarqueses, que precedeu a atual onda de líderes autoritários populistas por muitas décadas. Para uma visão mais aprofundada das peculiaridades da paisagem política de Queensland, e sobre como Bjelke-Petersen foi moldado e moldou essa paisagem, veja a obra de Rae Wear “*Johannes Bjelke-Petersen: the Lord’s Premier*” (2002).

<sup>18</sup> Em seu excelente ensaio “O que é pedagogia? Uma definição e discussão” (*What is pedagogy? A definition and discussion*), Mark Smith (2021) observa: “Na sociedade grega antiga, havia uma forte distinção entre as atividades dos professores de disciplinas (*didáskalos*) e dos pedagogos (*paidagōgus*)”. Ele recorre a Kant para fazer a distinção entre os dois: “Um treina apenas para a escola, o outro para a vida” (Kant, 1900, p. 23-24).

Entendo o processo de ensino como um ato de amor. Quero dizer, não é um ato de amor no sentido formal, e nunca no sentido burocrático. É um ato de amor como expressão do bom cuidado, uma necessidade de amar, antes de tudo, o que você faz. Você pode imaginar como é doloroso fazer qualquer coisa sem paixão, fazer tudo mecanicamente? (Leistyna, 1999, p. 57).

Freire também observou como a abordagem bancária levava ao “estranhamento ontológico e epistemológico do corpo”, que, ao marginalizar as “necessidades afetivas e relacionais” (Darder, 2017, p. 85), interferia na vitalidade corpórea necessária para a experiência transformativa e para o desenvolvimento da compaixão:

A importância do corpo é indiscutível; o corpo move-se, age, rememora a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo (...) e sua importância tem a ver com um certo sensualismo (...) que o corpo guarda e explicita, ligado até mesmo à capacidade cognoscente. Acho um absurdo afastar o ato rigoroso de saber o mundo da capacidade apaixonada de saber (Freire, 1991, p. 92).

Isso ressoa com a conceitualização de Freire sobre uma solidariedade interna, “entre a mente e as mãos” (Freire, 2021, p. 4), que se manifesta em um currículo determinado pela experiência afetiva e corporal, “onde capturamos, apreendemos e transformamos o mundo para que ele deixe de ser um espaço vazio a ser preenchido por conteúdos” (Freire, 2021, p. 4). Essa solidariedade consigo mesmo (e, eu acrescentaria, amor-próprio) é essencial para garantir a eficácia do processo autorreflexivo. Cada vez mais vemos nessas formulações a importância do campo afetivo da aprendizagem e como o currículo pode servir para reivindicar o amor tanto no professor, no ato de ensinar e, conseqüentemente, no aprendiz.

Esse amor é um campo pedagógico multifacetado, complexo e essencial. A qualidade essencial desse amor está vinculada ao humanismo, mas permanece ciente dos requisitos funcionais (em distinção aos institucionais) dessa visão de mundo. Ou seja, deve-se amar o dever de amar, de ensinar e de aprender. Fazer isso como um ato coletivo requer o desenvolvimento de uma relação especial, uma “postura radical” que vê a unidade (não a universalidade) na diversidade e articula a necessidade de e abertura para o desconforto em nome da solidariedade:

A solidariedade exige que alguém entre na situação daqueles com quem é solidário; é uma postura radical ... a verdadeira solidariedade com os oprimidos significa lutar ao seu lado para transformar a realidade objetiva que os tornou esses “seres para outro” (Freire, 2005, p. 49).

Apesar de sua recente e indevida apropriação por coletivos proto-políticos marginais, o apelo à solidariedade tornou-se uma característica atrelada ao vernáculo e à prática política de esquerda. Para Freire, marxista e católico, a solidariedade era central para o processo democrático e emancipatório, não sendo “um sentimento ou uma atitude, mas um tipo de ação: trabalhar com outros (...) em um contexto de interesses não completamente compartilhados” (Kolars, 2012, p. 366).

Esta “incompletude” é relevante no processo de descolonização, pois solicita ao agente colonial(ista) que abdique de aspectos de seu privilégio e status para entrar neste espaço político ativo (Gaztambide-Fernández, 2022, p. 251). Considerou-se que Freire “teorizou insuficientemente” a solidariedade, em parte “devido a uma idealização pressuposta do conceito de solidariedade dentro dos estudos educacionais” (Gaztambide-Fernández, 2012, p. 46). Compartilho a leitura que o autor faz dessa lacuna, apresentando “uma oportunidade para considerar as maneiras pelas quais a solidariedade pode fornecer novas visões

para abordagens críticas e descolonizadoras da educação” (Gaztambide-Fernández, 2012, p. 46). Nessa leitura, o currículo emerge como o espaço para tal ação: “um currículo rigoroso e exigente que foca em refletir e agir sobre o mundo ou sobre a práxis” (Gaztambide-Fernandez, 2003, p. 95).

A concepção de solidariedade de Freire é construída em oposição à “falsa generosidade” e “falsa caridade”, oposição que deve vir “dos próprios oprimidos e daqueles que são verdadeiramente solidários com eles” (Freire, 2017, p. 18-19). Esta “luta” compartilhada deve ser empreendida através da práxis - aqui vista como uma implementação curricular - e “constitui um ato de amor” (Freire, 2017, p. 19). Apesar dos meus esforços para revisá-los separadamente, estes trechos da *Pedagogia do Oprimido* nos lembram que o amor e a solidariedade estão inextricavelmente ligados e, através da práxis, geram um campo afetivo de aprendizagem, aberto a “vínculos epistemológicos”.

### **Conclusão: um currículo reflexivo projetado para “vínculos epistemológicos”**

Percebi que os professores (...) dão graves sinais de perturbação quando os alunos querem ser vistos como seres humanos integrais, com vidas e experiências complexas, e não como meros buscadores de pedacinhos compartimentalizados de conhecimento (hooks, 2017, p. 27).

Para combater essa “perturbação” e para “descompartimentalizar” a aprendizagem, gostaria de explicar como eu (re)vi o currículo como um do campo afetivo onde o ensino, fundamentado na solidariedade e no amor, forja um ambiente seguro e respeitoso. Ao ler a declaração de Boudreau Morris de que “solidariedades descolonizadoras criam espaço para vínculos epistemológicos” (2017, p. 469), senti que esse termo

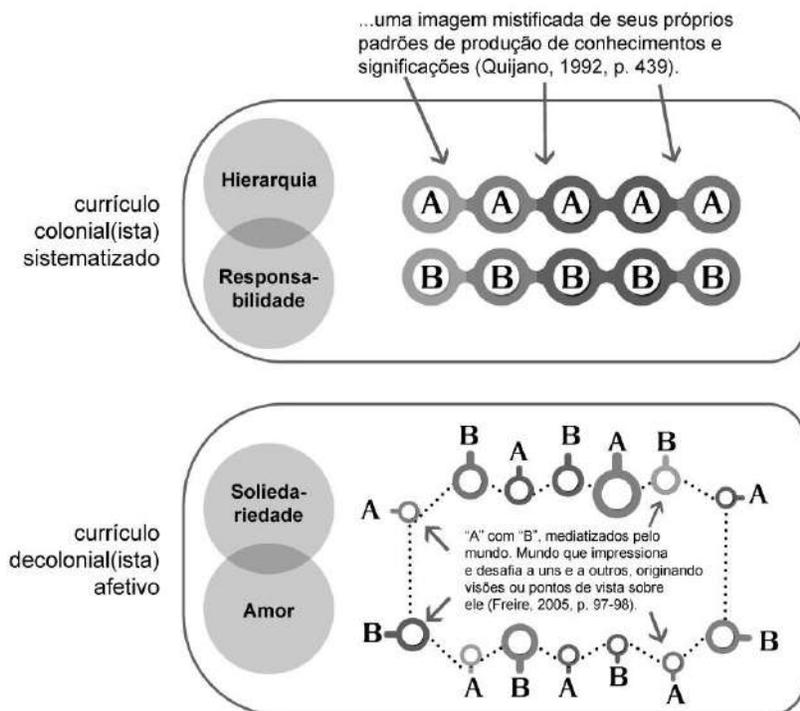
capturou o dinamismo desse ambiente no qual as epistemologias indígen(ist)as podem florescer.

Apesar do risco sempre presente de se inclinar para um pragmatismo que invoca “um mundo sem sonhos” (Freire, 2021, p. 54), comecei a construir um “modelo” dessas conceituações em um contexto curricular. Em um determinado momento, enquanto deliberava sobre como representar esse campo e sua matriz interconectada, pausei, surpreso com meu próprio descuido - eu tinha o “modelo” perfeito diante de mim! Os aborígenes e os habitantes das Ilhas do Estreito de Torres têm praticado isso por mais de 60.000 anos - o círculo de diálogo. Os círculos de diálogo vêm em muitas formas e podem servir a muitos propósitos:

[...] desde discutir casualmente os mínimos detalhes da vida cotidiana até arranjos mais formais destinados a manter o conhecimento cultural ou... criar estratégias de ativismo político. Mas é sempre mais do que a troca arbitrária de palavras. “Trata-se de sentar juntos e compartilhar relatos, fatos históricos, conselhos, risadas e lágrimas” e implica tanto em falar ativamente quanto em ouvir ativamente (Carlson; Frazer, 2018, p. 46).

A prática do diálogo pode ser moderada passando e segurando um “bastão do diálogo” - um recurso pedagógico imensamente eficaz para desenvolver a fala ponderada e a escuta atenta, e demonstrar o princípio democrático. Apesar da atemporalidade desta prática, busquei visualizar as condições que havia conceituado (e como elas diferiam do currículo colonialista e sistematizado), incorporando uma estrutura circular como representativa dos “vínculos epistemológicos” que ocorrem dentro deste campo curricular afetivo (Figura 12).

**Figura 12 - Uma visualização de dois modelos de currículo**



Fonte: Adaptado de Freire (1970, p. 82).

Descrição da imagem: a) O currículo colonialista sistematizado estabelece uma estrutura hierárquica de primazia do professor e objetividade do estudante, onde a responsabilidade (leia-se: mensurabilidade, não moral) é a base pedagógica, e b) O currículo decolonial afetivo onde a solidariedade entre os agentes é construída sobre “uma pedagogia do amor” (Freire, 1987) e “mediada pelo mundo [afetivo]”.

Reconheço que há uma sobreposição colonialista inerente à necessidade de representação diagramática, buscando constantemente novas e diferentes maneiras de “compartimentar” informações, mas isso talvez seja melhor do que o texto acadêmico! No entanto, esse diagrama também serve para ilustrar as semelhanças entre o círculo de diálogo e o método de Freire, conforme descrito em Educação para a Consciência Crítica (2021), onde A e B (professor, estudante) trabalham juntos de uma maneira

“amorosa, humilde, esperançosa, confiante, crítica” (Freire, 2021, p. 42), em vez de A acima de B, em uma relação “sem amor, arrogante, sem esperança, desconfiada, acrítica” (Freire, 2021, p. 43). À medida que minha pesquisa e formulações progrediam, fiquei novamente um tanto sem jeito pela evidência de outra proposição que esteve diante de mim esse tempo todo: a demonstração de práxis de Freire nos “círculos de cultura”. Freire é muito prescritivo quanto ao caráter humano e pedagógico do coordenador desta ação:

Para poder ser um bom coordenador de um círculo de cultura, é preciso, acima de tudo, ter fé no homem, acreditar na sua possibilidade de criar, de mudar as coisas. Você precisa amar... Um círculo de cultura não é uma escola... É um diálogo vivo e criativo, em que todos sabem umas coisas e não conhecem outras, em que todos procuram, juntos, saber mais (Freire, 1971, p. 61).

O que é mais notável e importante é que tanto os “círculos de diálogo” quanto os “círculos de cultura” interrompem as práticas lineares e hierárquicas da pedagogia colonial(ista) positivista (como ilustrado na Figura 12). Em sintonia, eles oferecem meios simples, mas eficazes, para mobilizar ontoepistemologias e pedagogias múltiplas:

Assim como os círculos de diálogo, não há um modelo totalmente predeterminado para os círculos de cultura ao qual os participantes devem seguir estritamente. Em vez disso, eles se distinguem pelos seus princípios subjacentes e seus objetivos políticos. Na prática, eles se desdobram por meio de um grupo de participantes - que ocupam posições iguais de poder - trabalhando de forma dialógica para expor as estruturas que fundamentam suas realidades (Carlson; Frazer, 2018, p. 47).

Tanto os “círculos de diálogo” quanto os “círculos de cultura” demonstram e decodificam minha conceitualização de um campo

afetivo por meio do qual o vínculo epistemológico pode ser estabelecido. Eles também decodificam múltiplas revisões do que o currículo é e a quais fins ele serve. Apesar do consagrado interesse no currículo, que remonta há séculos (Smith, 2000), abordagens críticas ao currículo não foram totalmente incorporadas até o último quarto do século 20, quando pesquisadores como Shirley Grundy e Christine Cornbleth começaram a posicionar o currículo como um processo (Grundy, 1987) ou práxis (Cornbleth, 1990), em vez da compreensão ortodoxa dele como uma estrutura. Não é coincidência que esse grupo de acadêmicos opere “dentro (...) da literatura de pedagogia crítica” (Bovil, 2014, p. 16), e que eles vejam o currículo como uma relação entre agentes (portanto, ativo, dinâmico e mutável). Em um estudo paralelo, adotei e adaptei a noção de “constelação” de Adorno (1973) para (re)ver o currículo à luz das epistemologias indígenas:

[...] É somente indo além da “incorporação de perspectivas indígenas no currículo” que podemos ativar uma criticidade mais significativa e constelar. Isso deve envolver questões de autodeterminação aborígine, soberania e identidade e ser construído em modos de saber que “possibilitam o engajamento crítico com constelações de conceitos que atendem aos distintos aspectos da indigeneidade em momentos e locais específicos” (Timperley, 2020). A determinação das relações sujeito-objeto dentro desta constelação exige que “exploremos alternativas pedagógicas que possam ajudar a humanidade a cumprir nosso papel como guardiões e cuidadores do País, em vez de arquitetos de sua destruição” (Wilson; Spillman, 2021, p. 58 *apud* Wear, 2023).

Embora minha tese busque retomar as ideias de Freire no contexto australiano, ela oferece um modelo curricular que pode operar em outros lugares. De fato, no Brasil, país natal de Freire, existem ideias congruentes como apresentadas em Fleuri e Fleuri (2017), que propõem a “conversidade” como um conjunto de

“mecanismos complexos e processos de mediação” (Fleuri e Fleuri, 2017, p. 15) resultando em uma condição similar à qual as epistemologias indígen(ist)as podem prosperar:

A conversidade é construída por meio de diálogos e cooperação entre diferentes povos que enfrentam os desafios fundamentais de seu contexto e se comprometem com ações e estratégias para construir uma democracia que gera soluções radicais e cooperativas. Portanto, significa formar e fortalecer o diálogo e a convivência, por meio de meios múltiplos e complexos e diferentes estratégias, processos, linguagens e narrativas, promovendo e sustentando relações de aprendizado mútuo entre vários participantes e entre suas respectivas culturas (Fleuri; Fleuri, 2017, p. 15).

Este campo implicitamente afetivo e praxial<sup>19</sup> e sua geração de “soluções radicais e cooperativas” só podem superar o dinamismo complexo das ontoepistemologias de seus interlocutores por meio de relacionamentos cuidadosamente cultivados. Relembro, agora, minha posicionalidade reflexiva como um “mecanismo e processo” pelo qual demonstrei minha “verdadeira solidariedade” e, na vulnerabilidade, amor (Dale; Fry, 2009, p. 129):

As almas de nossos estudantes, como aprendizes e como futuros professores, não são bem cuidadas nas universidades... que valorizam o controle e a invulnerabilidade em detrimento da vulnerabilidade e humildade. Se essas virtudes forem mal interpretadas como fraqueza e rebaixamento, há muito a ser perdido (Dale; Frye, 2009, p. 129).

---

<sup>19</sup> Estudos futuros podem expandir este trabalho para relacionar pesquisas que estou realizando no campo da educação estética. A relação entre pedagogias estéticas e afetivas é evidente, no entanto, onde elas se intersectam com a práxis ainda é um terreno relativamente inexplorado: “O termo praxial foi cunhado por Dr. Philip Alperson (Professor de Filosofia, Universidade de Louisville, Kentucky). Alperson utilizou pela primeira vez “praxial” em um artigo publicado no *Journal of Aesthetic Education*, para contrastar conceitos “estéticos” na educação (Elliot, n.d.: paras 5-6).

Seria negligente da minha parte sugerir que isso fosse feito sem a máxima cautela e sem consultar colegas de confiança, estudantes e - o mais importante - detentores do conhecimento indígena das terras nas quais você ensina. Portanto, iniciar esse trabalho sem amor pelo ensino e aprendizagem, e sem um compromisso com a solidariedade, é falhar antes mesmo de começar. Expor as vulnerabilidades de seus aprendizes - e as suas próprias vulnerabilidades - é uma ação arriscada. Peço que deixe este texto envolver você, que deixe essas ideias repercutirem. Não se apresse em fazer mudanças radicais na sua abordagem ao currículo. Pegue cada componente aqui exposto e contextualize-o em sua localidade. Faça perguntas difíceis a si mesmo. Encontre solidariedade e amor dentro de você, antes de testar sua vulnerabilidade. Quando estiver pronto, trace um caminho pelo qual você possa retomar e reconstruir seu currículo como um espaço seguro e respeitoso para as epistemologias indigen(ist)as.

## INTERLOCUÇÃO 9.1

### Diálogo sobre a Contribuição de Paulo Freire para *Decolonizar o Currículo nas Universidades Australianas*

*André Vasconcelos Ferreira*

*Até que a filosofia  
Que mantém uma raça superior  
E outra inferior  
Seja finalmente e permanentemente  
Desacreditada e abandonada  
Em todo lugar haverá guerra  
Eu digo que haverá guerra  
(Bob Marley, 1978)*

O objetivo deste trabalho é dialogar com as proposições do professor Andy Wear em seu artigo *Recuperando Freire: uma Perspectiva Australiana das Epistemologias Indigenistas e do Currículo Universitário* (Capítulo 9, acima).

Ele inicia seu texto reconhecendo o povo Wurundjeri e prestando seu respeito aos Anciões do passado, presente e emergentes; significa que reconhece historicamente a episteme e o modo de vida desse povo, incluindo sua condição emergente na atualidade.

A situação em que produz sua obra é a da decolonização das universidades australianas, a partir da qual ele questiona:

“quanto as ontoepistemologias e pedagogias hegemônicas estão dispostas a ceder a outros modos de saber, ser e fazer?”. Sugere, ademais, que “a esterilização sistemática e a codificação do ‘projeto’ decolonial no currículo manifestam uma ‘sedução’ particular para comprometer essa transição”. Diante disso, Wear se propõe a determinar a potencialidade das teorias de Paulo Freire para contribuir nesse projeto. Ele parte do entendimento de que “o atual contexto cultural e colonial(ista) australiano exige uma revisão” de Freire para garantir sua “atualidade e validade”.

Na perspectiva de dialogar com o texto acima referido, organizei o presente trabalho, que reúne, além desta introdução, uma segunda parte, na qual serão explicitadas as principais ideias do capítulo escrito por Wear, seguida de uma terceira, onde apresentarei minhas ideias sobre as referidas proposições. Encerrarei o capítulo com minhas considerações finais, onde sintetizo as reflexões por mim realizadas e aponto novas questões de pesquisa surgidas por ocasião deste diálogo.

### **As ideias de Andy Wear em Recuperando Freire**

Tendo em vista o projeto de decolonização do currículo nas universidades australianas, Wear encontra motivo para visitar a obra freiriana. Porém, considera “que múltiplos aspectos do trabalho de Freire são problemáticos na Austrália - particularmente aqueles enquadrados no imperativo emancipatório de desenvolvimento da alfabetização”. Nesse sentido, o autor destaca uma narrativa nacional compartilhada: “a invasão por colonizadores e a tentativa de destruição sistemática das nações indígenas, seus povos e suas culturas, e o legado epistemológico e pedagógico dessa invasão”.

Ainda em termos da definição do seu trabalho, Wear considera a referência ao processo histórico de decolonização “um dispositivo de enquadramento teórico demasiado amplo”,

por ser “contextualizado de acordo com múltiplos vetores de privação de direitos, valendo-se de teorias Feministas, Queer, de Imigrantes e Refugiados, e dos Estudos Críticos sobre Deficiência”. Com isso, aponta para a necessidade de evitar práticas assimilacionistas ao propor “a indigenização do currículo ou a introdução de modos indígenas de ser, o saber fazer indígenas” no contexto acadêmico. Nesse sentido, adota o termo “epistemologia indigenista”, a fim de “tornar visíveis as práticas ontoepistêmicas indígenas”.

Em sua perspectiva teórica, Wear sugere que os australianos não-indígenas “que detém posições de poder e de privilégio devem abrir espaço para outras visões de mundo”, se comprometendo “entrar em diálogo solidário com os australianos indígenas”. O autor adota a posicionalidade autorreflexiva como uma “postura metodológica [...] central para incorporar epistemologias indigen(ist)as ao currículo”. E, embora reconheça sua condição privilegiada, se propõe a “usar essa posição para facilitar a interrupção da esterilização sistemática e codificação do ‘projeto’ decolonial, em solidariedade aos colonizados”.

Com relação à sua posicionalidade autorreflexiva, Wear aponta que a tarefa de “instruir-se requer um envolvimento profundo com a produção acadêmica indígena, bem como expandir e diversificar a rede de colegas e amigos, a fim de aprender outros e melhores modos de ser, de saber e de fazer”; também reconhece suas limitações socioculturais e linguísticas, diante das quais se dispõe a ceder e mudar.

Tal metodologia seria, em sua concepção, um imperativo de ação de caráter transformador, considerando o desconforto que ela gera em relação à própria condição de privilégio do autor, capaz de impulsionar esforços em favor da decolonização. Wear, então, resgata o ambiente cultural em que viveu até aproximadamente seus 25 anos de idade, em meio a pessoas brancas de mentalidade colonialista, quando passou a se inserir em ambientes menos homogêneos e, finalmente, realizou seu

doutorado em Filosofia, no qual uniu a Teoria Crítica e a Estética da Escola de Frankfurt numa tese que o colocaria, como pedagogo crítico, inevitavelmente em contato com Freire. Tal encontro, entretanto, se mostrou problemático em vista da condição de homem branco desse último, considerando aspectos como a decepção de bell hooks - que ele cita no texto - ao encontrar professores brancos, do sexo masculino, se dizendo seguidores do modelo freiriano, porém tendo suas práticas pedagógicas condicionadas por estruturas de dominação.

Tal observação mostrou-se importante para Wear em sua “virada reflexiva” com relação a Freire - que se iniciou durante sua primeira visita ao Brasil, em julho de 2023. Nessa visita, ele pôde contextualizar a obra de Freire “como um acadêmico brasileiro” e, também, perceber “os aspectos de sua filosofia que tinham maior apelo popular (aqueles que, para o proveito desta pesquisa, também se relacionavam à descolonização e à indigenização do currículo)”.

O autor destaca que durante suas investigações deparou-se com “um dilema metodológico significativo”, qual seja “que a reavaliação crítica da obra de Freire no contexto das ontoepistemologias e pedagogias indigen(ist)as privilegia ontoepistemologias e pedagogias não-indígenas que podem ser percebidas como emblemáticas do projeto colonial(ista)”.

Ele enfatiza que Freire é normalmente lembrado como “[...] um teórico e ativista [...] admirado por pedagogos críticos, que escreveram extensivamente sobre sua influência e falaram calorosamente de sua personalidade”. Wear, porém, observa que “a teoria de Freire passou a ser contestada quando removida do contexto brasileiro e à medida que ele se engajava em projetos internacionais, principalmente no projeto ‘fracassado’ na Guiné-Bissau”. Segundo observa, “os críticos dessa intervenção liderada por Freire apontaram para uma falta de sensibilidade com as ‘realidades da vida indígena rural [que] reafirmava as suposições etnocêntricas subjacentes aos objetivos políticos do modelo

freiriano de campanhas de alfabetização’”. Wear explicita que o “próprio Freire reconheceu essas críticas” ao declarar que as diferenças nessas lutas foram condicionadas pelos diferentes contextos históricos e geográficos.

Ainda assim, o autor considera que o lugar de Freire no subcampo da Pedagogia Indígena Crítica “parece estar assegurado”, sobretudo, na medida em que esse último “sensibilizou pesquisadores agrícolas para a necessidade de uma relação dialógica com o conhecimento local (Morrow, 2008, p.82)”, além de haver conceituado e articulado esse trabalho de práxis e conscientização.

Wear, então, aponta “como Freire pode apoiar epistemologias indígenas no currículo australiano”. Ele sugere que, na perspectiva freiriana, “a dissolução da hierarquia professor-aluno dentro de um ambiente atencioso, seguro e respeitoso” (que ele chama de “domínio afetivo”) é “central para explorar e conciliar ontoepistemologias indígenas e não indígenas”. Em sua visão, “para que o currículo seja um espaço para uma aprendizagem transformadora, devemos propiciar uma pedagogia fundamentada na solidariedade e no amor”.

Enquanto isso, ressalta a “urgência para que as universidades repensem completamente suas tradições educacionais e sua razão de ser”, tendo em vista “a iminente degradação ambiental e o colapso ecológico, o (antes ameaçador, agora real) estrangulamento da democracia e o Ouroboros do neoliberalismo devorando sua própria cauda [...]”. Nesse ambiente, assevera que “a descolonização da instituição (incluindo o currículo) só serão recebidas (na melhor das hipóteses) com retórica bem-intencionada e inação”.

Wear propõe, por último, que na visão de Freire o conceito de solidariedade se constrói “em oposição à ‘falsa generosidade’ e ‘falsa caridade’, devendo essa “luta” vir “dos próprios oprimidos e daqueles que são verdadeiramente solidários com eles”,

devendo ser, ademais, “empreendida através da práxis”, como “um ato de amor (Freire, 2017, p. 18-19)”.

### **Diálogo com as ideias de Andy Wear em Recuperando Freire**

O primeiro aspecto a ser ressaltado neste diálogo com o professor Wear é que estamos situados num mesmo campo teórico-metodológico. Conforme observado anteriormente, nosso autor reconhece que o processo histórico de acumulação capitalista se reproduz contraditoriamente, consolidando segmentos sociais opressores e oprimidos - colonizadores/as e colonizados/as, na perspectiva por ele alicerçada.

Outro fator a nos situar num mesmo segmento ontoepistemológico diz respeito à sua consideração sobre os/as referidos/as oprimidos/as, no caso, o seu reconhecimento do caráter historicamente emergente dos/as mesmos/as. Cabe, ainda, ressaltar o caminho buscado por Wear em seu trabalho, realizado através de uma posicionalidade autorreflexiva, onde o mesmo se coloca, de maneira muito honesta, corajosa e amorosa, em solidariedade a tais segmentos - da mesma forma que o autor deste comentário busca se posicionar.

Nosso diálogo, entretanto, avança por caminhos que nem sempre se encontram, em especial quando Wear afirma existirem aspectos da obra de Freire que são problemáticos na Austrália, particularmente aqueles relacionados ao imperativo emancipatório para o desenvolvimento da alfabetização, momento em que o mesmo aponta a existência de uma narrativa nacional compartilhada, no caso, a invasão por colonos coloniais e a tentativa de destruição sistemática das nações indígenas, de seu povo e de sua cultura, bem como o legado epistemológico e pedagógico dessa invasão.

Em minha visão, as dimensões do trabalho de Freire que ele aponta como sendo excludentes, mesmo no caso australiano, tendem a se complementar. Nesse caso, também busco seguir o

caminho da posicionalidade autorreflexiva haja vista minha condição de homem branco, com origem familiar partilhada em meio a setores parcialmente privilegiados da sociedade, entre funcionários/as públicos/as, pequenos/as comerciantes, mas, também, camponeses/as, nascidos/as na região situada a nordeste das terras que foram chamadas de Brasil após a invasão de colonizadores oriundos de Portugal, a partir do século XVI.

Nessa região, foi implantada durante a primeira etapa da colonização portuguesa uma empresa açucareira então pioneira, que entrou em decadência a partir da segunda metade do século seguinte, diante da concorrência do açúcar holandês produzido nas Antilhas (Furtado, 2003). Com isso, o Nordeste brasileiro (onde também nasceu Paulo Freire) tornou-se ao longo de sua história uma região economicamente periférica dentro de um país periférico, tendo a centralidade econômica da formação brasileira se deslocado para a região Centro-Sul do país, mantendo-se no Nordeste a face mais perversa das relações modernidade/colonialidade.

Assim, *pari passu* com a expropriação e genocídio das populações indígenas nativas e a escravização, por aproximadamente quatro séculos, de populações de origem africana e afrodescendentes, se desenvolveu nessa região um processo profundo de superexploração do trabalho (Marini, 2005). É nesse ambiente que Freire relata<sup>2</sup> que, “ainda muito jovem”, foi trabalhar com os camponeses/as e favelados/as, “movido por uma certa lealdade ao Cristo”, de quem se dizia “relativamente camarada”.

Ao chegar nesses lugares, a “realidade dura” do favelado, do camponês..., segundo ele, o remeteram a Marx; não tendo sido os camponeses que o perguntaram se ele já tinha lido Marx, mas a realidade deles o teria remetido a Marx. Freire revela ainda que, “quanto mais [leu] Marx, tanto mais [encontrou] uma certa fundamentação objetiva para continuar camarada de cristo”.

Decorrem daí, pelo menos duas evidências presentes na obra de Paulo Freire. Em primeiro lugar, seu pensamento voltado para a ação transformadora da realidade em favor da emancipação dos/as oprimidos/as, perspectiva também influenciada pela obra de Marx e bem presente na reflexão de Wear, tendo em vista tanto a solidariedade com que ele se coloca em relação aos povos indígenas, como sua oposição à ‘falsa generosidade’ e à ‘falsa caridade’, cuja luta, tal qual proposto por Freire, deve ser conduzida por meio da práxis, como “ato de amor”.

O outro aspecto a ser ressaltado diz respeito ao tratamento interseccional da opressão, incluindo o enfoque da pobreza, partilhado com o cristianismo, e o da classe trabalhadora, em diálogo com Marx - sem esquecer a própria amplitude do conceito de oprimido/a presente na obra freiriana, como pessoas que sofrem violências ideológicas ou físicas por parte de outros grupos sociais e que são impedidos de exercerem livremente suas ações humanas e direitos à cidadania (Silva, 2022).

Indo mais adiante nesse tratamento interseccional das opressões, poderíamos, no limite, estabelecer uma relação de Freire com a proposta de Che Guevara sintetizada na célebre afirmação de que: “Se você é capaz de tremer de indignação a cada vez que se comete uma injustiça no mundo, então somos companheiros”. A interseccionalidade de Guevara, assim como o seu internacionalismo, também presente em Freire, parecem encontrar fundamento na ontoepistemologia de Marx, que nos fornecerá os principais fundamentos no diálogo com o Wear sobre a validade dos aspectos da obra de Freire que ele considera problemáticos na Austrália.

Em Marx (se é que se pode falar desse autor sem falar de Engels...), encontramos inicialmente o método dialético materialista que, sistematizado inicialmente na sua *Crítica à filosofia do Direito de Hegel* e, posteriormente, n’*A Ideologia Alemã* (essa última, de Marx e Engels), sugere que se conheça a

dimensão econômica da sociedade para que, em paralelo, se possa desvendar o direito, a política e a subjetividade humana. À crítica, em muitos casos, feita a esses autores, de que os mesmos seriam economicistas, contraponho a pergunta sobre como é possível conhecer a sociedade sem considerar a dimensão econômica da mesma. Obviamente que Marx e Engels não se limitaram a conhecer a economia e, muito menos, atribuíram puramente à dinâmica econômica as transformações da realidade.

Como já ressaltado aqui, é conhecida a formulação de Marx, das *Teses sobre Feuerbach*, de que os filósofos já fizeram muito por interpretar a realidade, cabendo transformá-la, bem como a trajetória política dos dois autores que, em suma, foram duas lideranças do movimento da classe trabalhadora em sua época - o que não parece coerente com a postura de alguém que espera apenas da economia a transformação da sociedade.

Da obra de Marx, extraímos também uma visão geral sobre a acumulação capitalista, conforme apresentada no capítulo 23 de *O Capital*, onde o mesmo sugere que, em se mantendo constante a composição orgânica do capital, a taxa de lucro tende a declinar com o desenvolvimento da acumulação. Resulta dessa tendência decrescente da taxa de lucro (que, de uma forma ou outra, já havia sido identificada pela Economia Política, nas visões de Smith, Ricardo, Mill etc.) uma necessária substituição da parcela variável do capital pela parte constante do mesmo - ou seja, o clássico processo de substituição de trabalhadores/as por tecnologias, típico do capitalismo pós-revolução industrial, que se verifica até hoje, como contratendência à queda da taxa de lucro.

Surgiria, assim, segundo Marx, de um lado, uma crescente concentração e centralização do capital e, de outro, um exército industrial de reserva cada vez maior - semelhante às tendências identificadas por Piketti (2015) e Hobsbawm (1995) em nossa época, intensificadas a partir da década de 1970.

Interessa, ademais, observar que, para Marx, esse exército de reserva assumiria três formas fundamentais: uma forma

flutuante, incluindo trabalhadores/as cuja situação de desemprego flutuaria em função do ciclo econômico, ficando desempregados na fase recessiva do mesmo e retomando lugar no exército ativo na fase de prosperidade; a sua forma latente, que seria verificada em todas as sociedades pré-capitalistas existentes nas franjas do capitalismo e que estariam sempre prestes a serem expropriadas pelo movimento da acumulação capitalista, a exemplo de sociedades camponesas tradicionais, indígenas, quilombolas etc.; e, por último, a forma estagnada, caracterizada por todos/as aqueles/as segmentos sociais miserabilizados e degradados, que não teriam mais perspectiva de se reinserir no mercado de trabalho, independentemente da fase do ciclo econômico.

De acordo com essa lei geral, portanto, povos indígenas, quilombolas, camponeses e demais integrantes do exército industrial de reserva teriam seus interesses crescentemente identificados com os interesses de toda a classe trabalhadora, da mesma forma que os segmentos médios da sociedade, incluindo a pequena e média burguesia que, de forma geral, tenderia à mesma situação de exclusão do restante dos/as trabalhadores/as. Daí a palavra de ordem do *Manifesto Comunista* (Trabalhadores/as de todos os países, uni-vos!) fazer sentido para todos os segmentos sociais proletarizados ou em processo de proletarianização, leia-se, exclusão dos meios de produção. Nessa visão, não haveria uma questão indígena, quilombola, camponesa etc. separada da questão de toda a classe trabalhadora e da sua luta por emancipação frente à acumulação capitalista.

Algumas dessas interseccionalidades já foram, inclusive, observadas por autores/as marxistas; por exemplo, Engels escreveu *O Problema camponês na Alemanha e na França* propondo ao proletariado urbano dos países referidos se aproximar dos camponeses, tendo em vista sua condição comum frente ao avanço do capitalismo; esse último autor também discutiu em *A Marca* que o tipo de formação social comunitária

que dá nome ao texto, então existente na Europa, teria identidade com a luta dos/as trabalhadores/as; ao passo que Marx argumentou na mesma direção em relação às comunidades tradicionais da Rússia, nos textos que foram publicados no Brasil sob o título de *Lutas de Classes na Rússia*.

A interseccionalidade no campo do marxismo também se estendeu a J. C. Mariátegui que, na primeira metade do século XX, expressou teoricamente a articulação das lutas indígenas com as da classe trabalhadora, na América Latina - as quais viriam a se fortalecer em fins do mesmo século, tendo sido teorizadas mais recentemente em *A Potência Plebeia*, por A. G. Linera.

Paralelamente, a interseccionalidade se manifestou no feminismo marxista. Observe-se, nesse caso, o pensamento de Silvia Federici (2019), que destaca a questão do trabalho doméstico como fator de sobreexploração das mulheres em meio à classe trabalhadora, embora reconheça também a opressão de classe relacionada às mesmas. Destaco que minha condição de homem tendeu, em alguma medida, a me afastar do debate do feminismo, embora nós, homens da classe trabalhadora, também devamos incorporar essa pauta, notadamente, tendo em vista a emergência de uma identidade enquanto oprimido/a.

Ainda no rol da interseccionalidade com fundamentação marxista, podemos citar o trabalho de Chico Mendes, um dos mais destacados ambientalistas brasileiros, que sempre afirmou o ambientalismo em meio à luta de classes.

Entretanto, não podemos negar as tensões existentes nesse campo de interseccionalidades. Carlos Moore (2010), por exemplo, sugere que Marx e Engels seriam racistas por defenderem a supremacia dos povos europeus (brancos) em relação aos outros povos. Obviamente, adentro com cautela nesse debate, considerando minha condição de “branco” (especialmente para os padrões brasileiros). Porém, minha visão sobre o pensamento dos autores em questão sugere que os

mesmos consideraram a superioridade das forças produtivas capitalistas (baseadas no assalariamento), ainda assim, contraditoriamente, tendo em vista, cada vez mais, o acirramento das contradições socioeconômicas e, com isso, a conversão dessas mesmas forças produtivas em forças destrutivas da sociedade.

A superioridade momentânea do assalariamento em termos de forças produtivas, no caso, teria relação com a possibilidade dessa relação social de produção estabelecer uma escala produtiva mais ampla (maior cooperação e, a partir daí, maior divisão do trabalho, mecanização etc.). Nesse sentido, a superioridade do capitalismo a que Marx e Engels se referiram diria respeito à superioridade do trabalho coletivo em relação ao trabalho mais individualizado, enquanto a visão de emancipação humana para esses autores estaria relacionada com esse processo da humanidade se colocar de forma crescentemente coletiva.

Portanto, a teoria dos mesmos não poderia ser tomada como simples reprodução da modernidade, mas, ainda, como expressão das crises relacionadas com a mesma e dos caminhos para sua superação. E o capitalismo não seria capaz de levar adiante esse objetivo emancipatório da humanidade, senão parcialmente, na medida em que esse modo de produção torna a produção social cada vez mais coletiva; no entanto, ao manter privada a apropriação da riqueza, o capitalismo produziria uma contradição crescente, que resultaria, por meio da organização independente da classe trabalhadora, na abolição da propriedade privada, dando continuidade ao processo da emancipação humana. E isso seria obra dos/as “trabalhadores/as de todos os países”. Talvez por isso Márcio Santos reconheça que “o Marxismo foi influente inclusive no campo do antirracismo” (Santos, 2010, p. 8).

É evidente, ainda, como destaca Wear, que a tarefa a que nos propomos, a partir da nossa inserção contraditória na modernidade, requer de nós educarmo-nos para um indispensável diálogo intercultural, através de “um envolvimento profundo com a produção acadêmica indígena”, porém, acrescente-se, também

com o conhecimento dos diversos segmentos da classe trabalhadora (mulheres, homens, pretos/as, brancos/as, deficientes físicos, idosos...), reconhecendo, ademais, nossas “limitações socioculturais e linguísticas”, diante das quais devemos, ainda em acordo com Wear, estar dispostos a ceder e mudar. E, provavelmente, em função dessas mesmas limitações, as experiências internacionais de Paulo Freire a que Wear se refere tenham fracassado, como também Marx e Engels tenham tido dificuldades no diálogo com alguns segmentos da classe trabalhadora. No entanto, isso não se deu pela falta de fundamento teórico que apontasse a necessidade de articulação entre as diversas lutas contra as mais variadas opressões, conforme busquei mostrar aqui.

Uma questão, entretanto, se mantém em termos das possibilidades de recuperarmos Freire para decolonizar (e indigenizar) os currículos nas universidades australianas, que diz respeito à realidade desse país, em particular. Uma resposta mais contundente a essa questão, porém, não cabe neste comentário, visto que, para além do debate teórico então realizado, seria necessário investigar as relações entre capital e trabalho na Austrália, de forma mais específica, devendo este tema ser objeto de trabalho futuro. Por enquanto, trago apenas uma indicação do próprio Wear de que as contradições entre capital e trabalho parecem se acirrar também nesse país, notadamente, no que se refere aos/as “australianos não indígenas, que não possuem o ‘privilégio branco’ e permanecem socioeconomicamente marginalizados - por exemplo, imigrantes e refugiados que não são brancos (ou seja, não são de descendência norte ou centro-europeia)”.

Para além disso, restam algumas hipóteses sobre as possibilidades de recuperarmos Freire na Austrália considerando, além do que foi mencionado pelo professor Wear, a necessária ação emancipatória da classe trabalhadora, que apresentarei a seguir à guisa de conclusão deste trabalho.

## Considerações finais

Este comentário teve por objetivo dialogar com as ideias de Andy Wear reunidas no seu capítulo *Recuperando Freire* [...]. Nessa direção, além de reforçar uma série de aspectos do trabalho de Wear, incluindo sua visão geral sobre a contribuição freiriana relacionada com a dialogicidade e tendo como base o amor e a solidariedade, também busquei construir minha argumentação naquilo que nossos caminhos se mostram diferentes, especialmente no que se refere à compreensão de que, no caso da Austrália, existiriam aspectos da obra de Freire que seriam problemáticos, em particular aqueles relacionados ao imperativo emancipatório da classe trabalhadora.

De minha parte, procurei resgatar alguns aspectos da obra de Marx e Engels - na medida em que Paulo Freire também assumiu tal influência no seu pensamento e ação -, sobretudo, relacionados com o que seria a lei geral da acumulação capitalista, a fim de mostrar que a questão indígena não se separa, de acordo com o próprio desenvolvimento do capitalismo, da questão emancipatória dos/as trabalhadores/as. Fiz isso como uma forma de iniciar o diálogo com Wear, haja vista que a referida teoria diz respeito a uma lei geral do capitalismo e, portanto, não se restringe a uma nação ou outra. Mas, enquanto uma teoria, não seria essa última suficiente para afirmarmos sua validade, em particular, no caso australiano. A questão que se coloca diz respeito à consolidação das referidas tendências descritas por Marx também no que se refere à Austrália.

Nesse aspecto, tenho apenas algumas hipóteses de pesquisa, quais sejam, que o capitalismo se apresenta globalmente em fase degenerativa, tendo como um dos seus sintomas o processo da chamada desglobalização que, em se consolidando, tende a elevar custos de produção e comercialização, comprometendo a qualidade de vida dos/as trabalhadores/as em todo o mundo; já no caso da Austrália, salta aos olhos, de um lado, sua dependência

econômica em relação à China e, de outro, problemas políticos nas relações com esse último país que, também no caso de se desenvolverem, tendem a comprometer, ainda mais, a condição de vida australiana.

Adicionalmente, problemas relacionados com as mudanças climáticas tenderiam a repercutir de maneira decisiva sobre a Austrália, tendo em vista as características do seu território, comprometendo, sobremaneira, as condições de vida dos/as trabalhadores/as australianos/as - mesmo os brancos de origem europeia que, nesse caso, passariam, cada vez mais, a ter como interesse a subversão das relações capitalistas de produção. Mas, isso, como já dito, é assunto para outras pesquisas, as quais convido o professor Wear a empreender quiçá em continuidade ao nosso diálogo.

## INTERLOCUÇÃO 9.2

### Reivindicando Vozes Indígenas para Decolonizar a Educação

*Josué Carvalho*

*Juliana Akemi Andrade Okawati*

Ao ler o texto do professor australiano Andy Wear é possível perceber que, mesmo na distância continental entre países, nas línguas que nos separam, nos sistemas de acesso à educação superior que nos diferenciam, nas identidades que refletem os contextos particulares de trajetórias de vidas, nos encontramos e nos aproximamos ao problematizar as mesmas estruturas coloniais que foram impostas em ambos os cenários.

Sua narrativa transparente revela o reconhecimento do seu lugar de privilégio, *“uncomfortable reality”*, enquanto professor universitário, branco e de origem inglesa. Em sua reflexão pessoal sobre sua história de vida, ressalta em como tardou a compreender criticamente o colonialismo que submeteu os povos originários daquela terra, hoje conhecida por Austrália. Ele trata do processo de exploração e subalternização refletindo as desigualdades e injustiças sociais que hoje assolam o sistema de ensino superior australiano, daí sua proposta de “indigenizar” o currículo, de modo que os não indígenas possam aprender com outras formas de ser, saber e fazer.

E como fazer isso? Esse é o desafio que compreendemos como uma questão complexa, que não deve se limitar ao conteúdo

curricular, se articulando em diferentes níveis: direito a educação escolar indígena; acesso indígena ao ensino superior; docência indígena na universidade etc. Ademais, entendemos também a importância dessas reflexões serem pautadas diretamente com os indígenas, para que de fato seja possível construir uma educação decolonial.

A indígena maori Linda Smith (2018) ao problematizar as metodologias que foram impostas por pesquisadores não indígenas ao seu povo, ressalta que a troca de experiências entre diferentes povos indígenas pode vir a criar novos caminhos e métodos de pesquisa. “Buscar uma interface internacional no campo de pesquisa com outros povos indígenas serve a dois propósitos: apoiar e reforçar as abordagens indígenas globalmente; e, fortalecer e dar apoio ao desenvolvimento indígena localmente.” (Smith, 2018, p. 156).

Assim, é diante da própria proposta de construção de um processo educativo participativo e dialógico, que o próprio Freire nos invoca a praticar, que a construção deste texto se dá pela reflexão de seus coautores<sup>1</sup>, que buscam demonstrar na experiência brasileira, especialmente fundamentada pela visão de autores indígenas, caminhos e desafios para a decolonização não apenas do currículo, mas da própria educação de modo geral.

---

A coautora Juliana Akemi Andrade Okawati (não indígena), responsável por tecer o comentário ao texto do professor Andy Wear durante a disciplina, sentiu que mais do que reivindicar Freire para decolonizar a educação superior é essencial que os próprios indígenas nos guiem nesse processo: *Reclaiming indigenous voices for decolonizing Higher Education*. Nesse sentido, Josué Carvalho, indígena Kaingang, que tem ao longo caminho de pesquisa e luta pela educação escolar indígena, foi convidado a colaborar e nos orientar nessa proposta reflexiva de decolonização da Universidade.

## **Da educação básica ao ensino superior e docência indígena para pensar a decolonização da educação**

A educação escolar indígena, que antecede a reflexão do acesso ao Ensino Superior, vem sendo discutida com propriedade por diversos intelectuais indígenas. Para muitos povos, em diferentes partes do globo, os processos coloniais de escolarização emergiram por uma via missionária ou religiosa, seguido posteriormente pela implementação da escola pública e secular (Smith, 2018). No caso do Brasil, essa é uma realidade comum que vem sendo problematizada sob diferentes perspectivas.

Conforme demonstra Josué Carvalho (2023), a educação escolar indígena é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988, mas que ainda enfrenta diversos desafios. Apesar do histórico colonial em que grande parte das escolas se instituíram nas terras indígenas, atualmente os povos indígenas vêm se apropriando desses espaços, vendo a instituição escolar também a partir de um outro olhar com “características essas que estão ligadas a terra, ao território onde defendem suas noções de Bem Viver em sociedade” (Carvalho, 2023, p. 63). Sobre esse viés, surge sua aspiração para pensar o futuro da escola, bem como da universidade.

O pesquisador indígena também defende que a educação precisa ser pensada visando os mesmos propósitos do ensino básico ao ensino superior. Para ele, se o conhecimento adquirido na universidade não levar em consideração os modos indígenas de pensar, o ensino e aprendizagem, por exemplo, o professor formado terá complicações em pensar a escola indígena, pois o ensino superior no Brasil segue metodologias e pensamentos sobre o viver em sociedade que pouco - ou nada - têm relação com os modos indígenas e lógicas de pensar e viver em sociedade.

Historicamente o ensino superior no Brasil esteve ao alcance de uma pequena parcela da população, sendo que o ingresso às universidades, sobretudo públicas, privilegiou determinada

camada da sociedade perpetuando seu elitismo. Em contraposição a essas desigualdades, surge a Lei 12.711/12 que regulamenta a adoção das reservas de vagas nas Instituições Federais de Educação Superior. De acordo com Gersen Luciano Baniwa:

A política das cotas, assim como todas as políticas de Ações Afirmativas, não pode ser considerada como um fim em si mesmo e nem como uma solução única para todos os problemas de desigualdade e exclusão educacional no país. É um ponto de partida para se pensar o enfrentamento mais pragmático das desigualdades associadas à exclusão e discriminação racial, sociocultural, econômica e étnica. Neste sentido, o alcance da Lei depende de ações e estratégias a serem adotadas pelo Ministério da Educação e pelas Instituições Federais de Ensino. (Luciano Baniwa, 2013, p. 18).

Mesmo com as conquistas, já percebidas ao longo de mais de uma década, proporcionadas pela política de cotas, os estudantes indígenas ainda são minorias dentro das universidades. Por vezes, são discriminados e excluídos, comumente tratados como “de fora”, já que historicamente aquele lugar não lhes pertenceu. Porém, não é errôneo afirmar que, no Brasil, historicamente a universidade se alimenta do conhecimento indígena em diferentes linhas do saber, assim como registra o indígena Kaingang Adroaldo Fidelis e a pesquisadora Juliana Okawati:

[...], há muito tempo os saberes tradicionais e ancestrais oriundos do conhecimento milenar dos povos indígenas passaram por diversas apropriações, enquanto o direito coletivo a propriedade intelectual lhes foi continuamente negado. Do outro lado, por sua falta de “cientificidade” comprovada, esses saberes foram desvalorizados e desconsiderados (Fidelis; Okawati, 2021, p. 93).

Diante disso, um dos grandes desafios que se coloca nesse espaço é a superação do fato das cotas indígenas serem compreendidas como processo compensatório diante das

desigualdades sociais e, logo, passem a ser encaradas como parte de um processo político democrático na qual os não indígenas têm a possibilidade de aprender, reconhecendo múltiplas intelectualidades ao encontro de caminhos decoloniais (Souza, 2016).

Segundo o indígena Tukano, João Rivelino Barreto:

É importante entender também que os objetivos para a educação intercultural não pretendem reduzir o currículo aos interesses dos vários grupos culturais que frequentam a escola ou a universidade. Pelo contrário, é uma proposta que tem como base relevante uma atividade coletiva a partir da qual a escola ou a universidade deve definir e pensar a educação no pluralismo cultural, portanto, que incorpore uma visão intercultural (Barreto, 2017, p. 260).

Nesse sentido, as ações precisam ser pensadas de forma ampla na qual os saberes e experiências desses povos sejam valorizados. Em conformidade com essa proposta, o papel da política institucional de acolhimento e permanência torna-se essencial, preparando tanto professores e estudantes como a comunidade local para lidar com a diversidade, valorizando-a, efetivamente, dentro e fora das salas de aula. Explica Joziléia Schild, indígena Kaingang, que:

alguns professores não conseguem transpor uma barreira criada por suas próprias convicções, pois sabemos que alguns discordam da ideia das cotas para indígenas, não percebendo toda a construção plural que se origina nesses ingressos. Pesquisar a sabedoria indígena e suas relações com o cosmos com a sociedade indígena, nossas plantas e conhecimentos tradicionais, nosso entendimento sobre a vida e a biodiversidade é instigante, mas, quando os indígenas entram nesses espaços acadêmicos como pesquisadores, trazendo nossas demandas, com dificuldades e quebras de paradigmas em muitos casos já não somos bem-vindos (Schild, 2017, p. 168).

A autora aponta a importância das Ações Afirmativas se estenderem também aos programas de pós-graduação, para formação de pesquisadores indígenas, que tanto lutam para conquistarem seus espaços como pesquisadores e como agentes políticos. Isso é, a formação de professores indígenas não deve ser pensada apenas para atuação na educação básica. Deve ir além, inserir-se nos espaços da docência superior, garantindo maior representatividade e buscando, através das suas experiências e seus conhecimentos, formar novas estruturas de ensino.

Por último, traçamos aqui alguns pontos que visam ampliar a reflexão nesta interlocução de cenários entre Brasil e Austrália. Considerando a concepção freiriana de que as pessoas se educam em comunhão, mediatizadas pelo mundo, podemos entender que as experiências da educação escolar indígena brasileira, além de inspiração para se refletir o cenário australiano, que parece carente de políticas mais direcionadas, é ainda uma forma de educar os não indígenas, em seus múltiplos contextos, para outros mundos possíveis.

### **Considerações e perspectivas para o diálogo internacional**

- É preciso reconhecer o processo de escolarização indígena em seus diferentes níveis e contextos: educação básica, fundamental, ensino superior etc. para que as políticas educacionais estejam sempre articuladas;
- a proposta curricular, independentemente do nível de educação, deve ser sempre pensada e debatida em conjunto com os próprios indígenas que fazem parte de cada contexto;
- é necessário que as políticas públicas deem garantia do acesso indígena ao ensino superior. Mas, além disso, a políticas de permanência deve ser também fortalecida;
- as políticas públicas devem ser pensadas também no nível da pós-graduação e docência, fomentando a presença indígena nesses espaços;

- os projetos de internacionalização devem se ocupar em fomentar o intercâmbio entre pesquisadores indígenas, promovendo a troca de materiais e experiências.

## INTERLOCUÇÃO 9.3

### **Freire e as Epistemes Indígenas: uma Formação em Plenitude**

*Vanessa Silva Sagica*

A leitura do texto de Andy Wear nos provoca a refletir sobre como as Instituições de Ensino Superior (IES) têm se atualizado nos seus processos educacionais bem como de que forma as IES têm se ocupado dos reais e urgentes problemas sociais, climáticos e ambientais na formação de seus acadêmicos. Em se tratando do contexto brasileiro, percebemos que a ausência ou a falta de atualização de teorias e repertórios que incrementem debates críticos acerca da responsabilidade socioambiental no processo formativo dos acadêmicos e a contínua formação de seus docentes contribui com a valorização de metodologias eurocêntricas que objetificam, recortam e destituem a vida dos seus “objetos de pesquisa”. Tal cientificismo tem se ocupado, ao longo dos séculos, em analisar os seres de forma isolada, esvaziados de suas essências e plenamente coisificados. Nesse sentido, ainda percebemos a constante presença desses tipos de exploradores científicos, que não respeitam os territórios tampouco os saberes das minorias sociais, como, por exemplo, as indígenas.

A inaceitabilidade das concepções indígenas, contemporaneamente, e o não atendimento de seus clamores em defesa de seus territórios - sendo vistos como um problema para o avanço das grandes cidades, para a exploração da riqueza

mineral e vegetal e para o desenvolvimento social como um todo - contribui para o avanço exploratório de todos os seres da natureza e para as catástrofes ambientais. Essa valorização e propagação feita pelos descendentes de concepções eurocêntricas, que ainda tratam o ser indígena como um elemento químico<sup>1</sup> que não tem vida, não tem família, não tem organização social, política, de medicina, jurídica e espiritual, realimentam estereótipos dos seres indígenas como selvagens, primatas, pagãos e preguiçosos, como aqueles que precisam ser civilizados para compreender a importância desse desenvolvimento social, como se não fôssemos pessoas e, tampouco, parte da sociedade.

Nesse sentido, as proposições de Andy, inquieto pela demasiada inserção das perspectivas eurocêntricas no seu contexto acadêmico, percebem o quanto é urgente que as Instituições de Ensino Superior acessem aos conhecimentos milenares, como os dos povos indígenas, para resgatar, salvar e salvaguardar o pouco que ainda resta da humanidade. Uma vez que as concepções indígenas se pautam no que essa sociedade, dita civilizada, tem se afastado cada vez mais, como o cuidado coletivo com o ambiente em que vivem e com os membros de suas comunidades. A episteme indígena se preocupa com a formação plena dos seus integrantes: corpo-espírito-natureza. É preciso que essa engrenagem esteja amplamente conectada para que sigam perpetuando o cuidado, o respeito, o trabalho e seus saberes entre as gerações.

Andy Wear, ao propor recuperar as concepções freirianas, tendo como base o diálogo com as comunidades indígenas pautado no amor e na solidariedade, é no sentido de requerer um desenvolvimento profundo com os estudos indígenas e expandir e diversificar a rede de colegas e amigos de modo a aprender outras e melhores formas de ser, saber e fazer.

---

<sup>1</sup> Elemento químico índio (In) descoberto em 1863 por Ferdinand Reich e Hieronymus Theodor Richter nos laboratórios da Academia de Minas de Freiberg na Alemanha (Monteiro *et al.*, 2019).

Essa reflexividade proposta pelo autor nos desafia a reivindicar novas formas de fazer ciência, a desfazer os mal-entendidos, as omissões, os erros, a reivindicar as nossas vidas e a fazer grandes mudanças nas nossas realidades atuais. Precisamos, cada vez mais, estar atentos aos processos educacionais propostos pelas IES, pois devem ser significativos para as comunidades envolvidas ou a quem ela está sendo destinada. Especialmente para atualizar tais processos, de ensino-aprendizagem, teóricos e metodologias científicas, para que não sejam pautados exclusivamente nas concepções eurocêntricas e não formemos cobras que rastejam em círculos atrás da sua própria cauda, mas para que abramos espaço para diálogos que se preocupam e se ocupam constantemente com o cuidado dos seres humanos, não humanos e todo o ambiente onde vivem, a Mãe Natureza, que clama por cuidado, amor, solidariedade e justiça, pauta urgente dos povos indígenas.



## EPÍLOGO

### **Crise da Modernidade e Reexistências Ancestrais**

Carlo Zarallo Valdés  
André Vasconcelos Ferreira

Pensamento, sabedoria, não pode ser tocado, não pode ser visto; mas pesa. Pesa e repousa sobre o solo estendido da terra. Do mesmo jeito que a vida nasce e a morte volta para ela. Pesa tanto que cria raízes, se conecta e se torna múltiplo. Se move, transforma; a sabedoria pesa e nos exorta. Talvez seja melhor não a ver, lá diante dos olhos. Como palavras, essas palavras em peles de papel, são apenas produtos de uma cultura que nos forçou a não ver o mundo como ele é, a não o sentir em sua verdade integral. Porque o pensamento popular e indígena está enraizado no chão, ele "pesa" seminalmente (e não em meros objetos). É a maneira como somos no mundo, como estamos nele (isto é: o mundo não ocorre sem nós e nós sem o mundo, este mundo é nós sendo sementes nele e por ele).

Seguramente essa forma de sabedoria não seria aprovada na academia ou, talvez, em parte dela. Mas é lógico deixar claro que este continente deve ser mais sentido, mais conhecido como é, nas profundezas de suas culturas: naquele inconsciente social, nessas comunidades, não da elite urbana, mas dos interiores ou dos bairros populares das cidades. Mastigar a coca diariamente como alimento fundamental ou a busca da cura do corpo e do espírito com *yagé* (*ayahuasca*), ou saber que a pedra tem algo a

nos dizer, que as penas do arará são sagradas; não são coisas de séculos passados.

Quando nos membros de uma comunidade universitária nos aproximamos para conversar com pessoas simples e humildes, com a camponesa, com quilombolas, com povos indígenas: o conhecimento se abre para outros horizontes de compreensão da realidade, deixando sua teimosia racional-branca-moderna e universal.

A água é, então, uma molécula formada pela união de um átomo de oxigênio e dois de hidrogênio através de ligações covalentes ( $H^2O$ ) ou é o "leite da terra"? O petróleo é um hidrocarboneto insolúvel em água derivado de restos orgânicos ou é "o sangue da Mãe Terra"? Os peixes são animais vertebrados aquáticos que respiram através das brânquias ou são nossos irmãos? Sabemos que, a partir do entendimento tradicional-moderno, terra, peixes, rios, água, petróleo, etc. têm sido entendidos como bens físicos, como recursos naturais que podem ser explorados. Nesse último sentido material, produtivista, as palavras de um pajé serão interpretadas como particularidades de suas respectivas tradições, idiossincráticas, culturas, ou seja, como perspectivas culturais, como certezas morais das comunidades, enfim, como particularismos comunitários. Estaremos, então, na presença de um mal-entendido (multi)cultural, de um choque de culturas, entre uma cultura "não civilizada" desprovida de Ciência, a indígena, e outra cultura "civilizada", a ocidental, baseada na Ciência Universal?

O antropólogo Mario Blaser (2016) afirmará que, para a política racional, fundada na ontologia moderna-ocidental, nos casos anteriormente mencionados, estaríamos na presença de um conflito epistemológico, ou seja, um conflito entre diferentes interpretações culturais do que existe e do que não existe, no caso, do Mãe Terra ou "natureza". Em outras palavras, entre uma visão que entende a "natureza" como objeto, como recurso e outra que a apreende cosmologicamente, como parte de uma

totalidade, de uma continuidade, de uma comunidade de humanos e não humanos.

O livro que apresentamos se sustenta desde um pluralismo ontológico do qual se segue que é melhor ter muitas espécies e biomas do que uma única enorme lavoura de soja ou fazenda de gado de bilhões de cabeças; outras ontologias, mais do que uma fundamental; ou outras epistemes, mais do que uma que se autodefina como válida.

Por isso a vontade e o esforço de se distanciar do textualismo/cognitivismo para se abrir ao diálogo com o território, entendido em seu sentido amplo como a conjunção entre terra, cultura e espiritualidade.

Decolonizar a educação é também deslocá-la de suas zonas de conforto epistêmicas e metodológicas; sendo nos lugares em que a vida cotidiana se faz onde o ser e o pensar modernos se mostram mais insuficientes, por ser nesses lugares onde se vive o drama da existência humana em meio ao desemprego, a precariedade das relações de trabalho, a pandemia e a brutal concentração de riquezas, num contexto de injustiça social e ambiental sem precedentes.

Mas é, também, nesse “espaço banal” que, como diria Milton Santos (2006), vemos emergir um período popular da história, no qual se mobilizam ações tendo como base outras formas de pensar e viver que, ao mesmo tempo, negam a condição de opressão típica da modernidade - que já não se sustenta, por não dar mais conta minimamente das necessidades humanas - e afirmam, ainda que embrionariamente, uma nova forma de organização societária. Os contornos desses processos reexistenciais, embora não estejam tão bem delimitados, baseiam-se numa síntese de diversas formas sociais (e naturais), com origens ancestrais, que sobreviveram em meio aos segmentos populares como forma de resistência e que agora se veem sendo resgatadas em resposta ao estado de degeneração da sociedade moderna.

Este livro, portanto, tem origem nas mesmas forças que emergem socialmente em favor de um novo capítulo da história humana, num contexto que, cada vez mais, exige (e produz!) soluções radicais.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Autonomia Literária, 2016.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ADORNO, Theodor Ludwig. **Negative Dialectics**. London: Verso, 1973.

AHENAKEW, Cash. Grafting Indigenous ways of knowing onto non-Indigenous ways of being: The (underestimated) challenges of a decolonial imagination. **International review of qualitative research**, v. 9, n. 3, p. 323-340, 2016.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Jandaíra, 2022. 152 p. (Feminimos Purais). Selo Sueli Carneiro.

ALBUQUERQUE, Carla Pontes de. Educação Popular e decolonialidade: resistências, reexistências e potências para um cuidado inclusivo na saúde e projetos coletivos para o “Bem viver”. **Interface**, Botucatu, dez. 2021. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/Interface.200537>.

ALBUQUERQUE, Carla Pontes; FLEURI, Reinaldo Matias. Lições da pandemia: aprender com outras epistemologias o cuidado coletivo com reciprocidade. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, Edição Especial, p. 268-280, 2020.

ALMEIDA, Lenildo Gomes. Corpo D’água: uma cartografia indisciplinada do Bairro da Barra - trajetórias decoloniais. *In*: FLEURI, Reinaldo Matias; OKAWATI, Juliana Akemi Andrade

(orgs.). **Pedagogias e Narrativas Decoloniais**. Curitiba: CRV, 2021. p. 193-202.

ALMEIDA, Lenildo Gomes. Sementes. *In: Suíte Litorânea*. Florianópolis, ano. Faixa 02 (3 min 02). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Z-B82ndYLJg>>. Acesso em: 18 ago. 2023.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro/ Pólen, 2018.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez Editores, 1980.

AMADOR-DE-DEUS, Zélia. **Os herdeiros de Ananse: movimento negro, ações afirmativas, cotas para negros**. 2008. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal do Pará. Belém, 2008.

ANI, Marimba. **Yurugu: An Afrikan-Centered Critique os European Cultural Thought and Behavior**. Estados Unidos da América: Africa World Press. 1994.

AO MESTRE com carinho. Direção: James Clavell. Produção: Columbia Pictures. Reino Unido, 1967. 87min.

ARAÚJO, Juciany Medeiros et al. Relação entre território e residência em saúde: uma possibilidade de experiência decolonial. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 6, p. 196-206, dez. 2022.

AROUCA, Sergio. Novo texto define a base para a implantação da reforma sanitária. **Proposta Jornal da Reforma Sanitária**, n. 13, 1988.

Australian Bureau of Statistics. **Census Data**. 1985. Disponível em: [https://www.ausstats.abs.gov.au/ausstats/free.nsf/0/5E5915B6CDFD44B7CA2574CD0016E961/\\$File/25103\\_1986\\_Aboriginal\\_and\\_Torres\\_Strait\\_Islander\\_People\\_in\\_Queensland.pdf](https://www.ausstats.abs.gov.au/ausstats/free.nsf/0/5E5915B6CDFD44B7CA2574CD0016E961/$File/25103_1986_Aboriginal_and_Torres_Strait_Islander_People_in_Queensland.pdf). Acesso em: 20 jan. 2024.

Australian Institute of Aboriginal and Torres Strait Islander Studies (n.d.) D40: Barunggam. *AustLang*. Disponível em: <https://collection.aiatsis.gov.au/austlang/language/d40>. Acesso em: 20 jan. 2024.

Australian Institute of Aboriginal and Torres Strait Islander Studies (n.d.) The Mabo Case. Disponível em: <https://aiatsis.gov.au/explore/mabo-case>. Acesso em: 20 jan. 2024.

Australian Visual Education Pty. Ltd. **The Australian Children's Pictorial Social Studies: Among the First Australians**. Sydney, 1958.

BARAYAMAL. **Unsafe Aboriginal University: A Challenge to Australia's Higher Education**. 07 out. 2023. Disponível em: <https://barayamal.com.au/unsafe-aboriginal-university-a-challenge-to-australias-higher-education/>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BARCAN, Alan. Publics schools in Australia from the late 1970s to late 1980s: The seeds of change. **Education Research and Perspective**, v. 37, n. 2, 2010.

BARRETO, João Rivelino Rezende. Educação Intercultural e o intercâmbio de conhecimento indígena. In: MONTARDO, Deise Lucy Oliveira; RUFINO, Márcia Regina Calderipe Farias (orgs.). **Saberes e Ciência Plural: Diálogos e Interculturalidade em Antropologia**. UFSC. 2017.

BASFORD CANALES, Sara. Brazilian Indigenous group expresses solidarity with voice yes campaign amid fight with BHP. **The Guardian**. 14 set. 2023. Disponível em: <https://www.theguardian.com/australia-news/2023/sep/14/voice-referendum-brazil-indigenous-group-expresses-solidarity-with-yes-campaign>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BATISTELLA, C. Abordagens contemporâneas do conceito de saúde. In: Fonseca, A. F.; CORBO, A. D. (orgs.) **O território e o processo saúde-doença**. Rio de Janeiro: EPSJV, Fiocruz, 2007. p. 51-86.

BECKER, Mariana. Aos 81 anos, sacerdotiza do candomblé se torna doutora em Educação. **Portal G1** [online] set. 2022. Disponível em <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2022/09/26/aos-81-anos-sacerdotisa-do-candomble-se-torna-doutora-em-educacao-ocupar-o-espaco-a-hora-que-ele-aparece.ghtml>. Acesso em: 13 ago. 2023.

BEJARANO, Barbara L. S. Who are the oppressed? *In*: BOWERS, Cheat A.; APFFEL-MARGLIN, Federique (eds.), **Rethinking Freire: Globalization and the environmental crisis**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 2005. p. 49-67.

BELKING, Nicholas J.; ROBERTSON, Stephen E. Information Science and the phenomenon of information. **Journal of the American Society for Information Science**, v. 27, n. 4, p. 197-204, 1976.

BENHAM, Maenette. Indigenous educational models for contemporary practice: *In*: BENHAM, Maenette (ed.). **In our mother's voice** Volume II. New York: Routledge. 2008.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERTHOFF, Ann. E. Paulo Freire's Liberation Pedagogy. **Language Arts**, v. 67 n. 4, p. 362-369, 1990.

BLASER, Mario. Reflexiones sobre la ontología política de los conflictos medioambientales. **América Crítica**, v. 3, n. 2, p. 63-79, 28 jan. 2020.

BOUDREAU MORRIS, Katie. Decolonizing solidarity: cultivating relationships of discomfort. **Settler Colonial Studies**, v. 7, n. 4, 2016. p. 456-473. DOI: 10.1080/2201473X.2016.1241210

BOVILL, Catherine. An investigation of co-created curricula within higher education in the UK, Ireland and the USA. **Innovations in Education & Teaching International**, v. 51, n. 1. p. 15-25, 2014.

BOWERS, Chet. A.; APFFEL-MARGLIN, Frederique. **Rethinking Freire: Globalisation and the Environmental Crisis**. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**, MEC/CNE 2012.

BRUNER, Jerome. **La cultura dell'educazione: Nuovi orizzonti per la scuola**. Milano: Feltrinelli, 1997.

BUARQUE, Chico. **Homenagem ao malandro**. Gravadora: Philips, 1978.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. 10.ed.Tradução do Alemão, Introdução e Notas por Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo, Centauro, 2006.

CALDAS, Fabíola Renata; FAISTING, André Luiz. Educação em direitos humanos e interculturalidade. **Revista Interdisciplinar de Direitos humanos**, v. 6, n. 1, p. 61-81, jan./jun. 2018.

CAMARGO JUNIOR, Kenneth Rochel de. Medicalização, farmacologização e imperialismo Sanitário. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 5, p. 844-846, maio 2013.

CAMARGO, Denise de. **As emoções & a escola**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2004.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad**. Barcelona: Gedisa, 2004.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13 n. Especial, p. 678-686, dez. 2020.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

CANEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação)

Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARLSON, Bronwyn; FRAZER, Ryan. Yarning circles and social media activism. **Media International Australia**, v. 169, n. 1, p. 43-53, 2018. DOI: 10.1177/1329878X18803762.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivos de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

**Carta a uma professora - pelos rapazes da Escola de Barbiana**. Tradução de Luz Cary. Lisboa: Editorial Presença, 1982. Coleção Clivagens, n. 9.

CARVALHO, Josué. Educação escolar como direito e projetos de futuro indígena. *In*: FLEURI, Reinaldo Matias; OKAWATI, Juliana Akemi Andrade (orgs.) **Decolonizar a Educação: Entretecer caminhos de Bem Viver**. São Carlos: Ed. Pedro e João, 2023. p. 69-83.

CASANOVA, Pablo González. Colonialismo interno (una redefinición). **Revista Rebeldía**, n. 12, outubro de 2023.

CASSAB, Clarisse. Epistemologia do espaço na obra de Milton Santos: breve panorama. **Revista Geografias**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 98-108, 2009. DOI: 10.35699/2237-549X.13260.

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultural**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

CASTRO, Dannyel Telles de. **Filosofias indígenas, educação e descolonização do saber**. 2023. Tese (Doutorado em Educação).

Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Pará. Belém, 2023.

CECCON, Roger Flores; GARCIA-JR, Carlos Alberto Severo; DALLMANN, João Matheus Acosta; PORTES, Virgínia de Menezes. **Narrativas Em Saúde Coletiva: memória, método e discurso**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2022. 121 p.

CÉLÈSTE KEE, J.; CARR-CHELLMAN, David J. Paulo Freire, Critical Literacy, and Indigenous Resistance, **Educational Studies**, v. 55, n. 1, p. 89-103, 2019. DOI: 10.1080/00131946.2018.1562926

CESARINO, Leticia. **O mundo do avesso: Verdade e política na era digital**. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

CHUN, Matt; TYLOR, James. The UnMonumental Style Guide, **UnMonumental** [online]. 14 jan. 2023. Disponível em: <https://unmonumental.substack.com/p/the-unmonumental-style-guide>. Acesso em: 20 jan. 2024.

CICERO, Marco Tulio. **Saber envelhecer**. (+Lélio, ou A amizade). Trad. Paulo Neves. Sl: LP&M Pocket, 1997.

CLASTRES, Hélène. **Terra sem mal: Profetismo Tupi-Guarani**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1978.

CONAQ. Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais e Quilombolas. **Relatório Final da 1ª Conferência nacional Livre de Saúde Quilombola**, 2023. Disponível em: <https://conaq.org.br/noticias/relatorio-final-1-conferencia-nacional-livre-de-saude-quilombola/> . Acesso em 20 dez. 2023.

CONGRESSO DA ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE (ARIC), 12, 2009, Florianópolis. **Diálogos interculturais: Descolonizar o saber e o poder**. Florianópolis, UFSC, 2009.

CORNBLETH, Catherine. **Curriculum in Context**. Basingstoke: Falmer Press. 1990.

COSTA, Graça dos Santos et al. Paulo Freire, the Decolonial Curriculum and the Experience of the Professional Masters in Youth and Adult Education in Bahia, Brazil. In: **Adult Learner: The Irish Journal of Adult and Community Education**, p. 96-110, 2020. DOI: 10.1080/14703297.2013.770264

CRUZ, Hernández; DELMY, Tania. Una mirada muy otra a los territorios-cuerpos femeninos. **Solar**, v. 12, n. 1, 2017.

CUPANI, Alberto. A ciência como conhecimento 'situado'. In: MARTINS, Roberto de Andrade *et al.* (Eds.). **Filosofia e História da Ciência no Cone Sul: 3º Encontro**. Campinas: AFHIC, 2004.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos decolonizadores**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

DA MATTA, Roberto. Ofício do etnólogo ou como ter anthropological blues. **Boletim do Museu Nacional: Antropologia**, n. 27, maio 1978.

DALE, Michael; FRYE, Elizabeth M. Vulnerability and Love of Learning as Necessities for Wise Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, v. 60, n. 2, p. 123-130, 2009.

DARDER, Antonia. Introduction: Pedagogy of the Heart. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the Heart**. Bloomsbury: London. 2021.

DARDOT, Pierri; LAVAL, Christian. **Comum: Ensaio sobre a revolução no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2017.

DEMETRIO, Duccio. Prospettive epistemologiche. Rappresentazioni dell'adulità. In: DEMETRIO, Duccio; ALBERICI, Aureliana (orgs). **Istituzioni dell'educazione degli adulti**. v 1: il metodo autobiografico. Milano: Guerini e associati, 2002. p.115-154.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S.; SMITH, Linda Tuhiwai. (eds.) **Handbook of Critical Indigenous Methodologies**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008.

- DOCUMENTÁRIO ÔRÍ.** Raquel Gerber (dir.). Roteiro: Maria Beatriz Nascimento Rio de Janeiro: Angra Filmes, 1989.
- DUSSEL, Enrique. **O encobrimento do outro:** a origem do mito da modernidade. Conferencias de Frankfurt. São Paulo: Voces, 1993.
- DUSSEL, Enrique. Siete hipótesis para una estética de la liberación. **Revista Praxis**, v. 77, 2018.
- EATON, George. Noam Chomsky: **The world is at the most dangerous moment in human history.** New Statesman, 17 September 2020. Disponível em: <https://www.newstatesman.com/world/2020/09/noam-chomsky-world-most-dangerous-moment-human-history> . Acesso em: 23 maio 2023.
- ELLIOTT, David J. ‘What does Praxial Mean?’ **David Elliott Music.** Disponível em: <https://www.davidelliottmusic.com/music-matters/what-does-praxial-mean/>. Acesso em: 20 jan. 2024.
- FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução:** trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. São Paulo: Editora Elefante, 2019.
- FERREIRA, Rubens da Silva. Da informação nossa de cada dia à Ciência da Informação: conceitos, história, teorias e questões recentes. **Palavra Clave**, v.4, n. 1 Ensenada dic. 2014.
- FIDELIS, Adroaldo Antonio; OKAWATI, Juliana Akemi Andrade Okawati. A práxis na educação escolar Kaingang. *In:* FLEURI, Reinaldo Matias; OKAWATI, Juliana Akemi Andrade (orgs.). **Pedagogias e Narrativas Decoloniais.** CRV, Curitiba, 2021.
- FIGUEIREDO, Angela. Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial. **Revista Tempo e Argumento**, v. 12, n. 29, p. 2-24, 2020. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180312292020e0102/11455>. Acesso em: 7 nov. 2023.

FIGUEIREDO, Kércia; OKAWATI, Juliana Akemi Andrade; TEIXEIRA, Hanna Tamires Gomes Corrêa Leão. Metodologia Fleuriana. *In*: Fleuri, Reinaldo M.; Okawati, Juliana A. A. (orgs.). **Pedagogias e Narrativas Decoloniais**. Curitiba: CRV, 2021. p. 31-48.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Consciência Crítica e Universidade**. Explicitação das exigências pedagógicas para a formação da consciência crítica na universidade, através da análise da proposta do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas, de Ciências Jurídicas e Econômicas e de Educação da PUC de São Paulo. 1978. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, PUSCSP. São Paulo, 1978.

FLEURI, Reinaldo Matias. Diálogo e Práxis. *In*: **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, IPF, Unesco, 1996a, p.604-605. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/182332/lc1996\\_Di%c3%a1logo%20e%20Praxis.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/182332/lc1996_Di%c3%a1logo%20e%20Praxis.pdf?sequence=1&isAllowed=y) . Acesso em: 03 maio 2023.

FLEURI, Reinaldo Matias. Il Potenziale Educativo del Conflitto. **INFORMAZIONI** per una pedagogia popolare (MCE) - "Il conflitto in gioco nella pratica educativa": dossier formazine, Verona (Italia), v. 3, n. 1, p. 5-11, 1996b. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/185306/ap1996\\_Informazioni\\_FLEURI\\_conflitto\\_it.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/185306/ap1996_Informazioni_FLEURI_conflitto_it.pdf?sequence=1&isAllowed=y) . Acesso em: 03 maio 2023.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educar para quê?** Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2001a, p.112. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/180785/lp2001>. Acesso em: 03 maio 2023

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Popular e Universidade**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2001b, v.1. p.250. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/180784/lp2001\\_FLEURI\\_EducacaoPopolareUniversidade.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/180784/lp2001_FLEURI_EducacaoPopolareUniversidade.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 03 maio 2023.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura: estudos emergentes**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001c.

FLEURI, Reinaldo Matias. Interdisciplinaridade: meta ou mito? *In*: GADOTTI, Moacir; GOMEZ, Margarita; FREIRE, Lutgardes (orgs.). **Lecciones de Paulo Freire. Cruzando fronteras: experiencias que se completan**. Buenos Aires: CLACSO, 2003. p. 115-130.

FLEURI, Reinaldo Matias. Conversidade: conhecimento construído na relação entre educação popular e universidade. **Educação Brasileira**, v.27., n.54., p. 11-67, 2005.

FLEURI, Reinaldo Matias; Freire, Paulo. **Reinventar o presente ... pois o amanhã se faz na transformação do hoje**. Fortaleza: Edições UFC, 2008a. p.72. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/180787/lp2008\\_UFC\\_FLEURI\\_FREIRE\\_Reinventar\\_o\\_presente.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/180787/lp2008_UFC_FLEURI_FREIRE_Reinventar_o_presente.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 03 maio 2023.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Entre Disciplina e rebeldia na escola**. Brasília: Liberlivro, 2008b, v.1. p.124.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios epistemológicos emergentes na relação intercultural. Série - Estudos. **Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, n. 27, p. 11-21, 2009.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e movimentos sociais: trajetória e pesquisa da Rede Mover**. João Pessoa: CCTA, 2017.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Intercultural e formação de professores**. João Pessoa: CCTA, 2018.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Conversidade: diálogo entre universidade e movimentos sociais**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2019.

FLEURI, Reinaldo Matias. O que significa Bem-Viver. **Educar para viver em plenitude, Afluente**, UFMA/CCBa, v. 8, n. 22, 2023a.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural: aprender com os povos originários do Sul a decolonizar a educação. *In*: FLEURI, Reinaldo Matias; OKAWATI, Juliana Akemi Andrade (org.).

**Decolonizar a Educação: entretecer caminhos de Bem Viver.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023b, p.33-52.

FLEURI, Reinaldo Matias; FLEURI, Lilian Jurkevicz. Learning from Brazilian Indigenous Peoples: Towards a Decolonial Education. *The Australian Journal of Indigenous Education*, v. 47, n. 1, p. 8-18, 2017.

FLEURI, Reinaldo Matias; OKAWATI, Juliana Akemi Andrade (org.). **Decolonizar a Educação: entretecer caminhos de Bem Viver.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

FLEURI, Reinaldo Matias; GAUTHIER, Jacques, GRANDO, Beleni Salete. **Uma pesquisa sociopoética: o índio, o negro e o branco no imaginário de pesquisadores da área de educação.**

Florianópolis. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2001, v.1. p.120.

Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/182331/Lc2001\\_CED%20UFSC\\_FLEURI\\_A%20reci%20procidade%20de%20olhares.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/182331/Lc2001_CED%20UFSC_FLEURI_A%20reci%20procidade%20de%20olhares.pdf?sequence=1&isAllowed=y) .

Acesso em: 03 maio 2023.

FLORES, Jerry.; ROMÁN ALFARO, Andrea. Critical pedagogy: Loving and caring within and beyond the classroom, *Curriculum Inquiry*, v. 52, n. 3, p. 385-396, 2022. DOI: 10.1080/03626784.2022.2072665

FRANÇA, Thiago Henrique. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, [S. l.], v. 17, n. 31, p. 59-73, 2013. DOI:

10.23925/ls.v17i31.25723.

FRANÇOIS, Myriam. “White guilt” won’t save us. **Religion and Ethics**. Australian Broadcasting Corporation, 2020. Disponível

em: <https://www.abc.net.au/religion/white-guilt-will-not-change-anything/12628630>. Acesso em: 20 jan. 2024.

FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo**. Lisboa: Editorial Presença, 1973.

FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Lisboa: Editorial, 1976.

FREIRE Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: Leitura Do Mundo, Leitura Da Palavra**. Tradução: Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Madalena. O que é um grupo? *In*: FREIRE, Madalena (org.). **Grupo, indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento**. (Série Seminários). 3.ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003. p. 29-38.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido (Ed. Especial)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Araújo (org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Literacy: Reading the Word and the World**. New York: Routledge. 1987.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. 32.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003.

GARCIA GUITIÉRREZ, Antônio Garcia. **Desclasificados: pluralismo lógico y violencia de la clasificación**. Barcelona: Anthropos, 2007.

GARCIA, Jeremy; SHIRLEY, Valerie J. Performing decolonization: Lessons learned from Indigenous youth, teachers and leaders' engagement with critical Indigenous pedagogy. **Journal of Curriculum Theorizing**, v. 28, n. 2, p. 76-91, 2012.

GAUTHIER, Jacques. A Sociopoética, ou: quando grupos-pesquisadores se tornam filósofos coletivos. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, [S. l.], n. 12, p. 118-135, 2011. DOI: 10.26512/resafe.v0i12.4360.

GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ, Rubén A. Decolonization and the pedagogy of solidarity, **Decolonization: Indigeneity, Education and Society**, v. 1, n. 1, p. 41-67, 2022.

GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ, Rubén; BRANT, Jennifer; DESAI, Chandni. Toward a pedagogy of solidarity, **Curriculum Inquiry**, v. 52, n. 3, p. 251-265, 2022.

GENRO FILHO, Adelmo. **O Segredo da Pirâmide: para uma teoria marxista do jornalismo**. Florianópolis: Insular, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GILROY, Paul. **O atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Ed. 34, 2012.

GOMES, Henriette Ferreira. Mediação da informação e protagonismo social: relações com a vida ativa e ação comunicativa à luz de Hannah Arendt e Jürgen Habermas. *In*: Gomes, Henriette Ferreira; Novo, Hildenise Ferreira (orgs.). **Informação e Protagonismo Social**. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 27-43.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes** construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALES, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

GROSFUGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/ epistemicídios do longo século XV. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

GRUNDY, Shirley. **Curriculum: product or praxis?** Lewes: Falmer Press. 1987.

GUERRERO ARIAS, Edgar Patricio. Corazones el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia. **Revista de investigación en el campo del arte**, v. 4, n. 5, p. 80-94, 2011.

GUIMARÃES, Maria Beatriz *et al.* As práticas integrativas e complementares no campo da saúde: para uma descolonização dos saberes e práticas. **Saúde e Sociedade**, v. 29, n. 1, 2020.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais Ltda, 1990.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço.** Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

HAN, Byung-Chul. **Infocracia: digitalização e a crise da democracia.** Petrópolis: Editora Vozes, 2023.

HARASIM, Linda Marie. **Literacy and National Reconstruction in Guinea Bissau: A Critique of the Freirean Literacy Campaign.** Toronto/CA: University of Toronto, 1983.

HARRISON, Neil; SKREBNEVA, Iliana. (2020) Country as pedagogical: enacting an Australian foundation for culturally

responsive pedagogy. *Journal of Curriculum Studies*, v. 52, n. 1, p. 15-26, 2020.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOGARTH, Melitta. Y is standard oostralin English da onlii meens of kommunikashun: Kountaring White man privileg in da kurrikulum, *English in Australia*, v. 54, n. 1, p. 5-11, 2019.

HOOKS, Bell: **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

ILLICH, Ivan. **A expropriação da saúde: nêmesis da medicina**. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

IPEAFRO. **Adinkra**. 2023. Acesso em 01 de dezembro de 2023. Disponível em: <https://ipeafro.org.br/acoes/pesquisa/adinkra/> . Acesso em: 28 jan. 2024.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JOAQUIM, Bruno dos Santos; OLIVEIRA, Lucila Maria, Pesce de. Paulo Freire na genealogia da pedagogia decolonial: uma leitura de extensão ou comunicação? *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 46, n. ed.especial, p. 914-929, 2021. DOI: 10.5216/ia.v46ied.especial.68056.

JONAS, Hans. **The Phenomenon of life: Toward a Philosophical Biology**. Evanston: Northwestern University Press, 2001

KANT, Immanuel. **Kant on Education**. Translated by A. Churton. Boston: D.C.I, 1900.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KIRKENDALL, Andrew J. **Paulo Freire and the cold war politics of literacy**. North Carolina/USA: University of North Carolina Press, 2010.

KOLERS, Avery H. Dynamics of solidarity. **Journal of Political Philosophy**, v. 20, n. 4, p. 365-383, 2012.

OPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**. Palavras de um xamã Yanomami. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paula: Companhia das Letras, 2020a.

KRENAK, Ailton. **Caminhos para a cultura do Bem Viver**. Rio de Janeiro: Cultura do Bem Viver, 2020b.

KRENAK, Ailton. **Um rio um pássaro**. Rio de Janeiro: Dantes Ed., 2023.

La Belle Verte. **Turista Espacial** (port.). Direção: Coline Serreau. Produção: Alain Sarde. França, 1996. 94min.

LACERCA, Alda; VALLA, Victor Vincent. As práticas terapêuticas de cuidado integral à saúde como proposta para aliviar o sofrimento. *In*: PINHEIRO Roseni; MATTOS, Rubens Araújo de. **Cuidado: as fronteiras da integralidade**. São Paulo: Hucitec; 2004. p. 91-102.

LAND, Clare. **Decolonizing Solidarity: Dilemmas and Directions for Supporters of Indigenous Struggles**. London: Bloomsbury Publishing. 2022

LEE, Tiffany S. “I came here to learn how to be a leader”: An intersection of critical pedagogy and Indigenous education,

**InterActions: UCLA Journal of Education and Information Studies**, v. 2, n.1, 2006.

LEISTYNA, Pepi. **Presence of Mind**. Boulder: Westview. 1999.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LONGHINI, Geni Daniela Núñez; CÁCERES, Natanael Vilharva. Artesanato narrativo e as teias da palavra: perspectivas guarani de resistência. **Revista Feminismos**, Salvador, v. 10, n. 23, p. 1-14, dez. 2022.

LORDE, Audre. **Irmã outsider**. Tradução Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LORDE, Audre. The master's tools will never dismantle the master's House. *In*: MORAGA, Cherríe; ANZALDUA, Gloria (eds.), **This bridge called my back** Albany, NY: State University of New York Press.2015. p. 94-97.

LOUREIRO, Camila Wolpato. *et al.* **Paulo Freire hoje em Abya Yala**. Porto Alegre: CirKula, v. 3, 2020.

LUCIANO BANIWA, Gersem. A Lei das Cotas e os povos indígenas.: mais um desafio para a diversidade. **Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano**, Rio de Janeiro, v. 35, p. 18-21, jan. 2013.

LUTTE, Gerard. **Principesse e sognatori nelle strade in Guatemala**. Roma: Kappa, 2001.

MACAS, Luis. Sumak Kawsay: La vida em plenitud. *In*: Agencia latino-americana de Información (org.). **Sumak Kawsay: Recuperando el sentido de vida**. Quito: America Latina em movimiento, 2010.

MACIEL, Marcelo de Abreu. O artesanato do cuidar: encontros, narrativas e memórias no campo da saúde coletiva. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 4, 2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csp/a/Vm9JwTRkTFNjXzfmFsyRnYx/?lang=pt>. Acesso em: 24.ago.2023.

MACHADO, Antonio. **Campos de Castilla**. Madrid: Ed. Bruno, 2012.

MAIA, Laura Pereira da; GERHARDT, Tatiana Engel; BURILLE, Andréia. A INFLUÊNCIA DA MÍDIA NO IMAGINÁRIO COLETIVO SOBRE OS SERVIÇOS DE SAÚDE DO SUS: o exemplo das emergências de porto alegre. *In*: FERLA, Alcindo Antonio; ROCHA, Cristianne Maria Famer (org.). **Fazeres em Saúde Coletiva**: experiências e reflexões de jovens sanitaristas. Porto Alegre: Rede Unida, 2014. p. 144-157.

MALDONADO-TORRES, Nelson. “Analítica da Colonialidade e da Decolonialidade: algumas dimensões básicas”. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, RÁMON. (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MÁRCIO, Milton. Apresentação. *In*: MOORE, Carlos. **O Marxismo e a questão racial**: Karl Marx e Friedrich Engels frente ao racismo e à escravidão. Belo Horizonte: Nandyala; Uberlândia: Cenafro, 2010.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Ser Jornalista**: a Língua Como Barbárie e a Notícia Como Mercadoria. São Paulo: Paulus Editora, 2009.

MARINI, Ruy Mauro. Dialética da dependência. *In*: TRASPADINI, Roberta; Stedile, João Pedro (orgs.). **Ruy Mauro Marini**: vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MARLEY, Bob. **War**. Island Records, 1978.

MARTIN, Karen; MIRRABOOPA, Booran. Ways of knowing, being and doing: A theoretical framework and methods for indigenous and indigenist re-search, **Journal of Australian studies**, v. 27, n. 76, p. 203-214, 2003.

- MARTINS, Thainá Lana Rodrigues. **Retrocesso Social: a desconstrução da proteção dos Direitos Humanos no Brasil durante o governo Bolsonaro.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: Livro primeiro: o processo de produção do capital.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado, precedido de retrato do colonizador.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- MIGNOLO, Walter. **Habitar la frontera. Sentir y pensar la descolonización (Antologia 1999 - 2014).** México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. 2015.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais/Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- MIGNOLO, Walter. O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, 2017.
- MINER, Horace. Ritos corporais entre os Nacirema. *In: Romne, A. K.; Vore, P. L. (orgs.). You and the others: readings in introductory anthropology.* Cambridge: Erlich, 1976.
- MONTEIRO, Ana Paula Monteiro et al. Índio: uma visão científica e tecnológica de um metal estratégico. **Química Nova**, v. 42, n. 10, p. 1162-1171, out. 2019.
- MONARCO, Hildmar Diniz. **Homenagem à Velha Guarda.** Gravadora Eldorado, 1980.
- MOORE, Carlos. **O Marxismo e a questão racial: Karl Marx e Friedrich Engels frente ao racismo e à escravidão.** Belo Horizonte: Nandyala; Uberlândia: Cenafro, 2010.
- MORROW, Raymond. A. Paulo Freire, indigenous knowledge and Eurocentric critiques of development: Three perspectives. *In:*

TORRES, Carlos Alberto; Noguera Pedro (eds.). **Social justice education for teachers: Paulo Freire and the possible dream.** Rotterdam: Sense. 2008. p. 81-100.

MORTARI, Luigina. **Apprendere dall'esperienza.** Il pensare riflessivo nella formazione. Roma: Carocci, 2003.

MURACA, Mariateresa. **Práticas pedagógicas populares, feministas e decoloniais do Movimento de Mulheres Camponesas em Santa Catarina.** Uma etnografia colaborativa. 2015. Tese (Doutorado em Ciências da Educação e da Formação Contínua) - Departamento de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade de Verona em co-tutela com o Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas), Verona-Florianópolis, 2015.

Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

MURACA, Mariateresa. A influência, a circulação e a reinvenção do pensamento de Paulo Freire na Itália. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 23, p. 1-19, 2023.

MURACA, Mariateresa; FLEURI, Reinaldo Matias (orgs.). **Escrita Coletiva, formação e pesquisa: uma experiência a partir das eleições brasileiras de 2022.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

NASCIMENTO, Elisa Larkin; GÁ, Luiz Carlos. **Adinkra: sabedoria em símbolos africanos.** Rio de Janeiro: Cobogó; IPEAFRO, 2022.

NUNES, Pamêla; GIRALDI, Patrícia; CASSIANI, Suzani. Decolonialidade na educação em ciências: O conceito de Bem Viver como uma Pedagogia Decolonial. **Revista Interdisciplinar Sulear**, [S. l.], n. 9, p. 199-219, 2021.

O'CONNOR, Kevin Barry. Challenging paradigms: Deconstructing and reconstructing my positionality as a non-Indigenous researcher. *In*: CHURCHILL, Andrew H. (ed.). **Rocking your world:**

**The emotional journey into critical discourses.** Brill Academic Pub, 2008. p. 67-80.

OLIVEIRA, Valéria dos Santos de; ALCÂNTARA, Liliane Cristine Schlemer; BARROS, Flávio Bezerra. Diálogos decoloniais: a concepção do bem viver em universidades e faculdades interculturais indígenas. **Eventos Pedagógicos**, v. 13, n. 3, p. 838-859, 2022. DOI: 10.30681/rebs.v13i3.6460.

OLLER ALONSO, Martín; TORNAY-MÁRQUEZ, Maria. Hacia un periodismo-otro: culturas periodísticas en América Latina, en el marco del giro decolonial. *In*: OLLER ALONSO, Martín (org.). **Cultura(s) Periodística(s) Iberoamericana(s): La diversidad de un periodismo propio.** La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social, 2017. p. 317-340.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects. *In*: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P. J. (Eds.). **The African Philosophy Reader.** New York: Routledge, 2002. p. 391-415.

PAGLIOSA, Fernando Luiz; DA ROS, Marco Aurélio. O Relatório Flexner: Para o Bem e Para o Mal. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 32, n. 4, p. 492-499, 2008.

PAIM, Jairnilson. Silva. **Reforma Sanitária Brasileira: Contribuições para a Compreensão e Crítica.** Salvador: EDUFBA, Rio de Janeiro: FIOCRUZ. 2008.

PAIM, Jairnilson. Silva. Sistema Único de Saúde (SUS) aos 30 anos. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, n. 6, p. 1723-1728, 2018.

PEREIRA, Clarissa Agostini *et al.* Guia para Audiodescrição de Imagens Estáticas. *In*: **Comissão por uma BU Acessível UFSC.** Florianópolis, 30 jun. 2022. Disponível em: <<https://cabu.bu.ufsc.br/manuais/>>. Acesso em: 24 jun. 2023.

PEREIRA, Jacqueline Andrade; Saraiva, Joseane Maria. Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão a inclusão

social. **SER Social**, [S. l.], v. 19, n. 40, p. 168-185, 2017. DOI: 10.26512/ser\_social.v19i40.14677.

PIKASA, Xabier. **Violência e diálogo das religiões: um projeto de paz**. São Paulo: Paulinas, 2008.

PIKETTY, Thomas. **A economia da desigualdade**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

PROGRAMA DA DISCIPLINA. **Educação Intercultural: aprender a viver, conviver e gerar vida em plenitude**. Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH-UFSC). Disponível em: <[https://dich.paginas.ufsc.br/files/2023/02/03\\_se\\_2023\\_PPGICH-UFSC-Fleuri-Seminario-Especial-atualizado-em-7fev2023.pdf](https://dich.paginas.ufsc.br/files/2023/02/03_se_2023_PPGICH-UFSC-Fleuri-Seminario-Especial-atualizado-em-7fev2023.pdf)>. Acesso em: 04 ago 2023.

QUANDAMOOKA YOOLOOBURRABEE ABORIGINAL CORPORATION. **Mil Binang: Quandamooka Education, Training, Research, Employment and Small Business Innovation Strategy 2021-2025**. QYAC, 2021 Disponível em: <http://www.qyac.net.au/docs/Educatio> n%20Strategy\_Digital.pdf Acesso em: 20 jan. 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad-racionalidad. Traduzido do espanhol por Wanderson Flor do Nascimento. *In*: Bonilho, Heraclio (org). **Los conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLASCO, 1992. p. 437-449.

QUIJANO, Anibal. 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, 2005.

QUILICI, Cassiano Sydow. **O “contemporâneo” e as experiências do tempo**. São Paulo: Abrace 2010

RAMOSE, Mogobe Bernard. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. Tradução Dirce Eleonora Nigro Solis; Rafael Medina Lopes; Roberta Ribeiro Cassiano, Revisão Dirce Eleonora

Nigro Solis. **Ensaio Filosóficos**, Volume IV - out. 2011.  
Disponível em: [https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/mogobe\\_b.\\_ramose\\_-\\_sobre\\_a\\_legitimidade\\_e\\_o\\_estudo\\_da\\_filosofia\\_africana.pdf](https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/mogobe_b._ramose_-_sobre_a_legitimidade_e_o_estudo_da_filosofia_africana.pdf). Acesso em: 13 maio 2023.

RIBEIRO, Silvia Aranha de Oliveira. **Em busca de uma metodologia para uma educação libertadora**. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: PUCSP, 1977.

RODRIGUES, José Carlos; SOUZA, Salette Cecília de. Como pensar a acessibilidade em artigos de periódicos: tendências em design universal para pessoas com deficiência visual. *In: SILVEIRA, Lúcia da; SILVA, Fabiano Couto Corrêa da. (orgs.). Gestão Editorial de Periódicos Científicos: tendências e boas práticas*. Florianópolis: Edições do Bosque, 2020. p. 105-124. ISBN: 978-65-87206-08-0.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2021.

SANTOS JR, Antonio Carvalho dos. SOUZA, Marcos Aurelio Soares de. Orí que frequenta a escola também abriga orisá: firmação do santo, afirmação da identidade. **Revista de educação da universidade federal do vale do são francisco, [s. L.]**, v. 11, n. 26, p. 171-190, 2021.

SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, Quilombos, Modos e ignificações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos: modos e significações**. 2.ed. Brasília: Inct, 2021.

SANTOS, Antônio Bispo. “Somos começo, meio e começo”: Um até breve a Nêgo Bispo. **Redes da Maré** [online]. 05 dez. 2023a.

Disponível e: <https://www.redesdamare.org.br/br/artigo/321/somos-comeco-meio-e-comeco-um-ate-breve-a-nego-bispo>. Acesso em: 20 jan. 2024.

SANTOS, Antônio Bispo. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo, Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Na oficina do sociólogo artesão**. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Milton. **O retorno do território**. Território: globalização e fragmentação. São Paulo: HUCITEC/ Annablume, 2002.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4.ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Ed. USP, 2006.

SARLO, Beatriz. **La ciudad vista: mercancias e cultura urbana**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2009.

SCHILD, Joziléia Daniza Jagso Inácio Jacodsen. Ações Afirmativas na pós-graduação: percepção de uma Kaingang no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFSC. *In: MONTARDO, Deise Lucy Oliveira; RUFINO, Márcia Regina Calderipe Farias (orgs.) Saberes e Ciência Plural: Diálogos e Interculturalidade em Antropologia*. UFSC. 2017.

SCHUDSON, Michael. **Descobrimo a notícia: uma história social dos jornais nos Estados Unidos**. Petrópolis: Vozes, 2010.

SCHULZ, Samantha et al. Affect and the force of counter stories: learning racial Pliteracy through thinking and feeling, **Pedagogy, Culture and Society**. p. 1-18, 2023. DOI: 10.1080/14681366.2023.2173276

SCUOLA DI BARBIANA. **Lettera a una professora**. Firenze: Società Editrice Fiorentina, 1967.

SENNET, Richard. **O artífice**. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2009.

SILVA, Camila Goes da; PRADA, Clara. Aleida. Saúde no campo: caminhos percorridos pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). **Saúde Em Debate**, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-11042019S804>

SILVA, Elenice. Maria de Oliveira e. Pedagogia do oprimido: a educação na visão de Paulo Freire, **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. ano. 7, ed. 5, v. 4, 2022.

SILVA, Mariana de Araujo Alves da. **O tempo é um só**: procedimentos de investigação na cerâmica e na arte popular. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Artes Visuais). Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São Paulo, p. 107. 2017.

SILVA, Miguel Costa; de Jesus Morais Lobato, Keila. Educação intercultural e política de acesso de pessoas com deficiência no ensino superior: estudo de produções acadêmicas, **Revista Cocar, [S. l.]**, v. 18, n. 36, 2023.

SILVA, Rafael Afonso. *et al.* Ciências Sociais em Saúde, Educação Médica e a Concepção Intervencionista e Colonial da Prática Médica. **Trab. Educ. Saúde**, v. 16, n. 1, 2018. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00102.

SILVA, Roselaine Dias da. O Batuque como Símbolo de Resistência do Povo Negro no Sul do Brasil. *In: Anais V Desfazendo Gênero*. Campina Grande: Realize Editora, 2021.

SILVA, Rogério Souza. Uma sensação de liberdade: as sutilezas dos mecanismos de poder neoliberais. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 41, 2023. DOI: 10.1590/0103-3352.2023.41.271456.

SIQUEIRA, Denise de. **Praias acessíveis: uma análise jurídica e espacial para Florianópolis a partir da Convenção.** 2017. 323 p. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Programa de Pós-Graduação em Urbanismo, História e Arquitetura da Cidade, Florianópolis.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas,** Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

SMITH, Mark K. Curriculum theory and practice. **The Encyclopedia of Pedagogy and Informal Education.** 2000. Disponível em: [www.infed.org/biblio/b-curric.htm](http://www.infed.org/biblio/b-curric.htm). Acesso em: 20 jan. 2024.

SMITH, Mark K. 'What is pedagogy?' **The Encyclopedia of Pedagogy and Informal Education.** 2021. Disponível em: <https://infed.org/mobi/what-is-pedagogy/> Acesso em: 20 jan. 2024.

SOARES, Juliane Fonseca et al. Guia para E-books Acessíveis. *In: Comissão por uma BU Acessível - UFSC.* Florianópolis, 30 jun. 2022. Disponível em: <https://cabu.bu.ufsc.br/manuais/>. Acesso em: 24 jun. 2023.

SOARES, Maria Sueny Barbosa; MARTIN, Mariana Thamires; FRANCELIN, Marivalde Moacir. Pluralismo lógico e epistemografia interativa como ferramentas desclassificadoras do conhecimento. **Rev. Digit. Bibliotecon. e Cienc. Inf.**, Campinas, v.11, n. 1, 2013.

SODRÉ, Muniz. **Pensar nagô.** Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

SOUZA, Thaís Titon de. **Saúde e sociedade: Eixo I - Reconhecimento da Realidade.** 2.ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 2013. p. 101. Versão adaptada do curso de Especialização Multiprofissional em Saúde da Família. Disponível em: [https://unasus2.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/33313/mod\\_reso](https://unasus2.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/33313/mod_reso)

urce/content/2/AtencaoBasica\_2SaudeSociedade.pdf. Acesso em: 09 nov. 2023.

TESSER, Charles Dalcanale. A verdade na biomedicina, reações adversas e efeitos colaterais: uma reflexão introdutória. **Phisys: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 465-484, mar. 2007.

THORPE, Lidia; CRABB, Annabel. Episode 4: Lidia Thorpe. **Kitchen Cabinet**. Australian Broadcasting Corporation. Televised 04 set. 2023.

TINDALE, Norman B. **Aboriginal Tribes of Australia: Their Terrain, Environmental Controls, Distribution, Limits, and Proper Names; with an Appendix on Tasmanian Tribes by Rhys Jones**. Australian National University Press, 1974.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores e referências afro-brasileiras. In: BRANDÃO, Ana Paula (org.). **A cor da cultura: Caderno de atividades, saberes e fazeres**. v. 3. Modos de interagir. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

Udu Making in Nigeria. Produção Eugene Skeef, Londres, 2019. 1h8min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=owttzuWvB-I>. Acesso 23 jan. 2023.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues. Educação em Direitos Humanos e Educação Intercultural: apontamentos e aproximações freireanas. **Revista Educação**, v. 46, n. 37, p. 01-25, jan./dez. 2021.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira (org.) **A Aventura Antropológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VERDI, Marta Inez Machado; ROS, Marco Aurélio da; CUTOLO, Luiz Roberto Agea; SOUZA, Thaís Titon de. Modelos conceituais

em saúde. *In*: VERDI, Marta Inez Machado; ROS, Marco Aurélio da; CUTOLO, Luiz Roberto Agea;

VIEIRA-DA-SILVA, Ligia Maria (orgs.). **O campo da saúde coletiva: gênese, transformações e articulação com a reforma sanitária brasileira**. Salvador: EDUFBA/ Rio de Janeiro: Editora da FIOCRUZ, 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo y pensamiento**. v. XXIV, n. 46. p. 39-50, 2005.

WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WATANABE, Willian Massami. **Um auxílio na leitura de textos em português facilitado: questões de acessibilidade**. TCC (Especialização) - Curso de Ciências de Computação e Matemática Computacional, Ciências da Computação, USP, São Carlos, 2009.

WEAR, Rae. **Johannes Bjelke-Petersen: the Lord's Premier**. Brisbane: University of Queensland Press, 2002.

WERNECK, Jurema. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saúde & Sociedade**, v. 25, n. 3, p. 535-549, 2016.

Western Downs Regional Council. **First Nations People 'Welcome to Country' and 'Acknowledgement of Traditional Owners' protocols**. Western Downs [online]. Disponível em: <https://www.wdrc.qld.gov.au/Community-Recreation/Arts-Culture-Heritage/First-Nations-People>. Acesso em: 20 jan. 2024.

WILDE, Guillermo. Bem-viver indígena, muito além do welfare state. [S.l.]. IHU, 2005. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/6285-guillermo-wilde-3>. Acesso em: 30 jul. 2023.

XAVIER, Caco. Mídia e Saúde, Saúde na Mídia. **Caderno mídia e saúde pública**. Belo Horizonte: Escola de Saúde Publica/FUNED, dez., 2006, p.43

YAGUNÃ, Dalzira Maria Aparecida. **Templo religioso, natureza e os avanços tecnológicos: os saberes do candomblé na contemporaneidade**. 2013. 160 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

YAGUNÃ, Dalzira Maria Aparecida. **Professoras Negras: gênero, raça, religiões de matriz africana e neopentecostais na educação básica**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

YAGUNÃ, Dalzira Maria Aparecida. **Entrevista** concedida a Basualdo Irineu dos Reis Gomes, Letícia de Assis, Roselaine Dias da Silva, Sandra Tanhote. Curitiba/PR, 20 maio 2023. Gravação digital em aparelho celular.

YELLY, Stephen; RIGNEY, Lester-Irabinna. Unsettling the reason of time: Indigenist epistemology and the child in the Australian curriculum, **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 43, n. 3, p. 386-404, 2022.

ZEMBYLAS, Michalinos. Toward affective decolonization: Nurturing decolonizing solidarity in higher education, **Journal of Curriculum and Pedagogy**, v. 20, n. 4, p. 1-20, 2022. DOI: 10.1080/15505170.2022.2034684

**COAUTORIA**

## Ana Lis da Silva e Silva



Autodescrição 1 - Mulher parda, cis, de olhos castanhos sorrindo, com os braços tatuados, vestindo um vestido rosa sem mangas. Ao fundo uma paisagem arborizada e verde.

Doutoranda no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGICH/UFSC). Mestre em Estudos Interdisciplinares (Unila), bacharel em Relações Internacionais (Faap). Participante do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (Nepesc), pesquisa na área de cultura e sociedade na América Latina. Atua como professora monitora no Programa Institucional de Iniciação Científica para o Ensino Médio. Bolsista CNPq.

**Email:** [analisl.silva@hotmail.com](mailto:analisl.silva@hotmail.com)

**Lattes:** [lattes.cnpq.br/6500433469315984](http://lattes.cnpq.br/6500433469315984)

**Orcid:** [orcid.org/0009-0005-7618-6336](https://orcid.org/0009-0005-7618-6336)

## Andy Wear



Autodescrição 2 - Homem branco de olhos azuis, barba e cabelo claro. Usa óculos e um casaco preto. Ao fundo há uma parede branca e uma de madeira com um armário ao alto e luz focal.

Professor sênior do *Superior Williams Centre for Learning Advancement* na Faculdade de Administração e Economia, *University of Melbourne*, Austrália. Atua como docente, pesquisa e política com pesquisas aplicadas às áreas de filosofia estética e pedagogia crítica como lentes conceituais para visualizar uma variedade de tópicos, incluindo a descolonização da educação econômica e empresarial, design curricular inclusivo, pedagogias estéticas e aprendizagem organizacional. Como artista e músico trabalha ativamente por meio de investigação e intervenção estética.

**E-mail:** [andy.wear@unimelb.edu.au](mailto:andy.wear@unimelb.edu.au)

**Orcid:** [orcid.org/0000-0003-2074-7841](https://orcid.org/0000-0003-2074-7841)

## André Vasconcelos Ferreira



Autodescrição 3 -  
Homem branco  
sorrindo, com cabelos  
e olhos castanhos, usa  
brincos e camisa  
cinza, com detalhes  
pretos. Tem ao fundo  
uma paisagem, com  
destaque para o rio  
Piracicaba/SP.

Professor do Departamento de Teoria Econômica da Universidade Federal do Ceará (DTE/UFC), possui Graduação em Ciências Econômicas (2001) pela mesma IES. Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO/UFSC) e Pós-Doutorado no Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH/UFSC). Coordena o Programa de Extensão e Pesquisa em Economia e Meio Ambiente (Progepa) e o Grupo de Extensão em Economia Solidária (Gesol). Tem experiência nas áreas de Economia, Geografia e Educação. Pratica agroecologia e é pai do Gabriel e da Joana.

**E-mail:** vf.andre@gmail.com

**Lattes:** lattes.cnpq.br/8354338109436302

**Orcid:** orcid.org/0009-0004-3893-7496

## Ariane Noeremberg Guimarães



Autodescrição 4 -  
Mulher branca  
sorrindo, cabelos  
castanhos compridos e  
olhos castanhos, usa  
óculos e blusa florida,  
sem maquiagem.  
Fundo embaçado, com  
parede branca e cinza.

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGICH/UFSC). Possui graduação em Psicologia (UEM), especialização em Terapia Relacional Sistêmica pelo Instituto Familiare, título de especialista em Psicologia Clínica e em Psicologia Escolar e Educacional pelo Conselho Regional de Psicologia de Santa Catarina (CRP12) e mestrado em Psicologia (UFSC). É psicóloga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). Tem estudado sobre interseccionalidade entre gênero, raça e classe.

**E-mail:** arnguimaraes@hotmail.com

**Lattes:** lattes.cnpq.br/3626923755683669

**Orcid:** orcid.org/0000-0002-7521-5909

## Ariél Philippi Machado



Autodescrição 5 -  
Homem branco, olhos  
e cabelos castanhos.  
Usa camisa xadrez em  
tons de azul, fundo  
branco.

Mestre em Teologia pela PUC-PR. Especialista em Juventude, Religião e Cidadania pela Faculdade Católica de Santa Catarina. Bacharel em Teologia pela Faculdade Católica de Santa Catarina. Bacharel em Filosofia pela Faculdade São Luiz. Licenciado em Matemática pela Unisul. Tem experiência na área de Teologia, com ênfase em Inculuturação, Teologia Pastoral e Catequética. Membro fundador da Associação Rede Lumen de Catequese.

**E-mail:** [proff.ariel@gmail.com](mailto:proff.ariel@gmail.com)

**Lattes:** [lattes.cnpq.br/9886771219453028](http://lattes.cnpq.br/9886771219453028)

**Orcid:** [orcid.org/0000-0001-6961-274](http://orcid.org/0000-0001-6961-274)

## Basualdo Ireneu dos Reis Gomes



Autodescrição 6 -  
Homem preto,  
africano, de olhar  
sereno e corte de  
cabelo “degradê  
afro”. Usa uma  
camiseta preta. Ao  
fundo uma vegetação  
embaçada.

Natural da Guiné-Bissau. Doutorando do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGICH/UFSC). Possui graduação em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Licenciado em sociologia pela mesma Universidade, Mestrado em História (Unila). Tenho dedicado a desenvolver pesquisas nos domínios dos estudos africanos, com ênfase em Nação, Nacionalismo, Cultura e Identidades, democracia e instituições democráticas especificamente a partir da literatura Bissau-guineense. Bolsista Capes.

**E-mail:** [basualdo-7@hotmail.com](mailto:basualdo-7@hotmail.com)

**Lattes:** [lattes.cnpq.br/4935711565181787](http://lattes.cnpq.br/4935711565181787)

**Orcid:** [orcid.org/0009-0009-9595-2082](http://orcid.org/0009-0009-9595-2082)

## Camila Alessandra Domingues



Autodescrição 6 -  
Mulher branca,  
cabelos e olhos  
castanhos, vestido  
colorido, blazer  
marrom e fundo  
branco.

Licenciatura, Bacharel e Formação do Psicólogo, atualmente cursando Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGICH/UFSC) com bolsa Fapesc. Mestre em Geografia (Geografia Humanística-Cultural) (Ufam). Atuando com os temas: Decolonialidade do saber, Educação Intercultural e processos psicossociais da relação pessoa e ambiente.

**E-mail:** [dominguescamila@gmail.com](mailto:dominguescamila@gmail.com)

**Lattes:** [lattes.cnpq.br/3156228146605432](http://lattes.cnpq.br/3156228146605432)

**Orcid:** [orcid.org/0000-0002-3049-7922](http://orcid.org/0000-0002-3049-7922)

## Carlo Zarallo Valdés



Autodescrição 7 -  
Homem pardo, com  
cabelo ao vento das  
marés do atlântico e  
um leve sorriso para  
alegrar a vida. Na  
orelha está pendurada  
uma pena e no  
pescoço um colar feito  
pelo povo Suruí.

Professor e Filósofo, formado pela Universidade Católica do Maule (UCM) e em ciências andinas pelo instituto Escola Superior Alteridad. Mestre em filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente Doutorando em filosofia pela mesma instituição, com foco na filosofia latino-americana. Possui experiência em trabalhos com populações indígenas, camponesas e de pescadores. Possui credenciamento internacional Padi, além de praticar a pesca submarina e apneia desde o ano 2015 na Barra da Lagoa Florianópolis. Membro do grupo de pesquisa “Uma filosofia por mes”.

**E-mail:** [carlo.zarallo@hotmail.com](mailto:carlo.zarallo@hotmail.com)

**Lattes:** [lattes.cnpq.br/1419694093291011](http://lattes.cnpq.br/1419694093291011)

**Orcid:** [orcid.org/0000-0001-6655-045](http://orcid.org/0000-0001-6655-045)

## Cristine Saibert



**Autodescrição 8** - Mulher branca com cabelos castanhos. Tem os olhos castanhos e está sorrindo. Usa uma blusa branca, que cobre os ombros. Fundo com vegetação e flores roxas.

Docente de Química no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGECT/UFSC). Mestre em Química e Graduada em Química (UFSC). Atua na construção do Projeto de Educação Comunitária Integrar e do coletivo Gestus - Gestão Estudantil Universitária Integrar. Tem como foco de investigação atual compreender quais sentidos e compreensões sobre tecnologia permeiam o ambiente escolar e como essas compreensões estruturam percepções de progresso, desenvolvimento e bem-estar social.

**E-mail:** [crisaibert@gmail.com](mailto:crisaibert@gmail.com)

**Lattes:** [lattes.cnpq.br/0158354717805820](http://lattes.cnpq.br/0158354717805820)

**Orcid:** [orcid.org/0000-0002-5809-3436](http://orcid.org/0000-0002-5809-3436)

## Dalzira Maria Aparecida Yagunã



**Autodescrição 9** - Mulher negra retinta de 82 anos, aparece sentada em um sofá. Usa traje com estampa afro e turbante branco e óculos. Ao fundo uma parede azul clara.

Iyalorixá do Candomblé. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) atuando principalmente nos seguintes temas: educação, relações étnico-raciais, mulher negra, movimento negro e candomblé. Mestrado em Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e graduação em Relações Internacionais pelo Centro Universitário Autônomo do Brasil (UniBrasil).

**E-mail:** [ogunmeje@gmail.com](mailto:ogunmeje@gmail.com)

**Lattes:** [lattes.cnpq.br/6914289203071826](http://lattes.cnpq.br/6914289203071826)

**Orcid:** [orcid.org/0000-0003-4740-2712](http://orcid.org/0000-0003-4740-2712)

## Denise de Siqueira



**Autodescrição 10** - Mulher cis branca de cabelos compridos loiros. Usa óculos de grau com lente sem armação. Está em frente a uma vegetação de jardim, sorrindo e uso uma camiseta cor de laranja com um colarzinho de cordão.

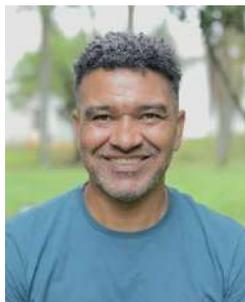
Mestre em História, Urbanismo e Arquitetura das Cidades pelo Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Santa Catarina (PGAU/UFSC). Pós-graduada em Administração, Gestão Pública e Políticas Sociais (Uniesc Dom Bosco), graduada em Relações Internacionais (Univali). Membro dos grupos de estudos: Interdisciplinar SandS UFSC - *Surf & Sustainability Research Group* e Ecoando Sustentabilidade (UFSC). Atleta competidora ParaSurf e juíza de surf, apoiada pela Confederação Brasileira CBSurf e pela Universidade Federal de Santa Catarina.

**E-mail:** deniseestuda@gmail.com

**Lattes:** lattes.cnpq.br/0658038553114753

**Orcid:** orcid.org/0009-0005-2443-350X

## Edson Luiz Mendes



**Autodescrição 11** - Homem preto sorrindo de olhos castanhos serenos e cabelos carapinhos (afro). Usa uma camiseta azul. Ao fundo uma vegetação embaçada.

Doutorando em Ciência da Informação (PGCIN/UFSC). Mestre em Ciência da Informação (PGCIN/UFSC). Graduação: Licenciatura em Educação Física Escola (UFSC); Especialização em Educação Física Escolar (UFSC); Especialização em Pedagogia Gestora com ênfase em Administração, Orientação e Supervisão Escolar (ACE-FEJ) e Especialização em Doutrina Social da Igreja (Facasc). Atualmente está na coordenação pedagógica de Ensino Médio no Marista Brasil - Escolas Sociais

**E-mail:** mendesedu@gmail.com

**Lattes:** lattes.cnpq.br/3130963951331382

**Orcid:** orcid.org/0000-0003-4740-2712

## Felipe José Schmidt



Autodescrição 12 -  
Homem branco,  
cisgênero e  
homoafetivo. Cabelos  
castanhos com  
grandes entradas na  
frente e barba  
aparada. Veste camisa  
xadrez. Ao fundo  
prateleiras de livros.

Docente de Filosofia no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Mestre em Educação (Unioeste). Possui graduação em Licenciatura em Filosofia. Especialização em Educação Especial; Membro do Grupo de Pesquisa Direitos Humanos e Singularidades - IFSC; Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Tecnologia, Comunicação, Cidadania e Trabalho nos Processos de Ensino e Aprendizagem - IFSC.

**E-mail:** felipe.schmidt@ifsc.edu.br

**Lattes:** lattes.cnpq.br/5012722390424050

**Orcid:** orcid.org/0000-0002-3679-8830

## Gabriela Goulart Nascimento



Autodescrição 13 -  
Mulher branca sorrindo  
com cabelos castanhos e  
olhos castanhos. Usa  
uma blusa preta de  
alcinha e possui  
tatuagens nos braços.

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Santa Catarina (PGCIN/UFSC), Bacharel e Licenciada em História pela UFSC (2021). Apoio técnico e pesquisadora da Rede Mover - Educação Intercultural e Movimentos Sociais.

**E-mail:** gabriela8g.n@gmail.com

**Lattes:** lattes.cnpq.br/2375876282867519

**Orcid:** orcid.org/0009-0006-3820-4529

## Josué Carvalho



**Autodescrição 14** - Homem indígena, filho de mãe kaingang e pai italiano. Possui pele branca, barba e cabelos baixos de cor ruiva. Olhos castanhos. Usa camisa manga curta floral e um colar.

Pertencente ao Povo Indígena da etnia Kaingang do norte do Rio Grande do Sul. Pós-doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Doutor em Educação (UFMG). Doutorando em Museologia pela Universidade Lusófona de Lisboa. Mestre em Memória Social (Unirio). Graduado em Comunicação Social (Unochapecó). Atua como formador na Ação Saberes Indígenas na Escola - Núcleo/SC e na coordenação de Monitoramento de Políticas Públicas da Educação Unesco/FNDE. Professor do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (UFSC).

**E-mail:** carvalho.josue.edu@gmail.com

**Lattes:** lattes.cnpq.br/3749800038682321

**Orcid:** orcid.org/0000-0001-6991-1003

## Juliana Akemi Andrade Okawati



**Autodescrição 15** - Mulher amarela de olhos castanhos puxados, cabelos castanhos na altura do ombro e sorriso largo. Usa uma blusa preta regata e um colar com grafismos.

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Santa Catarina (PGCIN/UFSC). Mestra em Antropologia Social (PPGAS/UFSC). Especialista em Educação Inclusiva (Udesc) e Políticas Públicas para Igualdade (Clacso). Supervisora da Ação Saberes Indígenas na Escola - 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

## Lenildo Gomes de Almeida



Autodescrição 16 - Homem pardo, de olhos verdes, cabelos crespos encaracolados. Veste camisa preta.

Doutorando no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGICH/UFSC). Colaborador da Rede Mover. Bolsista do programa Uniedu/SC. Possui licenciatura em geografia (UFRJ). Mestrado em Educação (UERJ). Foi premiado pela Fundação de Cultura de Balneário Camboriú e Fundação Cultural de Itajaí por seus projetos de pesquisa e produção cultural. Atuou como docente em diversas IES e do estado do Paraná e Santa Catarina. Atualmente leciona na rede pública de ensino do Estado de Santa Catarina.

**E-mail:** lenildoal@yahoo.com.br

**Lattes:** lattes.cnpq.br/0073017049958359tbm

**Orcid:** orcid.org/0000-0003-0946-6723

## Letícia Borges de Assis



Autodescrição 17 - Mulher branca de olhos verdes, óculos de grau com armação preta em formato “gatinho”; cabelos azuis de comprimento médio, batom lilás e blusa azul royal.

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGICH/UFSC). Mestra em Educação (CED/UFSC). Graduada em Jornalismo pela UCS. Jornalista, estrategista de marketing, criadora de conteúdo digital, roteirista, palestrante e educadora. Ativista pelos direitos das pessoas que vivem com HIV, militante feminista e antigordofobia. Membro do Laboratório de Estudos de Gênero (Legh/UFSC) e do Projeto “A internet como campo de disputas pela igualdade de gênero” (Fapesc/UFSC). Membro do Coletivo Desencaixa e do 8MSC. Editora da Revista Motrivivência (CDS/UFSC).

**E-mail:** simsoudiva@gmail.com

**Lattes:** lattes.cnpq.br/6620601070619453

**Orcid:** orcid.org/0000-0002-6092-0189

## Lucas Santos Carmo Cabral



Autodescrição 18 - Homem branco de cabelo loiro escuro ondulado cobrindo parcialmente as orelhas. Tem olhos castanhos e sorri para a foto. Usa um suéter azul-escuro.

Doutorando em Jornalismo no Programa de Pós-graduação em Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGJOR/UFSC). Mestre e graduado em Jornalismo pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Durante o mestrado, pesquisou a reportagem como dispositivo estratégico no jornal *Plural*, de Curitiba. Atualmente, pesquisa as transformações estruturais do jornalismo enquanto forma social de conhecimento e integra o Laboratório de Práticas para o Jornalismo Local a Serviço dos Públicos (LocalJor). Bolsista Capes.

**E-mail:** [lcabral.98@gmail.com](mailto:lcabral.98@gmail.com)

**Lattes:** [lattes.cnpq.br/8594189800256142](http://lattes.cnpq.br/8594189800256142)

**Orcid:** [orcid.org/0000-0002-7613-4035](http://orcid.org/0000-0002-7613-4035)

## Mariateresa Muraca



Autodescrição 19 - Mulher branca de olhos verdes e cabelos castanhos com reflexos vermelhos na altura do obro. Sorri para a câmara. Usa brincos amarelos e um vestido da mesma cor. Ao fundo uma livraria.

Mariateresa Muraca conseguiu o doutorado em 2015 na *Università di Verona* em co-tutela com a Universidade Federal de Santa Catarina. Realizou um estágio pós-doutoral na *Università di Verona* e um na Universidade do Estado do Pará. É professora permanente no *Istituto Universitario don Giorgio Pratesi* e professora convidada no *Istituto Progetto Uomo* (Itália). É autora da monografia *Educazione e movimenti sociali* (Mimesis, 2019), do manual didático *I colori della pedagogia* (Giunti-Treccani, 2020) e de numerosos ensaios e artigos científicos.

**E-mail:** [mariateresa85muraca@gmail.com](mailto:mariateresa85muraca@gmail.com)

**Lattes:** [lattes.cnpq.br/1031878280995937](http://lattes.cnpq.br/1031878280995937)

**Orcid:** [orcid.org/0000-0002-3250-0988](http://orcid.org/0000-0002-3250-0988)

## Mateus dos Santos Brito



Autodescrição 20 -  
Homem negro,  
cisgênero, gay, com  
barba e cabelos pretos,  
com tranças no formato  
Nagô e sorrindo. Usa  
camisa amarela, e suas  
mãos tocam os ombros.  
Ao fundo, um muro de  
pedras.

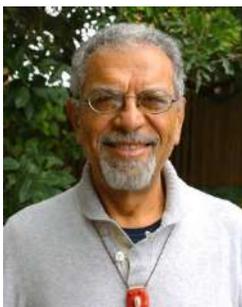
Doutorando e Mestre em Saúde Coletiva (ISC/UFBA), aluno no Certificado em Estudos Afro-latino-americanos (Alari/Harvard University), especialista pela Residência Multiprofissional em Saúde da Família com ênfase na População do Campo (UPE), bacharel em fisioterapia (Unisba), pesquisador do OAPS, PECS e Grupo Zeferina (ISC/UFBA) e do GPPEC/Cnpq-UNIFACS, e ativista quilombola do Coletivo Nacional de Saúde Quilombola (Conaq).

**E-mail:** [mateusbrito@ufba.br](mailto:mateusbrito@ufba.br)

**Lattes:** [lattes.cnpq.br/2773616041459900](http://lattes.cnpq.br/2773616041459900)

**Orcid:** [orcid.org/0000-0003-0763-7664](http://orcid.org/0000-0003-0763-7664)

## Reinaldo Matias Fleuri



Autodescrição 22 -  
Homem de óculos,  
sorridente, de barba e  
cavanhaque grisalhos,  
indicando seus 73 anos  
de idade. Veste blusa  
cinza de gola. Ao  
fundo, arbusto de  
folhas verdes escuras.

Doutor em Educação (Unicamp). Atualmente é professor permanente no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGICH/UFSC). Professor Honorário na *The University of Queensland* (UQ/Australia) desde 2013. Coordena o Grupo 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](mailto:rfleuri@gmail.com)

**Lattes:** [lattes.cnpq.br/0966229092773143](http://lattes.cnpq.br/0966229092773143)

**Orcid:** [orcid.org/0000-0002-7372-1429](http://orcid.org/0000-0002-7372-1429)

## Roselaine Dias da Silva



**Autodescrição 21** - Mulher Cis, negra de pele clara, cabelo castanho, sorrindo. Usa óculos e tem os olhos quase fechados devido a luz, que revelam rugas. Pescoço ornamentado com seis guias, representando as linhas de Umbanda. Ao fundo, vegetação embaçada.

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGICH/UFSC). Mestre em Educação (UEMS). Integrante dos Grupos de Pesquisa: Educação Cultura e Diversidade, UEMS/CNPq; Relações de Fronteira: história, política e cultura na tríplice fronteira Brasil, Argentina e Uruguai na Universidade Federal do Pampa (Unipampa); Educação, Direitos Humanos e Interseccionalidades (Unipampa). Graduada em Ciências Sociais- Ciências Políticas- (Unipampa). Militante do Batuque do Rio Grande do Sul e Militante Lésbica, Articuladora Nacional da Rede de Ativistas e Pesquisadoras Lésbicas e Bissexuais do Brasil.

**E-mail:** [roselainediasdasilva5707@gmail.com](mailto:roselainediasdasilva5707@gmail.com)

**Lattes:** [lattes.cnpq.br/0220900816546360](http://lattes.cnpq.br/0220900816546360)

**Orcid:** [orcid.org/0000-0003-0872-3994](http://orcid.org/0000-0003-0872-3994)

## Sandra Tanhote Sousa



**Autodescrição 22** - Mulher negra com cabelo crespo e curto. Está sorrindo usando e usa uma blusa branca com gola de grafismo. Ao fundo, vegetação embaçada.

Doutoranda em Antropologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGAS/UFSC). Bacharela em Ciências Sociais (UFPel). Licenciada em Ciências Sociais e mestra em Antropologia Social (UFSC). Pesquisadora vinculada ao Núcleo de Estudos de Identidades e Relações Interétnicas (Nuer/UFSC) e ao Núcleo de Estudos Arte, Cultura e Sociedade na América Latina e Caribe (Musa/UFSC). Integra o projeto de Extensão Ebó Epistêmico, vinculado à disciplina de Estudos Afro-Brasileiros (PPGAS/UFSC).

**E-mail:** [sandratanhot@gmail.com](mailto:sandratanhot@gmail.com)

**Lattes:** [lattes.cnpq.br/9045815240641670](http://lattes.cnpq.br/9045815240641670)

**Orcid:** [orcid.org/0009-0004-5962-4800](http://orcid.org/0009-0004-5962-4800)

## Thaiara Dornelles Lago



**Autodescrição 23** - Mulher branca de cabelos pretos, lisos e compridos. Tem os olhos castanhos e sorriso largo. Veste blusa preta com alças branca e um colar feito por indígenas artesãs do povo Kamayurá.

Gaúcha da fronteira-oeste da cidade de São Borja, filha de Dona Iara e Seu Pedro, neta da Dona Jurema. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva (UFSC). Especialista em Saúde da Família com ênfase nas populações do Campo pelo Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Família com ênfase nas populações do campo (UPE/MS). Farmacêutica graduada pela UFSC. Integra o Nupebisc/UFSC. Atuou no SUS, durante a pandemia, em territórios rurais e quilombolas junto aos movimentos sociais do campo. Produziu, dirigiu e montou o documentário *Guerreiras Quilombolas do Castanho: Nossa Ancestralidade nos Guia* (Pernambuco, 2022 - incentivo Fundaparte).

**E-mail:** [thaiaradlago@gmail.com](mailto:thaiaradlago@gmail.com)

**Lattes:** [lattes.cnpq.br/4588632348889224](https://lattes.cnpq.br/4588632348889224)

**Orcid:** [orcid.org/0000-0002-6132-7061](https://orcid.org/0000-0002-6132-7061)

## Vanessa Silva Sagica



**Autodescrição 24** - Mulher indígena de cabelos pretos, lisos na altura dos ombros. Tem olhos negros e puxados, boca de lábios grossos e sorriso largo. Usa blusa preta, brinco, colar e pulseira vermelha.

Indígena do povo Makuxi/Wapichana de Boa Vista/RR. Doutoranda em Linguística (UFSC), Graduada em Letras Português/Espanhol (UFRR), Especialista em Gestão Escolar (IFSC), Mestre em Ciências da Linguagem (Unisul), Membro dos Grupos de Estudos: Políticas Linguísticas Críticas e Direitos linguísticos (UFSC), Estudos em Artes (Gruas/Unisul). Membro e Coordenadora do Projeto “A literatura das Mulheres Indígenas” da Ajob/SC. Organizadora do Projeto “Sementes-Palavras”. Membro da Equipe Executiva do Grupo de Trabalho Nacional da Década Internacional das Línguas Indígenas - Brasil (Dili 2022-2032)

**E-mail:** [vanessa.sagica@yahoo.com.br](mailto:vanessa.sagica@yahoo.com.br)

**Lattes:** [lattes.cnpq.br/0624299047901737](https://lattes.cnpq.br/0624299047901737)

**Orcid:** [orcid.org/0000-0002-6122-5866](https://orcid.org/0000-0002-6122-5866)

**Figura 13 - Educação intercultural: aprender a viver, conviver e gerar vida em plenitude**



Fonte: Acervo Rede Mover (2023).

Descrição da imagem: 15 pessoas aparecem unidas em frente a uma mesa sorrindo para a foto. Ao fundo, na projeção de uma tela de computador, outras duas mulheres também sorriem. Toda a imagem é refletida pelo espelho da mesa projetando um grande reflexo.

Nossas trajetórias nos movem.  
Nossa ancestralidade nos guia.

## *Nêgo Bispo*

pedro & joão editores



[pedrojoaoeditores.com.br](http://pedrojoaoeditores.com.br)

ISBN 978-45-265-1085-8

