TOMO
2

Ana Tereza Reis da Silva
Atauan Soares de Queiroz
Carolina Soares Mendes
Lurian José Reis da Silva Lima
Orgs.

Vozes do pluriverso

práticas e epistemologias decoloniais e antirracistas em educação

GRUPO DE PESQUISA
EDUCAÇÃO, SABERES E DECOLONIALIDADES
(GPOESUNB)

pimenta cultural

TOMO
2

Ana Tereza Reis da Silva
Atauan Soares de Queiroz
Carolina Soares Mendes
Lurian José Reis da Silva Lima
Orgs.

Vozes do pluriverso

práticas e epistemologias decoloniais e antirracistas em educação

GRUPO DE PESQUISA EDUCAÇÃO, SABERES E DECOLONIALIDADES (GPOESUNB)

· São Paulo · 2026 ·

pimenta cultural

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

V977

Vozes do Pluriverso: Práticas e epistemologias decoloniais e antirracistas em educação / Organização Ana Tereza Reis da Silva... [et al]. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2026.

Demais organizadores: Atauan Soares de Queiroz, Carolina Soares Mendes, Lurian José Reis da Silva Lima.

Coleção Vozes do Pluriverso. Volume 2

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-786-6
DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-786-6

1. Educação decolonial.2. Educação antirracista. 3. Saberes ancestrais. 4. Territórios de resistência. 5. Pluriverso. I. Silva, Ana Tereza Reis da (Org.). II. Queiroz, Atauan Soares de (Org.). III. Mendes, Carolina Soares (Org.). IV. Lima, Lurian José Reis da Silva (Org.). V. Título.

CDD 370.1

Índice para catálogo sistemático:
I. Educação antirracista
Simone Sales • Bibliotecária • CRB: ES-000814/O

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2026 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2026 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).
Os termos desta licença estão disponíveis em:
<https://creativecommons.org/licenses/>.
Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.
O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Estágio em editoração	Emanuelle Vitória Miranda da Silva Rayssa Santos Arrais
Imagens da capa	Paulo Brito do Prado alfanekoc, okeykat - Magnific.com
Tipografias	Acumin Pro, Hustle Bright, Mala
Revisão	Pimenta Cultural
Organizadores	Ana Tereza Reis da Silva Atauan Soares de Queiroz Carolina Soares Mendes Lurian José Reis da Silva Lima

PIMENTA CULTURAL
São Paulo • SP
+55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

2026

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoras

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Tanus Cesário de Souza
Faculdade Anhanguera, Brasil

Andressa Antunes
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadétte Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cassia Cordeiro Furtado
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cecilia Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deilson do Carmo Trindade
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edilson de Araújo dos Santos
Universidade de São Paulo, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos
Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros
Universidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes
Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leyltton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior
Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues
Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger
Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Julianno Pizzano Ayoub
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt
Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Bieging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas
Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suélen Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Apresentação 13

Prefácio 24
Gina Vieira Ponte de Albuquerque

PRIMEIRA PARTE
corpos-territórios e formas próprias de educar

Entrevista-conversatório 31
Ana Tereza Reis da Silva
Luan Gomes dos Santos de Oliveira

Narrativas pluriversais em diálogo
pedagogias de povos e comunidades
tradicionais e modos próprios de coexistir 33
Maria Diva da Silva Rodrigues (Diva Crioula)
Grazielle de Assunção Azevedo Carneiro (Grazi Azevedo)
Maria Luciete Lopes (Luciete Pankará)

Capítulo 1
Òná Iná:
as pedagogias de terreiro enquanto caminhos
e potencialidades para uma educação antirracista 57
Lucas Ferreira dos Santos

Capítulo 2
Minha mãe Betina Ticuna, minha educadora ancestral 80
Oziel Ticuna

SEGUNDA PARTE
decolonizando a escola

Capítulo 3
Nas águas que conectam, nas florestas que ensinam:
a educação como bem comum no território ribeirinho
da Ilha do Capim/Abaetetuba (PA) 101
Grazielle de Assunção Azevedo Carneiro
Carla Ely Monteiro Pereira
Renata Assunção Lobato
Ana Tereza Reis da Silva

Capítulo 4

Represas do tempo:

saberes de terreiro por uma escola contracolonial **113**

Jeidma Marinho

Capítulo 5

A norma é o silêncio:

racismo religioso como desafio
da educação antirracista contemporânea **127**

Barbara Ribeiro Dourado Pias de Almeida
Lurian José Reis da Silva Lima

Capítulo 6

A escola que as crianças veem:

o uso da sociopoética em estudos
com crianças camponesas de Brazlândia/DF **144**

Cássia Elen Nunes de Almeida

TERCEIRA PARTE

educar–conhecer com os povos e comunidades tradicionais

Capítulo 7

Entre discursos e travessias:

a presença indígena e as experiências interculturais
na Universidade de Brasília **163**

Núbia Batista da Silva (Tupinambá)
Paula Fernandes de A. C. Neves

Capítulo 8

Semear, germinar e nutrir *experiências*
junto a povos tradicionais **180**

Alex de Castro Fiuza

Capítulo 9

Educação Judicial em Diálogo:

vozes pluriversas, interculturalidade e justiça epistêmica **209**

Andréa Brasil Teixeira

Capítulo 10

Experiências do vestibular indígena e caminhos decoloniais na pesquisa em educação 227

Márcia Denise Rodrigues Alves Saraiva

QUARTA PARTE

poéticas da tradição e designers de(contra)coloniais

Capítulo 11

Poéticas contracoloniais em Nego Bispo e o Antropoceno 247

Paulo Brito do Prado

Capítulo 12

A palavra como dádiva:

pedagogias da reciprocidade no Pluriverso 277

Maria Zenaide Gomes de Castro

Capítulo 13

Letramento espacial crítico e arquitetura decolonial:

experiências insurgentes no Sul Global 294

Atauan Soares de Queiroz

Enia Pereira de Souza

Capítulo 14

Tambor de crioula e bullerengue:

contranarrativas culturais feitas pelas mulheres quilombolas de Santa Rosa dos Pretos (Brasil) e pelas palenqueras de San Basílio (Colômbia) 314

Patrícia de Barros Marques

QUINTA PARTE

existir, performar, desobedecer

Capítulo 15

Corpos dissidentes na universidade:

poder, colonialidade e empoderamento de uma corpe docente *queer* e transviade 333

Jáder de Castro Andrade Rodrigues

Capítulo 16

Performar para decolonizar:
lições de LaWhore Vagistan **357**
Juliana Liconti

Capítulo 17

Desenhos de si, entre experiências e memórias **383**
Paulo Brito do Prado

SEXTA PARTE

cartas que educam:
afetos, memórias e desobediências

Capítulo 18

Cartas para um ensinar sentipensante:
flores e fôlegos da desobediência epistêmica em sala de aula **401**
Janaína Meira Reis

Capítulo 19

A Potência da Educação Decolonial
na Universidade Pública **426**
Julie Eduarda Brito de Almeida
Márcia Denise Rodrigues Alves Saraiva
Odara Pretto

Capítulo 20

Cartas que nos atravessam:
memórias, afetos e resistências docentes
— epistolaridade e sociopoética na formação
de professoras no contexto da pandemia **441**
Sabrina Stein

Sobre os organizadores e as organizadoras **466**

Sobre as autoras e os autores **468**

Índice remissivo **475**

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Vozes do Pluriverso: Tomo 2 celebra doze anos de trajetória do Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades da Universidade de Brasília (Gpdes/UnB). Mais do que marcar a passagem do tempo, esta obra expressa um percurso coletivo de aprendizagens, encontros, experimentações e insurgências que têm produzido, no interior e para além da universidade, outras formas de ensinar, pesquisar, aprender e produzir conhecimento.

A partir de suas diferentes ações micropolíticas, o Gpdes/UnB tem assumido a decolonialidade como caminho crítico, teórico, epistemológico, ético e estético para produzir ensino, pesquisa e extensão de forma situada, implicada e engajada com territórios e contextos locais contracoloniais. Trata-se de um exercício permanente de deslocamento: da centralidade da academia para os territórios de vida; da monocultura do saber para o diálogo entre diferentes epistemologias; da pretensão de universalidade para a convivência entre mundos; da posição de quem interpreta e explica para a disposição de aprender com aqueles e aquelas que historicamente tiveram seus saberes, corpos e territórios silenciados, subalternizados e invisibilizados.

Assim como em *Vozes do Pluriverso, Tomo 1*, partimos da compreensão de que a decolonialidade só pode ser construída a partir de "diálogos e colaborações com sujeitos, saberes e territórios contracoloniais e não eurocêntricos" (Ana Tereza Reis da Silva, 2022, p. 21). Não basta tecer críticas complexas e sofisticadas à colonialidade do saber, do poder e do ser. É preciso ir além dos limites das comunidades de argumentação e das fronteiras epistemológicas da academia, buscando compreender e construir modos (alter)nativos de produzir ciência e conhecimento. Isso significa fazer da decolonialidade uma prática coletiva, ativa e criativa, construída com, sobre e para povos, comunidades e territórios, mas, sobretudo, aprendida com eles.

Nesse percurso, compreendemos a decolonialidade não apenas como uma chave de leitura para entender os modos pelos quais a modernidade-colonialidade continua a se estruturar e a produzir desigualdades, mas também como um projeto epistêmico, político, ético e imaginativo

capaz de abrir fissuras no metabolismo do capital e nas relações de poder que o sustentam, entrelaçadas à globalização neoliberal, ao patriarcado, ao racismo e às diferentes formas de colonialidade. No Sul e no Norte Global, sua construção exige reconhecer que existem outras formas de conhecer, existir, educar e coabitar, produzidas historicamente por povos indígenas, povos e comunidades tradicionais e comunidades quilombolas, de terreiro e periféricas. No contexto brasileiro, isso implica reconhecer como legítimas e potentes as práticas e os saberes das águas, dos campos e das florestas, que partem de corpos-territórios e de epistemologias próprias para produzir justiça cognitiva, social e territorial.

Os trabalhos reunidos neste *Tomo 2* partem desse caminho decolonial. Transitamos pelos saberes e perspectivas de povos e comunidades tradicionais, pelos aprendizados produzidos nos encontros com esses povos e seus territórios e pelas insurgências que alcançam a escola, a universidade, a ciência e as formas contemporâneas de produzir conhecimento. São trabalhos que não apenas tematizam o pluriverso, mas que procuram produzir conhecimento a partir dele e com ele.

A pluralidade que atravessa a obra manifesta-se, assim, tanto no conteúdo quanto na forma dos textos; tanto nas epistemologias mobilizadas quanto nos modos de narrar, sentir, pensar e escrever o mundo. Ela se expressa no campo discursivo e epistemológico, mas também no modo sociopoético de observar e experimentar a realidade, de estabelecer relações com outros seres e de produzir sentidos sobre a vida. Está presente nos atos e práticas de *corazonamento* e *sentipensamento* que atravessam os processos formativos, bem como na construção de formas inclusivas e democráticas de dizer, que procuram tensionar a linguagem acadêmica e suas silenciosas hierarquias, autorizações e formas de silenciamento.

É também por isso que, assim como no *Tomo 1*, decidimos escrever, no corpo do texto, o nome e o sobrenome das pessoas autoras referenciadas. Esse pequeno gesto político e epistemológico busca contribuir para visibilizar a diversidade social, racial e de gênero das intelectualidades que constituem nosso arcabouço teórico e a rede de produção de conhecimentos que sustenta o Gpdes. Ao nomear, procuramos também reconhecer. Ao reconhecer, buscamos deslocar os regimes de invisibilidade

que historicamente definiram quem pode ser considerado autor, autora, intelectual e produtor ou produtora legítima de conhecimento.

Doze anos depois, seguimos aprendendo que o pluriverso não é apenas aquilo que estudamos ou sobre o qual escrevemos. É, antes, um modo de estar no mundo, de produzir encontros e de construir conhecimentos em meio à diversidade de corpos, territórios, ancestralidades, saberes e modos de existência. *Vozes do Pluriverso: Tomo 2* nasce desse movimento: como registro de uma caminhada coletiva, mas também como convite a continuar caminhando, escutando, aprendendo e criando, juntos e juntas, outros modos de conhecer e de coabitar a Terra.

A Primeira Parte do livro, **Corpos-territórios e formas próprias de educar**, se abre com uma entrevista-conversatório com Diva Crioula, Graziella Azevedo e Luciete Pankará, conduzida por Ana Tereza Reis da Silva e Luan Gomes dos Santos de Oliveira. As três mulheres — uma quilombola, uma ribeirinha e uma indígena —, lideranças, intelectuais, educadoras e egressas do Mestrado em Sustentabilidade Junto a Povos e Territórios Tradicionais (MESPT/UnB), entrelaçam suas narrativas em torno da educação própria, do território e da ancestralidade, das relações com os seres mais-que-humanos, do currículo e da escola, da resistência, da produção de conhecimentos e da pluriversalidade. Suas vozes evocam pedagogias que coexistem com saberes e perspectivas pluriversais mais-que-humanas e anunciam outras possibilidades de educar, conhecer e coabitar a Terra, como um sopro de esperança diante de um mundo em colapso.

Em seguida, o capítulo *ÒNÁ INÁ: as Pedagogias de Terreiro enquanto caminhos e potencialidades para uma Educação Antirracista*, de Lucas Ferreira dos Santos, propõe uma reflexão sobre a educação antirracista fundamentada na vivência e na prática dos Terreiros de Candomblé. O Terreiro é compreendido pelo autor como um espaço que, a partir de sua estrutura própria e particular de relações sociais e simbólicas, organiza modos singulares de pensar e fazer educação. Os saberes rituais, centrados na oralidade, constituem pilares para a construção da ética e da moral nas relações entre os seres humanos e em sua interação com entidades não humanas. Tais saberes e códigos de conduta confrontam a lógica colonial de relação-domínio com a natureza. Segundo o autor, o Terreiro ultrapassa

a dimensão estritamente religiosa, construindo pontes para pensar o mundo como uma comunidade na qual todas as partes são indissociáveis e constituindo, assim, um solo de pertencimento integral.

No segundo capítulo, intitulado *Minha Mãe Betina Ticuna, Minha Educadora Ancestral*, Oziel Ticuna tece uma homenagem à sua mãe, ressaltando sua força, ternura e resistência, que permanecem como guia e inspiração em sua própria caminhada. A educação construída com sua mãe não aconteceu em salas de aula, mas no cotidiano, no cuidado com a família, no respeito à natureza e na partilha com a comunidade. Foi com ela que aprendeu a ouvir, agradecer pela vida, valorizar suas raízes, escutar os mais velhos, a natureza e a si mesmo. Sua mãe sempre dizia que a sabedoria não está apenas em falar, mas em saber ouvir. Ao ensinar a ouvir as histórias dos antepassados, ela lhe deu acesso a um conhecimento profundo, que sustenta a identidade de um povo e que não se aprende nas universidades.

A Segunda Parte, intitulada **Decolonizando a escola**, se inicia com o trabalho *Nas Águas que conectam, nas Florestas que Ensinam: A Educação como Bem Comum no Território Ribeirinho da Ilha do Capim/Abaetetuba-PA.* Nele, três mulheres da Comunidade Ribeirinha Ilha do Capim, Carla Ely Monteiro Pereira, Grazielle de Assunção Azevedo Carneiro e Renata Assunção Lobato, em colaboração com Ana Tereza Reis da Silva, (d)escrevem suas primeiras memórias, primeiras lutas e primeiros aprendizados no terreno da educação. A educação na Ilha do Capim é costurada pelas experiências de vida, pelos modos de cuidar da terra e das águas, pela luta por direitos e pelas ciências produzidas no território. Ao escrever, as autoras reafirmam o direito de narrar as próprias histórias, compondo uma epistemologia ribeirinha que confronta os silêncios impostos e reivindica o lugar das comunidades amazônicas como produtoras de conhecimento. O texto nasce de vivências concretas e de um compromisso político com o território, reconhecendo que a educação é também instrumento de autonomia, identidade e futuro.

Em *Represas do tempo: saberes de terreiro por uma escola contracolonial,* Jeidma Marinho propõe um texto que não caminha em linha reta, mas que gira ao toque do tambor e incorpora o passado no presente para pensar nas encruzilhadas epistemológicas dos terreiros e da escola, que são espaços

de contradição e reinvenção. A autora defende que a escola pode incorporar as referências do terreiro, tornando-se um espaço de resistência e de (re)construção de uma educação mais comprometida com o combate ao racismo e ao extermínio existencial e com a valorização das memórias ancestrais. As epistemologias de terreiro podem ser uma via de enfrentamento à morte ontológica imposta pelo projeto colonizador.

No trabalho *A norma é o silêncio: racismo religioso como desafio da educação antirracista contemporânea*, Barbara Ribeiro Dourado Pias de Almeida e Lurian José Reis da Silva Lima desenvolvem uma contundente reflexão crítica sobre um dos principais e mais complexos gargalos da educação antirracista na atualidade: o racismo religioso. Autor e autora chamam atenção para a necessidade de, nesse campo, ir além da denúncia das violências e dos silenciamentos produzidos pelo racismo, buscando documentar e analisar com precisão sua operação no ambiente escolar e os efeitos das práticas antirracistas. Nesse sentido, argumentam que o estudo do racismo religioso configura-se atualmente como uma das principais agendas ainda carentes de desenvolvimento. O capítulo caracteriza o racismo religioso como uma dimensão fundante, pervasiva e muito poderosa da colonialidade, apoiada por amplos grupos de poder e capaz de induzir comportamentos coniventes com o racismo, mesmo entre aliados da luta antirracista.

O trabalho *A escola que as crianças veem: o uso da Sociopoética em estudos com crianças camponesas de Brazlândia/DF*, da autora Cássia Elen Nunes de Almeida, investiga como crianças que frequentam uma Escola Classe do Campo, em Brazlândia (DF), constroem sentidos e expressam suas percepções sobre a instituição escolar. Com base na Sociopoética e nos Estudos decoloniais, o estudo buscou decolonizar saberes e ampliar as vozes das crianças, frequentemente silenciadas nos processos de produção de conhecimento. A partir dessa experiência, a autora problematiza o adultocentrismo e afirma a infância camponesa, seu protagonismo como sujeito epistêmico, produtor de conhecimentos.

A Terceira Parte reúne reflexões sobre **Educar-conhecer com os povos e comunidades tradicionais**. Em *Entre discursos e travessias: a presença indígena e as experiências interculturais na Universidade de Brasília*,

as autoras Núbia Batista da Silva (Tupinambá) e Paula Fernandes Neves mobilizam uma abordagem decolonial e uma metodologia baseada em entrevistas-narrativas com integrantes da Associação de Acadêmicos Indígenas da UnB (AAIUnB). O estudo identificou atravessamentos e fricções entre os mundos indígenas e a universidade, bem como a emergência de práticas educativas interculturais. Ao evidenciar os desafios enfrentados por essas mulheres – atravessados por racismo, violência, machismo e estereótipos – a pesquisa também ressaltou as oportunidades abertas pela presença indígena para o diálogo de saberes, a construção de pedagogias mais plurais e o enfrentamento do racismo epistêmico nas estruturas universitárias.

No trabalho *Semear, germinar e nutrir experiências junto a povos tradicionais,* Alex de Castro Fiuza tece um relato autobiográfico sobre *experiências*, enquanto processos formativos, que teve e tem tido junto a povos tradicionais, enquanto servidor do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio). Seu foco são os processos interculturais através dos quais essas *experiências* ou itinerâncias formativas se consolidaram nele. A experiência relatada pode subsidiar reflexões sobre pluralismo epistêmico e possibilidades de colaboração horizontal entre ciências da academia e da tradição oral. Por isso mesmo, destaca a importância do reconhecimento e da valorização de mestras e mestres de povos e comunidades tradicionais, articulada à defesa de seus territórios e saberes.

Em *Educação Judicial em Diálogo: vozes pluriversas, interculturalidade e justiça epistêmica*, Andréa Brasil Teixeira reflete sobre a pesquisa que desenvolve no campo da educação judicial, iniciada no MESPT/UnB e aprofundada no Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade de Brasília (PPGD/UnB), tendo como eixo a formação de juízas e juízes em direitos dos povos indígenas e comunidades tradicionais. A partir da experiência do curso *O Poder Judiciário e os Direitos dos Povos Indígenas*, realizado em diálogo com comunidades e territórios indígenas, a autora analisa possibilidades e limites de uma formação judicial intercultural, fundamentada nas noções de interculturalidade crítica, intercientificidade e pluralidade de saberes. O capítulo busca compreender de que modo o direito estatal e suas instituições podem se abrir ao diálogo com sistemas de conhecimento territorializados, historicamente invisibilizados no âmbito

do Judiciário, reconhecendo povos indígenas e comunidades tradicionais como sujeitos produtores de ciência, justiça e direito.

No trabalho *Experiências do vestibular indígena e caminhos decoloniais na pesquisa em educação*, Márcia Denise Rodrigues Alves Saraiva busca compreender as trajetórias de egressas Kariri-Xocó e Fulni-ô, interrogando o que permanece e o que se transforma no encontro entre universidade e território. Situada no entrelugar de pesquisadora, participante, aprendiz e testemunha, a autora reflete sobre possibilidades metodológicas que emergem quando a pesquisa se desloca de uma perspectiva *sobre* os sujeitos para uma construção *com* eles. Entre teoria decolonial e experiência vivida, o texto acompanha a formação de uma pesquisadora em movimento e as aprendizagens que se produzem no exercício de escuta e partilha. Mais do que apresentar resultados conclusivos, o trabalho compartilha uma experiência de pesquisa em construção, aberta às narrativas de mulheres Kariri-Xocó e Fulni-ô e aos conhecimentos que emergem desse encontro. Nesse percurso, pesquisar torna-se também um exercício de escuta atenta às margens, onde a vida insiste e os saberes se reinventam.

A Quarta Parte reúne **Poéticas da tradição e designers de(contra) coloniais**. No trabalho *Poéticas contracoloniais em Nego Bispo e o antropoceno,* o autor Paulo Brito do Prado apresenta reflexões em torno da trajetória e dos escritos de Antonio Bispo dos Santos como possibilidades de sobrevivência do humano-espécie e de outras espécies de vida nas ruínas do Antropoceno. No decurso da análise, o autor entende as reflexões de Bispo como leituras aquilombadas do mundo e como poéticas contracoloniais produzidas a favor da vida na terra e perspectivadas no cotidiano biointerativo do campesinato negro piauiense que habita as regiões dos Cerrados, das Chapadas e dos Baixões do Piauí. As reflexões de Bispo são compreendidas como um sistema poético atravessado pelas marcas quilombolas, que podem ser úteis no processo de habitar a "barriga do monstro".

Em *A palavra como dádiva: pedagogias da reciprocidade no Pluriverso,* a autora Maria Zenaide Gomes de Castro aborda reflexivamente a comunicação humana, inscrevendo a palavra no território do sagrado, da memória e da resistência. De acordo com a autora, nas cosmologias afro-indígenas, a palavra não é mero instrumento de transmissão de informações, mas

dádiva. Ela circula como gesto de oferecer, receber e retribuir, sustentando laços comunitários e atualizando vínculos ancestrais. De forma mais específica, no terreiro, cada canto ou saudação evoca forças espirituais e partilhas coletivas, mobilizando uma rede que une os presentes, os ausentes e os que ainda virão. O trabalho mostra que é nessa tessitura que a palavra se revela não apenas como representação do mundo, mas como criação de mundos.

No trabalho *Letramento espacial crítico e arquitetura decolonial: experiências insurgentes no Sul Global*, as pessoas autoras Atauan Soares de Queiroz e Enia Pereira de Souza investigam discursos e práticas de decolonização de saberes no campo da arquitetura, considerando experiências projetuais em três países do Sul Global, a saber: Bolívia, Burkina Faso e Brasil. O trabalho, de caráter ensaístico, considera que os saberes e as experiências dos povos originários e africanos e das comunidades marginalizadas socioespacialmente constituem a base epistemológica para a construção de práticas de letramento espacial crítico; para a contestação dos modos eurocêntricos de produção do conhecimento; e para a instauração de políticas socioespaciais do bem viver.

Em *Tambor de crioula e bullerengue: contranarrativas culturais feitas pelas quilombolas de Santa Rosa dos Pretos (Brasil) e pelas palenqueras de San Basílio (Colômbia)*, a autora Patrícia de Barros Marques analisa ações feitas por mulheres negras quilombolas de Santa Rosa dos Pretos, no município de Itapecuru-Mirim, no Maranhão, no Brasil, e pelas *palenqueras* de San Basílio, no departamento de Bolívar, na Colômbia, para manterem suas tradições culturais em meio ao deslocamento forçado na diáspora negra na América Latina. A autora busca compreender em que medida as manifestações culturais negras quilombolas e *palenqueras* podem constituir uma atitude decolonial diante das representações negativas e inferiorizantes que historicamente lhes são atribuídas. Nesse contexto, problematiza a forma como a cultura hegemônica as folcloriza e deslegitima, em vez de reconhecê-las como expressões constitutivas do patrimônio cultural imaterial, conforme assegurado pelos dispositivos normativos.

A Quinta Parte reúne reflexões em torno de **Existir, performar, desobedecer**. No trabalho *Corpos dissidentes na universidade: poder, colonialidade*

e empoderamento de uma corpe docente queer e transviade, Jáder de Castro Andrade Rodrigues analisa a experiência de uma docência *queer* e não binárie em sertões e rincões acadêmicos como locus de disputa simbólica, epistêmica e política, articulando a analítica foucaultiana do poder à crítica decolonial latino-americana e à metodologia (auto)biográfica. A partir de sua trajetória como *professore-pesquisadore-autore*, Jáder cartografa os modos pelos quais a universidade, compreendida como dispositivo simultaneamente disciplinar e colonial, (re)produz corpos docentes dóceis por meio da normalização heterocisnormativa e da articulação entre as colonialidades do ser, do saber, do poder e do gênero. Como contraponto, propõe uma docência *queer* como prática de desobediência epistêmica e a narrativa autobiográfica como contraconduta política, tecnologia de cuidado de si e forma de insurgência epistemológica.

Performar para decolonizar: lições de LaWhore Vagistan apresenta uma reflexão de Juliana Liconti sobre o potencial decolonial da arte drag, tomando como foco a palestra-performance *Lessons in Drag*, da artista LaWhore Vagistan, que articula crítica racial, experimentação corporal e humor. A autora interpreta essa prática como uma forma de enfrentamento da colonialidade do ser e do saber, tanto no plano macropolítico, em que se tornam visíveis as estruturas de poder, quanto no micropolítico, em que essas estruturas são experimentadas, tensionadas e deslocadas no corpo. É nesse entrelaçamento entre crítica às estruturas coloniais — especialmente às representações racializadas e generificadas — e criação de um espaço sensível de experimentação que se situa a análise da obra, compreendida como uma prática artística capaz de produzir fissuras nos modos hegemônicos de ver, habitar e significar os corpos.

No trabalho *Desenhos de si, entre experiências e memórias*, Paulo Brito do Prado reúne produções visuais que evocam seu território e suas origens, além de memórias, emoções, deslocamentos e itinerâncias atravessados por questões relativas ao patrimônio cultural, ao multiculturalismo e às culturas afro-pindorâmica e cabocla. As imagens estabelecem relações estreitas com Goiás Velha e com manifestações de religiosidade afro-brasileira e popular, ao mesmo tempo que testemunham os trânsitos do autor entre Goiás, Piauí, Bahia e o rio São Francisco. São registros de afetos e tentativas de tocar o real por meio da arte, da crítica e da observação sensível

de suas experiências. Partindo de sua cidade-mãe, as imagens atravessam os Cerrados, percorrem as BRs 020 e 135 e acompanham os caminhos do São Francisco, onde confluem com os tocadores de rabeca espalhados pelos sertões nordestinos, as carrancas do Velho Chico e os amores do sertão.

Por fim, a Sexta Parte, intitulada **Cartas que educam: afetos, memórias e desobediências**, reúne reflexões sobre o potencial formativo da escrita epistolar. A primeira contribuição, *Cartas para um ensinar sentipensante: flores e fôlegos da desobediência epistêmica em sala de aula*, de Janaína Meira Reis, analisa em que medida a troca de cartas entre estudantes do Ensino Médio do Distrito Federal e estudantes de escolas indígenas do Alto Xingu pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas interculturais. A proposta surgiu do diálogo com outros/as professores/as que já desenvolviam experiências semelhantes de intercâmbio por correspondência. A autora compreende a atividade como uma tentativa de enfrentar o apagamento das histórias, epistemologias e identidades indígenas nos currículos escolares, sem, contudo, desconsiderar seus limites nem a necessidade de ações mais amplas e estruturais para combater a persistência desse silenciamento.

Na carta *A Potência da Educação Decolonial na Universidade Pública*, as autoras Julie Eduarda Brito de Almeida, Márcia Denise Rodrigues Alves Saraiva e Odara Pretto propõem um exercício de reencantamento da escrita e do pensar, abordando a perspectiva decolonial no campo da Educação. Para elas, escrever não é apenas uma forma de se comunicar, mas um espaço para produzir encontro, reflexão, criação de sentido e de cura. As autoras escrevem a partir dos próprios corpos, memórias e experiências, reconhecendo que o conhecimento nasce do vivido e não pode ser reduzido a números, dados ou abstrações. A carta nos convida à escuta atenta, ao exercício da pausa e à abertura para outros modos de compreender a palavra como espaço de produção de vida e de conhecimento. As autoras reafirmam que a universidade não é uma estrutura imutável, mas um campo onde múltiplas academias podem emergir.

O trabalho *Cartas que nos atravessam: memórias, afetos e resistências docentes — epistolaridade e sociopoética na formação de professoras no contexto da pandemia*, da autora Sabrina Stein, busca compreender de que maneira

a escrita epistolar, fundamentada na sociopoética e desenvolvida em rodas de conversa, contribui para a formação crítica, o fortalecimento identitário e a tomada de consciência de professoras que vivenciaram os atravessamentos da pandemia em suas vidas pessoais e profissionais. Ao tomar as cartas itinerantes como dispositivo metodológico e espaço de escuta sensível, a autora busca compreender como a articulação entre memória, afetos e reflexão coletiva possibilita ressignificar experiências de sobrecarga, desigualdade de gênero e intensificação do trabalho docente, transformando a escrita em prática terapêutica, política e formativa.

Por fim, os trabalhos reunidos nesta obra não apenas apresentam experiências decoloniais de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas no âmbito das ações do Gpdes/UnB, mas também expressam um percurso coletivo de aprendizagens, encontros e insurgências. Ao articular saberes, corpos, territórios, memórias e experiências concretas, a obra convida ao exercício da reflexão crítica, da escuta sensível e da imaginação criativa, abrindo caminhos para fabular e construir mundos mais democráticos, plurais e comprometidos com a justiça cognitiva, social e territorial. São experiências encarnadas em modos ancestrais de conhecer, existir e resistir, que nos convocam a aprender com os povos, comunidades e territórios e a transformar a educação, a pesquisa e a extensão em práticas de criação de outros futuros possíveis.

Os/as organizadores/as

REFERÊNCIAS

REIS DA SILVA, Ana Tereza. **Vozes do pluriverso**: práticas e epistemologias decoloniais e antirracistas em educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

PREFÁCIO

"Vamos escutar a voz dos rios, pois eles falam. Sejamos água, em matéria e espírito, em nossa movência e capacidade de mudar de rumo, ou estaremos perdidos."
(Ailton Krenak, 2022)

À medida que eu percorria as páginas deste livro, as afirmações contundentes de Jerry Dávila (2006), um brasilianista estadunidense, ganharam maior relevo. Em sua tese de doutorado, que viria a se tornar o livro *Diploma de Brancura: Política social e racial no Brasil (1917-1945)*, ele se propôs a olhar para o nosso país e as suas políticas sociais e raciais nesse período histórico.

O fato de ele não ser brasileiro lhe concedeu os distanciamentos geográfico, político e identitário necessários para dizer sem reservas e sem receios aquilo que precisa ser lembrado em relação aos esforços pela construção da identidade nacional, via educação pública brasileira: as bases teóricas, filosóficas e culturais que forjaram e sustentam a educação no Brasil até hoje são racistas, mais que isso eugenistas. Partem da realidade apontada pela grande Lélia Gonzalez (2020) de que o Brasil é um país que exerce o racismo "por denegação", ou seja, ele nega as suas bases históricas e matrizes culturais afro-indígenas e anseia por ser um país branco.

Do meu lugar de professora da educação básica por mais de 30 anos, pude ver de perto como a escola que temos ainda reverbera esses ideais de brancura e essa crença na superioridade branco-europeia em detrimento de outros grupos sociais. Após 80 anos de sua implantação, a política educacional eugenista, não obstante os esforços genuínos dos movimentos sociais por justiça e reparação histórica, segue em curso. Ela está impressa no material didático que ainda revela uma hegemonia dos saberes da classe dominante, está registrada na arquitetura das escolas que se assemelham aos pavilhões de prisões, ela ainda pulsa no currículo oficial que está longe de fazer justiça às vozes silenciadas ao longo da história, ela ainda é realidade viva nas ementas dos cursos de pedagogia e licenciaturas que, em muitos casos, persistem em privilegiar uma perspectiva de formação docente baseada, exclusivamente, no pensamento dos intelectuais

que construíram e sustentaram estas mesmas teorias eugenistas contra as quais precisamos lutar.

Hoje, apesar da persistência do imaginário e de práticas educacionais racistas, é consenso que é necessário *"desnaturalizar concepções únicas e universais" de sujeitos, de vida e de cosmologias*[1]" (Cássia Almeida, 2026). Tábita Hünemeier (2005) lembra-nos de que "do ponto de vista genético, qualquer população que não tenha diversidade está fadada a ser extinta [...] os indivíduos precisam ser diferentes para se manterem como espécie dentro de um ecossistema. Essa é a ideia da evolução: ela não existe sem diversidade, e qualquer redução nessa diversidade é problemática biologicamente" (Tábita Hünemeier, 2005, p. 138).

Pensando nessa perspectiva, o desafio com o qual nos deparamos é aquele já posto por Grosfoguel (2016), o de descolonizar o ser, o saber e o poder, descolonizar a escola, criar outra forma de pensar a educação, criar outras maneiras de organizar o trabalho pedagógico, criar outro imaginário que seja capaz de inspirar outras concepções de educação, outros modos de vida, outra sociedade.

Eliane Potiguara (2018), a primeira escritora indígena, no seu livro histórico *Metade cara, metade máscara,* afirma que "o ato de criar é um ato de amor. Amor a si mesmo, amor ao próximo, amor à natureza". Mas, ela nos lembra de que para chegar ao ponto em que estamos, em que desejamos criar algo novo, "muitos caminhos foram bloqueados, tivemos de tomar muita água envenenada, muitos fantasmas tivemos que enfrentar. Permanecemos como um rio que morre, que não corre e não ecoa ao encontrar-se com as pedras. Tornamo-nos uma fome desesperada pelo novo, enfraquecendo a nossa fecundidade. Enfim, um caminho árido e infértil" (Eliane Potiguara, 2018, p. 59).

Percorrer cada um dos capítulos deste livro, ouvindo a diversidade de vozes que ele ecoa, fez com que eu precisasse pausar e pensar em como, de fato, estas metáforas elaboradas por Potiguara fazem sentido: nossos caminhos na educação e como povo e sociedade foram bloqueados,

1 As citações em itálico, constantes neste Prefácio, foram extraídas dos capítulos que compõem a obra.

tomamos água envenenada ao sermos, reiteradas vezes, ensinados a negar quem somos, a desprezar a diversidade que nos constituiu e habita.

Em 2003, quando trabalhava como professora na comunidade onde nasci, em Ceilândia, Distrito Federal, enfrentei uma grande crise profissional. Eu queria que os estudantes se entusiasmassem pelo conhecimento, eu queria que eles vissem sentido no que aprendiam, eu desejava que eles sentissem prazer em estar na escola. Até aquele momento conceitos como "Colonialidade", "Racismo Epistêmico" e "Cosmologias Afro-indígenas" me eram estranhos. Causava-me incômodo que os jovens virassem as costas para a escola, mas sem me dar conta, eu reproduzia a escola pela qual eles tinham aversão, eu havia bebido das mesmas fontes que eu apresentava para eles. Mais tarde, eu entenderia que primeiro a escola lhes havia virado as costas ao lhes negar o direito de saber-se, de conhecer as próprias histórias, de refletir criticamente sobre o próprio território. Percebi que um dos muitos motivos que tornava difícil que eles atribuíssem sentido à escola e desejassem se engajar nela estava relacionado ao que o mestre Miguel Arroyo aponta: "Que interesse podem ter por conteúdos onde não espelham suas imagens, identidade e memórias coletivas positivas? Ou onde os espelham como um fardo, uma mancha nacional?" (Miguel Arroyo, 2019, p. 273).

Seguindo a metáfora proposta por Potiguara, se no campo pedagógico a água que tomamos estava envenenada, se os nossos caminhos foram bloqueados, como fazer para que a educação seja a água límpida que desejamos beber, uma água que seja capaz de nos nutrir, de nos alimentar, de nos vivificar ao ponto de tornar a escola um lugar que "*transcenda a sua função instrumental e opere como um espaço de validação subjetiva no qual as crianças constroem autoestima e uma identidade enquanto sujeitos epistemicamente ativos/as, como produtores legítimos de saber*"? (Cássia Almeida, 2026). A resposta para esta pergunta não é uma só. Mas a imersão no livro que aqui se apresenta traz excelentes inspirações teóricas e práticas para que consigamos vislumbrar outras possibilidades pedagógicas, outros sentidos para a escola, para a universidade e para a vida.

A obra, organizada em seis partes, reúne uma entrevista e vinte capítulos, fruto do trabalho primoroso do Grupo de Pesquisa Educação,

Saberes e Decolonialidades da Universidade de Brasília (Gpdes/UnB) e é um tratado que celebra a diversidade de vozes corajosas e insurgentes que, com seriedade e compromisso ético, estético e político têm se proposto a ouvir outras tantas vozes dedicadas ao projeto de descolonização das nossas formas de pensar, sentir e significar o mundo.

Uma crítica à Ciência Moderna é transversal a todo o texto. Essa crítica é fundamental para entendermos quem somos, o que esta Ciência se tornou e por que o modelo de sociedade, de escola, de universidade proposto precisa ser revisto, reinventado. Aqui, em *Vozes do Pluriverso - Tomo II,* uma outra Ciência é evocada, como estratégia e caminho para esta reinvenção, não a Ciência técnica que é hegemônica, mas a Ciência Saber, que é fronteiriça. *"Enquanto aquela cultiva a velocidade à luz da racionalidade, a Ciência Saber é vagar, é paciência, é lentidão e artesania"* (Cássio Hissa *apud* Alex de Castro Fiuza, 2026).

É uma Ciência que compreende que não se muda aquilo que não se sabe, aquilo que não se entende, mas que nos lembra de que apenas saber não é suficiente para modificar a nossa maneira de lidar com o mundo e com as relações sociais. É necessário que, *"para além de saber, que sejamos afetados por estes conhecimentos, que estabeleçamos com eles uma outra relação para além do nosso cognitivo ou funcional. Precisamos nos afetar pela história que nos cerca, que nos constitui, nos afetarmos com a dor das outras pessoas, mesmo que apenas narradas"* (Flor do Nascimento *apud* Janaína Reis, 2026).

Na perspectiva desta Ciência Fronteiriça, urge se falar de Poéticas contracoloniais, poéticas que atuem como Pedagogias da Convivência e da Escuta, a partir das quais *"aprende-se não pela imposição de um saber universal, mas pelo exercício contínuo de se deixar afetar pelo outro"* (Maria Zenaide Castro, 2026).

Vale destacar que, em *Vozes do Pluriverso - Tomo 2*, acontecerá de um estranhamento se instaurar no ato da leitura. É aquele estranhamento que se apresenta diante de um texto que desafia o nosso olhar automatizado, o paradigma do texto acadêmico estéril e a palavra que, como nos lembra o mestre Paulo Freire (2018), é tão comum na educação bancária e dissertadora, a palavra que é expropriada da sua força transformadora e torna-se

apenas sonoridade. As palavras que emergem de *Vozes do Pluriverso* têm o intento de transformar, mobilizar afetos, são palavras que se situam dentro das cosmologias afro-indígenas, que entendem "*a palavra como gesto vital, energia que funda e refunda mundos. Ela não é mero instrumento de comunicação, mas potência criadora e relacional... não é mero instrumento de transmissão de informações, mas dádiva. Ela circula como gesto de oferecer, receber e retribuir, sustentando laços comunitários e atualizando vínculos ancestrais*" (Maria Zenaide Castro, 2026). É importante destacar que a obra nos presenteia com palavras manejadas com cuidado, mas vai além porque anuncia outras formas de pensar a escola e a educação que já são realidade concreta, são formas decoloniais de organizar o trabalho pedagógico que pulsam vivas nos territórios como resultado de muita luta organizada e de muita consciência histórica e social, como bem ilustra a belíssima entrevista realizada com Diva Crioula, Graziella Azevedo e Luciete Pankará.

Por tudo isso, querido leitor e querida leitora, esta obra é tão importante e merece ser lida. Porque ela maneja as palavras com o cuidado que elas merecem, ela anuncia outras formas de pensar a escola, ela vislumbra outra universidade e maneiras diferentes de nos relacionar com o conhecimento, ela celebra os afetos e o viver comunitário, ela resgata memórias e registra cosmologias que tentaram silenciar. Esta obra nos repertoria, nos banha, nos nutre, e nos alimenta daquilo que precisamos para nos livrar da água envenenada, dos fantasmas coloniais que nos aterrorizaram, para que possamos ser rio que corre e caminho livre em solo fértil.

Gina Vieira Ponte de Albuquerque
Mestra em Linguística pela Universidade de Brasília
Professora da Educação Básica
Autora do Projeto Mulheres Inspiradoras

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis (RJ), Editora Vozes, 2013.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura**: política social e racial no Brasil (1917-1945). Tradução de Cláudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2018.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Organização Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de janeiro. Editora Zahar, 2020.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios ao longo do século XVI. **Revista Sociedade e Estado**. Tradução de Fernanda Miguens. 2016, v. 31, n. 1, p. 25-49.

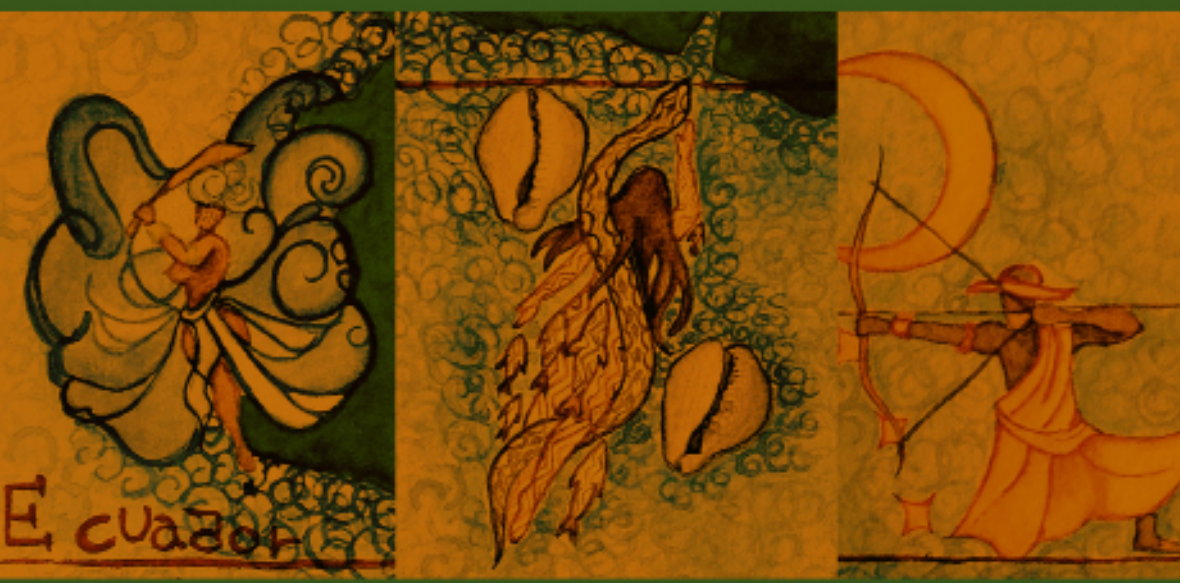
HÜNEMEIER, Tábita. Como nascem os povos. *In:* **Povo**. Organização Instituto Tomie Ohtake. Coordenação Divina Prado, Felipe Carnevalli, Gabriela Moulin. São Paulo: Instituto Tomie Ohtake, 2025.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la decolonialidade del ser: contribuiciones al desarrollo de un concepto. *In:* CASTRO-GÓMES, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial**: Reflexiones para uma diversidade epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Sigilo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

POTIGUARA, Eliane. **Metade Cara, metade máscara**. 3. ed. Rio de Janeiro: Grumin, 2018.

primeira parte



CORPOS-TERRITÓRIOS E FORMAS PRÓPRIAS DE EDUCAR

ENTREVISTA-CONVERSATÓRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS

O diálogo que tece esta entrevista-conversatório foi curado e conduzido por Ana Tereza Reis da Silva e Luan Gomes dos Santos de Oliveira e realizado em julho de 2026, visando expandir as bases ontológicas, políticas e epistemológicas próprias, que ganham lugar nas contribuições que compõem a obra *Vozes do Pluriverso*. Lidas em conjunto, as narrativas aqui reunidas evocam pedagogias que coexistem com saberes e perspectivas pluriversais mais-que-humanas. São um sopro de esperança diante de um mundo em colapso.

A polifonia das vozes das três mulheres que se entrelaçam nesta conversa — uma indígena, uma quilombola e uma ribeirinha — aponta para epistemologias que tensionam a razão moderno-colonial, racista, especista, patriarcal e sexista que historicamente estrutura o memoricídio dos Povos e Comunidades Tradicionais de Pindorama e de *Abya Yala*.

Diva Crioula, Grazi Azevedo e Luciete Pankará compartilham, para além de suas diferentes pertenças territoriais e comunitárias, trajetórias que as aproximam como lideranças e intelectuais de Povos e Comunidades Tradicionais, educadoras comprometidas com processos de educação própria e egressas do MESPT/UnB. Suas experiências articulam produção de conhecimento, atuação política, pertencimento territorial e práticas educativas construídas desde seus próprios povos e comunidades, afirmando outras formas de ensinar, aprender, pesquisar e produzir conhecimento.

Essas mulheres trazem, assim, um elo em comum: a inseparabilidade com a Terra. Compartilham lutas, dores e alegrias na resistência às diferentes formas de extrativismo — epistêmico, territorial, corporal e ancestral. Fazem da educação também um campo de invenção e de afirmação de posicionalidades corpo-geopolíticas, a partir de práticas pedagógicas territorializadas e indomáveis, próprias de mulheres-vegetais que não perderam a escuta da Terra, mas antes cultivam um parentesco ancestral com os encantados, com os umbuzeiros, os açaizais e as juremas, com as grotas, os rios, as marés e os caldeirões.

Acreditamos que quem entrar em contato com este diálogo percorrerá os itinerários dessas mulheres-seres-terra, por suas memórias, experiências, saberes e modos próprios de educar e coexistir. Ao longo da conversa, emergem outras formas de fazer pedagógico e de *sentipensar* a formação, deslocando o *antropos* e tensionando a injustiça epistêmica ainda predominante nos estudos canônicos da ciência. Mais do que oferecer respostas, esta entrevista-conversatório nos convida a escutar outras perguntas e a imaginar outros modos de educar, aprender e coexistir.

Brasília, inverno de 2026.

Ana Tereza Reis da Silva
Luan Gomes dos Santos de Oliveira

NARRATIVAS PLURIVERSAIS EM DIÁLOGO
PEDAGOGIAS DE POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS E MODOS PRÓPRIOS DE COEXISTIR

Com: Maria Diva da Silva Rodrigues (Diva Crioula),
Grazielle de Assunção Azevedo Carneiro (Grazi Azevedo)
e Maria Luciete Lopes (Luciete Pankará)

Gostaríamos de começar pedindo para cada uma de vocês se apresentar, falar do seu lugar de origem, sua trajetória e as experiências que vocês têm com a educação nas comunidades de vocês.

Diva Crioula

— Então, eu sou Maria Diva da Silva Rodrigues, mas, popularmente conhecida como Diva Crioula. Como o nome já diz, sou do Quilombo de Conceição das Crioulas, que fica no município de Salgueiro, no Sertão Central de Pernambuco. A minha comunidade está localizada a 543 km da sua capital, Recife. O quilombo de Conceição das Crioulas fica numa região de poucas chuvas e a cada dia que passa, a quantidade fica menor. E a economia básica é a agricultura familiar. Então, a minha trajetória, a minha relação com a educação, começou numa situação porque não havia educação pública. Então, meus pais e de tantas outras pessoas é que tiravam de onde não tinha, como a gente costuma dizer, quer dizer, tirava do muito pouco que tinha para pagar uma pessoa que sabia ler, escrever na comunidade, para alfabetizar a gente, ensinar as letras. E quando a escola pública chegou, ela continuou essa mesma função, só ensinar as letras soltas, palavras soltas, e tudo que se tratava na escola era de forma descontextualizada. Nós não entendíamos o porquê, nem para quê a gente estava estudando aquilo. Nisso, eu consegui cursar a quarta série, nessa situação, com uma professora leiga, que chamava. Em 1987, com 18 anos de idade, fiz uma seleção realizada pela Secretaria de Educação do município de Salgueiro e me tornei professora "leiga". Fui ensinar em uma turma multisseriada, sem nenhuma formação. Os poucos encontros que tínhamos eram chamados de treinamento, era para treinar as palavras que a gente ia ensinar para as crianças. Então não tinha uma formação para a gente saber como lidar com a nossa história. E nesses treinamentos, claro, não tinham propostas, nem um incentivo, nem uma estratégia para dialogar, vincular essas palavras com a realidade do meu povo. E comecei dessa forma, mas muito inquieta com aquilo, porque eu ensinava num espaço que não era uma escola construída pelo município, era uma sala que ficava na frente da casa de uma família, construída pela própria comunidade. Com o meu "grande" salário - para não dizer o contrário -, eu comprava alguns materiais indispensáveis para a sala de aula. E como era uma comunidade que nunca tinha tido escola, que o Estado nunca tinha se feito presente de nenhuma forma, a escola era uma novidade. Com essa precariedade toda, era uma novidade. Eles traziam temas da comunidade, histórias do

lugar, eles questionavam porque não tinham escola, a dificuldade que eles tinham passado para aprender a ler, quem tinha aprendido primeiro, quem tinha ensinado a quem, e outras coisas. Falavam dos costumes, das tradições e tal, me levavam para seus espaços sagrados, me convidavam para participar das questões da comunidade - que não era a minha comunidade, onde nasci. Era na mesma região, mas era um sítio de uma comunidade um pouquinho diferente, um pouco distante da minha. De certa forma, era uma realidade que eu estava aprendendo ali, tive que aprender para passar cinco anos nessa comunidade. Essas famílias foram embora por conta da seca e eu tive que me mudar para a minha região, onde tinha outra escola, já com uma estrutura melhor, tinha um prédio e tal. Mas a precariedade era a mesma. Nesse contexto, comecei a participar do movimento das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), do Movimento Quilombola e de grupos de jovens. E aí, nesses espaços, a gente começava a refletir sobre outras questões que eram próprias da comunidade e que a escola não tratava. Passamos a pensar e agir fora da caixinha. Porque, até então, recebíamos apenas uma grade constando o que deveria ser ensinado, mas não havia orientações de como ensinar. Eu e outras professoras começamos a levar para a sala de aula os temas que estudávamos nos movimentos, nas pastorais, nos grupos de jovens e nas rodas de conversa com as famílias, que não era para a finalidade de atender o interesse da escola, mas era para atender os interesses da comunidade. E essas discussões nós começamos a trazer como coisa importante para ser estudada na escola. Aí nesse processo foi que se iniciou a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas quilombolas de Conceição das Crioulas. Eu sempre digo: no modelo colonial, primeiro se escreve, as pessoas aprendem e depois praticam. Em Conceição foi diferente. A gente fez, lutou para fazer a educação melhorar cada vez mais, para só depois escrever. Desse modo, elaboramos o nosso PPP sob um outro viés, pautado na luta e na história da nossa comunidade. A gente também teve muita formação em parceria com o Centro de Cultura Luiz Freire, e aí a gente já discutia a educação específica, diferenciada, a interculturalidade, a decolonização. Fomos construindo caminhos para fazer com que esses temas entrassem na escola, e fazíamos isso meio que clandestinamente porque não tinha espaço para que a gente registrasse aquilo nos diários de classe. Então, o registro era feito na mente das crianças. Tanto é, que ainda hoje, pessoas que estudaram comigo naquela época falam dos ensinamentos vivenciados ali. Muitos desses estudantes são mestras, doutoras, lideranças e militantes do movimento quilombola, e sempre dizem que aprenderam muito comigo naquele momento. Como não tínhamos máquina fotográfica, gravador ou celular para registrar as nossas ações, tudo era feito de forma escrita, muito simplificada, e gravado na mente das crianças. Principalmente quando trazíamos as pessoas mais velhas para ensinarem suas ciências, seus saberes e contarem a história. Não tínhamos como deixar isso documentado no papel ou em outro instrumento, mas ficava registrado na mente das crianças. Foi esse processo que me fez querer estudar cada vez mais sobre a minha história, a história do meu povo, a história do meu quilombo. Nossa caminhada acontece aliada à criação das leis que nos deram respaldo e fortaleceram a nossa luta. Assim, enfrentamos o poder no passado e ainda hoje. Já temos algumas conquistas, concursos públicos específicos, uma série de coisas, mas vira e volta, e as coisas pioram novamente. Agora a gente está num momento político muito difícil, onde a nossa pedagogia crioula é questionada todos os dias, ameaçada todos os dias, mas a gente está na luta.

Grazi Azevedo

Quanta inspiração na fala de Diva. Então, eu venho de uma comunidade que é historicamente atravessada por grandes projetos nessa região daqui do Baixo Tocantins, talvez vocês já tenham ouvido falar, nos grandes complexos, logísticos portuários daqui da região, que fica no município de Barcarena, próximo ao município de Abaetetuba. E também nos anos recentes, a gente tem travado uma grande luta contra a instalação do Porto da Cargill, que é uma empresa internacional que tem feito de tudo para se instalar ilegalmente na área do Projeto de Assentamento localizado na Ilha Xingu, nas proximidades da Ilha do Capim. Defender o território e permanecer nele é uma das nossas principais bandeiras de luta e resistência. Então, a Ilha do Capim é um lugar muito especial, um lugar de pessoas que defendem o território por amor, porque ali está a nossa história, os nossos ancestrais, os nossos encantados. É nesse processo que a gente tem pensado que a educação pode fortalecer essa luta, né, a luta pela defesa do território. Mais para frente eu vou falar um pouco disso do que a gente vem construindo, né, ao longo desses anos, mas é nesse processo que a gente vem se forjando, né, e fortalecendo os nossos projetos. E parece que passa um filme assim, né? Vendo uma história muito parecida se repetir. Então, eu sou Graziella Azevedo, tenho 28 anos, sou ribeirinha da comunidade Ilha do Capim, aqui no município de Abaetetuba, no estado do Pará, região de integração tocantina. Eu venho de um território que é habitado há mais de 250 anos, de um território que tem a sua história marcada pela luta por educação e pela defesa da vida. E eu venho desse processo de luta e de resistência. Atualmente não estou morando, residindo na ilha do Capim, mas um pé sempre fica lá, então de vez em quando eu estou por lá. Porque eu acho que é muito isso, né? A gente vem do território, a gente sai do território, mas o território não sai da gente. Por onde a gente está, a gente está falando, a gente está contribuindo, a gente está somando com as lutas. É assim que eu me sinto nesse momento. Mesmo não estando ali o tempo todo, de alguma forma estou sempre buscando contribuir com os processos de resistência. Eu tive o privilégio, apesar das dificuldades, de estudar toda a minha trajetória escolar, até o ensino médio na ilha, graças à luta de muita gente, para que isso fosse possível de acontecer. Muitos dos nossos, principalmente os nossos avós, pais, eles não tiveram essa oportunidade, mas não mediram esforços para que nós pudéssemos ter acesso à educação dentro da comunidade. São mais de 50 anos de história de luta por educação e me inspira muito saber que os meus fizeram parte desse processo. E hoje nós seguimos levando este legado e eu me encontrei, assim, dentro desse contexto da educação, dos povos e comunidades tradicionais, me auto reconheci como ribeirinha e tenho fortalecido de uma forma consciente e engajada essa identidade. Quando eu ingressei no curso de educação do campo, eu voltei totalmente o meu olhar para o meu território, para a minha comunidade. E desde 2016 voltei minhas pesquisas para o território, para a educação, para os saberes da nossa comunidade, para compreender como que a gente poderia buscar estratégias para repensar, principalmente, os processos de educação escolar dentro da comunidade. E quando eu chego no MESPT, em 2022, é que o meu horizonte se amplia mais pelo encontro com outros parentes, com outras pessoas, com outras experiências. Eu retorno

para comunidade com um olhar mais refinado, com outras contribuições para o território. Eu não sei se eu... Talvez se eu for falar mais, eu vou entrar em questões que estão para responder mais adiante, professora. Acho que talvez eu deixe para falar mais para frente. Atualmente atuo como Educadora Popular na Federação dos Órgãos para Assistência Social e Educacional, a Fase Amazônia. Tenho atuado em um projeto de educação ambiental junto ao Ministério do Meio Ambiente, que abrange 12 municípios dessa região do baixo Tocantins. Com isso, ampliou-se muito mais esse campo da atuação, mas, principalmente, a gente tem buscado fortalecer um centro que se chama Centro Tipiti, que é um lugar de convergência de lutas, desses municípios dessa região? Por exemplo, se um projeto, um grande projeto se instala nesta região, automaticamente afeta outros municípios, afeta outras comunidades. Então, a gente tem uma rede de organizações, que reúne quilombolas, indígenas, ribeirinhos, agricultores familiares, pescadores, extrativistas em torno desse grande Centro, buscando construir alternativas e soluções para o enfrentamento das mudanças climáticas e dos grandes projetos que avançam na região e principalmente buscamos dar força para as soluções e alternativas que nascem nos territórios. É isso que a gente vem buscando fortalecer dentro dessa grande rede que a gente vem construindo.

Luciete Pankará

Mais uma vez, eu sou Luciete Pankará, meu nome é Maria Luciete Lopes, eu sou da aldeia Mingu. A minha aldeia de nascença fica no pé da Serra do Catolé. Então, o meu território fica localizado em Carnaubeira da Penha, no sertão pernambucano. Fica aproximadamente a 550 quilômetros da capital, Recife. E, embora o meu território se constitua no sertão, a Serra do Arapuá é uma serra que está localizada em um brejo de altitude. O meu território é um território sagrado, porque nós temos uma diversidade ambiental, uma diversidade territorial que nos dá condição de sermos um povo abençoado. Então, falar do território Pankará é falar da Serra do Arapuá, um espaço sagrado onde ainda mantemos vários sinais da existência dos nossos antepassados. Então, no nosso território, nós temos as regiões dos pés da serra, historicamente foi chamada de sertão, nós temos as subidas da serra, que chamamos de agreste, e nós temos as chapadas da serra, que chamamos de chapada, a serra propriamente dita. Mas nós ficamos na parte mais alta de Pankará a 980 m acima do nível do mar. Cultivamos o toré, que é a nossa maior expressão enquanto identidade Pankará. A nossa relação Pankará é de interdependência entre os humanos, a natureza e os encantados, que ainda se faz muito presente na nossa vida. E nesse momento que eu comecei essa fala, pedindo licença aos encantados, para que eu possa me conduzir, conduzir a minha fala, no sentido de eu poder trazer o meu território da melhor forma possível. Eu também sou professora. Eu comecei estudando na minha aldeia Mingu, numa turma multisseriada, a minha mãe era professora. Terminei o ensino fundamental na cidade Carnaubeira da Penha, terminei meu ensino médio, em Mirandiba, e fiz faculdade em Serra Talhada com muita dificuldade. Nós indígenas naquela época, saíamos da escola pública com muita dificuldade, escolas municipais, íamos para a escola particular do interior, onde nada trazia, onde desconhecia a nossa realidade. Foi nesse contexto em que nós fomos formados na licenciatura, desde então começamos a luta. Eu comecei a ser professora na aldeia Massapê, hoje é a aldeia Massapê, naquela

época nós pertencíamos à floresta, o município de Carnaubeira da Penha, pertencia à floresta, nós estávamos no povoado do Massapê, e eu fui professora cinco anos no Massapê. Depois havia, na relação do município, muita perseguição política, e a cada ano eleitoral, éramos transferidos para outra localidade no município. Em 1998, 1999, eu comecei, fui transferida para ensinar no povo Atikum. Em 1999, meu povo ainda não era reconhecido, e desse modo começamos um movimento em Atikum para lutarmos pelos nossos direitos, para fortalecermos as nossas práticas culturais através da escola. Comecei com isso a participar de um projeto que foi desenvolvido pelo Centro Cultural Luiz Freire, que se chamava a Escola do Índio. Conhecemos a antropóloga Carolina Mendonça, que me disse: "Luciete, mas você, de onde você sabe tanta coisa? De onde, de como era?" Porque tinha questões culturais que eram muito presentes em nós. Eu disse, no domingo. No domingo nós ainda cultivamos a mandioca, fazemos a farinhada e o artesanato. A minha avó, a mãe do meu pai, é de cima da Serra do Arapuá, da Aldeia Água Grande. Eu digo, enfim, nós ainda temos muito viva toda essa cultura. Ela falou, "pois eu quero estudar com os Pankará. Naquela época ainda não tinha o nome Pankará. Quero estudar a Serra do Arapuá. Eu digo, vamos. Eu digo, onde você quer ir? Eu digo, vou levar você onde ainda tem terreiro de toré, onde dançamos ainda o toré. E foi assim que Carol fez o estudo antropológico do meu povo, e eu acompanhei todo esse processo. Nessa época era somente eu e ela. Fizemos e conseguimos ser reconhecidas etnicamente em maio de 2003. Mas, atrelado a isso, começamos com a luta pela educação escolar. À luz da Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999, o Movimento Indígena também estava consolidado, a sua luta através da Constituição Federal de 1988, enfim. Naquele contexto, lutamos pela criação da COPIPE, Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco, da qual eu faço parte até hoje e comecei como professora. Havia um grupo, inclusive de várias meninas de Conceição das Crioulas, elas também fizeram parte desse movimento aqui no interior pernambucano, e conseguimos constituir a Copipe. A Copipe, um espaço de luta sem fins lucrativos, foi criada em novembro de 1999 e começamos a lutar pela educação escolar. No estado de Pernambuco, realizamos cinco conferências, trinta e sete encontrões, na luta pela educação. E nessa educação que valoriza os nossos saberes, a partir dos nossos territórios, que eu me constituo enquanto educadora. Acho que a minha vida, eu sou um pouco esse território, essa luta pela educação.

Pergunta 1 - Então, acho que a gente começa a primeira pergunta com a Grazi. A primeira pergunta é: como os povos e comunidades tradicionais ensinam e aprendem? Aqui a ideia é pensar um pouco quais são os espaços, os tempos, os sujeitos, as práticas e as relações que vão constituindo as formas próprias de educar e de ensinar nos territórios.

Grazi Azevedo

— Aqui a gente costuma dizer que as nossas pedagogias, as nossas formas de ensinar, de educar e aprender elas nascem a partir da nossa convivência com o rio, com a floresta, em comunidade, observando os nossos mais velhos e o nosso território. Temos feito um levantamento dos espaços onde nossos saberes transitam, dos seus detentores, ou seja, desde onde a gente pode aprender. Às vezes, numa pesca de matapi, o que que se

pode aprender naquele ato de colocar o matapi para pegar o camarão? Existe todo um saber por trás dessa prática. Então, temos feito esse movimento de levar a escola para dentro do território. A gente costuma dizer que a gente tinha uma escola ali, mas que era uma escola que tava como se fosse uma caixa ali no meio da floresta. Que não olhava pra fora, não trazia o olhar para fora. Olha, ali se pode também aprender, né? Então, desde 2022, que, dentro desse processo de eu ingressar no MESPT, que nasce a minha pesquisa a partir desse diálogo também com as comunidades, com as lideranças. O que que a gente pode pensar a partir desse processo? Como que a gente pode fortalecer a educação? Como que a gente pode voltar olhar, ensinar, educar, não a partir dos livros, mas a partir do chão do nosso território? E aí a gente pôde ver que não é pouca coisa, é muita coisa. São muitos espaços, são muitos sujeitos que ensinam desde a criança até o nosso mais velho. O rio ensina, a floresta ensina, os pássaros, todo mundo tem contribuição dentro desse processo de ensinar e de aprender. E a gente aprende também com os ciclos da natureza. A gente costuma dizer que a nossa vida, ela é editada pelo movimento das marés. Então, é através da maré que a gente sabe que peixe que vai dar hoje, que horas que dá pra ir pegar esse peixe, que horas que eu vou poder me locomover para ir na cidade, visitar um parente, participar de um mutirão. Então, tudo isso é aprendizado. Eu falo que eu queria ter um terço do que o meu pai sabe sobre a maré e sobre a lua. Porque é incrível, a gente vê ele olhar e dizer, hoje, lua minguante, a maré é boa para pegar determinado tipo de peixe em tal horário, esse horário não vai tá caindo vento, o vento vai tá norte, leste, enfim. Então, são conhecimentos que eles aprenderam também observando a natureza, observando os mais velhos, seus pais e que de alguma forma tentam repassar para as novas gerações. É esse o nosso desafio, é essa a nossa preocupação, de como esses saberes podem ser continuados. Como as gerações atuais vão aprender e dar continuidade? A gente sabe dos grandes desafios que a gente tem hoje, daí a preocupação de como a escola também pode contribuir para isso. Essa semana em casa estava todo mundo reunido - uma vez no mês de julho, todo mundo vai pra Ilha pra passar as férias - ouvindo o papai contar das histórias da cobra grande, das histórias do Gritador. Tudo envolve o cuidado que esses encantados tinham com a natureza. O que é o Gritador? Era um ser encantado que protegia a natureza, que não deixava os caçadores caçarem mais do que o permitido e os pescadores pescarem mais do que o permitido, porque tinha que deixar alguma coisa ali para procriar. E ali os netos, todo mundo encantado, ouvindo, ah vovô contar mais sobre isso. A minha sobrinha até relatava, ah, eu estava trabalhando lá em São Paulo, que ela está estudando lá, e eu contando no estágio essas histórias, Aí a supervisora dela veio, ah, quando tu voltar de férias tu vai sentar só comigo para me contar isso, porque eu nunca tinha ouvido. Então com quem ela aprendeu? Ela aprendeu ouvindo os mais velhos contarem. E isso faz parte da nossa cultura, desses processos que vêm passando de geração em geração. O quanto é bonito a gente preservar, a gente manter essas memórias vivas. E esse é o nosso grande desafio, como que a gente registra isso, como que a gente mantém isso vivo dentro do território? Porque a gente entende também que é isso que vai fazer a gente permanecer dentro do território, a gente ter por que lutar por esse território. Olha, eu estou aqui porque meu avô, minha avó, meu bisavô, meu tataravô, morou nesse lugar. Ouvi muitas histórias deles nesse lugar e... Enfim, são muitos desafios, mas também são histórias que nos enchem de esperança, de que é possível, sim, a gente continuar habitando aqui, que é possível, sim, a

gente construir outras alternativas e mostrar, sim, que a gente tem uma história, que a gente produz cultura, que a gente pode produzir muita coisa a partir dos nossos modos de vida, e que não é só mato e só água que existe, como os grandes projetos dizem dentro dos seus estudos, que não existe vida, ali não habita ninguém, é só água e terra, então, pode passar por cima. E é isso que a gente vem tentando mostrar também. Que aqui existem vidas! A professora sabe, a gente sempre coloca uma placa: Aqui existem vidas!

Luciete Pankará

A gente aprende e ensina na relação com o território. Eu sinto que aprendemos também na relação com os mais velhos, com o poder da experiência, porque observando os mais velhos, a relação dos mais velhos conosco, que somos intermediários com os jovens, eu acho que aprendemos mais. Também na escuta atenta dos nossos mais velhos, os nossos pais, avós e lideranças, pajés, eles nos ensinam através da oralidade. E é essa oralidade que buscamos também trazer junto com ela uma memória dos nossos antepassados. Nesse contexto, conseguimos transformar em texto, em escrita. Aprendemos fazendo a leitura e escutando também os pássaros. Dos pássaros, aprendemos na roça. Aprendemos na roça, na grota, no olho d'água, na casa de farinha, na mata, no terreiro de toré. Acho que é o espaço onde aprendemos a sermos Pankará. Porque aprendemos a vivenciar uma relação que não é só nós com o território, é nós com outros seres que nos ajudam a conduzir nesse território, na luta por esse território. O espaço onde mais aprendemos é nos terreiros de toré. Aprendemos com as crianças. As crianças também nos ensinam. Nós que fazemos escola, eu vejo que estamos aprendendo todo dia com os jovens, que eles também nos ensinam, na observação do nosso fazer, eles também questionam. Aprendemos com a natureza, com os sinais da natureza. Com os sinais da lua, do sol, a natureza nos ensina. E ela nos ensina também, como os mais velhos, com exemplos. Dando o exemplo de como também os nossos pais nos exemplificam. Se você não cuidar disso bem, você vai responder por isso. E a natureza nos mostra. Então, os sinais da natureza sempre nos ajudaram a perceber, principalmente eu que sou da aldeia Mingu, eu lembro que meu pai sabia que ano iria ser bom, porque nós temos uma pedra encantada, que é a Pedra do Catolé, que ela tem um mestre, Júpiter do Catolé, e através dos sinais da Pedra do Catolé, sabíamos que o ano iria ser bom, que o ano iria ser ruim. Então, essa leitura atenta à natureza, aos sinais que a natureza dá, aos sinais que os pássaros nos dão através de onde canta, de que lado da nossa casa o pássaro vai cantar, que está cantando, de que forma é o canto, ele traz esse canto para nós, ele também nos mostra quais são os sinais, o que pode acontecer. E também através dos nossos rituais. Nos nossos rituais, nós aprendemos até a nossa língua materna, que nós não sabíamos mais. Até alguns vocábulos, no momento do ritual, nós passamos a observar mais, porque era nesse momento em torno das lideranças, os nossos pajés, as lideranças, os mestres da ciência, trazem alguns vocábulos que nos remetem à nossa língua mãe. Observando e fazendo a escuta atenta, conseguimos hoje ter uma produção da nossa língua. Então, eu percebo que é nessa relação entre Pankará, natureza e encantados que vamos aprendendo. Aprendendo e entendendo que é um processo que se aprende todos os dias. E aprendemos

também hoje a nos reeducar. Aprendemos também a nos colocar no mundo enquanto aquele ser que não veio para explorar, mas para aquele ser que veio para ser mais um ser. Hoje nós ressignificamos a nossa existência no mundo. O nosso papel é enquanto guardião da sabedoria dos nossos antepassados. Enquanto guardiãs, nós mulheres indígenas aprendemos com a nossa ancestralidade, com os exemplos que nós temos das nossas mulheres que foram violentadas, que hoje nós somos fruto disso. Nossos sobrenomes são fruto disso. Quando vamos ver a nossa história, a origem dos que foram os nossos antepassados, entendemos o nosso papel de mulher. Aprendemos com o passado das nossas mulheres, que nós não estamos aqui por acaso, que nós somos fruto de uma herança de mulheres que foram violentadas. Mas nós, mulheres, também temos um papel muito importante nesse aprender a ensinar dos nossos povos, do cuidado com a natureza sagrada, do cuidado com os nossos alimentos, do cuidado, do zelo com a nossa ciência. Aprendemos também que nós somos produtores de ciência, nós produzimos nossa ciência. E esse aprender que hoje mesmo o dinâmico é ancestral, nos ajuda também a fazer de nós seres melhores. Nós mulheres indígenas temos um propósito de cuidar do nosso território. Que nós não só resistimos, também aprendemos porque pensamos em resistir. Nós resistimos porque existiam os nossos antepassados que nos davam o exemplo; e hoje nos nossos territórios existem os jovens que acreditam que, através do nosso exemplo, podemos mudar, podemos fazer melhor, podemos cuidar melhor da nossa Mãe Terra.

Diva Crioula

Então, depois da fala das meninas, acho que vou terminar sendo um pouco repetitiva, porque tudo isso que elas colocaram são características próprias das comunidades tradicionais. Então, em Conceição das Crioulas também é isso. O conhecimento se dá a partir do compartilhamento de saberes. E esse compartilhamento de saberes não tem limite de idade, não tem tempo para começar e nem para terminar. Isso a natureza é quem diz. As crianças já aprendem a falar, a caminhar, vendo as pessoas fazendo as coisas e acompanhando sua mãe, seu pai para a roça, para as fontes, indo aos rituais da comunidade, e são nesses espaços que eles e elas aprendem. Não é quando eles e elas estão ali num determinado espaço, que as pessoas dizem: ah, vamos dar uma aula agora sobre os saberes ancestrais. Não! Eles e elas estão ali naturalmente e vão aprendendo. E aprendem sobre tudo isso que Luciete acaba de falar. Quer dizer, a florada das plantas, o cantar dos pássaros, os jeitos como eles fazem os ninhos, as fases da lua, os ventos... Então, tudo isso são ensinamentos que os mais velhos passaram pra gente. E que ainda hoje, não é o livro, não é a escola que ensina isso. Eles aprendem na comunidade, com a comunidade. E o processo de resistência acontece também dessa mesma forma... Começa não como um convite, não como uma obrigação de ter que participar pra poder ser crioula de Conceição das Crioulas. Nas reuniões, a gente já está lá, as crianças estão ali, os jovens entram, saem, demoram um pouco, outra vez já entram, já se sentam, já demoram mais um pouquinho. E, as crianças estão ali brincando, depois no final se perguntar alguma coisa, eles sabem dizer, fulana disse isso, fulana disse aquilo. Então, é assim que eles vão aprendendo, sem ter um padrão, é fora mesmo do padrão. E nas escolas, a forma que a gente

encontra de fazer com que esse jeito natural, espontâneo e tradicional de se aprender e de ensinar, é tentar fazer com que as escolas não se fechem entre quatro paredes. Buscamos formas e estratégias para não deixar de alimentar a ancestralidade, através de visitas às pessoas mais velhas, aos lugares sagrados, participando de reuniões, indo aos caldeirões, aos lugares que contam histórias. As árvores de Conceição, por exemplo, a maioria, principalmente os umbuzeiros, que é muito forte na cultura de Conceição, cada uma tem seu nome. E a gente sabe o porquê aquela planta tem aquele nome. O mesmo acontece com os juazeiros. Então, as plantas fazem parte da população de Conceição das Crioulas. E quando a gente perde uma delas, é como perder um ente querido da comunidade. Por exemplo, chega um prefeito desavisado, manda botar uma máquina, derruba árvores que têm uma história. Então, às vezes, quando a comunidade se dá conta, já aconteceu. Então, gera uma revolta, porque ali é parte da história de uma pessoa ou de um grupo familiar. Para a gente, é um ser que tem vida, que tem história, que ensina a comunidade. E a pedagogia crioula é muito isso. É a gente fazer com que essas histórias continuem fazendo parte do universo da vida das crianças, do cotidiano delas. E aí, quem é que vai fazer isso? Somos nós que temos a obrigação de aprender. Aí é obrigação mesmo. Porque é um ponto muito importante quando se trata do nosso perfil enquanto professora/professor. Os professores, as professoras da comunidade precisam ser pesquisadores, pesquisadoras, precisam estar no movimento, precisam compreender sua história, saber a história da comunidade para que esses assuntos sejam ensinados também às crianças. E é dessa forma que a gente vem mantendo, fazendo com que a história, os saberes, os costumes, as tradições da comunidade de Conceição das Crioulas, permaneçam. Muito embora a gente saiba que, assim como discute Ailton Krenak sobre "as ideias de adiar o fim do mundo", o mundo ao qual nos referimos, ainda corre um risco muito grande de morrer. O mundo que a gente tá falando não é aquele mundo que a gente aprendeu quando criança, que o mundo ia se acabar, segundo os colonizadores que botaram isso na nossa vida, né? Que o mundo vai se acabar. A gente tá falando, do cuidado da gente com a natureza, de não deixar de realizar ações para adiar o fim do mundo. O mundo das Ciências, por exemplo: os benzedores, as benzedeiras, as pessoas que fazem os remédios caseiros... se a gente não alimentar a ancestralidade, se a gente não for ensinando sobre a importância desses saberes e das próprias pessoas, se não formos criando possibilidades das pessoas mais jovens aprenderem, ou estimular que aprendam esses saberes, a não desistirem deles, eles podem chegar ao fim. Porque em casa eles e elas aprendem. Mas se a escola não tratar isso como uma coisa importante, vai chegar um tempo que esses saberes vão desaparecer. E aquele mundo, pode chegar ao final. E é isso que a gente não quer. É que o nosso mundo das ciências, dos saberes, das histórias do nosso povo chegue ao fim.

Pergunta 2: A próxima pergunta é um pouco uma continuidade da primeira, que é: qual lugar ocupam os rios, as florestas, os animais, as plantas, os encantados, os espíritos ancestrais e outros seres, nas formas de educar de seus povos? Embora seja uma pergunta que remete a coisas que vocês já falaram, a gente foca agora nos não humanos: como que os não humanos estão participando das formas próprias de educar?

Luciete Pankará

Então, trazer essa pergunta, me faz refletir em relação à escola. Onde estão esses seres no currículo das escolas, de que forma está organizado? E também como é definido no PPP (Projeto Político Pedagógico). O nosso PPP não é por escola, e o nosso PP rompe com o formato de projeto político-pedagógico de escolas rurais, de escolas do campo. É um PPP que nós trazemos onde tudo começa. O primeiro tópico do nosso PPP é onde tudo começa. Trazemos a nossa relação com o toré, a nossa história, o nosso território. Então, isso já é o PPP. Construímos o nosso PPP, mas também nós fizemos um currículo, nosso currículo é organizado através de eixos. Nós rompemos também com essa organização de currículo por componente, organizamos nosso currículo por eixo, nós temos cinco eixos, nós temos a terra, colocamos terra-território, a terra enquanto espaço sagrado, de habitação natural dos nossos encantados. Trazemos o território enquanto espaço de proteção da natureza sagrada e gestão ambiental. Trazemos a identidade, neste eixo incluímos todos os saberes que estão nas ciências do ritual, trazemos a identidade, o fortalecimento, as práticas que fortalecem o ser pankará, a formação de guerreiro. Nós também temos o eixo história, trazemos todo o processo histórico vivido pelos Pankará, então tem a linha do tempo através das nossas lutas, mas também das nossas conquistas. Temos o eixo organização, que traz a organização do povo, como nos organizamos para usufruir coletivamente da nossa terra e traz a interação também com as nossas águas. Temos o eixo interculturalidade, no eixo interculturalidade trazemos essa relação dos saberes, que é da escola não indígena, da base nacional comum, do currículo de Pernambuco, articulado, problematizado com o que é mais importante: lembrar que nós construímos o conceito e a prática da interculturalidade como eixo e como princípio; como o eixo delineia, define os temas conteúdos e como o princípio orienta uma relação com o outro. E, bom, trazermos aqui, eu acho, a prática da decolonialidade. O nosso povo, nós lutamos para que o quilombo tiririca, nós temos um quilombo indígena, que o quilombo tiririca também fizesse parte da nossa organização escolar. O quilombo tiririca hoje é uma escola, faz parte de uma escola da nossa organização, e aí foi uma luta nossa. Eu acho que somos uma forma também de romper com a colonização, juntar-se com os nossos, que historicamente foram subalternizados, que sofreram, e que estão nesses territórios junto com a gente, que também usufruam do que conquistamos até hoje, as nossas águas, os nossos rios. O pajé Pedro Limeira disse, se a gente não trouxer a autoria para dentro da escola, então não é escola indígena, é escola de branco. Um dos nossos mais velhos diz, tem que trazer os giros dos pássaros, temos que trazer a relação com a montanha, com os nossos insetos para nossa escola. Isso é o nosso território. Nosso território é espaço com tudo que tem, com as nossas plantas. E também estamos conscientes que nem tudo vai para a escola. Nem todo o nosso ritual está na escola. Mas trazemos para a escola também o nosso toré, o nosso artesanato, a nossa medicina tradicional. Também os nossos espaços da matéria-prima, onde buscamos entender como é a nossa relação com esses espaços. Em que tempo podemos tirar o caroá? E o que é o caroá para a gente? Em que tempo podemos tirar o cipó? E aí, em que tempo podemos extrair também o nosso catolé? Como é que devemos cuidar dos espaços onde tem muito catolezeiro? Então, tudo isso a gente traz para a escola.

Grazi Azevedo

— Então, acho que eu volto a trazer para a centralidade, a partir do território que eu venho, o Rio. O Rio, ele ocupa um lugar central no educar e aprender. Então, a gente costuma dizer que ele é o nosso primeiro mestre. É o Rio. É lá que a gente aprende a organizar o nosso modo de viver, o nosso modo de trabalhar, de se deslocar, de se relacionar com as outras pessoas. Então, é o Rio quem dita. E a gente entende isso literalmente. É através do Rio que as nossas crianças começam a conhecer o mundo também, a aprender desde cedo a respeitar as marés, a hora do banho; essa hora pode, essa hora não pode, né? Aprender as correntezas, os seus tempos, então o Rio é berço de aprendizagem das nossas crianças e a gente aprende diariamente. É através do rio que a gente aprende a observar a natureza e a compreender os ciclos da vida. Então, na passagem do tempo, ao longo do ano, a gente sabe que essa maré aqui tá gerando tal tipo de peixe. Nesse lugar específico do rio, que eu dou pé, dá determinado tipo de peixe, que é a nossa principal base de alimentação. Então, a gente aprende com o rio, a pescar no tempo certo, a navegar com segurança, a cuidar da água e a reconhecer, principalmente, que a gente depende dela para existir. Um dos movimentos que a gente faz, né, que inclusive recebe o nome de Grito das Águas, busca justamente fortalecer esse movimento de respeito e de defesa dos nossos rios e das nossas águas. O rio também nos ensina sobre paciência: ter paciência para esperar a água encher, a maré baixar, ter responsabilidade com a vida das pessoas e saber o tempo certo para isso, aquilo, e o respeito pelo território. Então, a Ilha do Capim é um território banhado por águas, então a gente depende literalmente dela para tudo. Até para sair, para comprar um pão fora, a gente depende do rio e da água para isso. Então, a gente entende que não é só um recurso natural, faz parte da gente, constitui a nossa memória, a nossa história, a nossa identidade, a nossa ancestralidade. É através do rio que a gente consegue construir também tudo isso, os nossos encontros, a fortalecer os nossos vínculos comunitários e a transmitir esse conhecimento também de geração em geração. Então, a gente reconhece o Rio como esse sujeito também de aprendizagem, onde a gente busca ampliar sempre a nossa compreensão sobre esse conhecimento que é tão minucioso e tão sensível. Eu acho que é isso. Eu gostaria de focar nesse elemento específico que se constitui a partir do nosso território.

Diva Crioula

— Então, sobre a nossa relação com os não humanos, na escola e na comunidade. A gente acredita muito na questão da ancestralidade. Desde muito, muito antes, a gente sabe que Conceição das Crioulas foi fundada por seis mulheres, mais um homem negro, que chegaram nesse lugar para não serem escravizados e ali ocuparam a terra, produziram algodão, comercializaram na cidade de Flores, Pernambuco e pagaram a renda desse território e tiveram seu documento em mãos, datado de 1802. E aí a história dessas mulheres faz com que, assim como os nossos mais velhos e mais velhas demonstraram acreditar, a gente também continue acreditando que elas vieram com uma missão e que deixaram essa missão para a gente dar continuidade. A gente recebeu a missão de continuar essa luta pela liberdade, pelo direito ao território, pela valorização da diversidade, pelo

fim da violência racial e estrutural. Embora esses direitos a gente já tenha conquistado. O que acontece é que continua sendo negado o nosso acesso a esses direitos. Então, através da nossa luta, a presença dessas mulheres e principalmente das seis mulheres e o homem que deram início a nossa história, continua presente em nossas memórias. E aí a gente acredita também que as pessoas que vieram tocando a luta, a partir desse grupo inicial, os seus descendentes diretos, não morreram. Acreditamos que eles ancestralizaram, mas que os seus espíritos estão aqui, lutando a partir da gente, por meio da gente, para que esse objetivo tão desejado, que foi buscado a todo custo, que era o direito de permanecer nesse lugar, seja alcançado. É por essa razão que a gente não deixa essa história pelo meio, que a gente não para de lutar por esses direitos. Então a gente segue com a luta assim: se tem uma benzedeira pra benzer a gente, a gente não costuma, e nem é tradição perguntar para ela quem ensinou. Mas, quando chega uma pessoa de fora que pede pra ser benzida, que pergunta quem ensinou a rezar? Elas e eles dizem assim, Nossa Mãe Maria Santíssima e o meu povo mais velho, aqueles que vieram antes de mim. Então, o sagrado é isso, e esse sagrado se encontra nas águas, nas poucas águas que a gente tem, que pra gente água é, assim, uma coisa muito valiosa, os caldeirões, os açudes, que a gente tem no nosso território. O mesmo sentido é dado às árvores, aos animais, aos encantados de luz e a todas as divindades que alimentam a fé do nosso povo. A gente procura colocar na escola, mobilizar a comunidade para o cuidado com esses espaços. Cuidar das árvores que têm nome, que têm história. Porque em todos esses espaços, a gente acredita que há a força dos nossos ancestrais, e que é a nossa ancestralidade que está ali nos guiando, nos sustentando, nos encorajando para que a gente continue lutando, para que a nossa comunidade continue lutando para que esses valores, esses saberes, essas ciências sejam mais valorizadas. Porque não dá mais para adiar o momento da escola reparar os danos que fez no passado contra os saberes ancestrais, e em muitos casos, infelizmente, continua tentando fazer contra os nossos modos de vida. Por esses e tantos outros motivos, a nossa luta não pode parar.

Pergunta 3: A terceira pergunta é o que acontece quando a escola chega aos territórios? Vocês podem falar sobre as lutas das comunidades pelo direito à educação escolar; sobre como a escola pode ser um espaço de violência, um espaço de apagamento; e, ainda, sobre como a comunidade resiste a essas formas de apagamento.

Diva Crioula

— Então, acho que tudo que eu falei está baseado na história do início da introdução da educação escolar na comunidade, que é quando a gente define o que é a educação quilombola e a educação escolar quilombola. E foi com muita luta do movimento quilombola, que conseguimos avançar no sentido de fazer com que o Estado reconheça a Educação Escolar Quilombola enquanto uma modalidade de ensino. Mas, até recentemente, a gente chamava apenas de educação escolar, a educação da escola. Então, a educação da escola foi muito desejada pelas famílias, tanto que, quando algumas famílias conseguiam algumas condições financeiras, pagavam, de alguma forma, pessoas que sabiam ler e escrever para ensinar seus filhos e filhas. Mas eram poucas

as famílias que conseguiam fazer isso. A maioria delas não tinha condição de pagar, mas, acreditava que saber ler e escrever, era um grande passo para conquistar a liberdade. Eles diziam que, quem não sabia ler, era como se a pessoa deixasse a sua própria vida nas mãos de outras pessoas. Quem não sabia ler era como se fosse cego. Eram essas as expressões que eles e elas usavam. Então, saber ler era uma forma de se libertar e de enxergar, mas não enxergar somente a estrada, mas, sim, enxergar o mundo, como ele é, e as coisas que estão ao seu redor. Só que essa educação que os nossos mais velhos e mais velhas acreditavam que era importante, quando ela chegou, veio totalmente diferente do que essas pessoas queriam. O objetivo era simplesmente ensinar para escrever o próprio nome, para votar em quem os fazendeiros mandavam, ou ir para São Paulo, porque suas terras foram tomadas, suas famílias sofreram violências, os fazendeiros ocuparam todos os espaços. Por isso muita gente teve que ir embora. E a escola assumiu essa função, tanto de apagar a nossa história, como de negar a nossa cultura, porque a história da gente não era contada e nem valorizada. Pelo contrário, o que se contava da gente, era uma história muito feia. Era uma história que a gente era quem estava incomodando os fazendeiros. Que a gente era um povo preguiçoso, era um povo que só queria ser ajudado. Que queria pra si o que era dos fazendeiros. Só que quando a gente foi buscar saber e aprender sobre a história de origem do nosso lugar, dos nossos ancestrais, através de estudos e evidências, principalmente ouvindo as pessoas mais velhas, aprendemos que a história não era como vinha sendo contada. Aprendemos que a terra era dos pretos, das negras, dos quilombolas. E que os fazendeiros chegaram e invadiram nossas terras e tomaram para si. Inclusive as escolas, durante muito tempo, foram de "propriedades" dos fazendeiros. Eram construídas nas terras "dos fazendeiros", eram colocados para ensinar quem os fazendeiros confiavam, porque sabiam que não iam falar coisas que não agradassem a eles. Então, a escola teve essa função. E, assim, para a comunidade foi frustrante. Porque a escola que eles pensavam, não era a escola que fosse contra a luta dos verdadeiros donos e donas das terras. Quando se tratava de estudos, ouvi muito essa expressão: - Vamos aprender a ler, minha gente, pra gente saber até onde a gente está certo? Quais os direitos que temos? Quando é que os nossos direitos estão sendo retirados? E a escola não teve essa função. A função que ela assumiu foi a de potencializar o poder dos fazendeiros e dos colonizadores. E aí, diante dessa situação, foi quando no início dos anos 1990, que a gente ainda estava vivendo sob os efeitos da ditadura, ainda muito calado, com muito cuidado no que podia falar, mesmo assim, a gente foi criando estratégias e pensando sobre essa educação. Só que ainda continuava a repressão. Nessa ocasião, a gente começou a se reunir: lideranças, as professoras leigas - não tinha ninguém formado na comunidade - e outras pessoas da igreja (catequistas, freiras, lideranças religiosas). Começamos a fazer reuniões na escola onde eu trabalho atualmente. Tínhamos que fazer nossas reuniões nos finais de semana para não atrapalhar o andamento da escola. Mesmo assim, foram contar ao prefeito. Então o prefeito proibiu a gente de se reunir lá, porque a gente tava falando de coisas que não podiam ser faladas. A gente saiu de lá e foi se reunir na igreja. Pensamos: - A igreja é de Deus, a gente vai poder trabalhar, vai poder fazer os nossos encontros. Mas aí, não sei de que forma chegou aos ouvidos do padre, e esse também mandou proibir, porque a gente tava falando de política, e, a igreja não podia se envolver com política. Foi aí onde a gente conseguiu construir uma casa chamada hoje "Casa da Comunidade Francisca Ferreira". Francisca Ferreira é

uma das seis mulheres que chegou para fundar a nossa comunidade. E lá a gente pôde discutir o que a gente queria, mesmo sob ameaça. Não significa dizer que, por a gente estar no espaço nosso, a gente podia falar com tranquilidade. Porque as ameaças eram constantes. E essas reações, deixavam muito evidente que os fazendeiros não queriam que a escola tratasse dessas questões. E é em meio a essas circunstâncias que a gente vem reconstruindo a nossa história, que conseguimos obter os avanços que a gente tem obtido. E, através da educação, apesar das idas e voltas, avanços e retrocessos, a gente tem conseguido mudar significativamente a história de Conceição das Crioulas. Daquele povo que não sabia ler, que tinha no máximo a quarta série, quando tinha, hoje, tem professores e professoras, profissionais da educação e da saúde (exceto médicos), enfermeiros e outros especialistas da saúde, que são da nossa comunidade. Todos os professores e professoras da comunidade, e outros profissionais, têm o ensino superior, muitos deles têm ou estão cursando mestrado e já temos doutoras e mais gente querendo ser doutor e doutora na comunidade. Então, isso graças à educação. Mas, só pudemos fazer isso a partir do momento que a gente utilizou, estrategicamente, a força da comunidade. Não era uma pessoa falando isolada, mas era todo mundo sabendo do que se tratava. Todo mundo falando do mesmo jeito. Todo mundo defendendo a mesma ideia. E foi e é assim que a gente tem conseguido os avanços obtidos até agora.

Luciete Pankará

Contar a história da educação escolar no nosso povo, e trazer essa memória, nos faz lembrar de muitos processos dolorosos, de rompimento. A gente rompe... Nós tínhamos escolas rurais. Escolas rurais que, na maioria, aconteciam em casa de família. E era nessa mesma perspectiva de que o fazendeiro indicava a professora, o município indicava a professora, nisso não tínhamos nenhuma, digamos, competência, nem condição de estar verificando o que estava sendo trabalhado na escola, de que forma e quem estaria na escola. Então, a gente passou por muitas dificuldades, porque nunca tivemos uma escola boa no município, na maioria das vezes, os prefeitos que ocupavam, eles que tinham gerência, mais até que os municípios. Nós quando lutamos pelo nosso reconhecimento étnico, rompemos com essa escola rural, essa escola municipal. Passamos por um período, fomos reconhecidos em 2003, em 2004, nós retomamos as nossas escolas literalmente. Por quê? Nós passamos a nos organizar, a tentar criar estratégias para lutarmos pela estadualização das nossas escolas, visto que nós, povos indígenas de Pernambuco, vivíamos em situações muito, muito drásticas, porque as escolas, ou era pela FUNAI, ou era pelas associações, então resolvemos, organizados através da COPIPE, lutar para que nossas escolas fossem estadualizadas. O então prefeito do município, naquela época, fez um comunicado na cidade dizendo que ia no nosso povo na terça-feira, isso era numa segunda-feira, que ia tomar as rédeas da nossa educação. Nós já tínhamos, junto com a liderança organizada, as nossas escolas, as escolas seriam em cada aldeia que tinha o terreiro de toré. Então, o que ia delimitar? Identificar e organizar a gestão escolar, as relações familiares, a organização territorial, distribuição territorial, onde estaríamos localizados. Comunicando isso, nos organizamos em janeiro e fechamos as porteiras da Serra do Arapuá. Foi um ato, assim, bem polêmico.

Fechamos todas as entradas e passamos o dia, numa terça-feira do mês de janeiro, em 2004, dançando o toré. E eu e mais três lideranças, eu tinha o Tio manoelzinho Cacheado, Maria Emília, irmã da cacique Dorinha e Ari, cacique Ari, nos dirigimos para Recife, para conversar com a FUNAI, para conversar com os direitos humanos, para pedir ajuda. Enquanto isso, os outros familiares nossos, nossa liderança do ritual, ficaram nas escolas, passamos três dias em Recife. Conseguimos romper com esse município, mas passamos o ano de 2004 sem ganhar um tostão. Tiramos quem não era indígena das nossas escolas, mas sofremos, fomos extremamente perseguidos. Eu, que era professora municipal, terminou eu tendo que tirar licença sem vencimento, porque eu fui extremamente perseguida. Enfim, ficamos muito mal vistos na região por a gente ter feito isso. Mas acreditamos que se, naquele momento, não tivéssemos feito isso, a gente ia perder a nossa oportunidade mais uma vez, porque o nosso povo passou por vários processos de luta, de reconhecimento e de retomada do nosso direito de sermos nós mesmos, de lutar pelo nosso território, de lutar por uma educação que viesse respeitar as formas próprias de organização e também de produção de conhecimento. Então, rompemos, e a gente rompe dessa forma. Passamos o mês, esse ano todo, passando várias dificuldades, mas conseguimos, no final, já em novembro de 2004, conseguimos a estadualização das nossas escolas. E quando rompemos com o município, o município tirou a nossa escola, deixou a gente sem nada e começamos do zero, mas muito conscientes que era uma ação política e era uma estratégia de luta que a gente precisava naquele momento. E isso tudo iria conduzir a esse processo de autonomia que temos hoje. Assim que no final de 2004, em novembro, eu estava grávida da minha filha, nós fizemos uma mobilização na Secretaria da Educação do Recife, e eu grávida, e meus companheiros da Copipe, disseram, você vai na frente, chega lá, tu toma a chave do guarda da secretaria, tu está grávida, ele não vai fazer nada. E eu hoje pensava, como foi que eu me meti nessa? Mas eu fui, cheguei lá, peguei a chave, nós passamos o dia, no ritual para ver se nosso pagamento saía, porque a gente rompe com o município, tira todos os professores que não eram indígenas, e aí colocamos professores do nosso povo e criamos valores e princípios indicados pela comunidade em cada aldeia, e aí a gente precisou passar por vários momentos que foram fundamentais para que a gente conseguisse estar hoje, pelo menos, de certa forma, onde estamos. De ter conquistado a nossa autonomia política, pedagógica, educacional, tão desejada por nossos mais velhos.

Grazi Azevedo

— Então, passou muita coisa assim pela minha cabeça ouvindo a Diva e a Luciete. Bom, o nosso processo de educação, essa chegada da escola ao território, ela chega primeiramente com a garantia do direito à educação. Mas chega pelas mãos dos nossos, né? Ela chega por aqueles e por aquelas que se dedicaram incansavelmente a garantir que os filhos pudessem estudar. E naquele tempo o principal objetivo era aprender a ler e a escrever, né? Eles chamavam de desemburrar. E aí esse processo, então, começa com essas pessoas que eram iletradas, mas que já sabiam que a educação era importante, que os filhos precisavam disso, que o futuro também da comunidade ia depender disso. Então, pessoas doaram as suas vidas, literalmente, para buscar a garantia do direito à educação. Meu avô foi uma dessas pessoas, meu bisavô foi uma dessas pessoas que lutou

incansavelmente por isso. Ele ia buscar o professor por conta própria e pagava professor por conta própria. Um dos professores que ele levava para ensinar os filhos e outros filhos da comunidade era um senhor que não conseguia andar, não conseguia se movimentar e ele carregava esse professor nas costas para ensinar. Porque ele tinha um grande amor pela educação e ele queria ver, né, os seus filhos e os demais da comunidade também aprenderem. Então, esse processo de luta por educação, ele inicia desde aí, tem mais de 60 anos. É um processo de luta que tem mais de 60 anos que não acabou. Pelo contrário, os desafios continuam e cada vez mais são os novos que vem tentando lidar com tudo isso. A escola, propriamente, só chega, então, no território em 2008, é muito recente, é quando a gente tem a construção de um prédio e uma atenção mais voltada do poder público. Mas para dizer para vocês que nesse processo de luta por educação, os nossos antepassados, que hoje já não estão mais entre nós, eles chegaram a ir até Brasília para reivindicar. O governador do estado não dava jeito, o prefeito do município não dava jeito, então a gente vai lá com o presidente, porque vão ter que resolver, a gente vai ter que ter professor na comunidade, a gente vai ter que ter educação dentro do nosso território. Então, foi através disso, né, de pessoas que mandavam os filhos para a cidade para aprender minimamente a ler e voltar para o território para ensinar as outras pessoas, de pessoas indo buscar professores para trazer para a comunidade, pagando com o dinheiro próprio, cedendo suas casas para servir de sala de aula, que esse processo foi se tecendo e foi acontecendo. A gente costuma dizer que foi um processo de resistência. Tem sido um processo de resistência sempre. E é a partir disso, então, dessa persistência, dessas pessoas, que seus filhos e netos foram se formando. Todo mundo saindo do território com esse objetivo de se formar e de alguma forma poder voltar para contribuir com a comunidade. Então, às vezes, as pessoas que conseguiam o ensino fundamental, já tinham que voltar, porque tinha muita criança ali, porque precisavam, né, aprender a ler, aprender a escrever, e não podia ficar estagnado. E aí a gente vai devagar, devagar, avançando cada vez mais. Mas com a chegada da escola é que a gente percebe também que ela começa a funcionar numa dinâmica totalmente afastada da nossa realidade. Com um currículo totalmente apartado da nossa vivência dentro da comunidade, dos nossos modos de vida, totalmente desvinculado. E isso acaba criando também tensões. Porque a gente passa a observar que os conhecimentos da comunidade estão invisibilizados, não são considerados importantes dentro desse processo escolar. E aí a gente passa, então, a perceber que, ao mesmo tempo que é um desafio, a gente passa a enxergar esse espaço da escola como um espaço de possibilidades. A gente está aqui, a gente está estudando, a gente está se formando, a gente tem muita gente boa para ajudar e é quando a gente passa a dialogar com a comunidade, com as famílias, com os mestres e mestras dos conhecimentos locais, de como que a gente pode também incorporar os nossos saberes e nossos conhecimentos no currículo escolar, no projeto político-pedagógico. E é a partir disso que a gente passa a construir essas duas ferramentas tão importantes. E ao mesmo tempo que a gente constrói, ao mesmo tempo que a gente vem experimentando, dá certo, a gente precisa seguir, colocar o barco para seguir nesse rumo, que é isso que vai garantir que a nossa memória, a nossa cultura, a nossa história e, principalmente, os processos de resistência pelo território sejam fortalecidos. E foi isso que a gente se propôs, então, a fazer. A gente tem a chegada do direito à educação, a chegada da escola, mas como que a gente aproveita as possibilidades que se

abriram para fortalecer a educação, mas também a resistência dentro da nossa comunidade. É esse processo que a gente vem construindo, já vamos caminhando para cinco anos, que a gente tem construído estratégias para defender aquilo que é nosso, trazendo a educação para o centro disso. Então, a gente costuma dizer que a educação ela move a vida na comunidade, tudo gira em torno da educação, e a gente tem experimentado isso na prática, que dá certo. A educação, ela pode sim fortalecer os processos de resistência, ela pode manter viva a nossa identidade, a nossa cultura, a nossa memória e a história do nosso povo.

Pergunta 4: Então, a próxima pergunta é um pouco também uma continuidade disso que a gente vinha conversando sobre o que acontece quando a escola chega no território, as violências que ela produz, mas também o que ela significa como esperança. Quer dizer, como é que os povos e as comunidades tradicionais, especificamente Conceição das Crioulas, Território Pankará e a Ilha do Capim, têm transformado a escola, têm amansado a escola, como diz a Célia Xakriabá, têm reinventado a escola para que ela se transforme num espaço de fortalecimento da identidade, de fortalecimento das lutas por direitos, de fortalecimento do território e de valorização das referências, dos saberes e das ciências próprias?

Diva Crioula

— Então, o verbo amansar eu achei lindo, né? Porque é uma espécie de amansamento o que a gente tem feito. Uma ação que significou isso mesmo na comunidade amansar. Porque quando a gente começou a propor uma nova forma, um novo jeito de educação, uma nova forma de agir dentro dos espaços educacionais, nas questões pedagógicas, nos conteúdos e por aí vai. Então, houve um estranhamento muito grande. Não só por parte dos gestores e das gestoras municipais, mas também de grande parte da sociedade envolvente. Então, o desentendimento, acontecia assim: a gente falava, mas parecia que ninguém entendia. Era semelhante à construção da Torre de Babel. A gente dizendo uma coisa de uma forma e as pessoas entendendo outra. Então, o primeiro entendimento que se teve é que agora a gente queria que as pessoas de Conceição das Crioulas só estudassem sobre nós mesmos. Mas não era isso, né? A prova disso está no fato de nós irmos para Brasília estudar, né? Luciete e Graziella! A gente foi pra lá, para aprender também outras coisas por lá, porque também os nossos mais velhos, muita gente que não tinha leitura acadêmica, mas tinham grandes conhecimentos, aí diziam assim: pra lutar, pra vencer o inimigo, a gente precisa conhecer as armas dele. Então, eles nos escravizaram, escravizaram as nossas mentes por meio dos conhecimentos. Não é fugindo dela (da academia), que a gente vai libertar as nossas mentes. É por dentro dela. Entendendo como acontece, pra gente fazer diferente. E é dessa forma que estamos seguindo. Então, qual foi o primeiro passo que a gente deu? Primeiro, a gente foi conhecer mais sobre a história dos nossos ancestrais, do nosso povo, do nosso território, que até então a gente não conhecia. Sempre vivemos aqui, mas não conhecíamos nós mesmos. A gente foi conhecer a nossa história, as nossas raízes ancestrais, os saberes tradicionais da nossa comunidade, as ciências presentes no nosso lugar, conhecer os espaços sagrados, conhecer os espaços educativos, potenciar

as organizações da comunidade e escutar o nosso povo. Para isso, a gente fez uma grande consulta em todo o território, envolvendo todas as faixas etárias, das crianças às pessoas mais velhas. E a pergunta principal era: a Educação que temos é a Educação que queremos? E ouvimos muitas respostas afirmando: - Não! A educação que a gente recebe, a educação escolar, não é a mesma que a gente quer? E aí, gente, foi aquele turbilhão de ideias, muitas ideias, chuva de ideias, e uma coisa que saiu muito forte, foi que a escola precisava ensinar, principalmente, as coisas da comunidade. Os saberes próprios da comunidade, a história, a cultura, as ciências, a geografia, e estimular o sentimento de pertença ao território e ao coletivo crioula. Tinha que ensinar a ler, escrever, contar bem. Eles afirmavam e reafirmavam. Ler, escrever e contar bem. O que era que eles estavam dizendo com isso? Que não era só codificar as letras. Não era só pronunciar as palavras. Mas, era entender o que essas letras estavam dizendo pra gente poder, através dessas letras, e do conhecimento, enfrentar a corrupção, a dominação, a exploração. E foram eles e elas que nos disseram isso. E foi a partir dessa consulta, que a gente foi pontuando, separando por eixos, e formulando conceitos, definindo o perfil do professor e da professora que seria adequado para atuar nas escolas da comunidade, como deveria ser a organização da escola, como deveria ser a gestão das nossas escolas. Então, a gente foi pegando essas informações, levando elas para a escola, e é nesse processo que estava se iniciando a elaboração do Projeto Político Pedagógico. Só que, na cabeça da gente, a gente estava planejando a educação que a gente queria. Estávamos tratando de um planejamento, e que a partir desse movimento a gente iria lutar pela efetivação disso. E uma das coisas mais fortes que eles e elas diziam, era que, só tinha condições de ensinar de verdade a um quilombola, quem era quilombola. Porque os professores e professoras lá de fora, por mais que compreendam a luta, não sentiam da mesma forma que as pessoas da comunidade sentem. Você sabe da luta, admira a história, mas não lhe pertence. Aquela história não é sua, a história é de outro povo. É daquele povo que vive ali. Então você não vai ter a mesma vontade política e profissional para permanecer na comunidade nos dias de sábados, de domingos, nos feriados, fechando a porteira, não é, Luciete? Porque é uma história que lhe encanta, você gosta do povo, você acha que eles estão certos, mas não é a sua história. O problema das injustiças, da discriminação, do racismo, é também do povo de fora. Esses problemas são da sociedade, são de todo mundo, são meus, são seus, são de todo mundo. Mas a questão ali do território, quem vive, quem tem ali os filhos, os netos, os sobrinhos, os primos, é quem de fato tem o sentimento de pertencimento e por isso vai poder fazer melhor para/pelo seu povo. Era o entendimento das pessoas mais velhas. O que seria melhor para aquele contexto. E aí as pessoas entendiam tudo errado: que a gente queria ser os melhores, que a gente achava que sabia mais do que as outras pessoas, e não era isso. Mas do nosso território a gente é quem sabe mais mesmo. Ninguém sabe mais de quilombos do que os próprios quilombolas. Então foi muito difícil até as pessoas chegarem ao entendimento do que seria a educação que a gente estava defendendo. A partir do momento que estruturamos o nosso projeto de Educação, com base no entendimento da comunidade, que começamos a escrever sobre ele, foi que algumas pessoas começaram a entender e acreditar na nossa pedagogia. A partir desse momento fomos à luta pela legislação, para que essa passasse a tratar das especificidades quilombolas. Uma das conquistas foi a lei 10.639/2003. A LDB de 1996 já falava da valorização das diferentes

culturas enquanto direito, mas quase nenhuma instituição de ensino se sentia na obrigação de cumprir essa determinação. Quando a lei 10.639/2003 foi aprovada, trouxe mais nitidamente a questão da obrigatoriedade, e com a Convenção 169 da OIT, a luta ficou mais fortalecida. Com base nessas leis e no processo de luta pela implementação da Educação Escolar Quilombola, a gente elaborou a Carta de Princípios da Educação Escolar de Pernambuco, que foi construída em parceria com os povos indígenas, também a partir de uma ampla consulta à população. Então, foi feita uma consulta em várias comunidades quilombolas de todo o território de Pernambuco. Houve estudo nas aldeias e estudos nos quilombos. Esses dois povos caminharam juntos compartilhando conhecimentos e assim, fortalecendo a luta. Os indígenas iam às comunidades quilombolas, os quilombolas iam às comunidades indígenas para estudar, ouvir e aprender com as pessoas mais velhas dessas comunidades. É importante dizer que a Carta de princípios da Educação Escolar de Pernambuco foi a principal referência para a elaboração das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Escolar Quilombola. Com esses instrumentos em mãos, o processo para a contracolonização através da escola ora está mais manso, ora, fica mais rebelde. Mas a Educação Escolar Quilombola tem que existir para resistir, e, para isso, graças a nossa luta, hoje temos todo um amparo legal que nos garante esse direito.

Luciete Pankará

Então, eu percebo que nós passamos por um processo de forma coletiva na educação. Nossa escola é uma escola de retomada. Educação escolar de retomada. E eu trago aqui uma frase que a gente disse, que ainda hoje é muito utilizada na educação escolar indígena, por todos com quem convivemos: educação é um direito, mas tem que ser do nosso jeito. Então, tem que ser do nosso jeito. O Estado dizia, a Secretaria da Educação dizia, mas não pode ser de qualquer jeito. E desenvolvemos nos nossos povos uma relação, um movimento circular de aprender e ensinar. O nosso maior objeto de conhecimento é o nosso território, com todas as nossas relações estabelecidas nesse território, com os nossos sujeitos, espaços de saber, com as nossas cosmologias, que também traz para a escola a nossa relação com os encantados. Foi muito bem articulado. Primeiro trouxemos essas lideranças para estar na escola com a gente, e eles nos ensinavam, nos ensinaram sempre, e foi um momento essencial. Conseguimos organizar, nesses espaços da educação, na gestão da educação, trazer os guardiões dos saberes tradicionais, os artesãos para ter aula, para dar aula de arte aos nossos estudantes. Então, a aula de arte faz parte da nossa organização escolar. Em todas as escolas rompemos com a ideia de professor por escola, construímos a ideia do artesão na nossa escola, ele circula durante a semana em quatro, cinco escolas. Isso fortaleceu as nossas práticas culturais e até hoje a gente tem como um projeto de escola. Nós também desenvolvemos nas nossas escolas, como a gente rompe com o livro didático. Hoje a gente já faz essa articulação, a gente se apropriou já de como ver o livro didático, estudar o livro didático, de forma crítica. Problematizar os conteúdos desse livro didático, como eles chegam, como esse conteúdo chega no nosso povo, o que implica ao nosso povo estar estudando sobre a colonização. Então, isso a gente já reflete. Mas outro movimento que a gente fez em Pankará foi, a gente traz a liderança, mas a gente também vai nas aldeias. Passamos a ser pesquisadoras.

E aí a gente realizou ainda no mês de maio, um movimento que no início a gente chamava Feira de Cultura. Hoje a gente chama de movimento, porque se transformou, ganhou uma dimensão tão grande, que hoje é um movimento. Mas a gente utilizava um tema, e desse tema a gente produzia. E aí a gente tem vários livros, participação em várias publicações. Eu me recordo do primeiro movimento cultural nosso, da nossa primeira feira, dos nossos causos. Essa produção foi trazendo as lideranças para nos contar as histórias que o nosso povo conta, e aí a gente trouxe os nossos mitos, e aí a gente teve um resultado que foi a produção do livro Nosso Povo Conta. Se você for pesquisar, você vai ver as produções: mas são de uma sabedoria, de como a gente se relaciona com os encantados, com a natureza sagrada. Isso nos ensina a cuidar melhor de nós mesmos, nos ensina mais sobre o que os nossos antepassados nos deixaram. E aí, todo ano, a gente traz uma produção muito boa. A gente já produziu sobre os nossos jogos e brincadeiras de antigamente, a gente já produziu esse ano sobre o tema da ciência pankará, a ciência que cura, sustenta e alimenta, e aí a gente trouxe todos os nossos saberes. Então, na nossa escola há de fato essa relação entre, ora estamos na aldeia, ora a aldeia está dentro da nossa escola. A gente rompe com essa ideia de escola de quatro paredes, a gente também ressignifica. Na medida em que a gente ressignifica a nossa escola, a gente também rompe com algumas mazelas que a colonização trouxe através da escola para os nossos territórios. E aí essa produção autoral é essencial. Quando a gente rompe com essa escola colonizadora, a gente também tem que começar a produzir, porque os livros didáticos não falam de nós. E esse papel de pesquisador é essencial. Eu lembro que, no início, o Estado dizia que a gente queria criar guetos, mas eu acho que retomar é você dizer ao Estado que sempre fomos utilizados como objetos de estudo, sempre fomos explorados. Chegaram no nosso território e tomaram o que era nosso, tomaram o nosso direito de também ensinar e a gente precisava também utilizar essa escola, que historicamente serviu para tirar nossos direitos, como instrumento de luta para a garantia dos nossos direitos. E foi nessa ideia que hoje a gente tem várias produções, mas a gente também tem muitos obstáculos ainda. O Estado tem uma dificuldade nas suas políticas, nas suas formas de fazer política, de reconhecer essas formas de produção de conhecimento. Não há um investimento para a publicação de materiais. Nós temos o material que circula entre as nossas escolas, mas a maioria deles não são publicados. Mas todo ano a gente tem uma produção, e aí a gente tem várias produções, mas a gente ainda tem muita coisa para romper. Romper com esse Estado que tira de nós o que a gente tem de melhor, que é o nosso jeito de ser a partir dos nossos territórios. Porque o estado de Pernambuco, nós vivemos desde 2004 em condição de contrato temporário. E aí, todo ano, a gente vem nessa luta. Nossa gestão, quando a gente rompe com o município, a gente também organiza nossas escolas com professores indígenas. E a nossa gestão não comunga, não está conforme ao que o Estado espera de uma gestão escolar. O Estado espera que numa escola tenha o diretor, o diretor daquela escola. Não, nós não temos essa ideia de diretor. A liderança também está conosco na nossa escola, para que possamos encontrar soluções para os nossos conflitos, mas também para organizar a nossa escola, a nossa gestão. Então, a gente não tem diretor escolar por escola, a gente tem um diretor das nossas escolas. A gestão das nossas escolas é por região, considerando a relação com os terreiros de Vitória. Então a gente tem toda uma lógica que o Estado não concebe na sua lógica colonizadora, essa forma própria de fazer escola. Então, a gente vai amansando a escola a partir das orientações dos mais

velhos, a partir dos exemplos dos nossos antepassados, mas a gente também vai se amansando - amansando quando nos respeitam. Mas também a gente é muito brabo na hora que não nos respeitam. Então é nessa relação de conflito mesmo com o Estado, de luta, de luta constante, e ter consciência de que o nosso papel enquanto liderança é fundamental para essa sociedade existir. A partir do território, a partir dos princípios e valores, é uma luta constante e que não chega aqui. Eu acho que aqui é só uma etapa desse processo, porque nós temos muita luta pela frente ainda. E aí, nós temos algumas conquistas. Nós conseguimos agora a Universidade Indígena, mas também nós temos ainda vários entraves. Até chegar na universidade é uma coisa, dar o acesso é outra coisa. Agora, garantir a permanência, para que você consiga fazer sua formação, trazer junto com ele esse território para essa universidade e ser reconhecida nela, é muito difícil. Então, é um processo. Mas estamos esperançosos e certos que, com as forças encantadas, a gente vence.

Grazi Azevedo

Então, esse processo de transformar, de reinventar os nossos caminhos de ensino, aprendizado, a escola, nasce fora da escola. Ele nasce a partir da mobilização da organização social da comunidade, ele nasce através de pensadores intelectuais da comunidade. Quando a gente para e pensa, a gente precisa incluir a escola dentro desses novos processos de criação de tecnologias sociais próprias, de pensar a educação escolar própria. Então, ele nasce fora da escola. E eu acho que a gente ganhou muita força por esse mesmo motivo. Ele já nasce com uma mobilização, com o interesse da comunidade em fazer isso, com uma organização da comunidade para fazer isso. Então, nós traçamos esse objetivo de pensar, de reinventar a educação, de mobilizar os nossos saberes, as nossas práticas, de trazer isso para o centro dos processos de ensino e aprendizagem. Em 2019, quando a gente senta e constrói o plano de ação da associação, naquele momento com uma nova gestão, a gente leva essa proposta para dentro da escola. Quem abraçou essa proposta, como eu posso falar, assim, foi muito rebelde. E na contramão de um sistema, assim, muito intimidador, né? Porque nesses processos de gestão, dentro da secretaria, os professores têm medo de se envolver porque são contratados, os gestores não podem tomar a frente porque são contratados da prefeitura. Enfim, quem tomar partido, pode ser demitido. Então, a gente começa esse processo numa contramão, num processo de resistência dos professores dentro da escola, por entenderem a importância dessa construção. Aí a gente passa a construir o projeto político-pedagógico e também o nosso currículo próprio, né, o nosso currículo ribeirinho. A gente chama de ribeirinizar a educação, né, professora? Ribeirinizar a educação dentro da comunidade. Então, a partir daí, a gente passou a fazer esse levantamento de quais são os nossos saberes, das nossas práticas, em que tempo e espaço elas acontecem. A gente passou a cartografar tudo isso, construindo instrumentos que nos dessem base, nos dessem pernas para incorporar no projeto pedagógico, para incorporar isso dentro da escola, para incorporar isso dentro das práticas docentes dos professores e de pensar estratégias e metodologias para esse amansamento da escola. Isso tem sido feito, assim, de uma forma muito, muito corajosa, muito bonita e também com muita, muita resistência e insistência, né, dos nossos professores. E, a partir disso, a gente tem, então, construído. Tem

sido muito bonito ver os professores romperem, né, com os muros da escola, romperem com a sua formação tecnicista, tradicional, e a mergulhar, de fato, nos nossos saberes próprios, a sair da escola, ir para o território, aprender com o mais velho, mas também fazer o inverso, levar os mais velhos para dentro da escola, a ensinar a fazer um matapi, a fazer uma rasa, a fazer um tipiti, a ensinar as crianças a pescar, a como preparar um peixe, né? Que receitas pode fazer com o camarão, né? O que se pode fazer com determinadas plantas, que remédio, para que serve, como que a gente pode registrar tudo isso, né? Para que serve cada tipo de rede, de espinhel, em que maré, em que lua a gente pode utilizar tal instrumento. Então, tem sido um processo muito intenso e muito bonito de se ver. E toda vez que a gente tem uma socialização desses aprendizados, a cada seis meses, a gente vê o quanto a gente avança. Então, hoje a gente já consegue ver uma criancinha de cinco, seis anos conseguir explicar como é que se isca um espinhel para pegar um peixe. Para determinada malhadeira de rede, que peixe vai pegar com essa rede. Então, isso é muito bonito de se ver e acho que nos dá, assim, a certeza de que a gente está no caminho certo, de que a gente está cumprindo com a nossa missão, com aquilo que a gente se propôs a fazer. Mas também esse processo de amansamento da escola, a gente percebe o quanto que tem fortalecido também os movimentos de resistência. A gente já viu as crianças e os jovens conseguirem se engajar nos processos de defesa dos territórios, nos atos públicos que a gente realiza, participar disso, né? A preparar material para ir reivindicar, a se envolver na preparação desses atos, e isso tem sido muito importante também porque cria esse vínculo, né? E forma também novas lideranças, né? É uma preocupação que a gente tem muito grande. Daqui a pouquinho a gente não dá mais conta e quem é que vai tocar esse barco adiante. Então, esse processo de amansar, de reinventar e de transformar a escola tem vindo muito nesse sentido, de fortalecer a identidade, de fortalecer a nossa cultura, de rememorar os nossos processos históricos, mas também de criar processos de resistência. Acho que é isso.

Pergunta 5: O que essas formas próprias de educar, as pedagogias ribeirinhas, indígenas e quilombolas, nos ensinam sobre coabitar o mundo? Como elas têm contribuído para adiar o fim do mundo? Como elas forjam mundos plurais, sustentados por relações de cuidado, reciprocidade e coexistência? Em síntese, como essas pedagogias interpelam e fazem frente às colonialidades do ser e do saber?

Diva Crioula

— Então, eu acho que a escola que a gente quer, a educação pela qual lutamos, se tratando do ponto de vista legal, dá pra dizer que está construída, ela está consolidada. Mas, saindo do ponto de vista da lei e indo para a prática, ela ainda está em construção. Então, acho que a escola, salvo algumas poucas exceções, ainda não está ensinando que a diversidade precisa ser respeitada e vivenciada. Ainda não está ensinando que os nossos conhecimentos também são importantes, e por isso a escola precisa dar conta deles, valorizá-los, fazer com que o seu currículo contemple esses conhecimentos, esses saberes. Não podemos esquecer o histórico

de negação e que a Educação Escolar ainda mantém como referências exclusivas as bases eurocêntricas. Então, a cultura, a ciência, as questões epistemológicas, tudo vinha desse meio e os nossos conhecimentos, as nossas ciências, a nossa produção intelectual, não era considerada válida. E isso tem sido afirmado anos a fio, que existe essa diferenciação. Com a arte historicamente foi assim. Quando vem dos brancos, é arte, o nosso é artesanato. É artesanato também, mas também é arte. Então, que a nossa arte possa fazer parte dos espaços, dos contextos educacionais. Que a nossa cultura, que as nossas formas de comunicação, estejam presentes. Então esse é o papel da educação. A sociedade em geral precisa parar de achar que a gente agora só vai trabalhar as questões próprias do nosso povo. Mas precisam entender que é a partir delas, do conhecimento das nossas culturas, da valorização do que é nosso, que trabalhamos para nos fortalecer internamente e conhecer as outras culturas também. Então eu penso que precisamos fortalecer esse modo de fazer, de entender e pautar a educação no sentido de continuar alimentando a ancestralidade, como diz Nego Bispo. Porque Nego Bispo nos diz que a ancestralidade também precisa comer, precisa se alimentar. E como é que ela come? Como é que ela se alimenta? É quando os saberes ancestrais são incluídos nos espaços da comunidade, na sociedade e nos debates. Então, se analisarmos as formas como a educação, de modo geral, trata nossos saberes, podemos perceber que eles ainda não têm espaço. Por isso a ancestralidade deixa de se alimentar e a tendência é ela morrer. Então, a Educação Escolar Quilombola tem o papel de alimentar todos os dias a nossa ancestralidade para que ela se fortaleça e para que ela permaneça nos ensinando, nos orientando sobre como a gente pode viver nesse mundo de forma mais pluriversal.

Luciete Pankará

— Então, hoje encerramos assim, entendendo que fazemos pedagogia. Nós temos uma pedagogia própria. Uma pedagogia do encantamento que vem dos encantados, que vem da esperança. Que está alicerçada, fincada nos nossos territórios. E aí a nossa escola tem também o papel de cuidar da nossa natureza sagrada. Eu acho que o nosso projeto de vida é fundamental para que a gente permaneça guardando o que os nossos antepassados nos deixaram, cuidando do nosso território. E a escola tem essa função social de fortalecer a nossa identidade étnica através das práticas culturais na escola, também de cuidar do território, cuidar das nossas nascentes, cuidar das nossas grotas, cuidar das nossas águas, mas também plantar também nossas águas. E a gente precisa voltar a ouvir mais as nossas lideranças e, a partir das orientações dos nossos antepassados, a gente seguir uma tecnologia da atualidade, baseada nos ensinamentos dos mais velhos, do cuidado com a terra, do trabalho com a roça. E a escola, a nossa escola, a gente está trazendo justamente todos esses ensinamentos para que sejam vivenciados na escola e, a partir dela, crie-se um movimento de proteção do nosso território. Precisamos também cuidar dos nossos jovens, das nossas crianças, para que eles, com esse sentimento e orientação dos mais velhos, conheçam como os nossos antepassados viviam, como vivemos e quais são as estratégias de luta, de resistência, que fizeram com que a gente permanecesse no nosso território, a Serra do Arapuá. Proteger o nosso território, cuidar dele, é missão de todos. Mas é, acima de tudo, hoje, uma obrigação,

uma missão da escola, dessa escola de retomada: o cuidado com todos os nossos conhecimentos, que hoje a universidade, a academia, o Mespt nos ajudou a sistematizar, mas também nos ajudou a compreender, a criticar. Para que a gente possa também trazer esses conhecimentos para o nosso território e fortalecer. E a nossa escola tem essa função mesmo, de criar guerreiras e guerreiros conscientes, que tenham esse papel de guardar para as novas gerações o que os nossos antepassados nos deixaram, todas as sabedorias, toda essa ciência que é ancestral, mas que também é atual e precisa ser cuidada.

Grazi Azevedo

— As nossas formas de educar, elas nos ensinam, antes de tudo, que nós somos feitos de peixe e açaí, né, professora? Que nós somos feitos de peixe e açaí. Que nós não somos donos da natureza, mas que ela nos abarca, que nós somos parte dela. Então, nós, nós aprendemos, desde muito pequenos, que o bem viver depende de todo esse equilíbrio, de todo esse cuidado com a natureza, com os nossos rios, com as nossas florestas, com os animais e com todos os seres que compartilham do mesmo território, que compartilham desse bem comum que a gente tanto fala, que é o nosso território. E é essa compreensão, esse entendimento que orienta as nossas escolhas, que orienta o nosso trabalho, o nosso modo de pensar, de existir, a nossa maneira de cuidar da vida, de resistir naquele território. E as nossas pedagogias também, elas nos ensinam muito sobre o cuidado. Esse cuidado em mutirão, esse cuidado coletivo. Essa importância da gente estar trabalhando em coletivo, em comunidade. E a gente só consegue manter esse cuidado se a gente tiver unido. A gente aprende desde cedo que ninguém vive sozinho e que a gente depende de tudo. A gente depende da pesca, a gente depende da colheita do açaí, a gente depende da partilha dos outros, da partilha do alimento, a gente depende da luta em defesa do território. E tudo isso é bem viver. E tudo isso só é possível quando a gente pensa e constrói no coletivo, pensando nas nossas atuais e futuras gerações: o que a gente vai deixar de legado? Estou com um bebê de dois meses aqui no colo, então tudo que se passa na cabeça, já são tantos desafios que a gente vive no presente, então o que daqui a alguns anos, esses seres pequenos que estão chegando agora vão viver, que desafios eles vão encontrar. Então, o que a gente puder construir, deixar de legado agora, esse é o momento da gente pensar em tudo isso. Eu penso que as nossas formas de educar também nos ensinam a resistir e a existir dentro de todo esse contexto. Aqui na região a gente vive cercado por esses grandes empreendimentos e ameaças constantes aos nossos territórios. E continuar transmitindo os nossos saberes, fortalecendo essa grande rede, fortalecendo a nossa identidade, defendendo as nossas águas, é também uma forma de afirmar que outros mundos são possíveis. Então, tudo isso que a gente pensa, que a gente constrói, é uma forma de dizer que outros mundos são possíveis. Não é a Cargill chegar com o empreendimento impondo: é isso e pronto, acabou. Não! Aqui a gente tem outros mundos a apresentar. Outros mundos que são mais sustentáveis, que dão emprego sim para as nossas famílias que sustentam, que geram e mantêm a vida não só no nosso território, mas também em outros lugares. Eu acho que é isso.

CAPÍTULO 1

Òná Iná:
as pedagogias de terreiro enquanto caminhos e potencialidades para uma educação antirracista

Lucas Ferreira dos Santos

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-786-6.1

PRIMEIRAS PALAVRAS

Este capítulo propõe uma reflexão sobre a educação antirracista fundamentada na vivência e na prática dentro dos terreiros de candomblé. O Terreiro é compreendido aqui como um espaço que, a partir de sua configuração estruturante, organiza modos particulares e singulares de pensar e fazer Educação. Os saberes rituais, centrados na Oralidade, funcionam como pilares para a construção da ética e da moral, confrontando a primazia da perspectiva eurocêntrica e a lógica colonial de relação com a natureza. O terreiro ultrapassa a dimensão puramente religiosa, construindo pontes para pensar o mundo como uma comunidade onde todas as partes são indissociáveis, moldando um solo de pertencimento integral.

Sabemos que as práticas dentro das comunidades religiosas de candomblé possuem uma ligação direta com os ensinamentos, costumes e tradições dos povos africanos que aqui foram escravizados. O terreiro é um espaço que "re-une" em seu bojo formas e modos muito particulares, singulares e diferenciados de fazer e pensar a Educação. O espaço sagrado ultrapassa a barreira religiosa e constrói uma lógica onde todos são árvores de uma mesma floresta. Essa cosmopercepção de mundo atravessa os sujeitos de uma maneira em que todos são partes que não se separam, pois o terreiro molda um solo de pertencimento integral ao mundo. Os terreiros partem de matrizes culturais de saberes diferentes, são saberes afrocentrados.

Assim, este texto, apresentado inicialmente como uma etapa da minha conclusão do curso de Pedagogia, em 2023, na Universidade de Brasília, nos convida a pensar: Como as pedagogias de terreiro podem contribuir para uma educação antirracista? O texto nos levará a conhecer o terreiro e suas práticas educativas através da minha narrativa autobiográfica, ou seja, de um pedagogo em forma-ação que tem sua identidade e subjetividade atreladas às vivências e experiências dentro das comunidades de candomblé. É um movimento para romper com estigmas e preconceitos oriundos do racismo e repensar as condutas que temos diante dos saberes que partem de dentro dos terreiros de candomblé.

A construção deste trabalho parte de indagações e reflexões pessoais que tenho desenvolvido ao longo da minha jornada acadêmica no curso de pedagogia, que se mesclam com a minha vivência no terreiro. O que também vai ao encontro de ações pontuais que modelam o caminho até o presente, como, por exemplo, no Programa de Iniciação Científica da Universidade de Brasília, quando conduzi uma pesquisa que tinha como foco investigativo analisar como a Educação nos/a partir dos terreiros e como esses saberes poderiam contribuir para o desenvolvimento da Educação Ambiental Antirracista no currículo dos cursos de Licenciatura.

Desse modo, a metodologia que foi utilizada é de colocar a minha vivência e experiência como foco investigativo, para identificar as dimensões pedagógicas enquanto práticas de educação antirracista. Para tanto, como elucida Alberto Costa (2022), o método biográfico oportuniza a valorização das subjetividades que expressam cosmovisões não eurocêntricas. Nesse intuito, toda essa bagagem analisada será bibliograficamente referenciada com aportes teóricos sobre educação antirracista em diversos trabalhos como os de Denise Botelho, Flor do Nascimento, Luiz Rufino, Rosa Rocha, Nilma Gomes.

Partir da análise da vivência de um *Omo Orisa* (filho de orixá iniciado) é construir campos de percepção e confrontos totalmente diferenciados nessa discussão. O iniciado ouve, vê, entra e sai de situações onde outros não têm acesso. Não se trata de desvendar os mistérios dos terreiros, mas de partir de um sentir, ver, ouvir e experienciar que poucos são oportunizados a viver. Ainda nesse movimento, pautar todo esse debate na condição de um *Ègbọ́n* (irmão mais velho), ou seja, um iniciado que já teve seu ciclo de iniciação finalizado, o que configura uma autoridade dentro do terreiro, o que permite, portanto, uma maior imersão nas vivências e práticas realizadas.

Isso me recorda um dito das minhas mais velhas e do meu *Bàbálòrìsà* (pai de santo): *"Bíríbírí bá wọn lójú, Ògbèrì kò mọ̀ màríwò"*. Em tradução livre e conforme a tradição oral, significa algo como: O mistério se oculta aos olhos de quem ainda não foi iniciado. Somente o iniciado pode compreender os segredos por trás da folha do mariuô. O ritual de iniciação é uma

etapa que leva sete anos, neste tempo aprendemos não apenas as questões litúrgicas, mas a sentir o mundo que nos circunda, o respeito pelos mais velhos, as relações de trocas e reciprocidade na comunidade. É uma pedagogia do "pé no chão".

Este capítulo é constituído por quatro seções. Na primeira seção, intitulada *Okan Iná* (coração de fogo), apresentarei minha trajetória de vida enquanto integrante do terreiro desde a infância. Na segunda seção, *Ofó (*o poder das palavras), será levantada a importância da tradição como mecanismo de preservação dos modos educativos dessas comunidades. Na terceira seção, *Kòsí Ewé, Kòsí Òrìṣà* (Sem folha, sem orixá), abordarei a relação humano-natureza presente nos terreiros e como essa relação molda os sujeitos que pertencem a esse território. Na quarta seção, *Iji Eleye* (para além dos portais), será apresentado o terreiro como um território que se expande para além de um espaço religioso. Nas palavras finais, trago um arremate, faço uma discussão com o campo da Educação para Relações Étnico-Raciais e provoco a insurgência de Exu nas escolas, como metáfora para a quebra dos paradigmas coloniais na educação.

OKAN INÁ

Começo essa seção com um poema autoral para pedir licença à minha ancestralidade e saudar todos aqueles que vieram antes de mim e permitiram-me estar onde estou.

Portão

Na porta do mundo
Eu atravesso
Sinto o elo entre real e imaginário
É o visível e invisível
Eu saúdo!
Meus respeitos
à boca do mundo
Que tudo come,
Que tudo fala.
Eu reverencio
O corpo,

Que na terra habita
Que carne estremece
Eu estimo
Os olhos,
Que tudo vê
Que decifra o mistério
Meus respeitos
Ao sangue que cai
E nutre a terra
De onde tudo vem
Eu saúdo
Eu respeito
Eu reverencio
A porteira
A passagem
O portal
A travessia
Meus respeitos

Esta seção não só recebe um título muito forte, mas traz todo significado necessário para uma trajetória de muitos acontecimentos simbólicos e marcados por uma presença espiritual muito intensa desde o dia do meu nascimento. A tradução do termo "*Okan Iná*" é coração de fogo. O coração recebe uma simbologia muito sentimental e emotiva dentro da nossa cultura ocidental. É o nome de um órgão que no campo simbólico se atrelou a uma imagem muito romântica e amorosa. Porém, para além de representar esse cunho sentimental no meu caminhar, o símbolo do coração é uma alusão direta ao meu Orixá, Xangô Aganju, pois ele carrega um coração dourado como símbolo de suas ferramentas litúrgicas. O coração também se vincula à minha própria existência enquanto uma criança que nasceu com problemas cardíacos e resistiu até os dias atuais.

O fogo é um elemento simbólico dessa divindade que foi consagrada em meu *Ori,* durante minha iniciação dentro do candomblé. Contudo, o fogo, na tradição oral do meu terreiro, tem um significado mais atrelado à origem das coisas. O fogo é um dos primeiros elementos a existir, afinal, o mundo na cosmopercepção dos terreiros surgiu de uma bola de fogo. O fogo representa a vida, o movimento das coisas, o próprio axé vivo diante das coisas visíveis e invisíveis. Isso me remete à primeira cantiga do ritual de *Ìpàdé*, rito de invocação e louvação aos nossos antepassados. No ritual todas as pessoas cantam juntas:

Enikan: Iná, mo júbà
Egbé: Iná, Iná, mo júbà aiye
Iná, mo júbà
Iná, Iná mo júbà aiye

Solo: Iná, eu lhe apresento meus humildes respeitos.
Coro: Iná, Iná, eu lhe apresento os respeitos do mundo.
Iná, eu lhe apresento os meus humildes respeitos
Iná, Iná, eu lhe apresento os respeitos do mundo.

(Juana Santos, 2012, p. 216)

Por mais que a literatura (Juana Santos, 2012) faça uma análise deste cântico como uma saudação a ***Èṣù Iná***, ele não deixa de cumprir com seu papel primordial de saudar a vida, o começo, a ancestralidade. Portanto, o fogo aqui também representa a vela, a lamparina, o candieiro, a ***fìtìlá*** (lamparina feita com algodão e azeite de dendê), a luz que é acesa para saudar os ***Ẹ̀ṣà*** (antepassados, ancestrais). Dessa maneira, trago também à luz minha origem, pois toda história tem um começo e para entender o todo, precisamos passar pelas partes, pois tudo decorre de processos singulares, individuais que se somam ao coletivo e moldam as realidades que são construídas.

Ademais, na cosmologia iorubá e no cotidiano do Candomblé, nada se inicia sem antes reverenciar aquele que detém as chaves da comunicação e do movimento. Falar e fazer as coisas para ***Èṣù*** em primeiro lugar não é apenas uma obrigação ritual, mas um reconhecimento estratégico de que ele é o guardião das encruzilhadas e o dono do ***Àṣẹ*** que faz as coisas acontecerem. Ao priorizá-lo, estabelecemos o equilíbrio necessário para que nossas intenções encontrem o destino correto, garantindo que os caminhos estejam abertos e livres de obstáculos. Sem essa saudação inicial, a comunicação se perde e os projetos estagnam; com ***Èṣù*** à frente, o caos se transforma em ordem e a jornada flui com a proteção de quem conhece todas as direções.

Viver é sempre um ato de sobrevivência para todos os seres vivos. A existência no mundo visível atravessa uma luta diária para permanecer vivo, principalmente em solo brasileiro. Ser negro em um país com um histórico escravista é ter consigo uma sentença de muita luta e resistência para ter o mínimo e fazer o mínimo e muitas vezes nem isso se concretizar. O racismo que atravessa nossa história cria raízes profundas em todas as

dimensões, em depreciação das culturas, das línguas e das formas de ser e estar no mundo dos povos africanos e povos originários do Brasil. A maior parte de nossas vidas é lutando para validar nossos corpos, pensamentos, cânticos, roupas, rituais. É um entrave diário entre a vida e a morte. A morte não é só corpórea, mas de nossa cultura, nosso modo de sentir e experienciar o mundo.

Vim ao mundo de forma inesperada, três meses antes do tempo, lutando pela vida contra graves complicações cardíacas e respiratórias. Minha sobrevivência foi o meu primeiro milagre, garantido pela intercessão da ancestralidade e das rezas da Umbanda, que me sustentaram nos três meses de incubadora. Saí dali não apenas vivo, mas com o destino selado pelo sagrado, iniciando uma jornada onde a espiritualidade e a existência seriam uma coisa só.

Minhas memórias de infância são perfumadas por alfazema e ervas. Aos dois anos, eu já corria entre giras de Umbanda, brincando enquanto as entidades aconselhavam os adultos. Aos três, entrei pela primeira vez em um terreiro de Candomblé e, do dia para a noite, aquele espaço se tornou minha casa. Ali, eu me comunicava com os Orixás através de sonhos e brincadeiras, vivendo uma conexão natural e profunda que as mais velhas observavam com atenção e espanto.

Como minha mãe trabalhava o dia todo, fui criado pelo colo coletivo da comunidade religiosa. Sob os cuidados de Mãe Dijé de Nanã e Mãe Ruth de Ogum, aprendi que o terreiro é capaz de construir famílias onde o sangue nem sempre é o único elo. Foi nesse ambiente de axé que entendi o verdadeiro sentido do acolhimento: o vínculo afetivo que se transforma em rede de proteção e cuidado para uma criança que cresce entre orixás e humanos.

Aos nove anos, a morte de Pai Beto me apresentou à face mais dura e respeitosa da ancestralidade. Lidar com o luto e os ritos fúnebres de um líder religioso foi um impacto profundo que reorganizou minha visão de mundo. Foi nesse cenário de perdas e renascimentos que o chamado para minha iniciação se tornou inadiável, movido pela necessidade de saúde e pelas determinações dos Orixás que já regiam meus caminhos desde o berço.

Finalmente, aos dez anos, renasci para o mundo e para o Orixá: Xangô foi consagrado em minha cabeça e em meu corpo. Percorri cada etapa do ciclo iniciático, completando as obrigações de um, três e sete anos, até me tornar *Egbon*, conforme a tradição do terreiro do qual sou filho. Com nove anos de iniciado e dezenove anos de idade, finalizei meu ciclo iniciático e deixei de ser *Ìyàwó*. Tornar-se um *Egbon*, ou seja, um irmão mais velho, confere ao iniciado mais responsabilidade e mais liberdade dentro do culto. A partir do momento em que se é um mais velho, o iniciado não está mais numa fase inicial de aprendizado. Sim, dentro do terreiro aprendemos até o fim da vida, mas os anos marcam as responsabilidades e os conhecimentos que vamos adquirindo. Quanto mais longo o tempo, mais complexos e profundos são os saberes.

OFÓ, O PODER DAS PALAVRAS

O terreiro é uma grande escola, é um lugar onde todos aprendem, mas cada conhecimento tem seu lugar e cada pessoa tem uma responsabilidade específica. O conhecimento é partilhado conforme a necessidade e a passagem do tempo. A tradição é um forte mecanismo de preservação dos modos educativos das comunidades. No terreiro, a educação parte dos mais velhos para os mais novos. A tradição é preservada por meio da memória e da ritualística e é repassada pela Oralidade. O terreiro funda-se na Tradição Oral, conforme Daniela Silva (2022) aponta:

> *Tradição Oral faz referência a um modo de ser/estar/sentipensar específico e diverso. Específico porque inscreve nas vidas e territórios as particularidades de cada história em movimento, de cada pessoa que na sua própria existência expande e aprofunda o movimento da oralidade no Tempo. Diverso porque, nas suas especificidades, mantém-se assentada nos seus fundamentos próprios em toda comunidade, povos, territórios ou expressões culturais autorreconhecidas como tradicionais de matriz africana em todo o mundo: Povos de Terreiros, Comunidades Quilombolas, Congadas, Reinados, Cheganças, Embaixadas, Marujadas, Cavalos Marinhos, Ternos de Moçambique, Levadas de Caboclas, Sambas de Roda, Rendas de Bilros, Sambas de Coco, Capoeiras, Umbigadas etc. (Daniela Silva, 2022, p. 89).*

Aprender no terreiro significa que não se terá uma lousa, livros e cadernos. Não existem carteiras enfileiradas, provas avaliativas e notas no

final. Tudo é realizado pela vivência, Oralidade e participação na comunidade, conforme os anos se passam, as responsabilidades aumentam e as funções de cada membro se especificam. Para tanto, a hierarquia contribui muito para a organização dessa estrutura de saber tão bem articulada dentro do terreiro. O *Babalórìṣà* ou *Ìyálórìṣà* são as autoridades máximas dentro da *Egbé* (comunidade), são os líderes, os que conduzem e presidem os rituais e a organização da casa. Existem os *ògá*, que são pessoas do sexo masculino e são responsáveis pelos cânticos e por cuidar dos animais desde a alimentação até a imolação. As *Ẹ̀kẹ́jì* são pessoas do sexo feminino que são responsáveis por cuidar dos orixás e das coisas dos orixás quando os membros da comunidade estão incorporados. Ambos os cargos não incorporam, são iniciados, mas não são rodantes.

Dessa forma, o terreiro vai ganhando forma. Existem aqueles que são responsáveis por colher as folhas sagradas, os que são incumbidos de preparar as oferendas dos orixás, os que preparam tudo antes dos rituais internos e externos do terreiro. Cada pessoa tem seu lugar dentro da comunidade, mas isso não significa que não existe uma rotatividade das funções, tudo muda constantemente no terreiro e a cada novo dia existe e exige uma movimentação diferente da anterior. Embora exista esse dinamismo no cotidiano, o que muda são as atribuições e as pessoas que realizaram algumas funções, mas os cânticos, as danças, os rituais, as oferendas, o idioma utilizado serão os mesmos.

As pessoas que assumem posições de maior responsabilidade dentro da hierarquia, como as mães e pais de santo, *Ògá*, *Ẹ̀kẹ́jì* e *Egbons,* são responsáveis por passar todo o conhecimento para os mais novos, os *Ìyàwós* e os *àbíàn*. O *ofó* está com os mais velhos. Existe uma frase de autoria desconhecida, muito forte dentro das casas de candomblé que diz: "*àyàfi má dìde lá ti kọ́ ẹnití ti jókó lá ti kẹ́kọ̀*", ou seja, "Só levanta para ensinar, quem sentou para aprender". O ensinar não é algo verticalizado dentro do terreiro, mas circular, um ensina o outro, a maioridade religiosa apenas dá credibilidade e conferência daquilo que se ensina e que se aprende e muito mais ao que se fala, pois a palavra tem poder. O ato de se sentar é assumir uma postura humilde diante dos demais, um respeito e de certa forma uma reverência ao acúmulo de vivência que aquela pessoa tem.

É muito comum visualizar no terreiro um grupo de pessoas sentadas aos pés de um mais velho, pois aquele é o momento da "aula", por meio de histórias e conversas, a continuidade dos ritos vai passando de uma geração para outra. As histórias assumem papéis centrais nessa pedagogia. Não somente se aprende a prática religiosa, mas sobre honestidade, parceria, união, fraternidade. A educação no terreiro forma uma ética singular em seus membros. Tudo é associado, a formação acontece de forma holística, não tem nada que se separa, uma coisa dá continuidade a outra. Essa integralidade dos saberes fortalece e permite a cristalização dos conhecimentos necessários para o bom funcionamento da comunidade.

Tudo que se aprende será usado em algum momento, não existe aprendizado descolado da necessidade cotidiana do terreiro. Por vezes, um conhecimento adquirido não tenha utilidade naquele momento, mas, posteriormente, sem que seja ensinado novamente, o aprendiz é designado a cumprir certa tarefa. Assim seus conhecimentos e habilidade são colocados diante da comunidade para verificar se foram internalizados, ou se ainda precisará de um tempo para se apropriar de todos os detalhes necessários para realizar tal tarefa. Costumamos dizer que o conhecimento é colocado em teste durante os preparos dos rituais, pois sempre existirá uma conferência daquilo que está sendo realizado.

A comunidade tem que fortalecer sua memória e trazer sempre ela a todos, pois este sempre será o mecanismo de validação daquilo que está sendo realizado. Por isso que cada comunidade tem uma identidade diferente, pois por mais que os ritos sejam os mesmos, os cânticos sejam os mesmos, mas a forma de conduzir sempre irá se diferenciar de família para família. Cada comunidade tem seu próprio modo de manter suas tradições vivas. O dirigente da família religiosa tem autoridade para adicionar ou excluir algumas práticas em suas comunidades. Isso se projeta nas roupas usadas, nas festas públicas, nos rituais internos e até mesmo na organização do espaço sagrado.

Todo o dinamismo do ensinar-aprender dentro das comunidades de candomblé está vinculado às sensações do ver, ouvir, sentir. Tudo é manifestado pela fala, mas nem tudo que se aprende é ouvindo. Nesse aspecto, Daniela Silva (2022) nos alerta:

> *A prática da transmissão de saberes pela oralidade e, portanto, todos os seus processos educativos, estão sujeitos às mesmas circunstâncias e variáveis, não são estáticos como na educação institucionalizada. O fato de que o pensamento Oral corre imerso na vida cotidiana não significa que tudo possa ser percebido, notado, de ordem pública ou mesmo compreendido por todas e todos o tempo todo e quando ocorre (Daniela Silva, 2022, p. 93).*

O terreiro tem seus próprios mecanismos de silêncios e falas, olhares e gesticulações que edificam aquilo que está sendo realizado, e acaba sendo aprendido de modo natural e espontâneo. Entretanto tudo também gira em torno do interesse e da disposição dos membros para passar adiante aquilo que tem de ser feito. É uma comunicação pautada naquilo que é visível e no que permanece longe de nossa visão.

KÒSÍ EWÉ, KÒSÍ ÒRÌṢÀ

Ao adentrar os limites filosóficos de um terreiro de matriz africana, é da sapiência de muitos a tão repercutida frase usada pelos mais velhos: "*Kòsí Ewé, Kòsí Òrìṣà*". De origem iorubá, em nossa língua significa: "Sem folha, sem orixá". Ou seja, sem a natureza, não se tem o sentido de existência de toda uma cultura e de um modo de vida. Dentro dos terreiros os orixás são a própria natureza personificada, uma vez que cada divindade é atribuída a elementos e/ou fenômenos da natureza. Oxum divindade relacionada às cachoeiras, Oxóssi às matas, Xangô aos raios e trovões, Iansã é o vento, a tempestade e assim por diante, onde cada orixá possui sua ligação e relação com a natureza.

Desse modo, tais concepções do mundo são construídas e apresentadas por meio das narrativas mitológicas, que são vivenciadas por meio da Oralidade. Os mitos são formas sagradas para explicarem a realidade e a existência, relatam uma infinitude de situações envolvendo os deuses e os homens, os animais e as plantas, elementos da natureza e da vida em sociedade. Por meio das histórias busca-se criar um sentido para a vida no mundo, permeia-se a importância da natureza e como ela se relaciona com as divindades cultuadas no terreiro e como isso interfere no cotidiano de todas as pessoas.

A educação praticada dentro dos terreiros tem por base a tradição oral de matriz africana, ou seja, toda a ação educativa é realizada por meio da Oralidade. Assim, as narrativas se tornam a principal forma de passar os conhecimentos ancestrais. Essas narrativas recebem o nome de Itan, "palavra iorubá que significa história, qualquer história, um conto" (Ruy Póvoas, 2004, p. 25). Os Itans, narrados pelos mais velhos para os mais novos, servem não só para estruturar a dinâmica religiosa do terreiro, mas são um modo específico de explicar a relação não só dos orixás com a natureza, mas as relações dos próprios seres humanos. Assim como pode ser observado no Itan de Nanã:

NANÃ FORNECE A LAMA PARA A MODELAGEM DO HOMEM

Dizem que quando Olorum encarregou Oxalá de fazer o mundo e modelar o ser humano, o orixá tentou vários caminhos.
Tentou fazer o homem de ar, como ele.
Não deu certo, pois o homem logo se desvaneceu.
Tentou fazer de pau, mas a criatura ficou dura.
De pedra ainda a tentativa foi pior.
Fez de fogo e o homem se consumiu.
Tentou azeite, água e até vinho-de-palma, e nada.
Foi então que Nanã Burucu veio em seu socorro.
Apontou para o fundo do lago com seu ibiri, seu cetro e arma, e de lá retirou uma porção de lama.
Nanã deu a porção de lama a Oxalá, o barro do fundo da lagoa onde morava ela, a lama sob as águas, que é Nanã.
Oxalá criou o homem, o modelou no barro.
Com o sopro de Olorum ele caminhou.
Com a ajuda dos orixás povoou a Terra.
Mas tem um dia que o homem morre e seu corpo tem que retornar à terra, voltar à natureza de Nanã Burucu.
Nanã deu a matéria no começo, mas quer de volta no final tudo o que é seu.

(Reginaldo Prandi, 2001, p. 196-197)

Esse *Itan* é um de muitos que fazem parte do repertório cultural do terreiro. Histórias como essa são narradas pelos mais velhos, de forma oral, ao longo de todo o cotidiano na comunidade a fim de repassar aquilo que é essencial à liturgia, além de difundir e preservar o que foi ensinado pelos antepassados. Os *Itans* são, por vezes, o modo mais explicativo para criar

o sentido da realidade dentro do culto e estabelecer uma lógica diante da existência no mundo. Não é apenas uma história, é um ensinamento que por meio do modo relacional com a natureza começa a traduzir condutas sociais para a proteção do mundo biofísico e dos seres (não humanos) que nele coabitam com os humanos.

A junção de terra e água, elementos que formam a lama, dá origem ao corpo humano, segundo a passagem da história de Nanã, orixá anciã, considerada a mais velha, símbolo da sabedoria e senioridade. No próprio surgimento da humanidade já se observa a importância dos quatro elementos (água, terra, fogo e ar) como pontos de partida fundamentais para explicar a origem da existência humana. Essa narrativa, presente no terreiro, nos informa não só a ligação do mesmo com a natureza, mas como esses espaços promovem a ecologia em sua primazia. Como Denise Botelho (2007) explica, o pensamento desenvolvido no candomblé, e consequentemente nos terreiros, oferece subsídios para o desenvolvimento da consciência ecológica a partir da lógica dos orixás, sendo essa consciência moldada a partir dessa prática da educação oral no seio da comunidade mediada pelos mais velhos.

Partir dessa educação elaborada nos terreiros é compreender a importância da ancestralidade, Oralidade e tradicionalidade. Dessa forma, conforme Rosa Rocha (2011) aborda, é construir os conhecimentos a partir da experiência dos mais velhos, sempre transmitidos de forma falada, pois, "a oralidade é, para todas as sociedades tradicionais africanas, a fonte de transmissão dos conhecimentos. Sendo a palavra um elemento de criação, ela é sagrada, cultuada e respeitada" (Rosa Rocha, 2011, p. 35). Essa organização pedagógica viabiliza a perpetuação da tradição, ou seja, o repasse contínuo dos conhecimentos perante as gerações futuras para preservação e manutenção da dinamicidade da cosmopercepção africana mediante a organização do mundo.

A palavra tem de ser usada com responsabilidade e cautela, pois conforme Rosa Rocha (2011) estabelece, ela interfere na relação que o ser humano tem com a natureza, uma vez que pertence ao preexistente que é fio condutor da força vital. A autora define a força vital como:

> *A força vital, outro elemento da cosmovisão africana, é um princípio de vitalidade que anima os seres animados e inanimados e que precisa ser preservada, respeitada e renovada. É a força do existir e do criar; é ela que organiza o universo. Cada ser criado possui força vital e deve preservá-la e mantê-la durante sua vida, fortalecendo os elos com seu grupo, com a sociedade e com o cosmo, contribuindo para o bem-estar do grupo e fortalecendo a vida e a harmonia vital (Rosa Rocha, 2011, p. 32).*

Dentro dos terreiros a força vital é compreendida como Axé. A força energética estruturante de toda a organização espiritual, invisível e visível nesse espaço. O Axé, segundo Wanderson Flor do Nascimento (2016), é o que ocasiona a interconexão radical entre todos os elementos da natureza, seja ela humana e não humana. O terreiro sustenta essa cosmologia integrada da realidade, conforme no *Itan* de Nanã, tudo se relaciona e não existe sobreposição de um elemento em relação a outro, o que existe é um movimento harmônico para se chegar ao equilíbrio. O Axé, a força condutora que costura todas essas relações sustentáveis, em sua originalidade, parte da natureza.

Juana Santos (2012) relata que o Axé assegura a existência em virtude da sua dinamicidade, e nessa forma dinâmica de ser é algo que se transmite e adquire. Sua gênese está atrelada a certas substâncias presentes em três grupos: animal, vegetal e mineral (Juana Santos, 2012). Dessa maneira, constrói-se a realidade do terreiro sempre como natureza, pois não é um espaço que se desassocia da mesma. A concepção dos sentidos da existência parte de uma ecologia ancestral que relaciona a terra com a água, o vento com lama, as folhas com o fogo e assim por diante. E, conforme pode ser observado na passagem de Nanã, a relação se constrói de modo sustentável, pois tudo retorna novamente para seu lugar de origem na natureza.

A sustentabilidade (material e imaterial) é um conceito estruturante dos terreiros, pois o próprio dinamismo do axé nos ensina isso. A energia circula perante todas as coisas e toda a natureza é sagrada, como pode ser elucidado com a criação humana para os povos Iorubás. Entretanto, a consciência sustentável vai para além disso. Ela se mostra no cotidiano, o que pode ser notado nos hábitos alimentares das

comunidades. Quando um bode é imolado em alguma festividade, todas as partes são aproveitadas daquele animal. A carne é preparada para o consumo da comunidade. O couro é aproveitado para confecção de instrumentos musicais e adereços e adornos para os orixás ou membros da *Egbé*. Até mesmo os ossos são secos e triturados para se transformarem em pós precursores de axé.

As folhas recebem um olhar mais especial, pois sem elas nada acontece. Elas possuem propriedades únicas. Cada folha, cada árvore tem sua função e representatividade dentro do culto. As folhas servem para sacralizar, limpar, invocar, afastar, prosperar, curar e até mesmo como cama para os recém-iniciados. As árvores são sagradas e moradas dos orixás como *Iyami Osoronga, Ossaim, Azanado, Danko* entre outros. Os terreiros geralmente são grandes aliados da preservação da vegetação local, pois precisam do espaço verde para realização de todos os rituais presentes em sua liturgia.

Portanto, os membros de uma comunidade de candomblé têm um modo específico e diferenciado de se relacionar com a natureza. A educação ecologicamente sensível presente no terreiro nos consolida o pensamento de que é um espaço que nos oferece uma visão integrada entre natureza e humanidade, ou seja, não existe uma separação de seres humanos e não-humanos. Isso configura a natureza como condição basilar na estruturação dos terreiros. E isso faz com que todos os integrantes tenham ciência do seu pertencimento à natureza.

IJI ELEYE, PARA ALÉM DOS PORTAIS

O fato de o terreiro ser um espaço religioso não significa que vamos sempre nos referir a ele ou buscá-lo como apenas um local para se praticar a religião. O terreiro possui uma territorialidade sagrada, mas se configura também como uma grande biblioteca cheia de livros com vastos conhecimentos. Não é apenas um local de cura, dança e rituais, é um território onde se formam personalidades, condutas e lutas. É um local de resgate de

cultura, afirmação de pertencimento, luta política e resistência. Tudo isso se expande quando seus membros adentram os vários campos da sociedade, como escolas, órgãos públicos, ambientes que possuem peso político, econômico e cultural.

Geralmente, as edificações das casas de candomblés possuem várias portas. As portas permitem o acesso de várias direções e locais diferentes. Por meio de uma porta que se entra é possível percorrer todos os espaços de uma casa de candomblé. É uma arquitetura que nos ensina que sempre um espaço vai nos levar a outro. Com o que se aprende no terreiro não é diferente, pois seus integrantes e saberes são como pássaros, que após a revoada migram para vários lugares. O terreiro não forma apenas religiosos, mas pessoas em sua integralidade com boas condutas e práticas. Antes de tudo, pessoas que estão no terreiro são pessoas que possuem caráter.

A conduta moral mais repercutida dentro dos terreiros de candomblé é o *Ìwa Pèlé*, que pode ser entendido como bom caráter. As pessoas que cultuam os orixás precisam de modo sine qua non, de forma a se fazer valer o culto às divindades, ter uma boa postura diante do mundo, ser o portador de bons princípios e valores, respeitar os mais velhos, saber viver em comunidade, respeitar a individualidade de cada membro, agir com honestidade, ser justo, não causar fofocas e brigas. O bom caráter assume a forma de divindade a ser cultuada, pois não se trata apenas de ser, mas assumir uma postura vigilante e constante em se policiar e verificar essa forma de ser e estar no mundo.

Em algumas casas de candomblé, quando estão finalizando suas festas públicas e existe um bolo perante os convidados, costuma-se cantar um cântico para saudar aquela oferenda:

Agbe lo laro, Ki rahun aro,
Aluko lo' losun, ki rahun osun
Lekeleke lo lefun, ki rahun efun,
Emi ni éke lòta mi o
Ka ma rahun omo
Ka ma rahun Owo
Ka ma rahun ifé!

Agbé é um pássaro com pena azul e não reclama do azul
Alukó é um pássaro que nasceu com pena vermelha e não reclama do vermelho
Lekeleke é um pássaro que nasceu com pena branca e não reclama do branco
Eu que vou lutar com meus inimigos!
Que a gente nunca reclame de filhos!
Que a gente nunca reclame de dinheiro!
Que a gente nunca reclame de amor!

(Cantiga dos rituais festivos de terreiro, tradução nossa)

Apesar de estar fazendo uma saudação ao bolo posto na mesa, trata-se de um ensinamento coletivo. Este é um momento em que geralmente estão todos integrantes da comunidade e todos os que são membros externos, visitantes. É uma estratégia de passar valores que não necessariamente são universais, mas se tornam necessários para o bom convívio. A cantiga pode fazer alusão a vários significados, mas o que mais fica marcante é a diferença de um pássaro para outro.

Em muitos casos essa cantiga é acionada para nos lembrar que cada ser ou coisa tem sua característica e isso não é motivo para conflito. Por meio da musicalidade, a ancestralidade deixa a reflexão de que não devemos reclamar das coisas que possuímos. É uma mensagem que ecoa para além das fronteiras do terreiro, pois não fica restrita somente à comunidade que faz parte daquele território. Assim, os ensinamentos dos povos africanos vão se enraizando na cultura e criando caminhos de acesso a novos olhares ao povo negro. Tais valores incrustados na forma específica de agir dos povos de terreiro permitem construir novas formas de se reafirmar e valorizar a cultura africana.

Os terreiros desde suas origens vencem uma lógica de extermínio da cultura negra e genocídio desse povo. Portanto, se configuram como espaços articulados e de resistência do seu povo. Não tem como romper com a África, ou até mesmo com os negros, os terreiros só funcionam pois sua base é um amálgama de culturas que lutam ao longo dos anos. Culturas que não são só africanas, mas dos povos originários e as ambiências, muitas vezes inóspitas, do Ocidente. A ritualística presente nos terreiros reafirma cotidianamente seu compromisso com a população negra e com as

pessoas que ali adentram. A presença negra é afirmada constantemente, até por meio dos cânticos:

Dundun Araiye
Lésé ko ma fo, lésé Orixá
Lésé ko ma fo, lésé Orixá
Orixá wéré wéré
Lésé ko ma fo, lésé Orixá.

A humanidade é preta
Aos pés nunca mais alto, aos pés do Orixá
Aos pés nunca mais alto, aos pés do Orixá
Orixá bom chegou, o bom chegou
Aos pés nunca mais alto, aos pés do Orixá

(Cantiga dos rituais festivos de terreiro, tradução nossa)

Portanto, nessa consonância conforme Denise Botelho e Wanderson Flor do Nascimento (2020) apontam, os processos formativos nos terreiros são, desde seus começos, práticas de resistência política ao racismo, ao colonialismo e, também, ao machismo, porque desde o início as mulheres estão em espaço de poder e, quando este poder se refere às mulheres negras, aponta-se para uma dupla resistência. Portanto, os candomblés nascem como práticas anticoloniais, antirracistas e antipatriarcais/sexistas. São resultado de um imenso esforço histórico de pessoas africanas e suas descendentes para não perderem seus mundos originários por inteiro.

Dessa forma, esses espaços sagrados estão para além de territórios religiosos na história de nosso país. Um terreiro que vive em meio à cidade não é apenas um sinal de liberdade religiosa, mas um centro de memória viva da cultura de um povo. É a afirmação da importância dos africanos para a formação da identidade de uma sociedade que almejamos. Os modos específicos e particulares são estratégias singulares para permanecer com todo um legado vivo.

FECHAMENTO-ABERTURA

Apesar de haver culturas negras latentes em nosso solo, ainda me pego pensando no fato de Jesus ser bem-vindo na escola e Exu não. Não é

demais lembrar que a educação no Brasil, desde sua origem, tem grande influência cristã. A educação foi forjada para catequizar os povos originários, enquanto a formação escolarizada era ofertada apenas para os filhos das elites branco-mestiças. A população negra, por sua vez, sempre esteve excluída do processo escolar, seja motivado pela sua objetificação no período escravista, seja pela proibição de negros livres nos bancos escolares por serem portadores de doenças contagiosas, além da criação de forte estigma de inferiorização de suas culturas.

Desse modo, por ser um país predominantemente de religião cristã e herdeiro de um passado genocida e etnocida, tudo que destoa dessa lógica cristã/colonial é colocado no campo da demonização. Vê-se então que, no país mais negro fora da África, ainda são flagrantes, na educação, o silenciamento, a invisibilidade e a discriminação do povo negro, motivados pelo racismo institucional. Nesta seara, nos voltamos à cultura como fator basilar para nos possibilitar novos caminhos. A professora Nilma Gomes nos afirma:

> *"A cultura, seja na educação ou nas ciências sociais, é mais do que um conceito acadêmico. Ela diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social" (Nilma Gomes, 2003, p. 75).*

Portanto, os atos de combate ao racismo, não só na educação, mas em todos os campos sociais, têm de partir de uma cultura antirracista. Essa estratégia nos faz não só refutar uma história mentirosa sobre os povos africanos, mas reformular os modos de conduzir a educação, e principalmente as epistemologias que moldam as práticas pedagógicas. Nessa perspectiva de pensamento e argumentação, Nilma Gomes (2003) nos aponta um direcionamento: "Uma alternativa para a construção de práticas pedagógicas que se posicionem contra a discriminação racial é a compreensão, a divulgação e o trabalho educativo que destaca a radicalidade da cultura negra" (Nilma Gomes, 2003, p. 77).

Para tanto, não basta saber que somos formados culturalmente por bases africanas, mas beber desta cultura para quebrar as amarras racistas dos currículos, das práticas e dos modelos de educação básica.

Os paradigmas são rompidos quando quem faz parte deles rompe com as estruturas que os sustentam. É um exercício árduo que todos que fazem educação devem fazer, conforme interpela Nilma Gomes (2003): "Quanto tempo ainda esperaremos para que a escola e os educadores/as avaliem de forma séria e não essencializada a riqueza e a fecundidade da cultura negra construída no Brasil, e o seu peso na formação cultural das outras etnias?" (p. 79).

Assim, nós, negros e povos de terreiros temos como responsabilidade, enquanto educadores, firmar nossas raízes e fazer ecoar a ancestralidade pelo chão da escola. Os terreiros possuem pedagogias próprias, que são intrínsecas aos valores da Oralidade de matriz africana. Por se tratarem de pedagogias essencialmente antirracistas, são referências culturais e epistêmicas para o ensino e as culturas africanas e afro-brasileiras na educação básica. Portanto, a mobilização para a formação, tanto inicial quanto continuada de professores da educação básica, em educação para relações étnico-raciais pode partir dessas pedagogias e valores que elas modelam, constituindo um novo paradigma epistêmico.

O giro epistemológico (Luiz Rufino, 2019) é o que nos leva à transgressão das educações opressoras e limitantes forjadas na lógica moderno/colonial. As possibilidades ganham formas precisas quando Exu é convidado a adentrar os muros da escola, e, aqui, Exu não representa somente a divindade africana dona dos movimentos, da transformação, da comunicação e da potencialidade geradora de vida. Esse orixá assume sua verdadeira faceta, a de *Enugbarijó*, a boca que tudo come. Porém, nas palavras de Luiz Rufino (2018), é a boca que tudo engole e cospe o que engoliu de forma transformadora. Não basta refutar os preceitos modernos/coloniais presentes na escola, é preciso consolidar uma nova estrutura firmada em valores que reinventem os seres e consequentemente o mundo.

A invocação de Exu deve evidenciar a importância, a grandeza e a riqueza da cultura negra para novos caminhos de educação antirracista. Exu abre as passagens e os portais para novo penetrar, ele é precursor da fertilidade da novidade e da transformação. Por isso, Exu não é bem-vindo na escola, pois a ele é conferido o colapso do pensamento ocidental.

Em um de seus sopros de axé, Luiz Rufino (2018) destaca que Exu atravessa o debate, fundamentando uma pedagogia que lhe é própria, e com isso emergem transformações que desmantelam completamente a organização das estruturas dominantes. Assim, tudo será consumido pelo fogo vivo que emana das ações que se somam para elaborar um Novo Mundo na educação e germinarão grandes baobás que sinalizarão a chegada da mudança tão esperada.

Acredito que para se ter uma educação antirracista, é preciso ter uma educação negra, uma educação feita por princípios e fundamentos afrocentrados. As práticas e os pensamentos que as sustentam devem partir do povo preto que está esquecido, nos quilombos, nos terreiros, nas comunidades urbanas. A cultura negra não precisa de um resgate como se ela estivesse perdida. Ela precisa de políticas públicas e diretrizes educacionais para garantir não só a sua evidência em nossa sociedade, mas que também possibilitem vivências que venham a despertar o interesse, a visibilização positiva, a valorização e o reconhecimento da importância desses saberes para a formação da nossa sociedade.

Diante de todo o exposto acima, são muitas as contribuições e potencialidades da educação oriunda dos terreiros para fomentar uma educação antirracista. O ponto de partida dos terreiros é a memória coletiva que permanece viva e sendo transmitida para as futuras gerações por meio da Oralidade. A construção do sentimento de pertencimento à natureza, além de apresentar a reflexão que coloca seres humanos e não-humanos em equivalência e tudo se relacionando por meio do axé. O que fomenta a formação de sujeitos que reconhecem os princípios democráticos e antirracistas como fundamentais às questões humanitárias e essenciais para a força individual de cada um.

O terreiro possibilita a educação comunitária que desperta o respeito à diversidade e pluralidade nos grupos de pessoas. Assim, os terreiros são, para além de espaços que possuem uma religiosidade, espaços potentes de resistência de uma educação essencialmente ancestral e antirracista. Tais valores são fundamentais no campo da educação, pois ultrapassam a formação curricular chegando ao âmbito da formação humana de cada indivíduo. Podem resultar no desprendimento de valores coloniais e na

construção de pautas de valorização dos conhecimentos aqui deixados pelos povos africanos.

A educação é construída e pensada por sujeitos e para sujeitos, assim, é fundamental atrelar essas outras dimensões de compreensão e entendimento de fazer educação construída nos terreiros de candomblés. Porque, nesse caminho, potencializam-se os debates e ultrapassam-se as formas hegemônicas de se pensar a educação que foi moldada aos padrões eurocêntricos. A educação antirracista tem que beber de fontes essencialmente antirracistas, pois não se combate o racismo e colonialismo bebendo da fonte dos colonizadores. É preciso fazer um movimento contrário para reconhecer a importância da ancestralidade para se pensar o futuro.

Nessa ótica, os princípios educativos do terreiro podem facilitar a construção de caminhos a uma ação pedagógica integral antirracista. Esses espaços, além de promover a prática religiosa herdada de negros africanos, são organizados de modo que os conhecimentos não se dividem dos valores éticos e filosóficos. Tudo se entrelaça ao cotidiano, o que fomenta uma educação que potencializa o sentimento de integralidade do ser ao todo e que nada está separado, pois tudo parte de um princípio gerador de existência: o axé, força a qual interliga todas as coisas. Os terreiros possuem pedagogias próprias, que são intrínsecas aos valores da Oralidade de matriz africana. Por se tratarem de pedagogias fundamentalmente antirracistas, são referências culturais e epistêmicas para o ensino e as culturas africanas e afro-brasileiras na educação básica.

Portanto, mais do que um objeto de estudo, as pedagogias de terreiro convocam a educação básica a uma revisão profunda de suas práticas cotidianas. Apostar nesses saberes é permitir que a herança africana, viva nos ritos, nos cânticos, na culinária e na Oralidade, deixe de ser um conteúdo anexo para se tornar o alicerce de uma formação integral. Ao levar os valores éticos e filosóficos do terreiro para dentro da escola, oferecemos aos educadores e estudantes subsídios reais para romper com o pacto colonial e o pensamento eurocentrado. Essa integração é o que viabiliza uma educação verdadeiramente antirracista, capaz de germinar novas formas de ser e estar no mundo, onde a ancestralidade não é apenas lembrada, mas vivenciada como potência de transformação social.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, Denise. Religiosidade afro-brasileira e o meio ambiente. *In:* BRASIL. Ministério da Educação. **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília, DF: UNESCO, 2007. p. 209-218

BOTELHO, Denise Maria; **NASCIMENTO**, Wanderson Flor do. Educação e religiosidades afrobrasileiras: a experiência dos candomblés. **Participação**, Brasília, n. 17, jan. 2012.

COSTA, Alberto Roberto. Experiências Afroestéticas. *In:* SILVA, Ana Tereza Reis da (org.). **Vozes do pluriverso**: práticas e epistemologias decoloniais e antirracistas em educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. Cap. 25, p. 641-659.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. Sobre os candomblés como modo de vida: Imagens filosóficas entre Áfricas e Brasis. **Ensaios Filosóficos**, v. 13, p. 153-170, 2016.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson; BOTELHO, Denise. Ẹ̀ko láti Ẹ̀yé: Educação e resistência nos candomblés. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 48, p. 408-425, 2020.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 75-85, 2003.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PÓVOAS, Ruy do Carmo. **Itan dos mais-velhos**: contos. Ilhéus: Editus, 2004.

ROCHA, Rosa. A pedagogia da tradição: as dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras. **Paidéia**, Ano 8, n. 11, jul./dez. 2011.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das encruzilhadas. **Periferia**, v. 10, n. 1, p. 71-88, 2018.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, Juana Elben dos. **Os Nàgôs e a morte**: Pàdé, Àsèsè e o culto Égun na Bahia. Petrópolis: Vozes, 2012.

SANTOS, Lucas Ferreira dos. ARAIYE: a travessia dos corpos. *In:* SILVA, Ana Tereza Reis da (org.). **Vozes do pluriverso**: práticas e epistemologias decoloniais e antirracistas em educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. Cap. 19, p. 477-483.

SILVA, Daniela Barros Pontes e. Tradição Oral de Matriz Africana: o espiralar do tempo com fundamento da constituição do ser-saber. *In:* SILVA, Ana Tereza Reis da (org.). **Vozes do pluriverso**: práticas e epistemologias decoloniais e antirracistas em educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. Cap. 3, p. 87-111.

CAPÍTULO 2

minha mãe Betina Ticuna, minha educadora ancestral

Oziel Ticuna

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-786-6.2

PRIMEIRAS PALAVRAS

Minha mãe Betina Ticuna, minha educadora ancestral, aquela que transmitiu valores, saberes e memórias por meio de gestos, conselhos e histórias.

FIGURA 1

Minha mãe Betina Ticuna, a minha educadora ancestral

Fonte: arquivo pessoal, Foto: Oziel Ticuna, 2026.

Sua educação não aconteceu em salas de aula, mas no cotidiano, no cuidado com a família, no respeito à natureza e na partilha com a comunidade. Foi com ela que aprendi a ouvir, a agradecer pela vida e a valorizar minhas raízes. Sua sabedoria me conectou aos ancestrais e me fortaleceu para enfrentar desafios. Este capítulo é uma homenagem à sua força, ternura e resistência, que permanecem como guia e inspiração em minha caminhada. Minha história de vida não pode ser contada sem mencionar a figura central que me formou: minha mãe Betina Ticuna. Minha mãe, minha educadora ancestral (1. Tchorü mama rü cua`natü ti`î). Ela é mais do que aquela que me deu a vida; é também a minha primeira professora, minha guia espiritual, minha educadora ancestral. Tudo aquilo que sou e carrego como valores começou no colo dela, na escuta atenta de suas palavras e na força de seus exemplos. A educação que recebi de minha mãe não foi construída a partir de livros ou salas de aula formais. Foi uma educação silenciosa, transmitida no dia a dia, entre as tarefas do lar, os cantos entoados em nossa língua, as histórias narradas ao redor do fogo e o cuidado

com a comunidade. Cada gesto dela carregava uma lição. Cada conselho, mesmo dito em voz baixa, continha a sabedoria de gerações inteiras. Como afirma Potiguara (2004, p. 46), "a libertação do povo indígena passa radicalmente pela cultura, pela espiritualidade e pela cosmovisão". Minha mãe, ao me ensinar com paciência e firmeza, se tornava guardiã dessa memória. Era ela quem, com simplicidade, ligava o passado ao presente e me mostrava que cada ato de cuidado é também um ato de resistência cultural. Foi com ela que aprendi a escutar. Escutar os mais velhos, escutar a natureza, escutar a mim mesmo. Minha mãe sempre dizia que a sabedoria não está apenas em falar, mas em saber ouvir.

Ao me ensinar a ouvir as histórias de nossos antepassados, ela me deu acesso a um conhecimento profundo, que não se aprende em universidades, mas que sustenta a identidade de um povo. Daniel Munduruku (2012, p. 5) nos lembra que "todas essas histórias são muito importantes para nós. Elas realmente nos ensinam quem somos e por que somos o que somos". Minha mãe foi quem plantou essas sementes em mim, regando-as com palavras, gestos e silêncios. Ela me mostrou que cada história é também um caminho de pertencimento, e que quem perde a escuta das narrativas perde também o vínculo com suas raízes. A educação indígena materna que recebi é, portanto, um legado coletivo. Minha mãe foi a ponte entre mim e os que vieram antes de nós.

FIGURA 2

Minha mãe Betina e seus Aturas em 2026 e 2021

Fonte: arquivo pessoal, foto: Oziel Ticuna, 2021, 2026.

Ao transmitir histórias, cantos e ensinamentos, ela me conectou aos meus avós, bisavós e a todos que caminharam antes, mantendo viva a memória de nosso povo. Por isso, cada palavra dela era mais do que uma orientação pessoal: era a voz da ancestralidade ecoando em mim. Hoje, ao refletir sobre a importância da figura materna, compreendo que minha mãe é também uma educadora no sentido mais profundo da palavra. Ela não apenas me ensinou a viver, mas me deu ferramentas para resistir, para compreender o mundo e para valorizar quem eu sou. Se hoje luto para preservar minha identidade e para fortalecer a cultura do meu povo Ticuna, é porque fui educado por ela com firmeza, ternura e consciência de pertencimento. Esse cuidado começa no ventre, nos braços e nas palavras de nossas mães. São elas que nos ensinam a respeitar esse sopro e a mantê-lo vivo através da coletividade, da partilha e da espiritualidade.

Este capítulo é uma homenagem à minha mãe Betina Ticuna, mas também a todas as mães indígenas que, com sua sabedoria, coragem e amor, formam gerações inteiras. Elas são educadoras ancestrais porque carregam em si a memória viva, a espiritualidade e a força da tradição. No silêncio de seus gestos, na firmeza de suas palavras e no calor de seus abraços, constroem um modo de educar que ultrapassa fronteiras e permanece para sempre. Minha mãe continua sendo minha referência maior. Sempre que penso em desistir, lembro de sua força. Sempre que me sinto perdido, lembro de suas palavras. Sempre que preciso tomar decisões, lembro dos ensinamentos que ela deixou em mim. Reconheço, com gratidão, que não caminho sozinho: caminho com ela, com minhas ancestrais e com todos aqueles que se fizeram presentes através da sua voz. Minha mãe é, e sempre será, minha educadora ancestral.

Este capítulo é narrado e escrito por mim, um de seus filhos verdadeiros. Eu me considero verdadeiro porque conto a história da minha mãe, sua luta por mim, por meus irmãos e por todos nós. Eu trago aqui a história da minha mãe, porque ela é a minha educadora ancestral. Minha mãe me ensinou muito sobre coragem, educação escolar indígena e sobre a nossa história. Uma vez, ela me disse que a educação deve estar sempre em primeiro lugar, em qualquer ocasião. Quando me colocou na escola, aos três anos de idade, percebi que ela já se preocupava comigo e com meu

futuro. Hoje, como jovem indígena e liderança, entendo que a educação foi o que me transformou no ser humano que sou, graças ao cuidado e ao ensinamento da minha mãe e do meu pai. Foi minha mãe quem mais me acompanhou e me guiou em todas as ocasiões. Claro que meu pai também cuidou de mim: me alimentou, me protegeu e me transmitiu nossa cultura, tradição e história. Mas foi minha mãe quem me ensinou, com firmeza e carinho, os valores que carrego.

A história dela pode inspirar muitas crianças, jovens e lideranças indígenas. No Brasil, existem mais de 305 povos indígenas e 274 línguas, cada qual com sua história, sua educação e sua ancestralidade. Quando falo de educação ancestral, falo da nossa cultura, da nossa etnia, da nossa história e da nossa língua materna. Minha mãe é a minha maior inspiração, o maior exemplo que existe no mundo e no universo. Ela é o meu território, onde me sinto protegido, preservado e amado. Foi ela quem me ensinou a respeitar a natureza, a floresta e o nosso ser, diante da diversidade cultural. Hoje, trago a voz da minha mãe: potente, admirada, importante e valorizada. Minha mãe é uma guerreira que me ensinou a ter coragem, força, firmeza, motivação e a lutar pelo que é meu por direito.

Acredito que todas as mães sonham em ver seus filhos se tornarem exemplos, dentro e fora da comunidade. Quando isso acontece, o orgulho delas é imenso, porque sabem que seus filhos trazem benefícios para a coletividade, ajudando uns aos outros e fortalecendo a comunidade. Com a minha mãe aprendo a viver a vida. Ela me ensina com sabedoria, com coragem e com amor. Desde criança, sempre me dizia que eu poderia aprender a fazer aquilo que os nossos avós faziam, mantendo viva a tradição e a cultura. Para ela, a educação é uma forma de vencer na vida. Aprendo vivendo a nossa tradição, sentindo-me contemplado pela sabedoria da minha família. Minha mãe estudou apenas até o ensino fundamental, mas consegue escrever seu nome completo com orgulho.

Desde pequena aprendeu com os meus avós o valor do conhecimento ancestral, que ensina a ter resistência e força. Ela se casou com meu pai, Oziel, quando tinha apenas 14 anos, e ele 16. Eram adolescentes, mas havia muito amor entre eles. Se conheceram na comunidade Vila Betânia,

ainda nos primeiros anos de sua fundação, entre 1960 e 1962. Naquela época, havia poucas famílias ali, e todos viviam protegidos, até antes das invasões religiosas. Meu avô Pedro, pai da minha mãe, era um homem muito firme, de decisões duras. Não era fácil conquistar sua filha. Ainda assim, meu pai conseguiu ganhar o coração dela. A família do meu pai era bastante prestigiada e respeitada dentro da comunidade, seguindo tradições fortes. Não era qualquer pessoa que poderia se unir a eles; antes, era preciso avaliar a sabedoria e o conhecimento da mulher que entraria para a família. Foi nesse contexto que minha mãe foi reconhecida. Eu chamo isso de educação ancestral.

Meu pai estudava desde criança, mas também não passou do ensino fundamental. Quando se casaram, deixaram os estudos, pois na época era obrigatório trabalhar para conquistar suas próprias coisas: uma casa, uma canoa, um remo, um motor de rabeta. A vida não era fácil, mas eles enfrentaram os momentos mais difíceis e celebraram as conquistas juntos. Eles são meus verdadeiros exemplos. Mantiveram-se firmes, seguiram em frente de cabeça erguida e ensinaram que vencer é conquistar com dignidade, cuidando tanto do material quanto do coletivo, em comunhão com a comunidade.

Na nossa família, a educação indígena sempre esteve presente: primeiro na vida deles e depois como herança para nós, os filhos. Construíram uma família forte, com valores para criar seus filhos com gentileza e respeito. Aprendi que a educação não se limita à escola; ela se manifesta também nas coisas materiais e espirituais. Meus avós sempre diziam: "A educação indígena é transmitida de geração em geração." E é por isso que digo: minha mãe é a minha educadora ancestral. Todas as aprendizagens da minha vida nasceram dela. Ela é minha fonte de conhecimento, minha guia, quem me orienta passo a passo até chegar aonde estou hoje: da graduação ao mestrado em Educação, na Universidade de Brasília. Essa é a história da minha mãe, uma verdadeira guerreira que ilumina minha vida.

EDUCAR, ENSINAR E CONHECER

FIGURA 3

Minha mãe, orientando as minhas sobrinhas

Fonte: arquivo pessoal, Foto: Oziel Ticuna, 2026.

Tenho orgulho da minha mãe, orgulho de quem ela é e de ser filho de uma guerreira forte. Desde a minha infância até a adolescência, a palavra **educar** sempre esteve presente em minha vida. Quando digo que amo a minha mãe, é porque sinto esse orgulho verdadeiro: ela se tornou uma mulher trabalhadora, guerreira e exemplo de resistência. Ela me ensinou que devemos ser firmes em qualquer lugar do mundo — perto ou longe, em casa ou distante —, pois serei sempre o filho de uma mulher forte. Foi dentro do lar que aprendi o valor da educação indígena. Minha mãe sempre me dizia: *"Filho, seja educado com todas as pessoas, sejam quem forem. Trate todos da mesma forma que eu trato você."* Essas palavras ficaram marcadas em mim. Sempre que lembro da educação indígena ensinada por ela, sinto-me honrado e inspirado a ser mais respeitoso e presente na minha comunidade Vila Betânia Mecürane. Além disso, na comunidade indígena, represento os jovens que muitas vezes precisam ouvir palavras de motivação, força, resistência e educação indígena. Esse compromisso não é apenas meu, mas faz parte da história que minha mãe e meu pai

(já falecido) construíram. Hoje, tenho a missão de dar continuidade a essa história, honrando ambos.

FIGURA 4

Eu, minha mãe Betina e meu pai Oziel

Fonte: Arquivo pessoal, foto: Oziel Ticuna, 2021.

Minha mãe e meu pai sempre colocaram nossa família em primeiro lugar, para que assim pudéssemos aprender a ter mais respeito uns com os outros. Respeitar os nossos irmãos, tios e familiares. Em todos os encontros realizados dentro da comunidade, em nossa casa ou em locais públicos, a família sempre vinha antes de tudo. Por isso, respeito muito nossa tradição, pois meu pai e meu avô pertenciam a uma grande família e sempre foram muito respeitados pelo povo Ticuna e pelos povos indígenas em geral. Ambos valorizavam muito as pessoas, mesmo sem conhecê-las pessoalmente. De acordo com nossos clãs, todos que pertencem ao mesmo clã que o nosso são respeitados como família.

Quando meu pai faleceu, em 2021, acredito que foi o pior dia da vida da minha mãe. Ela chorava muito, profundamente abalada. Eu gritava: "Mamãe, fique bem!", mas todos nós da família chorávamos juntos. A comunidade inteira esteve presente no velório do meu pai, que estava deitado no caixão. Foi o momento mais triste de nossas vidas, o mais difícil que já enfrentei. Para minha mãe, foi ainda mais doloroso: imagine perder a pessoa que você ama, de quem nunca se separou desde os 14 anos até os 52 anos de vida. Foram tempos de muito aprendizado, dor e superação de

obstáculos. Eu fiquei três meses sem sair de casa, e minha mãe passou três anos sem conseguir pronunciar o nome do meu pai, nem olhar para a foto dele na parede. Evitávamos tudo que pudesse fazê-la sofrer ainda mais.

Lembro-me claramente do dia em que recebi a notícia da morte do meu pai. Minha mãe estava com ele no hospital e voltou apenas com o corpo dele. Foi um momento de destruição, de vida partida, de sentimentos tão profundos de tristeza que as lágrimas pareciam não ter fim. Mesmo assim, hoje agradecemos a Deus por termos superado tantas coisas. Tenho certeza de que, onde quer que esteja, meu pai continua cuidando da minha mãe e de toda a nossa família. E viva a educação indígena que nos salvou.

A **educação indígena** começou para mim dentro de casa, no respeito, na convivência com meus irmãos e familiares, e se fortaleceu quando entrei na escola da comunidade Mecürane. Na educação infantil, já me sentia honrado, pois sempre gostei de estudar e fui criado para ser um menino esforçado. Apesar das dificuldades e da falta de oportunidades em escolas de qualidade, concluí o ensino infantil, fundamental e médio em escola pública da nossa comunidade indígena Vila Betânia. Tenho orgulho dessa trajetória. Orgulho de ser fruto da escola pública e, hoje, chegar à Universidade de Brasília — uma das melhores universidades do Brasil — e, posteriormente, à pós-graduação em Educação. Essa conquista não é só minha: é da minha mãe, uma guerreira digna de honra e reconhecimento. Estou aqui representando minha mãe, meu povo Ticuna, nossa identidade, resistência, força e coragem. Além disso, nunca tive problemas de convivência com meus colegas, porque minha mãe sempre esteve presente em todas as fases da minha vida. Para mim, a palavra **educar** tem um significado único: transformou-me em quem sou hoje, um líder preparado para enfrentar desafios e superar dificuldades. Sou o filho da Dona Betina, uma educadora que me inspira a transformar vitória em resistência e luta pelos jovens da comunidade.

Minha mãe me ensinou muitas coisas. A primeira palavra que falei foi “mãe”, seguida de “pai”. Aprendi a respeitar, a valorizar a família e a história do meu povo Ticuna. Desde criança, também recebi ensinamentos sobre a vida comunitária e os costumes, incluindo orientações sobre o casamento. Na nossa tradição do povo Ticuna, somos patrilineares; os

casamentos seguem regras dos clãs familiares, e desde cedo somos ensinados pelos pais e mães sobre esses valores. **Educar, ensinar, compreender** e contar histórias é nosso dever. Conhecer, saber e entender é nossa resistência. As mulheres aprendem desde cedo a cozinhar, cuidar da casa, plantar e ajudar seus pais. Os homens aprendem a pescar, caçar e sustentar suas famílias. E quem nos ensina tudo isso é a nossa mãe — nossa heroína e protetora.

Além disso, o conhecimento da minha mãe é grandioso: ela sabe fazer artesanatos, cuidar da casa, proteger os filhos e orientar em todas as situações. Para mim, ela é inspiração eterna, minha verdadeira professora desde o ensino fundamental até o superior. Até hoje, ela me repete: *"Estude, compreenda, conheça, faça e acredite."* Essas palavras guiam minha vida. Construir algo grande exige dedicação e respeito às nossas origens. Por isso, conhecer nossa realidade é essencial. A palavra **conhecer** significa, para mim, reconhecer a origem, valorizar a cultura e honrar o povo Ticuna, meu povo, considerado Magüta — os "pescados do igarapé Eware", onde, segundo nossa tradição, teve início a vida dos Ticuna. Nossa espiritualidade nos ensina a pedir licença em qualquer lugar, a respeitar os espaços e reconhecer a importância da educação tradicional. Minha mãe carrega esse conhecimento ancestral, que é fonte de admiração e respeito.

Por tudo isso, afirmo: minha mãe é educadora, protetora e guerreira. Ela me deu as bases para ser quem sou e para seguir, com coragem e resistência, honrando meus pais, minha comunidade Vila Betânia e meu povo Ticuna Magüta. Para finalizar, ressalto a importância das mulheres indígenas Ticuna, as guerreiras que sempre acordam cedo para trabalhar, cuidar da família, plantar plantas medicinais para que os filhos não passem fome e não fiquem doentes, e que se alimentem com alimentos saudáveis. E a minha mãe falava que a geração dela, são as gerações mais fortes que já existiram, são verdadeiras conhecedoras de todos os remédios tradicionais, algumas são parteiras, outras são mães, as que estudaram se tornam professoras e outras se tornam lideranças mulheres. Eu tenho certeza de que as minhas irmãs serão a continuidade do saber da minha mãe, para que, assim, as nossas sobrinhas conheçam a história e a existência dela. Por isso, é importante escrever e contar a história dela.

RESPEITO, EDUCAÇÃO TICUNA E LÍNGUA MATERNA

A palavra **respeito** não é para qualquer pessoa, mas para quem realmente sabe valorizar um ser humano. Hoje em dia, muitos ainda dizem "olha um índio", mas essa palavra não representa a nossa realidade. Não existe "índio": existe **indígena**, existe ser humano, existe pessoa com nome e com etnia. Cada povo tem um nome específico que carrega sua identidade e sua história. Eu, por exemplo, sou **Ticuna**, e sempre serei Ticuna. Quem quiser se referir a mim com respeito deve me chamar de Ticuna, porque, como minha mãe me ensinou, eu já nasci Ticuna dentro da barriga dela. Desde o nascimento até a vida inteira, serei Ticuna. Em qualquer lugar do mundo, o respeito começa quando alguém me pergunta como gostaria de ser chamado. De acordo com a instrução da minha mãe, devo ser chamado pelo meu nome próprio que é Oziel Ticuna ou pelo nome do meu povo que é Ticuna.

Cada etnia tem sua identidade, e ela é essencial para a existência de cada povo. O respeito não é apenas uma palavra bonita, mas sim um **ato de valorização da identidade** de cada um. Eu respeito a sua identidade, por isso exijo que respeitem a minha, a da minha mãe, do meu pai, dos meus irmãos e de todo o meu povo. O respeito nasce dentro da família. Cada família tem sua forma de educar. A minha educação nasceu dentro da minha casa, e minha mãe foi minha primeira educadora ancestral. Além dela, minha avó Dona Maria Ticuna, minhas tias Eva Ticuna e Olivia Ticuna e minhas irmãs Oziane Ticuna e Anilsa Ticuna também foram e são grandes professoras. Mulheres que resistem, lutam e ensinam todos os dias para que possamos ser respeitados e valorizados. Minha mãe Dona Betina sempre usou a palavra respeito como guia da nossa educação indígena. Desde cedo, ela nos ensinou a respeitar tios Crovis Ticuna, Jacir Ticuna, Ananias Ticuna, irmãos Alan Ticuna, Rênes Ticuna, Gelmy Ticuna, avós Sr. Pedro Ticuna, Dona Maria Ticuna, Sr. Antônico Ticuna e Dona Elizia Ticuna, e todos os familiares. Ela nos cobra postura em qualquer situação, e foi assim que aprendi que respeito não é apenas um discurso, mas uma prática diária. Precisamos respeitar todas as pessoas, sejam elas da nossa comunidade ou de comunidades tradicionais.

A **educação Ticuna** vem da nossa ancestralidade. Nascemos com os ensinamentos dos nossos ancestrais, e aprendemos com nossos avós, que são os grandes detentores da sabedoria. Eles construíram os fundamentos da educação que temos hoje. Desde a construção de uma casa até os conhecimentos espirituais e culturais, tudo parte da sabedoria ancestral. Hoje, nas escolas indígenas, praticamos e reforçamos esses saberes, unindo o tradicional ao acadêmico. A **tradição** também nasce da família. Nossa mãe é a guia desse conhecimento ancestral, que nos orienta até alcançarmos nossos objetivos. Quando ficamos perdidos, ela nos dá força para continuar. O sonho de nossas mães sempre foi ver seus filhos vencerem, mesmo quando estão longe das comunidades, sem jamais esquecer a tradição.

Além disso, preservar a nossa **língua materna** é parte fundamental dessa tradição. Na maior parte da minha vida, falei somente a minha língua materna, a língua Ticuna. Desde cedo aprendi a conviver com ela e a me expressar nesse idioma. Com 19 anos, depois de concluir o ensino médio, comecei a estudar a língua portuguesa. Foi então que aprendi a falar português, preservando até hoje minha língua materna, que nunca deixei de lado. Considero o português uma língua emprestada, mas que também respeito profundamente. Respeito igualmente as línguas de cada povo, sejam eles brasileiros ou não, indígenas ou não indígenas, porque a língua é o bem mais importante de todos. Assim como a nossa, as línguas dos outros também têm grande valor. Minha mãe sempre dizia: "Em qualquer lugar onde você receber orientações, receba com respeito e carinho." Essas palavras me guiam até hoje. Em qualquer lugar do mundo, mantemos vivas nossas línguas.

A língua Ticuna permanece firme em nós e é nossa maior força de identidade. Respeito, educação indígena e tradição são a base da nossa vida. É isso que nos mantém de pé e nos leva adiante, com orgulho da nossa origem e com compromisso de preservar a memória e o futuro do nosso povo Ticuna. Toda vez minha mãe me fala: "Preserve a nossa língua materna. Eu te ensinei a respeitar a nossa língua, te criei para que você guardasse tudo aquilo que eu já transmiti: nosso idioma, nossa história e a nossa existência como família Ticuna Magüta." Falar da nossa língua, como jovem indígena, é falar da nossa permanência nas universidades, onde encontramos diversas culturas, etnias e povos brasileiros. Mesmo

assim, preservamos a nossa língua materna. Quando saímos da nossa comunidade, enfrentamos dificuldades que muitos não imaginam, mas seguimos lutando e permanecendo firmes. Acredito que minha mãe sempre será minha guia. Uma vez, ela me disse: "Se você preservar nossa língua em qualquer lugar, você consegue transmitir a nossa história em qualquer parte do mundo." Essas palavras marcaram profundamente a minha vida. Até hoje, ela me pergunta: "Filho, como você está? Ainda está preservando a nossa história, a nossa cultura?" E eu sempre respondo da mesma forma: "Sim, mamãe, eu ainda estou preservando a nossa história, ainda estou respeitando a nossa cultura." Digo "ainda" porque não sabemos o futuro, mas tenho certeza de uma coisa: meu povo, minha língua, minha terra e meu território sempre existirão em mim.

Hoje, quando vejo tantas pessoas dizendo: "Minha avó era indígena, minha mãe era indígena", mas sem valorizar a cultura e sem respeitar a língua materna, eu me entristeço. Para mim, quem não respeita sua língua também não respeita sua mãe, porque foi ela quem nos ensinou as primeiras palavras, ainda quando éramos bebês: mamãe, papai, irmão. Desde então, aprendemos e carregamos isso conosco. Por isso, considero minha mãe a base fundamental da minha vida. E, por isso também, minha língua materna precisa ser minha primeira fonte de conhecimento: de onde saem as palavras, onde cada frase é criada, cada história contada, narrada e vivida. Se nossa língua é vista em qualquer lugar do mundo, ela pode contagiar, emocionar e até fortalecer os sonhos de outros povos. Eu amo a minha língua. Amo escrever, escutar, ouvir. Eu me emociono, eu choro de alegria. Todas as minhas lágrimas são benéficas, porque são lágrimas de conquistas e de realizações dos meus sonhos.

IDENTIDADE, HISTÓRIA E RITUAL DA MOÇA NOVA

Minha mãe é uma guerreira muito forte, e eu a admiro profundamente. Ela é minha identidade oficial, minha guia, minha força, minha resistência, minha mãe natureza e meu território. Do fundo do coração, ela me ensina coragem, força, orientação e preservação da minha própria

identidade. Ela me ensinou a respeitar nossa cultura, nossa história, nossas origens, a história do YO'I e a trajetória de nosso povo Ticuna. Minha mãe me disse que eu devo ser um Ticuna forte e corajoso, e que devo me preparar como jovem indígena para um dia me tornar um líder que represente minha comunidade Vila Betânia Mecürane, minha família e meus irmãos. Para mim, minha identidade é resistência. É a força de seguir a vida com a cabeça erguida, sem olhar para trás. Minha identidade se manifesta em permanecer firme, representando meu povo Ticuna no Brasil. O povo Ticuna é unido, coletivo, resistente e perseverante. Minha mãe me ensina respeito, amor, força e humanidade. Quando nós, indígenas Ticuna, estudamos nossa história, aprendemos a preservar nossa identidade. A história, para mim, é a luta de nosso povo Ticuna. É uma guia que nos trouxe até as universidades. É a narração das lutas de nossos pais, avós e ancestrais. A história é luta, manifestação, amor, amizade. Para mim, uma história precisa ser digna, ética e verdadeira. Nunca devemos esquecê-la, pois ela nos diz de onde viemos, onde nascemos e como fomos criados. Toda história possui uma narrativa, legitimidade e afirmação; é uma história de luta, vivida e amada.

Minha mãe é minha educadora. Ela me contou nossa própria história, a do meu pai Sr. Oziel e do meu avô Sr. Pedro e Sr. Antônico. Meus avôs Antônico e Pedro foram homens de caráter, talento, amor e respeito; meu pai Oziel é um homem de grande liderança, força e energia boa. Minha mãe Betina se tornou uma das lideranças mais fortes da comunidade indígena Vila Betânia. Ela é uma guerreira que criou seis filhos com amor, coragem e dedicação. Hoje admiro minha mãe por sua força, seu jeito de falar, cantar, orar e pedir força a Jesus. Ela é uma educadora verdadeira, única no mundo. Cheguei à Universidade de Brasília graças à orientação, educação e incentivo da minha mãe. Em 2019 ingressei na universidade, formei-me em Administração e, em 2025, iniciei o mestrado em Educação. Tudo isso é fruto de sua orientação, amor e educação.

Minha mãe Betina me ensinou também sobre os rituais do povo Ticuna. Somos mais de 56 mil pessoas, segundo o Censo Demográfico 2022 do IBGE , "o Povo Tikuna é o mais numeroso entre os povos indígenas do Brasil, com 56.355 pessoas autodeclaradas, concentradas principalmente no estado do Amazonas" (IBGE, 2023, p. 138). Preservamos tradições como

o ritual da moça nova, que valoriza nossa cultura, identidade, história, pintura e nação. Somos patrilineares: seguimos os clãs de nossos pais e respeitamos os clãs de nossas mães. Desde o nascimento, falamos nossa língua materna e preservamos nossa nação. Nossa nação, para nós, são os clãs que carregamos desde a infância até a vida adulta. Quando nos casamos, mantemos o clã do pai, transmitindo-o às gerações futuras. Assim, nossos jovens homens carregam o clã paterno, mantendo viva a tradição. Nossa educação é transformadora. Aprendemos através da família, especialmente das mães. Por isso chamo este capítulo de "Minha mãe, minha educadora ancestral". Minha mãe, Dona Betina, é uma guerreira da comunidade, cujo clã é chamado de Onça — símbolo de força, coragem e proteção. Meu pai também contribuiu, ensinando respeito e autenticidade. Como filho, obedeci e acreditei em tudo o que minha mãe me ensinou. Hoje, realizo meus sonhos graças à educação indígena, tradição e rituais que recebemos desde o nascimento, preservando-os para o futuro.

MINHA MÃE É A MINHA PRIMEIRA ESCOLA E MINHA MÉDICA

FIGURA 5

Minha mãe falando sobre a medicina tradicional

Fonte: Arquivo pessoal, foto: Oziel Ticuna, 2026.

Minha mãe é a minha primeira escola, minha médica e o sonho da minha mãe é me ver feliz. Na foto acima, ao lado da minha mãe, está o professor Jair Jacinto, traduzindo a fala da minha mãe em português, para que, assim, as demais pessoas possam ouvir a mensagem transmitida pela minha mãe. Quando falamos da nossa mãe, falamos de amor e coragem, falamos de dedicação e determinação, com alicerces de um amor profundo e vivido intensamente. Minha mãe é a minha primeira escola que existiu dentro da minha vida. Ela me instruiu de uma forma tão profunda que eu consigo aprender a viver, a escrever, a escutar e a sonhar. Minha mãe não é aquela mãe que abandona ou que fica longe dos seus filhos. Minha mãe sempre me deu a mão, me protegeu, me criou, me amou e me orientou. Com a minha mãe eu aprendi a ir para a escola, aprendi a caminhar sozinho no mato, aprendi a remar na canoa, aprendi a plantar mandioca, melancia e várias frutas naturais que existem dentro da minha comunidade Vila Betânia Mecürane.

Minha mãe é a primeira pessoa que me apresentou à vida, a primeira pessoa com quem aprendi a andar, a viver. Minha mãe me ensinou a ser forte e a ser paciente. Uma vez ela me disse: "Filho, aprenda comigo enquanto eu estou viva, porque daqui a uns 5 anos vocês é que vão ficar responsáveis pela nossa família e pela história dos nossos pais." Ela me contou também que a nossa avó e nosso avô ensinaram a ela de uma forma muito dura. Naquela época, os meus avós foram severos demais, e ela aprendeu na dureza. Ao longo do tempo, a minha mãe abandonou a escola porque o meu avô era muito rígido. Então, minha mãe começou a trabalhar na roça: plantando mandioca, fazendo farinha, tapioca e muitas coisas. Desde então, ela parou de estudar e começou a trabalhar para que nada faltasse para nós. Plantou banana, cana, abacaxi, mamão, melancia, açaí e todas as frutas que existem na comunidade.

Hoje, toda vez que ela fala comigo sobre a sua história, eu choro. Caio em lágrimas profundas, de tristeza e de felicidade, ao ver minha mãe sobrevivendo a tantas coisas ruins e a tantas experiências boas. Mas, toda vez, lembro que minha mãe é a minha médica preferida. Chamo a minha mãe de minha médica preferida porque, quando eu estava doente, ela cuidava de mim. Procurava todos os tipos de medicinas tradicionais para me curar e me orientava da forma adequada. Minha mãe conhece quase todos os

tipos de remédios tradicionais: os que se bebem, os que se comem, os que se engolem e os que se colocam em cima de uma ferida ou machucado. Minha mãe é uma especialista que realmente acreditou na nossa ancestralidade. Tudo o que aprendeu com minha avó Maria e meu avô Pedro, ela transmitiu para nós. Ensinou também às minhas irmãs a preparar os remédios tradicionais. Ela sempre disse que é necessário aprender da forma certa, para que possamos levar toda essa experiência aos nossos filhos e filhas no futuro, mantendo vivos os nossos valores tradicionais. Minha mãe é uma das mulheres indígenas mais reconhecidas dentro da comunidade quando se trata de medicina tradicional. Eu choro quando lembro da sua vida, de tantas experiências dolorosas e de tantas conquistas. Ela me disse que apanhou muito quando era jovem, porque meu avô, antes de se tornar cristão e evangélico, era muito bravo. Escutar essa história sempre me faz chorar, porque deve ter sido muito difícil para ela. Eu conto e registro essa história para que todas as mães possam compartilhar suas próprias experiências, suas realidades, suas lutas, suas dores e suas vitórias. Hoje existe lei que defende as mulheres indígenas, e elas têm voz para lutar, permanecer firmes e fazer as coisas certas. Naquela época, vivíamos de forma diferente. As coisas eram mais rígidas por causa da nossa cultura e tradição. Por isso, nossa família é mais respeitada dentro da comunidade Vila Betânia, pois meu avô sempre instruiu todas as famílias de maneira firme e disciplinada. Desde então, mantemos nossa tradição, nossa língua materna, nossos grafismos, nossos conhecimentos e a nossa história.

Eu entendo que minha mãe tem sonhos — sonhos que talvez não tenha realizado. Ela sempre desejou que seus filhos estudassem, concluíssem a graduação, o mestrado, o doutorado, porque ela mesma teve de parar no ensino fundamental. Por isso valorizo muito o sonho da minha mãe. Ela sempre me disse: "Filho, estuda. Não quero que você passe pelo que eu passei. Quando você trabalhar, terá suas próprias coisas, sua casa. Mas não esqueça de cuidar de mim quando eu envelhecer, porque eu trabalho para te ajudar, para te apoiar." Essas palavras doem em mim, mas também me fortalecem. Eu digo: obrigado, mãe, gratidão por cuidar de mim, por me colocar nos seus sonhos, por me criar com educação indígena, com a cultura Ticuna e a tradição. Mãe, eu sempre falei que ia te apoiar, ia te ajudar, e estou cumprindo. Estou no caminho certo. Daqui a pouco me formo no

mestrado em educação. Seu filho terá muito orgulho de você, e você terá orgulho de mim. Mãe, não é qualquer pessoa que escreve a sua história. Eu sei que você também sonhou em ser enfermeira, professora, líder, uma mulher forte. Você sempre guiou as pessoas pelo caminho certo. Mesmo existindo tantas coisas ruins no mundo, eu sempre vou salvar você, assim como você me salvou. Você e o pai me mostraram o amor verdadeiro, o respeito e a educação de qualidade.

Não conheço outra família com o mesmo conhecimento que vocês. Um sonho se torna realidade quando acreditamos. E você, mãe, sempre acreditou nos meus sonhos. Hoje estou em uma das melhores universidades de Brasília. Mãe, você é uma guerreira forte, corajosa, como uma onça pintada que protege seus filhos. Vencer sempre foi o seu sonho, e hoje estou vencendo também por você. Talvez eu não tenha realizado o seu desejo de me tornar médico, porque tenho medo de sangue e feridas, mas escolhi a administração e agora sou mestre em educação. E sei que isso também é parte do seu sonho, porque você sempre esteve comigo. Quando saí da comunidade em 2019, chorei e prometi que voltaria. E voltei. Porque acredito que nosso amor é eterno.

Portanto, mãe, te amo e te adoro. Te admiro, admiro a sua coragem, a sua força. Obrigado por me carregar nove meses, por me ensinar a viver e a conquistar meus objetivos. Hoje estou vivendo a melhor fase da minha vida, e quero que você também sinta isso, porque os meus sonhos são também os seus sonhos.

ABERTURA-FECHAMENTO

Para finalizar, afirmo que tudo o que foi dito até agora tem grande importância e relevância. É extraordinário falar da minha mãe Betina Ticuna, respirar sua força e acreditar que tudo é possível. Minha mãe é uma inspiração para todos nós, filhos da Terra e do nosso território. Ela é uma guia eterna, e falar dela é falar da educação indígena — uma educação que se manifesta de forma diferenciada, ensinada na escola, dentro de casa e na floresta. Minha mãe me ensinou a ler, escrever, escutar, falar e alfabetizar. Ela sempre vem em primeiro lugar em minha vida. Minha mãe é uma

vencedora, uma guia eterna. Cada ensinamento dela reflete uma sabedoria ancestral, transmitida por nossas mães, avós e avôs.

Todo reconhecimento do saber indígena vem da nossa história; cada povo tem sua trajetória específica, como mencionado no corpo do texto. Os sonhos que temos também fazem parte dos sonhos de nossa família. Aprendi a nadar nas margens dos rios e nos igarapés do nosso território e em casa. Considero minha comunidade como meu lar, onde me sinto amado, feliz e realizado. Na cidade, não me sinto em casa; sinto-me distante de tudo o que aprendi. Por isso, a cidade nunca será meu lar, mas minha comunidade será sempre meu território, minha guia e meu ser.

Assim como minha mãe, levarei tudo o que aprendi para outras pessoas, para que possam ouvir, compreender, acreditar e viver de forma respeitosa, valorizando a história de cada povo, etnia e comunidade. Trazer a história da minha mãe é inspirar outros estudantes indígenas do Brasil, jovens, crianças e professores, para que cada mãe seja ouvida e reconhecida. Cada mãe guerreira, cada mulher extraordinária merece ser valorizada, pois nos ensina a superar obstáculos, seguir em frente e viver de maneira adequada. Escutar a voz da nossa mãe é também escutar a voz da natureza. Compreender e respeitar o território, os animais e os seres humanos são essenciais. Sem nossas mães, a vida não existiria. Elas nos criam, nos geram e se sacrificam para que possamos alcançar nossos sonhos — seja plantando mandioca ou cultivando frutas para sustentar nossa educação e nossa vida.

Por isso, a nossa mãe deve ser valorizada e reconhecida como a forte guerreira que é. Os ensinamentos da nossa mãe, a educação indígena, a tradição, a cultura, a pintura com jenipapo e urucum devem sempre estar presentes em nossa vida, representando nosso povo e nossa família. O uso dos nossos clãs é importante para que nossa mãe seja bem representada em qualquer lugar: universidades, escolas, comunidades e cidades. Para você que leu este capítulo, pergunte a si mesmo: “Quem é minha mãe para mim?” Quando perceber a importância dela em sua vida, compreenderá seu valor, esteja ela presente ou distante. Valorize sempre essa mulher guerreira, que é mãe, guia e educadora. Deixo aqui esta mensagem para todas as mães guerreiras: nunca desistam de seus filhos, pois eles precisam

ouvir, aprender e se inspirar em vocês. Mãe, você é uma guerreira forte, e eu a admiro. Hoje, estou na universidade representando nosso povo Ticuna, acreditando que todos os sonhos são possíveis graças à sua história, ensinamentos e amor. Portanto, mães, acreditem em seus filhos, motivem-nos e confiem neles. Eles serão exemplos para as futuras gerações, e, assim como vocês, continuarão a acreditar nos sonhos e a construir o futuro.

REFERÊNCIAS

IBGE. **Censo Demográfico 2022**: indígenas: primeiros resultados do universo: segunda apuração. Rio de Janeiro: IBGE, c2023. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/biblioteca/visualizacao/periodicos/3103/cd_2022_indigenas.pdf. Acesso em: 19 set. 2025.

MUNDURUKU, Daniel. A História de uma vez: um olhar sobre o contador de história indígena. *In:* MORAES, Rauen Taiza Mara. **Contação de Histórias e formação de leitores**. Pluverso, 2012. Disponível em: https://pluriverso.online/wp-content/uploads/2021/02/A-historia-de-uma-vez-Daniel-Munduruku.pdf. Acesso em: 19 set. 2025.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. São Paulo: Global Editora, 2004.

segunda parte

DECOLONIZANDO A ESCOLA

CAPÍTULO 3

nas águas que conectam, nas florestas que ensinam: a educação como bem comum no território ribeirinho da Ilha do Capim/Abaetetuba (PA)

Grazielle de Assunção Azevedo Carneiro
Carla Ely Monteiro Pereira
Renata Assunção Lobato
Ana Tereza Reis da Silva

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-786-6.3

PRIMEIRAS PALAVRAS

FIGURA 1

Crianças em trabalho de campo no Rio Caratateua

Fonte: Carla Monteiro, 2024.

Nós, Grazielle de Assunção Azevedo Carneiro, Carla Ely Monteiro Pereira e Renata Assunção Lobato, mulheres da Comunidade Ribeirinha Ilha do Capim, em diálogo com Ana Tereza Reis da Silva, ribeirinha da várzea de Santarém-PA, escrevemos este texto desde o lugar onde nasceram nossas primeiras memórias, nossas primeiras lutas e nossos primeiros aprendizados. A educação que defendemos não é uma ideia distante ou abstrata: ela tem cheiro de rio, murmúrio de remanso, textura de madeira molhada e a força dos corpos que, cotidianamente, criam caminhos no entrelaçar das águas e da floresta.

Falamos com o corpo inteiro: o corpo que carrega trabalho, maternidade, ancestralidade, pesquisa, arte e luta. Por isso, nossa voz é coletiva. Não falamos sobre o território, falamos a partir dele. E quando falamos assim, trazemos conosco nossas mães, avós, filhos, mestres da pesca, rezadeiras, professoras, jovens, lideranças e toda a gente que constrói, dia após dia, a vida ribeirinha.

O lugar de onde falamos não é apenas um recorte geográfico; é território vivo. É onde a educação acontece dentro e fora das salas de aula, no ritmo das marés, na sabedoria dos mais velhos, nos cuidados com a floresta e na resistência cotidiana frente às desigualdades históricas. Aqui,

aprender é um processo que mistura o vivido e o sonhado, porque nosso território é também projeto de futuro.

Compreendemos a educação como bem comum, e isso não é apenas conceito: é prática social, ética coletiva e compromisso comunitário. É partilha. É corresponsabilidade. É o entendimento de que ninguém educa sozinho, como nos ensinou Paulo Freire (1970), porque toda formação humana é atravessada pelos modos de existir que a comunidade protege, produz e sustenta. Assim, a educação na Ilha do Capim é costurada pelas experiências de vida, pelos modos de cuidar da terra e das águas, pela luta por direitos e pelas ciências produzidas no território.

Ao escrever, reafirmamos nosso direito de narrar nossas próprias histórias, compondo uma epistemologia ribeirinha que confronta os silêncios impostos e reivindica o lugar das comunidades amazônicas como produtoras de conhecimento. Como nos lembram Graça Graúna (2013) e Julie Dorrico (2021), escrever desde os povos originários e tradicionais é também insurgir contra apagamentos históricos e afirmar outras formas de memória, linguagem e existência.

Nosso texto nasce de vivências concretas e de um compromisso político com o território, reconhecendo que a educação é também instrumento de autonomia, identidade e futuro. Somos parte da água que nos conduz e da floresta que nos educa. Por isso, nossa escrita é enraizada: fala de nós, mas ecoa muitos outros territórios que carregam os mesmos desafios e a mesma potência.

O TERRITÓRIO DE ONDE FALAMOS

A Comunidade Ribeirinha Ilha do Capim, situada no município de Abaetetuba, Pará, integra o Projeto de Assentamento Agroextrativista (PAE) Santo Antônio II, forma de organização territorial que reconhece e legitima modos de vida tradicionais vinculados ao uso coletivo e sustentável dos bens da natureza. Com área aproximada de 1.253 km², esse território abriga cerca de 189 famílias que, há mais de 250 anos, constroem e renovam a vida coletiva nas margens e no interior das águas amazônicas.

Falar desde a Ilha do Capim é falar a partir de um território vivo, tecido pela memória, pelo trabalho e pela ancestralidade. Aqui, as relações entre sociedade e natureza não se separam. Água, terra e floresta formam um contínuo que sustenta modos de existir, produzir e aprender. As práticas cotidianas — da pesca ao cultivo, dos saberes de cura às festas tradicionais — expressam conhecimentos transmitidos entre gerações e permanentemente reinventados no diálogo entre antigos e novos tempos.

Ao mesmo tempo, este é um território marcado por conflitos que se repetem em toda a Amazônia. A Ilha do Capim, assim como tantas outras regiões amazônicas, é atravessada por projetos denominados de desenvolvimento que frequentemente chegam de forma violenta, impondo agendas econômicas externas e desconsiderando a vida que já existe e resiste há séculos. Grandes empreendimentos costumam violar direitos, reorganizar territórios sem consulta prévia, fragmentar comunidades, invisibilizar culturas e colocar em risco modos de vida fundamentais à conservação da sociobiodiversidade.

O que acontece na Ilha do Capim não é isolado. Trata-se de parte de um processo mais amplo que afeta povos das águas, das florestas e dos campos em toda a Amazônia: avanço de portos, hidrovias, monoculturas, mineração e grandes projetos logísticos e industriais que, ao mesmo tempo em que extraem riqueza, produzem desigualdade social, destruição ambiental e apagamento cultural. Como alerta Ailton Krenak (2019), a lógica moderna de progresso frequentemente opera rompendo vínculos entre humanidade e natureza, convertendo territórios vivos em zonas de sacrifício.

Nesse contexto de pressões e violências, os saberes e fazeres da comunidade não se reduzem a práticas culturais. Tornam-se formas concretas de resistência e afirmação da vida. A pesca, o roçado, os festejos, os ritos de cura e cada narrativa ancestral constituem também atos políticos de sustentação territorial e de anúncio de que a Amazônia não é vazia, não é atraso, não é fronteira a ser tomada.

Falar desde a Ilha do Capim é falar desde essa Amazônia profunda que insiste em existir apesar das tentativas históricas de apagamento. É falar desde um território que educa, orienta e sustenta, e de onde nos reconhecemos não apenas como indivíduos, mas como parte de um coletivo

que carrega a força, a memória e a resistência de seus ancestrais. É afirmar que nossas vidas, nossos modos de ser e nossos conhecimentos são fundamentais para pensar futuros possíveis.

FIGURA 2

Crianças participando do movimento Grito das Águas

Fonte: Grazielle Azevedo, 2025.

EDUCAÇÃO COMO BEM COMUM

FIGURA 3

Mais velha ensinando crianças a tecer cesto de tala de buriti

Fonte: Renata Lobato, 2025.

A educação como bem comum ultrapassa a compreensão restrita de serviço ofertado pelo Estado ou mercadoria regulada pelo mercado. Ela se afirma como prática coletiva orientada pela partilha, pelo cuidado e pela responsabilidade social. No território ribeirinho, educar envolve família, escola, comunidade, águas, floresta e ancestralidade. Trata-se de um processo relacional em que aprender significa também pertencer.

Nessa perspectiva, o bem comum não é abstração teórica, mas experiência concreta. É a criança que aprende com a anciã sobre os ciclos das marés; é o jovem que participa das mobilizações em defesa do território; é a escola que se abre aos saberes da pesca, do extrativismo, da cura tradicional e da memória comunitária. Tais práticas desafiam a racionalidade colonial e urbana que historicamente definiu quais conhecimentos seriam legítimos e quais deveriam ser silenciados.

Carlos Rodrigues Brandão (1985), ao afirmar que a educação é cultura, contribui para compreender que os processos educativos não se limitam à escola formal. Toda comunidade educa ao transmitir valores, técnicas, memórias, linguagens e sentidos de mundo. Na Ilha do Capim, a educação acontece nas canoas, nos quintais, nos trapiches, nas trilhas da mata, nas assembleias comunitárias e também na escola, quando esta se reconhece como parte do território.

Esse entendimento dialoga ainda com Daniel Munduruku (2012), ao destacar que os povos tradicionais constroem pedagogias próprias baseadas na oralidade, na convivência coletiva, no respeito aos mais velhos e na aprendizagem pela experiência. Do mesmo modo, Graça Graúna (2013) ressalta que memória, identidade e ancestralidade constituem fundamentos educativos indispensáveis para povos historicamente subalternizados.

Para nós, autoras deste texto, afirmar a educação como bem comum é reafirmar pertencimento e autonomia. É reconhecer que as práticas de ensinar e aprender produzidas nos territórios amazônidas possuem valor epistêmico, ético e político. Significa defender políticas públicas capazes de dialogar com a realidade das comunidades tradicionais, em vez de impor modelos externos e homogêneos.

Também significa compreender que educar é cuidar da continuidade da vida. Nesse sentido, aproximamo-nos das contribuições do ecofeminismo e do feminismo comunitário latino-americano, ao reconhecer que a defesa do território, da água, da floresta e da comunidade está profundamente conectada às práticas de cuidado historicamente sustentadas pelas mulheres. Na Ilha do Capim, muitas vezes são elas que guardam sementes, memórias, rezas, alimentos, afetos e processos coletivos de resistência.

PEDAGOGIAS RIBEIRINHAS E INTERCULTURALIDADE: A ESCOLA COMO ESPAÇO ENTRE-MUNDOS

Quando a escola se abre ao território, ela deixa de ser apenas espaço de transmissão de conteúdos e se torna, como afirma Paulo Freire (1970), lugar de encontro entre sujeitos que produzem e compartilham saberes. A educação, nesse sentido, é ato profundamente dialógico e político, que exige escuta, respeito e valorização das experiências de vida que atravessam o cotidiano escolar.

Em comunidades ribeirinhas amazônicas, esse diálogo implica reconhecer que crianças, jovens e famílias carregam modos próprios de conhecer, produzidos na convivência com as águas, com os ciclos da natureza, com a pesca, com o roçado, com as festas, com os ritos e com a história de resistência de seus ancestrais. Não se trata de "folclorizar" a cultura local, mas de reconhecer sistemas vivos de conhecimento historicamente invisibilizados pela escola moderna.

A interculturalidade crítica proposta por Catherine Walsh (2009) oferece importantes ferramentas para compreender a escola como espaço que precisa romper com a lógica colonial de hierarquização dos saberes. Em vez de colocar o conhecimento científico como único ou superior, a interculturalidade convoca a escola a reconhecer epistemologias indígenas, quilombolas, camponesas e ribeirinhas como válidas, complexas e indispensáveis à formação humana.

No caso amazônico, essa discussão ganha densidade quando compreendemos que o território também ensina. Ailton Krenak (2019) nos lembra que aprender não se separa do lugar onde se vive. O rio, a mata, o tempo da chuva, o deslocamento pelas marés e a convivência comunitária constituem dimensões pedagógicas da existência. Quando afirmamos a escola como espaço entre mundos, defendemos uma escola capaz de dialogar com a cosmologia ribeirinha, e não apenas impor currículos descolados da realidade.

Daniel Munduruku (2012) também contribui ao destacar que a educação dos povos originários se organiza pela oralidade, pela observação, pela escuta dos mais velhos e pela aprendizagem comunitária. Tais princípios ajudam a pensar práticas pedagógicas que valorizem a experiência e a memória coletiva, superando modelos centrados exclusivamente na repetição mecânica de conteúdos.

Antônio Bispo dos Santos, Nêgo Bispo (2015), ao discutir os modos de vida contracoloniais, demonstra que povos tradicionais elaboram pedagogias próprias na relação com o território, no trabalho coletivo e na reciprocidade entre seres humanos e não humanos. Não se trata de "incluir" esses saberes na escola como complemento exótico, mas de reconhecer que eles já constituem sistemas epistemológicos complexos.

Nessa direção, a pedagogia ribeirinha pode ser compreendida como prática educativa territorializada, fundada no vínculo entre conhecimento, comunidade e natureza. Ela contrapõe a educação escolarizada padronizada — frequentemente urbana, conteudista e descontextualizada — ao propor uma aprendizagem situada, sensível aos tempos das águas, aos ciclos produtivos, à memória local e às necessidades concretas da comunidade.

Assim, a escola ribeirinha não precisa escolher entre ciência e tradição, entre currículo oficial e saber popular. Seu desafio é construir mediações críticas entre diferentes conhecimentos, sem subordinar uns aos outros. Trata-se de uma escola que navega entre mundos, reconhecendo a pluralidade epistêmica como fundamento da justiça educacional.

TECENDO SABERES NA ILHA: NOSSO CAMINHO PELA EDUCAÇÃO COMO BEM COMUM

Esta seção apresenta o relato de experiência construído a partir do momento em que passamos a compreender a educação na Comunidade Ribeirinha Ilha do Capim como bem comum. Esse entendimento não surgiu de forma imediata, mas foi sendo tecido no encontro entre nossas vivências no território, nossas trajetórias escolares e nossa participação em movimentos comunitários, culturais e socioambientais da região.

Reconhecer a educação como bem comum significou deslocar a escola do lugar de instituição isolada para compreendê-la como parte viva do território. Aprender, na Ilha do Capim, é aprender com as águas, com a floresta, com a luta pela defesa territorial, com os mestres da pesca, com as mulheres guardiãs de saberes de cura, com as histórias narradas ao entardecer e com os movimentos coletivos que sustentam a vida comunitária.

Esse processo nos levou à construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP), entendido não como mero documento burocrático, mas como expressão viva da identidade, dos sonhos e das lutas de uma comunidade em permanente movimento. O PPP passou a ser concebido como instrumento de afirmação territorial, de reorganização curricular e de fortalecimento do pertencimento ribeirinho.

Nosso caminhar tem sido circular, como o movimento das marés. À medida que aprofundamos o vínculo entre escola e território, a educação passou a fazer mais sentido para crianças, jovens e educadores. As práticas pedagógicas começaram a despertar para o reconhecimento dos saberes ancestrais transmitidos entre gerações, valorizando costumes, crenças, brincadeiras, linguagens e modos próprios de interpretar o mundo.

As crianças passaram a se enxergar no processo educativo. Viram-se representadas quando as aulas incluíram trilhas na reserva ecológica, leitura de histórias em espaços abertos, atividades corporais na praia e nos

campos, oficinas com artesãos locais, rodas de conversa com pescadoras e lideranças comunitárias, estudos sobre árvores centenárias e debates sobre a luta das mulheres na pesca artesanal e na defesa do território.

Esse movimento revelou uma pergunta central: por que a escola, durante tanto tempo, ensinou sobre nós sem nos reconhecer? Ao adentrarmos o espaço escolar, tornou-se evidente que muitos currículos ainda operam invisibilizando povos e comunidades tradicionais, impondo conteúdos descontextualizados e modelos pedagógicos produzidos de cima para baixo.

Por isso, começamos a remar em outra direção. Buscamos construir um currículo ribeirinho tecido por muitas mãos, capaz de carregar a história de uma comunidade que sempre educou, ainda que raramente tenha sido reconhecida como produtora de conhecimento. Esse currículo nasce do diálogo entre saber local e conhecimento científico, entre memória ancestral e desafios contemporâneos.

As transformações sociais, ambientais e econômicas que atravessam a Amazônia exigem outra escola. O modelo tradicional, centrado na simples transmissão de conteúdos, já não responde às demandas concretas de um território marcado por conflitos socioambientais, ameaças externas e necessidade permanente de resistência.

Inspiradas em Paulo Freire (1970), compreendemos a educação como prática de liberdade, capaz de formar sujeitos críticos, conscientes de sua realidade e protagonistas de sua própria história. Em contextos ribeirinhos, isso significa fortalecer identidade cultural, ampliar a leitura crítica do mundo e contribuir para a defesa dos modos de vida tradicionais.

Nesse sentido, a escola tem assumido papel estratégico: não apenas transmitir conhecimentos, mas contribuir para interpretar os processos que ameaçam o território, valorizar práticas tradicionais como pesca, extrativismo e agricultura familiar, e formar novas gerações comprometidas com a continuidade da vida comunitária.

Pensar a educação ribeirinha hoje é reconhecer que não há espaço para práticas pedagógicas desvinculadas da realidade. É necessário

seguir navegando rumo a uma educação que emancipe, fortaleça sujeitos coletivos e contribua para a defesa das águas, das florestas e dos territórios tradicionais.

FECHAMENTO

Escrever sobre a educação na Comunidade Ribeirinha Ilha do Capim é também escrever sobre modos de resistir, de existir e de projetar futuros. Ao longo deste texto, buscamos afirmar que a educação, em territórios tradicionais amazônicos, não pode ser reduzida à escola formal nem a modelos pedagógicos descolados da vida concreta das comunidades. Ela é prática social ampliada, tecida nas relações entre pessoas, natureza, memória e luta coletiva.

Compreender a educação como bem comum permite deslocar perspectivas individualizantes e mercantilizadas, recolocando no centro valores como partilha, corresponsabilidade, cuidado e justiça territorial. Na Ilha do Capim, isso significa reconhecer que rios, florestas, quintais, canoas, festas, assembleias e trajetórias de resistência também educam.

Defendemos, assim, a potência das pedagogias ribeirinhas como caminhos de enfrentamento à colonialidade do saber e às formas históricas de invisibilização dos povos amazônicos. Ao valorizar conhecimentos produzidos no território, a escola amplia sua função social e se torna espaço de afirmação identitária, produção de dignidade e defesa da vida.

Nossas experiências mostram que outras formas de educar são possíveis: uma educação que escuta, que dialoga, que aprende com a comunidade e que reconhece mulheres, crianças, anciãos, pescadores, mestres populares e lideranças como sujeitos de conhecimento.

Por fim, afirmamos que defender a educação ribeirinha é defender a própria continuidade da vida na Amazônia. Onde os rios orientam caminhos, a floresta guarda ensinamentos e a comunidade partilha saberes, germinam possibilidades de futuro fundadas na justiça, no pertencimento e na esperança coletiva.

REFERÊNCIAS

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **Colonização, quilombos**: modos e significados. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DORRICO, Julie. **Eu sou macuxi e outras histórias**. São Paulo: Caos & Letras, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, sociedad:** luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya-Yala, 2009.

CAPÍTULO 4

represas do tempo:
saberes de terreiro por uma escola contracolonial

Jeidma Marinho

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-786-6.4

"O barro que cria é o mesmo que acolhe.
O tempo gira, e tudo o que foi, um dia volta."
(Itã de Naña – tradição Yorubá)

PRIMEIRAS PALAVRAS

O tempo, em muitas tradições africanas, não é em si um progresso linear com começo, meio e fim. Está mais para um ciclo, uma roda, um processo onde passado, presente e futuro estão entrelaçados, dançantes e em constante movimento. Exu é o grande regente desse batuque, que abre os caminhos, não pede passagem. Aquele que matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje. O Tempo é Orixá!

Talvez alcançar a compreensão desse tempo esteja no ato de sentar-se debaixo de uma gameleira branca e tomar um café com um preto velho, conversar, rememorar, elaborar reflexões, respirar. O tempo avança, retrai, renova. Ensina a paciência, ensina a respeitar o ritmo natural das coisas. O tempo é uma represa que guarda os dias que não voltam, reflete o presente que pede passagem, até que um dia se rompe, e tudo que era memória vira mar.

Este texto não caminha em linha reta. Ele gira ao toque do tambor, incorpora o passado no presente para pensar nas encruzilhadas epistemológicas dos terreiros e da escola, que são espaços de contradição e reinvenção. Nesse movimento de constante ruptura, se faz necessário mover-se no balanço do tempo entre idas e vindas de uma história que não precisa ser linear, mas que, aqui neste ensaio, pode e pretende ser uma história girandêra.

COLONIALIDADE:
A KIUMBA DA COLONIZAÇÃO

A colonização enquanto evento histórico, político, econômico e territorial ainda imprime na sociedade brasileira marcas profundas de um

projeto de dominação e ainda atua no imaginário e na subjetividade, como um exercício de afirmação de um único jeito de ser no mundo. Por séculos o Brasil foi colônia e fonte de enriquecimento de Portugal (1500 a 1822), que explorou o território, afanou inúmeras riquezas, promoveu a catequização e o extermínio dos povos originários. A exploração das colônias para o benefício das metrópoles europeias produziu um dos maiores crimes de lesa-humanidade da história, a escravidão, uma forma de violência institucionalizada e racializada, constitutiva do próprio projeto moderno-colonial. Por séculos essa forma de opressão sistêmica foi praticada contra indígenas, em um primeiro momento, e em seguida contra negros africanos, que foram trazidos para o Brasil nesse contexto de violência, sujeitando não só seus corpos à desumanização, mas também suas culturas, práticas, saberes, cosmovisões, espiritualidade.

Ampliando a noção de domínio e ultrapassando a dimensão política e econômica, a colonização se embrenhou também no terreno ontológico e atuou de forma contundente e violenta no campo simbólico, redefinindo modos de existência, deslegitimando cosmologias e pavimentando a estrutura das relações sociais no país.

O domínio político e econômico de Portugal chegou ao fim no Brasil em 1822 após a independência, mas as nuances articuladas nesse período ainda reverberam na atualidade em um complexo sistema de padrão de poder. A colonização pariu uma kiumba, que ainda arrasta correntes e assombra a estrutura social brasileira, o fantasma chamado colonialidade. Eduardo Restrepo (2010) aponta que a colonialidade permanece bastante atuante no pensamento, naturalizando e hierarquizando tanto os territórios, as culturas, quanto subalternizando conhecimentos e formas de vida. É a face escancarada da modernidade, irmãs gêmeas, que caracteriza "humanos e não humanos", "civilizados e selvagens", estabelecendo o que é bom ou ruim, hierarquizando povos, pensamentos, cosmologias, epistemologias, vivências, existências. Luiz Rufino e Luiz Simas ainda vão mais além nesse diálogo, afirmando que esse projeto é fundamentado também nas incursões de morte

> *A colonialidade/modernidade produziu suas formas de dominação nos limites do ser/saber/poder e também capturando, subalternizando e relegando ao esquecimento uma diversidade de princípios*

> *explicativos de mundo. Nesse sentido, problematizamos o projeto colonial como uma maquinaria que se fundamenta em uma instância de morte (Luiz Rufino; Luiz Simas, 2019, p. 19).*

A colonialidade/modernidade, juntinhas, atuaram articulando o conceito de raça para classificar e hierarquizar os seres humanos e a partir disso reorganizar as relações de trabalho e finalmente definir as estruturas de poder. Aníbal Quijano (2005) mostra que esse conceito de raça só foi estabelecido tal qual conhecemos, após exploração das Américas, e a partir desse contexto foram produzidas identidades sociais como indígena, negro, europeu e branco, não apenas para demarcar as diferenças de origem territoriais, mas para estabelecer uma relação de poder desigual baseada em características fenotípicas, a fim de legitimar a dominação que praticam nas terras de cá. Nesse contexto, o não branco deveria ser subalternizado e relegado ao trabalho escravo, sem que seu trabalho fosse remunerado ou mais humanizado. Ainda que nem todos os trabalhadores europeus desfrutassem de condições dignas de trabalho, a diferença fundamental reside no fato de que sua humanidade não lhes foi negada, sendo, ao contrário, reiterada e protegida, inclusive, por meio de supostas justificativas científicas.

A colonialidade, que sorrateiramente se instalou no campo ontológico, na tentativa de apagamento de outras formas do saber dissidentes da racionalidade eurocristã patriarcal, impôs a cultura branca como superior, universal e sagrada, enquanto demonizou e subalternizou as *outras*. A criação do *outro* enquanto base opositora e condição para afirmação do ser universal é uma construção permanente do racismo, que ganhou legitimidade na ciência eugenista e reverbera até os tempos atuais, seja nas sutilezas e miudezas das relações individuais, pedagógicas, ou na macroestrutura da sociedade brasileira. Como bem nos lembra Lélia Gonzalez (1983), o racismo desempenhou, e ainda desempenha, um papel fundamental na internalização da superioridade do colonizador a partir da inferiorização dos povos que foram colonizados. Nesse sentido, as manifestações culturais e epistêmicas negras ou indígenas, e aqui destaco o conhecimento constituído nos terreiros de religiões de matriz africana, foram (são) consideradas exóticas, folclóricas, supersticiosas, estranhas, selvagens, demoníacas, pois o projeto era inferiorizar e fragilizar, para depois, dominar.

Antonio Bispo dos Santos (2015), em *Colonização, Quilombos, Modos e Significações*, enfatiza os impactos das estratégias da colonialidade nas identidades negras e na memória coletiva. Para Bispo, as violências orquestradas pelo projeto colonizador tinham por objetivo coisificar e desumanizar povos em um processo de adestramento. Para mestre Bispo, colonizar é adestrar, e o início desse adestramento é a desterritorialização, onde se retira a cosmologia, promove o distanciamento do sagrado e impõe outras formas de vida. Para ele, esta é uma "tentativa de apagamento de uma memória, para que outra possa ser composta".

Essa estrutura de poder sobre o outro, especialmente sobre a existência ontológica, está tão enraizada em nosso imaginário coletivo, que séculos depois, ainda se questiona a forma de pensar e ver o mundo fora das lentes eurocristãs. As religiões de matrizes africanas, por exemplo, ainda são alvos de perseguições e todo tipo de violência, onde os cultos, entidades, tradições, fundamentos, são associados ao demônio cristão. Apesar do Brasil possuir leis que garantem a liberdade e o respeito dos credos, esse pensamento motivado pela kiumba da colonialidade, de que tais práticas são demoníacas, abre espaço para que os que carregam a "verdadeira religião de Deus" se sintam no direito e na obrigação de combater o "mal" que, segundo esse pensamento, é personificado no culto do Candomblé, Umbanda, Quimbanda, ou qualquer outra denominação de origem afro-indígena. Nesse sentido, não importam as leis terrenas. Para defender o "reino de Deus" passam por cima da democracia. Essa lógica colonial de classificação entre o divino e o demoníaco não permanece apenas no plano simbólico, mas se materializa em produções discursivas, e amplamente divulgadas, que legitimam a perseguição religiosa. Um exemplo emblemático é a publicação do livro *Orixás, Caboclos e Guias: Deuses ou Demônios?*, de Edir Macedo, no qual as entidades cultuadas nos terreiros são associadas diretamente ao demônio cristão, reiterando uma narrativa que desqualifica ontologicamente esses saberes e práticas.

Ao classificar as religiões de matrizes africanas como diabólicas, o discurso reafirma a centralidade moral do cristianismo, operando aquilo que Cida Bento (2022) denomina pacto narcísico da branquitude: a autopreservação simbólica de um grupo que se reconhece como portador exclusivo da verdade, ao mesmo tempo em que projeta no outro, racializado, a figura

do mal, do erro e da corrupção espiritual. Ao retirar dessas tradições o estatuto de religião legítima e classificá-las como expressão diabólica ou fetichista, o discurso analisado não apenas polemiza no campo teológico, mas opera um verdadeiro epistemicídio, na medida em que nega a validade de seus sistemas de conhecimento, cosmologias e fundamentos. Trata-se da atualização do dispositivo de racialidade descrito por Sueli Carneiro, que historicamente hierarquiza saberes a partir de uma matriz eurocristã.

O colonialismo, tanto político quanto subjetivo, tem o racismo como seu alicerce principal e, segundo Luiz Rufino (2021), é entendido como um evento que primeiramente opera no ataque aos seres, produzindo assassinatos, encarceramentos, tortura, estupro, humilhação, subordinação, esquecimento e desvio existencial. Rufino destaca que "a colonização é uma grande engenharia de destruição de existências e corpos e de produção de um mundo monológico, adoecido pela ganância, escasso de beleza e poesia" (Luiz Rufino, 2021, p. 11). Para além de um domínio político, econômico e territorial, o movimento colonial forjou a hierarquização das possibilidades de ser, estar, conhecer e se reconhecer no mundo. Para Grada Kilomba (2019), o colonialismo ainda é uma ferida aberta, nunca tratada, e está em constante movimento de continuidade em suas formas de dominação.

TERREIRO DE MACUMBA É TERRITÓRIO CONTRACOLONIAL

A destruição das identidades é uma estratégia de dominação do colonizador. A visão de mundo de um povo, dentro da lógica de violência, é deturpada e suas crenças são modeladas a bel-prazer daquele que domina. A religião, como parte constitutiva da sociedade e também das subjetividades, é um exemplo de forte instrumento de controle social. Nesse processo, práticas religiosas afro-indígenas foram um dos principais alvos de silenciamento, criminalização e estigmatização, como parte de um projeto ampliado de domínio.

A legislação brasileira do Império, por exemplo, estava moldada a partir dos valores do casamento indissolúvel entre o Estado e a Igreja Católica, a fim de manter a ordem e a hegemonia das elites que eram

sustentadas pela escravidão. A Constituição de 1824 estabelecia a religião Católica como oficial e permitia a existência de outros cultos, desde que fossem realizados em ambiente doméstico, ou seja, às escondidas.

Pensando a partir dessa aliança de domínio, a perseguição contra as macumbas passa a ter um significado político e econômico. A Igreja Católica perseguia esses espaços sobretudo pelo medo de que essas religiões dissidentes pudessem provocar levantes que desestruturassem a lógica e a economia colonial sustentadas pela escravidão. Abdias Nascimento (1980) não poupa palavras ao enfatizar que a Igreja foi a pedra angular e o princípio ideológico de sustentação do sistema escravista. Em nome de Deus, esta instituição hierarquizou humanos com base em suas características culturais, fenotípicas e legitimou um dos maiores e mais brutais crimes de lesa-humanidade promovidos na história.

A delimitação do que é demoníaco ou sagrado passa pelo critério da racialidade. Epistemologias, vivências, filosofias, estéticas pretas, indígenas, não-brancas, são consideradas outras, portanto questionáveis e destrutíveis.

As macumbas desempenharam um papel fundamental na construção da identidade nacional e têm sido alvos de discriminações, violências, tentativas de apagamento cultural e demonização desde sua formação, no contexto da escravidão no Brasil, ocupando uma posição marginalizada na sociedade brasileira. Apesar da laicidade garantida em Constituição, as religiões cristãs permanecem como modelos de civilidade, salvação, verdade e universalidade.

Os terreiros, ainda que marginalizados, se firmaram como resistência, preservação identitária, afirmação do sagrado e da ancestralidade negra, possibilitando o desenvolvimento individual e comunitário. Grada Kilomba (2019), analisando bell hooks, afirma que estar na margem não significa apenas estar em um lugar periférico, e sim estar em um lugar de complexidade, onde a margem é tanto um espaço de repressão quanto de resistência. Para a autora, a resistência se forma nas condições de opressão.

Segundo Pierre Verger (2002), os primeiros registros de religiões africanas no Brasil aparecem em documentos do Tribunal do Santo Ofício da

Inquisição em 1680, quando se denunciavam e perseguiam os bailes em segredo de negros, pretas - mestres, curandeiras, feiticeiras, sacerdotisas. Entre os séculos XVI e XIX, os Calundus, como ficaram conhecidos esses primeiros cultos, tinham caráter divinatório e terapêutico, de manipulação de ervas e saberes medicinais, cujas práticas eram semelhantes às das comunidades *ambundas* e *bacongas* da África Centro Ocidental. Os calundunzeiros, como eram chamados, elaboraram, a partir dessa sua complexa visão de mundo, um projeto político que se tornou forte ameaça às instituições que legitimavam moralmente a escravidão.

Os Calundus, também conhecidos por seus atendimentos assistenciais, atuavam clandestinamente ao lado das irmandades negras e foram marcados pela presença feminina em sua constituição, liderança e manutenção. Para Alexandre Almeida Marcussi (2006), as calunduzeiras articularam uma noção de regeneração espiritual contrária à ideologia católica de servidão e sua atuação contra a escravidão chegou a ser mais incisiva que a dos movimentos abolicionistas. Nesse contexto, a mulher negra ganha centralidade como principal alvo da inquisição, política genocida liderada pela Igreja Católica, por suas práticas tradicionais e por seus anseios pela liberdade.

No terreiro de Umbanda, um dos pontos (cânticos para invocar ou homenagear o sagrado) bastante entoados nas giras é o ponto da pombogira Maria Mulambo, uma entidade que em vida foi condenada à fogueira pelo seu comportamento disruptivo. Peço licença a Dona Mulambo para que possamos estabelecer uma reflexão entre seu ponto cantado, sua história e a perseguição massiva que a Igreja promoveu no Brasil contra mulheres, negros e indígenas, sob inúmeras justificativas, mas sabemos que sua centralidade sempre foi a manutenção da estrutura colonial e o racismo.

Foi condenada pela lei da Inquisição
Para ser queimada viva, sexta-feira da paixão
O padre rezava, e o povo acompanhava
Quanto mais o fogo ardia, ela dava gargalhada
O padre rezava, e o povo acompanhava
Quanto mais o fogo ardia, ela dava gargalhada

(Trecho do ponto de Maria Mulambo — domínio público)

Nos registros da Inquisição, o corpo negro que dançava, curava e falava com o invisível foi lido como uma ameaça à hegemonia da política colonial. O calundu, que era rito, ciência de cura, do corpo e da terra, foi chamado de feitiçaria e, portanto, era necessário expurgá-lo num movimento higienizador da fé. As pretas mestres, como eram chamadas as calundunzeiras, surgem como mulheres que ousaram reordenar o mundo, ousaram reelaborar suas existências atravessadas pela escravidão, enfrentaram a violência, participaram de revoltas, compraram e ajudaram a comprar cartas de alforria.

Séculos depois, o ponto de Maria Mulambo reabre o processo inquisitorial, ainda que de forma simbólica, e a mulher, queimada na sexta-feira da Paixão, devolve gargalhada ao fogo. Do riso afrontoso da pombogira, ecoa o que o arquivo tentou calar: a sabedoria das que resistiram, a cosmologia diaspórica, a corporeidade que não sucumbiu ao estigma do pecado, o sagrado que não baixou a cabeça à tentativa de silenciamento. O fogo inquisitorial, que pretendia purificar pela destruição, consagra dona Maria Mulambo. O ponto, assim, é contra-arquivo, que reescreve a história do povo da rua, do corpo que transgride a ordem. Se os calundus foram silenciados pelo medo, pelo colonialismo, pela ordem vigente, Maria Mulambo canta o que restou das cinzas: o axé sobrevive, e o tempo se refaz. A resistência dança com o fogo.

Não há aqui a pretensão de traçar uma linha do tempo da história de resistência dos terreiros, mas podemos pensar em termos de circularidade sobre os movimentos emancipatórios nesses espaços, como no caso do *Ilê Asè Iya Nasso Okà*, fundado por volta de 1830 em Salvador, de tradição ketu-nagô, que ficou conhecido como Casa Branca do Engenho Velho. Um dos terreiros mais antigos do país e tombado como patrimônio cultural em 1986 pelo Iphan. O Ilê era local de abrigo para escravizados fugitivos ou libertos, e foi perseguido e considerado um perigo social.

Se no passado as primeiras organizações espirituais diaspóricas se tornaram espaços de resistência e força contra o projeto colonial de destruição da população negra e indígena, no presente, as Comunidades e Povos de terreiro atuam de forma categórica na afirmação das identidades, na reaproximação dos valores africanos, atuando muitas vezes em locais onde o Estado não alcança ou não quer alcançar, como nas regiões periféricas.

Em 2024, o Governo Federal destinou cerca de 1,5 milhão de reais para políticas públicas que fortalecem e reconhecem os terreiros como importantes espaços de garantia da segurança alimentar para seu entorno. Além de local de cura, de orientação espiritual e de reverência ao sagrado, os terreiros foram reconhecidos como um espaço de combate à fome.

Para Abdias Nascimento (1980), não basta que a população negra conquiste direitos básicos, é preciso derrotar os processos de desumanização que a relegaram à subalternidade. O autor enfatiza a urgência de se construir um projeto coletivo de sociedade sedimentada na justiça, na igualdade, que respeite as expressões negras em sua diversidade e dinâmicas. Os terreiros podem ser pensados então, a partir do conceito de quilombismo, cunhado pelo autor, por atuarem na preservação dos vínculos comunitários, constituindo-se, além de território sagrado, espaço político-cultural e resistência histórica.

PEDAGOGIAS DE TERREIRO COMO POSSIBILIDADE DE APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03

A perseguição histórica contra epistemologias outras, como fundamento da manutenção da soberania branca, ainda segue em curso no seio das principais instituições que são sustentáculos estruturantes da sociedade, e a escola é uma delas que está historicamente vinculada a este projeto de sociedade. A escola tem desempenhado um papel central na legitimação de determinados saberes em detrimento de outros, além de atuar como disseminadora de discriminações, racismo, estereótipos, LGBTfobias. A escola é, portanto, um território de disputas e confrontos, podendo inclusive, reproduzir e fortalecer o racismo e o racismo epistêmico. Para Mirian Furlan Brighente (2013), a educação brasileira possui um histórico de discriminações e silenciamento dos indivíduos desde a chegada dos Jesuítas, que sujeitavam os indígenas a violências e imposições culturais, obrigando-os a negar as próprias tradições, inclusive corpóreas, para se adequarem à educação europeia.

A construção de uma sociedade sedimentada nos princípios democráticos e fundamentada a partir da equidade racial, de gênero e de classe,

está intimamente ligada a uma reflexão sobre o papel destas instituições, especialmente a escola, na constituição e valorização das identidades plurais, nas visões de mundo, na valorização da diversidade de saberes e existências, bem como nas diversas formas de compartilhamento social nas quais estas identidades se inserem.

Refletir sobre a presença ou ausência de outras epistemologias no espaço escolar é um passo fundamental para desconstruir lógicas coloniais ainda vigentes na educação brasileira. Para o professor Kabengele Munanga (2012), a educação e a escola colaboram para a perpetuação do racismo, portanto é imprescindível lançar um olhar mais criterioso sobre seu papel enquanto lugar de acolhimento das diversidades. Portanto, reconhecer saberes silenciados pelo racismo, como legítimos e potentes, contribui para práticas pedagógicas mais inclusivas, antirracistas, contracoloniais e consistentes para instrumentalizar o combate ao epistemicídio.

Luiz Rufino (2021) afirma que a escola não pode ser o espaço de subordinação e extermínio da existência do outro, tampouco pode atuar como apaziguadora dos conflitos provocados pela aliança colonial, ou ser conformadora. É preciso questionar o currículo e considerar outras formas de conhecimento, de vivências e identidades para assim pensar em uma educação antirracista.

A escola tem um papel fundamental no processo de desestruturação dessa lógica colonial, não como salvadora ou redentora, mas como garantidora das possibilidades de existência. Se a colonização atua no apagamento das existências, a escola precisa fazer o caminho contrário, atuar na valorização de outras formas de estar no mundo. Para Luiz Rufino (2021, p. 15), "a educação não está para a salvação de nada e de ninguém, mas para a garantia da vivacidade das existências e suas inscrições no tempo".

As Pedagogias de Terreiro, Pedagogiras, Pretagogias, Pedagogia da Circularidade, Pedagogia do Axé, Pedagogia das Encruzilhadas, aparecem nesse contexto como propostas de enfrentamento ao racismo epistêmico e subversão ao ensino tradicional engessado e eurocêntrico, que favorece o projeto colonial, para que, a partir dessas epistemes, se possa pensar em outras formas de ensinar-aprender-ensinar. Para Nego Bispo (2015), esses

saberes e fazeres não apenas resistem ao modelo ocidental-colonial de educação, mas o reconfiguram a partir de uma lógica contra colonial.

Marta Ferreira (2024) aponta que os terreiros dos Candomblés, com suas diferentes formas de ensinar, por meio das rezas, das comidas, das feituras, das folhas, da vivência em comunidade, são exemplos de espaços com didáticas próprias e têm muito a contribuir para o fazer pedagógico. É o aprender através do observar, do ver fazer, do acertar e errar, da oralidade, o aprender a partir do poder de comunicação que os itans exercem, com a valorização das crianças e seus conhecimentos prévios. Essas dinâmicas podem ser usadas para viabilizar a aplicabilidade da Lei 10.639/03, que insere a cultura afro-brasileira e africana no currículo da Educação Básica, e apresentar uma perspectiva afrocentrada de conhecimento, com concepções próprias e sentidos próprios.

Valorizar esses conhecimentos em sala de aula é um grande desafio e não significa reproduzir as ritualísticas dos Candomblés, das Umbandas, ou de outras denominações, tampouco reproduzir a doutrinação jesuítica catequética em sala de aula, mas apresentar maneiras outras de interpretar o mundo, estar no mundo e vivenciar o mundo. Para Tássio Ferreira (2021, p. 14), "a religiosidade não interfere no processo até porque a sala de aula não é um espaço sagrado, embora possa ser sacralizado, mas a mística não deve operar". Também não é pretensão aqui propor uma inversão das lógicas pedagógicas, tampouco impor um único viés de ensino, ou afirmar que as pedagogias de terreiros irão dar conta de vencer as "demandas coloniais" epistêmicas, mas sim considerar como uma possibilidade, dentre tantas outras, de aplicabilidade da Lei 10.639/03 e valorização da ancestralidade em sala de aula.

FECHAMENTO-ABERTURA

Reconhecer as pedagogias de terreiro como fontes legítimas de saber não significa substituir uma epistemologia por outra, mas ampliar o repertório de possibilidades que dialogam com outras formas de conhecimento além do muro da escola e além do muro eurocêntrico, que não é mais tão intransponível. A escola, ao incorporar essas referências, pode

se tornar um espaço de resistência e de (re)construção de uma educação mais comprometida com o combate ao racismo, o combate ao extermínio existencial e com a valorização das memórias ancestrais.

As epistemologias de terreiro podem ser um enfrentamento à morte ontológica imposta pelo projeto colonizador. Ao passo que por séculos tentaram matar os corpos, os sujeitos, as ciências afrodiaspóricas, indígenas, ou não brancas, estas resistem, existem, elaboram e reelaboram o mundo. É nas frestas do tempo que elas dançam desatando os nós e reencantando as tentativas de desencanto. Tentaram matar o conhecimento como quem tenta enganar Ikù, mas o saber ancestral não morre, ele persiste assim como o tempo que recria o barro. Se reinventa tal qual o tempo que gira e nos ensina que o que um dia foi, volta. É o constante tensionamento entre a lembrança e o esquecimento, em uma disputa que ainda ecoa entre quem quis dominar a terra e quem ainda a escuta.

REFERÊNCIAS

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824**. Brasília, DF: Presidência da República, 2026. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 16 nov. 2026

BRASIL. **Código criminal do Império do Brazil de 16 de dezembro de 1830**. Rio de Janeiro, 1830.

BRIGHENTE, Miriam Furlan. A história da interdição do corpo à luz do pensamento pedagógico de Paulo Freire. **Cadernos de Pesquisa**: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 8, n. 18, p. 123-142, set. 2013.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de Racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

FERREIRA, Tássio. **Pedagogia da circularidade**: ensinagem de terreiro. Salvador: EDUFBA, 2021.

GONZALEZ, Lélia Gonzalez. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In:* SILVA, Luiz Antônio Machado da *et al.* (org.). **Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos**. Brasília: ANPOCS, 1983.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MACEDO, Edir. **Orixás, caboclos e guias**: deuses ou demônios? Rio de Janeiro: Universal Produções, 1997.

MARCUSSI, Alexandre Almeida. Estratégias de mediação simbólica em um calundu colonial. **Revista de História**, São Paulo, n. 155, p. 97-124, 2006.

MUNANGA, Kabengele. A educação colabora para a perpetuação do racismo. Entrevista concedida a Adriana Marcolini. **Carta Capital**, São Paulo, 30 dez. 2012. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/politica/a-educacao-colabora-para-a-perpetuacao-do-racismo/. Acesso em: 1 maio 2025.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial**: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán: Universidad del Cauca, 2010.

RUFINO, Luiz; SIMAS, Luiz Antonio. **Fogo no mato**: a ciência encantada das macumbas. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda**: Educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos**: modos e significados. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SILVA, Marta Ferreira da. **Educação nosdos terreiros**: conhecimentos forjados nos itans da Yás Odés. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2024.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Orixás:** Deuses Iorubás na África e no Novo Mundo. Salvador: Corrupio, 2002.

CAPÍTULO 5

a norma é o silêncio: racismo religioso como desafio da educação antirracista contemporânea

Barbara Ribeiro Dourado Pias de Almeida
Lurian José Reis da Silva Lima

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-786-6.5

PRIMEIRAS PALAVRAS

Hoje, mais de 20 anos depois da Lei 10.639/2003, e mais de dez anos desde o início das ações afirmativas nas universidades e no serviço público, a sociedade brasileira aprendeu com os movimentos sociais e seus intelectuais que é importante combater as desigualdades raciais e modificar a forma conivente com que historicamente se encarou o debate racial no país. É preciso reconhecer que, em meio a lutas ferrenhas contra a reação conservadora e neofascista, as conquistas são significativas: a maioria dos estudantes das universidades públicas brasileiras é negra (preto e pardo); o número de pessoas negras e indígenas com ensino superior completo vem aumentando consistentemente desde os anos 2000; a presença indígena e quilombola nas universidades cresce a olhos vistos; o país está em vias de inaugurar sua primeira universidade indígena; pessoas negras e indígenas têm ascendido à posição de intelectuais públicos, âncoras de telejornal e comentadores políticos. Há, ademais, sinais evidentes de uma mudança cultural.

Em 2026, episódios de racismo visibilizados pela grande mídia ou pelas redes sociais já não são tratados com banalidade pela maior parte da opinião pública, mas com indignação (ainda que nem sempre honesta). Nos espaços de convivência e debates públicos – como a televisão e os setores abertos das redes sociais (excluídos os canais privados, exclusivos ou obscuros) – a conivência com o racismo é hoje uma quebra de decoro. Não é mais a regra, mas a exceção chocante. Não à toa, em 2018, se constatou uma "maioria silenciosa" ou "envergonhada" entre os eleitores que deram a vitória política a um candidato conhecido por posturas grotescas de racismo e outras violências. No Brasil contemporâneo: os racistas podem até ganhar, mas seu apoio público é minoritário (e ninguém admitirá tê-los apoiado por alguma afinidade racial).

Haverá aqueles dentre nós, progressistas (aqui incluídos os decoloniais), que verão nisso apenas uma evolução do velho hábito do racismo envergonhado brasileiro, meros arranhões em uma sólida estrutura de dominação. Mas quem negará que debater o racismo, incluindo esse velho hábito e essa velha estrutura, tornou-se algo amplamente legítimo no Brasil de 2026? Ou que as vozes que conduzem e são referenciadas – e que

devem conduzir e devem ser referenciadas – nesses debates são, cada vez mais, negras, como Maju Coutinho, ou indígenas, como Ailton Krenak?

Não destacamos esses êxitos para minimizar os desafios do racismo e da colonialidade, mas para valorizar as vitórias – que ainda precisam de muito esforço e atenção para que não sejam revertidas pelos reacionários – e para compreender adequadamente o momento em que vivemos e os horizontes estratégicos da luta antirracista. Entendemos que foi vencida a batalha de colocar o antirracismo como pauta política e educacional nacional; que a literatura sobre educação antirracista avança com firmeza nas universidades; que a cobrança política e científica pela efetividade das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 tornou-se cotidiana; e que as políticas de cotas têm dado resultados. Existe uma política nacional de combate ao racismo em marcha, e esse contexto exige da militância epistêmica e pedagógica antirracista que vá além da (necessária) denúncia do racismo e da colonialidade, ou da (necessária) proposta de novos modelos interculturais de educação. É hora também de refinar a própria política antirracista, corrigindo eventuais desvios e enfrentando questões graves que tenham ficado em segundo plano, mal formuladas ou mal resolvidas até aqui. No campo da educação, isso implica, entre outras coisas, o aprofundamento da descrição e análise da operação do racismo nas escolas e nos sistemas educacionais, bem como a proposição, implementação e avaliação dos resultados de ações, currículos e programas antirracistas escolares.

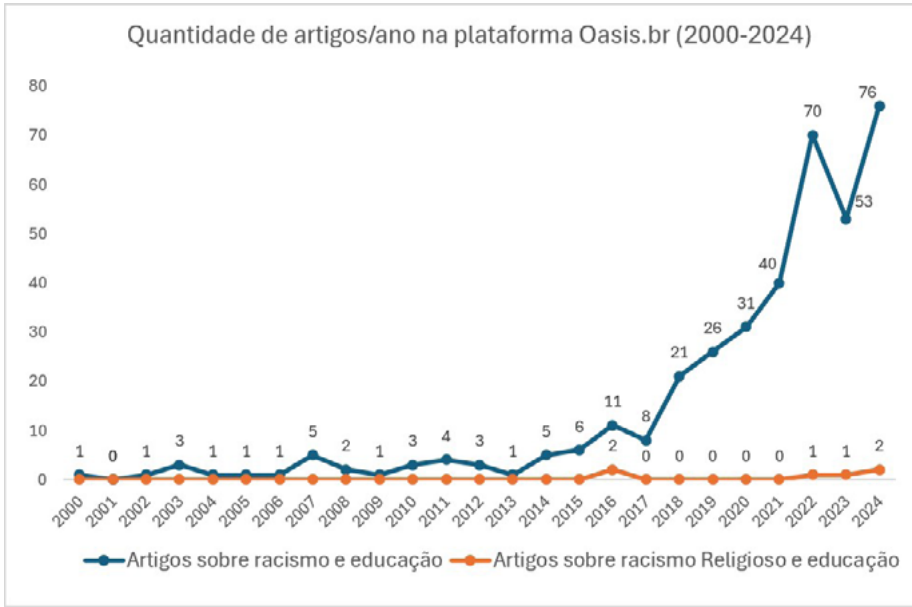
É no intento de contribuir para esse momento de refinamento da análise e da práxis que nos propomos a refletir, neste capítulo, sobre um dos principais gargalos da educação antirracista, pouco estudado no âmbito educacional, e motivo de dúvidas e inseguranças mesmo entre os educadores mais comprometidos e bem preparados teórica e didaticamente: o racismo religioso.

UM TEMA POUCO DEBATIDO, MUITO SILENCIADO

Para que se tenha uma ideia da incipiência das discussões sobre racismo religioso no campo da educação, considerem-se os seguintes dados de um levantamento bibliográfico exploratório feito na base Oasisbr, que

reúne boa parte dos periódicos científicos nacionais (Gráfico 1). Entre 2000 e 2024, a plataforma registra 376 artigos que contêm os termos "racismo" e "educação" no campo "assunto", com ampliação significativa das publicações a partir da década de 2010. Já os artigos que contêm "racismo religioso" e "educação" são apenas 6; o primeiro deles data de 2016.

GRÁFICO 1



Fonte: Elaboração própria. Consulta à plataforma realizada em 21/05/2026.

Além de constituírem evidência da ascensão do tema do racismo, esses números revelam um sonoro silêncio sobre o racismo religioso. As buscas por termos avizinhados de "racismo religioso", como "intolerância religiosa" e "educação", ou pela combinação de "racismo", "religião" e "educação", retornam resultados mínimos e, portanto, não alteram o cenário. Não o alterariam nem se os resultados fossem mais expressivos, posto que racismo religioso é um conceito de valor epistêmico e político específico, não equivalente à intolerância ou ao "racismo em contextos religiosos". Racismo religioso refere-se à imbricação histórica e contínua entre a hierarquização da humanidade, a religião e a teologia, uma marca do mundo moderno/colonial. Sua utilização como prisma analítico tem, por isso, importância e resultados potenciais muito mais profundos do que o mero

enquadramento do racismo sob o guarda-chuva da "intolerância". A falta de solidez acadêmica em seu emprego é, portanto, sinal de que tal profundidade não tem sido suficientemente alcançada no campo da educação antirracista. E quais são os motivos disso?

Essa pergunta ganha relevância ainda maior quando se recorda que a teorização e os estudos históricos sobre o racismo apontam, desde pelo menos os anos 1980, que a primeira ferramenta ideológica da construção teórica de raças inferiores e superiores foi a teologia cristã (Ramón Grosfoguel, 2012). A produção intelectual decolonial sempre deixou evidente, ademais, que a colonialidade é imposição da cristandade e que o racismo está no âmago de ambas (Aníbal Quijano, 2005). Ou seja, não é por falta de referencial teórico que avançamos pouco nessa discussão no âmbito da educação. Nossa hipótese é a de que isso ocorre por força de uma série de amarras e constrangimentos morais, ideológicos e políticos, de caráter tanto pessoal e social quanto institucional, assentados no tabu da religiosidade (para além do tabu do racismo). Tabu – o tema proibido – que faz do racismo religioso, ou da racialização dos sistemas não ocidentais de espiritualidade, uma das armas mais eficazes — porque dissimulada, amplamente legitimada e supostamente inofensiva — da colonialidade.

O imobilismo gerado por esse tabu, que tentaremos analisar a seguir, pode ser representado nas seguintes questões provocadoras: qual educadora se atreverá a afirmar em seu ambiente escolar, no Brasil de hoje, que o cristianismo (e seu atual aliado, o judaísmo) oprime e demoniza outras religiosidades e seus grupos de origem, especialmente aquelas de matrizes africanas e indígenas? E qual educadora ousará discutir, desconstruir e prevenir seriamente essa violência em sua sala de aula?

LEGITIMAÇÃO PELO SILÊNCIO: APROXIMAÇÃO TEÓRICA

Segundo dados atuais do IBGE, cristãos representam 80% da população brasileira e sua diversidade racial espelha a da população em geral (IBGE, 2025). Mesmo que se tenha imposto pela metrópole europeia,

o cristianismo tornou-se cultura nativa, acolhedora (e missionária) de todas as raças e etnias do país. Assim, não é possível demonstrar o racismo pela cor da pele dos frequentadores de cultos e missas; bem pelo contrário: tais espaços simulam à perfeição a "democracia racial" brasileira. Mais do que isso, essa aparente harmonia contribui para a representação das igrejas como entidades acima de quaisquer "ismos", em especial daqueles vinculados ao tema da raça. Tema que, em sua literalidade, tem pouca reverberação nos textos sagrados e, sobretudo, na pauta dos debates morais encampados pelas lideranças religiosas mais vociferantes no Brasil contemporâneo: família, "bons" costumes, drogas, aborto e, este é o ponto que nos interessa, "crenças" não cristãs ou, supostamente, anticristãs.

Assim, quando um pastor, por exemplo, faz seu escândalo característico para afastar as ovelhas de demônios como "Exu" ou "Iansã", ou de práticas de "bruxaria e macumba", ele não está atacando corpos negros ou indígenas, mas "crenças demoníacas", as tentações do inferno, o campo do demônio e suas astúcias. Em tese, se o discurso for bem-sucedido em sua tarefa de salvação, as pessoas se livrarão dos perigos desse campo e, abençoadas pelo divino Espírito Santo, serão bem recebidas na igreja, no céu, na família. Como afirmar, então, que existe algo de racista nessa prática, se o que ela visa é a incorporação de pretos, pardos e indígenas à igreja, e não sua exclusão?

Essa aparente desracialização do racismo religioso ocorre por ser este uma dimensão eminentemente ideológica da dominação colonial. Ele visa destruir a herança cultural/cosmológica de povos não europeus e não cristãos, mas aceita ou pelo menos tolera seus corpos. Nele, a mácula da raça é vinculada às ideias oriundas das sociedades outras; é uma doença do espírito, adquirida por meio de agentes externos (demoníacos) e cuja cura é a doutrinação correta. É preciso esforço analítico – ou algum conhecimento histórico – para notar que essa "vulnerabilidade espiritual" é geralmente imputada aos povos que foram um dia escravizados, explorados e espoliados pelos agentes da colonização/modernização. Ou seja, que, por trás dessa espiritualização do confronto, está a desumanização racista básica, reforçada silenciosamente: o pressuposto de que esses povos tendem ao mal, à ignorância, à loucura, à imoralidade e de que apenas a luz da modernidade cristã pode salvá-los de tal infortúnio.

Vale dizer, aliás, que o elemento cor é especialmente relevante na manifestação do racismo religioso brasileiro, apesar de sua dissimulação. Isso se comprova no fato de que seu principal alvo são religiões de matriz africana – o que também merece uma demonstração científica robusta pelas técnicas de pesquisa da comunicação – e de que antigos alvos brancos dos cristãos, como os judeus, encontram-se hoje plenamente assimilados à comunidade político-religiosa das igrejas – o que se revela no grotesco e fervoroso apoio às piores atrocidades do Estado genocida de Israel em eventos públicos de cristãos conservadores e reacionários.

É preciso esforço ainda maior para demonstrar e convencer os fiéis cristãos de que é racismo (além de ganância capitalista e outros fatores) o que move essa guerra contra "o demônio" dos terreiros e aldeias. Aí mora o principal problema. A religião é o reino do dogma, da obediência mais ou menos cega ao líder ou, pelo menos, à "palavra do senhor", mediada pelo líder, pela institucionalidade e popularizada entre os fiéis[2]. A divergência argumentativa e o convencimento por meio de evidências não são práticas instigadas ou valorizadas no contexto religioso cristão, daí o cisma entre religião e ciência (também ocidental, mas progressista por método). Em que pese a autonomia intelectual das pessoas em tempos de ampla (des) informação digital e educação formal básica generalizada, é fato notório (também carente de demonstração contemporânea baseada em evidências) que a religião cristã é vista e defendida como terreno em que a fé, a crença e a tradição são fundamentos da verdade. Religião não se discute, diz a máxima. Nesse contexto intelectual, apontar o racismo em um sermão que defende a "verdadeira fé" contra os "simulacros demoníacos" é logo interpretado como um ataque à própria cristandade, à liberdade de expressão e à liberdade religiosa.

E, para voltar a esse dado, no Brasil esse problema é 80% maior. Todo esse arcabouço ideológico e cognitivo que protege de críticas o racismo religioso se legitima na ampla concordância de uma sociedade em que 80% das pessoas se dizem cristãs. Com todo o reconhecimento ao potencial de divergência que essa maioria possui, fato é que ela representa um

2 Nesse caso, pouco importa se a interpretação e mesmo a construção do dogma se baseiem em crenças populares anteriores, o fundamental e decisivo é o poder de mediação e fixação do dogma pela estrutura institucional religiosa, que permite às igrejas controlar em grande medida o que pensam seus fiéis.

manto protetor das ações e omissões da igreja e de seus representantes. É esse manto, por exemplo, que torna insólito imaginar a grande imprensa brasileira denunciando posturas racistas de líderes religiosos com o mesmo sensacionalismo moral com que denuncia qualquer suspeita de corrupção na administração pública (sobretudo quando os denunciados são desafetos das companhias de comunicação). O arcabouço se legitima ainda mais diretamente nos votos com os quais se erigiu, no Congresso Nacional, uma "bancada da bíblia" e nos próprios representantes dessa bancada, famosa por seu moralismo missionário (seu "terrorismo moral"), patriarcal, com frequência misógino e grotesco. Os traços mais bizarros do moralismo cristão se encastelam nessa bancada, assim como os braços empresariais da igreja, representantes da indústria da fé, como pastores milionários e seus apadrinhados.

Aí está um terceiro elemento de legitimação do racismo religioso pela via do silêncio e da deferência ao discurso do líder: o grande poder econômico das igrejas cristãs. Dotadas de privilégios fiscais históricos, espólios coloniais e mentalidade "empreendedora", elas construíram fortunas e adquiriram controle ou ampla influência sobre meios de comunicação, instituições de ensino e de assistência social. Esse aparato, somado ao grande poder e à experiência de mobilização e organização social das igrejas, constitui uma máquina de inculcar nos fiéis a obediência epistêmica e moral aos ditames da religião. Também intimida qualquer grupo político, intelectual ou empresarial com a ameaça de retaliação, caso ofenda ou constranja as igrejas. Não é à toa que nenhum político brasileiro com aspirações às esferas estaduais ou nacionais ousa confrontar ou criticar diretamente evangélicos e católicos. A regra, na esquerda, é pisar em ovos quando alguma questão social esbarra na religião: não se quer correr o risco de perder milhões de votos ou de ser execrado pelas redes de opinião cristãs. A regra na direita é abraçar as igrejas, especialmente o que há de mais reacionário nelas.

E ainda é preciso lembrar do controle armado que certas igrejas, ou certas lideranças religiosas, exercem sobre comunidades periféricas em articulação com o crime organizado. Aí, o silêncio também se faz pela coerção direta, não apenas pelo convencimento (Thais Cardoso, 2025) ou pela pressão de milícias digitais.

É nesse campo minado – em que se impõe o silêncio sobre o controle ideológico, o poder, os crimes do cristianismo contra povos e religiosidades não euro-cristãs, e em que o cristianismo se impõe como norma social tácita – que a professora se depara, na escola, com episódios e práticas de racismo religioso e com o uso do cristianismo como norma institucional inquestionada e inquestionável. Então: quem ousará falar de racismo religioso nesse contexto? O professor que pertence à maioria cristã terá dificuldade de realizar autocrítica, se é que não será conivente com a norma. O professor crítico, responsável, terá justificado medo de tocar nesses assuntos e colocar-se em risco de violência moral, psicológica e física; e, se não tiver a formação teórico-política necessária, sentirá insegurança e talvez não seja sequer capaz de perceber a operação do racismo. O resultado é, na maior parte das vezes, a manutenção do mecanismo da racialização religiosa e, com ele, do racismo em geral: a construção e o reforço de imaginários depreciativos sobre as capacidades e produções culturais, intelectuais e espirituais dos povos colonizados.

BREVE RELATO DE UM ESTUDO DE CASO

Contudo, nós, educadores antirracistas, não estamos neste campo para aceitar o silêncio, mas para correr o risco de tensioná-lo, com as armas que estiverem disponíveis. Nesta seção, buscaremos demonstrar que esse é um desafio grande mesmo em ambientes escolares acolhedores da diversidade e mesmo para os integrantes da militância antirracista. Buscaremos também, por outro lado, mostrar que enfrentá-lo pode semear melhores visões sobre as religiosidades diversas e suas matrizes étnico-raciais.

O episódio que relataremos a seguir foi registrado durante uma intervenção pedagógica realizada em 2023 por uma das autoras deste artigo, em um Centro de Educação Infantil do Distrito Federal (DF) como parte de uma pesquisa sobre a reprodução e o combate ao racismo nas infâncias (Barbara Almeida, 2023). A escola se situa em uma das regiões de ampla maioria negra do DF e tinha, ela própria, ampla maioria de crianças pretas e pardas entre seus alunos. A intervenção reuniu atividades dialógicas voltadas à valorização das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas, culminando na leitura do livro *O Pequeno Príncipe Preto.* O livro

conta a história de um príncipe que visitou diferentes planetas e, em conexão com sua ancestralidade, levou o seu afeto e sementes de Baobá para as pessoas. Ao longo desse processo, observamos diferentes manifestações do imaginário racial infantil, algumas explícitas, outras mais sutis. Entre elas, emergiu espontaneamente uma discussão que articulava raça, religião e moral, fornecendo um exemplo particularmente elucidativo dos mecanismos pelos quais o racismo religioso se reproduz e se naturaliza.

A professora/pesquisadora tinha o livro nas mãos e mostrava, nele, a representação da árvore do baobá:

> *Pesquisadora: Quem conhece a árvore de Baobá? [...] tem uma árvore de Baobá bem aqui pertinho da escola, em São Sebastião. Sabia? Foram as criancinhas que plantaram!*
>
> *Criança 14: Tia, eu planto!*
>
> *Pesquisadora: Vocês conhecem a professora Fran?*
>
> *Várias Crianças: Conheço!*
>
> *Pesquisadora: Pois é, a professora Fran também plantou Baobá aqui em São Sebastião.*
>
> *Criança 15: Essa daí é minha tia!*
>
> *Pesquisadora: Então, ela plantou uma árvore de Baobá. Uma árvore com tronco grosso, grande, grande, bem grande! E ela é alta, alta, bem alta! E ela representa a ancestralidade africana.*
>
> *Criança 16: Ela vai até o céu?*
>
> *Pesquisadora: Não, mas ela é muito alta. Ela representa a ancestralidade dos povos de Iorubá e dos povos africanos.*
>
> **Criança 17: Isso aí não é de Deus não!**
>
> *Pesquisadora: Por que não é de Deus?*
>
> *Criança 17: Não tem a palavra de Deus aqui.*
>
> *Pesquisadora: Você sabia que a árvore de Baobá é sagrada? Ela tem conexão com os deuses africanos.*
>
> *Criança 18: Os outros deuses?*
>
> *Pesquisadora: Os deuses da África.*
>
> **Criança 19: Ah, isso aí não é de Deus também não. Jesus é mais grande porque é da Igreja.**
>
> *Criança 20: Eu não gosto de árvore alta!*
>
> **Criança 21: Essa árvore não é de Deus, é do Diabo!**
>
> **Criança 22: Essa árvore é do mal. (Grifos nossos)**

Nesse momento, a pesquisadora ficou em silêncio, refletindo sobre como problematizar o que estava sendo dito e como se posicionar diante daquelas manifestações típicas de racismo religioso. A situação e as dúvidas que gerava estavam relacionadas a um dos pontos mais problemáticos do projeto antirracista da escola: **a decisão de assumir uma "postura neutra" e não abordar o tema da diversidade religiosa para evitar "polêmicas" e conflitos com as famílias das crianças, que são predominantemente católicas e evangélicas**. De onde vinha essa norma? Embora o fundamento não estivesse claro, é lógico supor a confluência de três fundamentos básicos do racismo religioso: a naturalização do cristianismo como regra e tabu na sociedade e na escola; a conivência pessoal, ainda que não assumida publicamente, de parte do corpo docente com tal regra e tal tabu; e o receio dos docentes quanto a represálias por parte dos pais ou de gestores educacionais por tocar em religiosidades demonizadas pela maioria cristã.

Na situação narrada, a pesquisadora vivia na prática os dilemas e problemas gerados por essa diretriz, que é, na prática, instrumento institucional de manutenção do racismo religioso. Não interferir significava naturalizar a demonização da religiosidade africana e afro-brasileira. O que fazer, então? Mesmo não pactuando com a justificativa adotada pela escola, **mas para manter a possibilidade de interação com a instituição e não ferir a confiança que esta depositou na pesquisa**, a pesquisadora optou por seguir o protocolo acordado com a direção, ao não abordar direta e criticamente as falas racistas das crianças. Nesse caso, vemos como normas institucionais, por gerarem um campo de insegurança, apelo moral e medo, são eficazes mesmo sobre a militância antirracista.

No entanto, a pesquisadora também tinha suas ferramentas pedagógicas contracoloniais para confrontar os efeitos do protocolo, sem desacatá-lo frontalmente: buscou, como podia, levar o diálogo para a desconstrução de preconceitos e estereótipos negativos associados às religiões de matriz africana, convidando as crianças à reflexão sobre a diversidade de cabelos, cores de pele, religiões e sobre a importância do respeito às diferenças. Isso ocorreu quando, em dado momento, a intervenção de uma criança começou a conduzir o diálogo para o tema do respeito:

Criança 1: Não é de Deus falar coisas feias!

Pesquisadora: O que é falar coisas feias?

Criança 1: É, xingar, bater, falar coisas tristes

Pesquisadora: Pois bem, vocês acham que o Pequeno Príncipe Preto faz essas coisas feias?

Várias Crianças: Não

Criança 2: Ele trata os outros bem

Pesquisadora: Então a gente precisa conhecer mais ele. A professora plantou uma árvore de Baobá. Ela é do mal?

Várias Crianças: Não!

Pesquisadora: Então por que vocês falam que a árvore é feia e do mal?

Criança 3: É porque é dos Deuses, né?

Pesquisadora: Mas ele representa a ancestralidade do Pequeno Príncipe Preto.

Criança 4: Você não está sabendo de nada

Pesquisadora: Eu não estou sabendo de nada? Mas a árvore é da natureza e é sagrada para todos, para os Deuses africanos e também para o Deus de cada um.

Pesquisadora: Ele (o Pequeno Príncipe Negro) carregava sementes de Baobá no bolso para espalhar árvores por todos os lugares. E sabe por que ele queria espalhar sementes da árvore de Baobá? Porque essa árvore é linda, tão linda, ela cresce e nos dá tanta sombra. Essa árvore gera sementes sagradas. Assim como vocês são sementes sagradas dos pais de vocês.

Atenta à manifestação da pesquisadora, uma das crianças que havia feito falas racistas em relação ao personagem Pequeno Príncipe Preto e ao Baobá perguntou: "Tia, Deus que deu a semente?", no que a pesquisadora respondeu: "tudo isso é da natureza. Tudo isso é uma coisa sagrada para o menino africano. Ele cuida dessas coisas". A essa altura, todas as crianças estavam muito atentas ao diálogo, inclusive aquelas que haviam, a princípio, reagido de forma negativa à história. Essa mudança de postura foi reforçada quando o termo Ubuntu surgiu no livro, despertando a curiosidade das crianças, que, divertidamente, repetiam a palavra em voz alta:

Pesquisadora: Sabem o que significa Ubuntu?

Várias Crianças: Não!

Pesquisadora: Ubuntu significa junto, colado. Quando quiserem, vocês podem chamar essa palavrinha: Ubuntu! Aproveitem para

explicar aos coleguinhas que aprenderam com o Pequeno Príncipe Preto e que essa palavra especial significa "todos juntos".

Várias Crianças: UBUNTU!

Pesquisadora: E o que significa Ubuntu?

Várias Crianças: Ficar junto!

Ao final da leitura e conversa sobre o livro, as crianças foram convidadas a participar de um jogo de imaginação para plantar sementes de afeto:

Pesquisadora: Fechem os olhos e peguem uma sementinha com as mãos

Várias Crianças: Peguei, peguei, peguei...

Pesquisadora: Imaginem um lugar que precisa de muito amor, pode ser sua casa, pode ser sua rua, pode ser a escola, pode ser uma pessoa querida, uma pessoa que precisa de muito afeto e de muito amor.

Criança 1: Vou plantar a semente na boca da minha mãe

Pesquisadora: Onde você vai plantar a semente?

Criança 1: Na boca da minha mãe!

Pesquisadora: Por quê?

Criança 1: Para ela comer e ter a semente dentro dela. Vou plantar dentro do coração dela

Pesquisadora: Isso mesmo. Quando encontrar ela diga que plantou uma semente de amor dentro do coração dela

Criança 2: Não tenho ninguém para brincar comigo

Pesquisadora: Mas olha só à sua volta o tanto de amiguinhos que você tem. Plante a semente nessas amizades que ela vai crescer. Muito bem, gente. Aprendemos sobre o afeto com o Pequeno Príncipe Preto.

Criança 3: Eu vou plantar no olho da minha mãe, de amor

Criança 4: Eu vou plantar na areia, no parquinho, né?

Criança 5: Eu vou plantar na flor, vou cuidar todo dia, na minha casa

Criança 6: Eu vou plantar na minha irmã porque ela fica triste toda hora

Criança 7: Eu vou plantar no parquinho

Criança 8: Eu vou plantar no meu amigo

Criança 9: Eu vou em mim

Criança 10: No parquinho de areia

Criança 11: Em casa!

Uma das crianças que mais manifestou ideias negativas sobre o Pequeno Príncipe Preto e o Baobá falou:

Criança 11: Eu vou plantar no meu coração

Pesquisadora: no seu coração?

Criança 11: Claro né? Eu sou muito chato!

Pesquisadora: não, você não é nada disso. E você aprendeu muito hoje, né? Viu que o Pequeno Príncipe Preto só quer levar amor e afeto para as pessoas?

Criança 11: Mas tia, eu sou chato porque fico querendo o celular. E achei ele [Pequeno Príncipe Preto] meio... mais ou menos chato.

A atividade havia plantado nessa criança uma semente de dúvida sobre sua postura em face do personagem e de sua religiosidade. Indício da eficácia das reflexões geradas na educação antirracista e da resiliência em face dos protocolos institucionais.

FECHAMENTO-ABERTURA

O episódio analisado na seção anterior permite compreender, de forma particularmente concreta, um dos principais desafios da educação antirracista contemporânea: o racismo religioso não se sustenta apenas pela ação explícita de indivíduos preconceituosos, mas também por normas institucionais, silêncios organizacionais e consensos tácitos que naturalizam o cristianismo como referência universal e tornam arriscada qualquer problematização dessa posição de privilégio. O caso mostra que, mesmo em uma escola comprometida com princípios de valorização da diversidade e mesmo diante de uma pesquisadora experiente e vinculada à militância antirracista, a proteção institucional conferida à norma cristã produz insegurança, limita a intervenção pedagógica e impõe dilemas éticos complexos.

Daí uma primeira conclusão: é indispensável fortalecer a formação inicial e continuada de professoras e professores para que possam identificar, compreender e enfrentar o racismo religioso em suas manifestações explícitas e, sobretudo, em suas formas institucionalizadas e naturalizadas. Não basta conhecer a legislação antirracista ou desenvolver

práticas de valorização da cultura afro-brasileira e indígena. É necessário compreender o funcionamento específico do racismo religioso, sua relação histórica com a colonialidade e seus mecanismos contemporâneos de legitimação, para que o educador disponha de instrumentos teóricos, políticos e pedagógicos capazes de sustentar intervenções mesmo quando o ambiente institucional tende ao silêncio, à neutralização do conflito ou à reprodução da norma cristã.

Entretanto, a formação individual, embora necessária, não é suficiente. A experiência que relatamos e discutimos evidencia que educadores comprometidos com o combate ao racismo religioso frequentemente se expõem a ataques, constrangimentos e tentativas de intimidação por parte de famílias, estudantes, colegas de trabalho e gestores[3]. Por essa razão, a atuação antirracista precisa ser concebida também como uma prática coletiva. Professores, pesquisadores, movimentos sociais, sindicatos, universidades e redes de apoio devem atuar de forma articulada, produzindo respaldo político, jurídico e emocional para aqueles que enfrentam, no cotidiano escolar, formas de racismo cuja denúncia ainda encontra forte resistência social. A proteção dos educadores é condição para a proteção dos estudantes e para a efetividade da própria educação antirracista.

Também se impõe o avanço da produção científica sobre o tema. Como demonstramos, o racismo religioso permanece surpreendentemente pouco documentado e analisado no campo da educação, apesar de sua centralidade para a compreensão da colonialidade e das desigualdades raciais. É necessário ampliar estudos empíricos, pesquisas de intervenção,

3 Um exemplo eloquente das pressões a que educadores e instituições escolares estão submetidos veio à tona na grande mídia e nas redes sociais no momento da escrita deste artigo, entre março e junho de 2026. O episódio ocorreu em novembro de 2025, em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da cidade de São Paulo. Após uma atividade pedagógica relacionada às culturas afro-brasileiras, uma criança produziu um desenho representando Iansã, divindade das religiões de matriz africana. Inconformado, o pai da estudante – policial militar – compareceu inicialmente à escola para protestar contra a atividade e, no dia seguinte, acionou a Polícia Militar alegando que sua filha estaria sendo obrigada a frequentar "aulas de religião africana". Policiais armados permaneceram por mais de uma hora na unidade escolar, constrangendo e intimidando a equipe pedagógica. A direção esclareceu que a atividade não constituía ensino religioso, mas integrava o currículo antirracista da rede municipal e atendia à obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. Posteriormente, o pai foi indiciado pela Polícia Civil pelo crime de intolerância religiosa, enquanto entidades representativas da educação denunciaram a violação da autonomia pedagógica e o impacto emocional causado à comunidade escolar.

O episódio ilustra de maneira contundente como a simples abordagem pedagógica de referências culturais e religiosas afro-brasileiras pode desencadear mecanismos de intimidação contra professoras e escolas, reforçando o receio institucional de tratar dessas temáticas. Ao mesmo tempo, demonstra a importância da atuação firme de educadores, gestores, sindicatos e movimentos antirracistas na denúncia pública desses acontecimentos. Foi precisamente a ampla repercussão do caso que deslocou o debate do âmbito privado para a esfera pública, permitindo que a violência praticada contra a escola fosse reconhecida institucionalmente, ainda que sob a tipificação jurídica da intolerância religiosa. Embora a categoria jurídica empregada não tenha sido a de racismo religioso, a ampla divulgação do episódio contribuiu para tornar visíveis os mecanismos pelos quais a demonização de símbolos e cosmologias de matrizes africanas produz intimidação, silenciamento e restrição da liberdade pedagógica, fortalecendo o debate público sobre a necessidade de reconhecer e enfrentar essa forma específica de manifestação do racismo (Yasmin Silvestre, 2026).

análises institucionais e investigações sobre práticas escolares, currículos, materiais didáticos e discursos públicos que permitam evidenciar como o cristianismo continua operando como norma silenciosa da vida escolar brasileira. Documentar rigorosamente esses processos é condição para desnaturalizá-los diante da academia, dos profissionais da educação e da opinião pública, retirando o racismo religioso da condição de tema interditado ou secundário e demonstrando que ele constitui uma dimensão estruturante da reprodução das desigualdades raciais.

Por fim, o enfrentamento do racismo religioso exige um horizonte de atuação que ultrapassa os muros da escola. Se esse fenômeno encontra sustentação em estruturas políticas, jurídicas, econômicas e comunicacionais que conferem legitimidade e proteção à supremacia simbólica do cristianismo, sua superação dependerá também da ampliação da militância antirracista nesses espaços. É preciso pressionar os poderes públicos, o sistema de justiça, os órgãos de controle, as instituições educacionais e as empresas de comunicação para que reconheçam o racismo religioso como aquilo que efetivamente é: uma das formas mais sofisticadas, persistentes e socialmente legitimadas do racismo contemporâneo. Enquanto a demonização das religiosidades de matrizes africanas e indígenas continuar sendo tratada como simples divergência de crenças ou como questão protegida pela deferência automática ao discurso religioso majoritário, permanecerá intocada uma das bases ideológicas da colonialidade. Combatê-la, portanto, não constitui uma pauta acessória da educação antirracista, mas uma condição indispensável para que o próprio projeto antirracista realize plenamente seu compromisso com a igualdade, a dignidade e a pluralidade dos povos e de suas cosmologias.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Barbara Ribeiro. **Educar para as relações étnico-raciais:** racismo e antirracismo na educação infantil. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

CARDOSO, Thais. **Expansão do crime organizado e das igrejas evangélicas gerou intersecção entre esses dois universo**s. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (*IEA-USP*), São Paulo, 30 jul. 2025. Disponível em: https://www.iea.usp.br/noticias/expansao-do-crime-organizado-e-das-igrejas-evangelicas-gerou-interseccao-entre-esses-dois-universos. Acesso em: 9 jun. 2026.

GROSFOGUEL, Ramón. El concepto de «racismo» en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser? **Tabula Rasa**, n. 16, enero-junio, 2012, p. 79-102.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2022:** católicos seguem em queda; evangélicos e sem religião crescem no país. Agência de Notícias IBGE, Rio de Janeiro, 6 jun. 2025. Atualizado em 6 jun. 2025, 10h50. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43593-censo-2022-catolicos-seguem-em-queda-evangelicos-e-sem-religiao-crescem-no-pais. Acesso em: 9 jun. 2026.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In:* **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

SILVESTRE, Yasmin. Pai que acionou PM por causa de desenho africano em escola é indiciado. **CNN Brasil**, São Paulo, 5 mar. 2026. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/pai-que-acionou-pm-por-causa-de-desenho-africano-em-escola-e-indiciado/. Acesso em: 8 jul. 2026.

CAPÍTULO 6

a escola que as crianças veem:
o uso da sociopoética em estudos com crianças camponesas de Brazlândia/DF

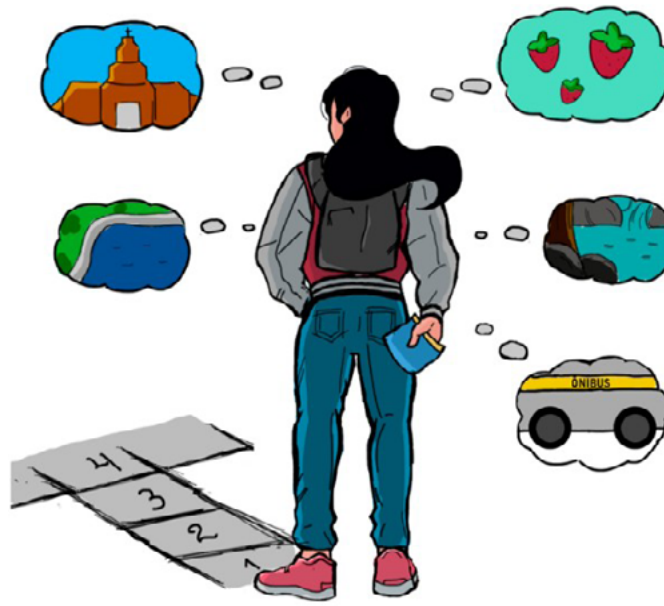
Cássia Elen Nunes de Almeida

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-786-6.6

PRIMEIRAS PALAVRAS

FIGURA 1

A relação de uma estudante com seu espaço de pertencimento



Fonte: Almeida, 2025.

Neste capítulo, apresento o debate constituído a partir de uma pesquisa acadêmica desenvolvida em nível de mestrado (aprovada em 2024 e publicada em 2025). Nesse percurso, estabeleço um diálogo com a minha jornada pessoal, acadêmica e profissional. Assim, o objetivo desta pesquisa foi investigar como crianças que frequentam uma Escola Classe do Campo, em Brazlândia (DF), constroem sentidos e expressam suas percepções sobre a instituição escolar. O estudo buscou descolonizar saberes e ampliar as vozes infantis, frequentemente silenciadas nos processos de produção de conhecimento.

Para tal, apresento a Sociopoética de Jacques Gauthier (2012) como um método que rompe com paradigmas hegemônicos de pesquisa e ensino, afirmando-se como uma prática cooperativa e coletiva, fundamentada na abordagem decolonial, que busca superar a lógica eurocêntrica presente na academia. A partir dessa experiência, situada em uma escola do campo

de Brazlândia, problematiza-se o adultocentrismo e afirma-se a infância camponesa como sujeito de protagonismo epistêmico capaz de produzir conhecimentos. É importante ressaltar que a pesquisa representa apenas o início de um processo de descobertas, a partir do qual surgem inquietações, novas indagações e a necessidade constante de aprofundamento.

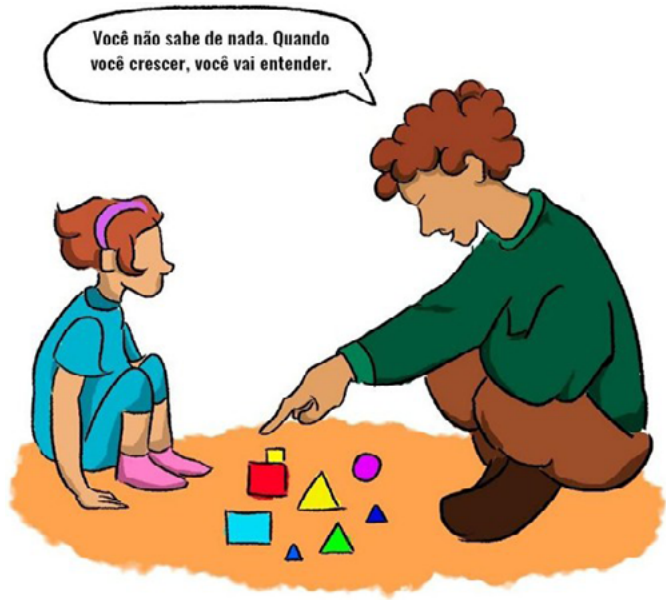
O diálogo com autoras e autores como Paulo Freire (1970), ao reafirmar a educação como prática de liberdade e conscientização, e Renato Noguera (2019), ao propor o infancializar como gesto ético e político de criar novos modos de vida, ampliou nossa compreensão sobre o papel das infâncias camponesas na reinvenção da escola. As reflexões de Catherine Walsh (2017) e Aníbal Quijano (2005) convocam a pensar a decolonialidade como um movimento de (re)existência que questiona os modelos hegemônicos de saber e poder, enquanto Roseli Caldart (2012) e Jader Lopes (2006) nos ajudam a situar a escola do campo como território de identidade, memória e luta. Inspirada também em Alejandro Cussiánovich (2013), identifico que ouvir as crianças é um ato político de reconhecimento do outro como sujeito de direitos e produtor de conhecimento, o que confere à pesquisa um caráter coletivo, sensível e transformador.

Acredito numa Escola do Campo como espaço de trocas, afetos e saberes compartilhados. Esta pesquisa nasce do desejo de abrir pequenas gretas na lógica eurocêntrica ainda presente na academia e na escola, permitindo o florescimento de formas solidárias, justas e equitativas de ensinar e aprender, nas quais as crianças sejam reconhecidas como autoras de sentidos e de mundos. Nessa perspectiva, a Sociopoética, ao valorizar o conhecimento produzido com o corpo inteiro – sentir, pensar e agir – impulsiona uma transição epistêmica que atravessa identidades, desperta consciência crítica e reforça a necessidade de uma educação contextualizada e humanizadora. Assim, a abordagem decolonial e participativa da Sociopoética amplia horizontes pedagógicos e contribui para a construção de um pluriverso educativo, onde as infâncias camponesas emergem como protagonistas de suas histórias. Os resultados apontam que, ao partilharem suas vozes e imaginários, as crianças revelam olhares críticos sobre as desigualdades, as relações de poder e os modos de vida no campo, demonstrando consciência da necessidade de lutar por seus direitos e de reinventar, com sensibilidade e coragem, o próprio sentido de escola.

INFÂNCIAS CAMPONESAS E EPISTEMOLOGIAS DECOLONIAIS

FIGURA 2

Brincando com legos



Fonte: Cássia Almeida, 2024.

Para compreender as infâncias camponesas, é necessário romper com a lógica adultocêntrica e reconhecer as crianças como sujeitos ativos, capazes de produzir significados sobre suas próprias vidas e sobre o mundo. A expressão recorrente "você não sabe de nada, quando crescer vai entender" (Figura 1) representa uma das manifestações mais diretas e culturalmente enraizadas do adultocentrismo, sustentando uma epistemologia que se ancora na negação das potências infantis.

Nesse sentido, é fundamental desconstruir as estruturas de dominação que subalternizam os conhecimentos locais. Isso implica adotar uma prática contínua de descolonização, valorizando saberes tradicionais, indígenas, quilombolas, campesinos e outros modos de existência. Essa abordagem busca "desenvolver uma inter-relação equitativa entre povos, pessoas, conhecimentos e práticas culturalmente diferentes [...]"

(Catherine Walsh, 2005, p. 45, tradução própria). Em outras palavras, reconhecer e valorizar a diversidade de culturas, saberes e formas de vida é essencial para a construção da equidade.

Compreendemos as infâncias em sua pluralidade, considerando os diversos modos de existência e as práticas vividas em diferentes contextos sociais, geográficos e políticos. Renato Noguera (2019, p. 63) as conceitua não apenas como uma categoria geracional, mas como aquilo que "[...] torna possível a todos os seres vivos criar novos modos de vida". Contudo, a infância, enquanto categoria, tem sido historicamente construída a partir de uma visão hegemônica, frequentemente eurocêntrica, baseada nas experiências de crianças brancas e de classes sociais privilegiadas.

Desse modo, o conceito de infância aqui não pode ser definido no singular. Como destaca Fernanda Müller (2007), não existe uma única história das infâncias, pois elas são múltiplas e variam conforme gênero, condição social, idade, cultura, local de nascimento e relação com pessoas adultas, dependendo do tempo, do lugar e do olhar de quem as observa e interpreta.

Ao investigar essas múltiplas formas de existência, buscamos desnaturalizar concepções únicas e universais. Em inúmeros cantos do Brasil, as infâncias camponesas reinventam o cotidiano entre a terra, o tempo e o saber, produzindo modos próprios de existir e aprender. São crianças que crescem entre o plantio e a colheita, entre a brincadeira e o trabalho, carregando nos gestos e nas palavras marcas de uma história coletiva. Contraditoriamente, essas infâncias estão, ao mesmo tempo, incluídas e excluídas da dinâmica global, submetidas a processos desiguais de acesso a bens materiais e imateriais.

Mas de que infâncias estamos falando? De quais campos e de quais escolas? De quais vozes que ecoam e de quais que são silenciadas? São infâncias de direitos ou de sobrevivência? São sujeitos de saber ou apenas objetos de políticas? Ao pensar as infâncias camponesas como sujeitos ativos e protagonistas epistêmicos, somos convocadas/os a revisitar as estruturas que ainda hierarquizam saberes, corpos e territórios, reconhecendo que, por trás de cada criança, há um espaço que resiste, sonha e produz outras formas de estar no mundo.

Reconhecer o potencial ativo e político das infâncias exige uma escuta sensível, que transcenda o sentido biológico e promova o reconhecimento de cada pessoa como igual em direitos, mas diferente como fonte de novidade e enriquecimento coletivo. Esse reconhecimento fundamenta nossa compreensão sobre a capacidade das infâncias de promover transformações concretas na realidade específica das escolas. Ao valorizar essa participação ativa, favorece-se uma aprendizagem mútua entre pessoas adultas e crianças, fortalecendo a luta por igualdade, direitos e autonomia, e abrindo caminho para transformações sociais e políticas mais amplas (Monique Voltarelli, 2022). Assim, essa reflexão torna-se um convite para renovar práticas em diferentes instituições educativas, incentivando a construção coletiva de projetos e decisões que impactam diretamente as infâncias.

A SOCIOPOÉTICA COMO GESTO DE RESISTÊNCIA EPISTÊMICA

FIGURA 3

Penso com o corpo inteiro

Fonte: Cássia Almeida, 2024.

Com o intuito de atingir os objetivos propostos no presente capítulo, a metodologia central adotada foi a Sociopoética, desenvolvida por Jacques

Gauthier (2012), que consiste em um método cooperativo e coletivo, em que pesquisadores e participantes atuam como um grupo-pesquisador, produzindo conhecimentos em diálogo constante e valorizando saberes populares e tradicionais. Essa abordagem privilegia o corpo inteiro como fonte de conhecimento, incorporando emoções, sensações, motricidade e formas artísticas como pintura, fotografia, desenho e escrita de cartas para a coleta e expressão dos dados. A Sociopoética visa transformar o objeto e o contexto pesquisado, como também o próprio pesquisador, por meio da autoconscientização e do questionamento de paradigmas coloniais e eurocêntricos.

A pesquisa foi realizada com 24 crianças do 4º ano do Ensino Fundamental anos iniciais de uma escola situada na zona rural de Brazlândia, Distrito Federal. A história da IV Região Administrativa (RA) do Distrito Federal, Brazlândia, remonta a um período anterior à própria construção de Brasília, a Capital Federal. Originalmente pertencente ao estado de Goiás, a cidade passou a integrar o Distrito Federal após a inauguração de Brasília, na década de 1960, por meio da Lei nº 4.545, de 10 de dezembro de 1964, que dividiu o território do DF em oito Regiões Administrativas, momento em que a RA IV – Brazlândia foi oficialmente efetivada (Codeplan, 2019, p. 9). A cidade é amplamente reconhecida por suas tradições agrícolas e por preservar uma cultura interiorana marcada por festas e celebrações populares como festa do morango, cavalgadas, festa da goiana, folias e outras.

A escolha desse campo de investigação se deu tanto pelo pertencimento afetivo e territorial da autora à localidade quanto pela compreensão de que esse espaço expressa, de forma concreta, os efeitos da colonialidade sobre grupos historicamente subalternizados, nos quais as crianças estão inseridas e dos quais também são vítimas. Todas/os participantes atuaram como co-pesquisadoras/es em oficinas sociopoéticas estruturadas em três blocos temáticos, nas quais puderam expressar suas percepções, saberes e experiências de forma colaborativa. As atividades foram desenvolvidas em sessões semanais, com duração média de duas horas, e envolveram técnicas de relaxamento, exploração do espaço escolar, produção artística e escrita coletiva. Todo o processo ocorreu ao longo de 2024, de forma ética e consciente, com a participação de todas/os mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Além da metodologia sociopoética, a pesquisa considerou a dimensão ético-política fundamental para valorizar a escuta ativa das crianças, entendendo a escuta como um exercício que transcende o aspecto biológico, promovendo o reconhecimento do outro como igual em direitos, mas diferente como fonte de novidade e enriquecimento coletivo. Por meio dessa escuta e da descolonização dos saberes, a pesquisa evidenciou as perspectivas das crianças sobre o espaço escolar, suas relações com o território e sua consciência crítica sobre as desigualdades sociais que enfrentam.

Assim, a metodologia adotada possibilitou romper com as abordagens tradicionais adultocêntricas, permitindo que as crianças camponesas expressassem seus sentimentos, opiniões e saberes de modo integral, com foco na interculturalidade, na valorização dos saberes locais e na transformação social por meio do protagonismo infantil.

Essa metodologia, integrada à perspectiva decolonial, promove uma pesquisa crítica, colaborativa e transformadora, alinhada com as demandas de uma educação contextualizada, inclusiva e emancipadora para as comunidades do campo, especialmente em contextos historicamente subalternizados como a escola do ensino fundamental anos iniciais de Brazlândia/DF.

TECITURAS COLETIVAS

Os resultados apresentados neste capítulo emergem do processo coletivo construído nas oficinas sociopoéticas realizadas com crianças camponesas de uma escola do campo em Brazlândia/DF. A história do lócus da pesquisa foi conhecida, inicialmente, por meio dos saberes e das narrativas de Dona Helena, que foram saberes fundamentais para a compreensão do território, da comunidade e das práticas educativas ali desenvolvidas.

A análise fundamenta-se nos registros produzidos por meio de cartas, desenhos, pinturas, fotografias e narrativas orais, compreendidos como expressões corporais e afetivas do grupo-pesquisador. A Sociopoética, enquanto método, permitiu que as crianças fossem reconhecidas como coautoras do conhecimento produzido, rompendo com práticas adultocêntricas e hierarquizadas de pesquisa.

De modo geral, os resultados evidenciam que a escola é percebida pelas crianças como um espaço ambíguo: simultaneamente território de pertencimento, afeto e proteção, mas também atravessado por tensões, limites institucionais e desigualdades estruturais próprias da realidade do campo. Essa ambivalência aparece de forma recorrente nas produções das/dos participantes, revelando uma consciência crítica que desafia leituras simplificadas sobre a experiência escolar.

A ESCOLA COMO TERRITÓRIO DE PERTENCIMENTO, AFETO E RELAÇÕES

A escola, situada em uma área rural da IV Região Administrativa, foi inaugurada em 14 de março de 1985, tornando-se um importante espaço de referência educacional e comunitária para as famílias camponesas da região. Nessa perspectiva, para compreender também a história da escola, recorremos aos saberes da pioneira local Dona Helena, que gentilmente autorizou e contribuiu com a pesquisa, compartilhando suas memórias sobre a origem da instituição.

Assim, a escola se constitui como um território de vivências, afetos e aprendizagens, onde se entrelaçam as histórias das crianças, das famílias e da própria comunidade local. A mãe de Dona Helena, conhecida como Dona Maria, embora analfabeta, foi a principal articuladora na luta por melhorias para a comunidade, afirmando que não desejava que as crianças do local enfrentassem a mesma privação de acesso à educação que ela vivenciara. Após cerca de dez anos de insistência e dedicação, a escola foi finalmente instalada em 1985. Dona Maria também desempenhou papel fundamental na conquista de outros avanços para a região, como a chegada da linha de ônibus, em 1990, após a construção de uma ponte, a instalação de um posto de saúde e de um telefone público (orelhão).

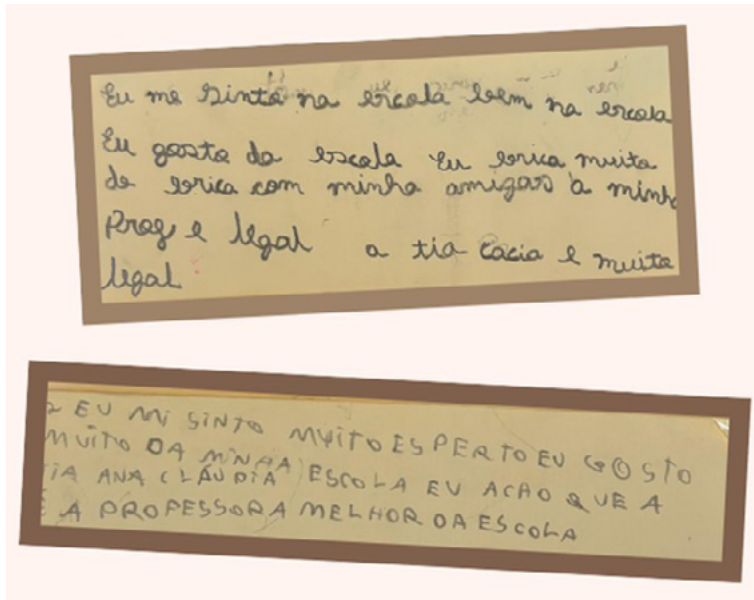
Inicialmente, devido à precariedade do transporte, os professores precisavam pernoitar na escola de segunda a sexta-feira, o que evidencia o contexto de lutas e dificuldades enfrentadas pela comunidade para garantir o direito à educação. A escola, uma vez inaugurada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, passou a atender majoritariamente filhos de caseiros e pequenos produtores rurais, muitos deles beneficiários do programa Bolsa Família, configurando-se como um espaço essencial de acesso ao conhecimento e à permanência escolar no campo.

Até o ano de 2025, Dona Helena, nascida no ano de 1948, filha de Dona Maria, continua o legado de sua mãe mostrando resistência e luta por causas sociais da comunidade. Nesse sentido, sua trajetória e a de sua mãe dialogam com o que Catherine Walsh (2017) define como práxis decolonial, ou seja, ações cotidianas que rompem com a lógica da subalternização e afirmam outras formas de existir, sentir e conhecer a partir do território.

Diante disso, por meio das oficinas sociopoéticas, nas quais utilizamos a carta, o desenho, a pintura, a fotografia como estratégias comunicativas, buscamos compreender as perspectivas e os significados atribuídos pelas crianças à instituição escolar. O grupo-pesquisador, composto pelas crianças camponesas, conforme ilustrado no trecho da Figura 3, reconhece a escola como um espaço de afeto e pertencimento.

FIGURA 4

Relatos sobre a Escola



A figura 4 apresenta dois relatos sobre a escola. A seguir, está a escrita:

Descrição 1: Eu me sinto bem na escola. Eu gosto da escola, eu brinco muito, e gosto de brincar com minhas amigas. A minha professora é legal e a tia Cássia é muito legal.

Descrição 2: Eu me sinto muito esperto, eu gosto muito da minha escola. Eu acho que a tia Ana Cláudia é a melhor professora da escola.

Fonte: Cássia Almeida, 2024.

As histórias que as crianças contam mostram que a escola está bem ligada a sentimentos de bem-estar, amizade e segurança. Frases como "eu me sinto bem na escola", "eu gosto de brincar" e "eu gosto muito da minha escola" deixam claro que o carinho e o vínculo afetivo são o coração de como elas veem esse espaço. Brincar, conviver com os amigos e se relacionar com os adultos de referência são peças fundamentais nessa visão, tornando a escola um lugar de relações e comunidade.

Além disso, quando elas mencionam professoras, professores, funcionárias e funcionários como pessoas importantes, fica evidente que a experiência na escola se constrói por meio de cuidados reais, reconhecimento e confiança. A escola acaba sendo vivida como uma extensão da comunidade, um refúgio simbólico contra as dificuldades do dia a dia nas infâncias do campo.

INFÂNCIAS CAMPONESAS E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE O APRENDER

Ao darmos ouvidos às vozes que ecoam dos campos, algo profundo se revela: o modo singular como as crianças camponesas tecem o sentido do aprender. Para elas, o conhecimento é um processo vivo, moldado pela terra e pelo cotidiano, em experiências profundamente identitárias. Na figura 4, o aprender aparece associado à sensação de se sentir "esperto", expressão que denota um reconhecimento simbólico essencial.

Nesse sentido, a escola transcende sua função instrumental e opera como um espaço de validação subjetiva e política, no qual as crianças constroem autoestima e uma identidade enquanto sujeitas/os epistemicamente ativas/os, ou seja, como produtoras/es legítimas/os de saber. Essa dimensão torna-se explícita na fala coletiva do grupo-pesquisador: "*Nós temos nosso direito, temos que reclamar mesmo*" (Grupo-pesquisador, 2025), que evidencia processos de reconhecimento de si, consciência de direitos e posicionamento crítico frente às relações de poder que atravessam o cotidiano escolar e comunitário.

Essa construção identitária ocorre em diálogo com as tradições orais, as vivências territoriais e as memórias coletivas do campo,

reafirmando a escola como espaço de produção de sentidos. Tal perspectiva alinha-se às concepções de educação de Paulo Freire, ao compreender o aprendizado como um ato de conscientização e empoderamento, especialmente em contextos de vulnerabilidade social que marcam as infâncias camponesas.

Contudo, essa produção de sentidos sobre o aprender não se apresenta de forma homogênea ou acrítica, o que evidencia a agência reflexiva das próprias crianças. As oficinas sociopoéticas, enquanto dispositivo metodológico sensível às expressividades plurais, revelaram uma compreensão aguçada por parte delas sobre as distinções entre uma aprendizagem significativa — aquela que ressoa com suas experiências cotidianas, como o manejo da terra ou as brincadeiras coletivas — e o mero cumprimento de tarefas escolares padronizadas. As figuras 5 e 6, intituladas respectivamente "A árvore da paz rosa" e "O vazio" pelo grupo-pesquisador, ilustram esse movimento: quando convidadas a se manifestar por meio de linguagens não verbais, como a expressão corporal, o desenho e a escrita livre, as crianças exibiram níveis notáveis de engajamento, criatividade e profundidade expressiva.

FIGURA 5

"A árvore da paz rosa"

Fonte: Acervo pessoal, 2025.

FIGURA 6

"O vazio"

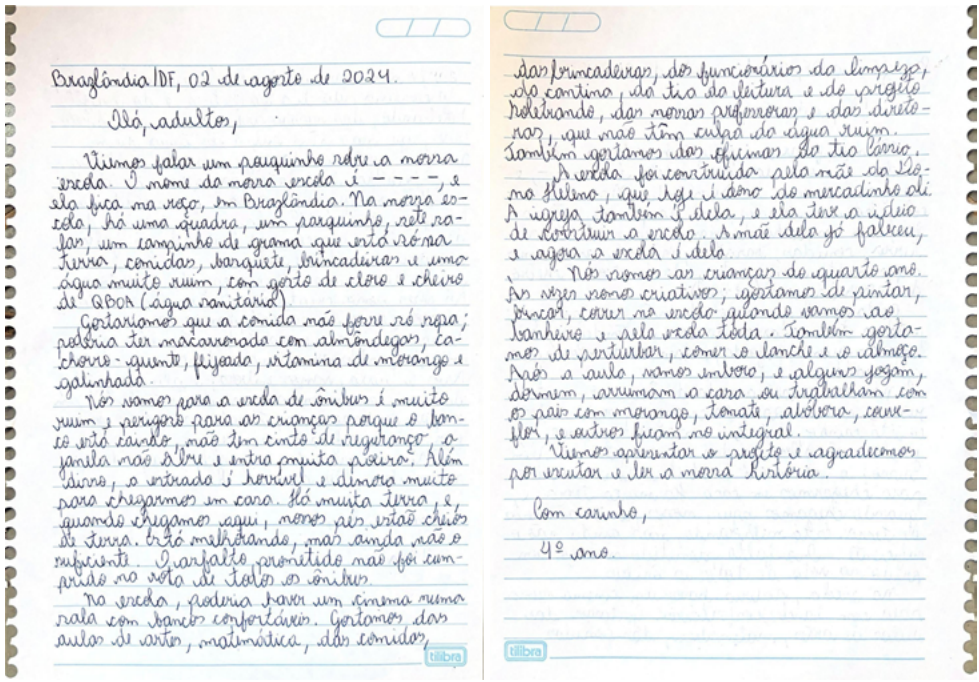
Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Ao observarmos os traços e as cores dessas produções, percebemos que a "Árvore da paz rosa" e "O vazio" são manifestações de um saber que nasce da experiência, compartilhadas e significadas no cotidiano. Tanto a "Árvore da paz rosa" quanto "O vazio" revelam, nos traços, nas cores e nas formas, maneiras sensíveis de as crianças perceberem e expressarem o seu mundo, suas relações, afetos, silêncios e sentidos de pertencimento. Esse saber vai sendo construído nas vivências, no contato com o território e nas relações que estabelecem com a cultura do campo. Essas obras denunciam que, quando o currículo silencia a vida do campo, a arte infantil atua como um grito de presença, resgatando a subjetividade que a norma muitas vezes tenta apagar.

Nesse contexto mais amplo, a Sociopoética emerge como um instrumento pedagógico emancipatório, especialmente afinado às singularidades das infâncias camponesas. Ao permitir a produção de conhecimento com o "corpo inteiro", articulando gestualidade, imaginação e narrativa oral, as crianças ampliam seu repertório semiótico para narrar o mundo, entrelaçando razão analítica, emoção afetiva, memórias ancestrais e o território como protagonista vivo. Assim, a Sociopoética potencializa a voz das

infâncias marginalizadas e contribui para uma pedagogia territorializada, capaz de enfrentar as assimetrias de poder no sistema educacional brasileiro.

CARTAS COMO VOZ POLÍTICA DAS INFÂNCIAS CAMPONESAS



Brazlândia/DF, 02 de agosto de 2024.

Olá, adultos,

Vimos falar um pouquinho sobre a nossa escola. O nome da nossa escola é ----, e ela fica na roça, em Brazlândia. Na nossa escola, há uma quadra, um parquinho, rede rasgada, um campinho de grama que virou só terra, comidas, barquete, brincadeiras e uma água muito ruim, com gosto de cloro e cheiro de CAESB (água sanitária).

Gostaríamos que a comida não fosse só roça; poderia ter macarronada com almôndegas, calabresa - gueti, fejoada, vitamina de morango e salsichada.

Nós vamos para a escola de ônibus é muito ruim e perigoso para as crianças porque o ônibus vira sozinho, não tem cinto de segurança, a janela não abre e entra muita poeira. Além disso, o estrado é horrível e demora muito para chegarmos em casa. Lá muita terra, e, quando chegamos aqui, nossos pés estão cheios de terra. Eles melhorando, mas ainda não é suficiente. O parquinho prometido não foi cumprido no voto de todos os ônibus.

Na escola, poderia haver um cinema numa sala com bancos confortáveis. Gostamos das aulas de artes, matemática, das comidas,

das faxineiras, dos funcionários da limpeza, do contino, da tia da leitura e do projeto Navegando, das nossas professoras e das diretoras, que não têm culpa da água ruim. Também gostamos das refeições da tia Lara.

A escola foi construída pela mãe do Lucas Filipe, que hoje é dono do mercadinho ali. A igreja também ajuda, e ela teve a ideia de construir a escola. A mãe dele já faleceu, e agora a escola é dele.

Nós somos as crianças do quarto ano. As vezes nossa criativo; gostamos de pintar, brincar, correr na escola quando vamos ao banheiro e pela escola toda. Também gostamos de pintar, comer o lanche e o almoço. Após a aula, vamos embora, e alguns jogam, dormem, arrumam o caos ou trabalham com os pais com morango, tomate, abóbora, couve-flor, e outros ficam no integral.

Vimos apreciar o projeto e agradecemos por escutar e ler a nossa história.

Com carinho,

4º ano

Nesse cenário de narrativas plurais, a escrita de cartas, sejam elas individuais ou coletivas, assume um valor metodológico e político que transcende a sala de aula. O dispositivo epistolar atua como um potente instrumento de mediação, permitindo que pensamentos íntimos ganhem concretude e circulação. Ao escreverem, as crianças camponesas articulam sua subjetividade de forma autônoma. Essa prática rompe com visões tradicionais que as colocam como seres incompletos, confirmando a tese de Jens Qvortrup (2009, p. 23) de que a infância deve ser compreendida como uma "categoria estrutural" da sociedade, cujos membros são "agentes sociais produtores de cultura" e não apenas objetos passivos de intervenção adulta.

Dessa forma, os estudantes passam de objetos de pesquisa a sujeitos epistemicamente ativos. O valor pedagógico reside na ponte que as cartas

constroem entre o mundo vivido, as emoções, as memórias do pé na terra e as percepções do entorno e o espaço público do debate educacional. Como aponta Cássia Almeida (2024), essas narrativas são formas de "territorializar a escola", conferindo novos sentidos ao espaço institucional a partir da realidade rural. Essa educação como prática de liberdade, de matriz freiriana, permite que a criança reconheça sua posição no mundo e sua capacidade de transformá-lo.

Nas cartas, as denúncias sobre as condições materiais do cotidiano emergem com uma clareza que confronta a invisibilidade histórica do campo. Os registros sobre a água com gosto de "cloro e ferro" e a precariedade do transporte escolar, descrito como um trajeto perigoso, sem cintos e sufocado pela poeira das estradas vicinais, são, em essência, o que Jens Qvortrup (1994) identifica como a consciência de um grupo que, embora integrado à estrutura social, muitas vezes é privado de direitos básicos em função de sua posição geracional.

Estes relatos revelam uma consciência aguçada: o afeto profundo que as crianças nutrem pela escola, enquanto território de encontro e sentipensar, convive dialeticamente com o olhar crítico sobre o descaso estatal. Ao final do processo que resultou na elaboração da carta coletiva, a afirmação de uma das participantes — "nós temos nosso direito, temos que reclamar mesmo" (Cássia Almeida, 2024, p. 108) — sintetiza essa postura de resistência e consciência política. As crianças reafirmam a escola como um território de pertencimento e de produção de vida, mas exigem que esse espaço seja digno, denunciando a precariedade do transporte escolar e a má qualidade da água. Assim, o protagonismo epistêmico infantil manifesta-se na voz que cobra e no corpo que territorializa, transformando o ato de aprender em um exercício indissociável da cidadania e da reexistência.

FECHAMENTO-ABERTURA

Os resultados apresentados neste capítulo configuram-se como aberturas epistemológicas que impulsionam novas perguntas e aprofundamentos. As vozes das crianças camponesas, materializadas em cartas,

desenhos, narrativas e gestos, evidenciam uma escola pulsante, atravessada por afetos, tensões e possibilidades, que amplia as formas de compreender a educação do campo e os processos de produção do conhecimento. Ao emergirem do cotidiano escolar, essas vozes conferem visibilidade a experiências situadas e plurais, reafirmando a escola como espaço de vida, criação e sentido.

Ao assumirem a palavra no processo investigativo, as crianças afirmam a infância como tempo presente e produtor de saberes. Em diálogo com perspectivas decoloniais, suas narrativas expressam modos de conhecer ancorados no território, nas memórias coletivas e nas vivências comunitárias.

A escola do campo, tal como significada pelas crianças camponesas de uma escola dos anos iniciais de Brazlândia/DF, apresenta-se como território de cuidado, pertencimento e consciência crítica. O vínculo afetivo com a instituição convive com posicionamentos claros sobre dignidade, direitos e justiça social, revelando uma leitura atenta das condições materiais que atravessam o cotidiano escolar. Essa articulação entre afeto e reivindicação fortalece a dimensão política da escola, compreendida como espaço de formação humana e exercício da cidadania desde a infância.

O reconhecimento das crianças como grupo-pesquisador reposiciona o papel de pesquisadoras/es e educadoras/es, convocando práticas sustentadas na escuta sensível, na implicação ética e na corresponsabilidade. Produzir conhecimento com as crianças reforça a pesquisa como espaço relacional e coletivo, no qual diferentes saberes se encontram e se tensionam. Nesse percurso, a Sociopoética se consolida como escolha política e pedagógica ao valorizar o corpo, a emoção, a oralidade e a criação como dimensões constitutivas da experiência educativa e científica.

Encerrar este capítulo constitui, assim, um gesto aberto ao devir. As narrativas, imagens e experiências compartilhadas pelas crianças seguem reverberando nas práticas pedagógicas, nas dinâmicas comunitárias e nas possibilidades de reinvenção da escola do campo. Reconhecer as infâncias camponesas como sujeitas políticas, epistêmicas e criadoras de mundos implica assumir a educação como prática comprometida com

a pluralidade, com a justiça social e com a descolonização dos modos de ensinar, pesquisar e aprender. Mais do que um ponto de chegada, este fechamento reafirma um compromisso ético-político contínuo: seguir aprendendo com as crianças por meio do método da Sociopoética, em diálogo com seus territórios, saberes, corpos, afetos e formas plurais de existir, reconhecendo-as como coautoras/es dos processos de produção de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cássia Elen Nunes de. **Como as infâncias pensam, representam e territorializam a escola:** reflexões a partir das narrativas de crianças de uma escola do campo de Brazlândia/DF. 2024. 122 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CODEPLAN. **Perfil socioeconômico rural de Brazlândia**. Brasília: Codeplan, 2019.

CUSSIÁNOVICH, Alejandro. **Protagonismo infantil:** uma perspectiva latino-americana. Lima: IFEJANT, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GAUTHIER, Jacques. **O oco do vento**: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais. Curitiba, PR: CRV, 2012. 115 p.

GAUTHIER, Jacques. Sociopoética e formação do pesquisador integral. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, v. 4, n. 1, 2016. DOI: 10.17267/2317-3394rpds.v4i1.459. Disponível em: https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/459. Acesso em: 22 maio 2023.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da Infância: territorialidades infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 103-127, jan./jun. 2006. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/lop_vasc.htm. Acesso em: 12 set. 2025.

MÜLLER, Fernanda. Infância em perspectiva sociológica. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, 2007.

NOGUERA, Renato. Infância em afroperspectiva: articulações entre sankofa, ndaw e terrixistir. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 31, p. 53-70, maio/out. 2019. DOI: https://doi.org/10.26512/resafe.vi30.28256.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In:* LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QVORTRUP, Jens. Childhood as a structural form. *In:* JAMES, Allison; PROUT, Alan (org.). **Constructing and reconstructing childhood**. London: Falmer Press, 1994.

QVORTRUP, Jens. Childhood as a social phenomenon. *In:* **European Centre for Social Welfare Policy and Research**. Vienna, 2009.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. Protagonismo infantil em cenários latino-americanos: diálogos limiares com os estudos da infância. Childhood & Philosophy, Rio de Janeiro, v. 18, p. 1-28, jan. 2022. DOI: https://doi.org/10.12957/childphilo.2022.67277. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-59872022000100201&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 nov. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial. *In:* OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria (org.). **Pedagogias decoloniais na América Latina.** Petrópolis: Vozes, 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo y Pensamiento**, Bogotá, v. 24, n. 46, p. 39–50, 2005.

terceira parte

EDUCAR-CONHECER COM OS POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS

CAPÍTULO 7

entre discursos e travessias:

a presença indígena e as experiências interculturais na Universidade de Brasília

Núbia Batista da Silva (Tupinambá)
Paula Fernandes de A. C. Neves

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-786-6.7

PRIMEIRAS PALAVRAS

Este capítulo nasce do encontro entre duas trajetórias acadêmicas, políticas e existenciais que se entrecruzam no espaço da Universidade de Brasília (UnB), mas que se enraízam em experiências mais amplas de luta, resistência e produção de saberes. De um lado, Núbia Batista da Silva, Nubiã Tupinambá, cuja pesquisa de doutorado em Linguística (2018-2023), intitulada *"Práticas Discursivas e sociais da presença indígena na Universidade de Brasília: construindo caminhos para a permanência e troca de saberes sob o foco da Análise de Discurso Crítica"*, investiga os modos como a presença indígena se inscreve discursiva e socialmente no ambiente universitário, tensionando estruturas hegemônicas e abrindo caminhos para a permanência e a circulação de saberes plurais.

Ao investigar conflitos identitários relacionados às esferas de poder, às diferenças e aos processos de exclusão, buscamos compreender como essas tensões e crises são construídas discursivamente, bem como as possibilidades de sua superação. Nesse percurso, analisamos as implicações dos discursos nas práticas sociais e suas múltiplas relações, partindo do pressuposto de que é possível contribuir para o debate e para a transformação dessa realidade social. Evidenciamos, por meio de uma pesquisa qualitativa de base (auto)etnográfica crítica e transgressiva, que as interações vivenciadas no processo constituem espaços de troca de saberes, de construção de modos de ser e de emergência de novas formas de exercício do poder.

De outro, Paula Fernandes de A. C. Neves, com a tese em Educação (2018-2023), *"Travessias entre-mundos: experiências de interculturalidade na trajetória formativa de mulheres-estudantes indígenas da Universidade de Brasília"* (2023), analisa as experiências formativas de mulheres indígenas, evidenciando processos de interculturalidade, deslocamentos e (re)existências no contexto acadêmico por meio de entrevistas-narrativas e trajetórias de 10 estudantes mulheres indígenas da graduação e pós-graduação da UnB.

Mobilizando uma abordagem decolonial e uma metodologia baseada em entrevistas-narrativas com integrantes da Associação de Acadêmicos Indígenas da UnB (AAIUnB), o estudo identificou atravessamentos e

fricções entre os mundos indígenas e a academia, bem como a emergência de práticas educativas interculturais. Ao evidenciar os desafios enfrentados por essas mulheres – atravessados por racismo, violência, machismo e estereótipos – a pesquisa também ressaltou as oportunidades abertas pela presença indígena para o diálogo de saberes, a construção de pedagogias mais plurais e o enfrentamento do racismo epistêmico nas estruturas universitárias.

A aproximação entre essas pesquisas não se dá apenas por compartilharem o mesmo espaço institucional ou temporal, mas sobretudo por convergirem em um compromisso ético, político e epistemológico com a valorização das presenças indígenas na universidade. Ambas as teses, ainda que situadas em campos disciplinares distintos — Linguística e Educação —, dialogam na medida em que problematizam a universidade como território em disputa, marcado por heranças coloniais que insistem em silenciar, hierarquizar e invisibilizar saberes não hegemônicos. Nesse sentido, os trabalhos se encontram ao evidenciar práticas, experiências e discursos que não apenas resistem a essas lógicas, mas também reconfiguram os modos de existir, aprender e ensinar dentro da instituição.

Este capítulo, portanto, é fruto da interlocução entre essas duas investigações, constituindo-se como um espaço de diálogo entre perspectivas que se complementam e se tensionam. Ao reunir análises sobre práticas discursivas, trajetórias formativas e experiências interculturais, buscamos não apenas apresentar resultados de pesquisa, mas também construir uma reflexão compartilhada que evidencie a potência dos encontros entre mundos distintos — e, ao mesmo tempo, profundamente conectados. Trata-se de afirmar a universidade como um espaço possível de transformação, desde que aberta à escuta, ao reconhecimento e à legitimação de epistemologias outras.

Assim, o texto que segue se organiza como um exercício de travessia conjunta, no qual nossas vozes se entrelaçam para problematizar, narrar e refletir sobre a presença indígena na UnB, destacando os desafios, as conquistas e, sobretudo, as possibilidades de construção de uma universidade efetivamente intercultural.

Ao articular os dois trabalhos, este capítulo amplia o debate sobre a permanência indígena no ensino superior, ressaltando tanto as dimensões discursivas quanto as vivências interculturais. As contribuições convergem para a defesa de políticas de inclusão e permanência que considerem a diversidade e a especificidade das experiências indígenas, sobretudo das mulheres, e que se sustentem em práticas pedagógicas de diálogo, respeito e valorização da diferença. Assim, ao mesmo tempo em que revelam tensões, desigualdades e exclusões, as pesquisas apontam para a potência transformadora da presença indígena na universidade, que reconfigura discursos, práticas sociais e modos de produzir conhecimento.

FIGURA 1

Apresentação e encontro entre as autoras

Xe menbyra Guaracy e Yacy. Rupi Sesé ysysaí! (Tradução do Tupy. Sou filha do Sol e da Lua. Portanto sou facho de luz)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

APROXIMANDO DISCURSO A UMA TRAVESSIA: UM ENCONTRO, UMA INTERSECÇÃO

Então estamos nós, em 2025, após termos compartilhado o período pandêmico em um mesmo espaço, como estudantes de doutorado. Eu, Nubiã Tupinambá, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística; e eu, Paula Fernandes, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação — ambos da Universidade de Brasília. Mas o que nos leva a escrever, em nossas teses,

uma sobre a outra? Essa inspiração se revela justamente pela compreensão que temos dos momentos de encontro: encontros nossos, juntas, mas também nas trajetórias individuais que percorremos enquanto pesquisadoras.

Esses encontros se dão em travessia: ora solitária, ora compartilhada. Por meio de uma análise crítica do discurso, fomos além das muralhas das separações étnicas, geográficas e sociais, tornando-nos solidárias na travessia. Encontramo-nos, então, no espaço acadêmico da Universidade de Brasília, a Maloca, cenário vivo e investigativo para ambas — ora como memória e resistência, ora como espaço educativo/formativo de agentes sociais, construtores e reconstrutores de histórias individuais e coletivas, de povos e comunidades marcados por identidades múltiplas e diversidades culturais. Apresentamos os encontros na Maloca, primeiro como memória e resistência e, depois, como espaço educativo/formativo, tal como se fazem presentes em nossas teses.

A Maloca é o espaço que marca, de forma simbólica e política, a presença indígena. Nele, as vozes se expressam por meio de rituais nos quais cada estudante indígena se apresenta, indicando seu povo, sua língua, sua região e partilhando sua cosmovisão. Trata-se de um ambiente de múltiplos conhecimentos, que valoriza a diversidade e a troca de saberes.

Sua arquitetura é inspirada nas formas tradicionais de construção dos Povos Originários, e seu nome remete à ideia de uma grande oca. Esse espaço é fruto da reivindicação e da resistência dos primeiros estudantes indígenas, tendo sido solicitado em 2011 e concluído em janeiro de 2016. A conquista da Maloca não se limita ao âmbito físico: ela impulsiona a criação de uma coordenação indígena e insere, na estrutura institucional, o diálogo sobre diversidade étnica, inclusão e políticas de acesso e permanência de estudantes indígenas na UnB, além de reunir os estudantes da AAIUnB, a associação de acadêmicos indígenas mencionada anteriormente.

A escolha da Maloca deve-se à importância que esse espaço tem para as estudantes indígenas, pois é resultado de anos de luta por um lugar onde se sintam acolhidas e representadas em suas diversidades. Trata-se de um ambiente que possibilita convivência, interação e apoio mútuo, favorecendo a construção de alianças e redes de (auto)cuidado.

É nesse espaço que a pesquisa ganha vida de forma orgânica, constituindo-nos como agentes, ao mesmo tempo em que agenciamos nossos pares e aqueles que são diferentes de nós. Iguais, por pertencermos aos povos originários e por compartilharmos a condição de doutorandas no mesmo espaço acadêmico; diferentes, pela diversidade étnica que nos constitui, pelas distintas regiões de origem, pelas identidades geracionais e pelas variadas condições sociais.

Nesse espaço, emergem diálogos sobre cura, cosmovisão e experiências inovadoras de transformação da realidade, especialmente no que se refere ao acesso e à permanência de estudantes indígenas como parte de políticas de inclusão que contemplem e respeitem as diferenças. Trata-se de compreender, a partir do direito de ser diferente, os modos discursivos e não discursivos que atravessam as relações e os encontros humanos no contexto universitário, envolvendo indígenas e não indígenas, com atenção às suas identidades — complexas e plurais — e às suas distintas formas de compreender o mundo. O desafio consiste em superar a ideia, historicamente enraizada no imaginário coletivo, sobre a diferença que nos constitui, frequentemente sustentada pela naturalização de relações desiguais, pela inferiorização e pelo não reconhecimento do outro em uma perspectiva verdadeiramente horizontal.

Esse espaço configura-se como uma contribuição contínua para a construção de uma nova política de identidade e diferença, sob o prisma do conhecimento-emancipação e da ecologia de saberes. Busca-se, assim, "reconhecer as diferenças", distinguindo "as que inferiorizam e as que não inferiorizam", no interior de uma "constelação social de desigualdade e de exclusões em que elas existem" (Boaventura de Sousa Santos, 2010, p. 285). O recorte adotado é de natureza epistemológica, ancorado na crítica à concepção hegemônica que, sustentada pela perspectiva das ausências, desconsidera outros saberes — frequentemente tratados como "rivais" e de menor valor —, contribuindo, desse modo, para processos de epistemicídio.

Inicialmente, a Associação Indígena do Distrito Federal (CAIn) se reunia em uma sala no subsolo do Instituto Central de Ciências (ICC-sul), onde supostamente era o Centro Acadêmico de estudantes indígenas, porém esse espaço ainda não respeitava as especificidades étnicas. Depois

de longas reuniões na reitoria, diversas lutas e mobilizações do coletivo de estudantes, foi iniciada a construção da Maloca, em 2011, e finalizada em 2016. Atualmente, o espaço conta "com salas de laboratório, salas de aula, redário e pátio cerimonial. Inclui-se como uma de suas funcionalidades a atenção ao aluno indígena, no que concerne a tutoria, a monitoria e o acompanhamento ao desempenho escolar" (Victoria OLIVEIRA, 2018, p. 22). A seguir, imagem do espaço da Maloca (Figura 2).

FIGURA 2

Espaço da Maloca

Fonte: Luiz Gustavo Prado/Secom UnB.

Por isso, este capítulo almeja ir além de uma reflexão meramente contributiva ou referencial. Ao tomar a linguagem como foco, constitui-se como um convite à participação no *Porancim,* espaço em que indígenas e não indígenas vivenciam a celebração da vida por meio de seus corpos, saberes, crenças e potência criadora, unidos — ou reunidos — pela essência que os constitui. Esse movimento possibilita uma "reaprendizagem", impulsionando processos de transformação e superação, bem como a materialização de uma educação antirracista em sua dimensão concreta.

O protagonismo da linguagem nos modos de ação, representação e identificação contribui para a construção de novos caminhos de ser, saber e poder, tendo como horizonte a superação das exclusões e a transformação

das políticas de educação superior no Brasil. Nesse sentido, abrem-se possibilidades a partir de um viés crítico e decolonial, ancorado nas trocas de saberes e nos conhecimentos ancestrais que ecoam nas vozes e nas presenças indígenas na Universidade de Brasília. Concordamos com Juliana de Freitas Dias (2018), ao afirmar que:

> *Olhar a educação sob um viés discursivo, crítico e decolonial implica questionar e compreender como os discursos da cultura dominante, calcados em lógica binária colonial, ainda funcionam nos dias de hoje nas escolas, nos currículos, nas práticas — como todo esse construto vai apagando o brilho, vai silenciando as vozes, vai se apegando a mitos, mentiras (que parecem verdades) e injustiças no cotidiano da escola (Juliana Dias, 2018, p. 34).*

Como síntese desta seção, evidenciamos que a linguagem, compreendida como prática social e política, desempenha um papel central na reprodução e, sobretudo, na transformação das estruturas excludentes ainda presentes na educação. Ao articular uma perspectiva crítica e decolonial, o texto aponta para a necessidade de tensionar discursos hegemônicos e valorizar epistemologias outras, abrindo caminho para a próxima seção, que aprofunda as práticas e experiências concretas de resistência e reexistência no contexto universitário.

OS ESTUDANTES INDÍGENAS NA UNB: VIVENDO A DIVERSIDADE NA UNIDADE

Em meio às inúmeras dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas — e também diante da diversidade que nos constitui —, unimo-nos para promover ações, eventos de resistência e processos de reivindicação pautados no respeito à diferença, para além dos Povos Indígenas. Uma das materializações desse movimento na Universidade de Brasília foi a criação da Associação dos Acadêmicos Indígenas da UnB, que reúne e articula as demandas e as especificidades vivenciadas pelos estudantes indígenas no espaço universitário. Nesse processo contínuo de organização, resistência e luta, conquistou-se também a construção da Maloca como espaço de convivência, fortalecimento e visibilidade.

As pautas defendidas pela Associação nos representam efetivamente, ao tensionarem narrativas históricas hegemônicas — como aquelas que, desde a chegada de Pedro Álvares Cabral, legitimaram a invasão e a expropriação de territórios pelos europeus. Nossas reuniões na Maloca constituem, assim, formas de demarcar território dentro da universidade. Ao conhecer e reconhecer a diversidade presente nesse espaço, fortalecemos o respeito às nossas lutas enquanto Povos Originários, afirmando-nos como sujeitos livres, capazes de construir, sonhar, acreditar, criar, recriar, relacionar-nos e confiar. São pautas que dizem "não" às lógicas coloniais e racistas que ainda se arrogam o direito de invadir, ocupar, destruir e silenciar existências.

A Maloca propicia o encontro entre indígenas e não indígenas, cada qual trazendo seus instrumentos, conhecimentos e modos de ser e existir. Nesse espaço, os povos indígenas reafirmam suas raízes, suas culturas ancestrais e seus rituais, ressignificando-se com novos elementos que possibilitam sua permanência na universidade. Por sua vez, os não indígenas também ocupam a Maloca no reconhecimento e na valorização desses saberes, participando de reuniões formativas, buscando compreender a diversidade ou mesmo vivenciando experiências acadêmicas diferenciadas. Dessa forma, agregam a dimensão da diversidade aos seus conhecimentos e desenvolvem uma postura de tecer, coletivamente, novos modos de pensar, ser e sentir.

A Maloca é, na Universidade de Brasília, um espaço de união que se expressa em movimentos dinâmicos, como o ritual do Porancim, capaz de atravessar e ressignificar conflitos étnicos, raciais, sociais, geracionais, territoriais e de gênero. Trata-se de um espaço vivo, marcado pelo movimento, pela inclusão, pela diversidade, pela ciência ancestral e pela linguagem em suas múltiplas formas, incluindo as línguas maternas, que abrem caminho para o bilinguismo e o multilinguismo. Mais do que um espaço físico, a Maloca materializa aspirações, sonhos e esperanças, constituindo-se como ponto de encontro da diversidade. Nela se fortalece o sentimento de pertencimento à universidade, e a marca cultural identitária se afirma. É também nesse espaço — e para além dele — que o conhecimento ancestral é vivido, seja nas pinturas com jenipapo, urucum e argila, seja

na realização do Porancim, que convoca relações interétnicas ao som do maracá e ao ritmo firme dos pés em contato com a terra.

Na Maloca, o sagrado é vivido tanto por nós quanto por aqueles que são convidados a partilhar desse espaço. Em geral, todos que chegam durante os rituais são acolhidos como convidados, pois a inclusão do outro faz parte de nossas práticas. A convivência fortalece a ancestralidade e contribui para a superação da ausência de políticas de identidade efetivas, ampliando o reconhecimento da diversidade indígena na universidade e das reais necessidades para a permanência desses estudantes. Assim, a Maloca se configura como um espaço onde se constrói, cotidianamente, uma política de identidade que reconhece, valoriza e potencializa as diferenças.

POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS, COMBATE AO RACISMO ESTRUTURAL E EXPERIÊNCIAS INTERCULTURAIS

As políticas de ações afirmativas que democratizaram o acesso ao ensino superior para negros, povos tradicionais, indígenas, quilombolas, pessoas LGBTQIAPN+ e com deficiência são conquistas tributárias de lutas históricas protagonizadas por grupos periféricos e subalternizados. Muitas pesquisas têm apresentado as conquistas e os desafios do acesso desses grupos a espaços antes inacessíveis, contribuindo assim para novos projetos de políticas públicas cujo propósito envolve a diminuição das desigualdades sociais e do racismo. No conjunto das lutas sociais, os povos indígenas têm se destacado pela organização coletiva na ocupação de espaços políticos e acadêmicos, contribuindo ativamente para o debate sobre os rumos da sociedade.

Os estudantes indígenas lutam diariamente pelo direito de estar na universidade e esta seção lança luzes sobre os desafios e limites que eles enfrentam nesse processo. Dito isso, destacamos uma vez mais que o racismo foi indicado pelos indígenas como o principal desafio que enfrentam, como uma violência que atravessa e engloba todas as suas

experiências e é, por isso mesmo, identificado como a principal dificuldade e fator de evasão, que, ademais, interfere no desempenho acadêmico e na permanência na universidade. A presença das mulheres — e, mais especificamente, das mulheres indígenas — nos espaços acadêmicos de excelência é um movimento singular e plural de resistência, que estamos chamando de experiências interculturais. Ocupar esses espaços tem sido um processo doloroso e desestimulador, mas muito importante e significativo na luta dos movimentos sociais para a ocupação de lugares antes inacessíveis e para o combate ao racismo.

A universidade opera em outra frequência e não considera as especificidades das estudantes indígenas, que funcionam em outra temporalidade, com seus ritos e rituais, além do estereótipo indígena ser um embate quando as estudantes afirmam suas identidades, gerando preconceito e racismo. O racismo é interpretado à luz da categoria "colonialidade de poder", formulada por Aníbal Quijano (2010), a qual designa a invenção da raça como um dispositivo de classificação dos povos a partir do empreendimento colonial. Africanos e indígenas foram desumanizados, definidos como bárbaros e incivilizados, como povos sem história, sem cultura e naturalmente (no sentido biológico) inferiores em suas capacidades cognitivas e mentais.

Como afirma Aníbal Quijano, esse dispositivo de classificação/racialização dos povos foi tão mais eficaz quanto mais foi capaz de se prolongar no tempo/espaço, definindo as relações de poder, os lugares sociais, as identidades dos povos e penetrando nas mais diversas esferas e camadas da vida:

> *A "racialização" das relações de poder entre as novas identidades sociais e geoculturais foi o sustento e a referência legitimadora fundamental do caráter eurocentrado do padrão de poder, material e intersubjetivo. Ou seja, da sua colonialidade. Converteu-se, assim, no mais específico dos elementos do padrão mundial do poder capitalista eurocentrado e colonial/moderno e atravessou – invadindo – cada uma das áreas da existência social do padrão de poder mundial, eurocentrado, colonial/moderno (Aníbal Quijano, 2010, p. 120).*

Essa lógica de poder/ser/saber forjada na colonização permanece presente nas estruturas sociais, incidindo inclusive no modo como

certos grupos são, ou não, autorizados a estarem na universidade por terem, ou não, suas capacidades cognitivas reconhecidas; incide, igualmente, na forma como produzimos, validamos e definimos o que é conhecimento, bem como nas relações cotidianamente estabelecidas na universidade. Enxergar as estudantes indígenas como "naturalmente" incapazes de estarem na universidade demonstra a eficácia e a vigência desse imaginário racista.

Não obstante, o sentimento de não pertencimento à universidade também nos permite pensar na importância e urgência de processos pedagógicos e epistêmicos interculturais nas universidades como uma oportunidade que nos é dada pela própria presença indígena. Interculturalizar o ensino e a pesquisa a partir das presenças indígenas, afro-brasileiras e periféricas abre a possibilidade para processos formativos calcados na diversidade constitutiva da sociedade brasileira, o que exige o enfrentamento do racismo e a valorização e visibilização positiva de outros conhecimentos, provenientes de outras matrizes como a oralidade. Conforme sugere Catherine Walsh:

> *[A interculturalidade crítica] permite considerar a construção de novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais, partindo de uma política e ética que foram submetidos estes conhecimentos. Assim, alenta novos processos, práticas e estratégias de intervenção intelectual que poderiam incluir, entre outras, a revitalização, revalorização e aplicação dos saberes ancestrais [...] (Catherine Walsh, 2009, p. 25).*

Para Catherine Walsh, as práticas interculturais são decoloniais à medida que abrem caminhos para outros pensamentos, questionando e desafiando a razão única da modernidade ocidental. Nesse sentido, a decolonialidade e a interculturalidade crítica são aqui entendidas como um projeto prático, político, epistêmico e de vida. Defendemos, em consonância com a autora, que a interculturalidade como processo pedagógico pressupõe que se deve ultrapassar os limites do reconhecimento das diferenças (multiculturalismo). Deve constituir-se como um projeto que aponta a existência da própria vida e não aceita a tolerância ou a "boa" convivência com o outro, mas requer "uma agência 'outra' de com-vivência – de viver 'com' – e de sociedade" (Catherine Walsh, 2009, p. 25).

TECENDO INTERSECÇÕES: EXPERIÊNCIAS, IDENTIDADES E ECOLOGIA DOS RECONHECIMENTOS

Nesta seção, apresentamos momentos de intersecção dos corpora de análise, compreendendo que nossas pesquisas têm como base as experiências de vida descritas etnograficamente, construídas a partir do diálogo entre discurso e sociedade. Optamos por evidenciar resultados que valorizam o ser, reunidos na categoria "Novos modos de ser", com foco na ecologia dos reconhecimentos.

Em consonância com os objetivos e o problema de pesquisa, adotamos como um dos principais instrumentos o diálogo, compreendido na perspectiva da transdisciplinaridade. Essa abordagem possibilitou investigar os modos discursivos e não discursivos que operam nas relações e nos encontros humanos no contexto universitário, envolvendo indígenas e não indígenas, com atenção às suas facetas identitárias e às suas representações de mundo. Como procedimentos metodológicos, utilizamos a observação participante e os registros em diário de campo, reunindo relatos de experiências acadêmicas em sala de aula e em eventos. Esses dados foram analisados a partir das categorias "novos modos de ser" e "ecologia dos reconhecimentos", com ênfase nas dinâmicas entre igualdade e diferença e nos processos de novos agenciamentos (Boaventura de Sousa Santos, 2010).

Selecionamos, ainda, eventos e reuniões realizados na MALOCA da Universidade de Brasília, marcados pela diversidade e destacados pelas pesquisadoras Nubiã e Paula, como a II Narrativas Decoloniais em Educação, o III Congresso Internacional dos Povos Indígenas da América Latina e o curso Línguas Indígenas e suas Diversidades, que contribuíram significativamente para a construção e análise dos dados desta pesquisa.

Retomando a questão da ecologia dos reconhecimentos, propomos refletir sobre os modos de conjugar três verbos fundamentais: ver, crer e agir. Partimos do entendimento de que tudo se inicia na forma como vemos, acreditamos e atuamos no mundo. Quando essas conjugações

ficam restritas a um único grupo — que as projeta para si, para suas futuras gerações e para seus aliados —, esse grupo passa a deter o poder de conduzir as relações e as vidas, reduzindo a escala das diferenças e limitando nossa capacidade de reconhecer o outro em sua alteridade. Nessa lógica, estabelecem-se separações entre pessoas com base em critérios tidos como "inquestionáveis", definidos por aqueles que ocupam posições de poder. Assim, para além de perpetuar privilégios, esse grupo se legitima como detentor do saber, enquanto os demais são levados a se adequar às suas normas, aprendendo-as, aplicando-as e vivenciando-as como condição para serem vistos e aceitos.

Nesse contexto, nós, povos originários, vivenciamos historicamente a negação de nossos conhecimentos, sendo frequentemente convocados a traduzi-los para a linguagem acadêmica como forma de validação — ou, ainda, a aceitar a ideia de que nossos saberes são inferiores aos produzidos na academia. Tomemos como exemplo a Universidade de Brasília, idealizada por Darcy Ribeiro com o propósito de acolher a diversidade do povo brasileiro. Em seus princípios, a universidade se propõe a reconhecer a pluralidade, o que implica ver o mundo de forma diversa, multi e pluriétnica; acreditar na potência das relações sociais; e construir espaços, ações, práticas e vivências baseadas na troca de conhecimentos que constituem cada sujeito que a ela chega, seja como membro permanente, temporário ou visitante. No entanto, observamos que foram necessários muitos anos para que os povos originários fossem inseridos de modo a considerar suas especificidades, evidenciando as tensões entre o projeto institucional e sua efetivação, reforçando a necessidade de continuarmos tensionando as formas de ver, crer e agir que estruturam a universidade.

A partir dos dados da pesquisa de Nubiã, identificamos que a sala de aula é um dos espaços onde mais se evidencia a lógica da produção das ausências, manifestada em práticas cotidianas de exclusão vivenciadas por nós, povos originários. Relatos como a dificuldade de inserção em trabalhos em grupo, a omissão docente diante dessas situações e até falas abertamente discriminatórias revelam como a negação de nossa presença e de nossos saberes ainda persiste. Esses episódios não apenas nos deslegitimam como sujeitos, mas também reforçam estruturas que silenciam nossas vozes e invisibilizam nossas existências no ambiente acadêmico.

Ao mesmo tempo, compreendemos que a transformação dessas práticas passa por uma mudança profunda nos modos de ver, crer e agir dentro da universidade. Também a partir dos dados de Nubiã, percebemos que nossa presença, resistência e atuação têm potencial para tensionar essas estruturas e abrir caminhos para relações mais horizontais, baseadas no reconhecimento mútuo. Isso implica, inclusive, repensar currículos e práticas acadêmicas, incorporando saberes ancestrais, outras epistemologias e questionamentos fundamentais sobre línguas, práticas de cuidado, organização social e relação com a natureza, ampliando, assim, a ecologia dos reconhecimentos.

Por outro lado, os dados também evidenciam experiências potentes de transformação, como as vividas em estágios, eventos acadêmicos e espaços coletivos, nos quais conseguimos partilhar nossos saberes e construir trocas interculturais significativas. Nesses contextos, vivenciamos práticas de reconhecimento, diálogo e respeito, que fortalecem uma perspectiva decolonial e colaborativa. Assim, entre tensões e avanços, identificamos que espaços como a Maloca, as salas de aula e os eventos acadêmicos se tornam territórios de disputa, mas também de criação de novas possibilidades, onde a ecologia dos reconhecimentos começa a se materializar de forma concreta.

CONSIDERAÇÕES

Tornamo-nos amigas, em 2018, de modo que abrimos caminhos acadêmicos e espirituais para que nossas pesquisas fossem realizadas. Em outubro de 2022 sentimos verdadeiramente um encontro intercultural, quando nos encontramos na casa de Nubiã em Brasília para conversarmos sobre nossas vidas e nossas pesquisas de doutorado. Durante o final de semana compartilhamos muitos saberes, entre eles sobre o que é a interculturalidade, e conseguimos chegar a algumas considerações. Nomeamos o nosso encontro como “Interculturalidade: a ancestralidade espiritual”. Sentimos grandes emoções, apontamos longos caminhos, desdobramentos, oportunidades e possibilidades interculturais nas nossas vidas, na ciência e nas universidades. Seria muito prepotente dizer que chegamos a

uma perspectiva própria de interculturalidade? Trata-se da conclusão de tudo que nos tocou, nos emociona e produz sentido em estar e pertencer a esse lugar, entre esses mundos acadêmicos e indígenas. É muito difícil traduzir em palavras o que são sentimentos. Pedimos licença para quem ainda acredita que a ciência se separa da espiritualidade.

Hoje vários conceitos e categorias foram reelaborados após nossas pesquisas. O racismo - mencionado como a principal dificuldade enfrentada pelas estudantes indígenas em suas trajetórias formativas - era já uma hipótese, mas ganhou uma proporção maior do que a esperada, justamente porque ele abarca um conjunto de violências institucionais e estruturais que são reforçadas por outros problemas de ordem financeira, pedagógica, psicológica e epistemológica.

Por outro lado, cada estudante indígena, à sua maneira, com seu corpo-território, lutou e luta diariamente pelo direito à educação, pelo acesso e permanência na universidade; ao mesmo tempo, enfrenta e resiste ao racismo por meio de sua força ancestral e espiritual, individual e coletiva. As nossas trocas, apesar de serem singulares e plurais em sua forma e conteúdo, comunicam experiências coletivas, portanto, as recorrências e os pensamentos similares que vimos não são coincidências, mas resultam do fato de serem construídas em meio aos vínculos diretos e indiretos entre as estudantes indígenas.

Assim, não estamos aqui (re)produzindo diálogos inéditos ou improváveis. Ao contrário, estamos reverberando, visibilizando e examinando, de forma mais detida, preocupações que são constantes entre as estudantes indígenas e centrais em seus processos coletivos de diálogo e mobilização. Reside aí o cerne das contribuições que nossas teses propõem: enfatizar as importantes mudanças que ocorrem nas universidades a partir das ações afirmativas; chamar atenção para a persistência do racismo no espaço acadêmico; endossar as estratégias sugeridas pelas próprias indígenas para o enfrentamento desse problema e indicar a presença indígena como uma oportunidade para a formação intercultural no ensino superior.

Dentre as estratégias sugeridas pelas indígenas, destacam-se: a promoção de parcerias e espaços para o diálogo intercultural; fiscalização e

denúncia contra o racismo; formação em chave intercultural e antirracista para professores, técnicos e demais membros da academia sobre os povos indígenas e seus conhecimentos, incentivando o respeito e o acolhimento da diversidade; fortalecimento das redes de apoio e da Associação das estudantes indígenas - que têm um papel central na permanência das estudantes na universidade.

Esperamos que este trabalho reverbere nossas vozes e, assim, contribua para fomentar mudanças que assegurem a esses povos não apenas o direito de estar na universidade, mas de permanecer nela com dignidade, tendo suas culturas e saberes valorizados. São eles, afinal, que nos dão a rara oportunidade de tornar a universidade um espaço mais plural, efetivamente intercultural e capaz de fomentar, a partir do diálogo de saberes, transformações substantivas das nossas pedagogias, currículos e formas de produzir conhecimento.

REFERÊNCIAS

DIAS, Juliana de Freitas. **A linguagem do parto**: discurso, corpo, identidade. Coleção: Linguagem e Sociedade. v. 10. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

FAIRCLOUGH, N. Global Capitalism and critical analysis of language. **Language Awareness**, v. 8, n. 2, p. 71-83, 1999.

NEVES, Paula Fernandes de A. C. **Travessias entre-mundos**: experiências de interculturalidade na trajetória formativa de mulheres-estudantes indígenas da Universidade de Brasília. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

OLIVEIRA, Victoria Miranda da Gama. AAIUnB e a Maloca-UnB: Presença e Espacialidade Indígena no Campus Darcy Ribeiro. **Revista de Estudos em Relações Interétnicas**, v. 21, n. 3, set./dez. 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In:* LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In:* SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Núbia Batista da**. Práticas discursivas e sociais da presença indígena na Universidade de Brasília:** construindo caminhos para a permanência e troca de saberes sob o foco da Análise de Discurso Crítica. 2023. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

WALSH, Catherine**.** Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial. *In:* CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

CAPÍTULO 8

semear, germinar e nutrir *experiências* junto a povos tradicionais[4]

Alex de Castro Fiuza

4 Este texto é um recorte da pesquisa de doutorado "Cooperação Epistemológica no ICMBio: aprendizagens junto a povos tradicionais e a Política de Desenvolvimento de Pessoas do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade", que está sendo desenvolvida por mim, sob orientação da Prof. Dra. Ana Tereza Reis da Silva, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília-PPGE/UnB.

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-786-6.8

PRIMEIRAS PALAVRAS

Sou servidor público do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) e nesse capítulo faço um relato autobiográfico sobre *experiências*, enquanto processos formativos, que tive e tenho junto a povos tradicionais. Meu foco principal são os processos interculturais através dos quais essas *experiências* ou itinerâncias formativas se consolidaram em mim. Esse compartilhar pode subsidiar reflexões sobre um horizonte de maior cooperação epistemológica entre pessoas como eu, oriundo de uma cultura eurocentrada, com povos tradicionais. É também reconhecimento e valorização das mestras e mestres tradicionais com as(os) quais aprendi, e de seu povo, seus saberes e conhecimentos. Além disso, é uma oportunidade de visibilizar a atuação do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade de forma articulada à defesa dos povos tradicionais, de seus territórios e saberes.

Além dessas palavras iniciais e outras de fechamento-abertura, desenvolvo o capítulo em cinco seções. Na primeira, abordo minha escolha, ainda jovem, por estudar biologia e as primeiras sabedorias que grupos sociais territorializados plantaram em mim. Já egresso da universidade, na segunda destaco meu trabalho junto a povos tradicionais numa Reserva Extrativista e que cuidou para aquelas sementes de sabedorias seguirem latentes, à espera por germinarem. Na terceira analiso como uma pausa através de um mestrado contribuiu para que esses saberes pudessem germinar em mim e, na quarta, a importância de uma escrita autoral para esse processo. Na quinta e última sessão, saliento outras linguagens que as comunidades e povos tradicionais utilizaram para me conduzirem nesse processo formativo. Por fim, ao construir esse trajeto e a presente narrativa autobiográfica, tenho em mente um(a) interlocutor(a). Alguém que, assim como eu, se reconhece enquanto constituído(a) e oriundo(a) de uma sociedade eurocentrada, colonial e autoproclamada moderna.

A GRADUAÇÃO EM BIOLOGIA

Me graduei em Ciências Biológicas, a ciência que estuda a vida. Minha atração e curiosidade pela vida "natural" vêm desde a infância. Poder compreender as relações entre vidas - inclusive impactos que as destruíam e que de alguma forma impactavam também meus sentimentos e emoções, quando consciência deles eu tinha, ainda jovem ou criança - me motivou nesta escolha.

No entanto, ao longo dessa etapa acadêmica, poucas vezes me senti verdadeiramente sensibilizado, mobilizado e identificado com as temáticas abordadas durante o curso. Uma dessas raras vezes foi durante uma disciplina cuja temática era biologia da conservação. Viajamos por uma semana para a região do Pontal do Paranapanema, no estado de São Paulo. Nesta viagem, durante um dia, fomos conhecer assentamentos rurais do MST e um projeto de conectividade entre fragmentos florestais e algumas áreas protegidas, ou seja, corredores ecológicos que o movimento protagoniza. Pude entrar em contato e vivenciar relações 'orgânicas' de grupos sociais junto a seus territórios coproduzindo vidas. Voltei a me conectar com curiosidades e sensibilidades do menino, inclusive ao querer saber mais sobre aquele contexto onde sociedade e natureza não estavam fraturadas. Hoje reconheço que ali algo despertou em minha consciência. Talvez a possibilidade de ser um biólogo que gosta de estudar gente e de compreender as relações que estabelecemos com outras vidas, mas naquele momento algo ainda muito embrionário e com pouco embasamento que me ajudasse a refletir sobre um tipo de perspectiva ecológica mais socialmente contextualizada.

Ainda assim, as sementes plantadas nos assentamentos seguiram germinando não apenas nos territórios, mas também em mim. E foram regadas, anos mais tarde, por experiências que tive junto a povos e seus territórios tradicionais, com destaque para o período no qual atuei na Reserva Extrativista Terra Grande-Pracuúba (RESEX TGP), no estado do Pará/Brasil.

GESTOR PÚBLICO NA RESEX TERRA GRANDE-PRACUÚBA/ICMBIO

Em 2009, ao ser aprovado em concurso público para o cargo de analista ambiental no ICMBio, fui para a Ilha do Marajó/PA atuar na gestão da RESEX TGP. Era minha primeira vez na região Norte do Brasil e no bioma amazônico. Ao longo das primeiras semanas, era também o único servidor do Instituto com atuação nessa RESEX e assumi o cargo de responsável pela gestão pública dessa unidade de conservação. Meses depois, um novo servidor chegou para somar comigo na gestão dessa RESEX.

Com mais de 198.000 (cento e noventa e oito mil) hectares, a RESEX TGP abrange áreas rurais dos municípios de Curralinho/PA e São Sebastião da Boa Vista/PA. Ela foi criada por meio de decreto presidencial no dia cinco de junho de 2006, após quase dez anos de luta da Comunidade Serafina, juntamente com outras comunidades da região, contra a instalação e atuação em seus territórios de uma empresa palmiteira proveniente de outra região do país. O Estado Brasileiro atendeu à reivindicação pela criação dessa RESEX, reconhecendo tanto a importância ambiental e ecológica desse território quanto o seu caráter tradicional, isto é, como um espaço necessário à reprodução cultural, social e econômica de povos e comunidades tradicionais (Brasil, 2007) que habitam na área, a exemplo da Serafina.

As imagens abaixo indicam a localização da Ilha do Marajó (Figura 1) e os limites e localizações de pontos importantes da RESEX TGP, entre os quais a Comunidade Serafina e a fábrica de beneficiamento de palmito instalada na comunidade Timbotuba por um empreendimento capitalista proveniente de outra região do país (Figura 2).

FIGURA 1

Mapa político do Brasil

Fonte: http://www.espacoeducar.net/2008/02/atlas_08.html.

FIGURA 2

Mapa da RESEX. Em destaque vermelho: Comunidade Serafina e fábrica instalada para beneficiar o palmito dos açaizais extraídos do território

Fonte: Brasil/ICMBio (2011) – Acervo da RESEX TGP.

Após alguns anos de atuação na RESEX TGP, seguida de uma breve experiência profissional também na sede do Instituto Chico Mendes, em Brasília/DF, assumi funções de gestão em unidades do ICMBio no estado do Rio de Janeiro. Ao longo desse período realizei um mestrado no Programa de Pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Programa EICOS/UFRJ). Por motivos que detalharei nas seções seguintes, escolhi desenvolver minha pesquisa junto às comunidades Serafina e Timbotuba, ambas localizadas na RESEX TGP.

O MESTRADO: ENTRE TERRITÓRIOS TRADICIONAIS E COLONIAIS

Na minha graduação, não encontrei condições necessárias, entre as quais a liberdade, para que as sementes plantadas em mim nos assentamentos que visitei durante uma das disciplinas pudessem germinar. Para isso, certamente contribuiu também o fato de que, em geral, desde o ambiente da escola, que conduz os estudantes à universidade, somos muitas vezes des-ensinados da espontaneidade que toda criança tem para experimentar. E apesar das universidades afirmarem-se como lugar para aprendermos a fazer experimentos, é comum nelas encontrarmos espaços - inclusive no âmbito das 'ciências exatas' como a biologia que cursei – onde apenas modelos a serem reproduzidos e leituras acabadas e aprisionadoras de mundos nos são apresentadas (Cássio Hissa, 2013, p. 44).

Porém, não obstante ter caminhado por terrenos não propícios à germinação daquelas sementes, elas permaneceram latentes em meu solo subjetivo. Assim, tendo por base o conceito *experiência* (Jorge Bondía, 2002; 2006), proponho a expressão *experiências latentes* visando traduzir afetamentos, questionamentos e curiosidades que ainda não havia tido a oportunidade de experimentar, de pesquisar e construir respostas. Enfim, são como espaços semeados - porém ainda não germinados e direcionados a sentidos solares - como os que em mim havia, até a pausa para o mestrado.

A partir dessa pós-graduação, pude retomar perguntas e curiosidades presentes em mim desde a visita aos assentamentos no Pontal do Paranapanema. A esta *experiência latente* se somaram outras tantas durante o período em que atuei como gestor público na RESEX TGP. Neste caso, o excesso de trabalho e demandas da função me impossibilitaram fazê-las germinar, isto é, experienciá-las. Sobre isto, Jorge Bondía (2002, p. 24) traz importantes reflexões, inclusive relacionadas à escassez de experiências na modernidade:

> *O sujeito moderno, [...], é um ser que trabalha, quer dizer, que pretende conformar o mundo, tanto o mundo "natural" quanto o mundo "social" e "humano", tanto a "natureza externa" quanto a "natureza interna", segundo seu saber, seu poder e sua vontade. O trabalho é esta atividade que deriva desta pretensão.*

A relação da sociedade eurocentrada, colonial e autoproclamada moderna com o trabalho acarreta uma eterna sensação de que esse nunca acaba, de que sempre tem algo por fazer e que, portanto, não podemos parar. Estamos sempre em movimento, buscando fazer hoje o que não conseguimos ontem. Queremos o que não é. Desejamos conformar o mundo segundo nossos saberes, nossa cosmovisão, nossas vontades. Nos perguntamos constantemente o que devemos fazer, nos relacionando com os acontecimentos do ponto de vista da ação, porém recorrentemente em um sentido colonial, buscando direcioná-los ao que nós conhecemos, ao que nos é possível e proporcionado conhecer. Desta forma, nos relacionamos com os acontecimentos, inclusive com os outros mundos e ontologias que também os promovem, através de uma corda com a qual queremos que eles sejam trazidos "até um nós conhecido, até um igual europeu" (Malcom Ferdinand, 2023).

O que é conhecido traz segurança, porém quando vivemos circunscritos aos seus limites, pouco pode nos acontecer, enquanto "*experiência*" (Jorge Bondía, 2002) que, inclusive, promove mudanças. O medo de perder o controle sobre um acontecimento, de tê-lo arrancado de nossas mãos, pode nos colocar numa posição defensiva, na qual nos fechamos, inclusive à possibilidade de compartilharmos as rédeas de uma situação com o Outro, através do diálogo, por exemplo. Sempre mobilizados, alertas para não perdermos o controle, em atividade e correndo: mas em qual direção?

Quando não paramos, mobilizados(as) pelo medo e correndo ansiosos(as) na direção do controle, não nos permitimos descobrir outras possibilidades, para além daquelas que conhecemos. Medo pressupõe necessidade de controle. O medo de perdê-lo gera uma ansiedade que nos impulsiona a agir o mais rápido possível para manter ou retomar as rédeas de uma situação. Este modo de vida acelerado, que não promove e favorece pausas, e até deslegitima outros modos de viver que do descanso e da confiança usufruem mais, até se justifica tendo em perspectiva os interesses daqueles que desejam conservar e perpetuar a colonialidade do poder e suas estruturas, ao invés de transformá-las em direção a horizontes civilizatórios mais justos e plurais. Assim, a ansiedade e a velocidade dela oriunda, ambas características de nossa sociedade eurocentrada, colonial, controladora e autoproclamada moderna, contribuem para que não haja mudanças. A própria abundância de informação nesse contexto, e o seu uso e acesso desregulado, sobretudo através da virtualização crescente das relações sociais, contribui para a escassez de *experiências* e suas transformações.

> *Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de "sabedoria", mas no sentido de "estar informado"), o que consegue é que nada lhe aconteça (Jorge Bondía, 2002, p. 21-22).*

Diante de tantas informações para acessar e processar, de tantos compromissos, tantas coisas por fazer, os acontecimentos se tornam muitos em frações de tempo cada vez mais curtos, inclusive no contexto acadêmico e laboral.

> *A velocidade com que nos são dados os acontecimentos [...], que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente*

> *nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. O sujeito moderno [...] já se tornou incapaz de silêncio. A velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são [...] inimigas mortais da experiência [...] a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Jorge Bondía, 2002, p. 23-24).*

Em determinado momento da minha trajetória no Instituto Chico Mendes, alguns anos após ter saído da gestão da RESEX Terra Grande-Pracuúba, me percebi desprovido de sentidos maiores em relação ao que vinha realizando profissionalmente. O meu ingresso no mestrado se deu não apenas neste contexto, mas também por este contexto. Desmotivado, a pesquisa foi um caminho em busca de sentidos e motivos. Uma pausa que, se não aconteceu de imediato (tive que conciliar o mestrado com o trabalho no Instituto Chico Mendes durante a maior parte de sua duração), em alguma medida foi possível.

No mestrado, minha subjetividade, meu território de sentidos, foi arado, arejado e preparado dentro da universidade, porém a semeadura que ocorreu nele se deu fora dela. Assim como ocorreu quando conheci assentamentos do MST, ainda estudante de biologia, as sementes/acontecimentos para novos sentidos foram plantadas novamente por e junto a grupos sociais que lutam pelo direito de ocupar tradicionalmente seus territórios, ou seja, *povos contracoloniais*.

As vidas, os corpos, os territórios e as histórias que os povos tradicionais da comunidade Serafina e Timbotuba, hoje localizadas no interior da RESEX Terra Grande-Pracuúba, me permitiram observar e me contaram ao longo do mestrado, inclusive histórias das lutas e conflitos que enfrentaram para em seus territórios permanecerem (re)existindo, propiciaram-me a construção de novos sentidos e motivos, inclusive profissionais. Sentidos que foram construídos a partir dos escombros do que

de colonial havia em mim e foi desconstruído por aquelas(es) que resistem e enfrentam diferentes formas de colonização, contribuindo assim com a conservação ambiental e com a transformação de formas coloniais de ver, pensar e agir no mundo. Sentidos oriundos da "*experiência*" (Jorge Bondía, 2006) que vivenciei junto a essas comunidades, isto é, do processo (trans) formador, singular e irrepetível, que se deu a partir de acontecimentos ou fenômenos externos, estranhos a mim e sobre os quais não tinha controle. Desta condição eu estava consciente durante meu mestrado, a exemplo de quando relatei que eu tinha como

> *fim de pesquisa a aproximação a uma realidade reconhecidamente complexa, e explicitar que a própria pesquisa está contida neste real sobre o qual não temos controle; é reconhecer que também não temos controle sobre a própria pesquisa, e a falta deste pressupõe riscos, seja na vida cotidiana ou acadêmica (Alex Fiuza, 2017, p. 34).*

Cássio Hissa (2013) afirma que esse fazer libertador não se ensina com receitas, sendo necessário confiar no autodidatismo e na premissa de que a trajetória se faz ao caminhar. Compreendendo receitas como o compartilhamento daqueles que, por já terem caminhado, têm algo a dizer, posso dizer que confio na potência entre a união do autodidatismo com receitas abertas à reinvenção. Em síntese, convergimos ao entendermos que é "preciso aprender a conviver com a liberdade e seus riscos, para que se tenha a compreensão ou a percepção de que se pesquisa" (Cristovam Buarque, 2003 *apud* Cássio Hissa, 2013, p. 45).

Desfrutei dessa liberdade e seus riscos ao partir para os territórios tradicionais da Serafina e Timbotuba. As pessoas dessas comunidades, ao confiarem em mim e, assim, abrirem e me permitirem transitar por espaços seus de intimidade, tanto externos aos seus corpos (o território tradicional, suas casas) quanto internos (sua psique, sua subjetividade), contribuíram para que eu desfrutasse de um fazer etnográfico enquanto um fazer libertador e (trans)formador, isto é, enquanto *experiência.* Ao se exporem nos mais variados espaços de sua intimidade, e através destes lugares de vulnerabilidade e verdade, agenciarem a possibilidade do afeto - de afetar e serem afetados - possibilitaram o aprofundamento de vínculos que me (trans)formaram. Um agenciamento que acredito ter sido uma *estratégia sensível* (Muniz Sodré, 2006, p. 10-11) que vincula os

> *atos discursivos às relações de localização e afetação dos sujeitos no interior da linguagem [...] a questão pode ser resumida assim: Quem é, para mim, este outro com quem eu falo e vice-versa? [...] a dimensão do sensível implica uma estratégia de aproximação das diferenças - decorrente de um ajustamento afetivo [...] entre partes diferentes num processo -, fadada à constituição de um saber que, mesmo sendo inteligível, nada deve à racionalidade crítico-instrumental [...] quando se age afetivamente, em comunhão, sem medida racional, mas com abertura criativa para o Outro, estratégia é o modo de decisão de uma singularidade[...] O singular não é o individual, nem o grupal, mas o sentido em potência - portanto, é um afeto (Muniz Sodré, 2006, p. 10-11).*

Em suma, uma estratégia sensível é um gesto de afeto. Um desejo, uma intenção de afetar o Outro de um modo específico e singular. Porém não temos pleno controle como ou se o outro será afetado, nem como a reação do Outro ao nosso gesto nos implicará. Se os sentidos que desejamos grafar, 'tatuar' através de um gesto, se realizarão da forma como idealmente projetamos, dependerá de um conjunto de variáveis cuja totalidade escapa à nossa capacidade de percepção e direção. Daí o caráter potencial do afeto. Um sentido em potência, mas que não necessariamente se materializará como idealizado.

Os gestos de afeto e confiança que pessoas da Serafina e Timbotuba me direcionaram chegaram a mim como um 'corazonar', uma resposta insurgente desde seus territórios tradicionais, uma pedagogia da intimidade (Patricio Arias, 2010), da "vida que no tiene outra esencia que su propia existência finita, corporal, de carne e hueso" (Jorge Bondía, 2006, p. 110) e fundada nos saberes singulares que cada um(a) carrega em si, isto é, enquanto bibliotecas vivas que cada corpo-território constitui. Nessa pedagogia da intimidade e da vida a mim proporcionada, inclusive a partir de "*experiências*" (Jorge Bondía, 2002; 2006), não é possível a separação entre o saber e o corpo que o encarna (Jorge Bondía, 2002).

Através dessa pedagogia, aquelas bibliotecas-vivas me propiciaram a construção de *saberes de experiência* (Jorge Bondía, 2002; 2006). Conhecimentos que assim se constituíram pelas diferenças entre essas bibliotecas e as de concreto a partir das quais minha formação até então havia ocorrido, com destaque para a colonialidade dessas e a contracolonialidade daquelas. Diferenças entre minha forma de existir, de estar no

mundo e habitá-lo em relação a cada corpo-território que me conduziu, por meio de *acontecimentos contracoloniais*, em direção àqueles saberes.

As pessoas da Serafina e Timbotuba se abriram a mim e ao meu movimento de ir ao encontro delas. Num gesto de confiança se permitiram vulneráveis para me acolherem em sua intimidade, contribuindo para que eu também me sentisse seguro o suficiente para me abrir a elas, a seus territórios e aos *acontecimentos contracoloniais* que pude presenciar durante minha estada em seus espaços de vida. Acontecimentos para os quais me abria, acolhendo-os em mim cada vez mais, na medida em que eu era intimamente acolhido por quem os(as) protagonizava. Através desta abertura, que é parte de um movimento de reciprocidade em relação aos que me acolhiam, inclusive ao também me permitir vulnerável, aqueles acontecimentos puderam me atravessar e, assim, não só externamente (objetivamente), mas também em mim (subjetivamente) acontecerem.

Sendo uma *experiência*, foi um movimento de abertura que teve dois sentidos mutuamente conectados. Um ir objetivo, para fora, para o que é (ainda) externo ao meu corpo e à minha consciência, desconhecido, incerto, imprevisível, incontrolável, que à minha consciência (ainda) não pertencia e a constituía. E um vir subjetivo, para dentro, em direção aos meus limites e os da minha consciência, do que eu (ainda) pensava e sentia, um movimento através do qual sentidos sobre mim e minha existência e atuação no mundo foram (re)formulados. Esse ir e vir que vivenciei no mestrado, sobretudo a partir da prática etnográfica junto aos territórios tradicionais da Serafina e Timbotuba, me transformou, teve uma dimensão formativa que atravessou "esa frontera entre o que sabemos y o que somos, entre o que pasa (y que podemos conocer) y o que nos pasa (como algo a que debemos atribuir un sentido en relación a nosotros mismos)" (Jorge Bondía, 2006, p. 97). Como diz Patricio Arias (2010, p. 14), "sentir desde el cuerpo y la afectividad, el hablar desde la sabiduría del corazón, tiene un carácter político insurgente, que ha sido una práctica continua en la lucha por la existencia de los pueblos sometidos a la colonialidad".

Não obstante a importância daquela pesquisa em campo, quando pude realizar entrevistas e observações que registrei através de gravador e caderno de notas, e num segundo momento, realizar a devolutiva da

pesquisa para falar sobre os resultados da pesquisa e entregar as versões impressas do trabalho, houve uma segunda etapa tão importante quanto, sobretudo por ter se configurado como um momento em que pude exercer meu potencial criativo e autoral. A pesquisa em campo foi um mergulho no território que se deu dentro de algumas limitações, ainda no contexto da conciliação que tive que fazer entre o meu trabalho no Instituto Chico Mendes e o mestrado, durante a maior parte deste. Um contexto de excesso de trabalho e falta de tempo, ambos inimigos da *experiência* e das pausas necessárias a ela (Jorge Bondía, 2002; 2006). Este contexto mudou alguns meses depois, quando consegui um afastamento do trabalho para poder concluir a segunda etapa da pesquisa, que foi a análise dos registros provenientes da pesquisa de campo e a escrita da dissertação.

ESCRITA ESPELHO

Este gesto de interrupção, de pausa, possibilitou que eu pudesse experienciar, revisitar com calma e atentamente os áudios das entrevistas, as notas de campo, estabelecer conexões e correlações entre estes registros e referenciais teóricos. Dar a chance para que, através da revisita a esses acontecimentos que registrei, algo me acontecesse, me atravessasse, e não fossem apenas acontecimentos que passassem. Tempo que pudesse propiciar marcas, rastros, grafias, não só no papel, no espaço onde se assentava minha escrita, mas também em mim, em minha mente, e assim construir uma narrativa própria, sentidos próprios a partir da articulação, da costura entre esse conjunto de informações registradas.

Sentir e construir sentidos, grafias e rastros sensíveis em mim, através das palavras que manuseava no papel (físico ou virtual) e que, enquanto escrevo, projetam e refletem minha mente. A escrita, para mim, se dá enquanto espelhamento. Eu e meu corpo, minha mente, o sujeito (subjetivo). O papel, o espelho da mente, o objeto, o sujeito (o subjetivo) objetivado. No momento da escrita, o papel se torna extensão do meu corpo, da minha mente que opera as palavras e através das minhas mãos as objetifica. Ao avançar na produção e organização das palavras no papel, vou organizando também minha mente e pensamentos. E os novos sentidos que passam a me mobilizar.

> *E isto a partir da convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente "raciocinar" ou "calcular" ou "argumentar", como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso (Jorge Bondía, 2002).*

Dar sentido aos acontecimentos que vivi na pesquisa de campo junto às comunidades Timbotuba e Serafina foi possível pelas condições a mim proporcionadas, entre as quais ter tempo e espaço suficientes para exercitar minha autoria através da escrita. O afastamento que tive das minhas atividades laborais no Instituto Chico Mendes para poder me dedicar à pesquisa foi imprescindível. Minha orientadora no mestrado também contribuiu significativamente para que eu pudesse exercer meu potencial criativo e autoral, sobretudo pelo respeito ao meu tempo e espaço, ambos aliados desse potencial criativo e autoral. Um exemplo deste respeito está no cuidado e precisão que ela teve na curadoria das bibliografias que me indicou. Fosse o contrário, eu poderia querer dar conta de uma carga de leitura que não tinha condições de suportar naquele momento, podendo ser acometido por sentimento de culpa, angústia e ansiedade prejudiciais à possibilidade de viver uma *experiência*.

É recorrente o pensamento de que quanto maior a carga de leitura, melhor será uma pesquisa. Porém, como vimos, o excesso de informações pode nos roubar a capacidade reflexiva e autoral, tornando a *experiência* cada vez mais rara (Jorge Bondía, 2002). Ao não me sobrecarregar com excessos de leituras, minha orientadora contribuiu para que as que precisamente me sugeriu não se tornassem meras informações ou acontecimentos que em mim poderiam não ter encontrado lugar, enquanto *experiências de leitura*. Nesta, segundo Jorge Bondía (2006), há uma relação reflexiva com o texto. Um tipo de relação que nos permite, ao ler a palavra,

não só ter acesso, mas também abertura a um outro mundo. Uma relação que permite ao/à leitor/a construir conexões entre o seu e o mundo do/a autor/a. Pontes entre leituras de mundos distintas, entre o presente no texto e o que trazemos em nós, até o ponto de não ser mais possível distinguir entre um e o outro. Uma leitura que nos afeta, nos fazendo outros(as) a partir do encontro entre o que éramos e o que experienciamos através da leitura (Jorge Bondía, 2006).

Para que esse movimento transformador aconteça, para mim é importante não só ler, mas também traduzir/processar/internalizar o que li através de uma escrita que espelha a mim e meus pensamentos, isto é, *escrita espelho*. Realizar algum tipo de registro autoral, tomar notas e organizá-las, organizando assim minhas reflexões. Como afirma Charles Mills (1975, p. 215), o "primeiro passo na tradução da experiência, seja a dos escritos de outros homens, ou de nossa própria vida, na esfera intelectual, é dar-lhe forma. Dar, simplesmente, nome a uma experiência nos convida a explicá-la: a simples tomada de nota de um livro é quase sempre um estímulo à reflexão." A própria necessidade de escrever uma dissertação ou tese, para mim, pode ser traduzida como um convite a nos olharmos no espelho de uma escrita reflexiva.

O tempo e espaço que tive para escrever minha dissertação possibilitaram um exercício autoral e reflexivo que contribuiu significativamente com a qualidade dos resultados da pesquisa. Espelhar no papel minhas ideias, refleti-las possibilitando a mim observá-las e organizá-las de uma maneira própria, singular. Considero esse trabalho de organização como análogo à realizada pela costureira quando produz uma colcha a partir de diversos retalhos, ou seja, um *artesanato intelectual* (Charles Mills, 1975). Afinal, ainda que nem tudo possa ser considerado arte, "poderá haver o exercício da arte em qualquer prática", inclusive na produção da ciência-saber (Cássio Hissa, 2013, p. 17).

> *A ciência moderna é feita da negação da arte, da desqualificação da emoção. Pode-se até refletir acerca da imprescindibilidade da emoção que, negada, concede origem à ciência que se imagina apenas feita de razão. [...] A ciência-técnica é hegemônica, enquanto a ciência-saber é fronteiriça. A ciência-técnica cultua a velocidade à luz da racionalidade. A ciência-saber é vagar, é paciência, é lentidão, é artesania (Cássio Hissa, 2013, p. 21).*

Durante a escrita de minha dissertação, o computador e o teclado foram para mim como a agulha e a linha de uma artista da costura, uma costureira. A partir de um conjunto de acontecimentos/retalhos que colecionei junto às comunidades Serafina e Timbotuba, me abri para que a partir deles outros sentidos pudessem me atravessar, assim como podemos fazer em relação às distintas composições possíveis a partir de um mesmo conjunto de retalhos. Relacionei e conectei os acontecimentos entre si, amalgamando-os através de novos sentidos que me atravessavam, assim como uma costureira conecta os retalhos com a linha e a agulha ao compor sua colcha de retalhos. A partir daqueles acontecimentos, teci sentidos singulares, próprios, com marcas da minha individualidade, afinal, "o escrito traz marcas de seu autor" (Alessandra Rodrigues, 2011). Uma *experiência* que sinto que teci, deixando minha marca, meu estilo na arte que construí, assim como a costureira faz com sua colcha de retalhos.

Através de uma escrita impessoal, posso tomar consciência do outro, mas não de mim e da relação que estabeleço com este outro. Não da minha existência e das relações estabelecidas por ela. Alessandra Rodrigues (2011) situa "a escrita como uma das formas mais desenvolvidas de realização das possibilidades humanas de 'ser' e 'estar'", salientando-a como uma potente ferramenta para o autoconhecimento. Indo além, considero também para a transformação pessoal que esse autoconhecimento possibilita. Na escrita autoral, nesta costura ou *artesanato intelectual*, há uma influência mútua entre o que pensamos e o que escrevemos. Ao tentar apresentar nossos pensamentos, os modificamos. Novas ideias podem surgir neste contexto de apresentação que, a depender também do interlocutor que almejamos, resulta em diferentes construções discursivas (Charles Mills, 1975). Afinal, muitas vezes escrevemos para além de nós mesmos, buscando conexões, vínculos ou interlocuções com outras pessoas e, nesse movimento, reside a passagem do sujeito a uma condição de autoria, de "colocar-se diante, 'à mercê' dos olhos e das opiniões do outro" (Alessandra Rodrigues, 2011, p. 20).

Porém, se expor nem sempre é uma tarefa fácil. Até onde devo me expor, me mostrar em um texto? Que facetas minhas refletidas no espelho da escrita irei deixar à mostra e quais desejo proteger? A quem eu me dirijo e o conjunto de pessoas que podem vir a ter acesso ao meu texto influenciam essas escolhas. Como afirma Alessandra Rodrigues (2011, p. 20), "para

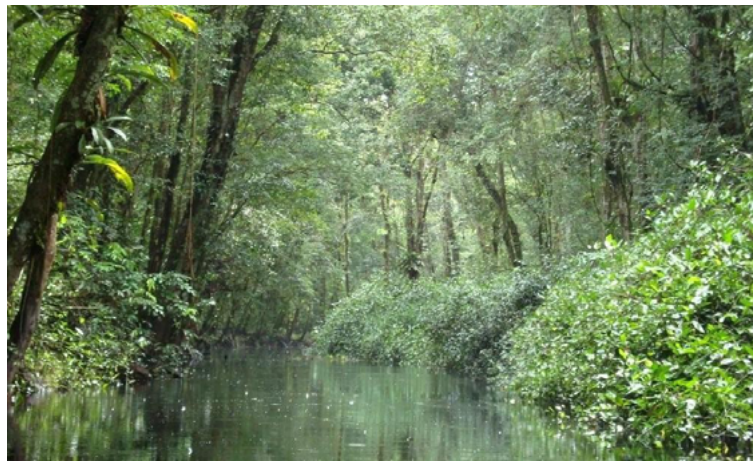
ser autor, é preciso que o sujeito se autorize a dizer, permita-se trazer à tona, à superfície do papel (ou da tela do computador) aquilo que lhe diz respeito, mas também que diz respeito aos outros a quem se dirige."

PARA ALÉM DA ESCRITA

Além da palavra, também pensamos e nos comunicamos através de imagens, cores, sons, cheiros, brisas, através de múltiplas linguagens e canais sensitivos que nos constituem. Ao entrar pela primeira vez no Alto Rio Canaticú, onde está localizada a comunidade da Serafina, e ainda enquanto gestor público atuante neste território, me deparei e registrei a seguinte imagem/paisagem:

FIGURA 3

Alto Rio Canaticú, caminho da comunidade Serafina



Fonte: Alex de Castro Fiuza, 2009.

Quando tal imagem/mundo me afetou, questionei: "Como esses territórios foram mantidos assim, mesmo com a presença de pessoas aqui vivendo?" Esta pergunta seguiu em mim, sem uma resposta/sentido convincente, por anos, mas me mobilizou em direção a uma trajetória formativa singular, uma *experiência*, que me transformou e se consolidou na pesquisa que desenvolvi no mestrado a partir de perguntas advindas não

apenas da leitura de palavras, mas sobretudo da leitura de mundos/imagens como essa, que se descortinavam à minha frente, à medida que eu me direcionava ao encontro desse outro lugar, diferente do meu. Um mundo/acontecimento que me afetou e em mim aconteceu, também enquanto pergunta, questionamento.

Essa imagem/paisagem (Figura 3) e a pergunta que ela me gerou se vinculam a valores estéticos construídos que trago em mim. Minha atração e curiosidade pela vida "natural", desde a infância, estão relacionadas com esses valores estéticos, cujos elementos constitutivos se vinculam a produtos culturais presentes na minha infância e juventude, entre os quais destaco documentários sobre a vida selvagem. Porém, havia uma diferença entre a imagem/paisagem/mundo que encontrei no Alto Rio Canaticú e a retratada nesses documentários que tinham como protagonistas animais selvagens dos mais variados tipos contracenando entre si. Todo tipo de espécie animal, menos uma: a humana. Já na Resex Terra Grande-Pracuúba, o cenário que encontrei era outro:

FIGURA 4

Casa de uma família humana ribeirinha na RESEX Terra Grande-Pracuúba

Fonte: Alex de Castro Fiuza, 2009.

A representação de mundo nos documentários a que assisti, semelhantes à Figura 3, contribui com a consolidação em mim de uma forma fraturada de perceber o mundo - sociedade/natureza – que Malcom Ferdinand (2023) conceitua como a *fratura ambiental*. Nos territórios tradicionais que conheci na RESEX TGP, as imagens/paisagens/mundos que se descortinavam para mim não se limitavam à presente na Figura 3. Eram mais amplos, contemplando outras 'realidades' e 'verdades', inclusive com a espécie humana coabitando um território comum junto com uma diversidade de outras espécies. Ao conhecer essa coexistência possível à conservação ambiental (Alex Fiuza, 2017; Alex Fiuza, Samira Costa e Frederico Loureiro, 2018), 'verdades' de uma perspectiva ambientalmente fraturada de mundo à qual eu estava habituado/colonizado foram colocadas em xeque.

FIGURA 5

Território tradicional na Resex Terra Grande-Pracuúba

Fonte: Alex de Castro Fiuza, 2010.

Os grupos sociais específicos e singulares que constituem as paisagens/imagens/mundos acima representados não estão ali somente como observadores ou coadjuvantes, como acontece em muitos lugares e espaços protegidos do mundo colonizado, a exemplo dos Parques Nacionais. Modelos de conservação como este, em que ao ser humano é reservado um papel de astronauta (Malcom Ferdinand, 2023) - que não interage com as demais espécies locais ou o faz o mínimo possível - reforçam crenças de que não interagir, não coexistir, é a única forma possível de a nossa espécie e as demais espécies planetárias seguirem existindo. Em suma, de que para existir é necessário não coexistir, não conviver, não se relacionar, não interagir.

Em contraposição a esse modelo, nos territórios tradicionais presentes na RESEX Terra Grande-Pracuúba, onde atuei, a espécie humana está amalgamada às paisagens, aos demais seres vivos e não vivos daquele território e nele atuando como protagonista, juntamente com as demais espécies locais. Protagonismo que não se refere a uma atuação de destaque num território previamente construído, mas sim em um espaço cênico coconstruído juntamente com os demais seres que com eles coabitam um território comum.

FIGURA 6

Família humana ribeirinha na Resex Terra Grande-Pracuúba

Fonte: Alex de Castro Fiuza, 2009.

A partir da *experiência* que tive ao longo do mestrado junto às comunidades Serafina e Timbotuba, sinto que ao construírem seus territórios e paisagens singulares, os povos tradicionais promovem uma comunicação com aqueles(as) que vão e foram ao seu encontro. Estes(as) podem ser afetados pelas imagens/paisagens que aqueles(as) conformam, um sentir "em que o afeto e a tatilidade se sobrepõem à pura e simples circulação de conteúdos" (Muniz Sodré, 2006, p. 13). Uma comunicação que pode ser compreendida como "uma 'estratégia sensível', totalmente aberta para a possibilidade de que se conceba uma episteme do humano saída diretamente da técnica" (Muniz Sodré, 2006, p. 13-16).

As subjetividades tradicionais - distintas das que se constituem em centros urbanos e coloniais típicos da sociedade moderna/eurocentrada - ao conformarem e serem conformadas através de outras relações com o território, se encontram enredadas à psicossociogêneses não menos distintas e peculiares, sobretudo quando confrontadas com psicossociogêneses coloniais. Essas relações territoriais ou psicossocioambientais são definidoras, por um lado, de processos de subjetivação próprios e, pelo outro, de territórios singulares, produzindo mundos outros – subjetivos/simbólicos e materiais/objetivos - quando em comparação ao Mundo Mundial ou uni-versal (Alex Fiuza, 2017; Alex Fiuza, Samira Costa e Frederico Loureiro, 2018).

Se no ato da minha escrita, o papel e as palavras nele impressas são marcas minhas - extensões do meu corpo, materialização (objetificação) que espelha os pensamentos e sentidos que estou moldando em minha mente (subjetiva) -, a partir de uma perspectiva cultural de território ou de paisagem (Felipe Vieira *et al.*, 2021), isto é, compreendendo-os como base onde são expressas marcas de um modo de ser, estar e existir daqueles que os constroem, é possível considerar que as materializações realizadas por povos tradicionais em seus territórios podem ser compreendidas também como grafias - para além da escrita que também empreendem - e seus territórios como espelhos onde organizam e expressam seus conhecimentos, 'verdades' e mundo interior, isto é, sua subjetividade.

Além de ser "marca", isto é, materialização de um mundo subjetivo próprio e singular, o território/paisagem é - numa concepção cultural

(Felipe Vieira *et al.*, 2021) – também matriz, ou seja, base para distintos processos de subjetivação, ou seja, para esquemas de percepção, concepção e ação. O território é um conjunto de signos que podem ter distintos significados a depender da cultura e de quem os significa. Sendo assim, é possível lê-lo e interpretá-lo como se um texto fosse, lê-lo como uma leitura que precede a palavra, como nos diz Paulo Freire (2001). Uma leitura de mundo, para além de palavras. Leitura que, a depender da relação estabelecida entre o leitor e o lido, pode ter também uma dimensão educativa/(trans)formativa, enquanto um acontecimento que no/a leitor/a acontece, proporcionando construções de sentidos próprios, singulares e relacionados a quem os lê e, assim, a partir da leitura desse outro mundo, poder transformar o seu próprio. Como afirma Jorge Bondía (2006), leitura enquanto *experiência*.

É compreensível que essa leitura enquanto *experiência,* essa consciência de dimensões sensíveis que estão para além das formas constituídas sob os signos das palavras e da própria razão, seja um desafio maior para mim e para os demais sujeitos constituídos numa sociedade que hegemonicamente defende uma ciência neutra e pura, onde a "presença da subjetividade, assim como da emoção e de tudo o que faz a arte presente em tudo, é tomada [...] como a invasão do estrangeiro que contamina o que não pode ser contagiado para ser o que é: ciência feita só de razão e razão feita de si mesma" (Cássio Hissa, 2013, p. 19-20).

Essa ciência moderna/colonial, originária do cartesianismo e do empirismo inglês, onde a razão é fraturada e tomada como possível de ser considerada de forma dissociada do sujeito em sua integralidade - o que incluiu os múltiplos sentimentos e afetamentos que constituem esse sujeito e sua racionalidade - é artificial, como nos ensina Antônio Bispo (2019; 2023) e Cássio Hissa (2013). Bispo afirma que o conhecimento humano pode ser sintético, repetível, generalizável, colonialista, baseado em ter, transformar e reproduzir algo de forma extrativista e impessoal. Mas pode ser mais próximo de um conhecimento orgânico também, como ele mesmo diz, ao se referir a um saber que reconhece a agência do sujeito do mundo – em todas suas dimensões – na construção do conhecimento. Quando assim se dá, esse é um saber não apenas oriundo e constitutivo do ser, mas sobretudo um processo de subjetivação e construção de sentidos

proveniente da empiria, de uma *experiência* (Jorge Bondía, 2002; 2006) que só um corpo vivo e orgânico pode vivenciar quando em *confluência* (Antônio Bispo, 2019; 2023) com outros e consigo próprio.

Esse movimento em direção para fora, essa abertura ao que é externo, diferente, estranho, que a mim não pertence e sobre o qual não tenho controle, não pressupõe desconexões ou fraturamentos. Pelo contrário, esse abrir-se para se conectar com outros mundos e vidas deve acontecer sem nos desconectarmos daquilo que somos em nossa inteireza, um movimento para fora sem renunciar ao que se é. A manutenção dessa integralidade é o que permite fluxos entre o externo e o interno, entre os limites nossos e os de outros corpos e consciências, permitindo *confluências* (Antônio Bispo, 2019; 2023), *experiências* (Jorge Bondía, 2002; 2006) e mútuas (trans)formações. Em síntese, para confluir ou experienciar eu preciso estar presente, inteiro e disponível. Se assim não for, como poderei afetar e ser afetado?

Ao me abrir para afetar e ser afetado pelos mundos e vidas presentes nas comunidades Serafina e Timbotuba, sinto que *saberes orgânicos* ou *saberes de experiência* foram produzidos. São saberes resultantes das intersecções construídas nos encontros entre o meu mundo e vida com aqueles mundos e vidas para as quais me abri à con(eles/as)fluir.

> *É artificial a concepção do sujeito do conhecimento que neutraliza o sujeito do mundo que deveria carregar. [...] A experimentação do mundo precede a razão. Adiante, mais do que isso: a razão é feita da experimentação do mundo e o pensamento é feito do sentir. Ser afetado pelo mundo, portanto, é pressuposto da construção do pensamento. Não existiria um pensamento racional: o adjetivo nos induziria a construir a imagem de exclusividade da razão na concepção do pensamento. Não existiria, tampouco, uma emoção pura: aqui, o adjetivo, do mesmo modo, nos induziria à exclusão da razão na concepção da emoção. Pensamento e experimentação do mundo se entrecortam: estimulam-se e se reconstroem, ou se redesenham, simultaneamente. Fazem um só, um todo indivisível. [...] Entretanto, a artificialidade existe na mesma intensidade das fantasias provocadas por ela. Na sua maioria, os sujeitos do conhecimento acreditam que podem, por exemplo, se despir da sua própria história, da sua condição de sujeitos afetados pelo mundo, e que podem se desvencilhar do contexto no qual estão inseridos para que, assim, construam o discurso da ciência (Cássio Hissa, 2013, p. 20).*

O fraturamento que a sociedade moderno/colonial promove entre a razão e as demais dimensões que se confluem no sujeito do mundo – não apenas sujeito do conhecimento – é difícil de ser percebido quando nos é ensinado a pensar a partir dessa fratura, ainda mais quando essa condição nos é omitida. Sem ter consciência desse fraturamento, como reconhecer e percebê-lo, inclusive em nós?

> *Se já nas estratégias discursivas a consciência do sujeito não reina em termos absolutos sobre a sua posição de falante, muito menos comandam a consciência e a racionalidade calculadora no tocante à zona obscura e contingente dos afetos, matéria da estética considerada em sentido amplo, como modo de referir-se a toda a dimensão sensível da experiência vivida. A diversidade dos modos de sentir e, ao mesmo tempo, a singularidade por vezes radical de cada experiência configurada, fazem do sensível uma espécie de terreno brumoso para a consciência do sujeito autorreflexivo, porque o lançam numa imediatez múltipla e fragmentada (Muniz Sodré, 2006, p. 11 e 12).*

Como extensão dessa fragmentação que a sociedade moderno/colonial promove entre a razão e as demais dimensões que, amalgamadas, se interconstituem, está a hierarquização entre linguagens. Através da colonização, os europeus implementaram a hegemonia da cultura escrita nas Américas e inferiorizaram outras linguagens, a exemplo das utilizadas pelos povos pré-colombianos. Nesse contexto colonial - inclusive da primazia da razão frente a outras dimensões de ser, sentir e existir - a escrita foi e segue sendo artificialmente considerada como uma linguagem superior e mais legítima para afetar e produzir (trans)formações. Uma *colonialidade do poder* que se estende para uma *colonialidade do ser* e *do saber* (Aníbal Quijano, 2005; Catherine Walsh, 2012).

Linguagens não escritas são comumente inferiorizadas e marginalizadas, inclusive no Direito, na Política, na Educação, ou seja, no âmbito das relações promovidas e intermediadas pelo Estado. Nessa artificial hierarquização, de cunho racista, culturas e pessoas não eurocentradas foram e seguem sendo inferiorizadas e marginalizadas, inclusive sendo alienadas dos processos de constituição, operação e transformação dos estados-nação. O papel que o Estado exerce na (de)formação de pessoas e povos através de processos educativos fraturados, racistas, coloniais e monoculturais é um exemplo da *colonialidade do poder* que se estende à

do ser e saber. Em processos educativos formais, a utilização hegemônica da escrita enquanto linguagem (de)formadora é ainda mais perceptível. Como diz o pedagogo e poeta Loris Malaguzzi (1999):

> *A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar [...] A criança tem cem linguagens (e depois cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura (eurocentrada) lhe separam a cabeça do corpo.*

Entretanto, por mais que esse fraturamento seja promovido através dos processos educativos formais e coloniais, ele não deixa de ser artificial. A percepção e compreensão de mundos se dão através de prismas e de um espectro de linguagens mais amplos. Segundo Muniz Sodré (2006), a compreensão originária do mundo, ou como diria Paulo Freire (2001), a leitura de mundo que precede a leitura da palavra, se dá a partir de uma situação que afeta o corpo e o conjunto dos sentidos. Nessa situação afetiva, algo

> *passa, transmite-se, comunica-se, sem que nem sempre se saiba muito bem do que se trata [...] É que se trata propriamente do que está aquém ou além do conceito, isto é, da experiência de uma dimensão primordial, que tem mais a ver com o sensível do que com a medida racional. Por exemplo, a dimensão da corporeidade nas experiências de contato direto, em que se "vive", mais do que se interpreta semanticamente, o sentido: sentir implica o corpo (Muniz Sodré, 2006, p. 13).*

O pesquisador convencional, a serviço da ciência moderno/colonial, procura ver o mundo do alto, superior, distante de tudo, defendendo que assim pode vê-lo melhor, sem distorções. "Sujeito do conhecimento incapaz de se misturar, feito unicamente de razão [...] A ciência-técnica é retilínea, artificial, tanto quanto a imagem de pureza que constrói acerca de si mesma" (Cássio Hissa, 2013, p. 20, 22). Esse autor segue sua reflexão, afirmando que é preciso estar no mundo, ser mundo, para fazermos dele, com ele, possíveis leituras que estejam 'contaminadas' de mundos. Plenas deles, de arte e suas diferentes linguagens. Afinal,

> *A ciência-saber é mistura e compartilhamento, envolvimento. É presença do sujeito. É discurso em prol da sabedoria. [...] É discurso em prol da ciência que interpreta, representa, afeta e se deixa afetar, que se assume como a arte da leitura do mundo desenhada pelos sujeitos que cultivam a sua presença na sua própria leitura (Cássio Hissa, 2013, p. 21).*

Os processos de aprendizagem que vivenciei junto a povos tradicionais da RESEX Terra Grande-Pracuúba se deram a partir de situações afetivas que envolveram a presença do meu corpo em seus territórios. Aquelas aprendizagens se deram não apenas a partir de correlações de dados ou informações secundárias para construir sentidos, mas sobretudo da interação do meu corpo com territórios tradicionais. Ali presente, meu corpo sente, pisa um chão e, a partir de onde e quando o pisa, tem um olhar, uma escuta, um toque, um paladar, em síntese, tem uma amplitude perceptiva própria, singular e irrepetível que propicia a construção de um conhecimento tão singular quanto, isto é, um *saber de experiência*. Um conhecimento construído a partir de um movimento em direção ao Outro(a), porém não qualquer Outro(a), e sim um(a) contracolonial, como denomina Antônio Bispo dos Santos (2019).

> *Se você foi colonizado e isso te incomoda, você vai precisar lutar para se descolonizar e descolonizar os seus. Isso é a função da decolonialidade. Eu sou quilombola, eu não fui colonizado. Porque, se eu tivesse sido colonizado, eu seria um negro incluído na sociedade brasileira. Então, no meu caso, eu tenho que contracolonizar – contrariar o colonialismo (Antônio Bispo dos Santos - Nego Bispo, 2023a).*

Através desse entendimento, é possível compreender que as *experiências* que tive junto a povos tradicionais podem ter contribuído para descolonizar em mim algo até então limitado por uma racionalidade eurocentrada, isto é, um giro epistêmico, decolonial. Aqui,

> *O decolonial enquanto projeto teórico e prática histórica é, antes de tudo, uma questão político-epistêmica. Implica em assumirmos um compromisso ético-político com o reconhecimento, a valorização e a visibilização positiva dos sujeitos historicamente racializados, bem como de suas elaborações. [...] Segundo Walter MIGNOLO (2020), a partir de suas agências históricas, estratégias de r-existência, potências criativas e formas de reinvenção de si mesmos, eles souberam colocar em diálogo seus costumes e tradições com as aspirações e os valores ocidentais de emancipação, formulando com isso um pensamento próprio, liminar, nas zonas de contato desses mundos (Ana Tereza Reis da Silva, 2022).*

Caso[5] as *experiências* que eu tive junto a povos tradicionais e relatei neste capítulo tenham propiciado a construção de um *saber de experiência*

5 Entendo que seres contracoloniais é que podem chancelar (ainda que através de instâncias representativas) um conhecimento como decolonial, ou seja, como não colonial. E nesse sentido, fazer valer o entendimento de que um "conocimiento situado, y situado específicamente desde la diferencia colonial, es lo que constituye la inflexión decolonial como paradigma outro" (Restrepo e Rojas, 2020, p. 20).

específico, que aqui chamo de *decolonial*, podemos classificá-las como *experiências decoloniais*. Um saber e agenciamento decolonial é diferente de um contracolonial. Estes podem propiciar aqueles quando um ser colonizado tem *experiências* junto a sujeitos contracoloniais que o descontroem em sua colonialidade. Assim, *saberes de experiência decoloniais* são proporcionados por pessoas e povos contracoloniais através de *acontecimentos contracoloniais* que os tem protagonistas enquanto nos tem, sujeitos colonizados, como potenciais sujeitos *decoloniais*.

FECHAMENTO-ABERTURA

Tendo como interlocutor(a) alguém que, assim como eu, se reconhece constituído(a) e oriundo(a) de uma sociedade eurocentrada, colonial e autoproclamada moderna, nesse artigo contemplo e registro uma análise dos processos através dos quais eu aprendi com povos tradicionais, sobretudo com as comunidades Serafina e Timbotuba. Adoto o conceito de *experiência* de Bondía (2002; 2006) como principal referência teórica para esta análise.

Ao longo da minha narrativa autobiográfica, evidencio minha formação prévia eurocentrada, e não apenas acadêmica, mas também sociogênica. Contextualizo o encontro com as comunidades Serafina e Timbotuba a partir do meu ingresso no Instituto Chico Mendes (ICMBio) e, posteriormente, de maneira mais aprofundada, no âmbito de uma pesquisa de mestrado que realizei.

Mobilizo os conceitos *artesanato intelectual* (C. Wright Mills, 1975), *ciência-saber* (Cássio E. V. Hissa, 2013), *estratégia sensível* (Muniz Sodré, 2006) e uma perspectiva cultural de territórios ou paisagens (Vieira, 2021) para destacar a importância não só da escrita - que na minha *experiência* designo como uma *escrita espelho* -, mas do conjunto de linguagens que essas duas comunidades mobilizam e inscrevem no mundo.

Ao detalhar a *experiência* que vivenciei junto a essas duas comunidades, saliento que o processo de aprendizagem único e singular através do qual elas e seus territórios me conduziram propiciou a construção de um

saber tão único e singular quanto, isto é, um *saber de experiência*. A singularidade desse saber reside também no fato de ter sido propiciado por comunidades e povos contracoloniais. Assim, ao fechar o presente capítulo, deixo como fresta/abertura a oxigenar anseios emancipatórios, a defesa de que vivenciei e*xperiências decoloniais* que me proporcionaram a construção de *saberes de experiência decoloniais,* isto é, conhecimentos proporcionados por povos contracoloniais que os tem protagonistas enquanto nos tem, sujeitos colonizados, como potenciais *decoloniais*.

REFERÊNCIAS

ARIAS, Patricio Guerrero *et al.* Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte). **Calle 14 revista de investigación en el campo del arte**, v. 4, n. 5, p. 80-95, 2010.

BISPO DOS SANTOS, Antônio**.** Colonização, quilombos. **Modos e significações**. 2. ed. Brasília: INCTI, 2019.

BISPO, Antônio dos Santos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

BISPO, Antônio B. dos Santos. **O que é contracolonial e qual a diferença em relação ao pensamento decolonial?** *In:* Instituto Claro Educação. Organização Marcelo Abud. 2023a. Disponível em: https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/podcasts/o-que-e-contra-colonial-e-qual-a-diferenca-em-relacao-ao-pensamento-decolonial/#:~:text=O%20termo%20foi%20cunhado%20pelo%20quilombola%2C%20poeta%20e,importantes%20e%20um%20conceito%20n%C3%A3o%20anula%20o%20outro. Acesso em: 15 jan. 2024.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, p. 20-28, 2002.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Sobre la experiencia**. Aloma**: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna, p. 87-112, 2006.

FERDINAND, Malcom. **Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho**. Ubu Editora, 2022.

FIUZA, Alex de Castro. **Modos de produção enquanto ferramenta para a conservação: uma análise na Reserva Extrativista Terra Grande-Pracuúba**. 2017. 198 f. Dissertação (Mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) – Programa de pós-graduação em Psicologia de Comunidades e Psicologia Social – Faculdade de Psicologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

FIUZA, Alex de Castro; COSTA, Samira Lima da; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Produções, ocupações e coexistências possíveis à conservação ambiental:** uma análise na Reserva Extrativista Terra Grande-Pracuúba. Desenvolvimento e Meio Ambiente, Curitiba, v. 46, ago. 2018. DOI: http://dx.doi.org/10.5380/dma.v46i0.55402.

FIUZA, Alex de Castro; DA COSTA, Samira Lima; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Caminhos para uma Abordagem Psicossocioambiental: Contribuições da psicossociologia para as discussões socioambientais. **Revista Psicologia Política**, v. 18, n. 41, p. 42-54, 2018.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Estudos avançados, v. 15, p. 259-268, 2001.

HISSA, Cássio E. V. **Entrenotas: compreensões de pesquisa.** Belo Horizonte-MG: Editora UFMG, 2013.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, v. 233, 2005.

REIS DA SILVA, Ana Tereza. Decolonialidade como postura insurgente perante o mundo. *In:* **Vozes do pluriverso**: práticas e epistemologias decoloniais e antirracistas em educação / Ana Tereza Reis da Silva (Organizadora). - São Paulo: Pimenta Cultural, p. 33-72, 2022.

RESTREPO, Eduardo; MARTÍNEZ, Axel Alejandro Rojas. **Inflexión decolonial**: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán: Universidad del Cauca, 2010.

RODRIGUES, Alessandra. **Escrita e Autoria:** entre histórias, memórias e descobertas. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SODRÉ, Muniz. **As estratégias sensíveis: afeto, mídia e política**. Mauad Editora Ltda, 2006.

VIEIRA, F.; ALVES, F. D.; SILVA CORRÊA, J. da; COSTA, T. M. M. da. A história da geografia cultural e o conceito de paisagem. **Caderno de Geografia**, v. 31, n. 2, p. 30-30, 2021.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de) colonialidad:** Perspectivas críticas y políticas. Visão Global, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012.

CAPÍTULO 9

educação judicial em diálogo:

vozes pluriversas, interculturalidade e justiça epistêmica

Andréa Brasil Teixeira

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-786-6.9

PRIMEIRAS PALAVRAS

O presente artigo propõe refletir sobre a pesquisa que venho desenvolvendo no campo da educação judicial, iniciada no mestrado no Programa de Pós-Graduação em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais (MESPT/UnB) e aprofundada no doutorado (PPGD/UnB), tendo como eixo central a formação de juízas e juízes em direitos dos povos indígenas, posteriormente ampliada para os povos e comunidades tradicionais. A investigação se insere no debate sobre a interculturalidade na formação judicial e busca compreender de que modo o direito estatal pode se abrir ao diálogo com outros sistemas de conhecimento, historicamente invisibilizados no âmbito do Judiciário.

No percurso dessa pesquisa, destaca-se como marco a experiência de abertura do currículo de escolas judiciais brasileiras a partir da realização do curso *O Poder Judiciário e os Direitos dos Povos Indígenas*, que deslocou parte significativa da formação para os territórios indígenas, com a participação direta das comunidades na construção dos conteúdos, das dinâmicas e dos espaços de aprendizagem. A partir dessa iniciativa, configurou-se uma experiência pedagógica baseada no encontro entre o direito estatal e os conhecimentos produzidos nos territórios, tensionando os limites da educação jurídica tradicional.

Nesse contexto, o artigo se constrói a partir do diálogo estabelecido com as e os colegas da 9ª Turma do MESPT, no âmbito do Seminário de Interculturalidade e Intercientificidade, promovido pela Professora Ana Tereza Reis da Silva e pelo Professor Saulo Pequeno. A escuta das falas, intervenções e questionamentos da turma constituiu um espaço privilegiado de reflexão crítica, permitindo tensionar seus pressupostos teóricos, metodológicos e políticos a partir de vozes pluriversas, especialmente no que se refere à relação assimétrica entre o conhecimento jurídico estatal e os conhecimentos produzidos e vividos nos territórios.

À luz dessas considerações, o artigo se orienta por três eixos de referência que se entrelaçam: a interculturalidade crítica de Catherine Walsh (2012), a noção de intercientificidade de Paul Little — compreendida como

um campo de interação entre diferentes sistemas de conhecimento, sem hierarquias prévias (Paul Little, 2010) — e as contribuições empíricas e teórico-metodológicas presentes nas dissertações de duas pesquisadoras do MESPT: Sineia do Vale, do povo indígena Wapichana (Sineia do Vale, 2025), e Elionice Conceição Sacramento, Quilombola (Elionice Sacramento, 2019). Ao incorporar essas produções, o texto busca não apenas dialogar com formulações conceituais, mas evidenciar como a ciência produzida nos territórios tensiona e amplia o debate acadêmico.

Dessa forma, as reflexões aqui desenvolvidas se constroem a partir do encontro com as vozes pluriversas presentes no seminário, cujas intervenções não apenas acolheram a pesquisa, mas a tensionaram, ampliaram e ressignificaram, trazendo questões fundamentais relacionadas à política pública, afeto, espiritualidade, colonialidade, sucessão geracional, ocupação de espaços de poder e pluralismo de justiça. Referidas vozes são compreendidas como expressões legítimas de saberes situados e foram organizadas, para fins analíticos, em eixos temáticos que orientam o desenvolvimento do texto. Trata-se, contudo, de uma sistematização que não pretende fixar ou reduzir seus sentidos, mas evidenciar seu caráter em construção, produzido no diálogo entre diferentes formas de conhecimento, que emergem do chão dos territórios e atravessam a pesquisa e a escrita acadêmica.

EIXO 1. POLÍTICA PÚBLICA E DISPUTA DE REGIMES DE CONHECIMENTO

A reflexão que inaugura este eixo emerge da intervenção de Luciete Pankará, que, ao questionar a possibilidade de transformação da experiência apresentada em política pública, introduz uma indagação que ultrapassa o plano da institucionalização e alcança o núcleo epistemológico do debate: quais conhecimentos — e quais maneiras de fazer ciência — são reconhecidos como legítimos para fundamentar a ação do Estado?

A resposta da professora Ana Tereza Reis da Silva, ao traçar um paralelo com o processo de consolidação das políticas de cotas raciais, evidencia que transformações institucionais são possíveis mesmo em contextos nos quais as estruturas de poder e os regimes de conhecimento permanecem, em grande medida, inalterados. A incorporação de determinadas demandas no âmbito das políticas públicas, nesse sentido, não pressupõe, necessariamente, a transformação imediata das bases epistemológicas que sustentam as instituições, mas pode inaugurar processos de deslocamento progressivo.

No entanto, a pergunta de Luciete permanece tensionando esse horizonte**:** o que acontece quando experiências são incorporadas sem que os sistemas de conhecimento que as sustentam sejam reconhecidos como legítimos? Esse tensionamento desloca o problema. Não se trata apenas de incorporar conhecimentos oriundos dos territórios às políticas públicas, mas de reconhecer sua condição de ciência, com métodos, critérios de validação, finalidades e racionalidades próprias.

Nesse cenário, o debate ganha especial relevância no campo da educação judicial, historicamente estruturado a partir de um regime restrito de cientificidade, no qual o Direito é reconhecido prioritariamente como aquilo que está inscrito nos códigos, nas leis e nas decisões judiciais. Outras formas de normatividade e de produção de conhecimento, como aquelas que emergem dos territórios, permanecem, em grande medida, invisibilizadas ou subordinadas. É justamente esse limite que a pergunta de Luciete evidencia: a transformação institucional pode ocorrer, mas seus efeitos são condicionados pelos regimes de conhecimento que definem o que pode — ou não — ser reconhecido como válido.

A indagação formulada por Luciete Pankará também dialoga com a crítica desenvolvida por Roberto Lyra Filho acerca da própria definição do Direito. Ao questionar a redução do fenômeno jurídico à legalidade estatal, Lyra Filho afirma que o Direito não se confunde com a norma posta, mas constitui um processo histórico e social em permanente construção, produzido também nas lutas sociais e nas experiências coletivas de emancipação. Nessa perspectiva, o reconhecimento de saberes oriundos

dos territórios não representa apenas a ampliação temática das políticas públicas ou do currículo jurídico, mas a abertura do próprio conceito de Direito a outras racionalidades, sujeitos e formas de produção normativa (Roberto Lyra Filho, 2006).

No horizonte dessas reflexões, a contribuição de Elionice Sacramento desloca radicalmente o debate ao afirmar uma outra forma de produzir conhecimento. Ao nomear sua pesquisa como uma travessia metodológica, a autora escreve:

> *Com os pés na lama e o corpo imerso nas águas da Baía de Todos os Santos e do Rio Paraguaçu é como nomeio a travessia metodológica desta pesquisa. Um processo construído a partir das especificidades de minha gente, a qual possui identidades construídas, atacadas, algumas vezes negadas em construção e reafirmadas. Aqui explicito as opções epistêmicas e metodológicas que nortearam o desenvolvimento da pesquisa e a minha escrita. Vale dizer que não se trata de um trocadilho, ou palavras usadas para, de forma rasa, apontar algo que possa parecer interessante ou inovador, mas não tem raiz em si mesma. A definição metodológica que proponho é fruto de uma vivência de mais de trinta anos neste território tradicional, que tem tempos e modos de vida próprios (Elionice Sacramento, 2019, p. 36).*

Ao afirmar isso, Elionice não apenas descreve um método, mas explicita uma opção epistêmica enraizada no território, na experiência e na ancestralidade, pois sua formulação recusa a separação entre sujeito e objeto, entre teoria e prática e entre conhecimento e vida, deslocando a própria ideia de método como algo externo, neutro e universal.

Tal reflexão permite compreender, em termos concretos, o que Paul Little propõe em nível conceitual ao deslocar o entendimento de ciência para além de um modelo único e hegemônico. Ao reconhecer que os sistemas de conhecimento tradicional possuem métodos próprios, formas específicas de observação, experimentação e validação, o autor sustenta que tais conhecimentos não devem ser compreendidos como inferiores, subalternos ou meramente complementares à ciência moderna, mas como formas legítimas de ciência. Nesse sentido, afirma:

> *Se partirmos de um entendimento da ciência (com c minúsculo) como um 'conjunto de conhecimentos relativos a um determinado objeto especialmente obtidos mediante a observação, a experiência dos fatos e um método próprio', é claro que os sistemas de*

> *conhecimento tradicional cabem dentro da categoria de ciência. Ou seja, existe uma pluralidade de maneiras de fazer ciência, cada uma com seus métodos e finalidades próprias (Paul Little, 2010, p. 13).*

Essa compreensão se desdobra na noção de intercientificidade, entendida pelo autor "*como as formas de interação entre os sistemas de conhecimento tradicional e o sistema da ciência moderna. Assim como o relacionamento entre distintas culturas produz formas de interculturalidade, a inter-relação entre distintos sistemas de conhecimento científico produz formas de intercientificidade.*" (Paul Little, 2010, p. 24).

Nessa perspectiva, o conhecimento produzido no território quilombola não se configura como uma variação da ciência moderna, mas como um sistema autônomo, dotado de seus próprios critérios de validade, modos de transmissão e finalidades, cuja legitimidade reside em sua capacidade de produzir sentido, orientar práticas e sustentar a vida coletiva.

Dessa forma, a intercientificidade se apresenta não apenas como um conceito analítico, mas como um campo de disputa política e epistêmica, no qual diferentes sistemas de conhecimento buscam reconhecimento e legitimidade no interior das instituições.

Retomando a questão levantada por Luciete, a análise desenvolvida neste eixo permite afirmar que a transformação de experiências em políticas públicas não apenas é possível, como constitui uma estratégia fundamental de incidência política e reconhecimento institucional. No entanto, essa transformação não se realiza sem tensões. Quando ocorre sem o reconhecimento dos sistemas de conhecimento que as sustentam, tende a produzir incorporações parciais, nas quais as práticas são absorvidas, mas os saberes que lhes dão sentido permanecem subordinados.

Seguindo essa linha de pensamento, o desafio não é opor política pública e transformação epistemológica, mas compreender que ambas operam em planos distintos e interdependentes. Políticas públicas podem inaugurar deslocamentos importantes, como evidenciado pela fala da professora Ana Tereza, mas seus efeitos são limitados quando não alcançam os regimes de conhecimento que definem o que é reconhecido como ciência, como direito e como verdade.

Assim, mais do que transformar experiências em políticas públicas, trata-se de disputar as condições de reconhecimento dos sistemas de conhecimento que as sustentam, sob pena de reproduzir, ainda que em novas formas, as hierarquias epistêmicas que historicamente marcaram sua exclusão.

Ao mesmo tempo, essa abertura coloca novos desafios. Como indicam as reflexões que serão aprofundadas nos eixos seguintes, a articulação entre diferentes sistemas de conhecimento não está isenta de riscos, podendo inclusive dar origem a novas formas de apropriação ou colonialidade, caso não seja conduzida a partir de relações efetivamente horizontais.

EIXO 2.
AFETO, ESPIRITUALIDADE E ANCESTRALIDADE COMO FUNDAMENTOS DO CONHECIMENTO

Se, no eixo anterior, a discussão evidenciou a disputa pelos critérios de validação do conhecimento no interior do Estado e das políticas públicas, as falas que emergiram no seminário indicam que essa disputa se aprofunda ao tensionar os próprios fundamentos da racionalidade moderna. Afeto, espiritualidade e ancestralidade aparecem não como dimensões periféricas, mas como elementos constitutivos da produção do conhecimento.

Essa perspectiva foi expressa de forma marcante na fala de Hender, do Quilombo Buriti do Meio, ao afirmar "*que toda iniciativa nasce do coração e deve ser consultada junto à ancestralidade*". Sua intervenção desloca a compreensão de conhecimento como atividade exclusivamente racional, evidenciando que, em contextos quilombolas, conhecer envolve também sentir, escutar e se relacionar com as forças que atravessam o território e a memória coletiva.

A trajetória de Sineia do Vale evidencia esse deslocamento ao articular a produção de conhecimento nos territórios indígenas com sua

atuação em espaços nacionais e internacionais de debate sobre mudanças climáticas. Atuando diretamente na construção de planos de vida e estratégias de enfrentamento às mudanças climáticas junto às comunidades, sua experiência evidencia como a ciência indígena se constitui a partir do território, mas também dialoga com arenas globais de decisão.

É a partir desse percurso que a autora reflete sobre o sentido de sua atuação, afirmando:

> *Todo esse contexto serviu de base para fazer o trabalho que desenvolvo hoje e, a cada vez que vou até as comunidades, sinto a responsabilidade de fazer meu melhor com o objetivo de ter o retorno desejado. Isso foi o que sempre me motivou a ir, mas tinha de voltar. Eu acho que até hoje isso ficou, vamos dizer assim, impregnado em mim. Eu não sei falar de outras coisas a não ser do que eu posso oferecer para ajudar a organização e as comunidades. Tem gente que consegue sair e construir um novo espaço. Eu tentei fazer isso, mas até agora não consegui. Acho que fazer essa caminhada é uma coisa que já faz parte de quem eu sou, quando eu menos percebo, já estou falando de projetos para ajudar as comunidades (Sineia do Vale, 2025, p. 13).*

A fala de Sineia explicita que a produção do conhecimento não se dissocia de um compromisso ético e político com o território e com os sujeitos coletivos que o constituem, mas também revela algo ainda mais profundo: o conhecimento como vínculo, como implicação e como afeto. Ao afirmar que não consegue se desvincular das comunidades e que sua atuação está "impregnada" em quem ela é, a autora evidencia que conhecer, nesse contexto, não é apenas interpretar o mundo, mas estar em relação com ele, em um movimento contínuo de ida e retorno às comunidades.

Essa dimensão relacional do conhecimento dialoga diretamente com a fala de Hender. Em ambos os casos, o afeto não aparece como elemento acessório, mas como fundamento da própria produção do conhecimento. Conhecer implica sentir, escutar, comprometer-se e manter vínculos com o território e com a coletividade. O que se evidencia, portanto, é a existência de epistemologias que não separam conhecimento e vida, mas os compreendem como dimensões indissociáveis.

Sob esse prisma, a crítica de Catherine Walsh à colonialidade do saber permite aprofundar a análise, ao evidenciar que a racionalidade

moderna, ao separar razão, corpo e espiritualidade, deslegitimou outras formas de produzir conhecimento (Catherine Walsh, 2012). Ao contrário, nos contextos aqui analisados, essas dimensões constituem a própria base epistemológica, organizando modos de perceber, interpretar e intervir no mundo.

Ao descrever os processos de construção do conhecimento nas comunidades, Sineia evidencia que a produção de saberes se dá de forma coletiva, a partir da escuta de diferentes sujeitos — "*como vaqueiros, parteiras, capatazes, toda essa parte de transferência de conhecimento aconteceu por meio dos pajés e das mulheres com a sua sabedoria na medicina tradicional*" — cujas experiências permitem compreender, de maneira situada, os impactos das mudanças climáticas no território. Esses relatos, ancorados na observação cotidiana e na relação direta com a natureza, revelam um sistema de conhecimento construído ao longo do tempo, a partir da vivência e da transmissão entre gerações. Nesse sentido, a autora afirma:

> *Então, ouvir todas essas pessoas dava acesso ao que eu chamo de doutores indígenas, que pela vivência na comunidade têm uma conexão direta com a água, as plantas, as estrelas. Sabemos que tudo isso é uma ciência indígena que não se constitui do dia para a noite, é uma vivência e uma observação que vêm dos conhecimentos ancestrais indígenas (Sineia do Vale, 2025, p. 46).*

Ao reconhecer essa produção de conhecimento como ciência, a fala de Sineia permite ampliar, em termos concretos, o próprio sentido da intercientificidade. Se, como propõe Paul Little, existem múltiplas formas de fazer ciência, então essas formas não diferem apenas em seus métodos, mas também nas condições a partir das quais o conhecimento é produzido. Nesse horizonte, afeto, espiritualidade e ancestralidade não aparecem como dimensões externas à ciência, mas como fundamentos constitutivos de determinados sistemas de conhecimento, evidenciando que outras racionalidades operam na produção de saberes legítimos.

Essa forma de produzir conhecimento contrasta diretamente com o princípio da neutralidade que estrutura o campo jurídico moderno. Tradicionalmente, o Direito se afirma como um saber técnico, objetivo e imparcial, no qual a produção e a aplicação do conhecimento jurídico

devem se dar a partir do distanciamento entre sujeito e objeto. No entanto, as experiências de encontro intercultural entre juízas, juízes e povos indígenas e comunidades tradicionais evidenciam que esse ideal de neutralidade não apenas é limitado, mas pode funcionar como mecanismo de invisibilização de outras formas legítimas de conhecimento.

Ao se depararem com epistemologias nas quais o conhecimento é indissociável do afeto, da ancestralidade e do território, as e os magistrados são convocados a um deslocamento: deixam de ocupar exclusivamente o lugar de quem interpreta a norma para se abrirem à escuta, à sensibilidade e à experiência como formas de conhecer.

Nessa perspectiva, a sensibilidade deixa de ser vista como elemento subjetivo a ser controlado e passa a ser reconhecida como dimensão constitutiva do conhecimento. Trata-se de um deslocamento que amplia as possibilidades de construção de uma justiça intercultural, ao reconhecer que a produção do conhecimento jurídico pode — e deve — dialogar com outras formas de saber, sentir e existir no mundo.

EIXO 3.
FORMAÇÃO "PARA DENTRO" E "PARA FORA": EDUCAÇÃO, IDENTIDADE E TENSÕES

Este eixo se estrutura a partir da fala de Áurea, quebradeira de coco babaçu da comunidade Ludovico, no município de Lago do Junco/MA, que destacou que, nas lutas coletivas, há uma formação intensa voltada para dentro dos movimentos, mas que é igualmente necessário *"formar para fora, tentar chegar no outro"*. Ao refletir sobre sua própria trajetória, afirmou: *"Eu fui atendida por uma política afirmativa e hoje estou ajudando a construir políticas públicas"*.

Sua fala evidencia um movimento importante: a formação que se inicia no território não se encerra nele, mas se expande, permitindo a circulação de sujeitos entre diferentes espaços — comunitários, institucionais

e acadêmicos. Trata-se de um processo que articula educação, identidade e ação política, no qual o acesso a políticas públicas e à educação formal não rompe com o pertencimento, mas pode ampliar as formas de atuação no interior das próprias comunidades.

Em diálogo posterior, foi possível aprofundar essa reflexão a partir de experiências que indicam que, ao acessarem a educação formal, sujeitos oriundos de comunidades tradicionais passam a ocupar novos espaços de atuação, como a docência, ao mesmo tempo em que mantêm vínculos com seus territórios de origem. Esse movimento, no entanto, pode gerar tensões no campo do reconhecimento identitário, especialmente quando determinadas trajetórias passam a ser interpretadas como distanciamento dos modos de vida tradicionalmente associados à comunidade.

É nesse ponto que a reflexão proposta por Paul Little contribui de maneira decisiva para evitar leituras simplificadoras, ao deslocar a ideia de tradição como algo fixo ou imutável, evidenciando seu caráter dinâmico, histórico e em permanente transformação:

> *Todas as formas de fazer ciência, sejam elas classificadas como modernas ou tradicionais, são dinâmicas, já que mudam constantemente para se adaptar a novas situações sociais e contextos biofísicos. Assim, é necessário desfazer a noção muito difundida, embora equivocada, de que os sistemas de conhecimento tradicional somente fazem referência ao passado e, portanto, somente podem ser 'preservados' ou 'resgatados'. Todas as tradições de conhecimento estão em processo de constante reelaboração, seja com base em fatores externos, como mudanças ambientais ou geopolíticas, seja por meio de modificações internas nas suas instituições sociais (Paul Little, 2010, p. 14-15).*

A partir dessa perspectiva, trajetórias que articulam formação acadêmica, atuação institucional e permanência no território não devem ser compreendidas como ruptura, mas como expressões de reelaboração contínua das identidades e dos sistemas de conhecimento. O acesso à educação e a ocupação de novos espaços não implicam abandono ou perda de pertencimento, mas podem constituir estratégias de fortalecimento das comunidades, ampliando suas formas de incidência política e de produção de saber.

Nesse sentido, a fala de Áurea, ao articular formação "para dentro" e "para fora", evidencia que o conhecimento produzido nos territórios não é estático, mas se transforma na medida em que seus sujeitos circulam, aprendem, ensinam e reconstroem suas práticas. Trata-se de um movimento que reafirma o caráter dinâmico dos sistemas de conhecimento tradicional e amplia o debate sobre intercientificidade, ao evidenciar que diferentes formas de saber não apenas coexistem, mas se transformam continuamente em interação com novos contextos.

Nessa direção, Ana Tereza Reis da Silva, ao reunir experiências e epistemologias decoloniais e antirracistas, sustenta a necessidade de reconhecer os sujeitos historicamente subalternizados como produtores legítimos de conhecimento, deslocando a centralidade de modelos únicos de ciência e abrindo espaço para práticas formativas construídas a partir da pluralidade de saberes, experiências e territorialidades (Ana Tereza Reis da Silva, 2022).

EIXO 4. OCUPAÇÃO DOS ESPAÇOS DE PODER E ARTICULAÇÃO ENTRE SABERES

A reflexão que estrutura este eixo emerge da intervenção de José Antônio Paravá, do povo indígena Chiquitano, da Terra Indígena Portal do Encantado/MT, ao afirmar que, *"para mudar, é preciso ocupar esses espaços de poder"*. Ao trazer essa formulação, Paravá desloca o debate da dimensão exclusivamente epistemológica para o campo da ação política, evidenciando que o reconhecimento dos sistemas de conhecimento não se dá apenas no plano discursivo, mas exige presença e incidência nos espaços institucionais onde decisões são tomadas.

Sua fala explicita que a disputa por reconhecimento epistemológico está intrinsecamente ligada à disputa por poder. Não se trata apenas de afirmar a legitimidade de outros saberes, mas de garantir que os sujeitos que os produzem possam participar dos processos de decisão que

estruturam o Estado, incluindo o sistema de justiça. Nesse sentido, a ocupação desses espaços se apresenta como estratégia de incidência política e de abertura de possibilidades de transformação.

No entanto, à luz das reflexões desenvolvidas no Eixo 1, essa ocupação não pode ser compreendida como condição suficiente para a transformação das estruturas de exclusão. Assim como a existência de políticas públicas não implica, necessariamente, a alteração dos regimes de conhecimento que sustentam as instituições, a presença de novos sujeitos nos espaços de poder também pode coexistir com a permanência de hierarquias epistêmicas e institucionais.

Essa tensão permite compreender que a ocupação dos espaços de poder se dá em um campo marcado por ambivalências. Ao mesmo tempo em que pode tensionar as estruturas existentes e abrir fissuras nos regimes de conhecimento dominantes, também pode ser atravessada por processos de adaptação, enquadramento ou neutralização, especialmente quando os critérios de validação do conhecimento permanecem inalterados.

Nessa direção, a reflexão de Paravá permite aprofundar a crítica de Catherine Walsh à interculturalidade funcional. Quando a interculturalidade se limita à inclusão de novos sujeitos ou conteúdos, sem alterar as estruturas de poder e os regimes de conhecimento que organizam as instituições, ela pode operar como forma de inclusão subordinada, mantendo intactas as hierarquias que historicamente produziram a exclusão.

No campo da educação judicial, essa discussão assume contornos particularmente relevantes. As escolas judiciais constituem espaços de formação que não apenas transmitem conteúdos, mas reproduzem e legitimam determinados modos de compreender o Direito. A ocupação desses espaços por sujeitos oriundos de povos indígenas e comunidades tradicionais, bem como a articulação com seus sistemas de conhecimento, pode abrir possibilidades importantes de transformação, mas seus efeitos dependem das condições institucionais de reconhecimento e validação desses saberes.

É nesse horizonte que a pedagogia do encontro se apresenta como prática capaz de tensionar essas limitações, ao promover experiências formativas que deslocam não apenas os conteúdos, mas também as formas de produção do conhecimento. Ao situar a formação nos territórios e promover o encontro entre diferentes sujeitos de conhecimento, essa abordagem cria condições para que a articulação entre saberes se dê de maneira menos hierárquica, ainda que sem eliminar as tensões que atravessam esses processos (Andréa Brasil Teixeira Martins, 2025).

Assim, a fala de Paravá permite compreender que a ocupação dos espaços de poder é condição importante, mas não suficiente, para a construção de uma justiça intercultural. Trata-se de um movimento que precisa ser acompanhado pela transformação dos regimes de conhecimento que estruturam as instituições, sob pena de reproduzir, ainda que sob novas formas, as mesmas lógicas de exclusão que se busca superar.

EIXO 5.
RISCOS DA COLONIALIDADE E HORIZONTES DE UM PLURALISMO DE JUSTIÇA

A preocupação com os limites e riscos dos diálogos interepistêmicos foi expressa de forma contundente na fala de Tainã Spínola, mulher de terreiro de matriz Jejenagô, que atua com agricultura urbana em terreiros, ao alertar para o fato de que a abertura e a articulação com outros saberes não podem se converter em novas formas de violência ou colonização. Sua intervenção chama atenção para um ponto crucial: o encontro entre diferentes sistemas de conhecimento não é, por si só, emancipatório.

Em resposta, a convidada e pesquisadora Andréa Brasil retoma essa questão como um dos dilemas centrais que atravessam experiências interculturais no campo da educação judicial, especialmente quando estas se originam em instituições estatais historicamente marcadas por assimetrias de poder. A realização de atividades nos territórios e sob a condução dos próprios povos indígenas é compreendida não como solução

definitiva, mas como uma tentativa situada de tensionar essas assimetrias e experimentar formas mais horizontais de diálogo. Trata-se, portanto, de uma experiência em aberto, atravessada por limites, riscos e aprendizagens, que não elimina as tensões, mas as torna visíveis.

Essa reflexão reforça o argumento desenvolvido no eixo anterior: a ocupação dos espaços de poder e a articulação entre saberes são condições importantes, mas não suficientes para a superação das estruturas de exclusão. O risco de reprodução da colonialidade não se limita à ausência de diálogo, podendo também se manifestar nos próprios processos de abertura institucional, quando estes operam sob lógicas que mantêm intactos os critérios de validação do conhecimento.

É nesse ponto que a contribuição de Elionice Sacramento se torna ainda mais incisiva, ao evidenciar que a produção do conhecimento, nos territórios quilombolas, não pode ser dissociada da experiência, do corpo e das condições de existência coletiva. Ao refletir sobre sua metodologia, a autora afirma:

> *Alguns elementos que abordarei aqui, não serão entendidos por quem não tiver abertura para compreender o contexto da tradição pesqueira artesanal e do território pesqueiro quilombola. A tradição passa no corpo e os aprendizados também [...]. Como não tinha a intenção de me pautar em metodologias formais, que apesar de consolidadas academicamente muitas vezes não dialogam com a realidade, tenho me desafiado, como quem se deixa levar pelas marés, a construir processos de pesquisa que não nos enjaulem em uma perspectiva epistêmica colonial, falocêntrica, brancocêntrica, desde o método (Elionice Sacramento, 2019, p. 35).*

Ao afirmar isso, Elionice explicita que não se trata apenas de tensionar conteúdos ou incluir novos sujeitos na produção acadêmica, mas de questionar as próprias condições de inteligibilidade do conhecimento. Sua reflexão evidencia que há dimensões do saber que não podem ser plenamente traduzidas ou compreendidas fora de seus contextos de produção, exigindo abertura, escuta e disposição para deslocamentos epistemológicos mais profundos.

É justamente nesse ponto que se revela o risco apontado por Tainã: quando esses saberes são deslocados de seus contextos e incorporados às

instituições sem o devido reconhecimento de suas condições de produção, podem ser reduzidos a conteúdos, categorias ou objetos de análise, perdendo sua densidade, sua potência e seu vínculo com o território.

Nesse sentido, a recusa de Elionice em se submeter a metodologias que "enjaulem" o conhecimento também pode ser compreendida como uma recusa a se curvar a formas de validação que negam a legitimidade de outros regimes de cientificidade. Trata-se de uma afirmação de autonomia epistêmica que tensiona diretamente as formas hegemônicas de produção do conhecimento.

Assim, o desafio que se coloca não é apenas promover o encontro entre diferentes formas de conhecimento, mas garantir que esse encontro se dê em condições de reconhecimento efetivo, autonomia e horizontalidade. É a partir dessas condições que se torna possível pensar um pluralismo de justiça que não se limite à coexistência formal de normas, mas que reconheça a legitimidade de outros sistemas de conhecimento e de resolução de conflitos como constitutivos do próprio campo jurídico.

FECHAMENTO-ABERTURA: ENTRE ENCONTROS, SABERES E JUSTIÇA

As reflexões produzidas no âmbito do Seminário de Interculturalidade e Intercientificidade evidenciam que o debate sobre educação judicial ultrapassa a discussão metodológica ou curricular, alcançando os próprios fundamentos epistemológicos que estruturam o Direito e as instituições do sistema de justiça. As vozes pluriversas que atravessam este artigo demonstram que a interculturalidade crítica e a intercientificidade não podem ser compreendidas apenas como mecanismos de inclusão de novos conteúdos ou sujeitos, mas como processos de tensionamento das hierarquias históricas que definem quais conhecimentos são reconhecidos como ciência, verdade e direito. Nesse horizonte, as experiências narradas revelam a potência de práticas formativas construídas a partir do encontro entre diferentes sistemas de conhecimento, especialmente

quando articuladas aos territórios, às ancestralidades, aos afetos e às formas coletivas de produção da vida.

Ao mesmo tempo, o texto evidencia que esses encontros permanecem atravessados por disputas, limites e riscos de reprodução da colonialidade, sobretudo quando a abertura institucional não é acompanhada pela transformação dos regimes de conhecimento que organizam o campo jurídico. Assim, mais do que promover a circulação de saberes no interior das instituições, o desafio consiste em construir condições efetivamente horizontais de diálogo, reconhecimento e legitimidade epistemológica. É nesse contexto que a pedagogia do encontro se afirma não como solução acabada, mas como possibilidade ética, política e pedagógica de construção de uma justiça intercultural, capaz de reconhecer povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais não apenas como destinatários de direitos, mas como sujeitos produtores de conhecimento, de ciência e de Direito.

CONTRIBUIÇÕES DAS VOZES PLURIVERSAS

Luciete Pankará

Hender, do Quilombo Buriti do Meio

Áurea, quebradeira de coco babaçu

José Antônio Paravá, do povo Chiquitano

Tainã Spínola, mulher de terreiro Jejenagô

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LITTLE, Paul. **Conhecimentos Tradicionais para o Século XXI:** etnografia da Intercientificidade. São Paulo: Annablume; IEB, 2010.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é Direito**. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MARTINS, Andréa Brasil Teixeira**. Educação judicial, magistratura e povos indígenas:** desafios e perspectivas para uma justiça intercultural. 2025. 206 f. Tese (Doutorado em Direito, Estado e Constituição) – Universidade de Brasília, Brasília, 2025.

SACRAMENTO, Elionice. **Da diáspora negra ao território das águas:** ancestralidade e protagonismo de mulheres na comunidade pesqueira e quilombola Conceição de Salinas-BA. Dissertação (Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SILVA, Ana Tereza Reis da (org.). **Vozes do Pluriverso:** práticas e epistemologias decoloniais e antirracistas em educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

VALE, Sineia do. **Territórios indígenas, planos de vida e mudanças climáticas:** minha experiência entre o chão das comunidades e a incidência global. Dissertação (Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2025.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad: p**erspectivas críticas y políticas. Visão Global. Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

CAPÍTULO 10

experiências do vestibular indígena e caminhos decoloniais na pesquisa em educação

Márcia Denise Rodrigues Alves Saraiva

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-786-6.10

PRIMEIRAS PALAVRAS

Escrever com os povos, e não sobre eles, é um gesto de deslocamento. Um movimento que desarruma o corpo, a linguagem e o modo de produzir conhecimento. Quando comecei a percorrer o caminho da pesquisa com os povos Kariri-Xocó e Fulni-ô, percebi que, antes de escutar suas narrativas, seria necessário desaprender certos modos de ver e de falar. A universidade, com seus ritos e protocolos, nem sempre reconhece que a palavra pode ser canto, que o silêncio também comunica e que o saber é, muitas vezes, corpo e memória.

Escrever com os povos é também um gesto de libertação. Como ensina Paulo Freire (2019), ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho: educamo-nos em comunhão. O mesmo se dá na pesquisa: ela é processo dialógico, feito no encontro entre sujeitos que aprendem juntos. Essa perspectiva ecoa o que bell hooks (2013) chama de ensinar a transgredir: criar espaços onde a palavra é corpo e o corpo é resistência.

A presença indígena no ensino superior, conquistada com luta e resistência, provoca uma reconfiguração profunda nas práticas e nos sentidos da formação. Cada estudante indígena que adentra os corredores da universidade carrega não apenas um projeto pessoal, mas um compromisso coletivo. É nesse contexto que situo minha pesquisa, que busca compreender as trajetórias de egressos Kariri-Xocó e Fulni-ô, escutando o que permanece e o que se transforma quando a universidade e o território se encontram.

Mas antes mesmo de chegar ao campo, vivi uma experiência que se tornou um marco fundante do meu percurso: participar do vestibular indígena da Universidade de Brasília, como integrante da banca avaliadora e da comissão de heteroidentificação. Ali, diante das histórias, das expressões e das presenças dos candidatos e candidatas, percebi que aquele não era um simples processo seletivo. O vestibular indígena se revela como território de encontro, onde se confrontam racionalidades e se anunciam epistemologias outras. É ali que a universidade, acostumada a avaliar, é convocada a também se deixar avaliar.

Esse acontecimento despertou em mim uma inquietação metodológica que se tornou eixo deste capítulo. Como pesquisar sem repetir a lógica

de quem extrai e interpreta o outro? Como construir um caminho de partilha, em que a pesquisa seja também um espaço de escuta, reciprocidade e coautoria? As leituras de Aníbal Quijano (2000), Walter Mignolo (2017) e Catherine Walsh (2009) ajudaram a nomear o que eu já intuía: a colonialidade não está apenas nas teorias, mas também nas metodologias e nas formas de se relacionar com o conhecimento.

Assim, as páginas que seguem partem desse entrelugar de pesquisadora e participante, de aprendiz e testemunha para pensar as inovações metodológicas que emergem quando deixamos de falar *sobre* e começamos a escrever *com*. O texto se move entre teoria e experiência, entre a reflexão decolonial e o relato vivido, buscando dar visibilidade ao processo de formação de uma pesquisadora em movimento.

Este capítulo, portanto, não traz resultados, mas caminhos. Caminhos que se abrem entre o que já foi vivido e o que ainda será narrado nas partilhas com os Kariri-Xocó e os Fulni-ô. Mais do que apresentar respostas, ele pretende compartilhar um exercício de aprender a pesquisar ouvindo o murmúrio das margens, onde a vida insiste e o saber se reinventa.

COLONIALIDADE E EPISTEMOLOGIAS EM MOVIMENTO

A pesquisa decolonial nasce de uma insatisfação: a percepção de que o conhecimento produzido nas margens do mundo continua a ser filtrado, classificado e traduzido por lógicas que o destituem de potência. Desde a invasão das Américas, o projeto moderno/colonial construiu uma hierarquia global de saberes e de seres, em que a Europa se colocou como o centro produtor de verdade e racionalidade, relegando os demais territórios a zonas de subalternidade. É o que Aníbal Quijano (2000) denomina colonialidade do poder, uma estrutura persistente que organiza o mundo não apenas por meio da dominação econômica, mas também pela imposição de um modo único de conhecer e existir.

Walter Mignolo (2017) amplia esse debate ao afirmar que o pensamento moderno ocidental se alimenta daquilo que nega. O lado mais escuro

da modernidade é justamente a colonialidade, que sobrevive aos processos de independência política e se reinscreve nas universidades, nos currículos e nas metodologias científicas. Ao longo do tempo, o sistema de saberes coloniais naturalizou a ideia de que pesquisar é descrever o outro e que a distância é o requisito da objetividade. Pensar decolonialmente é, portanto, tensionar essa tradição e propor o que Walter Mignolo (2017) chama de epistemologias fronteiriças, situadas na intersecção entre mundos e histórias.

Catherine Walsh (2009) convida a compreender a decolonialidade como prática insurgente. Para ela, não se trata apenas de produzir uma crítica às epistemologias eurocentradas, mas de afirmar outras racionalidades, emergentes das experiências de povos historicamente colonizados. Essas práticas, segundo a autora, abrem caminhos para o que chama de pedagogias decoloniais, processos educativos que se fazem na ação, na corporeidade, na escuta e no compromisso com a vida. No campo da pesquisa, essa perspectiva desloca o foco do objeto para a relação: o saber não é mais algo a ser extraído, mas algo que se constrói entre pessoas, no diálogo, na reciprocidade e no respeito.

María Lugones (2008) amplia a crítica decolonial ao demonstrar que a colonialidade também instituiu uma divisão hierárquica de gênero e raça. O que ela chama de sistema moderno/colonial de gênero revela como a opressão das mulheres indígenas e negras foi estruturante do próprio projeto colonial. Pensar decolonialmente, portanto, exige também despatriarcalizar as formas de conhecer, reconhecendo que toda epistemologia está atravessada por relações de poder e por histórias corporificadas.

Gloria Anzaldúa (2021) fala de um lugar de fronteira, *borderlands,* como território fértil para a criação de uma consciência mestiça. Escrever e pesquisar a partir desse lugar implica habitar contradições e atravessamentos, compreender-se entre mundos e inventar linguagens novas para nomear o que ainda não tem nome. Esse entre-lugar é também o espaço onde se produz o pensamento decolonial, um pensamento que não se fixa, que resiste à pureza e à homogeneidade, e que reconhece o saber como movimento, corpo e travessia.

No contexto brasileiro, vozes como a de Nêgo Bispo (2015) e Ailton Krenak (2020) radicalizam essa crítica ao afirmarem que a separação

entre natureza e cultura, entre corpo e espírito, é uma invenção colonial. Para Bispo, o conhecimento não é propriedade individual, mas um modo de existir em comunidade. Ele nos convida a descolonizar o saber-fazer, entendendo que teoria e prática caminham juntas, misturadas na experiência da vida. Ailton Krenak (2019) nos recorda que pensar é adiar o fim do mundo, porque o pensamento, quando enraizado na terra e na coletividade, reencanta a existência e resiste à lógica da destruição. Recuperar a relação com a terra e com o tempo é, para ele, um gesto epistemológico de sobrevivência.

Se a modernidade construiu a pesquisa como instrumento de controle e de classificação, a decolonialidade propõe que ela seja, antes, um caminho de partilha e de escuta. Significa reconhecer que o conhecimento não está apenas nos livros ou nas teorias, mas também nos cantos, nas rezas, nos corpos e nas práticas cotidianas das comunidades. A pesquisa, nesse sentido, torna-se um ato de convivência, um modo de aprender com o mundo, e não sobre ele.

Ao aproximar essas leituras da experiência do vestibular indígena, compreendo que o desafio não é apenas epistemológico, mas também ético. A cada encontro com as pessoas indígenas, somos convocadas a rever nossos modos de perguntar, interpretar e escrever. O gesto de pesquisar se transforma em gesto de responsabilidade. O que escrevemos devolve algo a quem nos ensina? As palavras que registramos honram as histórias que nos são confiadas? Nesse movimento, a metodologia deixa de ser um conjunto de técnicas e passa a ser uma forma de relação, sustentada pela humildade e pela escuta.

TENSIONAMENTO TEÓRICO: DIÁLOGOS E DIFERENÇAS

Ao reunir autores como Aníbal Quijano, Walter Mignolo e Catherine Walsh sob o mesmo horizonte decolonial, corre-se o risco de homogeneizar perspectivas que, embora convergentes, têm ênfases distintas. Aníbal Quijano (2000) centra sua análise na colonialidade do poder, desvelando o modo como a economia, o trabalho e a classificação racial estruturam

as relações de dominação desde a modernidade. Sua contribuição está em evidenciar que a colonialidade não terminou com a independência dos Estados, mas persiste como matriz de organização do mundo.

Walter Mignolo (2017), por sua vez, desloca o foco da economia para a colonialidade do saber e do ser, argumentando que a modernidade europeia se constrói ao negar as racionalidades outras. O que propõe é uma epistemologia fronteiriça, um pensamento que emerge das margens e que reconhece o entre-lugar como território epistêmico legítimo.

Catherine Walsh (2009) dá continuidade e radicaliza esse debate, ao propor a pedagogia decolonial como prática de insurgência cotidiana. Se em Quijano a ênfase é estrutural e em Mignolo epistêmica, em Walsh ela é pedagógica e existencial. A decolonialidade, em sua leitura, é uma práxis que se vive, um fazer encarnado nas relações e nas resistências.

Ao dialogar com essas vozes, compreendo que escrever com os povos exige articular as três dimensões: reconhecer a estrutura, deslocar a epistemologia e encarnar a pedagogia. É desse triplo gesto que nasce uma metodologia sensível à vida e comprometida com a transformação.

Gloria Anzaldúa (2021) amplia esse horizonte ao introduzir o elemento da linguagem e do corpo como fronteira. Sua escrita, entre o inglês, o espanhol e o náhuatl, é também resistência à pureza disciplinar. A autora revela que a colonização não é apenas epistêmica, mas também linguística e espiritual. Escrever entre línguas é recusar a tradução total, é habitar a fissura. Essa reflexão ressoa fortemente com o modo como busco articular, na escrita poético-acadêmica, o rigor e o afeto, o método e a memória.

Por fim, aproximar vozes indígenas brasileiras contemporâneas como Gersem Baniwa (2006) e Daniel Munduruku (2012) é fundamental para reinscrever o debate em nosso chão. Baniwa propõe o conceito de protagonismo epistêmico indígena, sublinhando que não basta garantir acesso à universidade; é preciso reconhecer o direito dos povos de produzirem e nomearem seus próprios conhecimentos. Munduruku, por sua vez, enfatiza o ato de narrar como gesto político e espiritual, a escrita como

modo de manter a ancestralidade viva no presente. Esses autores e autoras nos convidam a situar o pensamento decolonial não apenas no Sul global como categoria teórica, mas no território concreto das aldeias, das escolas e das universidades brasileiras.

O VESTIBULAR INDÍGENA COMO EXPERIÊNCIA DE DESLOCAMENTO

Participar do vestibular indígena da Universidade de Brasília foi, para mim, uma experiência de travessia. Não apenas por adentrar um espaço de avaliação diferenciado, mas por vivenciar o encontro entre mundos que, historicamente, foram separados pela colonialidade. Naquele espaço, onde se reúnem representantes de diversas comunidades indígenas, avaliadores e avaliadoras da universidade, senti o peso e a potência de uma pergunta: quem avalia quem?

O vestibular indígena da UnB, realizado em parceria com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), constitui-se como uma política afirmativa que tensiona as práticas e epistemologias institucionais. Diferente dos vestibulares convencionais, ele envolve etapas, como provas objetivas e entrevistas, com momentos de escuta coletiva. Cada candidato e candidata se apresenta não apenas como indivíduo, mas como parte de um povo, de uma história e de um território. Essa presença coletiva faz emergir outra lógica de avaliação, uma lógica que não cabe nos critérios tradicionais da universidade moderna.

Durante o processo, percebi que os olhos avaliadores da instituição, muitas vezes, buscavam sinais de pertencimento, traços de identidade, modos de fala e de expressão que pudessem confirmar uma autenticidade indígena. Essa expectativa é sintoma da colonialidade do olhar, que insiste em fixar identidades para torná-las legíveis ao padrão institucional. Foi nesse instante que a escuta se tornou mais importante que o julgamento. Escutar as histórias, os modos de se apresentar, as palavras que vinham carregadas de ancestralidade. Cada fala era também uma denúncia e uma celebração, um testemunho de resistência e de memória.

A participação na banca de heteroidentificação revelou de modo mais evidente as armadilhas do olhar colonial. Como lembra Catherine Walsh (2009), a decolonialidade não é um conceito, mas uma prática insurgente. E foi nessa prática que percebi a necessidade de me deslocar do lugar da certeza. Avaliar a partir de parâmetros pré-definidos é reproduzir uma hierarquia epistêmica. Avaliar a partir da escuta, do diálogo e do reconhecimento da complexidade é abrir brechas para o inédito.

Nesse processo, aprendi que a universidade não é o único lugar onde o conhecimento é legitimado. Ali, diante de jovens e anciãos, de gestos, línguas e silêncios, compreendi que o vestibular indígena é mais do que um instrumento de seleção: é um dispositivo de tradução intercultural. Ele obriga a universidade a sair do seu próprio idioma e a se aproximar de outros modos de dizer e de pensar. É, portanto, uma experiência de deslocamento epistemológico.

Gloria Anzaldúa (2021) chama de *borderlands* o território simbólico das fronteiras, onde as identidades se misturam e se recriam. O vestibular indígena é também um *borderland*: nele se cruzam o mundo acadêmico e os mundos indígenas, produzindo fricções, ruídos e aprendizados. Para quem participa, o desafio é suportar a instabilidade do entre-lugar e é dessa instabilidade que nascem as possibilidades de inovação metodológica.

Ao longo das entrevistas, notei que muitas pessoas indígenas compartilhavam suas trajetórias não como respostas, mas como narrativas. Falavam de suas escolas, de seus pais, das lutas por território, das dificuldades de estudar longe de casa. Essas falas não se encaixavam nas perguntas formais, mas traziam densidade e sentido. Era como se o próprio formato do vestibular fosse sendo refeito por elas, no ato de falar. E foi nesse gesto que percebi a força do que Nêgo Bispo (2015) chama de conhecimento que caminha junto com o corpo, um saber que não se explica apenas com palavras, mas com presenças.

Participar dessa experiência também significou aprender o valor da vulnerabilidade na prática docente e investigativa. bell hooks (2013) afirma que o ato de ensinar e de aprender é profundamente vital e político, pois envolve o corpo, o afeto e o desejo de transformação. Esse princípio

se estende à pesquisa: escutar é também um gesto de entrega e responsabilidade. A cada narrativa, a noção de avaliar foi se transformando em aprender. Eu já não estava ali apenas para julgar, mas para escutar o que a universidade ainda não sabe escutar. Esse deslocamento é o que Ailton Krenak (2019) chamaria de abrir as fendas da terra, permitir que o pensamento respire. O vestibular indígena, nesse sentido, não é apenas uma política pública, mas um gesto pedagógico e ético: ele nos ensina a desaprender as formas coloniais de ver, ouvir e escrever.

Participar dessa experiência me fez entender que a decolonialidade não acontece apenas nas leituras ou nas teorias. Ela se encarna nos encontros, nas hesitações, nas perguntas sem resposta. E é nesse lugar de vulnerabilidade que o pensamento se renova. O vestibular indígena me ensinou que o conhecimento não é propriedade da pesquisadora, mas um território partilhado e que pesquisar com os povos significa, antes de tudo, deixar-se afetar por eles.

A experiência no vestibular indígena não foi apenas uma vivência emocional; foi um acontecimento epistemológico. Ali emergiram dilemas concretos: como avaliar sem submeter as diferenças a um mesmo padrão? Como sustentar a escuta quando o protocolo exige julgamento? Como reconhecer que o olhar avaliador, ainda que sensível, é também um olhar situado por relações de poder?

Percebi que a colonialidade do olhar (Catherine Walsh, 2009) atravessava até os gestos mais sutis da banca, as tentativas de identificar traços de autenticidade indígena, a busca por sinais visuais de pertença, o desconforto diante das múltiplas formas de apresentação. Esse campo tensionado me fez compreender que a avaliação não é neutra: é sempre um ato político.

Desse encontro, nasceram aprendizados metodológicos que orientam meu percurso junto aos Kariri-Xocó e Fulni-ô. O primeiro é o aprendizado da pausa: compreender que o silêncio também é dado, e que interromper o tempo da escuta é um gesto de violência epistemológica. O segundo é o aprendizado da devolutiva: tudo o que se registra deve retornar à comunidade em forma de diálogo, não de documento finalizado.

O terceiro é o aprendizado da vulnerabilidade: admitir que eu enquanto pesquisadora também sou afetada e avaliada durante o processo.

A posição de avaliadora, por fim, trouxe uma consciência aguda sobre meu próprio lugar de fala. Estar na banca foi estar no limiar entre o poder institucional e o desejo de partilhar. Esse atravessamento se tornou campo de análise: ele revela como a decolonialidade não é apenas uma teoria, mas um exercício contínuo de desestabilização do privilégio epistêmico.

FIGURA 1

As estátuas Fulni-ô: memória, corpo e território

Fonte: Autora, 2017.

Ao caminhar pelo centro da aldeia Fulni-ô, em Águas Bela (PE), percebi que cada escultura erguida ali é mais do que representação é memória encarnada em pedra. Homens e mulheres, de pés descalços, vestidos com cores que evocam o cotidiano, o azul do trabalho, o rosa das festas, seguram instrumentos e gestos que fazem parte da paisagem espiritual do povo. Um deles ergue o maracá, outro sopra longos tubos vermelhos, dois tocam lado a lado, e uma mulher parece guardar um silêncio ancestral. Essas figuras estão dispostas na praça central da aldeia, espaço que também abriga o monumento ao Padre Alfredo Pinto Dâmaso e a Yassaklane, Nossa Senhora da Conceição, padroeira do aldeamento. A coexistência desses símbolos, o católico e o indígena, revela a complexidade da história Fulni-ô, tecida em encontros e confrontos, em resistências e traduções culturais.

Essas esculturas falam. Elas narram, ainda que caladas, uma pedagogia territorial. São, como diria Aníbal Quijano (2000), marcas da colonialidade e de suas fissuras. A praça central torna-se um arquivo público de memórias e negociações, onde a comunidade reinscreve sua história na própria materialidade do espaço. Ao colocar o maracá nas mãos do homem de pedra, o povo Fulni-ô afirma que sua cultura não é passado fossilizado, mas ritmo que continua vibrando. O som que o maracá evoca é o mesmo que acompanha o Toré, dança e reza que ecoam o pulsar coletivo da vida. As estátuas, portanto, funcionam como dispositivos de visibilidade, onde o corpo, a música e o território se tornam textos legíveis.

Catherine Walsh (2009) nos lembra que a decolonialidade é prática insurgente, feita de pequenos gestos que desestabilizam o olhar hegemônico. Observar as estátuas sob essa lente é compreender que nelas se inscrevem epistemologias outras, modos de saber e existir que escapam à narrativa linear do progresso ocidental. Elas são presença e resistência, lembrando que o conhecimento também se faz no corpo e na forma. Nesse sentido, o maracá esculpido é mais do que objeto; é símbolo de um saber que vibra entre o visível e o invisível, entre o som e o silêncio.

Ailton Krenak (2019) afirma que pensar é adiar o fim do mundo, e o faz relacionando pensamento à terra, à escuta e à experiência sensível.

Olhar essas estátuas é participar desse adiamento; nelas, o mundo não termina, mas recomeça na arte, na cor e na memória. Cada fissura na tinta, cada desgaste do tempo, é também metáfora de resistência; o tempo tenta apagar, mas o gesto de existir permanece. Para Ailton Krenak (2019), precisamos reencantar o mundo e talvez seja isso que as esculturas fazem ali, no coração da aldeia, convocando o olhar e o afeto de quem passa.

bell hooks (2013) nos lembra que o ensino e, por extensão, a pesquisa são atos eróticos, vitais e políticos. Aproximar-se das estátuas Fulni-ô é exercitar essa pedagogia da presença, deixar-se afetar pelo que não se explica, pelo que apenas se sente. O meu corpo também se torna corpo de escuta. Em sintonia com a pedagogia freiriana, olhar e ser olhada tornam-se gestos educativos; o conhecimento nasce do encontro, não da hierarquia. O mesmo se dá com o aprender a olhar e a ser olhada por essas esculturas. A comunhão aqui não é metáfora; é movimento de respeito, de reciprocidade e de esperança.

Nêgo Bispo (2015) fala que o conhecimento é o corpo em movimento sobre a terra. Ao trazer à superfície figuras de barro, cimento e cor, o povo Fulni-ô faz do chão uma página e do corpo um texto. As estátuas, vistas sob essa ótica, são manifestações de uma epistemologia em ato: aquilo que Walsh chamaria de pedagogia da vida. Elas convidam a pensar metodologia não como técnica, mas como gesto ético e sensível. Pesquisar, nesse contexto, é aprender a escutar o território, a reconhecer que a materialidade da cultura é também fonte de conhecimento.

Ao final da caminhada, percebi que aquelas esculturas não estavam apenas ali para serem vistas. Elas estavam ali para ensinar. A aldeia se revela como arquivo vivo, onde o chão e as esculturas guardam e atualizam as memórias do povo. As estátuas do centro Fulni-ô não são monumentos fixos, mas presenças dinâmicas, pontes entre o visível e o invisível, entre o que se mostra e o que se guarda. Observar, descrever e interpretar esses signos é também escrever com o povo, deixando que o olhar se torne parte do texto e que a experiência se converta em método.

FIGURA 2

Kariri-Xocó: o chão, o portal e o rio como memória viva

Fonte: Autora, 2023.

Na entrada da aldeia Kariri-Xocó, o portal se ergue como um convite e um aviso. É o marco entre dois mundos, o da cidade de Porto Real do Colégio (AL), com suas ruas pavimentadas, e o da aldeia, que resiste ao asfalto para preservar o chão batido, território de poeira, pegadas e histórias. Essa escolha não é simples recusa à modernidade; é afirmação de uma cosmologia. O chão, para os Kariri-Xocó, é mais do que suporte; é corpo ancestral. Caminhar descalça por ele é tocar o passado, é sentir a vibração dos antepassados que ali pisaram. A terra é quem ensina, quem escuta e quem devolve. O chão é também livro e nele se escrevem, com passos, as narrativas que o vento não apaga.

O portal anuncia o início desse outro tempo. As letras que nomeiam a aldeia são moldura para o invisível. Ao atravessá-lo, eu deixo para trás o olhar urbano e me disponho a aprender. Essa travessia é tanto geográfica quanto epistemológica: passar pelo portal é sair do território do saber instituído e entrar no espaço do saber partilhado. Assim, o portal é o primeiro gesto metodológico; é o corpo que pede licença antes de conhecer. Ele representa o início do diálogo, o limiar da escuta.

Mais adiante, o Opará, o grande rio São Francisco, se estende como espelho e caminho. Suas águas contornam a aldeia, atravessam a memória, alimentam o corpo e o espírito. O rio é o coração pulsante da vida Kariri-Xocó, fonte de força e de oração. Ali, muitos rituais acontecem, e é comum ouvir que o Opará fala com quem sabe escutar. O som de suas águas é também linguagem, uma forma de dizer que a memória pode ser líquida, em movimento, sem precisar ser fixada. Enquanto as esculturas Fulni-ô materializam a ancestralidade na pedra, os Kariri-Xocó a cultivam na fluidez da água. A permanência está no fluxo.

Ailton Krenak (2019) nos lembra que a terra é um organismo vivo, e nós somos parte dela. Essa visão se manifesta na relação dos Kariri-Xocó com o chão e o rio: eles não são recursos, mas parentes. O cuidado com a terra e o respeito às águas são, portanto, expressões de conhecimento. Para quem pesquisa, isso significa reconhecer que as imagens — o portal, o chão, o Opará — são também fontes epistemológicas. Elas falam de pertencimento, de continuidade e de tempo circular. Catherine Walsh (2009) chamaria isso de pedagogia da vida, o saber que emerge da relação viva com o mundo, e não da separação entre sujeito e objeto.

Diante do rio, compreendo que a pesquisa não é apenas observação, mas convivência. O Opará ensina o ritmo do tempo, o valor da pausa e da correnteza. Inspirada em bell hooks (2013), compreendo que o conhecimento se produz no entrelaçamento de razão e emoção. Ensinar e pesquisar são atos de cuidado que afirmam a vida diante da fragmentação colonial. Nêgo Bispo (2015) reforça que o conhecimento é o corpo em movimento sobre a terra. Aqui, o corpo caminha, o chão responde, o rio conduz. Não há distância entre viver e conhecer.

Assim, as imagens do portal e do Opará completam a escrita iniciada pelas esculturas Fulni-ô. Se ali a ancestralidade se petrifica para resistir, aqui ela flui para permanecer. São dois modos de inscrever a vida, dois gestos de memória que se complementam pedra e água, fixidez e movimento, silêncio e som.

CAMINHOS METODOLÓGICOS PROJETADOS

A experiência vivida no vestibular indígena reacendeu uma pergunta que continua a guiar meus passos: como produzir conhecimento sem reproduzir os gestos coloniais da pesquisa? Essa inquietação tem se tornado um horizonte ético e político. Não se trata apenas de pensar em métodos alternativos, mas de questionar o próprio fundamento da metodologia ocidental, estruturada sobre a separação entre sujeito e objeto, entre pesquisador e pesquisado, entre quem sabe e quem é estudado.

AUTORIA COMPARTILHADA E LUGAR DE FALA

Falar com e não sobre implica repensar radicalmente o estatuto da autoria. No percurso com os povos Kariri-Xocó e Fulni-ô, a escrita não poderá ser um gesto solitário. Ela se tornará coautoria viva: processo de interpretação partilhada, revisão conjunta e devolutiva ética. Isso implica reconhecer que cada narrativa não é dado a ser analisado, mas expressão de uma autoria coletiva, situada e relacional.

A devolutiva das análises será realizada por meio de rodas de conversa, textos comentados e cartas que retornam ao território, abrindo espaço para que as participantes possam acrescentar, contestar ou ressignificar o que foi produzido. A escrita, assim, não se encerra no texto final, mas permanece como prática de relação.

Isso significa que cada narrativa, cada fragmento de memória e cada reflexão produzida nos encontros será tratada como autoria coletiva, com direito à escuta e à validação das pessoas que as compartilharam. A devolutiva das análises se dará em rodas de conversa, textos comentados e

cartas que retornam ao território, abrindo espaço para que os interlocutores acrescentem, contestem ou ressignifiquem o que foi escrito.

Assumo, assim, que a escrita acadêmica é também espaço de negociação. Sou corpo situado atravessado por afetos, histórias e limites. O com é verbo político: inscreve o outro como coautor e, ao mesmo tempo, exige responsabilidade. Como lembra Gersem Baniwa (2006), a pesquisa só é ética quando devolve dignidade e sentido aos que dela participam.

No texto final da tese, essa coautoria será reconhecida não só nos agradecimentos mas também na própria tessitura narrativa, que acolherá vozes plurais e diferentes registros de linguagem: relatos, cantos, descrições, silêncios. Escrever com é, portanto, um gesto de partilha e de restituição; o texto não é o fim do processo, mas uma etapa de uma relação que continua viva.

Inspirada pelas pedagogias decoloniais de Catherine Walsh (2009) e pela noção de epistemologias fronteiriças de Walter Mignolo (2017), compreendo que a pesquisa é, antes de tudo, uma prática de encontro. O campo não é um local geográfico, mas uma relação. Por isso, a minha aproximação com os povos Kariri-Xocó e Fulni-ô tem sido construída com cuidado, tempo e escuta. Cada conversa, cada gesto e cada silêncio possuem densidade epistêmica, pois revelam modos de ser e de estar no mundo que desafiam as fronteiras da racionalidade moderna.

A oralidade se apresenta, nesse contexto, como um dos pilares metodológicos centrais. Em sociedades de tradição oral, a palavra não é apenas veículo de informação, mas força criadora. Escutar é também participar da construção do sentido. A pesquisa, portanto, não se baseará em entrevistas no formato rígido, mas em rodas de conversa, partilhas e convivências prolongadas. Essa escolha metodológica se ancora na compreensão de que o conhecimento é produzido na relação e não na extração.

Outro eixo fundamental é a partilha. O processo de investigação não pode se encerrar em relatórios e artigos, mas precisa devolver algo às comunidades. Isso implica pensar em formas de retorno que respeitem as linguagens e os modos próprios de cada povo. Pode ser uma carta, um

vídeo, uma roda de conversa, uma narrativa visual. Como afirma Nêgo Bispo (2015), pesquisar é também devolver o saber ao chão de onde ele foi retirado. Essa reciprocidade é o que transforma o ato de pesquisar em um gesto de responsabilidade.

Também compreendo a coautoria como horizonte político e epistemológico. Nas pesquisas com povos indígenas, a autoria precisa ser compartilhada, pois as histórias, memórias e interpretações são tecidas coletivamente. Isso significa reconhecer o direito à voz e à interpretação das pessoas participantes. Nesse sentido, as narrativas produzidas pelos egressos Kariri-Xocó e Fulni-ô não serão dados, mas textos de autoria plural, frutos de um diálogo. Essa escolha ressoa com o que Gloria Anzaldúa (2021) chama de escrita de fronteira, um modo de narrar que rompe o controle da voz única e abre espaço para a multiplicidade.

Inspirada em Paulo Freire (2019), compreendo a pesquisa como prática dialógica, um processo em que saber e vida se constroem mutuamente, na troca e na escuta, e não pela imposição de uma verdade única. Para Krenak (2019), pensar e escrever são gestos de semear que exigem tempo, vínculo e cuidado com a terra. O conhecimento floresce quando cultivado em comunhão com o mundo. Pesquisar com os povos é, portanto, um modo de plantar perguntas em solo comum, onde as respostas florescem de forma compartilhada.

O deslocamento metodológico também envolve o próprio ato de escrever. Se a escrita acadêmica tradicional exige neutralidade e distanciamento, as metodologias decoloniais reivindicam a presença. Escrever torna-se uma forma de habitar o texto, de deixar nele marcas do corpo, da emoção e da espiritualidade.

Esses caminhos metodológicos projetados não pretendem substituir um método por outro, mas instaurar um modo de pesquisar que se sustente na ética da convivência e na ecologia dos saberes. A pesquisa com os povos Kariri-Xocó e Fulni-ô será, portanto, um processo de aprendizado mútuo, em que cada encontro poderá redefinir o rumo da investigação. Como diz Catherine Walsh (2009), o conhecimento decolonial se faz caminhando, e é nesse caminhar que as metodologias se reinventam.

Ao projetar esses caminhos, reconheço que não há neutralidade possível. Eu sou um corpo situado, atravessado por histórias e afetos. Assumir essa condição é um modo de resistir à impessoalidade colonial que pretende apagar o sujeito da pesquisa. A inovação metodológica, nesse sentido, não está apenas nas técnicas, mas na disposição de se implicar, de se deixar tocar, de escrever com e nunca sobre as pessoas com quem se aprende.

FECHAMENTO-ABERTURA

Encerrar este texto é, em certa medida, um gesto impossível. As palavras que o compõem são fragmentos de uma travessia que ainda está em curso, e talvez nunca se complete. As metodologias decoloniais não oferecem manuais nem fórmulas; elas se fazem na caminhada, nos encontros, nas escutas e nos silêncios. O que aqui se apresenta são rastros, vestígios de uma experiência que segue se desdobrando entre a universidade e os territórios, entre o vivido e o por viver.

O vestibular indígena me ensinou que toda pesquisa começa com um convite à escuta. Escutar é permitir que o outro altere nossas perguntas e desorganize nossas certezas. A cada história contada pelos povos Kariri-Xocó e Fulni-ô, a cada gesto de resistência e esperança, compreendo que pesquisar é também deixar-se pesquisar. É admitir que o conhecimento não nasce apenas do olhar analítico, mas do corpo afetado.

O caminho metodológico que se desenha a partir dessa experiência não é linear. Ele se dobra, se refaz, se contradiz. É um caminho tecido com vozes, presenças e ausências. Em diálogo com Ailton Krenak (2019), pensar com os povos é prolongar o sonho da vida, adiar o fim não pela razão, mas pela relação. Escrever com os povos, e não sobre eles, é um gesto ético, político e espiritual. É reconhecer que a universidade pode e deve ser atravessada por outras racionalidades, por outras formas de existir e produzir saber. É aceitar que o texto acadêmico pode carregar corpo, emoção, ancestralidade e poesia. É, sobretudo, compreender que o ato de escrever pode ser um espaço de cura, de reconciliação e de escuta.

bell hooks (2013) nos lembra que a liberdade começa no ato de nomear o próprio mundo; escrever com os povos é um modo de devolver a palavra ao lugar do corpo e da esperança. Em sintonia, Paulo Freire (2019) nos lembra que a esperança é um verbo que se conjuga no coletivo. Escrever com os povos é, assim, um exercício de esperança compartilhada, uma escrita que não termina, mas continua em cada encontro.

O que este capítulo deixa como abertura é um convite: que continuemos a inventar modos de pesquisar que não extraiam, mas que partilhem; que não objetifiquem, mas que convivam; que não representem, mas que coescrevam. Que possamos transformar a pesquisa em um território de encontro, onde a palavra caminhe junto com a vida e onde o conhecimento floresça em chão comum.

REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La frontera: la nueva mestiza**. Capitán Swing Libros, 2021.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano**. O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BISPO, Antônio. **Colonização, quilombos**: modos e significações. Brasília: INCTI, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LUGONES, María. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 73-102, jul./dez. 2008.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, 2017.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In:* LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber:** eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 201-246.

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. p. 12-43.

quarta parte

POÉTICAS DA TRADIÇÃO E DESIGNERS DE(CONTRA)COLONIAIS

CAPÍTULO 11

poéticas contracoloniais em Nego Bispo e o Antropoceno

Paulo Brito do Prado

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-786-6.11

Fogo!... Queimaram Palmares,
Nasceu Canudos.
Fogo!... Queimaram Canudos,
Nasceu Caldeirões.
Fogo!... Queimaram Caldeirões,
Nasceu Pau de Colher.
Fogo!... Queimaram Pau de Colher...
E nasceram, e nascerão tantas outras comunidades
que os vão cansar se continuarem queimando
Porque mesmo que queimem a escrita,
Não queimarão a oralidade.
Mesmo que queimem os símbolos,
Não queimarão os significados.
Mesmo queimando o nosso povo,
Não queimarão a ancestralidade.

Nego Bispo

PRIMEIRAS PALAVRAS

O texto traz algumas reflexões em torno da trajetória e dos escritos de Antonio Bispo dos Santos (Nego Bispo, 1959–2023) como possibilidades de sobrevivência do humano-espécie e de outras espécies de vida nas ruínas do Antropoceno (Anna Tsing, 2021; 2022; Donna Haraway, 2019). No decurso da análise entendemos as reflexões de Bispo como leituras aquilombadas do mundo e como poéticas contracoloniais produzidas a favor da vida na terra e perspectivadas no cotidiano biointerativo do campesinato negro piauiense que habita as regiões dos Cerrados, das Chapadas e dos Baixões do Piauí.

As reflexões de Bispo são compreendidas como um sistema poético atravessado pelas marcas quilombolas e que podem ser úteis no processo de habitar a "barriga do monstro" (Donna Haraway, 2022) climático, sem deixar de lado as marcas sociais mais destacadas do povo brasileiro - refere-se a gênero, raça e classe - e que foram histórica e geograficamente produzidas no curso do tempo. Logo aquilo que Bispo escreveu é incorporado no texto como histórias quilombolas, clivagens que se interpõem às narrativas produzidas

pelo "homem queimador do Antropoceno/Capitoloceno" (Donna Haraway, 2019) e como contramonumentos/antimonumentos (Clovis Carvalho Britto, Ludmila Santos Andrade, Paulo Brito do Prado, 2023):

> *que correspondem a um desejo de recordar de modo ativo o passado (doloroso), mas leva em conta também as dificuldades do 'trabalho de luto'. Mais ainda, o antimonumento[/contramonumento], que normalmente nasce do desejo de lembrar situações-limite, leva em si um duplo mandamento: ele quer recordar, mas sabe que é impossível uma memória total do fato e quanto é dolorosa essa recordação. Essa consciência do ser precário da recordação se manifesta na precariedade tanto dos antimonumentos como dos testemunhos das catástrofes humanas (Márcio Seligmann-Silva, 2016, p. 51).*

Por essa linha interpretativa as palavras de Nego Bispo, além de serem memórias traumáticas da colonização e da racialização, são o resultado de uma ciência prática da terra e da biointeração, constituídas na cata de frutas e ervas dos Cerrados e da Caatinga, no convívio humano/não-humano compartilhado com os bichos e plantas do Sertão Nordestino e em sociabilidades tecidas pela refrescância em banhos na Lagoa Grande do Boqueirão, localizada entre os municípios de São João do Piauí e Canto do Buriti (Piauí).

Os sistemas poéticos e os usos da memória presentes na história escrita por Nego Bispo foram desenvolvidas a partir do cotidiano no Quilombo Saco-Curtume, em São João do Piauí, distante 458 quilômetros de Teresina, a capital do estado do Piauí, no Nordeste brasileiro, na microrregião do Alto Médio Canindé, quase nas divisas com os estados da Bahia, do Ceará, do Pernambuco e das cidades que formam o Vale do Rio São Francisco.

As análises propostas apontam ser as poéticas presentes na obra de Nego Bispo e na sua crítica da sociedade ocidental um conjunto de *patches* que revelam limitações epistemológicas no interior do conceito de Antropoceno, amplamente manuseado como alternativa universal para explicar as mudanças climáticas e os riscos de modelos produtivos contemporâneos para a reprodução da espécie humana e a continuidade da vida.

Dito de outra forma os escritos de Nego Bispo, seu corpo e a sua identidade quilombola são entendidos como poéticas contracoloniais e

inflexões que fazem fissuras nos modos de produção e de reprodução da humanidade ocidental. O que Bispo conta provoca tensões, revela processos de apagamento da ciência ocidental e desvela projetos generalistas que mais escondem os efeitos mundiais da colonização e o colapso climático daí originado.

Segundo narrou Bispo, a depender da região e das marcas sociais do povo, a continuidade da colonização (e os seus efeitos) são experienciados de forma específica, brutal e que se agravam em razão da historicidade local ser atravessada por inúmeras opressões remodeladas no curso do tempo, a exemplo do ocorrido com os quilombolas no Maranhão durante o processo de instalação do Centro Espacial de Alcântara em 1982 ou do campesinato do Sul do Piauí em projeto de exploração do biodiesel à base de mamona em 2005.

As poéticas de Nego Bispo, traduzidas em oralidades e letras, mudam a forma de entender a ação humana no tempo-espaço, pois chamam para observação especializada ao passo que combatem generalizações. Suas histórias sugerem necessárias transformações no modo como a humanidade tem se desenhado nesse tempo e oferecem alternativas para o sistema de pensamento humanista/iluminista indo de encontro à biointegração entre humanos e não humanos como um caminho para evitar "a queda do céu" (Davi Kopenawa, 2015; Bruce Alberti, 2002, 2015) ou para "adiar o fim do mundo" (Ailton Krenak, 2019).

Seus escritos denunciam o racismo contra o campesinato negro nordestino e explicam como esse racismo se estende para outras formas de vida ocorrendo contra todas as espécies vivas, inclusive as não humanas, "contra as raças de frutas, de peixes e também contra os animais silvestres" (Antonio Bispo dos Santos, 2023, p. 52-53). É por essa razão que Bispo critica a existência de uma festa da uva e questiona a inexistência de uma para homenagear o umbu, afinal é desse fruto de onde moradores do semiárido brasileiro extraem a água que lhes mata a sede em tempos de estiagem e de secas severas no Nordeste.

Suas poéticas, exemplos e contranarrativas questionam o conceito de Antropoceno manejado pelo norte global e pela coletividade científica

ocidental. Pela lógica de Bispo esta não poderia ser a única via explicativa do colapso climático, do impacto da ação humana mundial na geologia terrestre e dos perigos do modelo desenvolvimentista na continuidade da vida apesar dos fins já amplamente anunciados (Donna Haraway, 2022).

Quando Bispo escreve ter a academia deixado de fora do conceito de história, de pessoa, de cultura e de ciência os povos afropindorâmicos ele não só solicita uma revisão de tudo que se escreveu, mas reforça a ação de grupos, comunidades e civilizações que desde o século XVI resistiram à grande invasão colonial e que continuamente denunciaram a dissimulação colonial pela via de projetos civilizatórios, racialistas e eugênicos.

A partir de si e de uma percepção quilombista do mundo (Maria Beatriz do Nascimento, 2018) Nego Bispo conta, ao criticar a brutalidade colonial europeia e a hipocrisia cristã, a história da colonização do Brasil. Simultaneamente a isso, ele reescreve a história, enfiando nessa versão aquilo que foi abandonado (Durval Muniz de Albuquerque Junior, 2007), que resistiu ao colonialismo, e que mantém-se vivo em significados e modos de vida afropindorâmicos, conforme ele mesmo pontuou, e que vão de encontro à ação do aquilombamento como metáfora de resistência (Maria Beatriz do Nascimento, 2018) e do autorreconhecimento étnico-racial derivado da experiência afrodiáspórica e do encontro com os povos americanos (Lélia Gonzalez, 2020).

Sua narrativa, muito marcada pela raça, classe, gênero e região afropindorâmicas, evidencia os limites do conceito de Antropoceno pensado a partir do Norte Global. Ao escrever sobre confluências, transfluências, biointerações e considerar o ecúmeno como possibilidade de vida, Bispo denuncia o caráter reificado de Antropoceno ainda referenciado pelo modo de pensar do Norte Global, não só pelo problema da sincronicidade e da escala (José Augusto de Pádua, 2023), mas pela incapacidade de se ver por sua lente os enfrentamentos de corpos como os de Nego Bispo, arbitrariamente bordados no tecido da colonização (Walter Mignolo, 2017; Saidya Hartman, 2021), e cotidianamente apartados do convívio social graças à invisibilidade das linhas da colonialidade, do gênero, da raça e da cor.

Pelas lentes de Bispo é possível ver como o manejo de categorias generalizantes e distantes territorial, cultural e socialmente para explicar fenômenos locais pode contribuir para apagar realidades, dissimular experiências desastrosas do capital, precarizar ainda mais a vida de quem vive em regiões historicamente excluídas da infraestrutura do desenvolvimentismo capitalista e operacionalizar a continuidade de fins de mundos em nome do progresso. É por esta razão que compreendemos os seus escritos como antimonumentos.

Ao serem antimonumentos, Bispo e sua obra, o quilombo e o campesinato negro piauiense significam um "misto de memórias e de esquecimentos, de trabalho de recordação e de resistência" (Marcio Seligmann-Silva, 2016, p. 51) que "quebram a literalidade da inscrição da memória enquadrada [...] ainda assentada na cultura cristã, branca e masculina" (Clovis Carvalho Britto, Ludmila Santos Andrade, Paulo Brito do Prado, 2023, p. 681).

Por essa via interpretativa é possível revestir os ensinamentos de Bispo como poderes suficientes para subverter a própria cultura na intencionalidade de provocar infiltrações na "cultura" (Manuela Carneiro da Cunha, 2009), expandir as fronteiras da história e desconfiar do Antropoceno como única alternativa analítica que possa explicar os efeitos coloniais, capitalistas e climáticos sobre povos que pouco, ou nada, contribuíram com a emissão de toneladas de monóxido e dióxido de carbono entre 1850 e o século XXI.

O Antropoceno como categoria que, em tese, exporia o grande impacto humano na história geológica ainda reitera o etnocentrismo e dissimula as reais responsabilidades quando ignora em nome de generalizações conceituais o fato de até os anos 2000 serem os Estados Unidos, Alemanha, China, Rússia, Japão, Índia, Reino Unido, Canadá, Itália e Coreia do Sul os maiores emissores de gases do efeito estufa no mundo. Enquanto o Brasil permanecia longe no ranking de emissões de gases do efeito estufa, só alcançando posições de destaque na segunda década do século XXI, quando o agronegócio invadiu áreas de Cerrados no Nordeste e Centro-Norte do Brasil e assumiu formas tecnológicas de um capitalismo faminto demonstrado no desmatamento acelerado, aumento exponencial

de rebanhos bovinos, extração de minerais em áreas sensíveis ao ecossistema mundial em conluio com a incapacidade do Estado em fiscalizar, legislar restrições e punir crimes ambientais.

Nesse cenário de destruição, fogo, desmatamento e fronteiras agrícolas, Nego Bispo intensificou a escrita e a denúncia da colonialidade a partir do Quilombo, da floresta e de uma relação simbiótica entre homem e natureza desenvolvida nos anos de resistência à escravidão, colonização e mercantilização da terra, plantas, animais e do trabalho.

É por conta desse seu desenho aquilombado do Brasil, "possibilidade de união nos dias da destruição" (Maria Beatriz do Nascimento, 2018, p. 09), pintado na contramão da história, que escolhemos nos debruçar sobre suas epistemologias e perspectivas de mundo, na intenção de nos afastarmos da objetividade científica pretendida pelo Antropoceno pensado sob matrizes europeias e norte-americanas, para ficarmos mais perto dos modos de vida biointerativos dos povos afropindorâmicos, localizados na América Latina.

Interessa estudar o que Nego Bispo entendeu por contracolonização, em que medida essa categoria auxilia na revelação de limitações teóricas no termo Antropoceno e de que modo a contracolonização e as experiências quilombolas revelam/auxiliam a construção de outros fundamentos para a história, dão contorno a arranjos de vida em um mundo destruído pelo colonialismo e deixam ver sofisticados relacionamentos entre proteção ambiental e capital que mais deambulam o enfrentamento do colapso ao invés de combatê-lo.

A análise parte da continuidade histórica (Maria Beatriz do Nascimento, 2018) "centrada na teoria da práxis enriquecida" (Emilia Viotti da Costa, 2014, p. 28) por experiências narradas e na "desconstrução, como métodos para contestar os paradigmas da história" (Louisy Tilly, 2007, p. 49). O estudo de trajetória, a biografia social e a intersecção com os marcadores sociais de raça, classe, gênero e região (Antonio Augusto Oliveira Gonçalves; Flavia Valéria Cassimiro Braga Melo; Paulo Brito do Prado, 2025) funcionam como mecanismos para dar contorno à relação de Bispo com a história escrita e ensinada, os atravessamentos disso com suas experiências aquilombadas e os seus modos de vida edificados no ecúmeno (Henry Mendras, 1978),

ou na simbiose com a natureza (Maria Dione Carvalho de Moraes, 2009) resultante de relações intercambiadas na fronteira entre humanos, plantas, animais e o ecossistema que se constitui na região nordestina e piauiense, conforme prefere caracterizar Bispo por biointeração.

No desdobramento da argumentação, utilizam-se os estudos de história social, de relações étnico-raciais e socioantropológicos, além de debates sobre o Antropoceno. Espera-se que a reflexão estimule outras leituras dos escritos deixados por sujeitos contracoloniais, a exemplo de Nego Bispo, como alternativas teóricas contrárias à ignorância ilustrada muito presente em teorias generalistas originárias do Norte Global. É também uma expectativa o desenvolvimento de mudanças epistemológicas no registro da história geológica além do humanismo e a sua orientação a favor da vida humana e não-humana na terra.

O texto foi dividido em duas partes, além desta breve introdução, considerações finais e as referências. A primeira parte versa sobre a trajetória de vida de Nego Bispo, sua relação com os movimentos sociais, a interface de suas reflexões com as mudanças paradigmáticas no campo da política, bem como nas políticas da história e do Antropoceno. Na segunda parte exploramos seus significados, saberes aquilombados e a contracolonização como uma outra versão da história a favor da vida em meio às ruínas das grandes invasões coloniais e capitalistas. Nas considerações finais retomamos o debate realizado no curso do texto para reforçar a importância de ler os povos que por longa temporada foram subjugados, silenciados e colocados para fora das fronteiras da vida como alternativa para sobreviver ao fim do mundo e representar essa sobrevivência para além de estratégicas generalizações.

NEGO BISPO, QUILOMBOS E A HISTÓRIA NO ANTROPOCENO

Originário do Vale do Rio Berlengas, nas proximidades de Francinópolis, Elesbão Veloso e Regeneração (Piauí, Nordeste), na mesorregião Centro-Norte Piauiense, distante 192 quilômetros de Teresina, Antônio Bispo dos Santos, o Nego Bispo, nasceu no dia 10 de dezembro de 1959 e

faleceu em 03 de dezembro de 2023, em São João do Piauí, no Quilombo Saco-Curtume, a pouco mais de 450 quilômetros da capital do estado.

Antonio Bispo dos Santos foi o primeiro membro de sua família a receber a alfabetização e a concluir o ensino fundamental. Completados os seus 18 anos, em 1977, na comunidade onde foi criado, no interior do Piauí, decidiu conhecer, pela primeira vez, uma cidade grande. Perseguindo, aparentemente, um movimento similar ao de outros nordestinos das décadas de 1950 e 1970, ele também migrou para o Sudeste. Naquela conjuntura o Brasil tentava se aproximar das nações desenvolvidas do Norte Global sem, todavia, abandonar antigas e autoritárias relações de trabalho (Lilia Moritz Schwarcz, 2019), muito relacionadas ao passado colonial, escravocrata, racializado e hipersexualizado.

O tempo era de "milagre econômico", durante a ditadura militar, em que o Brasil tentava, pela via de atividades agropecuárias, e da gestão de contenciosos entre o patronato agrário, classe dominante urbana, militares e os grandes empreendimentos estrangeiros elaborar consensos para procrastinar a reforma agrária e dificultar a integração da população negra, indígena, feminina e homossexual na cidadania brasileira.

Nessa ocasião, pouco se falava sobre as questões ambientais. A maior parte da população vivia no campo, a fumaça cinzenta do combustível fóssil, os resíduos de atividades mineradoras, detergentes e o plástico ainda não eram tão bem percebidos como se tornaram na virada para o século XXI. Todavia as profundas mudanças globais no pós-Revolução Industrial e a sua intensificação no pós-Segunda Guerra estimularam, no Brasil, já em 1950, uma saída massificada do campo, principalmente de homens do Centro-Norte e Nordeste, em busca de condições mínimas de sobrevivência no Sul e Sudeste brasileiro.

Para São Paulo, Rio de Janeiro e o Espírito Santo esses homens e algumas mulheres foram e juntos levaram suas marcas de raça, classe, gênero, sexualidade e região costuradas com a linha do racismo e do abandono histórico por parte do Estado brasileiro.

Nessas cidades ocuparam funções subvalorizadas, receberam o mínimo para sobreviver, foram amplamente racializados/sexualizados,

socialmente discriminados, marginalizados e acabaram indo habitar nas encostas dos morros, em fragilidades geológicas, nas franjas da sociedade e da cidadania brasileira, distantes da educação, saúde e do lazer, mas a poucos centímetros do buraco climático já anunciado pela Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, em 1972, em Estocolmo, na Suécia.

Dentre tantas cidades, foi no Rio de Janeiro, na capital carioca, onde Bispo escolheu viver, por aproximadamente cinco anos. Em São Cristóvão, um pedacinho inventado do Nordeste em plena capital carioca (Durval Muniz de Albuquerque Junior, 2011), intensamente habitado por migrantes nordestinos desde a sua industrialização nos anos 1940 e 1950, o piauiense foi solidariamente recepcionado por moradores das comunidades de favela que aí vinham se constituindo desde os anos da modernização empreendida por Pereira Passos no início do século XX ("O Bota-Abaixo", de 1903) (Nicolau Sevcenko, 1999; 2018).

Não se sabe se foi a força dos traços identitários ou a reciprocidade dos convivas em São Cristóvão, mas o fato é que Bispo se identificou profundamente com os moradores das comunidades da Maré, do Complexo do Alemão e do Pereirão, em Santa Tereza. Deixou isso registrado, além de destacar ter se divertido, todas as vezes que retornou ao Rio de Janeiro, nos bares e nos festejos aí promovidos (Antonio Bispo dos Santos, 2023). Provavelmente foi por conta das relações de amizade e das redes de apoio tricotadas na zona central do Rio que oportunizaram a Bispo trabalhar na construção civil e em outros afazeres diários. Ali, nas imediações de São Cristóvão, deveria ser comum, no fim de tarde, após a lida, ele parar em um bar, bebericar uma dose de cachaça e trocar ideias com seus compartilhantes ou seus comuns, aqueles que também acreditavam em outras cosmologias, em outras formas de desenho da vida distantes do modelo urbano e capitalista, ainda muito comum na caracterização dos significados que permeiam a ideia de Antropoceno.

Nas pouquíssimas horas de lazer, Bispo circulava pela Quinta da Boa Vista, distante 1,2 quilômetros de sua morada, e sempre que sobrava algum trocado, ele percorria os bairros nobres, como Copacabana e Ipanema. Ali testemunhava a desimportância atribuída à vida na correria dos carros,

na pressa dos caminhantes, na gentrificação promovida pelos prédios de aço e concreto ou na mercantilização dos espaços, da areia da praia e das águas do mar em um movimento muito similar ao do homem-queimador (Donna Haraway, 2019). Nas avenidas e calçadas do Rio tudo lhe parecia trabalho, dinheiro e rapidez.

Talvez tenha sido por essa razão que deixou assinalado em memórias não nutrir apreço por tais lugares. Bispo os encarava como reprodutores de relações sintéticas e descartáveis (Antonio Bispo dos Santos, 2023), que embora fossem determinados pela tecnologia não eram capazes de produzir e nem de representar a complexidade histórica da humanidade, da terra e de suas múltiplas formas de vida. Provavelmente por acreditar nisso, ele acabou retornando ao Piauí onde escreveu manifestos e se fez um contramonumento, talvez porque acreditasse que "contar a história fosse algo muito potente para se fazer" (Donna Haraway, p. 420, 2022) frente às intencionais tentativas de se queimar a ancestralidade, silenciar as experiências afropindorâmicas e fabricar hiatos mais historiográficos que necessariamente históricos (Joan Scott, 2008).

O pouco tempo vivido na cidade do Rio de Janeiro, em plena ditadura militar, serviu para mostrar-lhe que aquele ambiente urbano atravessado pelo mito do milagre econômico e pelos discursos desenvolvimentistas, capitalistas e neoliberais, não lhe seria viável, muito menos possível ao seu modo de vida, crenças e objetivos por onde ele procurava *vivir bien* entre espécies humanas e não-humanas (Donna Haraway, 2022), numa relação de quase simbiose com plantas, animais e ecossistemas.

Bispo acreditava que o espaço urbano nutria grande desprezo pela diversidade de formas de vida no mundo. Para ele o capitalismo aí manifesto em cada esquina desprezava as vidas não-humanas que rastejavam pelo semiárido brasileiro, o mandacaru que vivia na dureza do sertão abrindo-se em flor em temperaturas altíssimas e principalmente pelos contornos sociais de sua vida: um corpo negro, aquilombado e camponês.

A cidade lhe apresentava-se como dominada pelo dinheiro e por encontros superficiais, sem a possibilidade de profundidade nas relações humanas, como as que experienciou no interior do Piauí, no cotidiano quilombola e na lida camponesa.

Convicto do caráter "cosmofóbico" da urbanidade carioca, possivelmente por ter experienciado repertórios de xenofobia, racismos e aporofobia, Nego Bispo retornou ao Nordeste, conheceu sua esposa, casou, teve filhos e foi viver em uma comunidade campesina de mulheres e homens negros, posteriormente convertida em um remanescente quilombola.

Na altura de seus 23 anos, ele não era mais um "retirante nordestino" em busca de melhores condições de vida no Sudeste brasileiro. Bispo havia se inserido em um ascendente e coletivo processo de formação, conscientização e mobilização pública, que em 1980 reocupava a ágora brasileira, com o objetivo de defender a vida na terra, os direitos do meio ambiente, dos povos, bichos e vidas que habitavam o campo e a cidade.

Naquela conjuntura os movimentos populares cresceram e invadiram ruas e o campo. Em meados dos anos 1980 houve ampla mobilização em torno da Anistia, do retorno dos exilados políticos, das eleições diretas pela via do movimento Diretas Já, em 1983, do combate ao racismo, da ampliação dos direitos para as mulheres e da luta por reforma agrária, mediante o movimento Quilombola e Sem Terra (MST), reorganizado em 1985.

O I Congresso do MST, no mencionado ano, ocorreu no Sul e reuniu "participantes de 23 estados do Brasil, sob a consigna Ocupação é a única solução, explicitando a territorialização da luta e a forma da ocupação dos latifúndios como principal mecanismo de pressão política na luta por reforma agrária" (Adelaide Gonçalves, p. 262, 2019) e pela ampliação de direitos de vida para os povos do campo. O interesse perseguido pelos organizadores daquele congresso era redefinir os princípios gerais do MST, centrando-os na "luta pela terra, pela reforma agrária e pelo socialismo" (p. 262).

Todavia, antes disso, as assembleias regionais, a exemplo da sessão Nordeste, já vinham medindo a temperatura que caracterizaria aquele Congresso, a retomada do tema reforma agrária e a exigência do respeito aos direitos fundamentais quando ainda vigorava a ditadura. Segundo Adelaide Gonçalves (2018) os nordestinos tomaram por prioridade o debate dos conflitos estruturais "pelo uso e a posse da terra, [bem como] gerador de uma situação de concentração e conflitos de terra, de agricultores sem-terra para trabalhar e morar, muita miséria, fome, desemprego, êxodo rural e mortalidade, sobretudo infantil" (p. 266).

Somava-se a isso a luta pela ressignificação das identidades indígena, quilombola e negra, bem como a sua conexão ao desejo por uma reforma agrária justa e pelo combate ao trabalho análogo à escravidão. Juntou-se a esse movimento a denúncia dos arranjos do patronato interessado em manter velhos privilégios mediante outras configurações, agora mascaradas pelo desenvolvimento tecnológico e a produção/alimentação da crença coletiva de que era o agronegócio o responsável por alimentar o Brasil ao passo que se fomentava ampla propaganda difamatória contra o campesinato tradicional, a agricultura familiar e os movimentos agrícolas que se mantinham parcialmente independentes do capital financeiro (João Márcio Mendes Pereira, Sérgio Sauer, 2006).

No contexto em foco, a luta de grupos oprimidos, apoiados por setor progressista da Igreja Católica (Comunidades Eclesiais de Base – CEBs e a Pastoral da Terra), interessava-se pela subversão das políticas da história escrita e ensinada, ao passo que revelavam o descalabro em que se encontravam as comunidades camponesas, quilombolas, indígenas e diferentes sujeitos racializados/hipersexualizados (mulheres, homens, homossexuais) que beiravam a indigência nas comunidades de favela em grandes cidades brasileiras ou o campo de estados historicamente prejudicados pela desigual distribuição dos recursos financeiros, infraestruturais e institucionais.

Parece bem provável que tenha sido na mencionada conjuntura, em meio a assembleias, congresso e a mobilização político-partidária de esquerda, em que Nego Bispo adquiriu amadurecimento político e formação dentro de princípios amparados no socialismo, trabalhismo e nos direitos humanos. É possível que tenha sido de onde ele partiu para se tornar uma voz de destaque na defesa dos direitos dos povos quilombolas do Piauí e foi de onde, posteriormente, fez circular suas reflexões contracoloniais.

Aquela conjuntura (1960-1980) permitiu uma bricolagem de temporalidades e, na fervura do caldo, vários grupos se mobilizaram na busca por cidadania, visibilidade, direito à memória, história e reparação:

> *A história dos quilombos, do passado e do presente, se transformou em bandeira de luta. Na década de 1980, com os debates da Constituinte e a efervescência política, foi criada a Fundação Cultural Palmares (FCP) em pleno período de redemocratização, no governo Sarney. Entidade pública vinculada ao Ministério da*

> *Cultura, a FCP tinha como objetivo formular e implementar políticas públicas para "potencializar a participação da população negra brasileira no processo de desenvolvimento, a partir de sua história e cultura". Nesse processo, tornadas invisíveis por longo tempo, emergiram centenas de comunidades negras, em processos semelhantes à emergência das populações indígenas no Nordeste. Onde se dizia ou se pensava não existir, milhares de homens e mulheres em comunidades rurais, populações ribeirinhas, povos da floresta ou populações tradicionais passaram a reivindicar terra, territórios e políticas públicas (Flávio dos Santos Gomes, 2015, p. 128).*

Nos anos 1980 e 1990, em vários encontros, "comunidades negras rurais remanescentes de quilombo começaram a se organizar, nas reivindicações de seus direitos sobre as terras que ocupavam" (Flávio dos Santos Gomes, 2015, p. 128). Nessa ocasião o termo "remanescente de quilombos" foi reconhecido pela Constituição Federal de 1988, no artigo 68, dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) como uma importante evidência do escravismo, da racialização e da resistência à colonização.

O ADCT e o artigo 216, no parágrafo 5, diziam, respectivamente, que aos "remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos" (p. 128), garantir "o direito possessório das terras ocupadas e herdadas por seus antepassados" (p. 128); e instituir o "tombamento de 'documentos' e 'sítios detentores de remanescências de antigos quilombos', determinando assim que os 'remanescentes de quilombos'" (p. 128) fossem "reconhecidos como patrimônio cultural da nação" (p. 128), bem como elos entre o passado de escravidão, racialização, resistência e o presente de segregação e racismo.

O retorno àquela conjuntura (ainda em curso) permitiu reconstruir a moldura na qual Nego Bispo e o Quilombo Saco-Curtume conquistaram o reconhecimento da identidade quilombola e a titulação da terra, em 05 de maio de 2009, mediante o processo de número 01420.000786/2009-23, e a Portaria de número 43/2009, oficializadas e registradas pela Fundação Cultural Palmares e o Incra. Este enquadramento deixa ver o amadurecimento dos debates sobre o movimento quilombola, os direitos desses povos, fortalece o movimento de escrita de uma história contracolonial que enfrenta a questão agrária, explicita as contradições do Estado brasileiro, das políticas da história escrita e os limites do conceito de Antropoceno

ao passo que solicita uma necessária reformulação do pensamento social, para que leve em conta as marcas de gênero, raça, classe e região de pessoas como Nego Bispo.

É nessa conjuntura, fortemente influenciada pelo cristianismo católico, politização dos debates de raça, classe e gênero que Bispo se formou como uma importante liderança quilombola. E, embora suas memórias aparentem um distanciamento do cristianismo por compreender o catolicismo como responsável pela colonialidade, quando lemos seus escritos fica patente o seu encontro com o trabalho das Comunidades Eclesiais de Base e depois com a Pastoral da Terra. Aquela primeira caminhara muito alinhada às Ligas Camponesas entre 1930 e 1950, e a outra fazia ressonância, após o temporário apoio da Igreja Católica aos militares, a movimentos sociais do campo (MST, Quilombos, Ribeirinhos). Nesse sentido é possível que Bispo tenha obtido uma formação religiosa cristã, afinal ele demonstra profundo conhecimento dos textos bíblicos. Porém, os encara criticamente, utilizando-os para desconstruir as representações da colonização e revelar as contradições do discurso cristão, dos textos sagrados e das narrativas derivadas do pensamento euro-cristão.

Os enquadramentos deixam ver os intercâmbios no curso de sua trajetória - uns mais conflituosos que outros - e por onde Bispo se tornou uma liderança política, uma voz que se fez ouvir e um corpo com marcas profundas de opressão que solicitaram, na virada do século XX para o XXI, alguma reparação e sua inscrição como contramemória da nação e uma clivagem na contemporânea ideia de Antropoceno, sugerindo a sua expansão.

Na contramão de querelas acadêmicas em torno de nomes para caracterizar a nova era geológica, corroída por humanos queimadores de petróleo, árvores e vidas, Bispo se posicionou como uma voz que precisaria ser escutada e de onde deveriam solicitar compreensões que alargassem os conceitos de humano, de vida e de sociedade, pois a essa altura os grupos de onde ele se originara começavam a testemunhar suas plantações morrerem (ou nem germinarem), rios perenes desaparecerem, bichos arderem em brasa nos incêndios criminosos e o campo se esvaziar por conta das pressões do agronegócio, da grande plantação, das *commodities* e da contaminação por agrotóxico e outros venenos.

Como se já não fosse suficiente a persistência da linha da colonialidade, da cor e do sexismo, o povo brasileiro, principalmente aqueles que habitavam o Centro-Norte e o Nordeste, e os que ousaram migrar para o Sul e Sudeste, precisaram lidar com o encontro de violências herdadas da colonização e o fim do mundo anunciado pela só agora percepção da finitude dos recursos naturais (Antonio Bispo dos Santos, 2023; Davi Kopenawa, 2015).

Diante de tal cenário escolhemos problematizar os interesses em descrever a contemporânea era geológica pela alcunha de Antropoceno. Dado o fato de que o pensamento intelectual ocidental parece ter se esquecido de *patches* humanos e vivos, enquanto tentavam formular conceitos para entender o atual estado de coisas no mundo globalizado, cabe perguntarmos se a adoção do Antropoceno explicaria as experiências de homens e mulheres que pouco, ou nada, contribuíram para o anunciado fim do mundo?

Seria justo e moralmente correto silenciar trajetórias de vida, identidades e modos de sobrevivência biointerativos em defesa de generalizações teóricas e científicas guiadas pela ideia de progresso? Quais as reais responsabilidades da ciência na encruzilhada entre o desenvolvimento capitalista e a vida na terra?

Acreditamos que o Antropoceno, ao mesmo tempo que nomeia, apaga diferentes experiências, modos de vida e memórias. Logo, para evitar que se transforme em mais uma palavra mágica, sugerimos que seja repetidamente questionado, ampliado e problematizado, afinal, o seu manejo da forma como pretenderam as reflexões iniciais impossibilita o reconhecimento de *patches* de opressão, como as que nos conta Bispo.

Sua teorização contemporânea ainda ressignifica exclusões, contribui para a continuidade de violências que se arrastam por séculos de colonização, empaca as reparações que só agora foram iniciadas e esconde regionalizações/territorializações extremamente arbitrárias, que foram impostas a favor do capital, da morte da diversidade, da uniformização da vida e do silêncio das diferenças.

Segundo apontam José Augusto de Pádua (2022; 2023), Donna Haraway (2019; 2022), dentre outros, é preciso tomar cuidado com o

termo, não por seu imediatismo, mas por sua dificuldade em notar sobrevivências em meio às ruínas do capitalismo. De acordo com o apontado, o termo Antropoceno foi cunhado de forma episódica e muito determinado pelo métier científico do Norte Global e de áreas do saber distantes da complexidade cultural estudada pelas ciências humanas no Sul Global ou no Piauí.

Em suma, sua disseminação pública como categoria ocorreu entre 1998 e 2000, quando cientistas geoquímicos e ecólogos formularam o termo como alternativa para caracterizar as mudanças geológicas do planeta entre a Revolução Industrial e o presente, estabelecendo-o como adjetivo adequado para nomear e estimular estudos sobre uma era geológica profundamente transformada pela atividade técnico-social humana.

Embora o termo seja um bom ponto de partida para observarmos toda a celeuma mundial em torno do colapso climático e milhares de contenciosos que se relacionam diretamente à colonização, à globalização, ao capitalismo e à desigual distribuição de recursos no mundo, é importante destacar que dificilmente o Antropoceno permite que vejamos a complexidade humana, não-humana e os múltiplos relacionamentos entre esses organismos no jogo social, inclusive porque "os agentes históricos não pedem licença para se apropriar, ou mesmo ressignificar, as palavras e conceitos" (Antonio Augusto de Pádua, 2022, p. 156).

Desse modo, cabe ter cuidado ético e responsabilidade social ao se produzir epistemologias e cabe a nós, quando adotamos tais termos, interrogar se as pessoas idealizadoras de tais nomes consideraram a existência de outras pessoas, como Nego Bispo e o campesinato brasileiro. Pessoas que, no final da primeira metade do século XXI, precisarão lidar com aumentos exponenciais de temperatura, em regiões historicamente caracterizadas por longas temporadas de seca, pouca chuva e dificuldades para a produção de alimentos.

Donna Haraway (2019) sugere que olhemos para todo esse contencioso de uma forma tentacular, afinal "ninguém vive em todo lugar; todo mundo vive em algum lugar, nada é conectado a tudo e tudo está conectado a algo" (p. 61). E esse "algo" ao qual Haraway referencia é o planeta

Terra, o mesmo que segundo Bispo “dá” e “quer”, pois dele somos “começo, meio e começo” (Antonio Bispo dos Santos, 2015).

É consciente da gravidade climática do planeta, da forma como as autoridades têm conduzido o tema em âmbito mundial, de crítica ao pensamento europeu e de muitas memórias que Bispo, entre fins dos anos 1980 e meados de 2015, escreveu e testemunhou suas leituras de mundo e perspectivas contracoloniais receberem a atenção da academia, terminando amplamente divulgadas na forma de entrevistas e livros.

O retorno de Bispo ao Piauí, em 1982, e a sua transformação em um mediador das relações entre os povos do campo e o Estado, foi aspecto importante na conversão de si em representação política e intelectual para falar na contramão do Antropoceno.

O fato de ter aprendido as primeiras letras, saber se comunicar tanto oralmente quanto graficamente, conseguir ler o mundo à sua volta pelas lentes da resistência e do quilombismo como sociedade alternativa (Abdias do Nascimento, 2002; Lélia Gonzalez, 2020; Clovis Moura, 1993, 2001) fez de si um tradutor dos contratos e documentos apresentados aos quilombolas e povos do campo, no sertão piauiense. Como também fez de si um defensor dos direitos da vida para além do humano.

Por ser alfabetizado em meio a centenas de camponeses analfabetos, Bispo se tornou uma referência e uma liderança entre famílias de trabalhadores do campo que àquela altura começavam a sentir os impactos da expansão agrícola, migrações agroindustriais e crises climáticas para os cerrados e o semiárido nordestino (Vicente Eudes L. Alves, 2006).

Eventualmente a sua presença militante, e seu espírito político combinado com a ocasional organização dos povos do campo à época da redemocratização fez com que, por exemplo, o quilombo onde foi viver no seu retorno ao Piauí, emergisse como uma herança nas comunidades que demandam por terras e pelo reconhecimento simbólico da luta por reforma agrária e o antirracismo (Lélia Gonzalez, 2020).

Nos idos de 1990, Antonio Bispo dos Santos se transformou em um ativista político, um crítico da cultura ocidental, escritor e militante de

grande influência no interior dos movimentos sociais negro, quilombola e Sem Terra (MST). Até o final de 1998 foi presidente do Sindicato das Trabalhadoras e Trabalhadores Rurais de Francinópolis (Piauí) e diretor da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Piauí (FETAG-PI).

Integrou a Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas do Piauí (CECOQ - Piauí) e a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) (Antonio Bispo dos Santos, 2015). Nesse interregno escreveu e publicou alguns artigos de jornais com críticas ao avanço do agronegócio para os Cerrados, denunciou os impactos do racialismo/sexismo e outras classificações na opressão do povo que habitava o campo brasileiro e lamentou a crescente especulação/capitalização das terras, frutos e plantas nativas do ecótono nordestino, na fronteira entre os Cerrados e o Semiárido.

No curso do século XXI, Nego Bispo foi entrevistado, convidado para participar de eventos nacionais e internacionais, foi feito professor de saberes tradicionais em universidades federais, suas palavras e escritos reverberaram narrativas de (re)existência (Conceição Evaristo, 2021) expressas nos quilombos, favelas e ocupações como existências alternativas, em configurações históricas muito diversas que conflitam com o discurso dominante do Antropoceno. Sua contracolonialidade adquiriu contorno dentro da ciência ocidental e, talvez com certa coincidência, fez coro aos avanços em favor das liberdades e da humanidade dos povos quilombolas, indígenas e camponeses.

A CONTRACOLONIZAÇÃO COMO ANTINOMIA DO ANTROPOCENO

Em Colonização, quilombos: modos e significados (2015), Antonio Bispo dos Santos narrou versão da história que reagiu à "atividade propriamente adâmica" (Manuela Cunha, 1992, p. 09) dos navegadores europeus de "descoberta" das Américas e do Brasil.

Bispo dos Santos compreendeu a colonização como uma invasão, seguida por conflitantes relações entre os povos originários suplantados/

trazidos de África e a imposição do escravismo, da catequização cristã e dos significados e modos de vida europeus (o capitalismo e o processo civilizatório) como única via de construção do Antropoceno.

Caracterizadas por guerras de denominações e de colonização, o quilombola piauiense destacou terem os povos afropindorâmicos - ou povos africanos e indígenas - reagido na forma de fugas, resistido à escravidão, criado comunidades alternativas (os quilombos) e questionado a ciência escrita e ensinada no curso do colonialismo, resistindo às formas de colonialidade e se posicionando como contracoloniais.

Em Nego Bispo as ciências humanas (antropologia, história, geografia, filosofia), aplicadas (direito) e naturais (biologia, medicina) foram acusadas de "participação direta no empreendimento colonial" (Luena Nascimento Nunes Pereira, p. 25, 2024), de permanecerem fiéis às narrativas da colonização e de colaborar com a sua continuidade pela via de um sofisticado silenciamento do horror colonialista e do cultivo de uma cultura/consciência histórica que nega a diversidade étnica e cosmológica, os significados afropindorâmicos e a autodeterminação desses povos:

> *Existem incontáveis versões sobre a vinda dos colonizadores para o Brasil. Uma bastante exótica que aprendi no meu tempo de escola é a de que os portugueses chegaram ao Brasil porque se perderam no caminho das Índias, por onde pretendiam restabelecer o comércio de especiarias. Essa versão tenta ganhar consistência na denominação que foi dada aos povos originários por eles aqui encontrados. Esses povos até hoje são chamados de "índios", exatamente porque os portugueses pensavam ter chegado às Índias.*
>
> *O estranho é que mesmo pensando ter chegado às Índias, logo denominaram essa terra de Monte Pascoal. Ao perceber que não era um monte, chamaram-na Terra de Vera Cruz, Terra de Santa Cruz e, por último, Brasil. Mais estranho ainda é que os povos aqui encontrados como, por exemplo, os povos de língua tupi que chamavam essa terra de Pindorama (Terra das Palmeiras), continuam sendo chamados de índios.*
>
> *Como sabemos, esses povos possuem várias autodenominações. Os colonizadores, ao os generalizarem apenas como "índios", estavam desenvolvendo uma técnica muito usada pelos adestradores, pois sempre que se quer adestrar um animal a primeira coisa que se muda é o seu nome. Ou seja, os colonizadores, ao substituírem as diversas autodenominações desses povos, impondo-nos uma denominação*

> *generalizada, estavam tentando quebrar as suas identidades com o intuito de os coisificar/desumanizar. Mesmo compreendendo isso, vou utilizar também de forma generalizada o termo povos pindorâmicos com a intenção principal de contestar a denominação forjada pelos colonizadores.*
>
> *Com relação aos africanos, também aprendi na escola várias versões. Uma delas é a de que pelo fato dos índios terem se rebelado contra o trabalho escravo os portugueses resolveram trazer o povo da África, porque esses seriam mais "dóceis", portanto, mais facilmente "domesticáveis". No entanto, os povos africanos, assim como os povos pindorâmicos, também se rebelaram contra o trabalho escravo e possuem as suas diversas autodenominações. Os colonizadores, ao chamá-los apenas de "negros", estavam utilizando a mesma estratégia usada contra os povos pindorâmicos de quebra da identidade por meio da técnica da domesticação (Antonio Bispo dos Santos, p. 26-28, 2015).*

Partindo do princípio de que "o presente atua como interlocutor do passado e, consequentemente, como locutor do futuro" (Antonio Bispo dos Santos, 2015, p. 19) e da pergunta: "como definir e/ou dimensionar o tempo? Ou seja, onde começam e terminam o passado e o presente e onde começa o futuro?" (p. 19), Nego Bispo trouxe para a ciência, com especificidade para as ciências humanas, dentre elas, a história, um problema que se relaciona aos seus métodos/epistemologias de investigação, escrita e ao seu ensino.

Segundo Nego Bispo deveríamos aprender que se a história é a ciência humana incumbida de desnaturalizar e registrar criticamente as ações/experiências humanas no tempo e no espaço, então seria necessário questionar as suas políticas ainda centradas nos modos de vida dos europeus e dos ocidentais, bem como duvidar de quaisquer instrumentais teóricos com pretensões de universalidade, binariedade, dualidade e de hegemonia, afinal fora isso o que fizeram os europeus em 1500, quando alcançaram Pindorama, dividiram culturas em binários, promoveram a invasão e expropriaram a terra de seu povo. Eles renomearam tudo e tomaram posse da terra, como se fosse virgem (Manuela Cunha, 1992).

Pindorama virou Brasil, os viventes de diferentes etnias foram batizados como "índios", os escravizados de Alkebulan (África) (V. Y. Mudimbe, 2013) convertidos em "negros" e a história do Brasil, escrita desde o século

XIX, a partir de mãos e reflexões eurocentradas, reproduziu, pela via do ensino e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (Manuel Luis S. Guimarães, 2011), ser os povos afropindorâmicos "páginas em branco", alienígenas, elos perdidos de uma grande corrente evolutiva da branquitude, povos sem lei, sem rei e sem fé, precisando, por essa perspectiva inventada a partir de demonstrações de crueldade e de violência, ser renomeados e domesticados. Na releitura de Bispo perspectivada no quilombismo, culturas inteiras foram expropriadas e desumanizadas.

Dito assim, ao compreender o presente como um interlocutor do passado e locutor do futuro, Nego Bispo sugeriu dever interrogarmos a aparente naturalidade das políticas da história, desconfiar de modismos/ortodoxias teóricas/metodológicas, confrontarmos versões e nos posicionar abertos ao contingente, à diversidade, à capacidade de leitura de mundo dos povos historicamente subjugados e à possibilidade de resistência frente aos modelos desejosos de hegemonia, posto que o mundo se apresenta mais complexo que relações de troca, universalidades, Antropocenos, modos de produção ou transformação e que, na verdade, "nem tudo que se ajunta se mistura" (Antonio Bispo dos Santos, 2015, p. 89).

Alicerçado à necessidade de conhecer aquilo que o povo euro-cristão tentou esconder entre as engrenagens da colonização para "melhor dialogar com os reais fundamentos da cosmovisão dos colonizadores" (p. 30), Bispo destacou ser preciso olhar a história da colonização como o resultado mais de oposições do que de consensos, entender as versões colonialistas da história como representações do "terror psicológico" chamado por ele de "cosmofobia" (p. 30) e encarar o presente de precarização da vida da população negra, indígena, camponesa, feminina, homossexual e habitante do Sul Global pela lente de um plano premeditado de dominação contínua:

> *Quando os colonizadores atacaram Palmares, eles autodenominavam a sua organização como Império Ultramarino e denominavam a organização de Palmares e de outras comunidades semelhantes como Quilombos.*
>
> *Quando atacaram Canudos, Caldeirões e Pau de Colher eles autodenominavam a sua organização como República e, posteriormente, como Estado Novo, e denominavam a organização dessas comunidades contra colonizadoras como agrupamentos fanáticos messiânicos.*

> *O que podemos então concluir dessas histórias? Qual a diferença entre Palmares, e as comunidades de Canudos, Caldeirões e Pau de Colher?*
>
> *Os Quilombos eram acusados de não ter religião e as comunidades ditas fanáticas messiânicas, como bem se vê, de serem excessivamente religiosas.*
>
> *O que podemos perceber é que, independentemente da religião que essas comunidades professavam (no caso de Palmares uma religiosidade de matriz africana e no caso de Canudos, Caldeirões e Pau de Colher uma religiosidade pejorativamente chamada de "messiânica"), os colonizadores sentiam-se, tanto num caso quanto no outro, ameaçados pela força e sabedoria da cosmovisão politeísta na elaboração dos saberes que organizam as diversas formas de vida e de resistência dessas comunidades, expressas na sua relação com os elementos da natureza que fortalece essas populações no embate contra a colonização (Antonio Bispo dos Santos, 2015, p. 64-65).*

Pela via de suas interpretações das experiências do campesinato negro nas supracitadas guerras contra a colonização, Nego Bispo ensinou que, ao contrário de concordar com a versão parricida de historiadores da lavra de Francisco Adolfo Varnhagen ou tomar como inquestionáveis as imagens preconceituosas de cronistas como Saint-Hilaire, caberia confrontar tais narrativas/fontes com outras, duvidar daquilo posto nas fontes e registros oficiais, buscar novas epistemologias, perspectivas e lentes de olhar, já que havia evidências fortíssimas de que os povos afropindorâmicos - ao contrário das imagens perpetuadas de passividade ou de consenso - haviam resistido ao colonialismo no curso da formação histórica do Brasil colonial, imperial e republicano pela via da contracolonialidade.

Nos seus escritos observa-se o destaque de persistentes resistências, tanto que, na ocasião de seus escritos, palestras e aulas, centenas de povos dados como extintos, ou em processo de extinção, invisíveis, ou incapazes de falar por si próprios, exigiam sua cidadania e presentificavam testemunhos opostos (contramonumentos) à colonialidade e ao Antropoceno.

Herdeiro dos povos afropindorâmicos, Nego Bispo contou que grupos inteiros se opuseram à colonização, negaram os modelos eurocêntricos de denominações e de organização propostos durante o Império, República e o Estado liberal. E isso tanto era verdade que ele falava de um quilombo no

meio do Semiárido nordestino. Suas reflexões nos contaram que no curso de quinhentos anos os povos afropindorâmicos se reuniram em quilombos e se rebelaram em guerras que produziram memórias poderosas, como as de Palmares, Caldeirões, Pau de Colher e Canudos, funcionando como políticas contracoloniais que permanecem vivas no Tempo Presente na forma de contramonumentos.

Dito dessa maneira compreendemos os movimentos quilombolas, negro, feminista negro, LGBT e o MST como movimentos contracoloniais, que resistem na contemporaneidade às agressões do agronegócio, heterossexualidade compulsória e as contemporâneas estratégias de nomeação/silenciamento pela via do conceito de Antropoceno:

> *Em que Palmares, Canudos, Caldeirões e Pau de Colher se parecem às comunidades tradicionais contemporâneas?*
>
> *Hoje ainda encontramos muitas comunidades praticando relações de vida estruturalmente semelhantes às praticadas por Palmares, Canudos, Caldeirões e Pau de Colher e sendo igualmente atacadas nos mais diversos lugares das Américas. Poderíamos citar aqui inúmeros casos de violência praticados pelo grande capital, nacional e internacional, estatal e privado, mas nos ateremos a alguns poucos exemplos, apenas para ilustrar quão grave é a situação que vivemos no Brasil (Antonio Bispo dos Santos, 2015, p. 65).*

Bispo apontou que as memórias de Palmares, Canudos e outras tantas guerras contrárias à colonização e aos seus efeitos no Tempo Presente (pobreza, autoritarismos, racismos, exploração do trabalho, precarização da vida e desumanização) confluem com mobilizações interessadas em rever e apropriar-se do passado sob seus próprios termos para daí produzir registros que conflitam com a história oficial (Conceição Evaristo, 2021).

Nego Bispo também apontou serem essas mobilizações as responsáveis pela denúncia dos graves crimes contra os direitos humanos e o silenciamento dos povos do campo em diferentes lugares do Brasil, conforme destacou sobre o escandaloso caso envolvendo as comunidades camponesas do Sul do Piauí:

> *Quando esse programa foi lançado, a Universidade Federal do Piauí (UFPI) era proprietária e mantenedora de um grande laboratório de biodiesel tecnologicamente equipado para funcionar como uma fábrica. O Estado do Piauí dispunha de terras devolutas para*

a implantação do projeto piloto, num Estado formado por milhares de famílias de agricultores que conheciam todas as técnicas tradicionais de cultivo da mamona.

[...]

Infelizmente, o projeto piloto foi executado de maneira bem diferente do que muitos pensavam. O referido projeto teve como laboratório a Fazenda Santa Clara, no município de Canto do Buriti/PI, onde o governo brasileiro não apenas permitiu, mas ofereceu todas as condições para que a Brasil Ecodiesel, executora do projeto, usasse mais de quinhentas famílias de agricultores familiares como cobaias de mais um programa falido da economia monocultora colonial.

Assim, ao invés de uma grande parceria entre universidade, sociedade civil, governos estadual e federal, o que ocorreu foi que a UFPI vendeu o laboratório para a Brasil Ecodiesel, o governo do Estado doou mais de quarenta mil hectares de terra para empresa e o governo federal, não só permitiu como foi o grande incentivador do projeto. E esse não foi o único equívoco. A Brasil Ecodiesel, ao invés de valorizar, de apoiar e de fomentar as técnicas tradicionais de cultivo da mamona, ambicionava criar e desenvolver mais um arsenal tecnológico voltado para a monocultura tipo exportação, à custa do trabalho das famílias atraídas pelo projeto.

[...]

A Brasil Ecodiesel, por sua vez, tentou experimentar variedades de mamonas de ciclos de seis meses, consorciadas apenas com o feijão. Como eles não tinham sementes tecnicamente testadas para esse fim, experimentaram uma grande variedade de bagas com o objetivo de desenvolver técnicas de cultivo que atendessem ao critério monocultor de plantação em ciclos curtos e larga escala, para posteriormente desenvolverem a mecanização do plantio. É nesse sentido que afirmo que essa empresa utilizou o povo como cobaia.

Resultado: o experimento comprovou que a mamona não era a oleaginosa mais apropriada para a produção do biodiesel e a Brasil Ecodiesel acabou desistindo do projeto.

Consequências: a universidade perdeu um dos seus melhores laboratórios, a Brasil Ecodiesel ainda é a proprietária legal das terras, os agricultores familiares não tiveram para quem vender a produção, tampouco foram indenizados pelo trabalho perdido e continuam vivendo nas terras que cultivavam, totalmente abandonados pelo Estado e pela empresa, lavrando a terra a partir dos seus saberes tradicionais, plantando feijão, mandioca e outras culturas sem qualquer segurança ou garantia de permanência, lutando pelo direito às terras que cultivam (Antonio Bispo dos Santos, 2015, p. 70-72).

No fragmento Bispo aponta que no curso do tempo os povos afropindorâmicos não só precisaram disputar espaço no interior da colonização para se contrapor à invasão e às novas denominações, mas que foi necessário resistir às tentativas de manutenção da colonização efetivadas pela via de projetos de exploração do campesinato negro mediante o discurso do desenvolvimentismo capitalista. Bispo deixou isso evidenciado em sua atividade escriturária e na denúncia que faz de diversas situações no Tempo Presente, porém com tentáculos nos idos da colonização, da racialização, da civilização e do liberalismo.

Segundo destacou, para tal ação esses grupos (onde ele se insere) aprenderam a palavra do colonizador e registraram contranarrativas, bem como apontaram ser as ofertas no presente (reparações, devoluções de itens sagrados, etc.) um "ligeiro abatimento no saldo devedor de uma dívida antiga, que [as nações europeias e seus cúmplices na trama colonial] tem com os povos [originários da África] e seus descendentes" (Conceição Evaristo, 2021, p. 24), assim como têm também "um débito impagável com os primeiros habitantes da terra Brasilis" (p. 24). Fatores que exigem ininterrupta mobilização dos povos atravessados por múltiplas opressões combinadas a estruturas de raça, gênero e classe idealizadas ainda na colonização, mas perpetuadas na contemporaneidade de diferentes maneiras, inclusive, caso não tomemos cuidado, pelo conceito de Antropoceno.

FECHAMENTO-ABERTURA

No decurso do texto percorremos a obra de Nego Bispo e a sua trajetória como evidências e contramonumentos que noticiam a continuidade da colonização paralelamente à resistência do campesinato negro pela via do aquilombamento. Tomamos seus escritos e reflexões como antinomias do conceito de Antropoceno e uma luz de alerta para o seu uso.

Em muitos escritos o piauiense se preocupou em revelar as políticas colonialistas da ciência, como também fez ver as engrenagens de poder constantemente dissimuladas para não serem reconfiguradas a favor dos povos afropindorâmicos.

Seu chamado contra a colonização é uma chave de análise para aquilo que foi, sem cessar, camuflado pelo discurso dominante, pelo Cristianismo, pelos saberes eurocêntricos. Bispo chamou as engrenagens camufladas de pensamento monista, linear e monoteísta e o contrapôs com o pensamento politeísta, circular e pluralista.

Segundo ensinou, o pensamento dos povos afropindorâmicos vem resistindo no curso da formação do Brasil e que, se desejamos conter a expropriação colonial no Tempo Presente, é necessário manejar os significados, os modos de vida quilombolas, suas perspectivas de interpretação do tempo/espaço, assumir a oralidade e a ancestralidade dos povos afropindorâmicos como formas narrativas tão legítimas quanto a europeia, talvez até mais, uma vez que os povos das águas, do campo e das florestas defendem a (re)construção da história e da memória do Brasil em simbiose com a preservação da vida, dos bichos e plantas.

Dito desse modo a sua defesa da materialidade cultural e social de uma contracolonialidade representada nos povos indígenas, afro-brasileiros, quilombolas e camponeses "tem servido como orientação para uma práxis política vivida através de várias modalidades da arte" (Conceição Evaristo, 2021, p. 25) e de luta, observadas, no presente, em relações biointerativas das comunidades tradicionais, a proteção de modos de vida ancestrais e relações com a natureza, bem como no seu ato de recontar velhas e novas histórias a partir das experiências daqueles que se opuseram à invasão, colonização e às guerras da colonização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERT, Bruce. O ouro canibal e a queda do céu: uma crítica xamânica da economia política da natureza (Yanomami). *In:* ALBERT, Bruce.; *et al.* **Pacificando o branco**: cosmologias do contato no norte amazônico. São Paulo: Editora Unesp; Imprensa Oficial do Estado, 2002, p. 239-276.

ALBERTI, Verena. Narrativas como evidência (histórica e política). *In:* PEREIRA, Amilcar Araujo (Org.). **Narrativas de (re) existência**: antirracismo, história e educação. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2021, p. 173-196.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **História**: a arte de inventar o passado. Bauru, SP: Edusc, 2007.

ALMEIDA, Luis Sávio de. Quilombo e política. *In:* MOURA, Clovis (Org). **Os quilombos na dinâmica social do Brasil. Maceió**: Edufal, 2001, p. 89-102.

ARRUTI, José Mauricio. Quilombos. *In:* PINHO, Osmundo; SANSONE, Livio (Orgs.). **Raça**: novas perspectivas antropológicas. Salvador: Edufba, 2008, p. 315-350.

ALVES, Vicente Eudes Lemos. **Mobilização e modernização nos cerrados piauienses**: formação territorial no império do agronegócio. Tese (Doutorado em Geografia). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

BARBOSA, Fernando Cordeiro. **Legados e alteridades culturais**: migrantes nordestinos no Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Antropologia). Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense, 2009.

BRITTO, Clovis Carvalho; PRADO, Paulo Brito do; ANDRADE, Ludmila Santos. Escovar a literatura a contrapelo: espaços de recordação e antimonumentos na poesia de Cora Coralina. **Antíteses**, [S. l.], v. 16, n. 32, p. 674-706, 2023. DOI: 10.5433/1984-3356.2023v16n32p674-706. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/49279. Acesso em: 17 abr. 2025.

BROWN, Kate. Plutopia. **Nuclear families, atomic cities, and the great soviet and American plutonium disasters**. United States: Oxford University Press, 2013.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: a escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

COSTA, Emília Viotti da. **A dialética invertida e outros ensaios**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Introdução a uma história indígena. *In:* CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura: Fapesp, 1992, p. 09-26.

EVARISTO, Conceição. Narrativas de (re)existência. *In:* PEREIRA, Amilcar Araujo (Org.). **Narrativas de (re)existência**: antirracismo, história e educação. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2021. p. 23-48.

FREIRE, Américo; *et al.* As eleições de 1989 e a democracia brasileira: atores, processos e prognósticos. *In:* FERREIRA, J.; *et al.* (Orgs.). **O Brasil republicano**, v. 05. O tempo da nova República: da transição democrática a crise política de 2016: Quinta República (1985-2016). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018, p. 118-162.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e quilombos**: uma história do campesinato negro no Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

GOMES, Flávio dos Santos. **História de quilombolas**: mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro, século XIX. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2006.

GOMES, Nilma Lino.; *et al.* Diversidade, reinvenção da resistência democrática e a tensão regulamentação/emancipação do corpo e da corporeidade negra. *In:* PEREIRA, A. A. (Org.). **Narrativas de (re)existência**: antirracismo, história e educação. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2021, p. 77-102.

GONÇALVES, Adelaide. A gente cultiva a terra e ela cultiva a gente. *In:* FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **O Brasil republicano**, v. 05. O tempo da Nova República: da transição democrática à crise política de 2016: Quinta República (1985-2016). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018, p. 205-250.

GONÇALVES, Antonio Augusto Oliveira; BRAGA MELO, Flávia Valério Cassimiro; PRADO, Paulo Brito do. Tempo e os marcadores sociais da diferença: narrar a história sob outras perspectivas. **Outros Tempos**: Pesquisa em Foco - História, [S. l.], v. 22, n. 39, p. 122–134, 2025. DOI: 10.18817/ot.v22i39.1270. Disponível em: https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uema/article/view/1270. Acesso em: 20 abr. 2025.

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

GUIMARÃES, Manuel Luis Salgado. **Historiografia e nação no Brasil (1838-1857)**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.

HAESBAERT, Rogério. **Des-territorialização e identidade**: a "rede" gaúcha no Nordeste. Niterói, RJ: Eduff, 1997.

HARAWAY, Donna. Habitar a barriga do monstro. *In:* DANOWSKI, Deborah; *et al.* (org.). **Os Mil Nomes de Gaia**: Do Antropoceno à Idade da Terra, v. 1. Rio de Janeiro: Machado, 2022.

HARAWAY, Donna. **Seguir con el problema**: generar parentesco en el Chthuluceno. Buenos Aires: Consonni, 2019.

HARTMAN, Saidiya. **Perder a mãe**: uma jornada pela rota atlântica da escravidão. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

KOPENAWA, Davi *et al.* **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LATOUR, Bruno. Para distinguir amigos e inimigos no tempo do Antropoceno. **Revista de Antropologia**, São Paulo, Brasil, v. 57, n. 1, p. 11–31, 2014. Disponível em: https://revistas.usp.br/ra/article/view/87702. Acesso em: 7 jun. 2025.

LATOUR, Bruno. **Onde aterrar?** Como se orientar politicamente no antropoceno. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2009.

LINHARES, Maria Yedda *et al.* **Terra prometida**: uma história da questão agrária no Brasil. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

MENDRAS, Henry. **Sociedades camponesas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MORAES, Maria Dione Carvalho de. Um povo do cerrado entre baixões e chapadas: modo de vida e crise ecológica de camponeses(as) nos cerrados do sudoeste piauiense. *In:* GODOI, Emilia Pietrafesa de; *et al.* (Orgs.). **Diversidade do campesinato**: expressões e categorias, v. 2: Estratégias de reprodução social. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009, p. 131-162.

MOURA, Clovis. A quilombagem como expressão de protesto radical. *In:* MOURA, Clovis (Org). **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: Edufal, 2001, p. 103-118.

MOURA, Clovis. **Quilombos**. Resistência ao escravismo. São Paulo: Ática, 1993.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, 2017, p. 01-18. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/abstract/?lang=pt. Acesso em: 8 jun. 2025.

MUDIMBE, V. Y. **A invenção de África**. Gnose, filosofia e a ordem do conhecimento. Mangualde, PT: Edições Pedago, 2013.

NASCIMENTO, Maria Beatriz do. **Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual**: possibilidade nos dias da destruição. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**. Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Palmares/OR Editor Produtor Editor, 2002.

NEGRO, Antonio Luigi. Trabalhadores, sindicatos e política. *In:* FERREIRA, J.; *et al.* (Orgs.). **O Brasil republicano**, v. 3. O tempo da experiência democrática: da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964: Terceira República (1945-1964). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019, p. 46-94.

PÁDUA, José Augusto. **O Antropoceno na perspectiva da análise histórica**: uma introdução. Topoi. Rio de Janeiro, n. 24, v. 54, p. 659-669, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/topoi/a/HZsSJNVh6CbQTLzRKNNTWbP/?lang=pt. Acesso em: 8 jun. 2025.

PÁDUA, José Augusto. Localizando a história do Antropoceno: o caso do Brasil. *In:* DANOWSKI, Déborah; *et al.* (Org). **Os Mil Nomes de Gaia**: Do Antropoceno à Idade da Terra, V. 1. Rio de Janeiro: Machado, 2022, p. 187-217.

PEREIRA, Amilcar Araujo. Narrativas de (re)existência e educação antirracista. *In:* PEREIRA, Amilcar Araujo. (Org.). **Narrativas de (re)existência**: antirracismo, história e educação. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2021, p. 49-76.

PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. O cânone subalterno: a antropologia vista da baixada. *In:* PINHO, O. **Descolonizando o ensino de antropologia na graduação**. Brasília: ABA Publicações, 2024, p. 23-44.

PEREIRA, João Marcio Mendes *et al.* História e legado da reforma agrária de mercado no Brasil. *In:* SAUER, Sergio; *et al.* **Capturando a terra**: Banco Mundial, políticas fundiárias neoliberais e reforma agrária de mercado. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2006, p. 171-204.

SANTOS, Antonio Bispo dos (Nego Bispo). **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

SANTOS, Antonio Bispo dos (Nego Bispo). **Colonização, Quilombos**: modos e significados. Brasília: Editora da UnB, 2015.

SCOTT, Joan. **Gênero e história**. México: FCE, 2008.

SELIGMANN-SILVA, Marcio. Antimonumentos: trabalho de memória e de resistência. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 49-60, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pusp/a/Vyft9fND6TVQywwV3bSkM6q/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 2 nov. 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/0103-6564D20150011.

SEVCENKO, Nicolau. **Orfeu extático na metrópole**: São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SEVCENKO, Nicolau. **A revolta da vacina**: mentes insanas em corpos rebeldes. São Paulo: Editora UNESP, 2018.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2019.

TILLY, Louisy. Gênero, história das mulheres e história social. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 3, p. 28-62, 2007. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1722. Acesso em: 19 abr. 2025.

TSING, Anna Lowenhaupt. O antropoceno mais que humano. **Ilha**: Revista de Antropologia, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 176-191, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/75732. Acesso em: 8 jun. 2025.

TSING, Anna Lowenhaupt. **O cogumelo no fim do mundo**: sobre a possibilidade de vida nas ruínas do capitalismo. São Paulo: N-1 edições, 2022.

CAPÍTULO 12

a palavra como dádiva:

pedagogias da reciprocidade no pluriverso

Maria Zenaide Gomes de Castro

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-786-6.12

PRIMEIRAS PALAVRAS:
A PALAVRA COMO GESTO DE DAR

Falar, cantar, rezar, narrar: cada uma dessas ações ultrapassa o campo da comunicação e inscreve-se no território do sagrado, da memória e da resistência. Nas cosmologias afro-indígenas, a palavra não é mero instrumento de transmissão de informações, mas dádiva. Ela circula como gesto de oferecer, receber e retribuir, sustentando laços comunitários e atualizando vínculos ancestrais. No terreiro, por exemplo, cada canto ou saudação evoca forças espirituais e partilhas coletivas, mobilizando uma rede que une os presentes, os ausentes e os que ainda virão. É nessa tessitura que a palavra se revela não apenas como representação do mundo, mas como criação de mundos.

Escrevo a partir de um lugar situado, atravessado por experiências que não são exteriores ao que aqui se elabora. Minha trajetória se constitui na encruzilhada entre o terreiro e a escola, entre cosmologias afro-indígenas e o cotidiano da educação escolar urbana. É desse entre-lugar que emerge a reflexão que sustenta este texto.

Ao mobilizar a palavra como dádiva, não parto de um exercício abstrato, mas de vivências e relações que me implicam diretamente nos mundos que aqui se entrelaçam: o terreiro, enquanto espaço de produção de saberes ancestrais, meu lugar de pertencimento e de construção cotidiana como iniciada e mulher negra, e a escola, como campo de minha atuação docente, atravessado pela presença de crianças indígenas em contextos urbanos marcados pela colonialidade.

É nesse cruzamento que se inscrevem minhas inquietações: não apenas como objeto de pesquisa, mas como experiência vivida, que convoca o pensamento e orienta o gesto de escrever. Como diz Djamila Ribeiro (2017, p. 37): "O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir".

Nesse sentido, reconheço a importância de situar meu lugar de fala, como nos lembra Djamila Ribeiro (2017), e de compreender a produção de conhecimento como uma corpo-política, nos termos de Ramón Grosfoguel (2012). Mais do que reconhecer que todo conhecimento é parcial, trata-se

de afirmar que todo saber emerge de um lugar de enunciação, atravessado por marcadores geopolíticos e corpo-políticos (Ramón Grosfoguel, 2012, p. 46). Ao contrário da tradição epistemológica ocidental, que construiu o mito de um sujeito universal, neutro e desincorporado, parto da compreensão de que não há conhecimento que não esteja implicado em corpos, histórias e relações de poder.

Assim, o que aqui se escreve recusa a pretensão de neutralidade e assume sua condição situada: é um pensamento que se produz desde um corpo, desde uma trajetória e desde vínculos que não apenas informam, mas constituem o próprio gesto de pensar.

Pensar a palavra como dádiva exige revisitar a teoria de Marcel Mauss (2003) sobre as obrigações de dar, receber e retribuir. Como afirma o autor:

> *Assim, de uma ponta à outra da evolução humana, não há duas sabedorias. Que adotemos então como princípio de nossa vida o que sempre foi um princípio e sempre o será: sair de si, dar, de maneira livre e obrigatória; não há risco de nos enganarmos. Um belo provérbio maori diz: Ko Maru kai atu/ Ko Maru kai mai/ ka ngohe ngohe. "Dá tanto quanto tomas, tudo estará muito bem." (Marcel Mauss, 2003, p. 301).*

Essa lógica não se esgota em bens materiais, mas atravessa dimensões simbólicas e espirituais. Mais do que uma troca utilitária, a dádiva implica uma relação ética e política de responsabilidade mútua, fundamento de coletividades. A palavra, quando compreendida nesse registro, deixa de ser neutra ou individual para tornar-se um gesto relacional, inseparável das práticas de cuidado e resistência.

Nos terreiros, essa dinâmica se manifesta: cada palavra entoada em canto ou rezada em silêncio é, ao mesmo tempo, oferecimento e convocação. A palavra é, portanto, mais que som: é energia vital que circula, cria vínculos e reafirma a presença ancestral. Como lembra Marcel Mauss (2003, p. 200), o que circula nos presentes não é apenas a coisa, mas o espírito da coisa, o vínculo invisível que ela transporta.

Contudo, explicito que a noção de palavra mobilizada neste texto não se confunde com uma concepção genérica ou universalizante. Se, por um lado, refiro-me a uma palavra que é fala, canto, reza e narração, por outro,

é preciso reconhecer que a própria ideia de palavra foi historicamente capturada pela lógica colonial como dispositivo de poder. Como nos lembra Leda Maria Martins (2021, p. 21), no sistema colonial, a escrita foi instituída como forma privilegiada de conhecimento, produzindo uma separação desigual entre oralidade e escritura. Ao ser elevada à condição de saber legítimo, a escrita passou a desqualificar outras formas de produção de conhecimento, especialmente aquelas inscritas no corpo, na performance e na memória viva. Nesse processo, a palavra, quando confinada ao regime da escrita, deixa de ser apenas meio de expressão e passa a operar como instrumento de poder, contribuindo para o apagamento de outras formas de saber e de inscrição do mundo.

Em contraposição, a palavra que aqui se reivindica aproxima-se daquilo que Leda Martins (2021, p. 21) elabora como uma palavra performada, corporificada, que se inscreve no gesto, na voz e no movimento, constituindo-se como saber encarnado. Trata-se de uma palavra que não apenas comunica, mas que age, vincula e produz mundo: uma palavra que se dança, se canta e se atualiza na experiência. É nesse horizonte que a noção de tempo espiralar ganha centralidade, ao invés de uma temporalidade linear e progressiva, a palavra performada reinscreve passado, presente e futuro como dimensões coexistentes, ativadas no corpo e na memória, fazendo do dizer um gesto de atualização contínua da existência.

Nas cosmologias afro-indígenas, a palavra é igualmente força de cura. Cura porque lembra aos sujeitos que não estão sós, que fazem parte de uma trama maior de vínculos ancestrais. Cura porque reinscreve no presente memórias de luta e de pertença. Cura também porque abre espaço para futuros possíveis, rompendo o fechamento da colonialidade. Nos cânticos de orixás, nas rezas indígenas ou nas narrativas partilhadas em roda, a palavra age como remédio e alimento, constituindo-se como prática que acolhe, resiste e insiste em sua própria dignidade. Leda Martins (2021, p. 23) sustenta:

> *Grafar o saber não era, então, sinônimo de domínio de um idioma escrito alfabeticamente. Grafar o saber era, sim, sinônimo de uma experiência corporificada, de um saber encorpado, que encontrava nesse corpo em performance seu lugar e ambiente de inscrição. Dançava-se a palavra, cantava-se o gesto, em todo movimento ressoava uma coreografia da voz, uma partitura da dicção, uma pigmentação grafitada da pele, uma sonoridade de cores.*

Quando entoada no terreiro, a palavra não apenas evoca os ancestrais: ela projeta caminhos para os que ainda virão. Quando pronunciada por crianças indígenas em contextos escolares urbanos, ela não é apenas memória ou resistência: é gesto de futuro, afirmação de que outros modos de vida persistem e se reinventam.

Nas cidades brasileiras, as crianças indígenas vivem em um espaço de fronteira. Elas habitam territórios marcados por lógicas coloniais, onde a escola frequentemente funciona como instrumento de homogeneização cultural. No entanto, essas crianças carregam consigo modos de vida que escapam ao controle e, em sua presença, instauram fissuras. Cada palavra falada em língua materna, cada gesto corporal que remete a rituais ou tradições, cada memória partilhada em sala de aula é uma forma de inscrever outros mundos no espaço urbano. Essas práticas revelam que a palavra indígena, mesmo em contextos de deslocamento, permanece dádiva. Como escreve Marcel Mauss (2003, p. 153), "Dar é manifestar superioridade, é ser mais, mais elevado, magister; aceitar sem retribuir, ou sem retribuir mais, é subordinar-se, tornar-se cliente e servidor, ser pequeno, ficar mais abaixo (*minister*)". A pedagogia da reciprocidade ensina, na prática, a viver e agir segundo princípios de solidariedade, partilha e cuidado coletivo.

Essa pedagogia desafia os moldes escolares baseados em hierarquia e avaliação padronizada. Em vez disso, propõe que o conhecimento se funda no dar, receber e retribuir. A criança não é apenas receptora de conteúdos; ela é portadora de saberes que transformam a escola. Ao mesmo tempo, a comunidade escolar é convocada a retribuir: a respeitar, a acolher, a criar espaço para que essas vozes reverberem. Nessa perspectiva, o espaço urbano deixa de ser apenas o lugar do apagamento para se tornar também campo de invenção.

A palavra que cura é, portanto, inseparável da palavra que resiste. Ambas se fundem na mesma prática, operando no tempo espiralado das cosmologias afro-indígenas, onde passado, presente e futuro coexistem. Cada canto de terreiro, cada reza indígena, cada história narrada por crianças em contextos urbanos é dádiva que atravessa o tempo, conectando memórias ancestrais e horizontes pluriversais em movimento. Como sintetiza Marcel Mauss (2003, p. 200):

> *Compreende-se logicamente, nesse sistema de ideias, que seja preciso retribuir a outrem o que na realidade é parcela de sua natureza e substância; pois, aceitar alguma coisa de alguém é aceitar algo de sua essência espiritual, de sua alma; a conservação dessa coisa seria perigosa e mortal, e não simplesmente porque seria ilícita, mas também porque essa coisa que vem da pessoa, não apenas moralmente, mas física e espiritualmente, essa essência, esse alimento, esses bens, móveis ou imóveis, essas mulheres ou esses descendentes, esses ritos ou essas comunhões, têm poder mágico e religioso sobre nós. Enfim, a coisa dada não é uma coisa inerte.*

Assim, a palavra-dádiva revela-se como pedagogia da reciprocidade: ensina que o viver coletivo se sustenta na partilha, que nenhuma voz existe isolada e que o pluriverso é feito de relações em movimento. É nela que encontramos a esperança de mundos por vir, mundos que não se impõem, mas se oferecem como dádiva.

A DÁDIVA E A RECIPROCIDADE

A teoria da dádiva, formulada por Marcel Mauss (2003, p. 201-202), propõe que as relações sociais não se sustentam apenas por contratos econômicos ou jurídicos, mas por gestos de troca que carregam obrigações éticas: dar, receber e retribuir. Esses gestos mantêm os laços entre grupos, criando uma rede de compromissos que não se limita ao valor material das coisas. Ao contrário, a dádiva envolve aquilo que não pode ser mensurado: o vínculo, a confiança, a memória compartilhada.

> *Não menos importante é a obrigação de dar; seu estudo poderia fazer compreender de que maneira os homens passaram a trocar coisas. Podemos indicar apenas alguns fatos. Recusar dar, "negligenciar convidar, assim como recusar receber, equivale a declarar guerra; é recusar a aliança e a comunhão." A seguir, dá-se porque se é forçado a isso, porque o donatário tem uma espécie de direito de propriedade sobre tudo o que pertence ao doador. Essa propriedade se exprime e se concebe como um vínculo espiritual.*

Quando trazemos essa concepção para os terreiros e para as práticas afro-indígenas, percebemos que a palavra ocupa um lugar privilegiado nesse circuito. Uma saudação, uma reza ou um canto não são apenas manifestações estéticas ou espirituais; são dádivas oferecidas ao coletivo e às

entidades, pedindo e retribuindo proteção, cuidado e força. A palavra circula como energia vital, transformando o espaço em território relacional. Assim, o "obrigar-se" a dar e a retribuir, de que fala Marcel Mauss (2003), encontra aqui uma dimensão sagrada: cada palavra dita carrega o compromisso de manter vivo o laço com os ancestrais e com a comunidade.

Em *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019), Ailton Krenak nos convida a perceber que o colapso da vida não é uma abstração distante, mas uma ameaça concreta, resultado do modo como nos desligamos da terra e das relações de reciprocidade que nos sustentam. Contra essa ameaça, ele evoca as narrativas e a oralidade como formas de reconectar os humanos ao cosmos. O livro é tecido por histórias que mostram como a palavra não é apenas fala, mas gesto de criação e continuidade da vida.

Ao lembrar a senhora Hopi que conversava com uma pedra para manter o céu suspenso, Ailton Krenak mostra que a palavra é dádiva porque ela dá sustentação ao próprio mundo. Essa narrativa revela que falar não é apenas nomear coisas, mas manter relações. Ao conversar com a pedra, a anciã Hopi atualiza um vínculo ancestral com a terra e com o céu, impedindo que o mundo desabe. A palavra é, assim, um ato de responsabilidade: sustenta o equilíbrio cósmico e reafirma a interdependência entre seres humanos, rios, pedras, árvores e astros.

A palavra, nesse registro, não pertence ao indivíduo que a pronuncia, mas à rede de vida que a sustenta e a recebe. Quando Ailton Krenak (2019) fala em "ideias para adiar o fim do mundo", ele aponta para a potência da narrativa oral como prática de sobrevivência coletiva: contar histórias, cantar, rezar e conversar são modos de partilhar mundos. A palavra é dádiva porque não se encerra em quem fala; ela circula, ecoa, gera compromisso e cuida da continuidade.

Nesse sentido, há uma profunda convergência com Marcel Mauss (2003). Se para ele a dádiva cria vínculos porque obriga a dar, receber e retribuir, para Ailton Krenak (2019) a palavra é dádiva porque funda compromissos que ultrapassam a esfera humana: compromissos com a montanha, com o rio, com a pedra, com o céu. Ao deslocar a centralidade da dádiva para uma cosmologia relacional, Krenak amplia o campo da

reciprocidade para incluir não apenas os humanos, mas toda a comunidade da vida. Assim, a palavra não se limita a articular vozes entre indivíduos, mas conecta seres diversos em um mesmo tecido cósmico.

Como ele afirma, "muitas dessas pessoas não são indivíduos, mas 'pessoas coletivas', células que conseguem transmitir através do tempo suas visões sobre o mundo" (Ailton Krenak, 2019, p. 28). Essa concepção aproxima-se da visão de Mauss, para quem na dádiva não circula apenas a coisa, mas também a vida que nela se inscreve, mas o "espírito da coisa" (Marcel Mauss, 2003, p. 198). A palavra, quando compreendida como dádiva, carrega também esse espírito: uma força vital que mantém suspenso o fio tênue da vida e garante a continuidade da existência comum.

A palavra, portanto, é mais que expressão ou símbolo: é um gesto de relação que instaura responsabilidade e pertença. Ao ser dita, ela obriga ao cuidado, ao reconhecimento e à escuta; ao ser recebida, compromete; ao ser retribuída, mantém viva a rede que sustenta o mundo. Nessa espiral de dádiva, o ato de falar torna-se forma de manter o céu suspenso, de adiar o fim, de afirmar que a vida só existe porque é partilhada.

Por isso, podemos pressupor que Ailton Krenak (2019) insiste na força da palavra como resistência e esperança. Resistência, porque é por meio dela que os povos indígenas preservam e transmitem saberes, apesar da violência colonial. Esperança, porque cada história narrada é também gesto de futuro, uma forma de adiar o fim e afirmar que a vida pode continuar.

Linda Tuhiwai Smith (2018, p. 178), por sua vez, reforça que a palavra é também projeto de futuro, porque ao narrar e compartilhar histórias, os povos indígenas reimaginam e regeneram seus mundos:

> *Os mais profundos pensamentos dos líderes indígenas do século passado e de séculos anteriores são frequentemente escritos em diários e cadernos, esculpidos em rochas, difundidos em cartazes e camisetas. De modo geral, as fontes originais desses relatos foram esquecidas, mas a força das palavras se mantém. Elas fazem nossos espíritos se elevarem e nos dão esperança. Os povos indígenas as têm intercambiado livremente entre si e não é incomum encontrar os dizeres de um chefe nativo escritos na parede da cozinha de uma*

casa maori, ou os de um chefe maori bordados em uma tapeçaria que adorna uma residência aborígene. Tais sentenças têm funcionado como um código de resistência que pode ser passado boca a boca para a próxima pessoa, para a próxima geração.

Esse poder de reatualização mostra que a palavra não é estática: ela se reinventa, é traduzida em diferentes suportes, bordada em tecidos, pintada em muros, partilhada em rodas, difundida em redes sociais. O que permanece é o vínculo que ela cria: uma linha invisível que conecta os povos no tempo e no espaço, transformando a palavra em gesto de resistência e em herança comum. Ao circular "livremente entre si", como lembra Smith (2018), as comunidades indígenas fazem da palavra um código de resistência, capaz de atravessar fronteiras coloniais e chegar ao coração das casas, das cozinhas e dos territórios.

Nesse trânsito, a palavra se torna também pedagogia: ensina pelo exemplo, pela memória e pelo testemunho. Quando uma frase de um chefe nativo é transmitida de boca em boca, ou quando um ensinamento bordado em tapeçaria adorna uma casa, não se trata apenas de preservar um dito, mas de manter vivo um modo de estar no mundo. Cada sentença atua como dádiva intergeracional, lembrando que o conhecimento não pertence ao indivíduo, mas à coletividade, e que deve circular para que a vida floresça, como corrobora Ailton Krenak (2019).

Nos terreiros, essa dinâmica se manifesta de forma exemplar. Cada palavra entoada em canto ou rezada em silêncio é, ao mesmo tempo, um oferecimento e uma convocação. É um presente que exige cuidado, uma responsabilidade que atravessa gerações. A palavra se torna, então, dádiva que funda comunidade, não porque possui um valor utilitário, mas porque cria e recria o vínculo.

Ao compreender a palavra como dádiva, abrimos espaço para enxergar que sua força não está apenas no que diz, mas no que faz: sustentar relações, atualizar a ancestralidade, projetar futuros coletivos. É nesse ponto que a dádiva se torna pedagógica, pois ensina a viver em reciprocidade e a reconhecer que nenhuma palavra é neutra ou solitária: toda palavra é sempre partilhada.

A PALAVRA QUE CURA E RESISTE

Nas cosmologias afro-indígenas, a palavra é gesto vital, energia que funda e refunda mundos. Ela não é mero instrumento de comunicação, mas potência criadora e relacional. Como vimos, ao rezar, cantar ou narrar, o sujeito não apenas se expressa, ele se liga ao outro, à natureza e aos ancestrais, num movimento que é simultaneamente espiritual e pedagógico. É nesse sentido que a crioulização proposta por Édouard Glissant (2005) ajuda a compreender a palavra como dádiva: um movimento contínuo de troca, transformação e relação.

Para Édouard Glissant, a crioulização é um processo aberto, imprevisível e relacional que rejeita a ideia de uma origem única e estável (2005, p. 10-29). Assim como as línguas crioulas nasceram do encontro forçado entre povos africanos, indígenas e europeus, a palavra crioulizada é também uma palavra em relação, uma palavra que se oferece e se transforma no contato com o outro. Tal palavra não pertence a ninguém, mas circula, mistura-se e ganha novos sentidos. Nesse gesto de circulação, há algo da lógica da dádiva descrita por Marcel Mauss (2003): o dar, o receber e o retribuir como base de toda relação social. A crioulização, como dádiva, não é assimilação nem fusão, mas reciprocidade e abertura ao inesperado.

A palavra que cura e resiste, presente nos cânticos de orixás, nas rezas indígenas e nas narrativas partilhadas em roda, encarna o que Édouard Glissant (2005) chama de poética da relação, isto é, o reconhecimento de que "a identidade não está ligada a uma criação do mundo, mas à vivência consciente e contraditória dos contatos entre culturas" (Glissant, 2005, p. 28). Essa poética é uma pedagogia da convivência e da escuta: aprende-se não pela imposição de um saber universal, mas pelo exercício contínuo de se deixar afetar pelo outro. Trata-se de uma pedagogia rizomática, que se enraíza em muitas direções e se constrói nas margens, nas fronteiras e nos interstícios.

Nesse ponto, a noção de *frontera* elaborada por Gloria Anzaldúa (2016) amplia a compreensão de Édouard Glissant (2005) de uma suposta pedagogia rizomática. Para Anzaldúa (2016), viver entre línguas, culturas e territórios é habitar uma "*herida abierta*", uma ferida que sangra, mas da

qual brota também criação. A *frontera* não é apenas um espaço de separação, é um território de passagem, um entre-lugar onde identidades se refazem continuamente:

> *As fronteiras estão desenhadas para definir os lugares que são seguros e os que não são, para distinguir o "nós" do "eles". Uma fronteira é uma linha divisória, uma linha fina ao longo de um limite íngreme. Um território fronteiriço é um lugar vago e indefinido criado por um resíduo emocional de um limite contra a natureza. Está em um estado constante de transição. Seus habitantes são proibidos e banidos. Lá vivem os cruzados: os vesgos, os perversos, os queer, os problemáticos, os cachorros de rua, os mulatos, os misturados, os meios mortos; em resumo, os que atravessam, os que vão acima ou cruzam os limites do "normal"*[6] *(Gloria Anzaldúa, 2016, p. 42, tradução minha).*

No pensamento de Gloria Anzaldúa (2016, p. 134), a fronteira simboliza as barreiras entre culturas, línguas e identidades. Crianças indígenas em escolas urbanas vivem essa "fronteira", experimentando o estado de *nepantla*: uma condição de transição e indefinição entre mundos. Nesse estado, as identidades se mesclam, como ocorre com a *mestiza* descrita por Anzaldúa (2016, p. 134), que carrega em si as tensões desses encontros culturais:

> *Em um estado constante de neplantismo mental, uma palavra asteca que significa "desgarrada de opções", a mestiza é um produto de uma transferência de valores culturais e espirituais de um grupo a outro. É tricultural, monolíngue, bilíngue ou multilíngue, fala um patois e está em um estado permanente de transição, a mestiza enfrenta um dilema da raça misturada: Qual coletividade escuta a filha de uma pele escura?*[7] *(tradução minha).*

Essas crianças enfrentam o desafio de conciliar suas tradições indígenas com um sistema educacional dominante que muitas vezes marginaliza suas heranças. A condição de *nepantla* torna-se uma metáfora para

6 *Las fronteras están diseñadas para definir los lugares que son seguros y los que no son, para distinguir el us (nosotros) del them (ellos). Una frontera es una línea divisoria, una fina raya a lo largo de um borde empinado. Um território fronterizo es um lugar vago e indefinido creado por el resíduo emocional de uma linde contra natura. Está em um estado constante de transición. Sus habitantes son los prohibidos y los baneados. Ahí viven los atravessados: los bizcos, los perversos, los queer, los problemáticos, los chuchos callejeros, los mulatos, los de raza mesclada, los medio muertos; em resumen, quienes cruzan, quienes pasan por encima o atraviesan los confines de lo <<normal>>* (Anzaldúa, 2016, p.42).

7 *En un estado constante de neplantismo mental, una palabra azteca que significa desgarrada entre opciones, la mestiza es un producto de la transferencia de los valores culturais y espirituales de un grupo a otro. es tricultural, monolingue, bilingue o multilingue, habla un patois, y se halla en un estado de perpetua transicion, la mestiza se enfrenta al dilema de la raza mezclada: ¿a qué colectividad escucha la hija de una madre de piel oscura?* (Anzaldua, 2016, p.134).

a experiência delas, que resistem à homogeneização e criam novas formas de entendimento cultural e identitário. Anzaldúa (2016, p. 133) descreve essa capacidade de transcender dicotomias como a "nova consciência mestiça", uma forma de resistência que emerge da tensão entre diferentes influências culturais. Essa condição liminar aproxima-se da crioulização proposta por Édouard Glissant (2005), pois ambas recusam a fixidez da identidade e afirmam o devir relacional dos sujeitos e das culturas.

Assim, a palavra que emerge das fronteiras, seja nas vozes afro-indígenas urbanas, nos cânticos de terreiro ou nas narrativas de resistência, é uma palavra crioulizada e fronteiriça. Ela cura porque se move entre mundos, e nesse movimento reconcilia fragmentos dispersos. Ela ensina porque habita o limiar, transformando a dor da separação em potência de criação. Tanto Édouard Glissant (2005) quanto Anzaldúa (2016) nos convidam a compreender que o aprendizado se dá na travessia: é na relação com o outro, na abertura ao diverso e no reconhecimento da opacidade que se constrói uma pedagogia da dádiva.

Assim, a crioulização de Glissant e a *frontera* de Anzaldúa convergem na compreensão da palavra afro-indígena como prática pedagógica e cosmopolítica. Em seu trânsito entre línguas, corpos e territórios, a palavra se torna dom e mediação, gesto de ensinar e aprender com o outro. Nesse entrelaçamento de vozes, a linguagem não comunica apenas: ela funda comunidade, restabelece vínculos e abre passagens entre mundos possíveis.

IMAGINAR FUTUROS: EXPERIÊNCIAS URBANAS E PEDAGOGIAS DE RECIPROCIDADE

Linda Tuhiwai Smith (2018), em 'Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas' elenca vinte e cinco projetos indígenas que orientam práticas de resistência e reconstrução comunitária. Entre eles, destaca-se o gesto de imaginar o futuro como tarefa política e epistemológica. Para Smith (2018, p. 177), sonhar e projetar o porvir não é fuga, mas forma

de continuidade cultural e de regeneração. Imaginar futuros é afirmar que os povos indígenas, e, por extensão, todos os corpos subalternizados, não estão confinados à sobrevivência no presente, mas são sujeitos ativos na criação de mundos possíveis.

Essa proposta se articula profundamente com a concepção da palavra como dádiva. Quando entoada no terreiro, a palavra não apenas evoca os ancestrais: ela projeta caminhos para os que ainda virão. Quando pronunciada por crianças indígenas em contextos escolares urbanos, ela não é apenas memória ou resistência: é gesto de futuro, afirmação de que outros modos de vida persistem e se reinventam. A palavra, portanto, é também promessa e horizonte.

O futuro, nesse registro, não é uma linha reta que parte do passado em direção ao que virá. Nas cosmologias afro-indígenas, o tempo é espiral, entrelaçando memórias ancestrais e possibilidades ainda não realizadas. A palavra circula nessa espiral, mantendo vivo o elo entre os que já partiram, os que estão presentes e os que nascerão. Ela se torna dádiva porque dá continuidade a esse movimento: acolhe o passado, sustenta o presente e projeta o futuro.

Nesse sentido, a palavra não apenas resiste, mas insiste: insiste em abrir brechas no imaginário colonial, insiste em vislumbrar horizontes pluriversais, insiste em produzir esperança. Seguindo Smith (2018, p. 177-178), podemos afirmar que a imaginação é parte de um projeto coletivo, em que a palavra funciona como ferramenta para criar mundos. Ela é o que permite não apenas narrar o que foi, mas sobretudo anunciar o que pode ser. Assim, ao articular dádiva e futuro, compreendemos que cada palavra afro-indígena é também um projeto político de sobrevivência e continuidade. Ela não se fecha no agora: circula como força vital, convocando o pluriverso a se realizar.

Nas escolas urbanas, as crianças indígenas habitam zonas de contato onde mundos distintos se tocam, às vezes com violência, às vezes com delicadeza. Sua presença na escola é uma fricção viva, um acontecimento que desloca o olhar e expõe as fronteiras do que se entende por ensinar e aprender. Clarice Cohn (2002, p. 216) observa que, entre os

povos indígenas, aprender não é acumular informações, mas participar de uma rede de relações.

> *Entretanto, esforça-se para conjugar indivíduo e sociedade, amenizando a homogeneização produzida pela educação e estabelecendo que a educação não gera indivíduos indiferenciados (ou, compara, não é uma "linha de montagem fabril"); em seu modelo, porém, as aptidões individuais são dirigidas à coletividade. A educação integra e diferencia, simultaneamente (Clarice Cohn, 2002, p. 216).*

O conhecimento é feito de convivência, de observação e de gesto, um aprendizado que passa pelo corpo e pela experiência. Quando essas crianças adentram o espaço escolar urbano, carregam consigo esse modo de aprender que desafia o ritmo e a lógica da escola urbana.

Antonella Tassinari (2015) aprofunda essa percepção ao afirmar que os corpos indígenas são corpos que sabem. O corpo é um território de inscrição de memórias e modos de vida; é nele que se tece o vínculo entre o individual e o coletivo. Ao dançar, correr, pintar-se, silenciar ou rir, a criança indígena comunica saberes que não cabem na linearidade da fala escolarizada. Seu corpo é texto, é enunciação: nele se materializa a história de um povo e a relação viva com o mundo. Assim, quando ocupa a escola, essa criança introduz outras formas de presença, corpos que não se conformam à disciplina do espaço e do tempo escolar, mas que ensinam pelo movimento e pela relação.

Nessa direção, o que Antonella Tassinari (2015) aponta sobre os corpos indígenas como corpos de saber torna-se ainda mais potente: não se trata apenas de reconhecer que há conhecimento nos corpos, mas de compreender que o corpo é o próprio lugar de inscrição, circulação e transmissão da palavra. Assim, ao deslocar a palavra do domínio exclusivo da escrita para o campo da performance e da experiência, abre-se espaço para outras epistemologias, nas quais conhecer é também corporificar, lembrar, repetir e transformar.

Cada gesto, cada palavra em língua materna, cada lembrança partilhada na sala de aula, reencanta o espaço urbano com fragmentos de outros mundos. Mesmo sob o peso do racismo e das tentativas de silenciamento, essas crianças reescrevem o chão da escola. Elas não apenas sofrem a

colonialidade, mas produzem brechas: fazem com que o cotidiano escolar se veja atravessado por memórias, espiritualidades e ritmos que escapam ao controle institucional.

Nessas brechas se revela uma pedagogia da reciprocidade, como dito anteriormente, um modo de aprender e ensinar que se funda na dádiva, não na hierarquia. A criança indígena não é um sujeito a ser "integrado", mas uma portadora de mundos. Sua presença convoca a escola a aprender com ela, a reconhecer que o saber é movimento e que o conhecimento nasce da escuta e da devolução. O gesto de partilhar uma história ancestral ou um canto aprendido com os mais velhos é também um gesto de cura, pois reinscreve a vida coletiva no espaço urbano e lembra à escola que o aprender é sempre um ato de relação.

Assim, a presença indígena na escola é uma pedagogia da fronteira; falo aqui não aquela que separa, mas a que conecta. É a vivência de uma palavra que se faz corpo, e de um corpo que se faz mundo. Entre as paredes da sala de aula, essas crianças traduzem, com o corpo e com a voz, a insistência de mundos que não cessam de nascer.

FECHAMENTO: PALAVRA-DÁDIVA COMO FUNDAMENTO DO PLURIVERSO

Ao longo deste ensaio, percorremos a palavra em sua dimensão de dádiva, atravessando terreiros, cosmologias afro-indígenas e experiências urbanas. Vimos que falar, cantar, rezar ou narrar não se limita a comunicar, mas constitui um gesto de reciprocidade que sustenta vínculos e resiste à colonialidade. Com Marcel Mauss (2003), reconhecemos a estrutura do dar, receber e retribuir; com Édouard Glissant (2005) e Anzaldúa (2016), percebemos sua potência crioulizada e fronteiriça; com Linda Tuhiwai Smith (2018), aprendemos que a palavra também projeta futuros.

Ao aproximar essa reflexão das experiências de aprendizagem de crianças indígenas, Clarice Cohn (2002) e Antonella Tassinari (2015) nos

permitem ver que a palavra, o gesto e o corpo são indissociáveis. Para Cohn, aprender é participar de um mundo de relações, um processo em que o saber se dá na convivência e no compartilhamento. Já Tassinari nos lembra que os corpos indígenas são corpos que sabem, territórios de inscrição de memórias, modos de vida e percepções sensíveis do mundo. Assim, quando uma criança indígena ocupa o espaço escolar urbano, ela o reencanta com esses modos de aprender e de estar no mundo, introduzindo outras temporalidades, outras escutas e outras formas de narrar a vida.

Nessa perspectiva, a presença dessas crianças nas escolas urbanas encarna o próprio movimento da crioulização de Édouard Glissant (2005): um devir relacional, em que mundos diferentes se tocam sem se fundir. Cada gesto, silêncio ou palavra em língua materna desestabiliza o universalismo escolar e introduz, no espaço institucional, o imprevisto da relação. A escola, diante dessas presenças, é convocada a se deixar transformar, a tornar-se também crioulizada, aberta ao diálogo entre saberes e corpos diversos.

Nessa tessitura, a palavra aparece como cura e como resistência. Cura, porque acolhe feridas coloniais e reata vínculos ancestrais. Resistência, porque insiste em existir mesmo onde há silenciamento. Mas, sobretudo, a palavra é horizonte: gesto de imaginação que funda mundos pluriversais. Nesse sentido, como nos provoca Ailton Krenak (2019), talvez seja justamente a capacidade de contar outras histórias, de sustentar outras narrativas de existência, que nos permite adiar o colapso de um mundo fundado na separação e na exaustão da vida. Cada canto de terreiro, cada reza indígena, cada história narrada por crianças em contextos urbanos é dádiva que atravessa o tempo, conectando passado, presente e futuro em movimento espiralado, abrindo frestas para a continuidade da vida.

Assim, a palavra-dádiva revela-se como pedagogia da reciprocidade: ensina que o viver coletivo se sustenta na partilha, que nenhuma voz existe isolada e que o pluriverso é feito de relações em movimento. É nela que encontramos a esperança de mundos por vir, mundos que, como sugere Ailton Krenak (2019), não precisam ser salvos pela lógica dominante, mas continuamente recriados por meio das histórias que insistimos em contar. Mundos que não se impõem, mas se oferecem, como dádiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La Frontera**: La nueva mestiza. Tradução de Carmen Valle. Introdução de Sonia Saldívar-Hull. Madrid: Capitán Swing, 2016.

COHN, Clarice. A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. *In:* LOPES DA SILVA, A; NUNES, A; MACEDO, A (orgs). **Crianças indígenas**: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002.

GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Juiz de Fora (MG): UFJF, 2005.

GROSFOGUEL, Ramón. 2012. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Periferia UERJ**, 1(2). https://doi.org/10.12957/periferia.2009.3428

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar**: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. *In:* MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p. 185-314.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** / Djamila Ribeiro. - Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017. 112 p.; 15,9 cm. (Feminismos Plurais).

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias**: pesquisa e povos indígenas. Curitiba: Ed. UFPR, 2018. 239 p.

TASSINARI, Antonella. Produzindo corpos ativos: a aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 141-172, jul./dez. 2015. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832015000200007. Acesso em: 1 out. 2025.

CAPÍTULO 13

letramento espacial crítico e arquitetura decolonial: experiências insurgentes no Sul Global

Atauan Soares de Queiroz
Enia Pereira de Souza

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-786-6.13

PRIMEIRAS PALAVRAS

Ao longo da história, a arquitetura serviu de ferramenta estrutural para a perpetuação da colonialidade do saber, do poder e do ser. Por meio dela, as ideologias e os discursos hegemônicos tiveram suporte físico para manter relações assimétricas de poder e dominação sobre povos e territórios. Fortes, castelos, palácios, muralhas, mosteiros, igrejas e catedrais são exemplos da maneira como isso acontecia, já que essas construções eram utilizadas em processos de colonização, determinando grandeza e superioridade, por meio da violência simbólica e socioespacial. Isso demonstra que a arquitetura reproduziu e legitimou hierarquias socioculturais arbitrárias nos processos históricos.

Ainda hoje, o campo da arquitetura é sintomático no que diz respeito a essas relações assimétricas de poder e a essa geopolítica do conhecimento, uma vez que comumente reproduz discursos consolidados que hierarquizam saberes do Norte e do Sul Global e privilegiam projetos coloniais racistas e patriarcais (Joice Berth; Andréia Moassab, 2020; Ramón Grosfoguel, 2016). Nesse sentido, saberes do Norte tornam-se hegemônicos e arbitrariamente superiores enquanto saberes do Sul são vistos como subsaberes ou saberes menores. Por isso, a problematização dos modos de produção de conhecimento no campo da arquitetura pode promover justiça cognitiva e colocar em evidência as experiências urbanas de corpos socioespacialmente marginalizados e/ou segregados.

Essas relações de poder, lidas e experienciadas socioespacialmente, foram e têm sido problematizadas por diferentes estudiosos/as. Michel Foucault (2012), por exemplo, em sua análise sobre o dispositivo panóptico, demonstra que prisões, hospitais, escolas e outras arquiteturas institucionais docilizam e disciplinarizam corpos. As arquiteturas constrangem inevitavelmente corpos e subjetividades, no entanto, o modo como "lemos" e produzimos espaços e espacialidades pode fraturar os efeitos da colonialidade e favorecer processos agentivos de decolonização e de participação na vida social.

Ampliar e diversificar as lentes de leitura sobre a arquitetura é uma maneira necessária de repensar seus efeitos em corpos, subjetividades,

identidades, sexualidades e agências. Tal exercício de decolonização propicia potências às experiências socioespaciais. Conhecer a diversidade das narrativas e compreensões negras e indígenas sobre espaços e espacialidades, por exemplo, pode nos colocar em condição privilegiada para interagir com saberes e cosmovisões (alter)nativos, com suas técnicas e práticas projetuais, para "criar mundos no mundo". Nesse sentido, a decolonização do saber é um processo ético-político e reflexivo de desconstrução e reconstrução de práticas, discursos e epistemes modernos/coloniais, que requer uma postura problematizadora e de vigilância perante os modos de produção e difusão de conhecimentos e saberes.

Com base nessas premissas, o objetivo do trabalho é investigar discursos e práticas de decolonização de saberes no campo da arquitetura, considerando experiências projetuais em três países do Sul Global, a saber: Bolívia, Burkina Faso e Brasil. O trabalho, de caráter ensaístico, considera que os saberes e as experiências dos povos originários e africanos e das comunidades marginalizadas socioespacialmente constituem a base epistemológica para a construção de práticas de letramento espacial crítico (Epifania Amoo-Adare, 2022); para a contestação dos modos eurocêntricos de produção de conhecimento; e para a instauração do que entendemos como políticas do bem viver (Fernando Huanacuni Mamani, 2010).

Em relação à fundamentação teórica, o trabalho ancora-se na perspectiva da ecologia dos saberes, propondo diálogos entre saberes do Sul e do Norte Global, mas com o movimento insurgente de dar destaque aos saberes do Sul (Ailton Krenak, 2019; Alberto Acosta, 2016; Catherine Walsh, 2013; Paulo Freire, 1989).

Para realizar o estudo, analisamos discursivamente projetos de arquitetura da autoria de Freddy Mamani Silvestre e Diébédo Francis Kéré, e o projeto Casa no Pomar do Cafezal, da autoria do Coletivo Levante, situado em Aglomerado da Serra, maior favela do estado de Minas Gerais, localizada na zona sul de Belo Horizonte. Com base nessas experiências projetuais, explanamos criticamente sobre o potencial decolonizador dos discursos de resistência e reexistência indígena e negra, na arquitetura do Sul Global. Em termos de microanálise, focalizamos as categorias da intertextualidade e interdiscursividade.

RACISMO EPISTÊMICO NA ARQUITETURA

O apagamento das minorias étnico-raciais na arquitetura começa em sua prática profissional e no ensino. A histórica elitização desse campo de conhecimento sempre dificultou seu acesso às camadas sociais mais populares. Embora existam hoje as políticas de ações afirmativas para ingresso em cursos superiores públicos, a permanência e o êxito de estudantes negros/as, indígenas e oriundos/as de escolas públicas em cursos de formação em arquitetura ainda é uma questão que carece de atenção. Além disso, muitas pessoas graduandas negras e indígenas em arquitetura também não enxergam representatividade nas matrizes curriculares (Joice Berth; Andréia Moassab, 2020), as quais não apresentam autores/as que abordam técnicas projetuais, culturais e vernaculares a partir dos saberes do Sul global, mais especificamente do campo, dos quilombos, das favelas, das águas e das florestas.

O saber urbano e arquitetônico hegemônico é construído a partir do desenvolvimento desigual do espaço, que estimula ainda mais as barreiras socioespaciais, perpetuadas através do machismo, sexismo, racismo e xenofobia, não permitindo que as pessoas habitem e constituam a cidade de modo saudável, orgânico e justo, nem produzam com liberdade suas subjetividades, identidades, sexualidades e agências, com suas diferentes crenças, histórias, experiências, valores, tradições e afetos.

Em relação ao problema estrutural das sociedades contemporâneas no tocante às desigualdades socioespaciais, a autora Epifania Amoo-Adare (2022) defende que os espaços arquitetônicos e urbanos produzem significados de natureza pedagógica que por vezes reforçam as estruturas dominantes, e que os indivíduos passam a se contentar ou se rebelar contra essas organizações, a partir de suas leituras e perspectivas de mundo e espaço. Todas as pessoas constroem relações e interações socioemocionais em limites arquitetônicos e urbanos, funcionando como um sistema retroalimentado, já que os posicionamentos espaciais interferem diretamente na maneira como essas mesmas pessoas interpretam o mundo, por meio de suas experiências e vivências socioespaciais.

Epifania Amoo-Adare (2022) afirma que algumas problemáticas do urbano surgem porque nele existe menos consciência crítica sobre os

efeitos intersubjetivos das formas e dos espaços. Essa ausência de reflexividade urbana produz significados particulares (em sociedades capitalistas, ausência de sentidos) e falta de pertencimento.

As populações excluídas e periféricas lidam com alterações de custo de vida, injustiça climática e difícil acesso a serviços públicos. Isso se repete também em comunidades tradicionais (ribeirinhos, indígenas e quilombolas) que, além de saírem de seus territórios em busca de equipamentos básicos, sofrem diversos tipos de preconceito e exclusão.

A gentrificação socioespacial que acentua as desigualdades não ressignifica nem incorpora parâmetros éticos de projeção arquitetônica e urbana, fazendo com que as minorias recebam moradia e espaços de coexistência inadequados. Epifania Amoo-Adare (2022) sublinha que a urbanização acelerada, causada por concepções ocidentais masculinas de classe média e alta, é especialista em "criar ausências do sentido de viver em sociedade". Para Ailton Krenak (2019, p. 13), esse processo produz desconforto ou lógicas de permanência vazias de sentido, sem qualidade e de uso difícil, sendo espaços públicos ou não, que confrontam as heranças culturais com modelos e dinâmicas domésticas diferentes, anulando a subjetividade de determinado povo ou classe, apesar de suas necessidades reais.

Por fim, além disso, o branqueamento arquitetônico orienta-se pelo estilo construtivo internacional. Os autoglorificados modelos hegemônicos de arquitetura são euro-norte-americanos, os quais, por sua vez, disseminam estereótipos e visões de mundo, excluem minorias e, muitas das vezes, causam sérios danos ao meio ambiente. Isso pode ser observado facilmente nas produções arquitetônicas contemporâneas, do norte ao sul do Brasil.

DECOLONIZANDO SABERES NA ARQUITETURA

A arquitetura e o urbanismo ainda funcionam como vetores de imposição de valores simbólicos hegemônicos e não como lugar para a compreensão e transformação da realidade social. O desenvolvimento do saber arquitetônico hegemônico na América Latina e em África, por

exemplo, fundamenta-se em premissas moderno-coloniais, que anulam e oprimem outros sentidos de existência.

A decolonialidade no campo da arquitetura, por sua vez, pode emergir através de discursos e práticas sociais insurgentes que fraturam esse *modus operandi*, obcecado em transformar sujeitos, relações sociais e recursos naturais em objetos de consumo. Problematizar a colonialidade do saber arquitetônico, naturalizado pela episteme moderna, compreendendo a ausência de referências de origem indígena e africana, pode fortalecer as práticas sociais e epistêmicas contra-hegemônicas, de modo a gerar experiências ético-poéticas que dialoguem com os conhecimentos locais e situados e com as pessoas.

Como materialização possível dos discursos e das práticas da decolonialidade no campo da arquitetura, temos a filosofia do *bem viver*, que põe em relevo a compreensão cosmológica indígena, a qual estimula relações de pertencimento e resistência, conecta as pessoas e o estilo de vida ao local onde se inserem, e respeita e reconhece as diferentes formas de habitar, de modo orgânico e justo. O *bem viver* está atrelado a outra concepção de riqueza, que se relaciona com a natureza para além do discurso sustentável, contra o acúmulo material alienado.

Nesse sentido, Epifania Amoo-Adare (2022) defende que a "consciência espacial" - alfabetização espacial - possibilita a leitura dos códigos embutidos no ambiente urbano construído para entender como eles afetam a vida social e determinar se há necessidade de ação transformadora. Entendemos que esse conceito de alfabetização espacial está intrinsecamente relacionado com as noções de leitura crítica e de leitura de mundo propostas por Paulo Freire (1989). Acreditamos que a leitura de mundo, a partir de premissas do *bem viver*, pode fundamentar as práticas de letramento[8] espacial crítico e constituir uma pedagogia do espaço outra.

Neste trabalho, entendemos que a cidade é espaço contraditório e dialético, palco de inevitáveis problemas, mas também de enfrentamento

8 Epifania Amoo-Adare (2022) utiliza preferencialmente o conceito de alfabetização espacial crítica. Neste trabalho, optamos pelo uso do conceito de letramento no lugar de alfabetização, uma vez que representa melhor as ideias aqui defendidas, no que diz respeito aos processos de conscientização crítica e identitária, de decolonização de saberes, poderes e formas de ser, e de agenciação.

e resolução destes, com vistas à construção de uma sociedade eticamente amorosa que reconheça a diversidade e a diferença. A prática profissional arquitetônica e a formação acadêmica plural, fundamentadas em políticas do *bem viver*, podem viabilizar e legitimar relações sociais mais éticas, justas e cidadãs.

DISCURSO E DECOLONIALIDADE

Este trabalho, de natureza qualitativa, ancora-se no diálogo teórico entre o pensamento decolonial e os Estudos Críticos do Discurso (ECD), na perspectiva relacional-dialética (Norman Fairclough, 2003, 2016). Os ECD se interessam pela análise de problemas socioculturais parcialmente discursivos que envolvam relações assimétricas de poder, como desigualdades sociais, racismo, sexismo, capacitismo, dentre outros (Emília Ribeiro Pedro, 1997). Nesse sentido, focalizam a dimensão discursiva de práticas sociais, eventos sociais e/ou estruturas sociais, sobretudo os processos hegemônicos.

Norman Fairclough (2003) reconhece que as semioses indexicalizam relações de poder e ideologias e (re)produzem conhecimentos, crenças e valores. O discurso, por sua vez, é um momento das práticas sociais, que apresenta três significados, quais sejam: representacional, identificacional e acional, isto é, o discurso é um modo particular de representar, identificar e agir no mundo (Norman Fairclough, 2003). Além disso, o linguista entende que todos os elementos ontológicos que compõem a vida social (práticas, eventos, estruturas, etc.) possuem uma dimensão semiótica/discursiva.

Os textos, por sua vez, são elementos ontológicos, com efeitos causais, que constroem significados para/com/sobre as pessoas. Para Atauan Soares de Queiroz (2020, p. 113), "os textos geram diferentes ressonâncias em cada contexto em que são produzidos e consumidos, de modo contingencial, com potencial para produzir e reproduzir relações de poder bem como diferenças de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia". Para Norman Fairclough (2003, p. 35), "é importante levar em consideração as formas pelas quais são interpretados para que se possa avaliar adequadamente sua eficácia política e ideológica". De acordo com o autor, qualquer evento

discursivo é considerado simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social. O texto é ponto de partida e de análise dos ECD.

Neste trabalho, entendemos que o campo da arquitetura, seja na prática profissional ou acadêmica, mobiliza uma série de práticas discursivas, que envolvem processos de produção, circulação e consumo de textos (Norman Fairclough, 2016). Os textos podem ser de diferentes naturezas (linguística, imagética, multimodal etc.). Na esteira de Epifania Amoo-Adare (2022), entendemos, também, que as produções arquitetônicas (casas, prédios, edifícios...) são textos pedagógicos que educam, podendo disciplinarizar e docilizar, bem como podem transformar e estimular criativamente as relações sociais e os processos de subjetivação.

Além disso, ao focalizar o campo da arquitetura, ampliamos o alcance investigativo científico das semioses e dos textos para explorar a compreensão dos discursos em perspectiva interdisciplinar, de forma ampliada. As produções arquitetônicas, na condição de textos, por exemplo, (re)produzem, transformam e/ou contestam diferentes possibilidades estéticas, e produzem diferentes relações intertextuais, isto é, dialogam com estilos e tendências de uma época bem como dialogam com outras produções culturais, como literatura, artes plásticas, música, cinema, dança e teatro.

Segundo Izabel Magalhães, André Ricardo Martins e Viviane Resende (2017, p. 42), a intertextualidade é a "propriedade pela qual os textos são feitos, integrando fragmentos de outros textos e com estes relacionando-se por meio da assimilação, contradição, repercussão irônica, entre outras possibilidades". A intertextualidade diz respeito à presença e/ou ausência de vozes, que, articuladas de maneira específica, sinalizam o posicionamento do texto em lutas hegemônicas (Viviane Resende; Viviane Vieira, 2016). Essa articulação de vozes em textos pode ser disciplinadora ou transformadora.

A interdiscursividade, por sua vez, diz respeito ao âmbito das ordens de discurso (gêneros, discursos e estilos), ou seja, ao modo "como o conjunto de práticas discursivas de uma instituição ou sociedade possibilita uma multiplicidade de textos e como estes se relacionam entre si, fixando regularidades e características semelhantes" (Izabel Magalhães; André

Ricardo Martins; Viviane Resende, 2017, p. 42). A interdiscursividade focaliza a mixagem e articulação particular de gêneros, discursos e estilos em um texto, mediando as várias formas da análise social de eventos e práticas sociais (Lilie Chouliaraki; Norman Fairclough, 1999; Norman Fairclough, 2016 [1992]). Por meio da análise da interdiscursividade, investigam-se discursos articulados em textos e suas conexões com lutas hegemônicas.

Neste trabalho, para investigar discursos e práticas de decolonização de saberes no campo da arquitetura, consideramos os jogos intertextuais e interdiscursivos que se materializam em três produções arquitetônicas do Sul global.

PRÁTICAS DECOLONIAIS NA ARQUITETURA

Além de constituir disciplina, campo de atuação profissional e prática social, a arquitetura também é um sistema sócio-semiótico que pode reproduzir/contestar discursos moderno-coloniais hegemônicos, por meio das técnicas construtivas, práticas projetuais e da produção de espaços, espacialidades e subjetividades. No ensino, por meio da transmissão/construção de saberes e conhecimentos. No urbano, por meio do modo como a cidade e os problemas sociais que a perpassam (como local de vivência e ocupação) são pensados. Nas edificações, por meio das práticas projetuais, das técnicas, dos materiais, da estética, e principalmente do modo como a sociedade se relaciona intersubjetivamente e interage com essas práticas e processos.

Nesse sentido, as produções arquitetônicas são textos pedagógicos, uma vez que (con)formam, transformam, moldam, (des)colonizam e (re)constroem subjetividades e identidades. Ao propor o conceito de letramento espacial crítico, Epifania Amoo-Adare (2022, p. 144) parte do pressuposto de que todo "ambiente construído tem uma natureza pedagógica que induz os indivíduos a se conformarem com a organização estabelecida da sociedade dominante ou fornece recurso para o empoderamento bem-sucedido dos indivíduos (e, mais importante, dos coletivos) contra essa sociedade". Assim, os textos arquitetônicos interferem diretamente no modo como as pessoas leem, apreendem e tomam espaços e ambientes.

Essa é uma questão fundamental para o campo da Arquitetura, pois lida com as percepções pessoais e a qualidade de vida das populações.

Nas próximas seções, abordamos experiências do ramo construtivo localizadas no Sul Global, interessadas em construir espaços permeados por inscrições e processos identitários e territoriais e respeito à diferença e à diversidade. Projetos que transformam o *status quo* dominante no campo da arquitetura, materializando processos de mudança social em vez de pura habitação da arquitetura moderno-colonial.

No caso da América Latina e da África, cabe acrescentar o quanto a colonialidade do saber-poder-ser persiste nas construções arquitetônicas e cidades, as quais reproduzem, de maneira alienada, padrões e ideais do Norte global. Embora os países da América Latina e da África sejam ricos e abundantes em diferentes recursos e com vasta diversidade cultural, sofrem os efeitos das relações de poder do mercado global neoliberal.

As práticas projetuais que destacamos neste trabalho desafiam e ressignificam os papéis sociais dos edifícios nas sociedades do Sul global, dando visibilidade a questões urgentes do nosso tempo como a (de)colonialidade de raça-etnia, conscientização identitária e (des)alienação da arquitetura, e promovem reparação histórica, pondo em relevo a cosmovisão e cosmopercepção de povos indígenas e afrodescendentes.

Os/as profissionais de arquitetura selecionados/as desenvolvem trabalhos que revelam modos distintos de projetualidade, quais sejam: Freddy Mamani Silvestre, com projetos comerciais, como shoppings, prédios executivos, galerias e lojas, dando destaque para fachadas e espaços interiores; Diébédo Francis Kéré, com obras de uso coletivo, como escolas, habitações sociais, hospitais, prefeituras, prédios públicos e centros culturais; e o Coletivo Levante, com uma residência unifamiliar, de elaboração comunitária.

Apesar de materializarem práticas projetuais distintas, apresentam claro jogo intertextual e interdiscursivo ao reelaborarem e ressignificarem discursos, estilos e processos de decolonização do saber-poder-ser. Mesmo que os autores não tenham tradições similares, materializam práticas de decolonização em seus processos autorais e em suas obras.

FREDDY MAMANI E O RESGATE DA CULTURA AYMARA: DECOLONIZANDO FORMAS

A Bolívia, neste século XXI, durante os mandatos presidenciais de Evo Morales (2006-2019), passou por processos sócio-históricos relevantes de valorização e reconhecimento cultural indígena, por meio das políticas governamentais, que ressignificaram não somente o sentimento de pertencimento e representatividade, mas também a consolidação de uma "*burguesia chola*" na cidade de El Alto, cujas atividades econômicas são baseadas principalmente no comércio informal, que mobiliza a lógica comunitária em seus negócios, valorizando produtos artesanais e agricultura local (Pedro Enrique Palomino Escárate, 2019; Martina Thorne, 2019).

A representação estética dessa burguesia chola "toma corpo nos *cholets*, palavra que mistura os termos *cholo*, depreciativo até recentemente, e *chalet* (chalé em português), que resume as aspirações de seus donos" (Juan Diego Quesada, 2021). Como dito, o adjetivo *cholet* era utilizado quase sempre para designar, de modo pejorativo, pessoas com descendência indígena. Contudo, hoje, passou a ser incorporado como emblema do orgulho cholo, símbolo de uma identidade baseada em características étnico-culturais aymara (Juan Diego Quesada, 2021). Situada ao lado de La Paz, El Alto reúne em suas *calles* e avenidas os diversos cholets produzidos por Freddy Mamani Silvestre.

Nesse sentido, Mamani tornou-se um conhecido representante da arquitetura andina na Bolívia, produzindo propostas não canônicas. Ele materializa semioticamente em seus prédios uma identidade arquitetônica aymara contemporânea que, apesar de ser rejeitada por diferentes escolas de arquitetura e incomodar profissionais conservadores da área, honra imagens e símbolos aymaras, povo indígena do qual é descendente (Ivo Renato Giroto, 2023).

Essas obras da autoria de Mamani trazem junto à iconografia várias críticas à concepção estética hegemônica. Não se trata, como apregoam os/as profissionais mais conservadores/as, com seus discursos classistas e racistas, de uma arquitetura exótica, mas de um trabalho criativo e identitário. Embora não utilize materiais e técnicas construtivas indígenas,

baseia-se em significados e plásticas de sua origem, por meio da mobilização de cores vibrantes e elementos geométricos, tomados por empréstimo da cultura Tiahuanaco (Pedro Enrique Palomino Escárate, 2019).

Em termos arquitetônicos, a autora Martina Thorne (2019) sublinha que o *cholo* e a arquitetura policromática de Mamani, em El Alto, não representam uma busca por um passado heroico ou um vernáculo cotidiano, mas sim uma versão urbana contemporânea de elementos culturais indígenas. Sua arquitetura não é imitativa. De forma intertextual, as fachadas e estampas expressam a justaposição de padrões da arte pré-colombiana, cujos traços persistem nos padrões de tecidos e artesanatos. Com materiais industrializados e técnicas artesanais, interdiscursivamente observa-se a coexistência de diferentes mundos, tempos e cultura, desde o processo de projeção até a construção dos edifícios. Os *cholets* bolivianos, com formas e cores intensas, simbolizam o crescimento econômico na cidade.

Mais do que uma expressão da cultura aymara, os *cholets* promovem a inserção da América Latina e suas problemáticas no discurso hegemônico da arquitetura, por meio da oposição a uma visão romantizada e caricatural da cultura indígena. Ainda que não seja considerada propriamente arquitetura por profissionais mais conservadores, as fachadas elaboradas por Mamani dialogam interdiscursivamente com as obras de Kéré e do Coletivo Levante, no tocante ao processo de decolonização do saber.

Ao longo da história da arquitetura moderna, alguns autores criticaram a importância que se dava até então à dimensão do "ornamento". Uma fachada decorativa, por exemplo, seria um ornamento. Adolf Loos (2004) foi um dos críticos mais conhecidos, ao aproximar a prática de ornamentação na arquitetura a um crime. Sua crítica era direcionada sobretudo ao estilo *Art Nouveau* que, para ele, era "erótico", "criminoso" e "degenerado". Segundo Hal Foster (2011, p. 50), esse "ditame antidecorativo é um mantra modernista – se é que um dia já existiu algum -, e é pela propriedade puritana inscrita em tais palavras que os pós-modernistas por sua vez condenaram modernistas como Loos". Afinal, a *Art Nouveau* unia forma e função, arte e técnica, não era simplesmente arte decorativa, como ocorria com as produções da era vitoriana, por exemplo, marcadas pelo luxo e excesso.

Nesse embate discursivo, nota-se que diferentes sentidos podem ser produzidos sobre as obras arquitetônicas, em diferentes contextos históricos, a partir de uma vontade de verdade, de se construir e legitimar um discurso hegemônico sobre o que é arte ou arquitetura. Loos, em sua perspectiva reacionária, certamente faria uma leitura muito específica (elitista e preconceituosa?) da produção de Mamani. No entanto, em relação aos *cholets*, entendemos que não se trata de crime, mas de um primeiro movimento de decolonização, que fica estritamente vinculado à dimensão simbólica e semiótica, ou seja, à forma, ao significante, ao ornamento, que se materializa em fachadas, espaços interiores, janelas, espelhos, molduras, tetos. Esse processo de mudança da paisagem em El Alto evidencia uma substituição da austeridade e do heroísmo dos monumentos coloniais por uma visualidade híbrida que impressiona os sentidos e sugere um encontro afetuoso e insurgente com o plano simbólico.

FRANCIS KÉRÉ:
SABERES ANCESTRAIS/IDENTITÁRIOS AFRICANOS

Diébédo Francis Kéré, burquinense, atualmente cidadão de Berlim, é arquiteto e ativista social, ganhador do prêmio Pritzker do ano de 2022. É um profissional engajado nas questões de identidade e representatividade no campo da arquitetura, com foco no enfrentamento de problemas socioculturais e ambientais, como pobreza e mudanças climáticas (Nicolás Valencia, 2023). Mesmo que seu escritório esteja situado na Alemanha, ele propõe soluções sustentáveis e visionárias que contribuem para o desenvolvimento de seu continente e país de origem.

Uma dessas contribuições é a Escola Primária de Gando, que recebeu o prêmio Aga Khan de Arquitetura em 2004, como exemplo de arquitetura circular, que promove sustentabilidade, reutiliza recursos e reduz desperdício (Circular Design Atlas, 2024). Esse foi o primeiro projeto construído por Kéré e tornou-se um marco referencial para a comunidade da zona rural de Burkina Faso. Aspectos como custo, clima, disponibilidade de recursos e viabilidade de construção foram considerados na projeção, além de adaptação dos métodos construtivos, com técnicas sustentáveis e mais

simples, para que as pessoas moradoras colaborassem com o processo (Nicolás Valencia, 2023). Desse modo, técnicas tradicionais e de engenharia moderna foram utilizadas, o que facilitou não apenas a construção, mas também as manutenções posteriores. Utilizando argila, areia, cascalho e calcário, que são abundantes na região, para fabricação de tijolos - além de serem mais baratos, oferecem proteção térmica -, a escola tem um teto de argila perfurada para permitir a ventilação e acima deste um telhado de zinco, o que permite a entrada de ar frio, saída do ar quente e proteção contra o sol e a chuva (Circular Design Atlas, 2024).

Outra obra significativa de Kéré é o Centro de Arquitetura da Terra, que fica próximo dos rios Níger e Bani e de muitos lagos, numa cidade conectada por diversos diques. O Centro foi implantado respeitando o local, sem comprometer a paisagem. Constituído por blocos separados com uma única cobertura de metal, a edificação tem todas as paredes e lajes de matéria-prima local - blocos de terra e argila - que se adaptam às condições climáticas, garantindo temperaturas amenas. A cobertura, por sua vez, protege da chuva e da ação direta do sol, com aberturas posicionadas para promover a ventilação natural e cruzada (Nicolás Valencia, 2023).

Por fim, podemos destacar a Moradia para professores/as, que tem a finalidade de receber professores/as na zona rural de Gando. Essas moradias foram edificadas a partir de referências locais, lembrando a cultura burquinense e suas barracas tradicionais redondas. Em relação aos processos construtivos, foram utilizadas paredes de adobe espessas sobre uma base de cimento e lajes feitas de blocos de terra, cobertas com telhado metálico, para proteger da chuva e da umidade, com ventilação natural, sendo climaticamente eficientes (Circular Design Atlas, 2024; Nicolás Valencia, 2023).

Essas obras de Kéré mostram, intertextualmente, em todo seu conjunto, discursos, práticas e valores simbólicos ancestrais, por meio de elementos composicionais tradicionais, com inovações tecnológicas, que estão presentes em todo seu repertório projetual. Nessas obras, observamos um movimento de decolonização da arquitetura que passa pela dimensão semiótica, mas vai além dela: os materiais utilizados na construção

originam-se da própria região onde as edificações estão situadas. Sobre essa questão, com base em seus saberes ancestrais, Antônio Bispo dos Santos (2023, p. 60), o Nego Bispo, defende que "cada moradia deveria ser arquitetada com material local, essa é uma primeira grande questão. Todo bioma, todo ambiente, todo lugar nos oferta as condições para viver ali".

Além disso, em relação ao plano interdiscursivo, verifica-se que os saberes comunitários foram valorizados e reconhecidos, fortalecendo laços de pertencimento e posse, como a Escola Primária construída, que foi executada a partir da necessidade da comunidade. Os indivíduos que transitam e habitam esses ambientes, por sua vez, aprendem e experienciam, intertextualmente, a cultura e as simbologias burquinenses, conectando-os intersubjetivamente com esses espaços, os quais também retroalimentam sociopositivamente os processos de subjetivações.

CASA NO POMAR DO CAFEZAL, DO COLETIVO LEVANTE: A FAVELA COMO PROJETO DE DECOLONIZAÇÃO

Localizada em Aglomerado da Serra, periferia de Belo Horizonte (MG), a Casa no Pomar do Cafezal foi produzida pelo Coletivo Levante, que é um grupo de arquitetos/as e artistas que atuam em favelas e periferias, desenvolvendo projetos que valorizam as comunidades locais e suas identidades (Casa..., 2024). Com base em técnicas e elementos utilizados na construção de residências em favelas e orçamento reduzido, mas sem perder de vista o conforto e a dimensão estética, a Casa no Pomar do Cafezal tem cômodos pequenos e funcionais, com paredes de tijolo de bloco cerâmico, sem revestimentos, concreto aparente, janelas de metal e vidro (Casa..., 2024).

A pequena construção de 66 m², ganhadora do prêmio Casa do Ano (2023), no concurso internacional do *ArchDaily*, foi erguida a partir de mutirões, com mão de obra da própria comunidade (Leonardo Godim, 2023). Materializada com blocos cerâmicos posicionados, que colaboram com o conforto térmico, suas aberturas são posicionadas propositalmente para que recebam ventilação e iluminação natural. Os/as arquitetos/as também se preocuparam com o fluxo de chuvas e a permeabilidade

do terreno, resultando num modelo construtivo de grande eficiência ambiental (Casa..., 2024).

A divisão espacial nos remete à perspectiva minimalista, baseada em utilidade e funcionalidade. Muitas divisórias também significariam mais gastos em materiais e acabamento. As poucas divisões desse projeto são intencionalmente elaboradas para que a integração dos espaços seja delimitada pelo uso, com fluidez e conforto. Essa perspectiva de edificação se relaciona ao conceito de "parangolé", proposto por Hélio Oiticica (1964), para retratar sua obra de arte multissensorial, que envolve capas, bandeiras, tecidos e outros materiais. Já na década de 60, Oiticica apregoava que, na arquitetura das favelas, o caráter de "parangolé" fica implícito, pois os elementos estruturais das edificações são orgânicos, isto é, o desmembramento externo e a circulação interna são produzidos sem passagens bruscas, mas com continuidades (Hélio Oiticica, 1964). Nesse caso, é o essencial que define cada cômodo da casa que se liga a outro.

Na Casa no Pomar do Cafezal, observamos práticas e discursos de decolonização de saberes na arquitetura de diferentes formas. Primeiramente, verifica-se a dimensão semiótica, por meio de uma residência que se soma à paisagem local e dialoga harmoniosa e intertextualmente com ela. Não é, de forma alguma, um corpo estranho implantado ali. Em segundo lugar, os materiais utilizados foram comprados em depósitos da própria comunidade, movimentando a economia local. Em terceiro lugar, sua lógica de organização estrutural se orienta pela perspectiva do Parangolé, com espaços ligados entre si de maneira contínua. Em quarto lugar, sua construção envolveu a participação da comunidade local. Sobre esse último ponto, Antônio Bispo dos Santos (2023, p. 61) acentua que é importante que a comunidade participe da sua feitura, afinal "a casa tem que ser uma parte dos nossos corpos, temos que suar naquele material, temos que sentir nosso cheiro em nossa casa. A arquitetura colonialista, uma arquitetura sintética, não nos permite isso". Por fim, como quinto elemento, destaca-se o processo de "mestiçagem" (Nilce Aravecchia-Botas, 2018), na união de técnicas construtivas, práticas projetuais e utilização de materiais, em uma perspectiva decolonial, que considera também as contribuições teóricas e práticas da arquitetura ocidental, sem se reduzir a ela, ressignificando-a.

FECHAMENTO-ABERTURA

Epifania Amoo-Adare (2022) defende que está interessada em mudar em vez de apenas habitar a marginalidade das fronteiras ou condições de borda da arquitetura. Com base nessa perspectiva insurgente, acreditamos na mudança possível dos discursos dominantes no campo da arquitetura, considerando políticas do *bem viver* e processos de decolonização do saber, do poder e do ser.

A intertextualidade e a interdiscursividade, presentes nos textos arquitetônicos analisados, nos permitem observar a repercussão socioespacial dessas edificações no sentimento de pertencimento e na ideia de representatividade, refletindo valores culturais e simbólicos, e fortalecendo o modo de viver que faz sentido em cada contexto, para cada comunidade.

Concluímos que esses projetos arquitetônicos são textos pedagógicos que integram práticas de letramento espacial crítico, possibilitam a construção de "contranarrativas arquitetônicas radicais dentro da política territorial hegemônica" (Epifania Amoo-Adare, 2022, p. 138) e materializam uma pedagogia decolonial do espaço. Resistir, re(existir) e (re)viver, como disse Catherine Walsh (2013), em um ambiente que produz *sentidos* e que não reproduz ausências, é um caminho necessário para a decolonização.

Atender às necessidades das pessoas, sem reproduzir as arbitrariedades hegemônicas, pode possibilitar experiências socioespaciais mais significativas, com espaços que democratizam as formas de existir. Sem dúvida, nessa perspectiva, o ato de habitar e o fazer arquitetônico tornam-se experiências pedagógicas que educam para a mudança social e para o *bem viver*.

Conciliar as técnicas construtivas e práticas projetuais a aspectos regionais e locais; adaptar ideias e produtos ao clima e aos materiais; inserir a vernacularidade e as tradições da comunidade nos processos de edificação, considerando forma e conteúdo, significante e significado; problematizar modelos ocidentais de arquitetura; reabitar desejos, símbolos e imaginários coletivos indígenas, africanos e comunitários; envolver a comunidade nos processos de elaboração, do planejamento à execução são caminhos possíveis para se construir políticas do *bem viver* nas cidades a partir de políticas (alter)nativas do espaço.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Ed. Autonomia Literária, Elefante, 2016.

AMOO-ADARE, Epifania. Desenvolvendo a Alfabetização Espacial Crítica: mulheres Asante migrantes e a política do espaço urbano. *In:* Oyêwúmí, Oyerónké. (Org.). **Epistemologias de gênero em África**: tradições, espaços, instituições sociais e identidades de gênero. Tradução de Wanessa Yano. São Paulo: Editora Ananse, 2022.

ARAVECCHIA-BOTAS, Nilce Cristina. O pensamento decolonial: caminhos para o ensino de arquitetura na América Latina. **América:** Revista da Pós-graduação da Escola da Cidade, n. 1, p. 76-81, dez. 2018.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, Brasília, p. 89-117, maio-ago. 2013.

BERTH, Joice; MOASSAB, Andréia. O ensino de Arquitetura e a dupla invisibilidade das arquitetas negras. *In:* MOASSAB. Andréia; NAME. Leo. **Por um ensino insurgente em arquitetura e urbanismo**. Foz do Iguaçu: Ed. Edunila, 2020.

CASA em Pomar do Cafezal/Coletivo LEVANTE. **ArchDaily**. Disponível em: https://www.archdaily.com/978223/house-in-pomar-do-cafezal-coletivo-levante ISSN 0719-8884. Acesso em: 6 abr. 2026.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity**: rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh: University Press, 1999.

ESCÁRATE, Pedro Enrique Palomino. **Análisis formal de la obra de Freddy Mamani en El Alto, Bolivia (2005-2015)**. 2019. Trabajo de investigación (Grado). Universidad César Vallejo. Disponível em: https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/51749. Acesso em: 15 maio 2023.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Coordenadora de tradução: Izabel Magalhães. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2016 [1992].

FAIRCLOUGH, Norman. **Critical Discourse Analysis**: the Critical Study of Language. 2. ed. Harlow: Pearson, 2010.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing Discourse**: Textual Analysis for Social Research. London: Routledge. 2003.

FOSTER, Hal. Design e crime. **Ars**, ano 8, n. 18, p. 49-58, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 40. ed. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2012 [1975].

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23.ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GANDO Primary School. **Circular Design Atlas**. BK TU Delft. Disponível em: 2024_E_Atlas_Gando Primary School_FINAL_reduced.pdf. Acesso em: 6 abr. 2026.

GIROTO, Ivo Renato. ¿The new mestiza? Arquitectura e identidad en la frontera. **Dearq**. n. 36, p. 16-25, 2023. Disponível em: https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/dearq/article/view/894/8676. Acesso em: 17 maio 2023.

GODIM, Leonardo. Favorita para o prêmio "Casa do Ano 2023" fica no Aglomerado da Serra, em BH. **Jornal Estado de Minas Gerais**. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2023/02/08/interna_gerais,1455090/favorita-para-premio-casa-do-ano-2023-fica-no-aglomerado-da-serra-em-bh.shtml. Acesso em: 20 mar. 2023.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios ao longo do século XVI. **Revista Sociedade e Estado**. Tradução de Fernanda Miguens. 2016, v. 31, n. 1, p. 25-49.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LOOS, Adolf. **Ornamento e crime**. Lisboa: Edições Cotovia, 2004.

MAGALHÃES, Izabel; MARTINS, André Ricardo; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de Discurso Crítica**: um método de pesquisa qualitativa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MAGANGA, Matthew. Experiência local versus extração local: arquitetura vernacular africana e uma sustentabilidade mais holística. **Archdaily**. Disponível em: https://www.archdaily.com/966096/local-expertise-versus-local-extraction-african-vernacular-architecture-and-a-more-holistic-sustainability?ad_campaign=normal-tag. Acesso em: 15 jan. 2023.

MAMANI, Fernando Huanacuni. **Buen vivir/Vivir bien**: Filosofías, Políticas, Estrategias y Experiencias Regionales Andinas. Lima: Primera edición, 2010.

MAMANI, Guido Jesús Alejo. El Alto: la reconfiguración de los imaginarios a través de la estética. **Revista Ciencia y Cultura**, v. 25, n. 47, 2021. Disponível em: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2077-33232021000200047&script=sci_arttext. Acesso em: 17 maio 2023.

MOASSAB, Andréia; NAME, Leo. **Por um ensino insurgente em arquitetura e urbanismo**. Foz do Iguaçu: Ed. Edunila, 2020.

OITICICA, Hélio. **Bases Fundamentais para uma Definição do "Parangolé"**, 1964. Disponível em: http://legacy.icnetworks.org/extranet/enciclopedia/ho/index.cfm?fuseaction=documentos&cod=590&tipo=2. Acesso em: 6 abr. 2026.

PEDRO, Emília Ribeiro. (Org.). **Análise Crítica do Discurso**: uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Editorial Caminho, 1997.

QUEIROZ, Atauan Soares de. **Educação crítica decolonial e agenciamentos**: um estudo etnográfico-discursivo sobre o Programa Mulheres Inspiradoras. 293 f. Tese (Doutorado). Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2020.

QUESADA, Juan Diego. Os "cholets", as casas da nova burguesia boliviana. **El País**. Disponível em: https://brasil.elpais.com/internacional/2021-10-31/os-cholets-as-casas-da-nova-burguesia-boliviana . Acesso em: 6 abr. 2026.

RESENDE, Viviane de Melo; VIEIRA, Viviane. **Análise de Discurso (para a) Crítica**: o texto como material de pesquisa. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

THORNE, Martina. Cuando el subalterno construye: Freddy Mamani y la emergencia del cholo power boliviano. **Lógoi Revista de Filosofía**. n. 35, p. 75-86, 2019. Disponível em: https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/logoi/article/view/4114/347. Acesso em: 19 maio 2023.

VALENCIA, Nicolás. Por que Freddy Mamani está liderando uma nova arquitetura andina. **ArchDaily**. Disponível em: Por que Freddy Mamani está liderando uma nova arquitetura andina | ArchDaily. Acesso em: 6 abr. 2026.

VALENCIA, Nicolás. Why Francis Kéré Won the Pritzker Prize? **Archdaily**. Disponível em: Why Francis Kéré Won the Pritzker Prize? | ArchDaily. Acesso em: 6 abr. 2026.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales**: Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

CAPÍTULO 14

tambor de crioula e bullerengue: contranarrativas culturais feitas pelas mulheres quilombolas de Santa Rosa dos Pretos (Brasil) e pelas palenqueras de San Basílio (Colômbia)

Patrícia de Barros Marques

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-786-6.14

PRIMEIRAS PALAVRAS

Desde outubro de 2022, tenho realizado uma pesquisa de doutorado na qual analiso ações feitas por mulheres negras quilombolas de Santa Rosa dos Pretos, no município de Itapecuru-Mirim, no Maranhão, no Brasil, e pelas *palenqueras* de San Basílio, no departamento de Bolívar, na Colômbia, para manterem suas tradições culturais em meio ao deslocamento forçado na diáspora negra na América Latina. O que me interessa, de fato, é perceber à medida que as suas manifestações culturais conseguem criar uma atitude decolonial diante das representações negativas e inferiorizantes acerca das identidades culturais negras quilombolas e *palenqueras,* uma vez que a cultura hegemônica as folcloriza, enquanto deveriam ser consideradas parte do patrimônio cultural imaterial, tal como os dispositivos normativos asseguram.

Em vista disso, a análise de conteúdo, como método da pesquisa qualitativa, serve para compreender os significados e os sentidos das manifestações culturais, como ancestralidade e oralidade. Dessa forma, serão entrevistadas as mestras de cada comunidade: uma, do tambor de crioula; outra, do bullerengue. As narrativas delas são importantes para articular "outros patrimônios a partir de exercícios de fala e de escuta, criando espaços para o compartilhamento de experiências" (Letícia Bauer e Viviane Borges, 2018, p. 8) que são contrárias ao caráter racializado e hierárquico imposto às identidades culturais de povos afrodescendentes.

O aspecto racial ainda está presente nas estruturas das sociedades brasileira e colombiana, causando a existência de culturas hierarquizadas (Frantz Omar Fanon, 2021). Embora as Constituições[9] desses países normatizem a ideia de multiculturalismo cultural, os afrodescendentes ainda enfrentam a burocratização do mesmo aparato legal para salvaguardarem o patrimônio imaterial. A esse respeito, é valiosa a contribuição da historiadora Mariléa de Almeida (2022) sobre as racionalidades estatais, cuja intenção é dificultar para silenciar a agência desses grupos sociais.

9 Na Constituição brasileira, de 1998, o artigo 215 dispõe sobre o pleno exercício de direitos culturais e o art. 216 define o conceito de patrimônio cultural. Já o art.70, da constituição colombiana de 1991, estabelece a igualdade e a dignidade das diferentes manifestações culturais.

A essa intenção, Almeida denomina de governamentalidade racista, a qual se define como "conjunto de procedimentos, técnicas e saberes que, operando por meio de mecanismos de exclusão, englobam: a burocratização do acesso ao direito territorial, a folclorização das práticas e dos corpos quilombolas" (p. 87). Uma vez acionado esse dispositivo racista, as ações em torno do que e como conceber bens patrimoniais imateriais dependerão de mudanças antirracistas para incluir a culturalidade de quilombolas e *palenqueros* ao patrimônio.

Além da burocratização, há a dificuldade de combater a ideia de uma cultura homogeneizante vinculada ao patrimônio, fruto do embranquecimento advindo com as ideias da modernidade. Em sociedades nas quais há um mosaico de culturas, como é o caso da brasileira e da colombiana, o antropólogo Néstor García Canclini adverte que:

> *O patrimônio cultural serve, portanto, como um recurso para reproduzir as diferenças entre os grupos sociais e a hegemonia daqueles que alcançam acesso preferencial à produção e distribuição de bens. Os setores dominantes não apenas definem quais bens são superiores e merecem ser preservados; eles também têm meios económicos e intelectuais para imprimir nesses produtos maior qualidade e refinamento (Néstor García Canclini, 1999, p. 18).*

Sendo assim, analiso a seguir como as danças das comunidades de Santa Rosa dos Pretos e San Basílio promovem a ruptura com as lógicas coloniais do racismo cultural, ao manterem experiências e lugares de memória constantemente transformados (Paul Gilroy, 2001; Stuart Hall, 2006) na diáspora, sem terem o esvaziamento das suas tradições pelo poder colonial – que tenta retirar-lhes as potencialidades de criação por meio de discursos que desvalorizam seus saberes. Por isso, temas como cultura popular, racismo cultural, patrimonialização de bens culturais imateriais aproximam-me do debate das contranarrativas culturais para possibilitar um patrimônio menos racializado, no qual outros sujeitos tenham seus saberes e fazeres valorizados como cultura.

TAMBOR DE CRIOULA E BULLERENGUE: CONTRANARRATIVAS CULTURAIS

Quem ainda não viu
Tambor de crioula do maranhão?
Afinado a fogo tocado a murro
Dançado a coice e chão?
Crioula, crioula

O verso acima faz parte da música "Tambor de crioula", da minha conterrânea maranhense, a cantora Rita Benedito. A música é um convite para o envolvimento, para o encantamento com sons, cores e gestos de uma das manifestações mais vibrantes do MA: o tambor de crioula. Em 2007, o tambor de crioula do Maranhão foi inscrito no *Livro de Registro das Formas de Expressão pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional* (IPHAN), tornando-se patrimônio cultural do Brasil. Nesse ponto, interessa-me pensar: será que o tambor de crioula, "cujas origens históricas remetem à vida dos negros escravizados" (IPHAN, 2016, p. 19), sempre foi considerado um patrimônio cultural? Será que essa patrimonialização dada pelo IPHAN consegue refletir os aspectos históricos e culturais de comunidades rurais negras, como o território quilombola de Santa Rosa dos Pretos?

Antes de refletirmos sobre essas questões, cabe esclarecer os aspectos históricos da comunidade quilombola Santa Rosa dos Pretos. Este território é uma das 121 localidades no município de Itapecuru-Mirim, estado do Maranhão (Censo, 2022), que, devido à formação histórica e social ligada a descendentes de negros e negras provenientes de Guiné-Bissau durante o século XVIII (Martina Ahlert; Jefferson Lima, 2019), traficados para trabalhar nas lavouras da região, é o segundo município com maior quantitativo de comunidades quilombolas, depois de Alcântara. De acordo com os relatos de pessoas da comunidade, as terras de Santa Rosa foram doadas por Raimundo Nunes Belfort, o Barão de Santa Rosa, e não podem ser doadas nem vendidas.

Não obstante, a doação feita pelo barão à comunidade Santa Rosa dos Pretos ainda não possui a titulação das terras e sofre com as pressões fundiárias. Devido a isso, parte do território foi expropriado, e, atualmente, é constituído por 20 comunidades quilombolas: Boa Vista, Pirinã, Barreiras, Leiro, Centro de Águida, Fugido, Barreira Funda, Sítio Velho, Picos I, Picos II, Curva de Santana, Alto de São João, Matões, Fazenda Nova, Pindaíba, Conceição, Tingidor do Campo, Colégio, Santa Rosa dos Pretos e Kelru. Nesta região vivem cerca de 4.200 pessoas, aproximadamente 800 famílias (Fernanda Lucchesi, 2016; Anacleta Pires da Silva, 2017).

Assim, levando-se em consideração as ações da comunidade quilombola Santa Rosa dos Pretos para continuar a sua existência diante de práticas coloniais, analiso como o tambor de crioula tornou-se uma ferramenta contra as regulações do corpo (Michel Foucault, 1999) e contra os processos de homogeneização do patrimônio cultural.

As comunidades quilombolas são contrárias a processos homogeneizantes e a padrões que tendem a exotizar ou a folclorizar[10] as suas manifestações culturais. Nesse contexto, os símbolos e as representações que formam o patrimônio cultural nacional tendem a estar associados ao conceito de Nação, muito associado à democracia racial. Sabemos que, para romper com esse mito, as construções sociais e culturais do povo afro-brasileiro deveriam estar presentes. Além disso, para Stuart Hall (2014a, p. 65), a ideia da Nação como uma identidade cultural unificada não é adequada, pois as identidades nacionais não subordinam todas as outras formas de diferença.

Nesse sentido, entendo a diferença, não associada à diferenciação que inferioriza e produz formas específicas de racialização excludente, mas à diferença, vista pela perspectiva construtivista, que cria representações produzidas dentro de um esquema discursivo identitário inclusivo (Stuart Hall, 2014b). Com essa perspectiva, acredito que o tambor de crioula de Santa Rosa dos Pretos subverte a lógica colonial, visto que há uma preocupação com as significações que são construídas na relação com o tempo,

10 Utilizamos o conceito elaborado pelo professor Eduardo Oliveira (2020) ao afirmar que "folclorizar é reduzir uma cultura a um conjunto de representações esteriotipadas, via de regra, alheias ao contexto que produziu essa cultura".

com a continuidade e com a produção do conhecimento e com a sua própria existência (Joaze Bernardino-Costa, 2020, p. 248), não apenas com a padronização de um espetáculo. Joércio Pires, liderança de Santa Rosa dos Pretos, explica que o tambor de crioula é

> *uma forma de afirmação de sua ancestralidade, de sua resistência e, sobretudo de seus valores e anseios, é onde os quilombolas expressam seus sentimentos, constroem e reconstroem seus vínculos familiares e comunitários em defesa de direitos e do fortalecimento das suas potencialidades.*
>
> *O tambor de Crioula é descrito pelos quilombolas como: "o alimento da alma", "algo que sustenta o ser", pois "até quem tá doente quando escuta o som do tambor, se levanta e vai brincar (Dayane Santos; Joércio Silva; Luís Eduardo da Costa, 2021, p. 4).*

FIGURA 1

Coreiras do tambor de crioula de Santa Rosa dos Pretos

Fonte: Acervo pessoal.

Retomando as questões iniciais desta seção, o antropólogo Sérgio Ferretti (2010) esclarece que o tambor de crioula foi marginalizado por muito tempo e só teve o seu reconhecimento advindo com o título de patrimônio imaterial do Brasil em 2007. Da marginalização ao estrelato, os grupos de tambor de crioula da ilha de São Luís ganham ares de espetáculo para que turistas o apreciem nas festas juninas. Infelizmente, a padronização da dança como um grande espetáculo nos faz questionar se o tambor de crioula, visto nas noites da capital, não estaria criando uma espetacularização (José Jorge de Carvalho, 2010) que não reconhece os processos históricos de resistência do povo negro quilombola, mas se estaria então agindo de acordo com os interesses do "show business".

Diante dessa espetacularização, cabe perguntar: como fica o tambor de crioula das comunidades negras rurais, como Santa Rosa dos Pretos? Percebemos que esta comunidade mantém a experiência histórica que influencia as atitudes culturais do presente (Edward Said, 2011, p. 54). Em outras palavras, as mulheres quilombolas de Santa Rosa dos Pretos trazem o patrimônio ancestral nos corpos, pois resgatam e valorizam as peculiaridades históricas e culturais africanas. Não é apenas a dança pela dança, mas a continuidade do ciclo de vida. Como nos diz a filósofa Margaret McLaren, "as noções de subjetividade que começam com o corpo devem levar em conta a diferença cultural e a especificidade histórica; sujeitos não podem ser separados dos contextos nos quais se desenvolvem e operam" (Margaret McLaren, 2016 *apud* Almeida, 2022, p. 77).

Em consonância com a comunidade Santa Rosa dos Pretos, considerando-se, ainda, a presença e a história de afrodescendentes que vivenciaram a diáspora negra em países da América Latina, passamos a analisar a comunidade *palenquera*[11] de San Basílio, que fica no departamento de Bolívar, na Colômbia. Incorporamos o *palenque* de San Basílio ao debate não apenas pela experiência da escravização em ambos os países (Kok, 1997), que causou desigualdades, subjugação, exclusão e anulação do povo negro e da cultura negra, mas também para pensarmos sobre as aproximações e as práticas contra o racismo, sobretudo no âmbito do patrimônio imaterial.

11 O termo ***Palenque*** pode ser entendido como uma organização social de africanos e africanas (com o passar do tempo, afrodescendentes) que, fugidos dos seus lugares de exploração e escravização, conformavam um território livre e autônomo (Henry Valencia, 2015, p. 237).

O *palenque* de San Basílio tem sua história associada ao porto de Cartagena, a principal cidade colombiana no que se refere à chegada de africanos escravizados nas Américas (Phillip D. Curtin, 1969). Além disso, San Basílio foi o primeiro território livre das Américas, cuja principal liderança foi Benkos Biohó. E mais: semelhante às quilombolas de Santa Rosa dos Pretos, as *palenqueras* conseguiram reconstruir identidades em diáspora (Paul Gilroy, 2007).

Nesse ponto, questiono: como as culturas afrodiaspóricas conseguiram recriar formas de emancipação do corpo negro diante da tentativa de apagamento de suas culturas ancestrais pelas violências da colonização? Em San Basílio, por meio das manifestações culturais, *palenqueras* e *palenqueros* identificam-se com suas tradições, valorizando suas origens ancestrais: elo que permite continuar e construir suas identidades. São as identidades, segundo Hall, que

> *parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos (Stuart Hall, 2003, p. 109).*

Dentre essas manifestações, citamos o *bullerengue*, cuja cultura ancestral envolve dança e música feitas principalmente pelas mulheres *palenqueras* para manter uma memória sociocultural (Ana Dalis Berrio Mena, 2021). As suas características são:

> *baile cantado, cuya danza es de mujeres solamente, el ritmo es bien marcado, autónomo netamente africano, ejecutado por tambores, sin ninguna derivación hacia la melodía, las mujeres salen en fila, palmoteando con las manos en alto, o con las manos en la cintura a paso corto, similar al de la cumbia y en posición erguida" (https://www.costumbres.org/danza-bullerengue-colombia#google_vignette).*

São as palenqueras, portanto, as guardiãs das tradições afrodiaspóricas em San Basílio. Em seus corpos, a vida se ressignifica a cada toque do tambor. Cada verso, cada batida, é uma forma de não deixar a cultura se silenciar. Conrado e Biriba (2021) explicam que as "danças africanas configuraram modos de vida transatlânticos, que encontram nas margens

da ancestralidade, a força que nutre seus fazeres-ritual de (re)existência (p. 5). Logo, impulsionadas pelo *bullerengue*, as *palenqueras* (re)criam saberes que se referem "a uma marca indelével, ou a um código de alguma forma inscrito nos corpos de seus portadores" (Paul Gilroy, 2007, p. 130).

FIGURA 2

Emelia Salgado, mestra do bullerengue de San Basilio

Fonte: acervo pessoal.

À luz destas considerações, não há dúvida quanto à importância identitária e cultural do tambor de crioula e do bullerengue para o patrimônio cultural imaterial de cada país. Sendo assim, será analisada, a seguir, a importância da cultura popular para ampliar o próprio conceito de patrimônio cultural, reconhecendo o direito cultural das manifestações imateriais de grupos historicamente silenciados.

A IMPORTÂNCIA DA CULTURA POPULAR

Pensar na cultura popular para afirmar identidades culturais e sociais pode ser o caminho para romper com a colonialidade do saber. Compreendo que as manifestações culturais de quilombolas e *palenqueros* são formas de saber e de viver que não se esgotam no tempo, mas se fortalecem pela memória e tradição. Tais adaptações e modificações só são possíveis devido à relação com a ancestralidade, como Zica Pires (2021), arte educadora de Santa Rosa dos Pretos, nos ensina: "Não se prende o que não se pode ver: eu sou a própria liberdade. Assim como a água e o ar, eu, a ancestralidade não tenho fronteiras".

Partindo-se dessa compreensão, entendo que a cultura popular não deve ser vista como um conhecimento a ser superado, como tem sido utilizado pela hegemonia para sequestrar sentidos utilizados e para esvaziar a importância que o tradicional possui para esses grupos, cooptando a ideia de que o tradicional não serve para o desenvolvimento. Diferentemente, o tradicional, para as comunidades quilombolas e *palenqueras*, é elo que une a agência, a resistência e a identidade desses povos. É dizer, nesse sentido, que

> *a "cultura popular" surge como uma "outra" cultura que, por contraste ao saber culto dominante, apresenta-se como "totalidade" embora sendo, na verdade, construída através da justaposição de elementos residuais e fragmentários considerados resistentes a um processo natural de deterioração (Antônio Augusto Arantes, 1995, p. 18).*

Se para os seus praticantes a tradição é memória viva, como as manifestações da cultura popular podem ser incorporadas ao patrimônio cultural? Discutir sobre essas danças rompe a ideia de folclorização, colocando-as

como formas de representação e identidade cultural desses grupos. Mas negar essas culturas faz parte do projeto colonial que as torna esquecidas. Não lembrar é também um apagamento epistêmico. Nesse sentido, Nilma Lino Gomes (2017) nos redireciona o olhar para a centralidade dos "saberes estético-corpóreos" na cultura brasileira, e, no caso dessa pesquisa, incorporamos a sua importância aos saberes e fazeres do patrimônio imaterial.

No Brasil, o conceito de Patrimônio Imaterial tem sido construído por meio dos discursos resultantes no Decreto nº 3.551/2000 e do Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC), que traz uma metodologia para classificar, valorizar, incluir e excluir determinadas práticas culturais que são reconhecidas pelo IPHAN e pelas políticas patrimoniais contemporâneas. Dessa maneira, trago a breve reflexão, dados os limites desse texto, para pensar se a cultura popular tem sido integrada ou não ao patrimônio nacional, pois, afinal, o que é cultura popular?

Roger Chartier (1995) menciona que o conceito de cultura popular, de base europeia, estava atrelado a três ideias: o que não fazia parte da cultura letrada, associada ao público de certas produções culturais e socialmente pura. Parece-me que este conceito traz um olhar mais atrelado a um passado, algo fora da "civilização europeia", como se o popular se situasse à margem da dita modernidade. De forma contrária, Néstor García Canclini esclarece que essa visão colaborou para termos, na América Latina, uma percepção equivocada "dos costumes populares como restos de uma estrutura social que se apaga [...] o povo é 'resgatado', mas não conhecido" (1998, p. 210).

Isso ocorre porque o reconhecimento dos sujeitos que criam a cultura popular é rechaçado por estruturas materiais e simbólicas de cunho colonial que ainda privilegiam uma única forma cultural. Nesse caso, o racismo cultural tenta retirar dos seus protagonistas a sua soberania intelectual e a sua autonomia sobre as formas de expressão. Portanto, temos, diante de nós, a tarefa de incluir a cultura popular no patrimônio, entendendo que as culturas populares, em especial as afrodiaspóricas, não são

> *depósitos de atributos do passado, eram (e são) projetos de inovação, de participação criativa na modernidade e, por vezes, de subversão, sendo atualizadas e reatualizadas a partir de fluxos e trocas de ideias, valores e projetos que circulam pela rede do Atlântico Negro" (Petrônio Domingues, 2021, p. 12).*

Desse modo, a cultura popular não deve ser folclorizada ou fossilizada; é preciso, antes de tudo, entendê-la como elemento vivo do patrimônio cultural nacional, constituinte identitária que permite a agência política de práticas decoloniais patrimoniais daqueles que a produzem. Como define Néstor Canclini (2008), nas ciências sociais atuais, a incorporação dos múltiplos usos do "popular":

> *[...] teve efeitos positivos, pois libertou o popular do rumo economicista que lhe impuseram aqueles que o reduziam ao conceito de classe: mesmo que a teoria das classes continue sendo necessária para caracterizar o lugar dos grupos populares e de suas lutas políticas, a ampliação conceitual permite abranger formas de elaboração simbólica e movimentos sociais não deriváveis de seu lugar nas relações de produção (2008, p. 272).*

Outro autor que nos ajuda a pensar sobre o popular nas culturas afrodiaspóricas que sofreram a experiência da colonização na América Latina é Stuart Hall (2013). Seu entendimento sobre a tradição nos ajuda a refletir sobre como as comunidades quilombolas e *palenqueras* a utilizam para reivindicar identidades. Para Hall, a "cultura popular tem sempre sua base em experiências, prazeres, memórias e tradições do povo" (2013, p. 378). Entendo, desse modo, que a cultura popular pode ser parte constitutiva do patrimônio cultural desde que a diferença cultural e étnica seja um fenômeno de inclusão e não de exclusão.

Nesse panorama, considerando-se as formas de libertação por meio da cultura, somamos ao debate as ideias de Paulo Freire. Para colocar-se contrário às formas de dominação, o educador considera o poder da ação cultural como uma ferramenta capaz de extrojetar qualquer valor do dominado, pois é por meio desta que

> *se enfrenta, culturalmente, a cultura dominante. Os oprimidos precisam expulsar os opressores não apenas enquanto presenças físicas, mas também enquanto sombras míticas, introjetadas neles. A ação cultural e a revolução cultural, em diferentes momentos do processo de libertação, que é permanente, facilitam esta extrojeção (Paulo Freire, 1982, p. 54).*

Sobre os significados da cultura popular colombiana, as comunidades negras rurais, como os *palenques*, têm criado ações de aquilombamento, de resistência cultural através das manifestações culturais. Neste

caso, o ato de aquilombar, como diz Stéfane Souto, serve para "atravessar o tempo não apenas como memória, mas como metodologia de organização social, capaz de se adaptar às diferentes contingências vivenciadas pela população negra ao longo da história" (2021, p. 152). Assim, as manifestações da cultura popular da afrodiáspora (Leda Maria Martins, 2002) que ocorrem nessas comunidades promovem também uma emancipação via materialização de danças que, concretizadas nos corpos, evidenciam contranarrativas culturais.

Além disso, pensar as rupturas coloniais por meio da cultura popular das comunidades *palenqueras* nos faz refletir sobre alguns pontos. Primeiro, destacamos a ancestralidade que desafia o fluxo espaço-temporal e mantém a continuidade dos saberes na diáspora. A ancestralidade é um elo de pertencimento socio-histórico, uma existência infinita, que, conforme o intelectual quilombola Nêgo Bispo informou, diz respeito à ideia de começo, meio e começo, o que move e guia o povo negro, em particular o quilombola (Mestre Antônio Bispo dos Santos, https://www.ibirapitanga.org.br/historias/comeco-meio-comeco/). Neste caso, a ancestralidade é acionada para perpetuar no tempo conhecimentos, aprendizados, práticas, saberes e agires que caracterizam as identidades quilombolas e *palenqueras*.

Ainda sobre a categoria ancestralidade, o professor Eduardo Oliveira (2020) acrescenta que

> *torna-se o signo da resistência afrodescendente [...] Gesta, ademais, um novo projeto sócio-político fundamentado nos princípios da inclusão social, no respeito às diferenças, na convivência sustentável do Homem com o Meio-Ambiente, no respeito à experiência dos mais velhos, na complementação dos gêneros, na diversidade, na resolução dos conflitos, na vida comunitária entre outros (Eduardo Oliveira, 2020, p. 3).*

Desse modo, apropriando-nos do conhecimento de Eduardo Oliveira, embora ele o utilize para o contexto afro-brasileiro, podemos dizer que a ancestralidade presente também nas culturas afrodiaspóricas da Colômbia reatualiza a tradição e oferece significados para o presente desses grupos.

Partindo dessas considerações, parece-me que a cultura popular precisa ser vista como parte do patrimônio imaterial a fim de ampliar os usos do patrimônio e de incorporar outros saberes, outros sujeitos, os quais

possuem suas identidades culturais marcadas pela exoticidade ou pela folclorização. Refletir, portanto, sobre a valorização e o reconhecimento da cultura popular de quilombolas e *palenqueros* é pensar a diferença como inclusão e não exclusão, possibilitando ampliar o debate sobre políticas patrimoniais para o Mercosul Cultural como veremos a seguir.

PERSPECTIVAS PATRIMONIAIS QUILOMBOLAS E PALENQUERAS PARA O MERCOSUL CULTURAL

As questões que envolvem práticas integradas voltadas à salvaguarda da memória e do patrimônio cultural de quilombolas brasileiros e *palenqueros* colombianos podem estabelecer pontos de inflexão para as políticas patrimoniais do Mercosul[12] Cultural, cujo objetivo é "favorecer a consolidação dos mecanismos e instrumentos de gestão da área cultural dos países que o compõem" (IPHAN). Isso porque práticas mais decoloniais podem valorizar a memória desses sujeitos, evitando o silenciamento que tem servido para ampliar as desigualdades socioculturais nos países que compõem o Mercosul.

Nesse sentido, vimos nas seções anteriores que a memória e a tradição são elementos constituintes do patrimônio imaterial e que possibilitam que as histórias de grupos sociais não sejam esquecidas e/ou apagadas. Dessa forma, a inclusão de bens culturais dos povos negros quilombolas e *palenqueros* às políticas patrimoniais do Mercosul Cultural, conforme salientam Carvalho e Nóbrega (2012), pode favorecer mecanismos de redução das desigualdades sociais, ao protagonizarem as comunidades locais como agentes ativos de bens culturais.

Nessa perspectiva, a cultura envolvida nas danças, como o tambor de crioula e o bullerengue, pode ser valorizada como um motor de

12 O Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) foi fundado em 1991. Seus membros fundadores são Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai. Todos os demais países sul-americanos relacionam-se com o MERCOSUL na qualidade de estados associados. Já o **Mercosul Cultural**, foi criado em 2012 e reúne ministros da Cultura e outras instâncias especializadas dos países que formam o Mercosul e mantém a Comissão de Patrimônio Cultural (CPC) - órgão permanente com uma Coordenação Executiva. É composto - além da Reunião de Ministros da Cultura (RMC) e da CPC - pelos representantes do Comitê Coordenador Regional (CCR), Secretaria do Mercosul Cultural (SMC), Comissão de Diversidade Cultural (CDC), Comissão de Economia Criativa e Indústrias Culturais (Cecic) e Fórum do Sistema de Informação Cultural do Mercosul (Sicsur) (Disponível em http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/411/). O Mercosul cultural tem como membros a Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela, e os países associados são Bolívia, Chile, Equador, Peru e Colômbia

desenvolvimento cultural, e, ainda, ser uma oportunidade de rememoração e manutenção de uma tradição viva que tenta ser silenciada. Como explicita a cientista social Flavia Pimentel Lopes Futata (2021), precisamos estar atentos à

> *maneira como os povos afrodiaspóricos transmitem seus conhecimentos, não a fim de reproduzir essas manifestações de cultura e religiosidade fora de seu contexto original, mas no sentido de reconhecer os processos educativos existentes – e resistentes – nestas comunidades que asseguram por tanto tempo uma ética comunitária da qual estamos tão carentes (Flavia Pimentel Lopes Futata, 2021, p. 193).*

Diante disso, é preciso ampliar o debate sobre as histórias e a memória dos afrodescendentes do Brasil e da Colômbia com políticas culturais e patrimoniais que sejam capazes de romper com o esquecimento colonial como constituinte das estruturas e das lógicas que produziram/em as diferenças e as hierarquizações, inclusive as patrimoniais, voltadas para o reconhecimento de seus saberes. A valorização das culturas afrodiaspóricas pode romper com perspectivas culturais racializadas do patrimônio cultural imaterial. De acordo com Stéfane Souto (2020),

> *Ao criar novas políticas de representação, redistribui-se a lógica de poder, pois a categoria que tradicionalmente entendemos como público é deslocada para a posição de produtora de cultura, uma vez que, neste modelo, a prática da gestão (e da produção) se aproxima muito mais de um desenho circular do que de uma estrutura vertical (Stéfane Souto, 2020, p. 143).*

Assim, ampliar o alcance da cultura popular no Mercosul Cultural é ampliar a diversidade para ultrapassar a visão das diferenças culturais como decorrentes de uma suposta inferioridade intelectual, cultural e/ou racial entre os grupos sociais. Dessa forma, as culturas afrodiaspóricas do Brasil e da Colômbia convergem para subverter práticas racistas que desumanizam corpos negros (Mbembe, 2014), vendo-as como não pertencentes à construção identitária de ambos os países. Por isso, incluir a memória e a tradição de quilombolas e *palenqueros*, por meio do patrimônio cultural imaterial do Mercosul Cultural, pode ser o caminho para atingirmos uma democracia cultural.

Nessa direção, esperamos trazer contribuições necessárias para a inclusão de novos bens culturais ao Mercosul Cultural, inclusive os

imateriais, como as danças e outras manifestações culturais das comunidades negras rurais. No âmbito nacional brasileiro, temos apenas o registro da Serra da Barriga, em Alagoas. Entretanto, na Colômbia, ainda não há o registro de um bem que reflita a valorização da história *palenquera* na perspectiva das lutas de resistências à dominação colonial. Assim sendo, as ações feitas pelo Mercosul Cultural para assegurar a relação entre patrimônio cultural e memória dos grupos étnicos que o compõem, como os quilombolas e *palenqueros*, precisam incluir cada vez mais a participação social dos detentores dessas memórias e saberes.

FECHAMENTO-ABERTURA

As conclusões parciais deste estudo apontam para a necessidade de pensarmos o patrimônio cultural imaterial do Brasil e da Colômbia pela inclusão e pela valorização das práticas culturais de grupos marginalizados social e culturalmente, como os quilombolas e os *palenqueros*. Ao se observarem essas comunidades e suas produções culturais e de resistência, constata-se que memória e tradição não se restringem ao passado, mas potencializam as resistências para transformar o presente das comunidades negras rurais diante dos racismos contemporâneos, como o cultural.

Também, ao considerar as experiências culturais das mulheres quilombolas e *palenqueras* sob o viés do patrimônio cultural imaterial, pode-se desenvolver alternativas para outros paradigmas do Mercosul Cultural que valorizem os saberes afrodiaspóricos contemporâneos – através do tambor de crioula e do bullerengue, por exemplo –, que consigam incluir os modos de ser e de existir das comunidades negras rurais.

Em suma, não folclorizar as culturas ancestrais é uma contranarrativa colonial diante de processos hegemônicos que tendem a subjugá-las ou retirar-lhes o caráter histórico de lutas para manter suas existências. Como resultado, a inclusão das culturas afrodiaspóricas em âmbitos institucionais como o Mercosul Cultural pode construir relações positivas identitárias, trazendo a cultura popular para o campo do patrimônio como elemento de transformação social para o Brasil e para a Colômbia.

REFERÊNCIAS

AHLERT, Martina. LIMA, Jefferson Yuri da Silva. **"Nesse mundo ninguém se governa"**: Encantaria e luta em Santa Rosa dos Pretos (Itapecuru-Mirim/Maranhão). Anais VI ENADIR -GT17. Processos de reconhecimento de direitos, mediação intercultural e disputas territoriais no Brasil contemporâneo, 2019. Disponível em: www.enadir2019.sinteseeventos.com.br Acesso em 23 out. 2026.

ARANTES, Antônio Augusto. **O que é Cultura Popular**. Editora Brasiliense, São Paulo, 1995.

BERRIO MENA, Ana Dalis. **Fortalecimiento de la identidad cultural y los valores sociales que se pueden inculcar en el baile del bullerengue**. Medellín: Universidad de Antioquia; 2021.

BAUER, Letícia; BORGES, Viviane (orgs). **História oral e patrimônio cultural:** potencialidades e transformações. São Paulo: Letra e voz, 2018

BRASIL. Ministério da Cultura. **Tambor de Crioula do Maranhão**. Org. Yêda Barbosa. Brasília, DF: IPHAN, 2016.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas Híbridas**. São Paulo: Edusp, 1998.

CANCLINI, Néstor García. Los usos sociales del Patrimonio Cultural. *In:* CRIADO, Aguilar. **Patrimonio Etnológico**. Encarnación: Nuevas perspectivas de estudio, 1999. p. 16-33.

CARVALHO, A. P.; NÓBREGA, Z. S. Um caminho possível: cultura como fator de desenvolvimento no alinhamento do turismo à economia da cultura. *In:* BRASILEIRO, M. D. S.; MEDINA, J. C.; CORIOLANO, L. N. C. (orgs.). **Turismo, cultura e desenvolvimento**. Campina Grande: EDUEPB, 2012. p. 125-150.

CARVALHO, José Jorge de. 'Espetacularização' e 'canibalização' das culturas populares na América Latina. **Revista ANTHROPOLÓGICAS**, ano 14, v. 21, n. 1, p. 39-76, 2010.

CHARTIER, Roger. Cultura popular: revisitando um conceito histórico. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 179-192, 1995. Disponível em: https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2005. Acesso em: 14 jul. 2025.

CONRADO, Amélia Vitória de Souza; BIRIBA, Raissa Conrado. Danças Africanas e as reconfigurações de identidades em territórios da afrodiáspora. **XVII Enecult**: Salvador, 2021, p. 1-9. Disponível em: https://www.cult.ufba.br/enecult/wp-content/uploads/2021/10/V2-ANAIS-XVII-ENECULT.pdf. Acesso em: 14 jul. 2025.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Convergências entre intelectuais do Atlântico Negro: Guerreiro Ramos, Frantz Fanon e Du Bois. *In:* COSTA-BERNARDINO, Joaze; TORRES-MALDONADO, Neto; GROSFOGUEL, Ramón. [Orgs]. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2ª edição; 3ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2020. Coleção: Cultura Negra e Identidades, p. 269-283.

CURTIN, Phillip D. **The Atlantic Slave Trade:** A census. Madison: The University of Wisconsin Press, 1969.

FANON, Frantz Omar. **Racismo e cultura**. Brasil: Editora Terra sem Amos, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Os corpos dóceis**. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 29ª ed. Trad. de Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 125-52.

FREIRE, Paulo *et al.* **Vivendo e aprendendo**: experiências do IDAC em educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1982.

FUTATA, Flavia Pimentel Lopes. Manifestações da cultura afrodiaspórica: um diálogo entre o tempo e os processos de transmissão de saberes. **Pol. Cult. Rev**., Salvador, v. 14, n. 2, p. 184-196, jul./dez. 2021. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/pculturais/article/view/44210. Acesso em: 14 julho 2025.

GILROY, Paul. Identidade, pertencimento e a crítica da similitude pura. *In:* GILROY, Paul. **Entre campos**: nações, culturas e o fascínio da raça. São Paulo: Annablume, 2007. (123 164)

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014a.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? *In:* SILVA, Tomaz. T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b. cap.3, p.103-130.

LUCCHESI, Fernanda. **Quilombo Santa Rosa dos Pretos**. Belo Horizonte: FAFICH, 2016.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negr**a. Lisboa: Editora Antígona, 2014

MARTINS, Leda Maria. Performances do tempo espiralar. *In:* RAVETTI, G.; ARBEX, M. (org.). **Performance, exílio, fronteiras**: errâncias territoriais e textuais. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2002, p. 69-91.

OLIVEIRA, Eduardo. Epistemologia da ancestralidade. **Filosofia Africana**, [*s.l.*], 2020. Disponível em: https://bit.ly/37x7iEC. Acesso em: 24 maio 2025.

PIRES, Zica. Ancestralidade: a narrativa quilombola. **Zagaia**, 2021. Disponível em: https://zagaia.org/pertenca/ancestralidade-a-narrativa-quilombola/. Acesso em: 27 de maio de 2025.

SAID, Edward W. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011

SANTOS, Dayane da Silva; SILVA, Joércio Pires da; COSTA, Luís Eduardo da. Tambor de crioula: herança, comunicação e resistência no Território quilombola Santa Rosa dos Pretos, Itapecuru-Mirim/MA. **Pensata**, v.10, 2021 Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/pensata/article/view/12103/9646 Acesso em 23 out. 2026

SILVA, Anacleta Pires da. **Resistência e trajetória de luta pela regularização fundiária do território quilombola Santa Rosa dos Pretos**. Monografia (Graduação). Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Universidade Federal do Maranhão. Bacabal, 2017.

SOUTO, Stéfane. Aquilombar-se: insurgências negras na gestão cultural contemporânea. **Revista Metamorfose**, Salvador, v. 4, n. 4, p. 133-144, 2020. Disponível em: https:// periódicos.ufba.br/index.ohp/metamorfose/article/view/3426. Acesso em: 14 jul. 2025.

SOUTO, Stéfane. É tempo de aquilombar: da tecnologia ancestral à produção cultural contemporânea. **Pol. Cult. Rev**., Salvador, v. 14, n. 2, p. 142-159, jul./dez. 2021. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/pculturais/article/view/441511. Acesso em: 14 jul. 2025.

VALENCIA, Henry Arenas. Da Guiné-Bissau à Colômbia. Benkos Biohó, resistência e (é) palenque. Um caso da diáspora africana. **Revista CS**, ISSN-e 2011-0324, n. 16, 2015, maio-ago., p.233-242.

quinta parte

EXISTIR, PERFORMAR, DESOBEDECER

CAPÍTULO 15

corpos dissidentes na universidade: poder, colonialidade e empoderamento de uma corpe docente *queer* e transviade

Jáder de Castro Andrade Rodrigues

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-786-6.15

PRIMEIRAS PALAVRAS

A universidade brasileira, fundada sob a égide da razão moderno-ocidental, constitui-se historicamente como um dispositivo de produção, circulação e legitimação de saberes cujas fronteiras simbólicas e materiais excluem, simultaneamente, corpos e epistemes que escapam à norma heterocisnormativa e eurocêntrica. Compreender a docência *queer* não-binárie nesse espaço exige, portanto, mais do que a análise de experiências individuais de discriminação: exige uma cartografia das tecnologias de poder que se articulam, silenciosa e eficazmente, para produzir sujeitos docentes cujos corpos e saberes são lidos como marginais, desviantes ou apenas inteligíveis sob a condição da tradução à norma. Este artigo assume, como ponto de partida, que o corpo docente *queer* não-binárie, aqui encarnado na experiência vivida pela professore-pesquisadore deste trabalho, constitui uma fissura produtiva nessa arquitetura de poder-saber, revelando, simultaneamente, os mecanismos de exclusão e as potências de (re)existência que atravessam a academia contemporânea.

A problemática central que orienta esta investigação pode ser assim formulada: como as tecnologias foucaultianas do poder (notadamente a microfísica, o biopoder e o dispositivo da sexualidade) articulam-se com a matriz da colonialidade (Catherine Walsh, 2012) para produzir a experiência docente *queer* não-binárie como corpo marcado, excedente, disruptivo? Em resposta, argumenta-se que tais dispositivos convergem para a produção sistemática do que, neste artigo, denomina-se exaustão epistêmica e afetiva, compreendida como tecnologia de controle que opera não pela interdição direta, mas pelo desgaste cumulativo da capacidade de atuação crítica e transformadora. Essa exaustão, longe de se reduzir ao plano interpessoal, é efeito da monocultura epistemológica que organiza historicamente a universidade e demanda, portanto, uma resposta de ordem estrutural: a interculturalização da universidade, nos termos propostos por Catherine Walsh (2012).

Três objetivos específicos orientam a análise: (i) analisar como a universidade opera como dispositivo simultaneamente disciplinar e colonial sobre corpos docentes dissidentes; (ii) articular a crítica foucaultiana do poder com o pensamento decolonial latino-americano, evidenciando

sua complementaridade na leitura das violências que incidem sobre o corpo *queer* na academia; (iii) demonstrar como a narrativa autobiográfica da professore-pesquisadore constitui, simultaneamente, método de pesquisa, prática de cuidado de si e ato de desobediência epistêmica (Walter Mignolo, 2008).

O enfoque metodológico adotado inscreve-se na tradição da pesquisa (auto)biográfica, tal como desenvolvida por Marie-Christine Josso (2007, 2010), Franco Ferrarotti (1988) e Christine Delory-Momberger (2012), em caráter autoetnográfico. Tal opção não é meramente técnica: ela responde ao compromisso político-epistemológico de produzir conhecimento a partir dos corpos (das corpas e corpes) e a partir das margens, deslocando a pretensa objetividade do discurso acadêmico hegemônico para um registro em que experiência e teoria se articulam mutuamente. A narrativa de si, nesse contexto, não é exercício solipsista, mas tecnologia de subjetivação política capaz de expor, a partir da vida particular, as estruturas sociais, epistêmicas e coloniais que constituem a universidade. Nesse horizonte, o corpo e a identidade de pessoa não-binária transviade da professore-pesquisadore funcionam como campo privilegiado de disputa: disputa que é, simultaneamente, ontológica, epistemológica, filosófica e política.

BUSCANDO COMPREENSÕES E DIÁLOGOS INTEREPISTÊMICOS

A análise proposta neste artigo articula três matrizes teóricas que, embora desenvolvidas em contextos intelectuais distintos, revelam-se mutuamente complementares na compreensão das tecnologias de poder que incidem sobre corpos docentes dissidentes. A primeira dessas matrizes é a analítica foucaultiana do poder, notadamente os conceitos de microfísica do poder, poder disciplinar, biopoder e dispositivo da sexualidade, desenvolvidos em *Vigiar e Punir* (Michel Foucault, 1987) e no primeiro volume da *História da Sexualidade* (Michel Foucault, 1988). Para Michel Foucault (1993, p. 8), o poder não deve ser compreendido como mera instância repressiva, mas como rede produtiva que atravessa a totalidade do corpo social:

> *O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (Michel Foucault, 1993, p. 8).*

Essa formulação desloca radicalmente a análise das relações de poder-saber, revelando que a universidade não apenas restringe, mas ativamente produz corpos, subjetividades e hierarquias. Nesse quadro, o conceito de dispositivo da sexualidade (Michel Foucault, 1988) é particularmente operativo para a análise da normalização heterocisnormativa do corpo docente. O dispositivo opera não pela interdição silenciosa do sexo, mas pela sua incitação discursiva, pela confissão, classificação e normalização das condutas. Na universidade, ele se manifesta na definição tácita de um corpo "profissional" ideal, normativamente heterossexual, cisgênero e racionalmente controlado, em relação ao qual outras performances de gênero e sexualidade são lidas como "não profissionais", "excessivas" ou "disruptivas". Judith Butler (2019) radicaliza essa perspectiva ao demonstrar que o gênero não preexiste à sua regulação: ele é o próprio aparato pelo qual a produção e a naturalização do masculino e do feminino se manifestam. A norma, portanto, não incide sobre um corpo neutro, ela produz o corpo generificado.

A segunda matriz mobilizada é a crítica decolonial latino-americana, especialmente as contribuições de Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Walter Mignolo e Maria Lugones. Aníbal Quijano, em passagem central de *Colonialidad y Modernidad/Racionalidad* (1992), citado por Walter Mignolo (2008, p. 288), sustenta que a crítica ao paradigma europeu da racionalidade-modernidade é "indispensable. Más aún, urgente", mas que tal crítica exige "desprenderse de las vinculaciones de la racionalidad-modernidad con la colonialidad". A colonialidade, distinta do colonialismo histórico, constitui o padrão de poder que emergiu com a colonização das Américas e que, uma vez naturalizado, organiza globalmente o capitalismo moderno-eurocêntrico (Catherine Walsh, 2012). Segundo Catherine Walsh (2012, p. 67-68), a matriz colonial opera em quatro eixos entrelaçados: a colonialidade do poder (sistema de classificação social racializada); a colonialidade do saber (posicionamento do eurocentrismo como ordem exclusiva de

razão); a colonialidade do ser (inferiorização, subalternização e desumanização); e a colonialidade cosmogônica (ruptura da relação integral entre humanos, natureza e mundos espirituais).

A crítica de Maria Lugones ao conceito quijaniano de colonialidade do poder, conforme sistematizada por Helen Taner de Lima (2020), acrescenta um elemento fundamental: o sistema moderno/colonial de gênero. Para Maria Lugones, citada por Helen Taner de Lima (2020, p. 173-174), o dimorfismo biológico, o heterossexualismo e o patriarcado não são traços universais da humanidade, mas o lado "claro/visible de la organización colonial/moderna del género", impostos pela colonização sobre povos originários e africanos que, anteriormente, organizavam suas relações sociais em torno de princípios não-binários e, frequentemente, ginocráticos. Essa contribuição é decisiva para a compreensão do corpo *queer* não-binárie como fronteira epistêmica: a não-binariedade não é aberração a ser corrigida, mas horizonte de saída da colonialidade de poder-saber-ser e de gênero (Helen Taner de Lima, 2020).

Walter Mignolo (2008) completa esse quadro ao formular a opção descolonial como movimento de desobediência epistêmica, isto é, como desvinculamento dos fundamentos categoriais do pensamento moderno-ocidental. Segundo o autor, "a desobediência civil sem desobediência epistêmica permanecerá presa em jogos controlados pela teoria política e pela economia política eurocêntricas" (Walter Mignolo, 2008, p. 287). Para os fins deste artigo, a desobediência epistêmica oferece a chave interpretativa para a prática docente *queer* como prática política: recusar os termos pelos quais a academia classifica o corpo e o saber dissidentes e, simultaneamente, produzir, desde a experiência vivida, pensamento de fronteira capaz de desafiar a mesmice epistemológica da universidade.

A terceira matriz é metodológica e constitui-se como escolha político-epistemológica tanto quanto técnica. A pesquisa (auto)biográfica, com aporte autoetnográfico, tal como teorizada por Marie-Christine Josso (2007, 2010), Franco Ferrarotti (1988) e Gaston Pineau e Jean-Louis Le Grand (2006), concebe a narrativa de si como processo formativo e analítico. Para Franco Ferrarotti (1988), a história de vida individual não constitui mero relato particular, mas síntese vertical de uma história social: ao narrar

a própria trajetória, o sujeito expõe, simultaneamente, as estruturas de poder que o atravessam. Selma Gomes da Silva (2017) aprofunda essa perspectiva ao demonstrar como as narrativas docentes revelam a dimensão "páthica" da profissão, isto é, o adoecimento, o sofrimento e a precarização não como aberrações individuais, mas como efeitos estruturais da organização do trabalho docente.

No presente artigo, essa escolha metodológica implica uma posição epistêmica-política clara: o corpo da professore-pesquisadore, suas memórias de infância, suas experiências universitárias como discente e como docente não são "dados" a serem analisados à distância, mas matéria viva a partir da qual a teoria se constitui. Os excertos narrativos em primeira pessoa, inseridos ao longo das seções analíticas, cumprem a dupla função de documentar a experiência vivida e de ancorar a reflexão teórica em um locus específico de enunciação: o de uma pessoa não-binária transviade que, ao habitar a cátedra universitária, expõe e desestabiliza as normas de gênero, sexualidade e saber que a instituição historicamente naturalizou.

A *MICROFÍSICA DO PODER* E A NORMALIZAÇÃO DOS CORPOS DOCENTES

A universidade, compreendida como dispositivo moderno, articula de modo sofisticado duas tecnologias fundamentais descritas por Michel Foucault (1987, 1988): o biopoder, que se exerce sobre a vida do corpo docente enquanto população, e o poder disciplinar, que se ocupa da modelagem e docilização dos corpos individuais. A primeira tecnologia manifesta-se nas políticas institucionais de produtividade ("publicar ou perecer"), nos sistemas de avaliação de desempenho e nos programas de saúde mental que, sob a aparência de gestão racional da vida acadêmica, constituem dispositivos de otimização e regulação da "saúde" do corpo docente como coletivo. Já o poder disciplinar opera no nível microfísico, por meio da arquitetura institucional, da organização temporal, da vigilância hierárquica e da distribuição desigual do reconhecimento simbólico.

Sobre ambos incide, de modo transversal, o dispositivo da sexualidade. Para Michel Foucault (1988), este dispositivo não opera pela repressão, mas pela incitação discursiva e pela classificação normalizadora. Na universidade, ele define tacitamente o corpo "profissional" ideal como

aquele que adere a uma racionalidade serena, universalista e heterocisnormativa, ou seja, estabelece os parâmetros do que é considerado um corpo "saudável", "normal" e, por extensão, "profissional".

Conforme relata a professore-pesquisadore em uma de suas narrativas autobiográficas analisadas, o imaginário coletivo do intelectual respeitado ainda evoca a figura de um sujeito supostamente universal, cuja performance de gênero e sexualidade é masculinizante, higienizada e padrão. A neutralidade aparente dessa figura encobre, como observa Walter Mignolo (2008, p. 297), o fato de que brancura e teoria política se apresentam como transparentes, neutras e objetivas, enquanto cores e teoria política são lidas como essencialistas e fundamentalistas. A universalidade reivindicada pela universidade é, ela mesma, uma política de identidade invisibilizada.

É nesse quadro que a trajetória de infância e adolescência da professore-pesquisadore ilumina, retrospectivamente, a continuidade entre as tecnologias escolares de disciplinamento e aquelas que operam na universidade. Estudar em uma escola de freiras no interior de Goiás, onde se era avaliade por um «boletim de comportamento e bons modos» e onde o ambiente era de «proibições, rezas, cânticos, crucifixos, santos», constitui o primeiro registro biográfico dos dispositivos disciplinares em ação. A escola, como demonstrou Foucault (1987), opera como aparelho de exame contínuo, um microcosmo em que todos os acontecimentos são registrados e em que os menores movimentos são controlados. A violência institucional inscrevia-se, então, de modo literal sobre o corpo: como narra a professore-pesquisadore, *"a escola se mostrou um ambiente hostil logo na alfabetização ao me forçarem a escrever com a mão direita sendo canhoto"*. Forçar a mão é, aqui, metonímia de uma operação mais ampla de correção do corpo, de torná-lo dócil, de ajustá-lo à norma.

A microfísica do poder intensifica-se na puberdade. A professore-pesquisadore registra ter sido, naquela etapa, *"nerd, gordo, de óculos e aparelho, com trejeitos afeminados e que, por esse motivo, por ser quem eu era, acabava sendo xingado todos os dias, ou escorraçado do banheiro masculino"*. O poder disciplinar não requer, como observa Michel Foucault (1987), uma estrutura panóptica centralizada: ele se pulveriza em olhares, palavras e

silêncios, configurando uma vigilância mútua e permanente. Em paralelo, a pedagogia familiar reforçava a norma por meio de enunciados cotidianos (*"fala igual homem"*) que ensinavam, desde cedo, que aquele corpo era um "corpo estranho", para retomar a formulação de Guacira Lopes Louro (2018).

A universidade, no imaginário inicial da professore-pesquisadore, representava *"a grande chance de sair daquela cidadezinha preconceituosa e cheia de gente hipócrita"*. O encontro com a instituição, contudo, revelou uma versão mais sofisticada, e, por isso mesmo, mais eficaz dos mesmos dispositivos. Durante a graduação em Engenharia Agrícola, a exclusão não se manifestava como chacota explícita, mas como discurso técnico-profissionalizante. Como registra a professore-pesquisadore, *"os professores das ciências agrárias também me incentivavam a abandonar o curso, pois eu não saberia lidar com os proprietários de fazendas"*. Operação paradigmática da microfísica foucaultiana: não se proíbe, aconselha-se; não se expulsa, preocupa-se. A performance de gênero da professore-pesquisadore era lida como incompatível com a imagem do engenheiro agrícola, profissional que, no imaginário institucional, deveria encarnar uma masculinidade rústica e heterocisnormativa.

A violência epistêmica tornou-se, contudo, mais crua em episódio posterior, já no curso de Ciências Biológicas, quando a disciplina de Sociologia da Educação apresentou texto que tratava a homossexualidade como *"comportamento desviante e inadequado"*. Naquele instante, a universidade, na qualidade de instituição produtora de regimes de verdade (Michel Foucault, 1988), legitimava cientificamente a LGBTfobia vivenciada desde a infância. Tratava-se não mais da opinião de um colega ou familiar, mas do saber acadêmico institucionalizado, saber que, conforme a análise de Walter Mignolo (2008, p. 290), é saber imperial no sentido de estar "construído nos fundamentos das línguas grega e latina e das seis línguas imperiais européias". A patologização assume, nesse caso, a forma mais perigosa: a da autoridade científica.

Hoje, no exercício da docência, os mesmos dispositivos permanecem operantes, reconfigurados. Conforme testemunha a professore-pesquisadore, o poder disciplinar manifesta-se no *"misgendering deliberado em uma ata de reunião, nos olhares de estranhamento, no silêncio que se faz quando tomamos a palavra [...], ou quando não somos corpas bem-quistas para o café filosófico*

na casa da/o colega docente". Essas microviolências sistêmicas e cotidianas produzem, cumulativamente, um *"eterno não-lugar, um não-pertencimento ocasionado por uma aversão da maioria cis-conformada à figura imagética do 'corpo estranho' que, agora, invadiu a cátedra canônica da Universidade"*.

É aqui que os conceitos de masculinidade hegemônica, a teoria sociocognitiva e a categoria "nojo" se tornam ferramentas analíticas indispensáveis. A masculinidade hegemônica, conforme definida por teóricos como R.W. Connell e Michael S. Kimmel (2004), não descreve um tipo de homem, mas um padrão de prática que legitima a dominação masculina e justifica a subordinação de outros homens e mulheres. Como os autores argumentam, o ideal hegemônico foi historicamente forjado através de um processo relacional que requeria a criação de um «outro» inferior para se definir, subalternizando e desvalorizando as masculinidades de homens negros, imigrantes e homossexuais.

Este padrão hegemônico não se sustenta no vácuo; ele é disseminado e internalizado através dos mecanismos psicossociais detalhados pela Teoria Social Cognitiva de Kay Bussey e Albert Bandura (1999). Segundo eles, o aprendizado de gênero ocorre por meio de três modos principais de influência: modelagem, onde indivíduos observam e extraem regras do comportamento de outros; experiência ativa, pela qual comportamentos alinhados à norma são recompensados e desvios são punidos; e instrução direta, que consiste no ensino explícito de como se comportar. Esses mecanismos são implementados por múltiplos subsistemas sociais: a família, os pares, a mídia, as escolas e os locais de trabalho, que, em conjunto, criam estruturas de oportunidade desiguais e socializam indivíduos para se alinharem com o ideal hegemônico.

O corpo é o palco principal onde as normas de gênero são performadas, avaliadas e contestadas. Longe de ser uma entidade biológica neutra, ele é um texto social, lido e interpretado através das lentes do poder. O valor social atribuído a cada gênero se traduz em hierarquias inconscientes e em uma linguagem corporal específica, cujos sinais determinam a competência percebida e até mesmo a atratividade.

A Teoria das Características de Status (SCT), analisada por Joseph Berger (Andreone Medrado, 2021), elucida como o gênero funciona como

uma "característica de status difusa". Em ambientes profissionais e acadêmicos, essa teoria explica a formação de expectativas de competência desiguais: homens (o estado de status positivo) são inconscientemente percebidos como mais competentes, recebendo mais oportunidades, enquanto mulheres e outros corpos lidos como femininos (o estado de status negativo) precisam demonstrar competência superior para serem vistas como igualmente capazes.

O estudo de Medrado sobre atração romântica fornece evidências empíricas para esses vieses. A pesquisa demonstrou que a "postura expansiva", ocupar mais espaço com o corpo, um sinal não verbal de poder, aumenta significativamente a atratividade. Crucialmente, a análise revelou que a dominância percebida, e não a postura em si, é o que impulsiona a atração. Isso demonstra como a "característica de status difusa" se inscreve fisicamente e é valorizada em interações reais (Andreone Medrado, 2021).

Essa dinâmica coloca pessoas transexuais e não-binárias em um dilema profundo. Seus corpos e performances de gênero desafiam diretamente as normas de status e dominância, tornando-se um verdadeiro campo de batalha, onde a busca pela autenticidade pessoal colide frontalmente com as expectativas sociais sobre como um corpo "masculino" ou "feminino" deve se apresentar, se mover e interagir.

É neste campo de batalha que uma emoção primária é mobilizada como sofisticada tecnologia de controle social: **o nojo**. A tese de doutorado de Andreone Medrado, "O nojo e a sexualidade humana", estabelece uma correlação direta entre o nojo e atitudes sociais negativas, como a xenofobia, o racismo e, crucialmente, a transfobia. O nojo moral, ligado à manutenção da coerência do grupo, motiva a evitação de rupturas de regras e normas. A transfobia e a exclusão de identidades não-binárias são, em parte, mecanismos emocionais de proteção contra a transgressão da norma social de gênero. O nojo funciona como uma técnica de poder, uma sanção normalizadora que atua na esfera emocional para garantir a conformidade. O sentimento de repulsa direcionado a identidades trans é a materialização do micropoder, agindo no cotidiano para demarcar o que é aceitável e o que é abjeto.

Dentro deste quadro, identidades transgêneras e não-binárias são sistematicamente posicionadas como o "outro" subalterno. A carência de

modelos positivos validados e as constantes sanções sociais negativas por não conformidade tornam a simples construção de uma autoeficácia e identidade autêntica um profundo ato de resistência.

O efeito mais sofisticado dessa dinâmica é o que se propõe, neste artigo, denominar exaustão epistêmica e afetiva. Sob a lógica do dispositivo universitário, o corpo docente dissidente é constantemente convocado a justificar a própria presença, a provar a própria competência, a traduzir-se em termos inteligíveis à norma. Essa performance contínua de autovalidação, sempre insuficiente, produz um estado de desgaste cumulativo que opera como tecnologia de controle: não impede, como já observado, a entrada do corpo dissidente na academia, mas mina sistematicamente sua capacidade de atuação crítica e transformadora. Como observa Selma Gomes da Silva (2017, p. 86), a captura das subjetividades docentes opera precisamente por meio de processos que podem desenvolver distintas formas de sofrimento. A exaustão, portanto, não é consequência imprevista, mas efeito estrutural calculado: um corpo exausto é um corpo mais dócil.

COLONIALIDADE DO SER E DO SABER: O CORPO *QUEER* COMO FRONTEIRA EPISTÊMICA

Se a analítica foucaultiana permite cartografar a microfísica dos dispositivos universitários, ela não basta, isoladamente, para compreender a profundidade histórica e geopolítica das violências que incidem sobre o corpo docente *queer* não-binárie na América Latina. Requer-se, para tanto, uma análise através da crítica decolonial, que desloca o olhar para os padrões de poder estabelecidos a partir da colonização europeia e ainda vigentes: aqueles que Aníbal Quijano, citado por Catherine Walsh (2012), designa como "colonialidade do poder" e que Catherine Walsh (2012, p. 67) descreve como o padrão de poder que emerge no contexto da colonização europeia nas Américas, ligado ao capitalismo mundial e ao controle, dominação e subordinação da população através da ideia de raça. Ainda que colonialismo e colonialidade não sejam equivalentes, a segunda constitui estrutura persistente que organiza, na atualidade, as relações de saber-poder dentro das instituições universitárias.

A matriz colonial, como sistematiza Catherine Walsh (2012, p. 67-68), opera em quatro eixos entrelaçados. O primeiro, a colonialidade do poder, estabelece um sistema de classificação social baseado na categoria de raça como critério fundamental para a distribuição, dominação e exploração da população mundial, categoria que altera todas as relações de dominação, incluindo as de classe, gênero e sexualidade. O segundo, a colonialidade do saber, posiciona o eurocentrismo como ordem exclusiva de razão, desqualificando racionalidades epistêmicas outras. O terceiro, a colonialidade do ser, exerce-se pela inferiorização, subalternização e desumanização daqueles cuja existência é lida como menos-que-humana. O quarto, a colonialidade cosmogônica, rompe a relação integral entre humanos, natureza e mundos espirituais, impondo a racionalidade moderno-ocidental como único dispositivo civilizatório legítimo.

Aplicada à experiência docente *queer* não-binárie, essa matriz ilumina dimensões que a analítica foucaultiana, sozinha, não alcança. A patologização da sexualidade e do gênero dissidentes, ainda presente em parte da literatura médica acadêmica, não é apenas manifestação do dispositivo moderno da sexualidade: ela é, simultaneamente, expressão da colonialidade do ser, que inscreve sobre certos corpos a marca da não-existência plena. Como lembra a narrativa da professore-pesquisadore: *"A psicofobia que me lia como 'desequilibrade' era apenas a outra face da LGBTfobia que me lia como abjeto ou infame"*. A dupla marcação (psíquica e sexual) é, na verdade, a mesma operação colonial em diferentes registros: a designação do corpo como desviante, excessivo, não plenamente humano.

A crítica decolonial de Maria Lugones ao conceito quijaniano de colonialidade do poder acrescenta, aqui, elemento decisivo. Segundo Maria Lugones, citada por Helen Taner de Lima (2020, p. 173), Aníbal Quijano permanece tributário das compreensões de gênero do capitalismo eurocentrado e global ao naturalizar o dimorfismo biológico e a heterossexualidade. A autora propõe, em contrapartida, o conceito de "sistema moderno/colonial de gênero", que se constitui pela imposição, sobre povos originários e africanos, de uma ordem binária e hierárquica onde antes havia múltiplas possibilidades de organização sexual e social. Como sintetiza Helen Taner de Lima (2020, p. 177), a colonização constituiu o capitalismo eurocentrado e global levando consigo diferenças de gênero onde, anterior

a isso, não existiam. Entre povos yorubas, cherokees e iroqueses, o gênero, quando existente, não era biologizado e frequentemente organizava-se em torno de princípios ginocráticos ou não-binários.

Essa perspectiva tem consequências epistemológicas profundas para a compreensão do corpo *queer* não-binárie na universidade brasileira. A não-binariedade, longe de ser invenção recente ou moda ocidental, como por vezes insinuam discursos reacionários, pode ser lida como horizonte de saída da colonialidade de gênero (Helen Taner de Lima, 2020). Ela reconecta práticas e existências que foram deliberadamente suprimidas pela imposição colonial do binarismo. Nesse sentido, a corpe da professore-pesquisadore *queer*, não-binárie, transviade não é o "novo" que invade a cátedra, mas o retorno, em nova configuração, de possibilidades existenciais que a colonialidade buscou apagar. Trata-se, portanto, de fronteira epistêmica no sentido exato proposto por Walter Mignolo (2008): locus de enunciação que, por ser exterior aos fundamentos categoriais do pensamento moderno-ocidental, torna visíveis os limites e as violências desse mesmo pensamento.

A universidade brasileira, contudo, permanece amplamente capturada pela colonialidade do saber. Como observa a professore-pesquisadore em sua narrativa, a instituição *"define o que é 'ciência séria' a partir de cânones eurocêntricos e heterocisnormativos, relegando nossos saberes ao campo da 'militância' ou da 'subjetividade'"*. As *"transepistemologias — conhecimentos forjados na e a partir da nossa experiência de fronteira e de subversão da lógica binária — são sistematicamente subalternizadas"*. Essa operação corresponde, ponto a ponto, ao que Catherine Walsh (2012, p. 67) descreve como o funcionamento da colonialidade do saber: o eurocentrismo posicionado como ordem exclusiva de razão, que descarta e desqualifica a existência e a viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e outros conhecimentos que não sejam os produzidos pelos homens brancos europeus ou europeizados.

Sobre a colonialidade do ser, a expressão narrativa que melhor capta a sua operação contemporânea é talvez a de "corpo estranho", formulação que Guacira Lopes Louro (2018) elaborou em outro contexto e que, no registro autobiográfico da professore-pesquisadore, adquire densidade particular. A colonialidade do ser, nas palavras de Nelson Maldonado-Torres,

citado por Catherine Walsh (2012, p. 68), é a desumanização racial na modernidade, a falta de humanidade nos sujeitos colonizados. Essa desumanização não é apenas histórica: ela se atualiza, cotidianamente, nos gestos micropolíticos que produzem a/o docente *queer* como figura a ser tolerada, mas nunca plenamente pertencente. Conforme escreve a professore-pesquisadore, *"você pode ser LGBTQIAPN+ e fazer parte de um corpo docente, mas que seu corpo ou corpa, ou corpe, seja dócil, que não provoque tanta bagunça ou balbúrdia no status quo, inclusive na norma culta da Língua Portuguesa"*.

Articulada à sofisticação foucaultiana do dispositivo, a crítica decolonial revela, portanto, a profundidade histórica da violência que recai sobre o corpo docente dissidente: não se trata apenas de normalização moderna, mas de continuidade de estruturas coloniais de poder, saber e ser. Reconhecer essa continuidade é condição para pensar a resistência como prática não apenas antidisciplinar, mas descolonizadora. É sobre esse horizonte que se inscreve o eixo analítico a seguir.

INTERCULTURALIDADE E DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA NA DOCÊNCIA *QUEER*

A compreensão da universidade como dispositivo simultaneamente disciplinar e colonial exige repensar os horizontes da resistência. Propostas liberais de inclusão e tolerância, ainda que bem-intencionadas, revelam-se insuficientes, e, não raro, funcionais à reprodução da própria estrutura que pretendem questionar. É aqui que a distinção elaborada por Catherine Walsh (2012) entre três perspectivas de interculturalidade torna-se especialmente produtiva. A primeira, relacional, limita-se ao contato entre culturas, frequentemente ocultando as assimetrias de poder que atravessam esse contato. A segunda, funcional, reconhece a diversidade apenas para incluí-la na estrutura social estabelecida; como observa Catherine Walsh (2012, p. 63), essa perspectiva é perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal existente e constitui, na verdade, nova estratégia de dominação. Apenas a terceira, a interculturalidade crítica, parte do problema estrutural-colonial-racial e sua ligação com o capitalismo, orientando-se para a refundação de estruturas, instituições e relações sociais.

Tal distinção é decisiva para a análise da experiência docente *queer* na universidade brasileira. Frequentemente, as políticas institucionais de diversidade e inclusão operam no registro da interculturalidade funcional: adicionam a diferença ao sistema existente sem transformá-lo, promovendo a "gestão da diversidade" como dispositivo de controle do conflito. Nesse registro, o corpo docente *queer* é convidado a entrar na universidade desde que não perturbe demais sua lógica: que aceite o *"lattesforme"*, como formula ironicamente a professore-pesquisadore, ou seja, o uniforme produtivista, heterocisnormativo e eurocêntrico da academia. A interculturalidade crítica, ao contrário, demanda o que Catherine Walsh (2012, p. 69) chama de "interculturalizar": ressaltar lógicas, racionalidades e modos socioculturais historicamente negados e fazer que tais lógicas contribuam, de forma substancial, a uma nova construção e articulação, a uma transformação de orientação decolonial.

É precisamente nesse ponto que a contribuição interpretativa, a partir do diálogo com Catherine Walsh, ilumina a análise da exaustão epistêmica e afetiva apresentada na seção anterior. Como observa a professore-pesquisadore, ao aproximar tal argumento da perspectiva da interculturalidade crítica, percebe-se que a exaustão epistêmica e afetiva não decorre apenas de relações interpessoais discriminatórias, mas também da estrutura monocultural que historicamente organiza a universidade. A interculturalidade crítica, nessa formulação, vai além do reconhecimento da diversidade: ela implica questionar e transformar as bases de poder que definem quais saberes, corpos e experiências são considerados legítimos. Nesse sentido, a presença do corpo docente dissidente não demanda apenas inclusão, demanda a interculturalização da própria universidade, abrindo espaço para a pluralidade de saberes, experiências, modos e ritmos de produzir conhecimento.

Essa leitura reposiciona radicalmente a análise da experiência docente *queer*. A exaustão não é sintoma de fragilidade individual, nem mesmo apenas produto de microviolências interpessoais: ela é efeito estrutural da monocultura epistemológica que organiza historicamente a universidade brasileira. Atacar suas causas, portanto, exige mais do que políticas de boas maneiras ou campanhas de sensibilização: exige transformar as próprias estruturas de poder-saber que definem, em primeiro

lugar, o que conta como conhecimento legítimo, corpo legítimo, voz legítima. É nesse horizonte que a interculturalidade crítica articula-se com a desobediência epistêmica proposta por Walter Mignolo (2008).

A desobediência epistêmica, para Walter Mignolo (2008, p. 290), significa "aprender a desaprender, desvincular-se dos fundamentos categoriais do pensamento moderno-ocidental para, a partir da exterioridade, pensar com categorias outras". Essa opção, como adverte o autor (Walter Mignolo, 2008, p. 287), "não implica abandono ou ignorância do que foi institucionalizado; implica substituir a geopolítica e a política de Estado de conhecimento fundamentada na história imperial do Ocidente pela geopolítica e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos e subjetividades que foram racializadas". Aplicada à docência *queer* não-binárie, a desobediência epistêmica implica recusar a tradução da própria experiência para os termos da academia hegemônica e, simultaneamente, produzir, a partir do locus de enunciação da fronteira, pensamento que desafie os cânones instituídos.

Esse movimento encontra eco nas propostas da pedagogia engajada desenvolvida por bell hooks (2013). Para a autora, a sala de aula pode converter-se em laboratório de resistência quando a pessoa docente recusa o modelo bancário de educação e se compromete com o bem-estar do sujeito que ensina e aprende. A docência *queer*, nessa chave, não se limita a dar aula sobre temas LGBTQIAPN+, ela encarna, no próprio corpo e na própria prática, uma pedagogia insurgente. Como escreve a professore-pesquisadore em sua narrativa, trata-se de *"estranhar o currículo"*, recorrendo à formulação de Guacira Lopes Louro (2018), desestabilizando as verdades binárias e heteronormativas que organizam o saber escolar e universitário.

A articulação entre interculturalidade crítica (Catherine Walsh, 2012), desobediência epistêmica (Walter Mignolo, 2008) e pedagogia engajada (bell hooks, 2013) oferece, portanto, um horizonte teórico-prático para a docência dissidente: não se trata de reivindicar inclusão em uma estrutura que historicamente exclui, mas de trabalhar, desde dentro, pela refundação dessa estrutura. Nas palavras da professore-pesquisadore, *"a luta não pode ser pela inclusão, precisa ser pelo pertencimento. Não queremos ser incluídes*

em uma estrutura que nos adoece e nos exclui desde sua fundação. A demanda é por uma refundação radical". Essa refundação passa, necessariamente, pelo reconhecimento das epistemologias dissidentes, das transepistemologias, como formula a professore-pesquisadore, como saberes plenos, não como curiosidades exóticas nem como meras experiências subjetivas.

Gloria Anzaldúa (1987), com seu conceito de pensamento de fronteira, oferece formulação particularmente pertinente nesse contexto. Viver na fronteira entre mundos, entre o masculino e o feminino, entre o científico e o experiencial, entre o dominante e o subalterno, não é condição deficitária, mas locus privilegiado de produção de conhecimento. A professore-pesquisadore, ao habitar simultaneamente o lugar da cátedra universitária e o lugar do corpo *queer* não-binárie, ocupa precisamente essa fronteira. Dali, torna-se possível ver o que a posição hegemônica não consegue ver: as violências estruturais que a naturalização do universal cisgênero, heterossexual e branco encobre.

A docência *queer* como desobediência epistêmica não se constitui, portanto, como gesto individual de heroísmo, ela é prática coletiva, política, que se inscreve em um horizonte mais amplo de descolonização dos corpos e saberes. Trata-se de construir, no interior da universidade, aquilo que Catherine Walsh (2012, p. 65) chama de "construção de outros mundos", mundos em que a pluralidade de seres, saberes e modos de vida possa efetivamente coexistir e convocar-se mutuamente à transformação.

NARRAR-SE COMO RESISTÊNCIA: O CORPO AUTOBIOGRÁFICO COMO LOCUS POLÍTICO

O quarto eixo analítico deste artigo toma como objeto o próprio ato de narrar-se, ato que atravessa todas as seções anteriores e que, aqui, é submetido a exame reflexivo. Sustenta-se que a escrita autobiográfica, no caso da professore-pesquisadore *queer* não-binárie, constitui muito mais do que recurso metodológico: ela é tecnologia política de constituição de si, prática de cuidado de si e ato de desobediência epistêmica.

A formulação foucaultiana do cuidado de si, desenvolvida em *A Hermenêutica do Sujeito* (Michel Foucault, 2004), oferece o ponto de partida

desta análise. Para Michel Foucault (2004), as técnicas do eu não são práticas narcísicas, mas operações pelas quais os sujeitos constituem-se como tais em meio a forças que os atravessam. Narrar a própria trajetória, nesse registro, é menos descrever um passado e mais produzir, no presente, uma subjetividade capaz de enfrentar o poder que busca moldá-la. Para o sujeito cujo corpo é objeto sistemático de classificação patologizante, como é o corpo *queer* não-binárie, a narrativa de si torna-se ato de recusa à tradução imposta. É, nesse sentido, contramemória: produção de um arquivo alternativo, no qual a experiência vivida ganha densidade ontológica que a academia hegemônica lhe nega.

Os teóricos da pesquisa (auto)biográfica radicalizam essa perspectiva. Para Marie-Christine Josso (2007, 2010), a narrativa de si é, simultaneamente, método e processo formativo: ao rememorar e refletir, o sujeito apropria-se de sua trajetória, ressignifica experiências e, como indica a professore-pesquisadore em sua narrativa, elu *"ainda está chegando aqui"*. Essa formulação expressa, com rara precisão, a dimensão processual da formação: não se é, definitivamente; faz-se. Franco Ferrarotti (1988), em diálogo, observa que a história de vida individual contém em si a totalidade do sistema social, o que significa que, ao narrar a própria trajetória, a professore-pesquisadore não expõe apenas sua experiência particular, mas expõe as estruturas de poder-saber que constituem a universidade enquanto tal.

Essa dupla dimensão (individual e coletiva) é fundamental para compreender a força política do gesto autobiográfico. Selma Gomes da Silva (2017, p. 242), ao recorrer a Franco Ferrarotti, observa que "cada vida humana se manifesta através dos seus aspectos menos generalizáveis como síntese vertical de uma história social". No caso analisado neste artigo, a trajetória da professore-pesquisadore (infância rural em Goiás, escola de freiras, universidade inicial em Engenharia Agrícola, migração para as Ciências Biológicas, ingresso como docente) não é história singular: ela expõe, em sua tessitura particular, as dinâmicas estruturais pelas quais a universidade brasileira produz seu próprio fora-de-lugar.

A narrativa autobiográfica cumpre, ainda, função específica no horizonte da crítica decolonial. Como argumenta Walter Mignolo (2008, p. 290), a "opção descolonial exige aprender a desaprender", já que, em suas

palavras, "os cérebros de um vasto número de pessoas ao redor do planeta foram programados pela razão imperial e colonial". A narrativa de si, no caso do corpo *queer* não-binárie, é precisamente exercício de desaprendizagem: ao narrar, o sujeito desfaz as categorias pelas quais foi inicialmente lide (homossexual, anormal, desviante) e produz categorias outras pelas quais quer ser lide (não-binárie, transviade, corpa dissidente). Esse gesto de renomeação é, ele mesmo, desobediência epistêmica.

A trajetória narrada pela professore-pesquisadore registra vários desses momentos-charneira, como diria António Nóvoa (1995): pontos de virada em que a ruptura com a norma imposta converte-se em produção de subjetividade outra. O primeiro é o abandono do curso de Engenharia Agrícola: *"abandonei o curso e precisava de uma reviravolta, precisava trilhar outro caminho, o meu próprio"*. A decisão, tomada em diálogo com a assunção da sexualidade perante os pais, constitui ato de *"escancarar de uma vez por todas a minha identidade, o ser-quem-sou"*. O ingresso em Ciências Biológicas é, nesse sentido, menos uma troca de curso do que um reposicionamento existencial, a escolha, como narra a professore-pesquisadore, por *"aquele tipo de sentimento, sensação e experiência que eu gostaria de ter para minha formação enquanto profissional, mas principalmente, enquanto ser humano"*.

O segundo momento-charneira é a inscrição da sexualidade dissidente no próprio trabalho acadêmico: a elaboração da monografia de graduação sobre *"Educação e diversidade sexual na perspectiva dos/as formandos/as em Ciências Biológicas"*, em resposta direta à violência epistêmica da disciplina de Sociologia da Educação que patologizava a homossexualidade. Como registra a professore-pesquisadore, esse trabalho deu o *"empoderamento necessário para minha atuação docente e minha prática reflexiva em sala de aula"*. A pesquisa acadêmica, aqui, não é cumprimento de um requisito institucional, é operação de contrassaber, transformação da violência em matéria-prima de produção intelectual, recusa ativa da patologização.

O terceiro momento-charneira é o próprio ato de escrita do artigo autobiográfico em que esta análise se ancora. Ao narrar-se como professore-pesquisadore *queer* não-binárie na universidade, a autore produz simultaneamente conhecimento teórico, tecnologia de cuidado de si e intervenção política. As formulações autobiográficas *"nossa presença é uma*

transgressão", *"seremos corpas que sentem, que sofrem, que gozam, que gritam, que debocham da norma"*, não são digressões afetivas anexadas a uma análise teórica: são a própria teoria em exercício.

Esse exercício articula-se, ainda, com a pedagogia engajada proposta por bell hooks (2013) e com o pensamento de fronteira de Gloria Anzaldúa (1987). Narrar-se a partir do corpo dissidente é gesto pedagógico: ensina, a estudantes e colegas, que a produção de conhecimento pode ocorrer desde loci de enunciação historicamente subalternizados. É, simultaneamente, gesto epistemológico, contra a pretensão de neutralidade do saber acadêmico, que todo conhecimento é corporificado, localizado, situado. E é, por fim, gesto ético: exige do sujeito que narra uma honestidade radical sobre sua própria implicação nos processos que analisa.

A conexão com a contribuição da interculturalidade crítica de Catherine Walsh (2012) torna-se, aqui, particularmente potente. Se a exaustão epistêmica e afetiva é efeito da monocultura universitária, a narrativa autobiográfica é prática interculturalizadora: ela introduz, no corpo discursivo da academia, vozes, saberes, fazeres e experiências que a monocultura havia expulsado. Cada uso da linguagem neutra (professore, corpa, olhade, transviade) é interculturalização em ato: desestabiliza a presunção de universalidade da norma culta, abre espaço para outras formas de dizer e, portanto, para outras formas de ser.

A narrativa autobiográfica, em suma, constitui-se como práxis de (re) existência. Ela transforma a experiência da violência em matéria de produção teórica, o adoecimento em ato crítico, o silenciamento em contradiscurso. Nesse sentido, narrar-se não é luxo subjetivo, é trabalho político.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo propôs uma análise da experiência docente *queer* não-binárie na universidade brasileira a partir da articulação entre a analítica foucaultiana do poder, a crítica decolonial latino-americana e a metodologia (auto)biográfica. Ao longo do percurso, argumentou-se que a universidade opera como dispositivo simultaneamente disciplinar e colonial, que

seus mecanismos de normalização e inferiorização convergem para a produção de uma exaustão epistêmica e afetiva como tecnologia de controle sobre corpos docentes dissidentes, e que a resistência a tais dispositivos exige mais do que políticas de inclusão: exige a interculturalização crítica e a descolonização das estruturas, saberes e subjetividades que constituem a instituição.

Três teses articuladas sustentam essa análise. A primeira sustenta que a microfísica foucaultiana do poder e a colonialidade descrita por Catherine Walsh não são perspectivas concorrentes, mas complementares: a primeira ilumina a operação cotidiana dos dispositivos, a segunda revela sua profundidade histórica e geopolítica. Corpos *queer* não-binárie na universidade são, simultaneamente, corpos disciplinados pela norma moderna de gênero e corpos marcados pela continuidade de estruturas coloniais que impuseram, sobre povos originários e africanos, um sistema binário e heterossexualista de gênero onde antes havia múltiplas possibilidades de organização sexual e social (Helen Taner de Lima, 2020).

A segunda tese sustenta que a exaustão epistêmica e afetiva, longe de ser efeito colateral de relações interpessoais discriminatórias, é efeito estrutural da monocultura epistemológica que organiza historicamente a universidade. Aqui, a contribuição de Catherine Walsh (2012) revelou-se decisiva: a crítica à monocultura da universidade exige interculturalizá-la, o que significa reconhecer como saberes plenos e não como curiosidades exóticas, as epistemes dissidentes de transviades, não-bináries, travestis, "boycetas" e outras corpes *queers*, *freaks*, estranhas, forjadas nas ruas, nas periferias e a partir das experiências de fronteira.

A terceira tese sustenta que a narrativa autobiográfica constitui prática de resistência em múltiplas dimensões: como cuidado de si (Michel Foucault, 2004), como desobediência epistêmica (Walter Mignolo, 2008), como pensamento de fronteira (Gloria Anzaldúa, 1987) e como pedagogia engajada (bell hooks, 2013). Ao narrar-se, a professore-pesquisadore *queer* não-binárie produz simultaneamente teoria, subjetividade e intervenção política, transforma a violência em matéria de conhecimento e reivindica, desde o locus da fronteira, os direitos epistêmicos que a colonialidade do saber historicamente lhe negou.

A tese transversal que atravessa todo o artigo é a de que a docência *queer* não-binárie constitui-se, nesse horizonte, como práxis de (re)existência e de desobediência epistêmica. Não se trata de habilitação individual que deveria ser tolerada, mas de força vetorial de transformação da universidade. A presença do corpo docente dissidente na cátedra expõe, desestabiliza e transforma as estruturas que historicamente a organizam, desde que essa presença seja acompanhada, coletivamente, de um projeto de refundação radical. Como sintetiza a formulação autobiográfica da professore-pesquisadore, *"a luta não pode ser pela inclusão, precisa ser pelo pertencimento"*: não se trata de adicionar diferença a uma estrutura que permanece intacta, mas de transformar essa estrutura a partir da convocação insistente à interculturalidade crítica e à descolonização dos corpos e dos saberes.

Resta indicar que essa transformação exige, também, reconhecimento institucional e coletivo. A experiência individual, por mais densa que seja, não substitui a necessidade de políticas concretas de contratação, de formação docente, de revisão curricular, de suporte à saúde mental do corpo docente dissidente, de flexibilização e de adaptações que materializem, em âmbito cotidiano, o horizonte da interculturalidade crítica. Momentos outros poderão aprofundar, por exemplo, as articulações entre a exaustão docente aqui descrita e os quadros clínicos de adoecimento docente analisados por Selma Gomes da Silva (2017), ou ainda as experiências de outras, outros e outres docentes em trajetórias análogas. A presente investigação, ao articular teoria e experiência, Foucault e crítica decolonial, microfísica e macropolítica, oferece-se como contribuição inicial a esse debate mais amplo. Debate do qual depende, em última instância, a possibilidade de imaginar e construir uma universidade capaz de acolher, sem trair, a pluralidade das vidas que a habitam.

Como encerra a narrativa autobiográfica que sustenta este artigo: *"que seja então uma promessa e um grito. Uma promessa de que construiremos espaços de travessia e de 'travessuras acadêmicas'. E um grito para que saibam: não seremos corpas dóceis. Seremos corpas que sentem, que sofrem, que gozam, que gritam, que debocham da norma, e que pensam, e que ensinam e que, apesar de tudo, (re)existem"*.

REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La Frontera**: The New Mestiza. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.

BUSSEY, Kay; BANDURA, Albert. Social cognitive theory of gender development and differentiation. **Psychological review**, v. 106, n. 4, p. 676, 1999.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-536, 2012.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In:* NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GOMES DA SILVA, Selma. **Travessias entre a sala de aula e o consultório**: trajetórias docentes, adoecimento e narrativas de sofrimento psíquico de professores. 2017. 489 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

KIMMEL, Michael S.; HEARN, Jeff; CONNELL, Robert W. (Ed.). **Handbook of studies on men and masculinities**. Sage Publications, 2004.

LIMA, Helen Taner de. Não-binariedade: uma saída da colonialidade de poder-saber-ser e de gênero. **Revista Seara Filosófica**, Pelotas, n. 21, p. 170-184, 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MEDRADO, Andreone. **O nojo e a sexualidade humana**: orientação sexual, identidade de gênero e sociosexualidade. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2021.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. São Paulo: Paulus, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *In:* BONILLA, Heraclio (Comp.). **Los conquistados**: 1492 y la población indígena de las Américas. Quito: Tercer Mundo-Libri Mundi Editores, 1992. *apud* MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

CAPÍTULO 16

performar para decolonizar:
lições de LaWhore Vagistan

Juliana Liconti

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-786-6.16

PRIMEIRAS PALAVRAS

LaWhore Vagistan é a drag queen de Kareem Khubchandani. Como talvez seja possível supor, Kareem Khubchandani não é brasileira; nasceu em uma parte da Índia cujo pertencimento étnico é paquistanês. Conheci LaWhore Vagistan em cena: ela se apresentando, eu assistindo. Eu havia recém-chegado a Nova Iorque, há 14 dias, para realizar parte da minha pesquisa de doutorado[13]. Uma amiga indiana me enviou a divulgação do simpósio *Labor of Love: Performance and Politics in the South Asian Diaspora*, na Universidade de Columbia, porque sabia do meu interesse por performance, prática que perpassa minha trajetória formativa. Eu, que nunca tivera a oportunidade de assistir a performances de artistas do Sul da Ásia, decidi comparecer.

No dia 23 de setembro de 2022, fui arrebatada pelo charme, elegância, senso de humor e crítica consistente condensados na figura de LaWhore Vagistan. O que mais me fascinou foi a relação entre forma e conteúdo na performance *Lessons in Drag*: uma mistura de palestra, show drag e participação da audiência para discutir trabalho a partir de parâmetros como globalização, raça, gênero e religião.

Preciso confessar que eu havia assistido a poucas performances *drag* antes de *Lessons in Drag*. A performance *drag* ocupa um lugar bastante marginalizado em cursos de graduação em artes cênicas. Ainda que programas como *Ru Paul's Drag Race* tenham contribuído para a popularização, é rara a oferta de disciplinas com essa temática. Soma-se a isso a minha completa ignorância acerca da performance realizada por artistas da diáspora do Sul da Ásia. Na minha formação universitária o único contato que eu tive com a performance sul-asiática foi por intermédio do orientalismo de diretores teatrais europeus do século XX.

A pouca familiaridade tanto com a performance *drag* quanto com a sul-asiática é um sintoma da colonialidade nas universidades brasileiras, cujos currículos são predominantemente eurocentrados. É evidente que o fato de eu ser uma mulher cis, heterossexual — isto é, ocupar uma posição

13 Minha pesquisa em Nova Iorque foi financiada pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) da CAPES.

social na qual minha performance de gênero e sexualidade é consonante com as normas sociais — contribuiu para que eu não tenha buscado ativamente contato com a performance *drag*, que, entre outros aspectos, questiona as normatividades sociais presentes na performance de gênero. Assim como o fato de eu ser uma pessoa branca brasileira, sem nenhuma ligação direta com o continente asiático, colaborou para a minha ignorância acerca das formas cênicas sul-asiáticas. De todo modo, o que é importante destacar é que, nem em escala social nem individual, havia, na minha trajetória enquanto artista-pesquisadora, situações que tivessem proporcionado uma aproximação com a performance *drag* e sul-asiática.

O encontro inesperado com a performance *Lessons in Drag* foi tão marcante que eu decidi incluir Kareem Khubchandani na lista de artistas-pesquisadoras-professoras que eu entrevistaria e acompanharia o trabalho durante minha estada nos EUA. Após assistir à performance eu contactei a artista e agendamos uma entrevista para o dia 15 de março de 2023, em um café na cidade de Boston, onde ela reside e trabalha como professora da *Tufts University School of Arts and Sciences*.

No processo de preparação para a entrevista, li artigos acadêmicos e entrevistas, assisti a vídeos e outros materiais disponíveis na internet sobre a produção intelectual e artística de Khubchandani, bem como as principais referências estéticas e teóricas dela, para criar perguntas emergentes dessa relação de convivência. Para mim foi profundamente surpreendente constatar que uma pessoa que eu escolhi entrevistar devido a um encontro marcante, porém, fortuito, escrevia sobre assuntos especialmente afinados aos interesses da pesquisa de doutorado.

Com as perguntas da entrevista, eu objetivava compreender melhor a prática pedagógica de Khubchandani em sala de aula. O foco não era a performance *Lessons in Drag*, embora ela tenha sido abordada indiretamente por ter sido a experiência de fundo que viabilizou a entrevista. Entretanto, entre o período da entrevista e o da escrita da tese ocorreram muitas transformações que me fizeram escrever sobre a performance, compreendendo o caráter artístico-pedagógico dela. Portanto, neste texto, eu apresento um recorte atualizado de um dos capítulos da minha tese, no qual discorro sobre quatro práticas de quatro artistas que eu considero que

possuem uma potencialidade decolonial. Uma dessas práticas é *Lessons in Drag* e uma dessas artistas é LaWhore Vagistan.

Apesar da emergência situada das perguntas, as três primeiras questões são as mesmas em todas as entrevistas. Eu peço que as entrevistadas se apresentem a partir de três objetos: um que revela um traço da personalidade; um que seja marcante na trajetória artística; e outro que materialize algo que a pessoa acreditava logo que começou a trabalhar como professora, mas que atualmente não faz mais sentido. A partir desses questionamentos eu elaborei uma narrativa de apresentação de Kareem Khubchandani / LaWhore Vagistan que estrutura a primeira parte deste texto. Na segunda parte, dedico-me a analisar a palestra-performance *Lessons in Drag* que articula crítica racial, engajamento corporal e humor, o que, no meu entendimento, se configura como uma prática de enfrentamento da colonialidade do ser e do saber em nível macro (visível) e micropolítico (invisível), pois o que está em jogo não é apenas a crítica à colonialidade, mas a criação de um espaço sensível em que ela pode ser sentida, tensionada e parcialmente desativada.

A ênfase nessas duas dimensões da existência se faz importante porque a colonialidade constitui a subjetividade e os modos de sentir e desejar, ou seja, atua na dimensão micropolítica da existência que, tal como explica a psicanalista Suely Rolnik (2018), não se separa da macropolítica, mas com ela compõe um mesmo processo de produção do real.

Partindo da formulação de Nelson Maldonado-Torres (2007, p. 131), compreendo que o fim do colonialismo, enquanto relação jurídico-política entre nações, não implicou o fim da colonialidade. Esta persiste como uma lógica que organiza as relações de poder, saber e ser, atravessando tanto as estruturas sociais visíveis quanto os processos de produção de subjetividade. Como afirma o autor, "respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente", o que evidencia seu caráter difuso e incorporado.

Nesse sentido, a leitura proposta por Rolnik (2018) contribui para adensar essa compreensão ao deslocar a análise para o plano das forças que atravessam os corpos. Para a autora, a realidade se constitui em um movimento contínuo entre processos de territorialização — que estabilizam

formas — e desterritorialização — que as desfazem. A macropolítica diz respeito às formas visíveis dessas estabilizações, como instituições, normas e desigualdades sociais; já a micropolítica refere-se ao campo invisível das forças, onde se produzem os afetos, os desejos e as possibilidades de transformação.

A colonialidade, portanto, opera simultaneamente nesses dois níveis: manifesta-se nas estruturas sociais e nas violências historicamente reconhecíveis — como o racismo, o sexismo e as desigualdades econômicas —, mas também atua de maneira mais sutil, modulando sensibilidades, orientando desejos e limitando a capacidade de criação. É nesse plano que Rolnik identifica, no capitalismo contemporâneo, um regime de "abuso da vida", no qual a potência criativa do vivo é capturada e convertida em mercadoria.

Uma das estratégias centrais desse regime é a dessensibilização da capacidade de apreender as forças que atravessam os corpos. Como aponta Danilo Patzdorf (2021), estados como o esgotamento, a dispersão e o sedentarismo contribuem para o embotamento da escuta sensível, orientando o desejo para formas de existência previamente codificadas. Assim, não apenas as estruturas sociais se mantêm, mas também as condições subjetivas que as sustentam.

Diante disso, compreendo a decolonização não apenas como um projeto de transformação das estruturas macropolíticas, mas como um processo que implica também a reativação da sensibilidade micropolítica. Trata-se de um exercício contínuo de autocrítica que permite identificar como a colonialidade se atualiza nos modos de perceber, agir e se relacionar, sem, contudo, reduzir essa reflexão a uma responsabilização individual. Como alerta Patzdorf (2021), no contexto neoliberal, a tendência à individualização pode converter a crítica em culpa, obscurecendo as dimensões coletivas e sistêmicas da opressão.

Por essa razão, a decolonização demanda também a construção de formas coletivas de existência e produção de conhecimento. Nesse sentido, dialogo com a noção de comunidades de aprendizagem proposta por bell hooks (2020), entendidas como espaços de construção compartilhada, nos

quais o saber se constitui a partir da escuta, da confiança e do reconhecimento da interdependência entre os sujeitos. Pelo viés micropolítico, tais comunidades não se restringem às relações humanas, mas envolvem um ecossistema mais amplo de forças e presenças, humanas e não humanas.

É nesse entrelaçamento entre crítica macropolítica e experimentação micropolítica que situo a análise da palestra-performance *Lessons in Drag*. Interessa-me compreender de que modo essa prática articula, simultaneamente, uma crítica às estruturas coloniais — em especial no que diz respeito às representações racializadas e generificadas — e a criação de um espaço sensível de experiência, no qual tais estruturas podem ser tensionadas no próprio corpo.

KAREEM KHUBCHANDANI É LAWHORE VAGISTAN

O duo Kareem Khubchandani e LaWhore Vagistan começou em 2009, em Chicago/EUA, quando Khubchandani organizava uma festa LGBTQIAPN+ com temática de Bollywood para arrecadar fundos para uma organização de suporte a pessoas *queer* sul-asiáticas. Estava à procura de uma *drag queen* para performar na festa e não encontrou ninguém, decidiu, então, que ficaria encarregada da performance (PATIL, 2014). Assim surge LaWhore Vagistan, a extremamente educada, cheia de opinião e excessivamente vestida *desi*[14] *drag queen auntie*[15], como ela mesma se autodefine (Kareem Khubchandani, 2023).

Para evidenciar um traço de sua personalidade, Khubchandani escolheu o *strass*, pois "é multifacetado", tem "muitos lados", o que possibilita que a luz seja captada e distribuída, e porque brilha. A artista drag, professora universitária e pesquisadora tem especial apreço por coisas que se destacam, especialmente se a ênfase for direcionada ao corpo, posto que

14 ***Desi*** é um termo utilizado para se referir a pessoas que vivem ou são originárias do sul asiático, formado pelos países Paquistão, Bangladesh, Índia, Afeganistão, Sri Lanka, Butão, Nepal e Maldivas.

15 ***Auntie*** é uma figura onipresente na cultura sul asiática. É uma mulher mais velha que é chamada dessa forma em sinal de respeito e afeto e com a qual há algum tipo de conexão social ou familiar. LaWhore Vagistan explica em detalhes o que é uma ***auntie*** e como é possível se tornar uma ***auntie*** em: https://youtu.be/Z9IYJlC_VWY?si=u8k-vNJ6ithofod-a. Acesso em: 13 mar. 2023.

podem ser usadas para mostrar a normalização de "determinadas qualidades formais". O *strass* ajuda a revelar o que socialmente se considera normal ao contrastá-lo com a diferença estranhamente bela produzida pela "cultura queer" (Juliana Lima Liconti, 2024, p. 271).

O objeto marcante na trajetória artística foi a maquiagem, um verdadeiro divisor de águas na existência de LaWhore Vagistan. Conforme já mencionado, Khubchandani começou a se montar de *drag* em uma circunstância muito específica e assim continuou de modo bastante intuitivo, porém, em termos de maquiagem, a intuição não era suficiente, não entendia "o jogo de luz e forma que a maquiagem deveria realizar" (Kareem Khubchandani, 2023, p. 165). Até que em uma competição chamada *Drag Class*, no Texas/EUA, LaWhore conheceu a *drag queen* branca Rhonda Jewels que a ensinou como funcionava o mundo da maquiagem. Aprender a se maquiar foi significativo porque ofereceu a Khubchandani a possibilidade de criar outros seres e, ao mesmo tempo, se apropriar de si mesma. No entanto, mesmo após dominar as técnicas de remodelagem da forma facial, juradas seguiam criticando a maquiagem de LaWhore. A situação mudou só quando uma *drag queen* negra, que estava participando como jurada convidada na competição, apontou o problema: "ela não está usando a maquiagem adequada para o tom de pele escuro que ela tem" (Kareem Khubchandani, 2023, p. 165).

Embora na atualidade existam marcas especializadas em maquiagens para pessoas com tonalidades mais escuras de pele, no livro *Decolonize Drag* (2023), Khubchandani explica que a maquiagem é uma tecnologia desenvolvida para peles mais claras e, dependendo da cor da pele que vai ser maquiada, os efeitos produzidos são diferentes. Foi o que aconteceu com LaWhore, ela havia aprendido a técnica para maquiar-se, mas a interação da pele dela com a maquiagem deixava os lábios pouco visíveis.

Kareem Khubchandani (2023) afirma que cada artista *drag* tem a possibilidade de escolher como modelar o próprio rosto com maquiagem, mas evidencia que cada escolha sobre como recriar olhos, boca, nariz, são decisões políticas associadas a relações raciais. Algumas decisões podem confirmar a supremacia e onipresença do padrão de beleza da branquitude,

outras podem contrastá-la, outras podem fazer uso da estética da branquitude para criticá-la.

O objeto que materializa algo que Khubchandani acreditava logo que começou a trabalhar como professora e que agora não faz mais sentido é o leque. Relatou que, após o término da pós-graduação, foi lecionar em Austin, no Texas. Estava quente, ela suava muito e por isso passou a levar um leque para se refrescar na sala de aula. "Mas o leque tornou-se uma espécie de estiramento, um objeto de poder para estender o corpo, para torná-lo maior, para controlar e administrar". Tornou-se uma forma de direcionar a atenção das estudantes para ele. No entanto, com o passar do tempo, aprendeu que ensinar é sobre "desviar a atenção do instrutor e pedir para que os alunos prestem atenção ao texto ou ao objeto que estão estudando, e uns aos outros". Percebeu que "abrir mão do leque como objeto de ensino é uma forma de abrir mão do controle e confiar que a sala de aula vai funcionar", ainda que ela não seja "o centro das atenções" (Juliana Lima Liconti, 2024, p. 272).

A questão da atuação docente em sala de aula foi algo bastante comentado por Khubchandani ao longo da entrevista e por isso gostaria de demorar-me um pouco mais nesse tema que o objeto sobre a trajetória docente trouxe.

No artigo *Lessons in Drag* (2015), homônimo da palestra-performance que será abordada na próxima parte deste trabalho, nota-se que Khubchandani tem o hábito de performar LaWhore Vagistan em sala de aula. Na entrevista, perguntei-lhe sobre essa prática, e ela relatou que a adotou pela primeira vez diante da escassez de registros em vídeo de performances em boates. Como algumas alunas ainda não tinham 21 anos, não podiam frequentar casas noturnas e, à época, tampouco havia o amplo acervo de vídeos e fotos hoje disponível em plataformas como *YouTube* e *TikTok*. Nessa primeira experimentação, Khubchandani ficou surpresa com o nível de atenção e presença que as discentes dedicaram à aula e decidiu que performaria LaWhore Vagistan quando o tema da aula fosse *drag queen*, também como uma forma de conjugar forma e conteúdo, a sala de aula transformada em um show *drag* (Juliana Lima Liconti, 2024).

Entretanto, essa escolha parece diametralmente oposta ao que ela disse sobre o leque, afinal, performar LaWhore Vagistan em sala de aula é direcionar todos os holofotes para a professora. A aparente contradição em parte se dissolve quando Khubchandani comenta que performar *drag* em sala de aula a fez reparar no papel que o corpo desempenha na experiência de aprendizagem e que a partir disso passou a acioná-lo de diferentes maneiras, não apenas destacando o corpo da professora, mas redirecionando a atenção das estudantes para os corpos umas das outras e para a relação entre esses corpos.

Um exemplo de como Kareem Khubchandani (2015) procura experimentar esse deslocamento da atenção para o corpo das discentes ainda que esteja montada de *drag* é descrito no artigo: LaWhore conta que queria que as alunas tivessem uma vivência corporal do senso de comunidade que se instaura na vida noturna, então explicou um truque que *DJs* costumam fazer de cortar a música no refrão para que as pessoas cantem juntas o trecho cortado, pediu que as estudantes se levantassem e começassem a dançar as músicas que ela reproduzia. Nos momentos de corte da música todo mundo cantava junto e com isso aconteciam trocas de olhares e sorrisos que indicavam que, independentemente de estar acompanhada ou sozinha em uma festa, em dados momentos um senso de comunidade emerge.

Em outra parte da entrevista, Khubchandani explicou as ressalvas que possui quanto à atenção estar direcionada para a docente em detrimento das discentes. Um dos motivos é que, como a figura da professora é uma autoridade em sala de aula, a performance dela imediatamente se transforma em um modelo a ser repetido e, para Khubchandani, isso é algo negativo quando se trata de processo criativo. É importante que as estudantes tenham liberdade para experimentar e descobrir seus próprios caminhos criativos em vez de copiar o que a professora faz.

A outra razão é que ela, enquanto pessoa não binária e imigrante originária da Índia, é um corpo racializado e generificado em espaços elitistas como as universidades nos EUA, sendo assim, sente que as alunas tendem a valorizar a experiência pessoal dela como se ela fosse uma espécie de "evidência universal", que pode falar em nome de todas as artistas *drag* sul-asiáticas e, em compensação, não manifestam o mesmo interesse

em fazer as leituras indicadas para a aula. Dessa percepção, constata: "A maneira como os estudantes veem meu gênero e minha raça faz diferença na forma como me tratam, como me ouvem, como prestam atenção, o que levam a sério, que tipo de conhecimento desejam" (Juliana Lima Liconti, 2024, p. 277). Portanto, considerando o tokenismo[16] no modo como é tratada pelas discentes, Khubchandani opta por táticas pedagógicas que direcionem a atenção para bibliografia da disciplina e para os corpos das estudantes em vez de centrar a atenção no seu próprio corpo, rotulado pelas alunas como "exótico".

Esse modo como as discentes tratam Khubchandani é sintoma da colonialidade que hierarquiza pessoas em mais ou menos humanas a depender da posição ocupada nas relações de poder, e esse tratamento de desprestígio que ela sente da parte das alunas também ocorre em seu trabalho como artista *drag*. No livro *Decolonize Drag* (2023), cujo objetivo é compreender a manifestação artística *drag* em sua multiplicidade de possibilidades e apresentar diferentes estratégias que artistas *drag* têm adotado para combater a colonialidade, uma das primeiras histórias partilhadas no texto é a de um aluno branco de Khubchandani. O rapaz foi assistir à LaWhore Vagistan em uma boate. Quando foi aplaudir a performance, um homem branco que estava próximo a ele o interrompeu e disse: "não aplauda para elas. Elas não são verdadeiras drag queens" (Kareem Khubchandani, 2023, p. 21), ou seja, aquele homem buscava "educar" o aluno de Khubchandani acerca de um sistema de valores implícito que considera algumas *drags* mais verdadeiras do que outras e é justamente para se opor a esse tipo de hierarquização que desvaloriza manifestações artísticas com base em critérios de raça, nacionalidade, classe, capacidade etc. que Khubchandani escreveu o livro.

A autora informa que é comum que a performance *drag* seja vista como uma arte produzida por homens cisgêneros gays cujo foco é performar o cruzamento de gênero, do masculino para o feminino. Essa visão

16 Tokenismo vem da palavra inglesa token que significa símbolo. A palavra tokenismo foi utilizada pela primeira vez por Martin Luther King para se referir a uma concessão simbólica feita a grupos socialmente subalternizados. O tokenismo é uma estratégia de grupos hegemônicos para manter o status quo, pois simboliza a participação de agentes minoritários, sem de fato viabilizar essa participação. Isso é feito pela inclusão de, por exemplo, uma mulher negra em um cargo de poder, assim, ela se torna "representante" de toda a população negra e como ela ocupa essa posição de poder, a instituição não pode ser acusada de racismo, já que possui em seu corpo diretivo, uma mulher negra, no entanto, não houve uma iniciativa de mudar a política admissional da instituição para tornar as contratações mais inclusivas, ou seja, não se configura como uma busca pela transformação, mas uma tática de incluir para dar continuidade à exclusão.

é limitante e não abarca a complexidade e variedade de manifestações artísticas do universo *drag*. Por exemplo, se o que se considera como o centro da performance *drag* for o cruzamento de gênero, performances de mulheres cis e transgênero são excluídas. Por isso Kareem Khubchandani (2023, p. 25) afirma: "se a colonialidade é um projeto de despossessão, extração e privatização, a drag decolonial deve se imaginar como abundante, disponível e acessível". Sendo assim, a autora propõe que a performance *drag* é um gênero de entretenimento que acontece na vida noturna, na internet, em festivais de competição, etc., praticada por pessoas queer e trans, que estão à margem das normatividades de gênero e sexualidade impostas pela colonialidade, e que investigam a estética dos gêneros normativos, presentes em filmes, videoclipes, novelas etc., a partir dos elementos mais triviais como quadris e pelos faciais, enquanto dançam, cantam, fazem sincronia labial.

> *[...] uma oportunidade de experimentar formas de ser que são a nós negadas pela respeitabilidade exigida na família, no trabalho, na educação, no espaço público. Para pessoas queer e trans que não se veem facilmente – nossos desejos, fantasias, gostos e gêneros – refletidos na esfera dominante, drag nos oferece oportunidades para nos unirmos e transformarmos a imaginação em uma prática coletiva (Kareem Khubchandani, 2023, p. 27-28).*

Na visão de Kareem Khubchandani (2023), a maneira como o gênero é experimentado na performance *drag* está relacionada a criar outros gêneros e mundos, evidenciando como o gênero se intersecciona com outros marcadores de identidade como raça, nacionalidade, língua, religião etc. Praticar *drag* de maneira decolonial implica essa invenção de diferentes formas de ser, estar, viver e fazer a si mesma e o mundo e, ao mesmo tempo, é necessário compreender como o gênero atua na manutenção da colonialidade para encontrar formas de evidenciar, criticar e propor alternativas a esses funcionamentos hegemônicos.

Gênero é um sistema cultural, conforme aponta Kareem Khubchandani (2023), composto por práticas, significados, rituais, símbolos que são reproduzidos nas mais variadas instituições sociais como escola, mídias, família, ciência, religião, sistema da saúde, política etc., que binariza a existência humana em feminino e masculino. Uma série de comportamentos, vestimentas, ocupações, vocábulos são designados para

sustentar essa divisão nos mais variados contextos sociais. Nesse sentido, Judith Butler (2011) afirma que o gênero é uma realização performativa porque ele se perpetua pela repetição de atos estilizados. Como bem sintetiza Kareem Khubchandani (2023), gênero é como um trabalho realizado pelas pessoas para se apresentarem à sociedade.

A colonialidade impôs que houvesse correspondência entre esse trabalho de se expor ao olhar de outras pessoas com o sexo anatômico. Se uma pessoa nasce com o órgão sexual nomeado como feminino, por exemplo, há uma expectativa/pressão social de que esse trabalho seja realizado em conformidade com o que é fixado nas instituições sociais como atributos e atribuições femininas. Por isso Butler (2011) propôs que o gênero é uma performance, porque ele está entre o fazer e o assistir, ele emerge na relação entre aquilo que é feito e como outras pessoas veem, interpretam e reagem a isso.

A questão é que a binariedade (masculino e feminino) é uma ficção científica-biológica-cultural construída pela colonialidade. Pessoas intersexo, que seguem sofrendo mutilações sem consentimento empreendidas por profissionais da medicina logo após o nascimento, são uma evidência dessa ficção. Além da correspondência compulsória entre gênero e genitália, a ciência da colonialidade também se encarregou de atestar como "natural" a sexualidade que garante a reprodução da espécie e, assim, anatomia, gênero e sexualidade foram amalgamados de modo que todas as anatomias que escapam da binariedade são mutiladas, todas as expressões de gênero que não correspondem às suas respectivas anatomias e sexualidades que não visam a reprodução da espécie são taxadas como anormais e usadas como justificativa para submeter seres humanos a formas de opressão e violência. O exemplo oferecido por Kareem Khubchandani (2023) foi a colonização da Índia. Britânicos usavam a suposta feminilidade dos homens indianos como indício de falta de civilidade, de fraqueza, justificando, assim, a dominação e imposição de valores europeus.

Em vez de pensar masculinidade e feminilidade como polos opostos de um mesmo eixo, a crítica de estudos de gênero Eve Kosofsky Sedgwick (1995) propõe que sejam encaradas como dois eixos perpendiculares. Uma maneira de abarcar performances de gênero que contemplam diferentes

intensidades de masculinidades e feminilidades, já que masculinidade não diz respeito somente aos homens, assim como feminilidade não é exclusiva de mulheres. Existem performances de gênero andrógenas que exploram níveis intensos de masculinidades e feminilidades simultaneamente. Essa perspectiva teórica de abordar masculinidade e feminilidade como eixos perpendiculares ajuda a melhor compreender as variadas expressões de gênero que se apresentam no universo *drag*.

LaWhore Vagistan, por exemplo, ainda que esbanje feminilidade vestindo *saris*[17], deixa os braços e parte do peito peludos à mostra, às vezes também mantém a barba. A combinação de diferentes traços de masculinidade e feminilidade é um modo de se apropriar e desprogramar códigos da normatividade binária. Explorando diferentes relações entre tecnologia (artefatos que podem ser adicionados e retirados do corpo como pelos, perucas, roupas etc.) e técnica (a maneira como o corpo é usado para criar significado), Kareem Khubchandani (2023) mostra que a performance *drag* tem o potencial de subverter a normatividade de gênero, tanto a partir da invenção de outras possibilidades, quanto pela crítica incorporada às regulações sociais do corpo. Ambas as práticas são estratégias de decolonização, pois ampliam a percepção acerca dos modos de ser/viver, não mais subservientes à binariedade, e pelo fato de a colonialidade ter se encarregado de extinguir gêneros/sexualidades e suas respectivas formas de conhecimento em diferentes culturas e territórios que não se enquadravam nos padrões de gênero e sexualidade coloniais.

Apesar do jogo com a norma de gênero, que nunca se restringe a ele, pois outros marcadores de identidade necessariamente entram em pauta como raça, nacionalidade, religião etc., Kareem Khubchandani (2023) ressalva que a performance *drag* pode sim ser um instrumento de manutenção da colonialidade ao reproduzir os padrões de beleza da branquitude e os padrões de gênero da binariedade. No entendimento da autora, *Ru Paul's Drag Race*, ainda que ofereça visibilidade à performance drag na indústria cultural, é um *reality show* que defende perspectivas e modos de fazer *drag* que são excludentes e que reforçam padrões de branquitude e binariedade, ou seja, a arte *drag* a depender dos modos de praticá-la reforça ou subverte

17 *Sari* é um traje tradicional das mulheres na Índia.

o *status quo*. A artista *drag*, professora e pesquisadora que está aqui sendo apresentada defende uma arte *drag* abundante, disponível e acessível como uma tática de decolonização.

Na próxima parte deste capítulo, vou me ater mais especificamente à palestra-performance *Lessons in Drag* de LaWhore Vagistan/Kareem Khubchandani a fim de destacar como a artista busca decolonizar em sua prática artístico-pedagógica.

A PALESTRA-PERFORMANCE *LESSONS IN DRAG*

A análise da palestra-performance *Lessons in Drag* que desenvolvo a seguir parte de um conjunto de materiais e condições de acesso específicas. Embora a entrevista realizada com Kareem Khubchandani tenha se voltado principalmente para sua prática pedagógica em contexto de sala de aula, e não diretamente para essa obra, algumas questões relativas ao seu processo criativo na arte *drag* foram abordadas de modo mais amplo. Além disso, não tive acesso a um registro audiovisual integral da performance. Desse modo, a reflexão aqui apresentada se constrói a partir das minhas memórias da única vez em que assisti ao trabalho, marcadas pelas experiências que mais me afetaram enquanto espectadora, em diálogo com a entrevista realizada e com textos acadêmicos e outros materiais escritos pela própria artista sobre sua produção.

Quando interroguei Khubchandani sobre seu processo criativo, ela me disse que a maior parte do tempo é dedicada à pesquisa de repertório para a realização de mixagens. A artista opta por escolher músicas que dialogam com o contexto em que a apresentação ocorrerá. Por exemplo, ao participar do congresso anual da *Association for Theatre in Higher Education*, em Orlando (Flórida, EUA), decidiu criar números de *drag* a partir de canções de filmes da Disney, especialmente aqueles marcados por representações racializadas do "outro", como *Aladdin* e *O Rei Leão* (Kareem Khubchandani, 2015). O número construído com a música *A Whole New World*, do filme *Aladdin*, integra a palestra-performance *Lessons in Drag* e será analisado mais detidamente na continuidade deste texto.

Em dado momento da entrevista, comentei que eu havia me impressionado com a capacidade dela de aproximar referências de universos díspares, produzindo crítica social e comicidade ao mesmo tempo. Ela, então, fez questão de me alertar que não é a única que faz isso, que foi algo que aprendeu dentro da comunidade de artistas *drag*, denunciando a minha visão estereotipada sobre essa forma artística. Antes de conhecer LaWhore Vagistan, achava que a performance *drag* era sobre vestir-se de maneira glamorosa e fazer sincronia labial de divas da música pop. Essa faceta da performance *drag* também está presente em *Lessons in Drag*, mas definitivamente vai muito além disso, e, no livro *Decolonize Drag*, Kareem Khubchandani (2023) comprova, por meio de uma infinidade de exemplos, que as performances *drag* de modo geral vão muito além disso. No entanto, o livro só foi publicado alguns meses após eu entrevistá-la, então não me impediu de cometer a gafe.

Replico aqui um dos exemplos citados pela autora para explicitar quão aguda, pertinente e refinada é a crítica desenvolvida em performances *drag*. Em um bar em Chicago/EUA, no verão de 2019, aconteceu um show cuja proposta era abordar ironicamente a cultura da branquitude e por isso as músicas performadas precisavam ser de pessoas brancas. A *drag queen* negra Chanel Mercedes-Benz escolheu *Breakaway* de Kelly Clarkson, uma música que fala de empoderamento individual de uma mulher branca. Chanel Mercedes-Benz se encarrega de oferecer outras camadas de sentido à canção, quando decide performá-la caracterizada de mulher escravizada em fuga (Kareem Khubchandani, 2023). A aproximação desses universos díspares produziu um efeito cômico, de acordo com o relato supracitado. Uma escolha que também pode ser lida como uma sátira ao privilégio branco que, em geral, garante que pessoas brancas possuam motivos de fuga menos urgentes e frequentes quando comparados aos que acometem pessoas negras, que tendem a ser expostas a situações de maior vulnerabilidade social por conta do racismo estrutural.

Em *Lessons in Drag* também há críticas ácidas a partir de associações inusitadas entre elementos. Na entrevista, eu mencionei o momento em que ela está fazendo uma crítica ao estereótipo de que asiáticas, entre as minorias, são consideradas as mais inteligentes e esforçadas, que está vinculado ao fenômeno de massiva participação de crianças asiáticas no

concurso de soletração *Spelling Bee*, a ponto de Vagistan zombar que o concurso é o "Super Bowl Indiano". Durante a fala dela sobre essa questão, apresenta dados, citações, trechos de comentários jornalísticos, isto é, toda sorte de referências mixadas. O ápice do efeito cômico acontece quando ela reúne o vídeo de um jornalista que pede para soletrar a palavra "glamorous" e ela acolhe o "pedido" performando a música *Glamorous* da cantora Fergie.

Só que, para além desses aspectos que estão presentes em outras performances *drag*, como Khubchandani demonstrou, LaWhore Vagistan explora o formato da palestra, nos moldes acadêmicos, com apresentação de slides com gráficos, tabelas, imagens, para conduzir o seu show *drag*. Apresenta um híbrido entre a palestra e a performance, é uma palestra-show *drag* e um show *drag*-palestra. Esse caráter acadêmico é intensificado pelo contexto em que *Lessons in Drag* costuma ser apresentada, como parte da programação de eventos acadêmicos, como o simpósio na Universidade de Columbia no qual conheci Vagistan.

Para o pesquisador Marco Catalão (2019) a palestra-performance se caracteriza por congregar investigação estética e científica de modo não hierárquico. Essa forma híbrida foi experimentada tanto por artistas que se apropriaram do formato palestra, quanto por cientistas, críticas, filósofas que utilizaram recursos artísticos para realizarem suas exposições. Conforme argumenta Catalão (2017), a palestra-performance problematiza o caráter de verdade e objetividade que o discurso científico de tradição colonial construiu para si, evidenciando o caráter inventivo que há em qualquer construção discursiva.

Embora pondere a dificuldade de traçar uma genealogia da palestra-performance, considerando a abertura e heterogeneidade do gênero, o autor menciona artistas sempre citados na história da arte da performance – Joseph Beyeus, em *How to explain pictures to a dead hare* (1965), e John Cage, em *Lecture on Nothing* (1949) –, também cita intelectuais como Walter Benjamin e Roland Barthes. Sendo Kareem Khubchandani uma pesquisadora dos estudos da performance, ela certamente está familiarizada com esses nomes de homens brancos europeus e estadunidenses que são continuamente rememorados, porém para criar sua palestra-performance suas inspirações e referências são outras, são as teorizações feitas nas

casas noturnas por *drag queens* não brancas como Chanel Mercedes-Benz, nomes que não costumam ser incluídos nas genealogias de gêneros artísticos de vanguarda devido aos mecanismos da colonialidade que celebram e destacam sempre as mesmas vozes.

Pela leitura do artigo homônimo à palestra-performance, é possível constatar que alguns números e interações com a plateia foram criados no contexto de sala de aula, ou seja, LaWhore Vagistan sendo utilizada como recurso pedagógico de Kareem Khubchandani. Um exemplo marcante dessa correspondência entre dinâmicas realizadas em sala de aula que foram incorporadas à estrutura da palestra-performance é a criação do nome de *drag queen*. A palestra-performance se inicia com Vagistan se apresentando para a audiência. Explica que, em 1947, fronteiras entre Índia e Paquistão foram estabelecidas pelo governo colonial britânico. A divisão foi baseada em critérios arbitrários definidos pelos colonizadores, o Paquistão ficando com a parte muçulmana do território e a Índia com a parte hindu. A família de Vagistan é hindu e pertencia à comunidade etnolinguística *Sindh* no Paquistão e devido ao fato de não se enquadrarem na regra definida pelos britânicos foram forçadamente deslocados para a Índia (Kareem Khubchandani, 2023). O primeiro nome de LaWhore Vagistan é uma homenagem a cidade de Lahore no Paquistão, como uma forma de afirmar a sua ancestralidade e marcar a violência colonial na história de sua família. A inclusão da letra "w" oferece outra camada de sentido, a palavra "whore" em inglês significa prostituta e Vagistan declara: "I'm a bit of a whore" (Kareem Khubchandani, 2015, p. 285). Já o sobrenome "Vagistan" é uma brincadeira com a representação do Sul da Ásia em mapas. Para LaWhore, o formato se assemelha ao aparelho reprodutor feminino e fazer essa comparação é um jeito de reconhecer a centralidade da violência sexual e da sexualidade no projeto de colonialidade (Kareem Khubchandani, 2023, 2015).

Em *Decolonize Drag*, Kareem Khubchandani (2023) comenta que a escolha do nome de uma *drag queen* pode estar a serviço de expor a orientação política da artista, um meio de sinalizar gênero, personalidade, origens geográficas etc. Sendo assim, quando LaWhore é convidada a conduzir uma aula de Khubchandani, logo após ela se apresentar e expor os sentidos de seu nome, convida as estudantes a fazerem o mesmo, ou

seja, a criarem seu nome *drag*. Explica que os nomes são de gênero neutro, portanto, ao se apresentarem, também precisam informar os pronomes de sua *drag queen*. LaWhore avalia que um exercício como esse possibilita que as discentes percebam que o gênero é uma construção e um processo (Kareem Khubchandani, 2015). Na palestra-performance *Lessons in Drag*, ela também propõe que a plateia crie um nome para suas respectivas *drag queens*, oferecendo uma técnica específica: juntar o nome de um animal de estimação com o local de nascimento. Na ocasião da entrevista fiz questão de me apresentar com o nome da minha *drag queen*, criado a partir da metodologia de Vagistan – Bella Brasil.

Outro momento de *Lessons in Drag* que eu gostaria de mencionar em mais detalhe é o número criado a partir da canção *A Whole New World* do filme *Aladdin*. Conforme já exposto, esse número foi criado em outro contexto e depois incorporado à palestra-performance. LaWhore interpreta a música com uma coreografia na qual ela é ao mesmo tempo a Princesa Jasmine e o Aladdin. O novo mundo que a Princesa Jasmine está descobrindo na versão de LaWhore é o do prazer sexual, já que durante a música Aladdin faz uma porção de gestos com a mão coberta por uma luva cirúrgica para proporcionar a satisfação de sua parceira. O que eu achei mais engraçado nesse momento foi escutar a música que eu já conhecia com ouvidos maliciosos, a letra da música se adequa perfeitamente a essa perspectiva apresentada por LaWhore.

A sátira sexualizada da canção mais popular de *Aladdin* é uma forma de quebrar com a aparente inocência de um filme para crianças que reforça estereótipos racistas por meio da fetichização da cultura oriental. Conforme explica o intelectual palestino Edward Said (1990), o oriente se tornou objeto de estudo e interesse por parte do ocidente porque antes já havia se tornado objeto de dominação, ou seja, a fetichização presente no filme é de origem colonial, fruto da exploração, subjugação, dominação e violência de povos, saberes e territórios. LaWhore busca explicitar isso retirando a inocência da Princesa Jasmine, afinal, a sexualidade ocupa uma posição central no poder colonial.

Na conclusão do artigo *Lessons in Drag*, Kareem Khubchandani (2015, p. 293) sintetiza alguns fatores da pedagogia de LaWhore Vagistan

que estão presentes nas práticas de ensino-aprendizagem por ela desenvolvidas, algumas delas também marcam presença na palestra-performance e foram comentadas uma a uma na entrevista por mim conduzida: "transformar a sala de aula em outros espaços (como uma boate) através da performance"; "mobilizar o seu próprio corpo racializado e generificado em diálogo com o material do curso" e; "a atuação é um meio importante para se ensinar performance". Acerca do quesito espacial, Kareem Khubchandani comentou na entrevista que é possível "manejar espaço, luz e som para tornar a experiência de aprendizagem mais confortável e estimulante" (Juliana Lima Liconti, 2024, p. 277). Assim como no exemplo anteriormente mencionado, no qual a sala de aula virou uma boate onde as estudantes cantavam juntas o refrão, na palestra-performance, em determinados momentos, o palco era transformado em outros lugares, como uma aula de zumba, onde cinco pessoas da plateia se voluntariaram para dançar uma coreografia junto com ela.

Quanto à mobilização do corpo racializado e generificado para produzir interlocução com a teoria, é algo que acontece ao longo de toda a apresentação de *Lessons in Drag*. Trata-se de uma palestra-performance que apresenta uma série de informações e conceitos, porém o faz de forma hilária por meio das mais variadas referências, desde livros e artigos científicos, como é esperado em uma palestra acadêmica, a músicas de filmes da Disney e cantoras famosas de Bollywood e do pop nos EUA, como é esperado em um show de *drag queen* de uma performer sul asiática. Ao fazer questão de afirmar-se enquanto *auntie*, LaWhore fala da sua condição de pessoa não binária, não branca e imigrante que vive nos EUA. Como ela explica, ao descrever sua pedagogia: "eu desenvolvo minhas performances e escolho músicas em diálogo com os textos que você está indicando e a pesquisa que você está conduzindo" (Kareem Khubchandani, 2015, p. 288), isto é, há explicitamente a intenção de transformar teoria em performance *drag*. A interlocutora de Vagistan nesta fala é a própria Khubchandani, já que o artigo foi escrito em formato de entrevista/conversa, na qual a professora-pesquisadora questiona sua *drag queen* a respeito das táticas de ensino-aprendizagem que ela aplica em sala de aula.

O último tópico elencado, "a atuação é um meio importante para se ensinar performance", é o mais evidente, tendo em vista que em *Lessons*

in Drag ela performa para ensinar, entretanto, no contexto de sala de aula, LaWhore opta por conduzir a experiência com foco no corpo das estudantes, para que elas tenham a experiência de performar e não apenas assisti-la performando. Conforme ponderou Khubchandani, é fácil organizar uma disciplina sobre os Estudos da Performance que seja totalmente teórica, pois há muitos escritos pertinentes sobre o tema, mas, optando por esse caminho, "esquecemos que, embora estejamos lendo sobre o corpo, não o estamos engajando" (Juliana Lima Liconti, 2024, p. 276). Considerando que boa parte da teoria elaborada, especialmente nas ciências humanas, tem relação direta com a experiência incorporada da vida, renunciar ao corpo é vivenciar uma aprendizagem incompleta.

A partir dos elementos apresentados, passo a explicitar os aspectos que me levam a compreender *Lessons in Drag* como uma prática com potencial decolonial. O próprio título do livro mais recente da artista, *Decolonize Drag*, já evidencia seu compromisso com esse horizonte. Khubchandani defende uma arte *drag* que seja acessível, abundante e disponível, isto é, que, em vez de excluir a multiplicidade de corpos e modos de fazer, opere pela sua ampliação. Nessa perspectiva, a arte *drag* não se restringe à performance "precisa" de gêneros masculino e/ou feminino — postura que tende a reforçar a binariedade como construção colonial de controle dos corpos e dos saberes —, mas se compromete com a invenção de gêneros, abrindo espaço para experimentações que tensionam as normatividades hegemônicas.

Arte *drag* também não é somente sobre fazer a maquiagem mais perfeita, vestir a roupa mais glamorosa e realizar a coreografia mais acrobática porque essas hierarquias que classificam pessoas em superiores e inferiores são geralmente pautadas em padrões estéticos elitistas, que definem como "belo", "perfeito", "superior" as pessoas, produções e conhecimentos dos colonizadores. Assim, a maquiagem, a roupa e a coreografia mais perfeita reforçam padrões de branquitude, capacidade, magreza, riqueza etc. Para decolonizar a arte *drag* é preciso considerar o contexto sociocultural de cada performer e a especificidade da proposta estética que está sendo performada. Na performance supracitada da *drag queen* Chanel Mercedes-Benz, ela estava sem maquiagem, suas roupas eram simples e sem brilho, visto que naquele número ela performaria uma

escravizada escapando da sua condição de opressão, e, de acordo com a descrição de Kareem Khubchandani (2023), a coreografia era basicamente correr enquanto resgatava pelo caminho sua filha (uma boneca em forma de bebê) e seu companheiro (um homem negro em meio à plateia), isto é, uma performance radicalmente distinta do estereótipo da arte *drag* e ainda assim extremamente marcante pela precisão e consistência de sua crítica à branquitude.

Ainda nesse quesito de desconstruir hierarquias estéticas da arte *drag*, a autora comenta que se montar de *drag queen* aos moldes de *Ru Paul's Drag Race* é algo financeiramente inacessível para a maior parte das pessoas e, levando em conta que a arte *drag* é uma combinação de tecnologia (artifícios que podem ser acrescentados ou removidos do corpo) e técnica (o modo como o corpo é mobilizado na produção de sentido), existem *drags* que não têm condições de despender em artefatos de caracterização, mas possuem uma técnica tão refinada de gestos e movimentos que a caracterização torna-se secundária. Em outros casos, a escassez de recursos pode impulsionar a criatividade na invenção de visuais glamorosos a partir de materiais nada convencionais como faz a artista tailandesa Madaew com sutiãs, chinelos, cartas de baralho, jornal etc.[18]. Corpos diferentes em contextos diversos possuem potencialidades variadas, uma arte *drag* decolonial valoriza a singularidade de cada performance, em vez de julgar a partir de critérios preestabelecidos que fortalecem a colonialidade.

LaWhore Vagistan ao se autodefinir como *auntie* desconstrói esses padrões de colonialidade que rondam a arte *drag* de várias maneiras. Explica que *aunties* são "velhas, fora de moda, ocupam espaço, fofocam e entopem todo mundo de comida" (LaWhore Vagistan, 2020). Considerando que a colonialidade cultua a jovialidade eterna, negando sistematicamente o envelhecimento, se autodeclarar *auntie* é evidenciar o envelhecimento de forma positiva, é reconhecer a ancestralidade de *drag queens* sul-asiáticas e suas sabedorias.

Em vez de vestir roupas que deixam a maior parte do corpo à mostra, que evocam um padrão de sensualidade recorrente nos meios midiáticos,

18 Mais informações em: https://www.instagram.com/madaew99/. Acesso em: 07 maio 2024.

LaWhore Vagistan prefere vestir *saris* que cobrem a maior parte do corpo e que informam sobre nacionalidade, etnicidade e raça. Vestir um *sari* é uma escolha política de dar visibilidade positiva à vestimenta sul-asiática, que, como Vagistan (2020) observou, se tornou alvo de violência após o atentado de 11 de setembro de 2001 às edificações do *World Trade Center* em Nova Iorque. A postura da artista evidencia que enquanto alguns modos de ser e vestir são venerados, outros são perseguidos, o que indica a desumanização a que determinadas populações e culturas são submetidas.

No que concerne à habilidade das *aunties* em ocupar espaço, Vagistan (2020) advoga que, embora possa ser visto como algo incômodo, elas costumam fazer isso em benefício de uma comunidade, garantindo que outras pessoas tenham acesso a oportunidades. Mais uma vez, em um mundo que ensina diariamente o individualismo, reivindicar espaços para uma comunidade é uma resistência decolonial. Até as fofocas das *aunties* são defendidas por ela como táticas de proteção e partilhamento de recursos estratégicos ao combate de violências que por outras vias talvez não fossem abatidas, haja vista que socialmente as vozes das mulheres são muitas vezes desacreditadas. Portanto, a fofoca como "uma rede alternativa de notícias que pode salvar vidas" (LaWhore Vagistan, 2020). Já a tendência a alimentar em demasia qualquer pessoa que esteja em sua presença, é zelar pelo bem-estar físico e emocional das pessoas, é se importar e cuidar de quem quer que cruze o seu caminho.

Por todas essas características LaWhore Vagistan se autodeclara *auntie* com orgulho. Uma *drag queen* que intencionalmente expõe e critica os funcionamentos coloniais, bem como valoriza e defende modos de ser, vestir e se comportar que são considerados antiquados, "fora de moda", quando comparados aos padrões estéticos coloniais. E é justamente essa *auntie* que é a professora em *Lessons in Drag*. Ela decoloniza ao explicitar que tudo que compõe uma pessoa – nome, vestimenta, comportamento etc. – é político; que há espaço para experimentar outras possibilidades que desviam dos padrões de colonialidade; que é preciso conhecer a diferença e valorizá-la em sua singularidade; que todas as criações humanas são formas de transmissão de conhecimento, sejam elas filmes para crianças ou artigos científicos; que agrupar materiais que a princípio parecem não ter nenhuma relação pode levar a conclusões surpreendentes; que é

possível aprender se divertindo; que crítica decolonial e teorização podem ser encontradas em casas noturnas, entre tantas outras lições que LaWhore Vagistan/Kareem Khubchandani me ensinaram.

FECHAMENTO-ABERTURA

Encerrar este capítulo implica reconhecer que *Lessons in Drag* não opera apenas como uma prática artístico-pedagógica engenhosa, mas como uma tecnologia de invenção de mundos que produz efeitos simultaneamente micro e macropolíticos. A obra de LaWhore Vagistan mobiliza uma pedagogia que desloca, desestabiliza e reinventa – produzindo fissuras no regime de colonialidade que organiza corpos, saberes, afetos e formas de vida. No entrelaçamento sofisticado entre humor, crítica e engajamento sensorial, a palestra-performance ativa tanto a reflexão quanto a sensação, convocando quem assiste a participar de um processo de desnaturalização que é, sobretudo, corporal.

Ao operar desde o corpo racializado e generificado de Kareem Khubchandani, LaWhore torna visível aquilo que a colonialidade tenta ocultar: que conhecimento não é neutro, que toda forma de ensinar é também uma forma de ocupar o mundo, e que os modos hegemônicos de se fazer *drag*, de pesquisar, de performar e de aprender são historicamente situados. A crítica elaborada por Vagistan não busca substituir um cânone por outro, mas escancarar a violência epistemológica que torna algumas estéticas, alguns corpos e algumas narrativas dignas de celebração e outras invisíveis, descartáveis ou ridicularizadas.

Por isso, *Lessons in Drag* se destaca como um gesto político que usa a estética para produzir ética: ao valorizar o corpo como ferramenta de pensamento, ao multiplicar gêneros possíveis, ao expor com ironia os mecanismos sutis de fetichização da cultura sul-asiática, ao convidar a plateia a inventar nomes e mundos, ao transformar a sala de aula em boate e a boate em sala de aula. Em todos esses movimentos, LaWhore Vagistan materializa o que Khubchandani reivindica como uma *drag* decolonial: abundante, disponível, acessível, profundamente situada e radicalmente comprometida com imaginar alternativas.

Do ponto de vista micropolítico, *Lessons in Drag* convoca a uma reeducação dos sentidos. Ao embaralhar referências, misturar códigos, convocar a plateia a dançar e brincar, LaWhore reabre nossa capacidade de vibrar com o que é estranho, deslocado, excessivo — aquilo que a colonialidade tentou nos dessensibilizar. É nesse nível sensório que se reativa a potência de germinação subjetiva, condição indispensável para imaginar futuros não coloniais.

Do ponto de vista macropolítico, a palestra-performance torna evidente como o gênero, a raça, a nacionalidade e a religião funcionam como tecnologias de poder. Ao reivindicar sua ancestralidade, ao expor a violência colonial inscrita na própria geopolítica do Sul da Ásia, ao satirizar a fetichização orientalista, ao inserir a cultura sul-asiática no centro de uma epistemologia *drag*, Vagistan reinscreve histórias apagadas e reposiciona corpos sistematicamente marginalizados.

Se a colonialidade, como argumentam Maldonado-Torres (2007) e Rolnik (2018), se respira e se encarna, a decolonização também precisa ser respirada e encarnada. *Lessons in Drag* oferece um treino para isso. Porque não apenas enuncia a crítica — ela a faz vibrar. Não apenas descreve opressões — as reencena e desmonta. Não apenas discute identidades — as multiplica. Não apenas mostra saberes — os partilha e os produz em ato.

Ao longo deste capítulo, procurei evidenciar como a prática de Khubchandani/Vagistan articula forma e conteúdo em um gesto ético-estético de criação de mundos que desafia hierarquias coloniais dentro e fora da arte *drag*. Seu trabalho mostra que é possível ensinar com humor, pesquisar com música, teorizar dançando — e que, talvez, seja justamente nesse entrelaçamento improvável que reside uma das potências mais urgentes para imaginar um processo de decolonização que não seja apenas conceitual, mas vivido.

Assim, este fechamento não encerra, mas inaugura: o convite para que continuemos a pensar performativamente; para que assumamos o corpo como arquivo e instrumento de conhecimento; para que busquemos coletivamente formas de existir que escapem às formas coloniais de subjetivação; e para que, como LaWhore Vagistan, possamos transformar

nossas próprias práticas — acadêmicas, artísticas, cotidianas — em exercícios de reinvenção radical. Uma abertura, enfim, para seguir aprendendo a performar para decolonizar.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. Actos performativos e constituição de género - Um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. *In:* MACEDO, Ana Gabriela; RAYNER, Francesca (Org.). **Género, Cultura Visual e Performance**: Antologia Crítica. CEHUM, Edições Húmus, 2011, p. 69-87.

BUTLER, Judith. Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. *In:* **Cadernos de Leitura**, Chão da feira, n. 78, jun. 2018. Disponível em: https://chaodafeira.com/catalogo/caderno78/. Acesso em: 7 ago. 2019.

CATALÃO, Marco. Palestra-Performance (verbete). *In:* **Revista Arte ConTexto**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 15, mar. 2019. Disponível em: https://artcontexto.com.br/portfolio/palestra-performance-marco-catalao/. Acesso em: 5 maio 2024.

CATALÃO, Marco. Uma genealogia para a palestra-performance. *In:* **Urdimento** - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 1, n. 28, p. 4-14, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.5965/1414573101282017004. Acesso em: 6 jun. 2020.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico:** sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

KHUBCHANDANI, Kareem. **Decolonize Drag**. New York: London: OR Books, 2023.

KHUBCHANDANI, Kareem. Lessons in Drag: An Interview with LaWhore Vagistan. *In:* **Theatre Topics**, v. 25, n. 3, set. 2015, p. 285-294. Disponível em: https://doi.org/10.1353/tt.2015.0040. Acesso em: 12 mar. 2023.

LICONTI, Juliana Lima. **Pedagogias performativas**: potencialidades decoloniais em práticas artístico-pedagógicas da arte da performance. 2024. 275 p. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/14774?show=full. Acesso em: 6 abr. 2026.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In:* CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 127-167.

PATIL - LaWhore Vagistan [vídeo na Internet]. Medill 201-2 2014 winter lab 6. 4 jun. 2014. 1 vídeo: 3 min 25. Color.; som. Disponível em: https://youtu.be/C8Iqio5VGvA?si=XNaffUL8xBGOk8ve. Acesso em: 13 mar. 2023.

PATZDORF, Danilo. Pequeno manual de autocuidado para corpos esgotados. *In:* LACERDA, Maitê (Org.). **Mover** – Práticas Coreográficas de Escrita. São Paulo: Sesc Pinheiros, 2021. Disponível em: https://portal.sescsp.org.br/online/artigo/15663_MOVER+PRATICAS+COREOGRAFICAS+DE+ESCRITA#:~:text=A%20ideia%20inicial%20prop%C3%B4s%20que,pela%20pandemia%20de%20COVID%2D19. Acesso em: 10 jun. 2023.

ROLNIK, Suely. **Esferas da Insurreição:** notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SAID, Edward. **Orientalismo:** o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. Gosh, Boy George, You Must Be Awfully Secure in Your Masculinity! *In:* BERGER, Maurice; WALLIS, Brian; WATSON, Simon (eds.). **Constructing Masculinity**. New York: London: Routledge, 1995. p. 11-20.

VAGISTAN, LaWhore. How to be an Auntie [vídeo na Internet]. **TEDxTufts**. Chicago: TEDx Talks. 13 maio 2020. 1 vídeo: 12 min 27. Color.; som. Disponível em: https://youtu.be/Z9IYJlC_VWY?si=u8kvNJ6ithofod-a. Acesso em: 13 mar. 2023.

CAPÍTULO 17

desenhos de si, entre experiências e memórias

Paulo Brito do Prado

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-786-6.17

Eu sou estas casas
encostadas
cochichando umas com as outras.
Eu sou a ramada
dessas árvores,
sem nome e sem valia,
sem flores e sem frutos,
de que gostam
a gente cansada e os pássaros vadios

Cora Coralina

Eu queria crescer pra passarinho...

Manoel de Barros

Na infância aprendi com a minha mãe que a vida precisa de alguma delicadeza se se quer escapar das arapucas e das dores em que os seus muitos becos, reentrâncias, saliências e espinhos insistem em nos meter dentro. Essas delicadezas me foram ensinadas em trabalhos artesanais, em desenhos e no desenvolvimento de um gosto pelas artes visuais produzidas a partir da observação daquilo que estava ao meu redor. Consequentemente, grande parte daquilo que desenhei veio na forma de representações visuais que contornam a minha cidade natal, o cochicho ininterrupto de suas casas velhas, a florada dos ipês amarelos e os pequizeiros, bem como elementos da cultura popular, da memória dos povos do Cerrado (que é de onde eu venho) e de meus trânsitos/andanças.

Eu nasci em Goiás Velha e cresci entre esta cidade e o campo. Passei parte da infância e da adolescência lidando com a terra, com o ciclo das plantas e frutos do Cerrado e com as temporadas de festas do catolicismo popular sincretizadas com elementos simbólicos afro-pindorâmicos. Eventualmente experienciei o cotidiano em banhos nos riachos, pescarias, "engolindo lambaris para nadar melhor" e em passeios a cavalo. Amadureci dependurado em cajueiros, dialogando com os ciclos da floresta, ansioso pela temporada de coleta do coco buriti, do murici e da curriola. Cresci me "agoianando", na roça, falando uai, desenvolvendo um sotaque arrastado,

dançando catira nas folias de reis, emaranhado no forró das festas do interior, vendo minha mãe na feitura de panelas de barro, ou tecendo cestos e vassouras com a fibra e a palha do buriti.

A necessidade de busca por melhores condições de trabalho e de formação escolar fez com que Goiás ocupasse maior espaço em minha experiência, porém sem romper meus vínculos com o Cerrado. Mesmo na cidade permaneci em aventuras na floresta. Continuei na coleta de frutos, em banhos na Carioca e em longas caminhadas pelas trilhas da mata. Ademais, a maior permanência em Goiás oportunizou conscientização em torno dos patrimônios culturais e naturais do Cerrado, algum entendimento sobre as minhas origens acabocladas e um grande interesse pela história, memória e a cultura dos povos do campo.

A "cidade mãe" e o seu "cheiro de coisas antigas" convidaram-me a tomar "tento" de suas marcas de tempo secularmente costuradas em manifestações culturais, tradições, disputas e identidades. Uma vez em Goiás, aquele menino do campo que "queria crescer pra passarinho" se deixou seduzir pela consciência patrimonial presente nas poesias de Cora Coralina e pela história manifesta em reminiscências aprisionadas em hábitos, casarões, igrejas barrocas, becos e em ruas sinuosas que serpenteiam o espaço da cidade.

No decurso dos anos de formação em história, educação e antropologia, o misto de epistemologias, de leituras e experiências me sensibilizou para questões sociais, justiça social, desigualdades e os silêncios da história. Desse modo, me interessei pela história das mulheres e pela contribuição afro-indígena na formação social do território brasileiro.

À medida que alcancei a vida adulta e compreendi a minha sexualidade, interessei-me por temas que interseccionam gênero, sexualidades, raça e as emoções. As muitas questões desenvolvidas em pesquisas realizadas no decurso da formação acadêmica, as perguntas, experiências sociais e as categorias de análise apreendidas nos doutorados em História e em Antropologia se encontraram com outros interesses de pesquisa e acabaram por permear meu hábito de desenhar fragmentos do cotidiano.

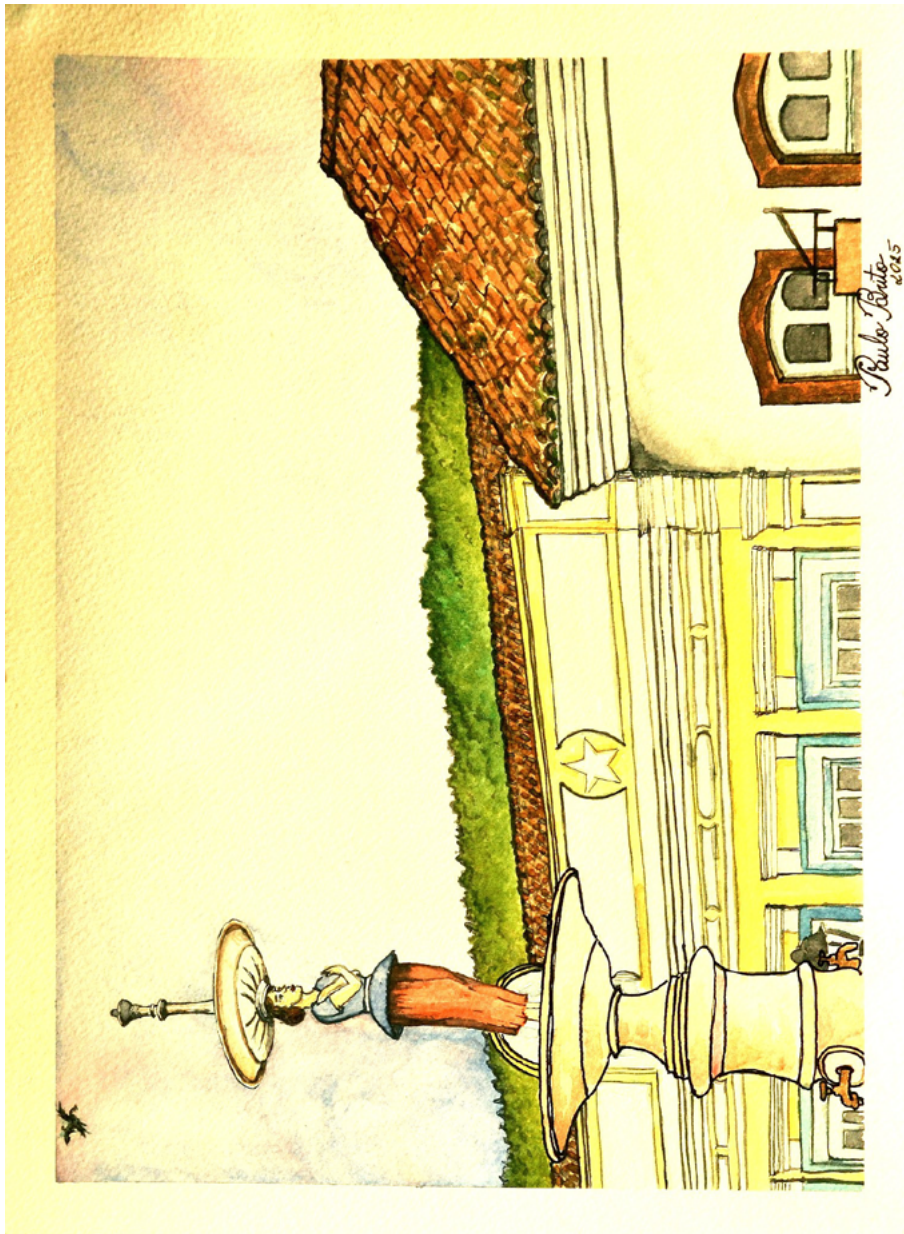
Dito de tal modo, os desenhos que trago nesta breve narrativa falam um pouco de meu território, das minhas origens, memória, emoções, trajetória, minhas andanças e itinerários, logo são atravessados pelas preocupações relativas ao patrimônio cultural, ao multiculturalismo, à cultura afro-pindorâmica e cabocla. São imagens que guardam estreitas relações com a Goiás Velha e aproximações com as religiosidades de matriz afro-brasileira e popular. Também são testemunhos de meus trânsitos, entre Goiás, Piauí, Bahia e o rio São Francisco, testemunhos de afetos e tentativas afetivas em tocar o real a partir da arte, da crítica e da observação sensível de muitos itinerários que exigiram de mim estender-me de Goiás ao Piauí. Dito desse modo, as imagens partem da minha cidade mãe, atravessam os Cerrados, serpenteiam as BRs 020 e 135, vão ao encontro dos caminhos do rio São Francisco, e aí confluem com os tocadores de rabeca que se espalham pelos sertões do Nordeste, as carrancas do Velho Chico e os amores do sertão.

PRANCHA ARTÍSTICA 1

Igreja da Boa Morte, Cidade de Goiás, Estado de Goiás.

PRANCHA ARTÍSTICA 2

Os caminhos que levam ao Coreto, Cidade de Goiás, Estado de Goiás.



PRANCHA ARTÍSTICA 3

Detrás da Igreja do Rosário, Cidade de Goiás, Estado de Goiás.

PRANCHA ARTÍSTICA 4

Rua D'Água hoje, Cidade de Goiás, Estado de Goiás.

PRANCHA ARTÍSTICA 5

De afetos possíveis, Cidade de Goiás, Estado de Goiás.

PRANCHA ARTÍSTICA 6

Quando os Ipês florescem nos Cerrados, Cidade de Goiás, Estado de Goiás.

PRANCHA ARTÍSTICA 7

Cabocla na floração dos pequis de Goiás.

PRANCHA ARTÍSTICA 8

Mestre rabequeiro, Bom Jesus, Piauí.

PRANCHA ARTÍSTICA 9

Estudo sobre as LedoCs, Piauí.

PRANCHA ARTÍSTICA 10

O tempo é dengo, o tempo é rei.

PRANCHA ARTÍSTICA 11

Mãe d'água e outros espíritos de luz, Piauí.

PRANCHA ARTÍSTICA 12

Oxum Grande, Piauí.

PRANCHA ARTÍSTICA 13

Carranca nervosa com a Queda do Céu, Nas águas do São Francisco, Bahia.

sexta parte

CARTAS QUE EDUCAM:
AFETOS, MEMÓRIAS
E DESOBEDIÊNCIAS

CAPÍTULO 18

cartas para um ensinar sentipensante: flores e fôlegos da desobediência epistêmica em sala de aula

Janaína Meira Reis

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-786-6.18

PRIMEIRAS PALAVRAS

Oi, espero que estas palavras lhe encontrem bem! Desde já, agradeço pelo tempo e pela atenção dedicados a esta leitura. Peço licença para compartilhar reflexões e conhecimentos que me chegaram por diversos meios e tempos.

A intenção desta carta é pensar, coletivamente, em estratégias de educação antirracista; é um convite para nos afetarmos por diferentes lógicas de pensamento e construção de conhecimento. Lógicas essas que, ao mesmo tempo que escancaram a perversidade da colonialidade, nos mobilizam a lutar *por* e a acreditar em mundos e tempos melhores.

Sei que seu tempo e atenção são muito valiosos, por isso, acredito que seja importante que me apresente logo em minhas primeiras palavras para que você saiba um pouco de quem lhe toma, por ora, dois bens tão pessoais e íntimos. Me chamo Janaína Meira Reis, nasci em uma manhã de um domingo de dezembro na capital do Brasil. Cursei Ciências Sociais na Universidade de Brasília e fui trabalhar como professora na educação básica. Sobre a reflexão que proponho e caminhos que trilhei, acredito que seja válido contar que compõem minha dissertação do Mestrado Profissional em Educação, realizado na Universidade de Brasília e concluído em 2025, enquanto também trabalhava como professora de Sociologia pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Assim, para compreensão mais aprofundada e continuidade de trechos que aqui estão, ver Janaína Reis, 2025.

A trilha que lhe convido a percorrer começa em um tempo e lugar que marcam as reflexões que busco escrever por aqui, além disso, marcam de diversas formas o que entendo atualmente de mim e de mundo. O caminho, assim como o tempo, não é uma linha reta em uma única direção, por isso o ponto de partida surge muitas vezes como horizonte onde se almeja chegar. O tema que se apresentará perpassa a interculturalidade, assim sendo, o momento a que me refiro é o de quando estive como professora no Território Indígena do Xingu (TIX) - MT, na região do Alto Xingu, aldeia Utawana do povo Mehinako. O período de 2017 a 2021, quando eu, uma professora branca, trabalhava em uma comunidade

indígena, moldou de forma significativa não apenas minha atuação docente, mas a postura que me proponho a ter diante da vida. A intenção desta escrita é oferecer um diálogo a partir das experiências pedagógicas aqui apresentadas.

O que proponho aqui é parte de uma pesquisa maior que teve como objetivo geral analisar como a experiência de troca de cartas entre estudantes do Ensino Médio do DF e estudantes do Ensino Médio de Escolas Indígenas localizadas na região do Alto Xingu poderia, ou não, contribuir para práticas pedagógicas interculturais. A ideia de realizar atividade de intercâmbio de correspondências me surgiu a partir de conversa com outros professores que já realizavam esse exercício. Me pareceu muito interessante, seria uma oportunidade para que estudantes não indígenas pudessem dialogar, ainda que brevemente, com pessoas indígenas e suas realidades contadas por elas mesmas.

Dessa forma, concebi a atividade como uma tentativa de reverter o apagamento das histórias, epistemologias e identidades indígenas dos currículos escolares, mas entendendo também a limitação e a necessidade de ações maiores e estruturais para combater esse silenciamento. Alguns aportes teóricos expõem esses apagamentos e em que contexto estão inseridos. Em relação aos livros didáticos, Alain Choppin (2002), historiador francês, afirma que são fontes históricas valiosas para se entender valores de determinada sociedade, por isso mesmo, os apagamentos que expõem indicam a imagem que a sociedade quer dar de si mesma. Edson Kayapó e Tamires Brito (2014), em artigo que discute possibilidades de inovação no estudo da história e cultura indígena nas escolas, reconhecem que a ação genocida do Estado brasileiro em relação aos povos indígenas é acompanhada pelas escolas e seus currículos, que também operam nesse genocídio. E como bem coloca o professor Anderson Ribeiro Oliva ao abordar o tratamento concedido à trajetória histórica das sociedades africanas em livros didáticos: “a produção dos livros didáticos e seu emprego nas salas de aula se revelam instrumentos de significativa participação na construção das referências mentais e dos conhecimentos que estudantes e docentes carregam sobre os temas ali trabalhados, ou ali suprimidos.” (Anderson Ribeiro Oliva, 2009, p. 214).

Mesmo com as limitações que serão discutidas ao longo do texto, as trocas de cartas entre estudantes indígenas e não-indígenas emergem como uma estratégia de grande relevância na construção de pontes e diálogos entre mundos culturais muito distintos. É uma tentativa de aproximar realidades e tempos distantes e promover uma reflexão narrativa sobre seu próprio mundo individual, mas que existe e é construído no coletivo.

Dessa forma, uma atividade na qual estudantes não indígenas trocam cartas com estudantes indígenas que vivem em um território demarcado como o TIX, traz o risco de elaboração de uma percepção de que aquelas pessoas com as quais trocaram cartas e seus cotidianos representam a única imagem possível dos povos indígenas no Brasil. Para evitar reforçar estereótipos, o intercâmbio das correspondências não pode ser realizado de maneira isolada em sala de aula, sem um contexto maior. É fundamental que diversas realidades indígenas sejam apresentadas. Principalmente em relação à presença e história indígena no território onde está a escola e em regiões próximas.

SOU PORQUE A HISTÓRIA É

Para mim, escrever cartas sempre foi um processo de construção de autonarrativa. As escolhas das palavras fazem parte de um movimento de reflexão em que seleciono também os recortes de mim e do mundo ao meu redor que viajarão junto com o papel. É por isso que nesse momento acredito que, contando as histórias que vivi, lhe apresento também motivações para escolhas pedagógicas e epistêmicas. Nesse sentido, bell hooks me explica melhor: "Em vez de supor 'penso, logo existo', gosto de pensar que sou porque a história é. As histórias que conto sobre mim constituem o eu em 'eu, como eu me vejo' enquanto narro." (bell hooks, 2020, p. 70). Muitos dos aprendizados importantes para construção de minha pesquisa de mestrado que compartilho aqui aconteceram em espaços e momentos do cotidiano, são, portanto, histórias do dia a dia que trago. E o trânsito, constitutivo do processo de intercâmbio de cartas, também constitui a pesquisa. Assim, a primeira história é do deslocamento que deu início a tudo que se desenrolou, minha ida ao Alto Xingu.

O momento de minha chegada à aldeia onde trabalhei e convivi ao longo de cinco anos foi um marco para que eu pudesse ter sempre em mente que cada povo indígena, e mais ainda, cada aldeia, tem suas próprias regras e costumes. Quem fez questão de me explicar isso foi um senhor, que o fez assim que cheguei ao centro da aldeia circular no final da tarde para ser apresentada para algumas pessoas da comunidade ali reunidas. Ele me contou sobre alguns hábitos e regras do local e afirmou que tudo aquilo se aplicava à comunidade onde estávamos, mas que existiam diferenças maiores ou menores em relação a outras aldeias, fossem elas da mesma etnia Mehinako ou não. Assim, entendi que há uma infinidade de regras e formas de viver que seriam melhor compreendidas a partir do convívio com cada comunidade.

Todo trabalho que faço depois desse tempo é influenciado pelo que aprendi e vivi lá. De certa forma, inclusive, ao chegar à aldeia, era como se fosse eu mesma uma bebezinha. E não apenas pelo fato de que não me comunicava nas línguas mais faladas ali, mas também porque tive de ser ensinada a fazer atividades básicas tais como comer, utilizar o banheiro (nem sempre haveria um vaso sanitário), e até a dormir (como/onde amarrar a rede e principalmente como lidar com meus sonhos). Foi um tempo de muitos aprendizados e em que dependi da ajuda de muitas pessoas para conseguir. Aprendi a importância dos sonhos, era comum que as conversas pela manhã começassem com a pergunta: "sonhou bem?". E foi exatamente em um sonho que me vieram as indicações de que, ao voltar para Brasília, eu deveria seguir meus estudos e trabalhar sobre o diálogo entre diferentes. Ao revisitar algumas cartas, encontrei uma que escrevi para mim mesma. Era final do meu primeiro ano no território e estava refletindo sobre o momento vivido:

> *Meu momento é dos sonhos. Talvez por isso meu momento não é só agora ("atente ao tempo, não começa nem termina é nunca é sempre"). O ano é de aprendizagem. Aprendo muito esse ano, comigo mesma, com as pessoas, o tempo, as esperas, as ausências, as saudades, a natureza, livros, filmes, músicas, com os silêncios. E uma das coisas mais lindas que aprendo é a não ter medo de sonhar nem de sentir e viver de corpo inteiro meus sonhos. Sonhar dormindo, acordada, sozinha, junto, sonhar mal, sonhar bem. Todos me ensinam muito... (Arquivo pessoal, 2017).*

O encontro com o mundo dos sonhos, tal como vivenciei no TIX, influenciou decisivamente muitos dos caminhos que segui em minha trajetória profissional e, de forma central, no desenrolar do mestrado. Nesse sentido, Ailton Krenak defende: "o sonho não como experiência cotidiana de dormir e sonhar, mas como exercício disciplinado que busca no sonho as orientações para nossas escolhas do dia a dia" (Ailton Krenak, 2020, p. 51). Assim, reconheço que essa nova perspectiva sobre como experienciar os sonhos transformou a forma como concebo a produção de conhecimento e oriento minha caminhada.

Ao experienciar e conviver com outros mundos, outra cosmovisão e epistemologia, não havia como ignorar o que ficou. Nesse sentido, pensando em minha prática enquanto professora, cito a escritora Audre Lorde, que afirma: "o modo como você sente, o modo como você vive, o modo como você compartilha seus sentimentos, é assim que você ensina" (Audre Lorde, 2020, p. 105). Dessa forma, invisto em trazer fragmentos de minha vida que humanizam a professora e a pesquisadora, uma vez que a divisão mente/corpo serve a uma lógica colonizadora da qual busco me afastar.

> *Se eu não trouxer tudo o que sou ao que estiver fazendo, então não trago nada, ou nada de valor duradouro, pois omiti minha essência. Se não trago tudo o que sou para vocês, aqui, esta noite, falando sobre o que sinto, sobre o que sei, então cometo uma injustiça. O que puderem usar, levem com vocês; o que não puderem, deixem pra lá. (Audre Lorde, 2020, p. 104).*

Diversas situações vividas ao longo da vida influenciam nossas decisões e posturas pedagógicas. Como exemplo, a história do alerta que recebi sobre a importância de se ter em mente a pluralidade das culturas indígenas foi escolhida não porque ela traga em si uma informação totalmente desconhecida, mas a forma como apareceu logo em uma de minhas primeiras conversas me marcou. Com o tempo, refleti que, devido às interações do senhor que me alertou com pessoas não indígenas, ele provavelmente concluiu que havia grande chance de eu cometer equívocos ou fazer suposições sobre algo que desconhecia. Influenciada por suas palavras, desde então carrego uma preocupação constante ao abordar conhecimentos e culturas indígenas nas salas de aula: a de sempre reforçar que são de culturas e mundos muito diversos. Para isso,

é fundamental que suas vozes, produções e corpos estejam presentes. Os recursos pedagógicos devem incluir materiais de autoria indígena, e a escola precisa promover a participação de educadores/as, artistas, lideranças e demais pessoas indígenas em seus espaços e tempos educativos. Essas práticas podem e devem, inclusive, ultrapassar os limites físicos da escola, ampliando o diálogo com as comunidades indígenas da região e outros povos que compõem o território.

Apresento também uma dimensão do meu trabalho na educação escolar indígena que influenciou diretamente minha atuação como educadora e, em especial, esta reflexão teórica. Exerci por um tempo o cargo de "integradora curricular", sendo responsável por organizar, junto aos outros professores, o andamento das atividades. Na prática, auxiliava em questões burocráticas, como o preenchimento de diários, planos de aula e no uso e significado de algumas palavras em português. No entanto, ao longo dessas interações eu acabava por vivenciar um aprendizado valioso sobre a cultura do povo, sua língua e diferentes formas de ensinar. Muitas dessas reflexões e conversas seguem reverberando até hoje na forma como penso a escola.

O tempo em que lecionei no TIX também me fez desenvolver uma relação com as cartas e pensá-las como um instrumento pedagógico para inserção de pessoas e lugares diferentes nas aulas. Nos primeiros anos lá, as aldeias onde eu trabalhava não tinham internet e somente algumas casas contavam com antena de telefone rural. Por conta desse cenário, recorria às cartas como forma de me conectar com lugares e tempos outros. Nessa época eu escrevia muitas delas, algumas para mim mesma, outras enviava para professoras também não indígenas que ficavam em diferentes aldeias descendo o rio Kurisevo. Ainda me lembro da sensação ao escutar o barulho do barco se aproximando e torcer para que estivesse trazendo uma carta para mim. Durante a espera e o momento da leitura, é como se estivesse mais conectada com o mundo que chegava até mim por meio dos textos do que a tudo o que me cercava.

Já a escrita era um momento importante em que organizava meus pensamentos, sentimentos e relatava um pouco do muito que estava aprendendo no dia a dia. Em uma carta que escrevi em 2017:

> *Decidi escrever pra recordar agora e depois. Não que escreva pra não esquecer, pq nem se quisesse conseguiria esquecer tudo que vivo agora e me marca... Dia desses li que recordar vem do latim 're-cordis' voltar a passar pelo coração. É por isso que escrevo e é pra isso que recordo. Às vezes recordo pra esquentar meu coração, às vezes recordo pra esquentar as lembranças quando meu coração tá dançando (Arquivo pessoal, 2017).*

Essa habilidade das cartas de muitas vezes evocar lembranças, afetividades e trazer para perto, lá dentro de nós, lugares e realidades distantes (física ou temporalmente), foi o que me fez apostar nelas como instrumento pedagógico. Ao escrever para alguém, dedicamos nossa atenção e tempo para aquele momento, enquanto viajamos um pouco com as cartas para seu destino. E fazemos isso tanto a partir de elementos materiais e marcas próprias que deixamos no papel, como nossa caligrafia, algum desenho ou assinatura, mas também simbolicamente por meio dos registros de nosso mundo interior e nossas interpretações do exterior. Enquanto escrevemos e nutrimos esperanças de respostas, estabelecemos uma relação de cumplicidade com quem estamos nos comunicando, na medida em que se espera que essa pessoa cumpra nossas expectativas e estabeleça um diálogo.

AS CARTAS

Dedico então, nesta seção, um espaço para falar sobre as cartas. Aqui será analisado até que ponto podemos reconhecer, nas atividades das trocas, uma riqueza dinâmica das cartas como objetos que possibilitam o trânsito entre mundos e modos de vida. Ao final da seção anterior, relatei minha experiência e defendi que as cartas têm o potencial de trazer questões, corpos e atenção para o presente. Apesar de permitir o trânsito e diálogo para outras temporalidades, a de quem enviou e irá receber uma resposta, quando escrevemos e lemos cartas, nos concentramos naquele tempo e espaço.

Uma estudante que participou da troca de cartas comentou que se sentia fascinada e considerava mágico o fato de que aquele envelope e papel haviam passado pela mão de sua correspondente e agora estavam em suas próprias mãos. Essa conexão tangível, carregada de significado, transforma

um simples objeto em um símbolo de encontro e compartilhamento. Bruna Moraes Battistelli (2022), ao realizar sua pesquisa de doutorado por meio da escrita de cartas, defende uma Política de Pesquisa Feminista e contracolonial. Em sua carta de introdução, defende o resgate de memórias inscritas em nossos corpos. É dessa forma que as cartas podem nos marcar não apenas pelo conteúdo das palavras, mas porque devido à sua materialidade, há marcas de memórias que passam pelas nossas mãos:

> *O que estava escrito? Não lembro mais, mas minhas mãos lembram da sensação das riscas, das dobras que se desenhavam no envelope e no pequeno papel que tinha dentro. Minhas mãos lembram da fragilidade do papel guardado há não sei quanto tempo, lembram dos vincos que o tempo frisou, meus olhos lembram do azul da tinta da caneta bic, meu corpo não lembra o que as palavras diziam, mas lembra da carta (Bruna Moraes Battistelli, 2022, p. 8).*

Dessa maneira, as cartas como instrumento pedagógico podem contribuir para ensinamentos que passam por memórias corporais. Sobre a necessidade de superar uma visão que separa o saber, que estaria em um plano intelectual intangível, da materialidade de nossos corpos, Luiz Rufino (2019) propõe a "Pedagogia das Encruzilhadas" como um contraponto epistemológico, político e poético ao projeto colonial racista. Essa pedagogia desafia a dominação do conhecimento imposto como universal, acabado e cartesiano. Segundo o autor, a separação entre corpo, mente e espírito é uma empreitada da política colonial que visa o controle de cada uma dessas partes, agora separadas, por meio do colonialismo, da ciência e da igreja. Luiz Rufino propõe a valorização dos saberes considerados subalternos e elege Exu como referencial de emancipação e descolonização das existências. Ele defende um saber corporal e incorporado, o que denomina incorporação dos saberes (Luiz Rufino, 2019, p. 137). Nesse sentido, em diálogo com o trecho de Bruna Battistelli (2022), entendemos que as cartas podem ensinar por meio de suas palavras, pelas memórias que deixam em nossos corpos e pelos sentimentos que nos despertam. E, para além das memórias corporais, as conversas pelas cartas trazem conhecimentos a partir do diálogo com pessoas. Os saberes não estão postos de maneira abstrata e genérica, chegam pelos corpos que os divulgam, são corpos com suas vivências, marcas, movimentos e que interagem, respondem, perguntam e esperam respostas.

A produção das correspondências fez parte das aulas sobre o gênero textual carta. Elaboramos nossos envelopes com folhas de papel sulfite, e, apesar de cada estudante ter ficado livre para personalizar ou não seu envelope, todos foram estilizados. Pude perceber como, de forma espontânea, as cartas acabaram por levar não apenas letras. Estudantes da cidade sentiram vontade de enviar fotos impressas, da aldeia enviaram pulseiras de miçangas, ambos os lados enviaram desenhos e até mesmo uma amostra de perfume foi recebida.

Certos momentos dessa primeira experiência chamaram minha atenção. Destaco aqueles que influenciaram as atividades posteriores. O conteúdo das cartas recebidas, que era compartilhado com toda a turma, acabava por render bastante conversa que encaminhava para aprendizados diversos. Como exemplo: em uma das cartas que chegava da cidade, o estudante falava sobre achar muito legal o fato de que, por morar na aldeia, a pessoa com a qual estava se correspondendo deveria conhecer e conviver com diferentes animais. Em contraste, ele relatava que no local onde vivia só existia "gato, cachorro e pombo." Mas a turma que leu não conhecia pombos. Foi assim que me vi com o desafio de explicar esse animal sem imagens da internet.

Uma outra carta perguntava se na aldeia era feita a dança da chuva. A estudante indígena que recebeu a correspondência não entendeu o que seria essa dança. Ou seja, ela desconhecia um estereótipo em relação aos povos indígenas. Por conta desse episódio, ao realizar o intercâmbio na posição de professora de escola não indígena, antes das trocas, levantei alguns dos mais recorrentes estereótipos e preconceitos apresentados.

Os exemplos também mostram como a dinâmica das trocas mobilizou conversas tanto entre as pessoas que escreviam e recebiam cartas, como também entre a turma quando assuntos que surgiam nas trocas eram comentados com colegas. Sendo assim, o diálogo iniciado nas cartas reverberava por mais tempo e continuava nos espaços onde as correspondências eram lidas e escritas. Ao defender a conversa como ferramenta de ensino dentro e fora da sala de aula, bell hooks nos lembra que: "em grande parte, a aquisição de conhecimento chega até nós, na vida diária, por meio de conversas" (bell hooks, 2020, p. 63).

Após ingresso no Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), em 2022, tomei conhecimento do trabalho de trocas epistolares das professoras Meritxell Simon-Martin e Gloria Jové-Monclús realizado durante 2018-2019 em Lleida na Espanha e depois, em 2020-2021, quando com a professora Ana Tereza Reis da Silva, realizaram o intercâmbio epistolar entre estudantes da Universidade de Lleida (UdL, Espanha) e estudantes da UnB (Simon-Martin *et al.*, 2022). Conhecer o trabalho das professoras me fez perceber outras potencialidades das trocas de cartas e pensar esse exercício como uma forma possível de interculturalizar e decolonizar a educação. Ao discutirem resultados desse trabalho, as autoras afirmam que "a troca gera aprendizados em diferentes escalas: na dimensão individual, relacional (na troca entre as pessoas que se escrevem) e no coletivo" (Simon-Martin *et al.*, 2022, p. 547). O texto segue e são reproduzidos relatos de participantes da experiência que reconhecem que "as vivências do outro podem expandir a nossa própria leitura de mundo" (Simon-Martin *et al.*, 2022). Em relação a esse último ponto, entendo que o exercício de tentar interculturalizar e descolonizar a educação tem a intenção não apenas de expandir uma leitura de mundo, mas gerar o entendimento de que existem outros mundos possíveis. É um exercício de buscar o que prega o lema zapatista[19] de uma luta por um mundo onde caibam muitos mundos.

Em minha primeira experiência de troca de cartas entre estudantes, observei que após a provocação inicial da possibilidade do diálogo com pessoas de contextos totalmente diferentes, alunos e alunas tiveram o interesse de buscar mais informações sobre aquelas outras realidades que lhes foram apresentadas. A busca pelo conhecimento e pelo contato foi além do momento de sala de aula e da atividade intermediada pelas professoras envolvidas.

Reconheço que qualquer trabalho sobre povos indígenas no Brasil deve evidenciar a enorme diversidade que os caracteriza. Não há uniformidade em relação às suas características físicas, nem às suas línguas, culturas, conhecimentos ou formas de estar no mundo. O professor Gersem

19 Zapatismo é um movimento formado por camponeses indígenas Maya que estabeleceram comunidades autônomas rebeldes no estado de Chiapas no México. O lema faz referência à solidariedade entre os mundos ameaçados pela lógica de exploração capitalista e de Estado e à postura de não aceitação da lógica limitada e limitante de existência de um mundo único.

Baniwa (2019), em entrevista, ao ser questionado sobre uma identidade indígena única, explica como esse imaginário reflete um pensamento colonial. E, por ser colonial, está a serviço da negação e perseguição da própria existência dos povos originários:

> *A ideia de identidade indígena no singular é profundamente colonialista e colonizadora, cujo objetivo histórico contribui para o desaparecimento dos povos indígenas. Portanto, é uma forma de negação da própria existência dos povos indígenas, na medida em que homogeneíza, generaliza e estatiza a identidade indígena (Gersem Baniwa, 2019, p. 4).*

> *Para evitar reforçar esses estereótipos racistas e colonialistas, as cartas vindas do TIX não figuravam como única fonte por meio da qual vozes, corpos e existências indígenas se faziam presentes nas salas de aula. Foram produções de povos indígenas com diferentes histórias e das 5 regiões brasileiras, com pesquisa sobre presença indígena no DF.*

> *As cartas, nesse sentido de trazer vozes distantes para as salas de aula, também promovem fagulhas possíveis de interculturalidade (Josélia Neves, 2020). Isso porque o diálogo se distancia da repetição de histórias que criam e reforçam estereótipos. Por estarem se correspondendo com pessoas que compartilhavam elementos de suas vidas, por mais que existissem elementos comuns entre pessoas de uma mesma comunidade, ainda assim, aparecia uma grande diversidade de experiências e perspectivas. Muitos assuntos surgiam como: futebol, músicas, formas de se relacionar com a natureza, importância da cultura, festas tradicionais, lutas, perspectivas em relação aos estudos e futuros. A dinâmica de escrita da carta permitia imprimir individualidades no texto. Sendo assim, é importante que junto com as cartas também haja espaço para refletir como estereótipos são criados, perpetuados e como podem ser combatidos.*

Além de lerem sobre mundos e temporalidades diversas, a escrita era um momento em que estudantes construíam, mesmo que por pouco tempo e em espaço reduzido, uma narrativa sobre si. O exercício de relatar para uma pessoa totalmente desconhecida e com referenciais de mundo muito diferentes, traz também o desafio de como descrever cenas de seu cotidiano que são tão corriqueiras e que normalmente acabam por não serem objeto de reflexão. Nesse sentido, a atividade era uma oportunidade para pensar sobre o cotidiano e mundo das/dos estudantes, entendendo que não eram naturais nem únicos, mas uma forma de existir dentre outras. Ao desnaturalizar o mundo que surge a partir da lógica monocultural dos

currículos hegemônicos, estudantes podem criar para si novas formas de viver que lhes façam mais sentido a partir de suas próprias vivências.

Em uma perspectiva freireana, mas que busca transcender o autor, bell hooks nos traz aportes teóricos e experiências práticas muito interessantes para pensar a "educação como prática da liberdade". Em seu livro "Ensinando a transgredir" (bell hooks, 2017), a autora destaca como um dos objetivos docentes mais importantes o de ensinar a transgredir fronteiras raciais, sexuais e de classe. Essa proposta vai além da transmissão de conteúdos tradicionais, buscando capacitar estudantes para questionar e desafiar estruturas sociais opressoras, sendo capazes de identificar como estão presentes em suas vidas. A educação, nesse sentido, deve refletir sobre desigualdades para que possam ser combatidas.

Em seu livro "Ensinando comunidade", traduzido no Brasil em 2021, bell hooks defende de que forma o diálogo pode ser uma ferramenta importante para mudanças individuais, que refletem socialmente. Ela recorre às palavras do monge budista vietnamita Thich Nhat Hanh, que define o que seria um diálogo verdadeiro e transformador:

> *No verdadeiro diálogo, ambas as partes estão dispostas a mudar. Precisamos compreender que a verdade pode vir de fora – não apenas de dentro – do nosso próprio grupo [...]. Precisamos acreditar que, ao nos envolvermos em diálogo com outra pessoa, temos a possibilidade de mudar algo internamente, podemos nos tornar mais profundos (Hahn, 1997 apud bell hooks, 2021, p. 29-30).*

> *É sobre essa potência do diálogo que a proposta pedagógica de cartas busca tratar, da possibilidade de transformar e de tornar pessoas mais profundas a partir da oportunidade de diálogos onde haja a vontade de trocar, de conhecer, de mudar concepções arraigadas e criar novas. Educação libertadora a partir da construção de pontes não só para o diálogo entre diferentes, mas pontes que nos conectem com nossas próprias subjetividades. As epístolas nas experiências apresentadas viajaram entre diferentes projetos de educação intercultural, de escolas indígenas para escolas não indígenas que se propõem a trabalhar temáticas indígenas. Gersem Baniwa, em entrevista de 2017 que trata sobre educação intercultural no Brasil, nos alerta que "Em primeiro lugar é importante entendermos que a instituição escolar assim como a ideia de educação intercultural são invenções do colonizador. São ferramentas, instrumentos, discursos e modos de pensar e fazer dos colonizadores para atingir determinados objetivos" (Luciano dos Santos, 2017, p. 12).*

Ao percorrer tais caminhos, as cartas, portanto, seguem inseridas nessa instituição escolar que estaria a serviço da lógica colonizadora. Apesar das limitações, no entanto, as trocas epistolares levaram os/as estudantes da cidade a de alguma forma questionarem a lógica colonial quando conversaram com pessoas que relataram em linguagem simples e próxima sobre outras cosmologias. Para explicar de que forma podemos aprender com a experiência de resistência à colonialidade dos povos indígenas, cito o professor Gersem Baniwa:

> *Essa resistência e esse exemplo de interculturalidade de fato e de direito dos povos indígenas não têm importância para a sociedade moderna, mas servem como exemplos e alternativas, para mostrar suas barbáries e como a modernidade não precisa ser neoliberal, nem capitalista; que são possíveis outras formas de vida, outros mundos, outros valores e referências humanas e cósmicas. Outros mundos e outras formas de viver o mundo existem e oxalá que continuem existindo (Gersem Baniwa, 2023, p. 20).*

Algumas limitações devidas ao tempo curto da disciplina e à logística para receber e enviar as correspondências dificultaram a construção de um espaço de intimidade maior entre os polos de diálogo, o que, em certa medida, dificultou que alguns assuntos pudessem ser melhor discutidos e relatados. Mesmo com a inclusão pontual de presenças diversas possibilitada pelas cartas e suas reverberações nas aulas, as experiências por si só não são capazes de reformar a lógica de pensamento e construção de relações sociais da sociedade moderna liberal. Ainda assim, elas apresentam, mesmo que brevemente, outros mundos e provocam reflexões sobre nossos próprios conhecimentos e formas de construí-los.

LIMITES E INSPIRAÇÕES

Antes da seção de encerramento, nesta parte elaboro melhor limites das cartas e como podem inspirar instrumentos pedagógicos para interculturalizar currículos. Catherine Walsh classifica como “interculturalidade crítica” a que deve ser construída para enfrentar o problema estrutural-colonial-racial e sua ligação ao capitalismo de mercado que constrói diferenças a partir dos padrões de poder colonial que transcendem diversas esferas da vida (Catherine Walsh, 2012).

Quando observamos as experiências de trocas de cartas aqui apresentadas, concordamos com o que concluem as professoras Meritxell Simon-Martin, Ana Tereza Reis da Silva e Gloria Jové-Monclús ao tratarem do intercâmbio epistolar que realizaram. As autoras consideram que a experiência das trocas não chega a alcançar o conjunto das dimensões nem a profundidade da interculturalidade crítica como caracterizada por Catherine Walsh, mas que tem o potencial pedagógico para interculturalizar e decolonizar universidades ocidentalizadas (Simon-Martin *et al.,* 2022, p. 547). Esse é um objetivo aqui compartilhado: o de interculturalizar e de decolonizar o conhecimento produzido, mesmo sabendo das limitações do exercício em um sistema escolar que tradicionalmente exclui a pluralidade étnica e desumaniza saberes e corpos que não estão a serviço da colonialidade de poder/ser/saber, tal como discutido por Aníbal Quijano (2005).

A escritora e professora bell hooks (2021) apresenta suas experiências em salas de aulas progressistas, onde há espaço para que estudantes conheçam e reconheçam como válidas leituras de mundo diferentes das de quem leciona. A autora conclui que: "estudantes em salas de aula progressistas aprendiam a pensar de forma crítica. Aprendiam a abrir a mente. E, quanto mais expandiam a consciência crítica, menos estavam suscetíveis a apoiar ideologias de dominação" (bell hooks, 2021, p. 42). As cartas trazem, portanto, a possibilidade de interculturalidade na sala de aula a partir de conexão e encontro com mundos que não são os de quem é docente regente no momento. É uma realidade a princípio distante e o diálogo figura como uma forma de abrir a mente para outras formas de existir no mundo, de produzir cultura, de ser brasileiro/a. E essa conexão visa não somente "abrir as mentes" para a importância do respeito às diferenças, mas também promover uma reflexão crítica e histórica sobre os traços das próprias identidades e culturas de quem escreve as cartas.

Minha prática docente e a construção dessa pesquisa revelaram que ainda são reproduzidos muitos estereótipos e percepções racistas em relação aos povos indígenas nas escolas. A pesquisa foi realizada em 2023 com estudantes do 1º ano do Ensino Médio, faixa etária de 14 a 17 anos, ou seja, que tiveram toda sua trajetória escolar pós-aprovação da Lei 11.645/08. Ainda há muito o que caminhar, principalmente em relação à valorização

e inclusão das produções artísticas e de conhecimentos de autoria indígena que já existem e que são constantemente atualizadas.

Nesse sentido, bell hooks ressalta a necessidade de mais histórias e explica como aprendemos por meio delas: "uma forma de nos conectar com um mundo diverso é ouvindo as diferentes histórias que nos contam. Essas histórias são um caminho para o saber. Portanto, elas contêm o poder e a arte da possibilidade. Precisamos de mais histórias" (bell hooks, 2020, p. 63). Compreendemos, assim, as histórias como um poderoso instrumento pedagógico. Quanto maior o número e a diversidade delas em nossas escolas, menor será a chance de perpetuar estereótipos.

No caso das trocas de cartas aqui propostas, os escritos, desenhos e presentes transportavam narrativas pessoais únicas, contribuindo para que trouxessem perspectivas diversas. No entanto, como os/as estudantes da cidade estavam se correspondendo com pessoas indígenas que vivem em um mesmo território, distante geográfica e culturalmente, há o risco de reforçar visões reducionistas sobre povos indígenas no Brasil. Por isso, a experiência de troca de cartas deve ser apenas um entre vários recursos pedagógicos que apresentem histórias, culturas, conhecimentos, ciências, filosofias e modos de vida de diferentes povos e comunidades. É fundamental, também, valorizar e conhecer as culturas e saberes locais, especialmente aqueles que estão mais próximos e compõem o território onde a escola está situada.

A escola deve ser afetada e construída coletivamente a partir dos diversos conhecimentos locais e dos corpos que os produzem e transmitem. Como define Célia Xakriabá (2018), o amansamento do giz é um processo que ressignifica as práticas escolares a partir da concepção de educação própria dos povos do território onde a escola está inserida. Dessa forma, as escolas não indígenas da cidade, a fim de estarem a serviço das comunidades das quais fazem parte, também precisam ser amansadas. Isso só é possível por meio da presença e do diálogo com os conhecimentos e experiências de pessoas e movimentos locais.

Um dos limites do trabalho desenvolvido foi o curto intervalo de tempo em que os/as estudantes puderam se corresponder devido

a questões logísticas e os breves 2 bimestres de duração da disciplina. No entanto, algumas cartas foram enviadas e recebidas mesmo após o encerramento do semestre letivo. Acredito que uma frequência maior de trocas de cartas poderia contribuir para estabelecer uma relação de maior intimidade, o que contribui para o aprendizado. Outra opção a ser explorada seria a troca não apenas de cartas escritas, mas de vídeos e outras linguagens escolhidas pelas pessoas envolvidas. Audre Lorde (2020) defende que o aprendizado e o ato de ensinar ocorrem por meio de uma troca íntima.

Não é possível dissociar política, cultura e educação. Nesse sentido, ressalto a importância de mobilizações e movimentos sociais não apenas para a construção e reconstrução de políticas públicas na área da educação, mas para além disso, a educação de toda uma sociedade. Em relação à educação antirracista, destaca-se o trabalho educativo dos movimentos negro e indígena.

É necessário que, ao tratar sobre povos e comunidades tradicionais no Brasil, também seja evidenciado como a violência colonial, com uma responsabilidade grande do Estado, persiste por meio do número elevado de mortes violentas de pessoas negras, indígenas, periféricas e do campo. E assim, refletir e identificar retrocessos, ameaças e violações atuais de direitos já conquistados. Não é possível abordar as identidades indígenas, seja no presente ou passado, sem pensar na luta por terra. O professor Gersem Baniwa explica:

> *É muito importante destacar que a existência indígena e sua continuidade histórica do ponto de vista étnico, identitário e cultural depende de dar continuidade aos seus modos de vida, costumes, culturas, tradições, línguas, valores, cosmovisões. Mas todo esse conjunto de valores depende essencialmente de territórios próprios e adequados. Sem os territórios tradicionais, não há culturas e identidades, e, portanto, não pode haver indígenas. Este é o ponto central, vital, dramático que voltamos a viver nos tempos presentes (Gersem Baniwa, 2019, p. 7).*

A atuação e as articulações de movimentos e organizações sociais que lutam contra a violência colonialista educam a sociedade e o Estado, influenciando políticas públicas e construindo pedagogias, como destaca Nilma Lino Gomes (Nilma Lino Gomes, 2019). Ao reconhecer a necessidade

de uma ação pedagógica que valorize, dialogue e inclua diferentes formas de saber, como uma forma de lutar contra a colonialidade, acredito que essa postura deve se refletir de maneira prática nas salas de aula. Os conhecimentos, as pessoas e seus corpos-territórios diversos devem estar presentes. A professora Ana Tereza Reis da Silva (2022) avalia que, mesmo com um movimento por justiça epistêmica e cognitiva tendo despertado maior interesse por parte do mercado e da academia por intelectuais historicamente racializados, estes ainda são colocados em lugares de subalternidade epistêmica:

> *Por isso são tão urgentes e necessários os esforços que, dentro e fora dos espaços institucionais de formação (escola e academia), buscam conferir visibilidade a esses sujeitos, aos seus loci de enunciação (seus corpos-territórios), as suas cosmopercepções e a seus sentipensamentos críticos.*
>
> *[...] O decolonial enquanto projeto teórico e prática histórica é, antes de tudo, uma questão político-epistêmica. Implica em assumirmos um compromisso ético-político com o reconhecimento, a valorização e a visibilização positiva dos sujeitos historicamente racializados, bem como de suas elaborações (Ana Tereza Reis da Silva, 2022, p. 49).*

Cito esta parte do pensamento da professora para indicar que o compromisso de decolonizar a educação não pode estar a serviço de reforçar privilégios acadêmicos nem da teorização apenas. É um compromisso que implica ação de valorização e inclusão de conhecimentos de sujeitos e seus corpos-territórios em nossas práticas educativas cotidianas. Assim, o ensino de temáticas indígenas nas escolas deve estar presente ao longo de todo o currículo, não apenas restrito a datas comemorativas ou alusões folclóricas. Deve ainda ser implementado a partir do protagonismo indígena, de forma a ressaltar a diversidade de povos.

Para refletir sobre nossas práticas educativas cotidianas a partir do que a professora Ana Tereza Reis da Silva (2022) definiu como compromisso ético-político, é crucial a busca por recursos pedagógicos e pedagogias que abarquem e coloquem em diálogo a pluralidade de culturas e saberes indígenas, de demais povos tradicionais e da periferia do mundo. Além disso, é essencial que a reflexão promova uma análise crítica sobre como a construção de uma suposta identidade nacional se baseou na invisibilização

e extermínio de tudo que não correspondia ao ideal branco, masculino e heterossexual europeu.

Ao reconhecer a violência dessa construção identitária, podemos pensar a respeito de como os grupos perseguidos resistem, existem e constroem outros mundos. Sobre princípio de vida e formas de resistência, Orlando Fals Borda (2003) defende uma abordagem sentipensante. Segundo o sociólogo colombiano, sentipensante é: "aquela pessoa que busca aliar a mente com o coração, para guiar a vida pelo bom caminho e suportar seus muitos tropeços" (Orlando Fals Borda, 2003, p. 9, tradução própria)[20]. Ele afirma que as comunidades campesinas da costa colombiana seguem um princípio de vida e resistência a partir do sentipensar, vivendo e pensando com o coração e com a mente. Portanto, ao incluir e valorizar a diversidade epistêmica e de corpos sentipensantes nas práticas educativas, a intenção é contribuir para pensar em Brasil para além de uma unidade nacional homogênea.

FECHAMENTO-ABERTURA

Agora encaminho minha escrita para o fim desta carta. Proponho um fechamento-abertura no sentido de reproduzir o movimento de selar o envelope para que quando aberto, possamos estabelecer conversas, reflexões, práticas e posturas sentipensantes que, como diz Orlando Fals Borda (2003), guiem a vida pelo bom caminho e nos ajudem a suportar os tropeços.

Mesmo discutindo os limites da proposta de troca de cartas para estremecer e questionar as bases que constroem a educação monocultural de nossas escolas, ao buscar referências de pensamentos decoloniais, trago Walter Mignolo (2008) sobre a necessidade do que chama de desobediência epistêmica: "pensamento descolonial significa também o fazer descolonial, já que a distinção moderna entre teoria e prática não se aplica quando você entra no campo do pensamento da fronteira e nos projetos descoloniais" (Walter Mignolo, 2008, p. 290-291). É, portanto, neste sentido

20 No original: "*aquella persona que trata de combinar la mente con el corazón, para guiar la vida por el buen sendero y aguantar sus muchos tropiezos*".

que a estratégia de buscar diversificar as vozes presentes em nossas salas de aula a partir da potencialidade das cartas alia teoria e prática.

O diálogo por meio das cartas não é entendido como ponto de chegada, já que se entende que a atividade por si só não é suficiente para enfrentar e abalar essa estrutura colonial-racial. Apesar das limitações, nos relatos de estudantes que participaram da atividade de troca, foram destacados o apelo afetivo e a capacidade das cartas em transportar cenas do mundo cultural, cotidiano e sentimental. Luan Oliveira (2019) escreveu sua tese de doutorado em Educação por meio de sete cartas. As atividades em que estudantes trocaram correspondências reforçam uma ideia defendida pelo autor ao afirmar: "As cartas ensinam a condição de sermos passantes, de deixarmos marcas na vida dos outros, no tempo, na terra e na história da humanidade" (Luan Oliveira, 2019, p. 23).

Ao longo dos intercâmbios, não somente textos foram trocados, mas também desenhos, fotos e presentes. As trocas conseguiram ultrapassar, portanto, as barreiras impostas pelo texto escrito. A confecção de envelopes personalizados demonstra que, desde o princípio, as cartas carregavam muito mais do que palavras. Os momentos de receber a carta, analisar o envelope, pensar em uma resposta, escrevê-la caprichosamente, às vezes rasgar o papel e fazer tudo de novo, enfeitar o envelope e dobrá-lo, eram marcados de emoção e entusiasmo. Assim como a ansiedade pela resposta.

Não é o caso de romantizar as relações e não situar as diferenças hierárquicas entre os polos de diálogos. Isso deve ser pontuado e discutido ao longo das atividades. Defendo aqui que, enquanto instrumento pedagógico, as cartas, ao estabelecerem relações, ainda que momentâneas, entre pessoas que escrevem e esperam respostas, mobilizam não apenas conhecimentos, mas sentimentos e, por isso, são capazes de sensibilizar quem participa da troca. Aprende-se sobre outras culturas e vidas a partir de um diálogo com uma pessoa contemporânea, ainda que distante geograficamente.

O professor Wanderson Flor do Nascimento (2019), ao tratar do Parecer CP 3/2004 do Conselho Nacional de Educação, que apresenta as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, discute desafios para sua implementação. Ele aponta o racismo, enquanto conjunto de práticas e pensamentos estruturantes de nossa sociedade, como um entrave para aplicação das diretrizes nas escolas. O professor ressalta a necessidade de não apenas aprender a história de desumanização e violência sofrida pelas pessoas negras em nosso país, mas nos sensibilizarmos com ela. Segundo explica, posturas e pensamentos racistas não são superados somente pela posse de conteúdos:

> *Se não é possível mudar sem o saber, não se pode afirmar que apenas sabendo já temos todas as ferramentas para modificar nossa maneira de lidar com o mundo e com as relações sociais. É necessário que, para além do saber, que sejamos afetados por esses conhecimentos, que estabeleçamos com ele uma outra relação, para além do mero cognitivo ou funcional. Precisamos nos afetar pela história que nos cerca, que nos constitui, no afetarmos com a dor das outras pessoas, mesmo que apenas narradas (Wanderson Flor do Nascimento, 2019, p. 157).*

Nesse sentido, a aprendizagem por meio das cartas pode, de alguma forma, questionar a hegemonia da razão. Patrício Guerrero Arias (2010) utiliza o termo *corazonar* para descrever o processo de colocar sentimento e afeto nos conhecimentos. *Corazonar* epistemologias dominantes contribui para a construção de outros sentidos da existência e de outra proposta acadêmica e epistêmica. Ainda segundo Patrício Guerrero Arias, as sabedorias insurgentes nos ensinam a não negar a afetividade nos conhecimentos, já que essa negação é entendida por ele como uma das formas mais perversas de colonialidade do poder: "Por sua vez, 'a palavra simples, mas digna e rebelde', de indígenas zapatistas da Selva Lacandona nos ensina que é no poder do coração que está a força da dignidade e a rebeldia para lutar por outros mundos possíveis" (Patrício Guerrero Arias, 2010, p. 91, tradução própria)[21].

A construção de outras propostas epistêmicas busca não apenas descolonizar os currículos e espaços escolares, mas também destacar o que

21 No original: "*Por su parte, 'la palabra sencilla, pero digna y rebelde', de los indios zapatistas de la Selva Lacandona nos enseña que es en el poder del corazón donde está la fuerza de la dignidad y la rebeldía, para luchar por otros mundos posibles*".

nunca foi colonizado, as resistências. Antônio Bispo dos Santos, conhecido como Nêgo Bispo, quilombola relator de pensamentos e saberes, como assim preferiu ser referido, denomina contra colonização: "todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios" (Antônio Bispo dos Santos, 2015, p. 48). Povos indígenas, quilombolas e africanos seriam, portanto, contra colonizadores. Nêgo Bispo, ao propor a confluência como uma relação de convivência que não exclui nem anula identidades, afirma que:

> *Confluência é a energia que está nos movendo para o compartilhamento, para o reconhecimento, para o respeito. Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece. Quando a gente confluencia, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente – a gente rende. A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia (Antônio Bispo dos Santos, 2023, p. 15).*

Em livro organizado por Suzane Lima Costa e Rafael Xucuru-Kariri (2020), Gersem Baniwa escreveu uma carta "para todas as pessoas, de todas as raças, etnias, línguas, culturas, crenças, que sonham um outro Brasil" (Gersem Baniwa, 2020, p. 25). Nela, ele defende que: "Devemos viver a nossa convicção da necessidade de diálogo e de complementaridade de saberes, já que nenhuma cultura, em particular e isolada, possui a sabedoria necessária para reverter os efeitos negativos do desenvolvimento ecocida e suicida das últimas décadas" (Gersem Baniwa, 2020, p. 32). Podemos relacionar essa recomendação com o conceito de confluência de Antônio Bispo dos Santos (2023) e entender a confluência de saberes e mundos contra coloniais como uma forma de sonhar um outro Brasil.

Por fim, encerro com uma fala de Ailton Krenak presente na mesma coletânea de cartas citada acima. Ele declara que escreve sua carta: "para falar com vocês sobre o Bem Viver, para quem acredita que cantando é possível suspender o céu, para quem acredita que o modo como vivemos e o mundo onde vivemos é recriado a toda hora" (Ailton Krenak, 2020, p. 20). Ailton Krenak afirma que o Ocidente criou uma lógica por meio da qual o mundo, visto como algo a ser explorado, passou a ser disputado por diferentes formas de vida e não habitado por elas. Assim, o canto, a dança e

os sonhos representam formas ancestrais de superar catástrofes e afastar a dor. É preciso que o mundo possa ser habitado pelas diferenças e a vida seja celebrada, cantada. Ailton Krenak nos explica que: "Quando defendo que precisamos voltar a sonhar é porque precisamos acreditar na criação de uma inteligência sutil, movente, para permitir que a vida, em sua diferença, coexista" (Ailton Krenak, 2020, p. 22).

Me despeço assim, com trechos das cartas de Gersem Baniwa e Ailton Krenak que nos apontam motivos para seguirmos levando a sério, escutando e vivendo nossos sonhos, sempre trabalhando na construção de mundos melhores em busca do Bem Viver.

Não sei em que momento do seu dia você termina essa leitura, mas nunca é tarde nem cedo demais para lhe desejar bons sonhos!

REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem. De Gersem Baniwa para as pessoas que sonham um outro Brasil. *In:* COSTA, Suzane Lima; XUCURU-KARIRI, Rafael (org.). **Cartas para o Bem Viver**. 1. ed. Salvador: Boto-cor-de-rosa livros arte e café/paraLeLo13S, 2020. __. Educação e povos indígenas no limiar do século XXI: debates e práticas interculturais. Revista Antropologia &Sociedade, UFPE, v.1, n.1, p. 7-21. 2023.

BANIWA, Gersem. **A visão colonialista do novo governo e o "projeto de extermínio e extinção indígena"**. [Entrevista cedida a] Paulo Tadeu Barausse. Instituto Humanitas Unisinos, 2019. Disponível em: http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/588501-o-novo-governo-e-o-projeto-de-exterminio-e-extincao-indigena-entrevista-com-gersem-baniwa. Acesso em: 19 dez. 2024

BATTISTELLI, Bruna Moraes. **Entre cartas e conversas: por uma política de pesquisa feminista e contra-colonial para a psicologia social**. Porto Alegre: Editora Rede Unida, 2022.

CORREA XAKRIABÁ, Célia Nunes. **O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá**: reativação da memória por uma educação territorializada. 2018. 218 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais) – Universidade de Brasília, 2018.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **História da Educação**: ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 6, n. 11, p. 5-24, 15 abr. 2002. Jan/jun. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30. Acesso em: 22 set. 2020.

DOS SANTOS LUCIANO, Gersem José *et al.* Educação intercultural: direitos, desafios e propostas de descolonização e de transformação social no Brasil. **Cadernos CIMEAC**, v. 7, n. 1, p. 12-31, 2017.

FALS BORDA, Orlando. **Ante la crisis del país**: ideas-acción para el cambio. Bogotá: El Áncora Editores; Panamericana Editorial, 2003.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. Quinze anos do Parecer CP 3/2004, do Conselho Nacional de Educação: perspectivas acerca da educação antirracista. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, DF, n. 31, p. 149-158, 17 nov. 2019.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro brasileiro indaga e desafia as políticas educacionais. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v.11, n. Ed. Especi, p. 141-162, 2019.

GUERRERO ARIAS, Patricio. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia. **Calle 14**, v. 4, n. 5, p.81-94, 2010.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Mneme - Revista de Humanidades**, [S. l.], v. 15, n. 35, p. 38-68, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/7445. Acesso em: 06 dez. 2024.

KRENAK, Ailton. **Ideias para Adiar o Fim do Mundo**. - 2ª ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. De Ailton Krenak para quem quer cantar e dançar para o céu. *In:* COSTA, Suzane Lima; XUCURU-KARIRI, Rafael (org.). **Cartas para o Bem Viver**. 1. ed. Salvador: Boto-cor-de-rosa livros arte e café/paraLeL013S, 2020.

LORDE, Audre. A poeta como professora, a humana como poeta, a professora como humana. *In:* LORDE, Audre. **Sou sua irmã**: escritos reunidos. São Paulo: Ubu Editora, 2020. p. 103-105

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 34, n. 1, p. 287-324, 2008.

NEVES, Josélia Gomes. Interpelações ao currículo intercultural - Lei 11.645/2008 : o pajé na sala de aula. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e020107, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1293. Disponível em: https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1293. Acesso em: 4 jul. 2024.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Lições sobre a África: abordagens da história africana nos livros didáticos brasileiros. **Revista de História**, São Paulo, n. 161, p. 213-244, 2009. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.v0i161p213-244. Disponível em: https://revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19124. Acesso em: 23 out. 2026.

OLIVEIRA, Luan Gomes dos Santos de. **Notícias do oco do mundo - cartas para uma antropolítica da educação**. 2019. 221f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

REIS, Janaína. **Diálogos interescolares e interculturais: cartas na perspectiva da lei 11.645/08**. 2025. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2025.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Mórula editorial, 2019.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos, Modos e Significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015. 255 p.

SANTOS, Antônio Bispo dos; PEREIRA, Santídio. **A terra dá, a terra quer**. Ubu Editora, 2023.

SILVA, Ana Tereza Reis da. Decolonialidade como postura insurgente perante o mundo. *In:*__. (org.). **Vozes do pluriverso**: práticas e epistemologias decoloniais eantirracistas em educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

SIMON-MARTIN, Meritxell; SILVA, Ana Tereza Reis da; JOVÉ-MONCLÚS, Gloria. Formas de interculturalizar e decolonizar a educação nas universidades ocidentalizadas: intercâmbios epistolares e produção dialógica/colaborativa de conhecimentos. *In:* SILVA, Ana Tereza Reis da. (org.). **Vozes do pluriverso**: práticas e epistemologias decoloniais e antirracistas em educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012.

CAPÍTULO 19

a potência da educação decolonial na universidade pública

Julie Eduarda Brito de Almeida
Márcia Denise Rodrigues Alves Saraiva
Odara Pretto

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-786-6.19

PRIMEIRAS PALAVRAS

Querida Academia,

Escrevemos a partir de um lugar de travessia, onde corpo, palavra e experiência caminham juntos. Falamos à instituição acadêmica trazendo as marcas de quem aprendeu a habitá-la com respeito, mas também com desconfiança. Dentro de suas estruturas, aprendemos a pensar e a produzir conhecimento, mas também a silenciar certas vozes e modos de existir. Fomos treinadas a citar autores e a sustentar argumentos, mas raramente a reconhecer o lugar afetivo e político de onde falamos. Ainda assim, continuamos aqui, comprometidas em aprender com a academia, mas também em desaprendê-la, em rever seus fundamentos coloniais e ampliar os limites do que ela reconhece como saber.

Escrever, nesse contexto, é um modo de tensionar o próprio lugar da universidade, lembrando que o conhecimento não se restringe às suas fronteiras. Há saberes que brotam da terra, do corpo e da convivência, e que desafiam a lógica da neutralidade e da objetividade. Ao trazê-los para a escrita, buscamos desestabilizar a ideia de que apenas a linguagem científica produz legitimidade, reconhecendo que a emoção, o cuidado e a experiência também são formas de elaborar o mundo.

Esta carta nasce de uma urgência: a necessidade de escrever de modo diferente e de questionar os silêncios produzidos por séculos de epistemicídios e pela punição das desobediências intelectuais. É fruto de um gesto coletivo, sustentado por muitas mãos, experiências e ancestralidades. Somos três mulheres inseridas na pós-graduação pública brasileira e, ao dirigir-nos à academia, evocamos as vozes de tantas outras que têm contribuído para repensar a própria forma como o saber é produzido, legitimado e compartilhado dentro de seus muros.

Entendemos que sua estrutura histórica se sustenta sobre exclusões e silenciamentos. Por isso, quando escolhemos escrever de outro modo, não apenas mudamos a forma, mas também deslocamos sentidos, abrimos espaço para outras presenças e outras formas de pensar. Escrever, nesse contexto, torna-se uma forma de afirmar existências e reconstruir o lugar do conhecimento.

Esta carta é também um exercício de reencantamento da escrita e do pensar. Entendemos que escrever não é apenas um meio de comunicação, mas um espaço de encontro, reflexão e criação de sentido. Em diálogo com Gloria Anzaldúa (1987), compreendemos a escrita como um movimento de travessia de fronteiras, no qual corpos, memórias e experiências se entrelaçam na produção de conhecimentos. Nessa perspectiva, escrever pode constituir também um gesto de elaboração das experiências vividas, de resistência e de cura. Assim, escrevemos a partir de nossos corpos, memórias e trajetórias, reconhecendo que o conhecimento também nasce do vivido e não pode ser reduzido a números, dados ou abstrações.

A seguir, apresentamos fragmentos de nossas trajetórias e reflexões, atravessadas pela teoria decolonial e pelas práticas de resistência que compõem o cotidiano docente e acadêmico. Nosso propósito não é convencer, mas convidar à escuta atenta, ao exercício da pausa e à abertura para outros modos de compreender a palavra como espaço de produção de vida e de conhecimento. Escrever esta carta é também afirmar que a universidade não é uma estrutura única e imutável, mas um campo onde múltiplas academias podem emergir.

À ACADEMIA, ESPAÇO DE ENCONTROS E APRENDIZADOS

Optamos por escrever em forma de carta porque os formatos tradicionais da produção acadêmica, artigos, dissertações e teses, muitas vezes não dão conta da complexidade e da vitalidade de nossas experiências. A estrutura rígida dessas formas tende a limitar o pensamento e a reduzir a pluralidade de vozes que compõem o campo do saber. Entre normas, métricas e exigências institucionais, somos constantemente convocadas a reproduzir modelos herdados de uma tradição colonial que consolidou o conhecimento científico moderno como padrão universal de verdade. Ao romper com essa lógica, buscamos abrir frestas por onde possam emergir vozes, afetos e experiências antes consideradas marginais, mas que sempre sustentaram o fazer educativo e o pensamento crítico.

É nesse mesmo espaço que buscamos criar brechas para reconfigurar o próprio sentido do ensinar e do aprender dentro dessas estruturas. Como propõe bell hooks (2013), a sala de aula pode tornar-se um espaço de libertação quando o ensino é vivido como prática da liberdade, e não como simples reprodução de conteúdo. Nesse horizonte, a docência deixa de ser um ofício de transmissão e se afirma como prática ética e política de criação coletiva de conhecimento.

Nesse gesto de escrever, percebemos que a academia pode ser ao mesmo tempo território e travessia. Questionar suas normas não é apenas resistência, mas um convite a reinventar o saber a partir da vida que pulsa em nós. Cada palavra que ousamos lançar para fora é uma ponte entre corpo e mente, memória e futuro, silêncio e voz. É nesse entremeio que nasce a possibilidade de uma academia que escuta, que sente e que se transforma, reconhecendo que todo conhecimento tem lugar, e que cada voz, quando libertada, pode alterar o mundo que se acreditava imutável.

Viver o ensino como prática da liberdade, como nos inspira bell hooks (2013), exige coragem para tensionar as fronteiras entre razão e emoção, entre teoria e vida. Ensinar e aprender tornam-se, então, atos de presença e de partilha de vulnerabilidades e descobertas. Nessa perspectiva, a sala de aula deixa de ser um espaço neutro e passa a ser um território de afetos e insurgências, onde o conhecimento é tecido junto, no atrito e na ternura, no conflito e na criação.

Um dos efeitos mais persistentes da modernidade é a separação entre razão e sensibilidade, entre ciência e imaginação. Essa divisão, ainda presente na formação docente e nas práticas acadêmicas, sustenta hierarquias que desvalorizam formas de saber ligadas à experiência, à oralidade e ao corpo. Ao longo do tempo, o modelo eurocentrado de conhecimento reforçou a ideia de que apenas o saber neutro, universal e desvinculado do vivido poderia ser considerado legítimo. Questionar essa lógica significa reconhecer, como indicam Catherine Walsh (2021) e Walter Mignolo (2008), que todo conhecimento é situado e atravessado por contextos, histórias e afetos, e que o pensamento crítico se fortalece quando se abre ao diálogo com a experiência e com outras racionalidades.

Ao escrever esta carta, também nos dirigimos à escola, à universidade e a todos os espaços de formação que moldam nossas trajetórias docentes. Acreditamos que o conhecimento precisa ser vivido como experiência compartilhada e transformadora, e não reduzido à lógica da produtividade ou da competição. É na escuta e na convivência que o ensino se renova, quando o saber deixa de ser posse e passa a ser relação, encontro e partilha. Pensar e ensinar são práticas que ganham sentido quando se vinculam à vida, às relações e ao compromisso ético com o outro, e é nesse horizonte que seguimos tentando habitar a academia de outros modos.

Paulo Freire (2014) já alertava que ensinar exige coragem de sonhar. Sonhar não como fuga, mas como horizonte ético de transformação. Quando a educação se desconecta da imaginação, ela se torna técnica, perde a alma e se reduz à repetição do já dito. Ao contrário, o que propomos é uma educação que seja sentipensante, expressão trazida por Orlando Fals Borda (2009), uma pedagogia que une razão e emoção, mente e corpo, teoria e prática. Sentipensar é permitir que o conhecimento nasça da vida, do chão que se pisa, das relações que se tecem e dos afetos que movem a docência.

Retomar Paulo Freire é afirmar que o sonho não é ingenuidade, é método. Sonhar é ato político, é recusar a desesperança como destino. É, como ele nos ensinou, comprometer-se com a transformação do mundo sem perder a ternura que sustenta esse compromisso. Ensinar, nesse sentido, é alimentar a esperança como prática cotidiana, esperança que se traduz em gesto, em palavra, em partilha. É fazer da educação um campo de criação de futuros possíveis, onde cada encontro em sala de aula se torna uma oportunidade de reinventar o mundo com as próprias mãos.

Inspiradas por Tim Ingold (2012), nos perguntamos: como criar, dentro da academia, espaços para a arte, a literatura, a espiritualidade e os saberes dos povos originários, em meio a uma lógica de produção de conhecimento que ainda privilegia a ciência racional como única via de verdade? O que fazer com a imaginação que teima em nos habitar, que resiste ao silêncio e continua a encontrar sentido e encantamento onde a razão vê apenas dados? Talvez a questão não esteja em separar razão e emoção, mas em reconstruir a forma como entendemos o próprio ato de conhecer.

A docência pode ser vista como um exercício de tradução intercultural, como propõe Catherine Walsh (2021), em que diferentes mundos se encontram e dialogam sem hierarquias. Pensar a docência como tradução intercultural é reconhecer que ensinar envolve transitar entre mundos e modos de pensar. Essa travessia exige cuidado: traduzir não é apropriar-se, mas encontrar pontes entre linguagens e experiências. Ao lidar com diferentes saberes, o educador precisa desenvolver uma escuta ampliada, capaz de acolher o que não se enquadra nas categorias formais do pensamento ocidental.

Essa escuta é também uma forma de desaprender: desaprender o controle, a centralidade do "eu", a hierarquia entre teoria e prática. Ela propõe o conceito de "interaprendizagem", que descreve processos de conhecimento baseados no diálogo, não na tradução unilateral. Aprender com o outro é permitir que o encontro transforme ambos os lados, reconhecendo que todo saber é relacional.

Nesse processo, o ato de ensinar se aproxima de um gesto de tradução afetiva. Traduzir é abrir-se para o desconhecido, é reconhecer que o outro nos ensina algo sobre nós mesmas. É também compreender que todo encontro carrega tensões, incompreensões e possibilidades de transformação. Essa disposição para aprender com o diferente torna a docência um espaço vivo de experimentação e de criação coletiva.

Nesse sentido, a escrita em forma de carta se aproxima da tradução intercultural: ela comunica, mas também convoca. Ela cria um espaço de diálogo entre mundos e temporalidades distintas. O texto deixa de ser apenas discurso para tornar-se conversa, partilha, convite. Muitas vezes, ao escrever, nossas palavras parecem ficar presas, não por falta de conhecimento ou vontade de expressar, mas porque as formas exigidas limitam o que queremos dizer. A escrita acadêmica, marcada por normas e padronizações, valoriza a neutralidade, a impessoalidade e a hierarquia dos saberes. Esse ideal de neutralidade expressa o que Aníbal Quijano (2005) chamou de "colonialidade do poder", sustentada pela "colonialidade do saber", que impõe uma separação entre razão e emoção, ciência e experiência, mente e corpo.

A colonialidade, contudo, não se sustenta apenas nas estruturas teóricas, mas nas práticas cotidianas: nas bancas de avaliação, nas citações que valem mais do que vozes vivas, nas políticas de produtividade que transformam a pesquisa em competição. Por isso, escrever de modo decolonial é também propor outra ética da pesquisa, uma ética da presença, da escuta e do cuidado. Não se trata de negar o rigor, mas de reposicioná-lo. O rigor, para nós, está em sustentar o diálogo entre saberes, em reconhecer a legitimidade dos conhecimentos produzidos nas margens, em abrir espaço para o que a universidade ainda não sabe nomear.

Significa, sobretudo, compreender que o conhecimento precisa voltar a servir à vida – às comunidades, às escolas, aos territórios e às pessoas que o inspiram. Produzir conhecimento sem vínculo ético é repetir a lógica colonial que transformou o saber em poder. A pesquisa comprometida nasce ao contrário, do encontro e da responsabilidade com o outro.

Precisamos entender que a colonialidade do saber, como explica Aníbal Quijano (2005), não é só um tema de estudo, mas algo que ainda organiza as relações dentro da universidade. Ela define quem tem voz, quem é escutado e quem é deixado de lado. Enfrentá-la não é apenas uma questão teórica, mas uma atitude ética: envolve reconhecer as vozes e histórias silenciadas, dar lugar aos saberes que nasceram fora dos centros de poder e compreender que conhecer também pode ser uma forma de reparar desigualdades históricas.

Nesse sentido, decolonizar o saber é também decolonizar o sentir e o ensinar. É perceber que a universidade, muitas vezes, ainda fala uma língua que não reconhece as vozes que ecoam do território, do quilombo, da aldeia, da periferia. Romper com isso exige uma pedagogia que escute com o corpo inteiro, que reconheça a sabedoria nas experiências cotidianas e na oralidade que atravessa gerações. Como lembra Catherine Walsh (2009), trata-se de criar espaços de tradução intercultural, onde diferentes formas de vida e de conhecimento possam dialogar sem que uma precise silenciar a outra.

Ao te escrever, não tratamos apenas de teoria, mas de experiência. A escrita decolonial é uma forma de existir e de afirmar que o conhecimento

nasce de lugares e corpos concretos. Escrever com o corpo inteiro significa recusar a ideia de uma razão desligada da vida e reconhecer, como propõe bell hooks (2013), que ensinar com o coração é integrar emoção e pensamento. Nessa perspectiva, a emoção não se opõe à razão, ela é o que torna o ato de conhecer humano e ético.

Talvez, entre tantas regras e métricas, tenhamos esquecido que o mundo real e o mundo que sonhamos não estão separados. O verdadeiro rigor pode estar justamente nisso: em sustentar o caminho de quem pesquisa de forma inteira, unindo razão, experiência e sensibilidade.

Esse caminho é também prática docente. Cada aula, cada diálogo, cada tentativa de escuta é um exercício de deslocamento. Ensinar se torna, então, um ato relacional, um compromisso com a incompletude. Como lembra Paulo Freire (2014), ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão. Essa comunhão é o que nos desafia a manter viva a dimensão política e amorosa do ensinar.

A escrita que propomos busca não apenas tensionar as formas acadêmicas, mas também repensar o lugar de quem escreve e ensina. Ser pesquisadoras-professoras, nesse contexto, implica reconhecer que o conhecimento não é algo neutro ou distante, mas resultado de relações, afetos e histórias. A docência torna-se, assim, um campo de criação e responsabilidade, onde ensinar e aprender se entrelaçam na construção coletiva do saber. Como aponta bell hooks (2013), educar é um ato profundamente comprometido com a vida, um exercício de presença que transforma tanto quem ensina quanto quem aprende.

Ao escolher escrever em forma de carta, assumimos que a produção de conhecimento também envolve sensibilidade, cuidado e escuta. Como afirmam Maurício Silva (2020) e Linda Tuhiwai Smith (2018), pesquisar é um ato que passa pelas relações e pelas experiências vividas. Essa escolha desafia a ideia de neutralidade e abre espaço para que vozes e histórias antes silenciadas possam dialogar com a universidade sem perder sua força e autenticidade.

Escrever em carta é também um gesto de cuidado. A pesquisa, nesse sentido, deixa de ser apenas um exercício intelectual e passa a ser também

uma forma de vínculo e responsabilidade. Assim, o rigor acadêmico não depende da impessoalidade, mas da capacidade de integrar corpo, memória e emoção, tornando o conhecimento mais próximo da vida e mais atento às diferenças.

Mesmo assim, seguimos lidando com estruturas que tentam limitar o que pode ser dito ou escrito. A colonialidade do saber ainda se manifesta nas regras e expectativas que silenciam experiências e modos de pensar que fogem ao padrão acadêmico. A cada texto, sentimos a pressão por nos adequar a um modelo que nem sempre reconhece a diversidade de saberes e formas de existir.

Mesmo dentro das limitações da academia, existem espaços para questionar e ampliar seus paradigmas. Walter Mignolo (2008) descreve a "desobediência epistêmica" como a recusa ao universalismo eurocêntrico e a valorização de modos de conhecer diversos, situados e contextuais. Ao escolher escrever em forma de carta, colocamos essa desobediência em prática, combinando rigor acadêmico com atenção às experiências vividas.

A desobediência epistêmica, nesse sentido, não é apenas um gesto teórico, mas uma forma de resistência estética e política. É decidir que o conhecimento não precisa caber em moldes rígidos para ser legítimo, e que o afeto, a narrativa e a memória também produzem pensamento. Escrever de outro modo é criar brechas no discurso acadêmico, permitindo que o texto respire, que as palavras tragam corpo, território e emoção.

A escrita em carta permite ocupar territórios de conhecimento que o formato acadêmico convencional ignora, reconhecendo a importância de saberes coletivos, indígenas, quilombolas e afro-brasileiros. Esse modo de escrever integra pensamento crítico, experiência e afetividade, tornando-se um gesto de resistência e criação.

Segundo Maurício Silva (2020), a partir de Linda Tuhiwai Smith, pesquisar e escrever com base em nossas próprias histórias é uma forma de recuperar e valorizar saberes que foram historicamente marginalizados. Essa postura implica deslocar o olhar acadêmico, reconhecendo que o conhecimento não nasce do distanciamento, mas da implicação. Quando pesquisamos a partir das nossas experiências, corpos e territórios, não

estamos sendo menos científicos, mas afirmando outras epistemologias, ancoradas na vida e na memória coletiva. É um movimento de reapropriação: narrar-se é também reexistir.

Assumir essa perspectiva é compreender a pesquisa como um ato de cuidado e de posicionamento político. É recusar a neutralidade e reconhecer que todo conhecimento é situado, e que escrever desde o lugar que se ocupa é uma forma de afirmar pertencimento e responsabilidade. Ao inscrever nossas vozes no texto, rompemos com a lógica colonial que separa sujeito e objeto, pesquisador e comunidade. Fazemos da escrita um território de encontro, onde saberes acadêmicos e populares se entrelaçam, produzindo uma ciência que fala com, e não sobre, as pessoas.

Mesmo após a colonização, os saberes indígenas, quilombolas e afro-brasileiros continuam vivos e se adaptam ao longo do tempo. Esses saberes não são apenas lembranças do passado, mas práticas que ensinam maneiras coletivas, cuidadosas e éticas de viver. Como afirma Beatriz Stumpf (2021), construir educação a partir dessas perspectivas exige ouvir, dialogar e criar conhecimento junto com as comunidades, reconhecendo que saber legítimo vai além da ciência moderna e inclui experiências, memórias e modos de viver historicamente ignorados.

O pensamento colonizador ainda impõe que só a visão europeia seja considerada válida. Ao desvalorizar outros saberes, cria barreiras e separações que afastam discussões importantes sobre nossa relação com a Terra. Esse olhar não apenas silencia, mas também nega modos de viver e pensar de outras culturas. Em nome de uma suposta universalidade, o Ocidente mantém distância, quando seria necessário promover reconexão (Frederico Carvalho, 2023).

Ao reconhecer a força desse olhar colonizador, somos convocadas a imaginar outras epistemologias possíveis, modos de conhecer que partam da reciprocidade e do vínculo com a Terra. Como propõe Frederico Carvalho (2023), o desafio é reconstruir a relação entre saber e vida, entre pensamento e território, deslocando o centro da racionalidade para incluir o sensível, o ancestral e o espiritual. Reaprender a conhecer, nesse sentido, é também reaprender a sentir, permitindo que o mundo nos atravesse e nos ensine de formas que escapam à lógica da objetividade científica.

Aprendemos com Nego Bispo (2023) que tanto o colonizador quanto o adestrador começam desterritorializando: quebram identidades, afastam povos de seus sagrados, impõem outros nomes, outras lógicas, outros modos de existir. O ato de nomear, nesse contexto, é também o ato de apagar, uma tentativa de silenciar memórias para compor outras, convenientes ao projeto colonial.

Ao revelar o caráter violento do ato de nomear e desterritorializar, Nego Bispo (2023) também nos convida a pensar na urgência de recontar as histórias a partir de nossas próprias cosmologias. Romper com a lógica colonial é recuperar o direito de narrar o mundo com as palavras que brotam do território, da experiência e do corpo. Nesse movimento, o conhecimento deixa de ser apenas uma ferramenta de controle e se torna uma expressão de pertencimento.

Depois de séculos de genocídio, escravidão e colonização, e de um longo silêncio imposto pelas escolas que tentaram apagar as línguas e as culturas dos povos originários, vemos hoje o movimento inverso: povos ameríndios de diferentes regiões da América Latina retomando o direito de ensinar e aprender a partir de seus próprios modos de existir. É como se, depois de tanto apagamento, as vozes ancestrais voltassem a ecoar pelas salas de aula.

Essas retomadas acontecem de muitas formas, como discute Beatriz Stumpf (2021), quando pessoas indígenas ingressam nas universidades e abrem caminhos onde antes havia muros; quando se criam universidades indígenas, que reencantam o ensino com o sopro da floresta e o ritmo da aldeia; e quando surgem licenciaturas construídas em diálogo com as comunidades, nas quais o currículo se faz junto com as lideranças e o território. Cada uma dessas experiências é um gesto de contracolonização, um modo de dizer que a educação não pertence apenas aos moldes do Estado, mas também à força dos povos que insistem em existir.

Como lembra Eduardo Viveiros de Castro (2004), não existe apenas um mundo interpretado de diferentes formas: existem múltiplos mundos coexistindo. É nesse horizonte de mundos plurais que nossas práticas de escrita se enraízam, articulando experiências de vida, memórias e afetos,

que se recusam a ser reduzidos a fragmentos neutros e impessoais. Ao permitir que a sensibilidade e o corpo façam parte do processo de produção de conhecimento, transformamos a escrita em território de criação, onde memória, imaginação e rigor acadêmico coexistem. Assim, a carta não é apenas forma, mas gesto político e epistemológico, que reafirma a legitimidade de saberes historicamente marginalizados e a possibilidade de múltiplos modos de existir na academia.

Como observa Nego Bispo (2019, p. 140), "contra-colonizar é reverter o olhar, é fazer valer nossos modos de ser e existir". Nossa proposta é, portanto, questionar a forma como a academia apaga subjetividades, abrindo espaço para narrativas historicamente marginalizadas. A universidade se constituiu, historicamente, como ferramenta de controle de corpos e mentes (Ramón Grosfoguel, 2016). Adotar uma postura contracolonial implica, então, desafiar esse projeto e afirmar modos de conhecer e existir que normalmente permanecem invisíveis.

Ailton Krenak (2019) destaca a importância de imaginar outros modos de viver para adiar o fim do mundo. Nesse sentido, a produção acadêmica pode se tornar prática de resistência e criação: ao desafiar normas rígidas e formatos convencionais, legitimamos a imaginação como parte do conhecimento. O processo não se limita à crítica; ele também permite propor novas possibilidades e vislumbrar futuros distintos.

A Makota Cássia Kidoialê, entrevistada por Frederico Carvalho (2023), afirma que "nosso saber não mata, ele alimenta as vidas". Daniel Munduruku (2009) ressalta que o sonho é linguagem do universo, lembrando nossa relação com todos os seres vivos. Para Nego Bispo (2023), a confluência, o encontro de diferentes saberes e pessoas, fortalece e amplia práticas de conhecimento. É nesse movimento que se estabelece nossa produção acadêmica: como espaço de encontro e partilha de modos de existir, e não como assimilação ou submissão.

Ao longo desta travessia, compreendemos que escrever é também habitar fronteiras. E, nessas fronteiras, aprendemos que o conhecimento não cabe apenas nas páginas de uma tese ou artigo; ele se move, circula, respira nas conversas de corredor, nas salas de aula, nas partilhas entre pesquisadoras e comunidades, nas memórias que se recusam a ser esquecidas.

Nessa perspectiva, é importante reconhecer que as universidades latino-americanas vivem hoje um processo de inflexão histórica. As lutas pela democratização do ensino superior, o fortalecimento das políticas afirmativas e as pautas de decolonização do conhecimento vêm tensionando as estruturas acadêmicas herdadas da modernidade colonial. Pesquisadoras como Nilma Lino Gomes (2019) e Lélia Gonzalez (2020) já apontavam que a universidade, ao longo do tempo, se constituiu como um espaço de exclusão simbólica e epistêmica, no qual os saberes negros, indígenas e populares foram sistematicamente silenciados.

Ao retomar essas críticas, reafirmamos que o desafio não é apenas incluir sujeitos sub-representados, mas transformar os próprios fundamentos do que se entende por "produção de conhecimento". Essa transformação exige uma postura ética e política, comprometida com a pluralidade epistemológica e com a escuta das vozes historicamente marginalizadas.

A epistemologia ocidental moderna nos ensinou a desejar certezas, mas as epistemologias outras nos ensinam que o saber nasce também da dúvida, do mistério, da travessia. A docência, quando vivida de modo sentipensante, torna-se o lugar onde esses encontros acontecem. Cada aula pode ser uma travessia, uma tentativa de conciliar o que nos ensinaram a separar: razão e emoção, mente e corpo, palavra e gesto.

Como professoras e pesquisadoras, sabemos que nem sempre é fácil sustentar esse caminho. As pressões por produtividade, as avaliações quantitativas e a lógica competitiva da academia moderna insistem em nos afastar do tempo da vida. Mas insistimos, porque acreditamos que ensinar e pesquisar só fazem sentido quando estão a serviço da vida, e não do ego, do status ou da métrica. É por isso que afirmamos que o conhecimento é, antes de tudo, uma prática relacional: ele nasce entre pessoas, em contextos, e se fortalece no encontro.

Acreditamos que a universidade pode se reinventar se aceitar aprender com essas vozes. Isso exige humildade epistemológica: reconhecer que há mundos que a academia ainda não conhece e, talvez, nunca conheça completamente. Mas, como lembra Ailton Krenak (2019), imaginar outros modos de viver é também adiar o fim do mundo. Nesse sentido, imaginar é um ato político.

Aprender com essas vozes é também abrir-se à escuta profunda: permitir que histórias, experiências e saberes distintos desafiem nossas certezas e ampliem nosso olhar. É reconhecer que o conhecimento não se reduz a fórmulas ou metodologias, mas se manifesta nos corpos, nos territórios e nas memórias que atravessam o tempo. Nesse espaço, a universidade deixa de ser apenas um lugar de reprodução de normas e torna-se um espaço de encontros, onde o pensar, o sentir e o criar se entrelaçam, e onde imaginar outros modos de existir se torna parte de nossa responsabilidade ética e coletiva.

Encerramos esta carta, portanto, não com um ponto final, mas com uma abertura. Que ela permaneça como convite à curiosidade, à escuta, à travessia. Que cada leitura suscite outras escritas, outras cartas, outros gestos de desobediência epistêmica. E que, entre o rigor e o afeto, a academia reencontre aquilo que sempre foi seu sentido mais profundo: ser lugar de encontro, não de hierarquia; de partilha, não de disputa; de criação, e não apenas de repetição.

Com esperança,

Julie Eduarda, Márcia Denise e Odara Pretto.

REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La Frontera**: The New Mestiza. San Francisco: Spinsters/Aunt Lute, 1987.

DOS SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, quilombos**: modos e significação. Brasília: Associação de Ciências e Saberes para o Etnodesenvolvimento AYÓ, 2019.

DOS SANTOS, Antônio Bispo. **A terra dá, a terra quer**. Ubu Editora, 2023.

DE CARVALHO, Frederico Mendes. Saberes tradicionais e Educação Ambiental no Brasil: possibilidades e desafios. **Revista Brasileira de Educação Ambiental** (RevBEA), v. 18, n. 1, p. 113-125, 2023.

DE CASTRO, Eduardo Viveiros. **Le don et le donné**: trois nano-essais sur la parenté et la magie. Ethnographiques.org, v. 6, 2004.

HOOKS, bell *et al*. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, v. 2, 2013.

INGOLD, Tim. Caminhando com dragões: em direção ao lado selvagem. *In:* STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. (Orgs.). **Cultura, percepção e ambiente**. Diálogos com Tim Ingold. 1. ed. São Paulo: Terceiro Nome e CAPES, 2012b, p. 15-30.

FALS BORDA, Orlando. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Bogotá: Clacso/Siglo del Hombre Editores, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Editora Paz e terra, 2014.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2020.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Editora Vozes Limitada, 2019.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 34, n. 1, p. 287-324, 2008.

MUNDURUKU, Daniel. Educação Indígena: do Corpo, da Mente e do Espírito. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 2, n. 1, p. 21-29, jan./ jun. 2009.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. **A Colonialidade do Saber**: etnocentrismo e ciências sociais - Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, p. 107-126, 2005.

SILVA, Maurício. Resenha do livro "A descolonizar las metodologías: investigación y pueblos indígenas". **PerCursos**. Florianópolis, v. 21, n. 46, p. 326-331, maio/ago. 2020.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias**: pesquisa e povos indígenas. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

STUMPF, Beatriz Osorio. Por uma educação ambiental decolonial: aprendendo com licenciaturas indígenas. **Ambiente & Educação**: Revista de Educação Ambiental, v. 26, n. 1, p. 28-60, 2021.

WALSH, Catherine; RODRIGUES, Juliana Fogiato. "Outros" saberes, "outras" críticas: reflexões sobre as políticas e as práticas de filosofia e decolonialidade na "outra" américa. **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 54-79, 2021.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. 2009. (Conferência apresentada no Seminário "Interculturalidad y Educación Intercultural", Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz). Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1GLTsUp2CjT5zIj1v5PWtJtbU4PngWZ4H1UUkNc4LIdA/edit. Acesso em: 25 set. 2025.

CAPÍTULO 20

cartas que nos atravessam: memórias, afetos e resistências docentes — epistolaridade e sociopoética na formação de professoras no contexto da pandemia

Sabrina Stein

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-786-6.20

ABERTURA
CARTAS ITINERANTES: ENTRE A ESCUTA E A ESCRITA DA DOCÊNCIA FEMININA

As cartas itinerantes que compõem este capítulo nasceram a partir da minha pesquisa de doutorado em Educação, sustentada por um movimento coletivo de escuta, escrita e partilha com professoras que vivenciaram, de maneiras distintas e, ao mesmo tempo, semelhantes, os atravessamentos da pandemia de Covid-19 em suas vidas pessoais e profissionais.

As cartas itinerantes constituem um dispositivo metodológico e formativo construído a partir da escrita e da circulação simbólica de cartas produzidas ao longo das rodas de conversa. São "itinerantes" porque não permanecem fixas em uma experiência individual: nascem da escuta coletiva, são atravessadas pelas vozes das participantes e retornam ao grupo como síntese reflexiva do vivido. Mais do que simples registros narrativos, configuram-se como textos autobiográficos que articulam memória, afetos e análise crítica, permitindo que a subjetividade se torne fonte legítima de conhecimento. Nesse movimento de escrever, compartilhar e reler, as cartas itinerantes transformam experiências pessoais em testemunho coletivo, fortalecendo vínculos, promovendo consciência crítica e reafirmando a potência da docência feminina como espaço de resistência e cuidado, dialogando com Conceição Evaristo (2008) e Jacques Gauthier (2012).

A questão investigativa central que orienta este capítulo é a seguinte: de que maneira a escrita epistolar, fundamentada na sociopoética e desenvolvida em rodas de conversa, contribui para a formação crítica, o fortalecimento identitário e a tomada de consciência de professoras que vivenciaram os atravessamentos da pandemia em suas vidas pessoais e profissionais? Ao tomar as cartas itinerantes como dispositivo metodológico e espaço de escuta sensível, busca-se compreender como a articulação entre memória, afetos e reflexão coletiva possibilita ressignificar experiências de sobrecarga, desigualdade de gênero e intensificação do trabalho docente, transformando a escrita em prática terapêutica, política e formativa.

A experiência foi construída a partir de rodas de conversa realizadas entre fevereiro e novembro de 2024, contando com a participação de oito

mulheres-professoras dos Anos Iniciais e Finais de escolas públicas do estado do Espírito Santo. Esse movimento foi concebido com o intuito de criar espaços de acolhimento e diálogo sobre os desafios da docência em um contexto de intensificação do trabalho, sobrecarga emocional e redimensionamento das relações pedagógicas.

A escolha pela epistolaridade como recurso metodológico não foi casual. Escrever cartas — prática que remete à intimidade e ao cuidado — tornou-se uma estratégia para resgatar memórias, dar corpo às emoções silenciadas e possibilitar a expressão de afetamentos muitas vezes reprimidos pelo cotidiano. Nesse sentido, a escrita epistolar se aproximou de uma prática terapêutica, mas também de um gesto político, já que na maioria das vezes não encontramos espaços de fala dentro dos contextos educacionais, criando um movimento decolonial e insurgente, por isso, aqui se busca oferecer voz às professoras historicamente invisibilizadas, sobretudo no campo da pesquisa acadêmica.

A perspectiva da sociopoética, desenvolvida por Jacques Gauthier (2012), sustentou essa proposta ao valorizar o corpo, a memória e a subjetividade como dimensões legítimas da produção de conhecimento. Ela compreende o conhecimento como produção coletiva, sensível e encarnada, reconhecendo o corpo, a emoção, a imaginação e a memória como dimensões legítimas do saber. Rompendo com a tradição positivista que privilegia a objetividade distanciada, essa perspectiva assume que todo sujeito é produtor de conhecimento e que a pesquisa se constrói na relação, na escuta e na criação compartilhada. Metodologicamente, a sociopoética valoriza dispositivos expressivos — como rodas de conversa, escrita, dramatizações e outras linguagens simbólicas — que possibilitam a emergência das subjetividades e dos afetamentos. Assim, ao adotar essa abordagem, o estudo reafirma uma epistemologia que integra sensibilidade e criticidade, compreendendo a pesquisa como experiência formativa, ética e política.

O diálogo com autoras como Conceição Evaristo (2008), ao lembrar que sempre precisamos recordar daquilo que nos atravessa, e bell hooks (2019), ao evidenciar a potência da escrita como ato de resistência e liberdade, ampliou o horizonte de compreensão sobre o que significou escrever e compartilhar cartas em meio à dor e à reinvenção da docência.

Você encontrará, a seguir, oito cartas autobiográficas produzidas ao final de cada roda de conversa, escritas por mim, autora deste capítulo. Preservadas em sua íntegra, elas revelam trajetórias pessoais, marcas da pandemia, reflexões sobre a profissão docente e, sobretudo, um gesto coletivo de resistência e empoderamento feminino. Buscam apresentar a minha percepção a partir do coletivo de mulheres que dialogou sobre a pandemia e seus atravessamentos.

Nelas, é possível perceber os afetamentos, as memórias e as resistências construídas coletivamente. Cada carta é também um testemunho de força e de cuidado, um espaço em que o corpo e a palavra se encontram — e onde a subjetividade se torna fonte de conhecimento, cura e transformação.

CARTA 1:
O PRIMEIRO ENCONTRO

Venda Nova do Imigrante, março de 2024.

Primeiro encontro,
Primeiro devaneio,
O que fazer?
O que esperar?
O que será?
Primeiro encontro,
Sentimento, momento.
Com ou sem fundamento,
Feliz! Inusitado!
Transformado em riso,
E resultados!
Primeiro encontro.
Um carinho, um ardor,
Um calor na alma.
Primeiro encontro!
Que sempre e sempre,
Aconteça entre nós!

(Marcinha Ribeiro, 2015)

Minhas queridas companheiras[22]*, quero dizer que escrever é uma terapia. Durante a dança que as letras fazem em nossa cabeça e no exercício que as mãos realizam para acompanhar esse movimento, mantemo-nos focadas, pois desejamos comunicar algo para alguém.*

Fiquei por muitos dias pensando em nosso primeiro encontro — refletindo sobre cada palavra, buscando o momento certo para registrar tudo o que vivenciamos naquele dia. Ao ler o poema O primeiro encontro, de Marcinha Ribeiro (2015), percebi que ele traduz exatamente o que senti naquela noite: uma montanha-russa de emoções. De um primeiro encontro, sempre esperamos muito; criamos expectativas, receios e desejos. Compreendi, então, que é por meio dos encontros que coisas lindas acontecem — e uma delas é esta oportunidade que temos de dialogar sobre os atravessamentos que a pandemia de Covid-19 trouxe às nossas vidas, tanto pessoais quanto profissionais.

A chegada de cada uma de vocês à sala virtual revelou o quanto somos comprometidas com a educação e, de modo especial, com a pesquisa que estamos construindo juntas. Criar espaços de diálogo sobre nosso ofício docente tornou-se ainda mais necessário após a pandemia, período em que os desafios educacionais se multiplicaram. Esses momentos de conversa são fundamentais para nos manter firmes, pois, como costumo dizer, uma segura a mão da outra.

Em um primeiro encontro, gostamos de nos apresentar para que a outra pessoa saiba quem somos. Cada uma de nós abriu a câmera e o microfone, falou da escola em que trabalha e da turma que leciona. Nesse gesto simples, começamos a nos conhecer — e ali se iniciava o primeiro movimento do protagonismo feminino, pois tudo começa quando contamos a nossa história.

Quando fui aprovada no doutorado, levei para a Universidade de Brasília – UnB um sonho: realizar uma pesquisa colaborativa que criasse rodas de conversa para dialogarmos sobre as mudanças que a pandemia provocou em nossas vidas e em nossas práticas docentes. Carreguei comigo não apenas minhas angústias, mas também as memórias que vocês compartilhavam comigo ao longo de nossa convivência, por isso, aqui me coloco como pesquisadora, mas coparticipante

22 As cartas foram dirigidas as mulheres porque a pesquisa de doutorado contou com a participação de oito mulheres, por isso elas foram escritas no feminino e fazem parte de uma pesquisa de doutorado em educação.

também, porque esses atravessamentos primeiro me atravessaram, para posteriormente chegarem a cada uma de vocês.

Na UnB, tive meu primeiro encontro com a sociopoética, metodologia proposta por Jacques Gauthier (2012). Por meio dela, aprendi que não nos expressamos apenas pela voz: todo o corpo fala. E quando o corpo se cala, ele adoece. A sociopoética me fez compreender que o corpo é também um território de saberes — e que toda escrita que emerge dele é um gesto de pesquisa e de resistência.

A pandemia nos silenciou de muitas formas: ao ver o número de mortos crescer, ao perder entes queridos sem poder se despedir, ou ao vivenciar situações de trabalho marcadas por medo, sobrecarga e incerteza. Esse silêncio, sobretudo o que recai sobre o corpo feminino e docente, é também uma forma de controle social. Escrever, então, tornou-se um modo de romper com esse silêncio e reivindicar o direito à palavra.

Talvez, ao ler estas linhas, algumas memórias estejam voltando à tona. É preciso permitir que elas ressurjam, pois são elas que nos ajudarão a construir juntas nosso diálogo. Somos feitas de emoções e de histórias tecidas nas relações com as outras; falar sobre o que nos toca e nos afeta é um modo de cura e, ao mesmo tempo, um ato político.

Por que não falar, então, por meio de uma carta? Essa foi a proposta que trouxe para esta roda de conversa. Já havia experimentado esse movimento com duas companheiras — Rosiane Kieffer de Araujo e Liliana Grecco Pereira — em 2023. Ambas compartilharam o quanto foi importante reavivar a memória e registrar fatos vividos na pandemia. Para mim, esse gesto também foi revelador: percebi o quanto a sociopoética habita em mim, pois, quando meu corpo se cala, minhas mãos registram o que a memória insiste em lembrar.

Lembro as palavras de Rosiane Kieffer de Araujo (2024), que relatou o quanto a escrita da carta foi significativa para sua vida. Segundo ela, há muito tempo não escrevemos mais cartas umas às outras — uma prática antes comum, mas substituída por outras formas de comunicação. Receber e responder uma carta, mesmo com dúvidas sobre como escrever, tornou-se para ela um exercício reflexivo e libertador.

A partir de seu relato, compreendemos que a escrita abre espaço para refletirmos sobre o que nos atravessa e muitas vezes passa despercebido. Ela nos recordou que, na correria do dia a dia, raramente paramos para ouvir quem trabalha conosco. A pandemia, ao nos impor o isolamento, revelou a urgência do diálogo e da escuta, pois — como nos ensina Paulo Freire (1996) — é no encontro e na palavra compartilhada que se constrói a humanização e o aprendizado. Conviver intensamente com o esposo e os filhos foi um desafio que exigiu readaptação e paciência, ensinando-nos, com dureza, que o silêncio pode adoecer.

Liliana Grecco Pereira (2024) também nos trouxe reflexões importantes. Escrever e receber uma carta a fez revisitar momentos esquecidos e repensar atitudes. Contou-nos o quanto foi difícil ser mulher e professora na pandemia: preparar e corrigir atividades, gravar videoaulas, atender estudantes, cuidar da casa e da família. Tudo parecia funcionar no "automático". A escrita, nesse contexto, foi uma forma de parar, respirar e registrar o vivido.

Liliana destacou que a pandemia marcou a história da humanidade e da educação, impondo desafios, mas também provocando amadurecimento profissional. Tivemos que aprender em tempo recorde a usar novas ferramentas tecnológicas para manter viva a relação com nossos estudantes.

Diante de tantas memórias compartilhadas, encerro esta carta com as palavras de Liliana Grecco Pereira (2024), que traduzem com sensibilidade o que construiremos juntas nas rodas de conversa:

> *[...] A pesquisa vai relatar, escrever sentimentos durante uma pandemia, ela vai dar voz a nós mulheres que no decorrer da história fomos invisibilizadas e que apesar de sermos a maioria na educação, ainda somos invisibilizadas, então, eu Liliana, professora de História de Domingos Martins-ES, ter meu nome ecoando pelo mundo em uma pesquisa se apresenta como uma potência grandiosa para nosso empoderamento enquanto mulher, mãe e professora.*

Essas palavras me fazem perceber que a pesquisa é também um ato de devolução simbólica — um modo de fazer com que as vozes silenciadas ganhem lugar na história da educação.

Forte abraço queridas companheiras.

Sabrina Stein.

CARTA 2:
MEMÓRIAS DE UMA RODA DE CONVERSA

Venda Nova do Imigrante, abril de 2024.

Recordar é preciso
O mar vagueia onduloso sob os meus pensamentos
A memória bravia lança o leme:
Recordar é preciso.
O movimento vaivém nas águas-lembranças
dos meus marejados olhos transborda-me a vida,
salgando-me o rosto e o gosto.
Sou eternamente náufraga,
mas os fundos oceanos não me amedrontam
e nem me imobilizam.
Uma paixão profunda é a boia que me emerge.
Sei que o mistério subsiste além das águas.

(Conceição Evaristo, 2008, p. 09)

O exercício de recordar e acessar a memória é um movimento essencial para a existência. Por meio dele, revisitamos momentos que nos marcaram, e em nosso corpo renascem sensações e sentimentos únicos. Somente quem viveu pode compreender a força que há em recordar.

Nossos pensamentos vêm e vão como o mar revolto, trazendo à tona lembranças de diferentes tempos. Às vezes rimos, às vezes choramos, pois a memória também é emoção. Em outras ocasiões, ela nos convida à reflexão e à mudança de postura. Como nos ensina Conceição Evaristo (2008), recordar é preciso — é nesse gesto de lembrar que seguimos navegando. Recordar, como ela diz, é também um gesto político: ao lembrar, reinscrevemos nossa presença na história e rompemos o esquecimento que recai sobre as mulheres e as professoras.

A segunda roda de conversa aconteceu para que cada uma de nós pudesse apresentar um objeto ou elemento que a marcou durante a pandemia de Covid-19. Foi um momento de pausa e de escuta. Paramos para olhar o passado, acessar nossas memórias e escolher o que compartilhar.

O encontro começou repleto de emoção. Durante o momento de relaxamento, deixamos que o corpo falasse, permitindo que as lembranças emergissem com suavidade. Esse movimento de pausa e de escuta do corpo se aproxima da perspectiva sociopoética (Jacques Gauthier, 2012), que entende o corpo como campo sensível de saberes e expressão de memórias. Ao revisitarmos o passado, sentimos gratidão por estarmos vivas — pois muitas de nós adoeceram, outras perderam pessoas queridas, e ainda assim, seguimos aqui, navegando juntas.

Cada partilha nos fez compreender que a pandemia trouxe dores, medo e sofrimento, mas também aprendizagens. Diante das dificuldades, especialmente no uso das tecnologias, fomos forçadas a nos reinventar. Planejamos com mais qualidade, com atenção às condições dos estudantes e às ferramentas que tinham disponíveis. Assim, aquilo que parecia o fim tornou-se oportunidade de crescimento.

Esse enfrentamento nos fortaleceu como mulheres e professoras, pois exigiu de nós conhecimento, criatividade e coragem. A pandemia, nesse sentido, atuou como um espaço formativo emergente (Lívia Morel Dias, 2022), exigindo que aprendêssemos novas linguagens e formas de ensinar — mas também novas formas de cuidar. Hoje, reconhecemos que não somos as mesmas: estamos mais fortes, mais críticas e mais preparadas para os desafios que virão.

Estar em uma roda de conversa é revisitar as memórias corporais e afetivas da pandemia. Cada lembrança evoca uma emoção diferente. Nosso corpo fala pela palavra, mas também pelos gestos, pelos silêncios e pelos olhares. Quando mencionamos o uso do celular e do notebook como instrumentos de comunicação com escola, família e estudantes; quando lembramos da máscara, símbolo de proteção contra um vírus mortal; ou da precariedade da internet e do silêncio das escolas vazias — tudo isso nos faz sentir o quanto fomos afetadas.

Essas lembranças são fragmentos de uma memória coletiva da docência. Apesar de estarmos em escolas e turmas diferentes, vivenciamos os mesmos atravessamentos, cada uma a seu modo. E foi graças a essas experiências compartilhadas que, diante do mar revolto, enxugamos as lágrimas e assumimos o leme. As águas-lembranças, como diz Evaristo (2008), nos conduziram a reflexões e mudanças profundas.

Recordar é preciso. Nesse sentido, a memória não aparece apenas como recordação do passado, mas como dispositivo epistemológico, por meio do qual as professoras elaboram criticamente suas experiências e produzem conhecimento sobre si, sobre a docência e sobre as condições históricas que atravessaram seu trabalho durante a pandemia, porque é desse movimento que nascem novas aprendizagens e reencontros com o nosso eu interior. Escrever sobre o que vivemos é uma forma de resistir ao esquecimento, de transformar dor em narrativa e narrativa em aprendizagem coletiva.

Um abraço caloroso,

Sabrina Stein.

CARTA 3: O REGISTRO DE NOSSAS MEMÓRIAS: A ESCRITA DE UMA CARTA

Venda Nova do Imigrante, maio de 2024.

Escrever é uma terapia extraordinária:
dispensa terapeuta e faz bem a todos [...]
Enquanto escrevemos,
nos mantemos focados na construção da palavra
e do pensamento que se quer comunicar às pessoas,
ainda desconhecidas.
Quando intercalamos a escrita
com outras tarefas do cotidiano,
continuamos a pensar...
qual a palavra adequada para formular
o próximo parágrafo.

(Isabela Camini, 2022, p. 33)

Quero começar esta carta dizendo que a autora Isabela Camini (2022) realizou algo muito significativo durante a pandemia de Covid-19. Em comemoração ao centenário de Paulo Freire, decidiu registrar o que sentia por meio da escrita de sete cartas pedagógicas, como ela mesma as nomeia. Cada carta anunciava o

que estava acontecendo naquele período, mas, sobretudo, convidava à reflexão — como um ato pedagógico que educa a quem escreve e a quem lê.

Segundo a autora, carta pedagógica não é apenas um texto pessoal ou literário: é um ato de interlocução, uma escrita endereçada a alguém (real ou simbólico), que nasce da prática educativa e retorna a ela como reflexão e posicionamento. Ao escrever cartas, o sujeito organiza o pensamento, explicita suas inquietações, assume sua voz e constrói conhecimento a partir da própria experiência.

Ao inspirar-se em Paulo Freire, Isabela Camini (2022) reafirma a escrita como um ato político e pedagógico, um exercício de esperança e conscientização. Em suas cartas, ela nos mostra que escrever é uma prática terapêutica: mesmo quem inicialmente resiste, ao concluir a escrita, sente alívio e completude, como se tivesse cumprido um gesto de libertação.

Em nossas rodas de conversa, realizamos um movimento semelhante. Saímos de nossa zona de conforto e, com coragem, acessamos nossas memórias — individuais e compartilhadas — para escrever sobre aquilo que nos atravessou durante a pandemia. Esse movimento de escrever sobre si é também um gesto sociopoético: o corpo que se lembra e escreve é o mesmo que pesquisa, sente e transforma (Jacques Gauthier, 2012).

Não é simples escrever sobre o que nos marcou. Muitas de nós, ao iniciar o exercício, sentiram desconforto, pois registrar é, de certa forma, desnudar a alma. Outras deixaram que as lágrimas corressem, revivendo acontecimentos ainda recentes. Como muitas disseram: "Escrever foi como uma terapia... eu pude reviver fatos que estavam aqui, guardados..." E, à medida que as palavras fluíam, percebemos quantas experiências estavam adormecidas, esperando ser ditas.

Expor nossas fragilidades por meio da escrita é também um exercício de coragem e formação. Como afirma bell hooks (2019), narrar-se é um modo de romper silêncios históricos e afirmar nossa humanidade. Ao escrever, revisamos não apenas fatos, mas os sentidos que eles carregam em nossos corpos e memórias.

O registro de memórias por meio da escrita de cartas marca um tempo em que o isolamento social nos distanciou de muitos afetos. Foi preciso paciência e superação de medos para permanecer firmes diante das incertezas e

das notícias que nos assolavam diariamente. Não foi fácil exercer nossa profissão e manter o equilíbrio diante de tantas cobranças. Em muitos momentos, a sensação era de navegar em um mar revolto, cheio de turbulências. Mas, com resistência e solidariedade, vencemos — e aqui estamos, dialogando e registrando nossos afetamentos.

Isabela Camini (2022) também fez esse movimento quando decidiu, por uma necessidade de seu espírito, escrever sobre o que viveu entre 2020 e 2022. E nós, agora, repetimos esse gesto: registrar é resistir, é relembrar para compreender, é transformar a dor em aprendizado, ponto principal desse nosso movimento de escrita de cartas que estamos realizando.

Que este primeiro movimento seja apenas o início de muitos outros que virão. Escrever é terapia, é libertação, é também um ato político que afirma nossa existência e o valor de nossas experiências docentes. Registrar nossas memórias é um modo de não deixar que a história da docência feminina se perca — um gesto de resistência e de amor.

Com carinho,

Sabrina Stein.

CARTA 4: O REGISTRO DE NOSSAS MEMÓRIAS: A ESCRITA DE UMA CARTA (PARTE 2)

Venda Nova do Imigrante, junho de 2024.

Escuta ativa é a disposição de
modificar ou ser modificado
pelo que está se ouvindo.

(José Jackson Campello, [s.d])

A escuta ativa é, antes de tudo, um gesto de presença. Como nos lembra Paulo Freire (1996), escutar é um ato de amor e de reconhecimento do outro — uma forma de diálogo autêntico, no qual a palavra se torna um caminho de libertação.

Ela se constitui como um princípio ético e metodológico que sustenta as rodas de conversa e a própria produção das cartas itinerantes. Mais do que ouvir relatos, trata-se de uma postura intencional de abertura ao outro, marcada pela atenção sensível, pelo respeito às experiências narradas e pela disposição de ser afetada por elas. A escuta ativa implica acolher palavras, silêncios, gestos e emoções, reconhecendo cada professora como sujeito legítimo de saber e de memória. Nesse movimento, ouvir não é um ato passivo, mas relacional e transformador: quem escuta também se revê, se reposiciona e reconstrói sentidos, favorecendo a construção de um espaço seguro de partilha, fortalecendo vínculos, produzindo consciência coletiva e possibilitando que a escrita emergisse como expressão autêntica das vivências docentes.

Uma roda de conversa não foi suficiente para que pudéssemos ouvir todos os registros e vozes que ecoaram nas cartas sobre nossas experiências durante a pandemia. Foi preciso mais um momento — mais um encontro de partilhas e afetos.

Como é bom ouvir umas às outras em tempos em que ter tempo se tornou raro. Esse exercício de escuta é revigorante e confortante, porque à medida que ouvimos, refletimos e compreendemos que, mesmo em escolas e turmas diferentes, vivenciamos os mesmos afetamentos. Tudo era novo, inesperado, e a escuta nos fez perceber que o que é singular em cada uma também é coletivo entre nós.

Na perspectiva sociopoética (Jacques Gauthier, 2012), a escuta não é passiva: ela é gesto de coautoria. Ao escutarmos umas às outras, o conhecimento se constrói na partilha, na troca e no encontro entre corpos que sentem, pensam e refletem.

Conhecer um pouco da intimidade de cada uma foi um aprendizado profundo. Ao escrevermos uma carta, registramos no papel aquilo que nos resume — escrevemos com a alma, criando uma dimensão formativa da essência do humano. Algumas companheiras disseram que escrever foi uma experiência diferente e até desafiadora. Confesso que me alegra ouvir isso, pois a pandemia também nos desafiou a fazer coisas que não sabíamos que éramos capazes de realizar. Isso mostra que a vida é feita de desafios e que, ao superá-los, sempre temos algo novo para compartilhar.

Durante essa segunda roda de conversa, compartilhamos sentimentos que representaram para cada uma o sentido da pandemia.

Rosiane Kieffer de Araujo (2024) trouxe a impotência, sentimento de quem se via "amarrada" diante de tantos desafios e impossibilidades. Ainda assim, descobriu dentro de si uma potência inesperada — a força que a impulsionava a cuidar de seus estudantes, de seus filhos e de sua família com zelo e amor.

Suellen Porte Bernardo Majeski (2024) expressou a angústia, marcada pela dúvida: "Será que o que estou fazendo é suficiente?". Somava-se a esse questionamento o medo constante de uma doença mortal que nos rondava.

Franciani Douro Hoffmann (2024) completou dizendo que aquele foi um tempo de insegurança profissional, em que nenhuma de nós tinha certeza de estar fazendo o "certo". As incertezas nos atravessavam como ondas sucessivas.

Para Ivone Aparecida Lorenzoni Boone Monhol (2024) e Edivânia de Souza (2024), o sentimento predominante foi a esperança. Mesmo diante de um vírus devastador e de um trabalho remoto exaustivo, ambas acreditavam que tudo acabaria bem, que seríamos capazes de superar. E, de fato, superamos.

Liliana Grecco Pereira (2024) e Simone dos Santos Trabach (2024) destacaram a superação. Diante de tantos desafios — especialmente o domínio das tecnologias de comunicação —, reconheceram em si mesmas a força da resiliência.

E eu compartilhei o sentimento da gratidão. Foi graças à pandemia que decidi ingressar no doutorado e dar início a este movimento de rodas de conversa que hoje nos reúne. Sou grata por cada uma de vocês, por cada palavra e silêncio partilhados.

Esses relatos mostram o quanto o trabalho docente feminino é atravessado por sobrecargas, mas também pela força de resistir e reinventar-se. Cada sentimento partilhado revelou não apenas nossas dores, mas também nossas potências e a capacidade de transformar o vivido em aprendizado.

A escuta, nesse processo, tornou-se ferramenta de formação e de afeto. Ouvir e ser ouvida é um ato de cura e de empoderamento. A escuta sensível que exercitamos nos fez compreender que recordar e partilhar são também formas de existir e resistir.

Podemos afirmar, sem dúvidas, que não somos as mesmas porque a escrita das cartas revelou-se, ao longo da pesquisa, um processo de transformação pessoal e coletiva, pois ao revisitar memórias, nomear sentimentos e refletir criticamente sobre as experiências vividas, deixamos de ocupar o mesmo lugar de antes. Escrever foi um exercício de consciência: ao organizar em palavras aquilo que a pandemia nos fez sentir e viver, fomos compreendendo que não atravessamos esse período ilesas. A pandemia nos modificou — em nossas rotinas, em nossa forma de ensinar, em nossa relação com o tempo, com o cuidado e conosco mesmas. Ao registrar essas mudanças, reconhecemos que a escrita não apenas narra a experiência, mas também nos reinscreve nela de modo diferente, permitindo-nos amadurecer, ressignificar dores e assumir uma postura mais crítica e sensível diante da docência e da vida.

Com afeto,

Sabrina Stein.

CARTA 5: PANDEMIA: UMA CRISE DAS MULHERES

Venda Nova do Imigrante, julho de 2024.

A pandemia tornou claro que esta crise é uma crise das mulheres.
[...] o fardo do trabalho doméstico que já era feito, em larga medida,
por mulheres, também ganhou outras dimensões,
como conciliar a telescola e o teletrabalho.

(Lusa Evelyn Regner, 2021)

Como nos lembra bell hooks (2019), as crises sociais sempre revelam as hierarquias de gênero e raça que estruturam a sociedade. A pandemia apenas escancarou o que já estava presente: o peso desigual do cuidado que recai sobre as mulheres.

Para nos fazer pensar e problematizar nossos diálogos, aprofundando nosso saber, lemos a reportagem "Pandemia elevou sobrecarga de trabalho das mulheres na educação" do Instituto Unibanco (2021) que fez com que compreendêssemos

que muito do que ali se relatava já era parte da nossa realidade. Conciliar a vida doméstica com o trabalho remoto não foi tarefa simples — foi um enorme desafio. Muitas de nós observaram que o cansaço e as cobranças excessivas que foram apresentadas no texto, todas nós vivenciamos na pandemia.

O contexto pandêmico evidenciou uma crise das mulheres porque, embora tenhamos conquistado espaço no mercado de trabalho e nos tornado provedoras do lar, as atividades domésticas não diminuíram — elas se acumularam. Muitos companheiros, ainda presos a padrões patriarcais, não partilharam igualmente o cuidado, e o peso do cotidiano continuou recaindo sobre nós.

Vivemos uma verdadeira jornada tripla: cuidar da casa, preparar e corrigir atividades remotas, atender às demandas escolares e, ao mesmo tempo, cuidar dos filhos que também precisavam de acompanhamento nas aulas on-line. Esse acúmulo revela o quanto o trabalho doméstico e emocional das mulheres segue sendo invisibilizado, embora sustente a vida cotidiana e a própria escola.

Hoje, ao olhar para trás, perguntamo-nos: como conseguimos dar conta de tantas demandas? Talvez algumas saibam responder, outras não. Mas é impossível negar que essa multiplicidade de funções nos custou estresse, exaustão e adoecimento físico e mental.

Ainda assim, conseguimos nos reinventar. Aprendemos muito com a pandemia — especialmente no uso das tecnologias, que nos tirou da zona de conforto e nos levou à superação que se deu diante da precarização e da falta de condições favoráveis. Mesmo em meio ao cansaço, transformamos o medo em aprendizado, reafirmando nossa competência profissional e nossa capacidade de criar alternativas pedagógicas em meio à crise.

Também tivemos de organizar rotinas domésticas e de estudos com nossos filhos, conciliando as tarefas escolares deles com as nossas. Esse esforço exigiu disciplina, paciência e, sobretudo, afeto, também como demanda e responsabilidade feminina.

A pandemia foi uma travessia dura, mas fértil em aprendizagens. E quando relembramos tudo o que vivemos, sentimos que cada gesto, cada estratégia de resistência, foi um modo de afirmar nossa força coletiva.

Como disse Franciani Douro Hoffmann (2024):

> *"[...] a pandemia evidenciou o quanto temos que nos desdobrar para alcançar objetivos profissionais e darmos conta de nossas obrigações pessoais e familiares, uma vez que, nós professoras, iniciamos nosso trabalho antes de chegarmos à escola e saímos da escola com tarefas para terminar. Ser mulher e protagonista de nossas histórias, construir uma família e ser responsável por ela, exige muito trabalho, dedicação e persistência!"*

A pandemia apenas revelou com mais clareza o que há muito tempo já acontecia. Por meio de nossas rodas de conversa, conseguimos pensar sobre essas questões e refletir à luz de nossas vivências, compreendendo que resistir é também se reconhecer e se apoiar mutuamente. Refletir sobre essas experiências foi um gesto de cura, mas também de conscientização — porque resistir é, antes de tudo, um ato coletivo e feminino.

Com gratidão e afeto,

Sabrina Stein.

CARTA 6:
EIS QUE AS REFLEXÕES SE APROFUNDAM...

Venda Nova do Imigrante, agosto de 2024.

Eu acredito nas casualidades, nos encontros, nas passagens.
Nas conversas que temos, nas músicas que cantamos.
No que somos e nunca deixamos de ser.

(Esteban Tavares, [s.d.])

Queridas companheiras de roda de conversa, digo a vocês que acredito nas casualidades e nos encontros. Como nos ensina Paulo Freire (1996), é no encontro e na palavra partilhada que nos tornamos sujeitos. Os encontros não são acaso: são espaços de formação e de transformação.

É por meio deles que vamos nos formando, nos constituindo como pessoas e refletindo sobre nossas vidas. E aqui, nesta roda de conversa, a vida se entrelaça com nossa profissão docente.

Quando iniciamos nossos diálogos, em fevereiro de 2024, nenhuma de nós imaginava o quanto amadureceríamos — nem o quanto compreenderíamos que muitos dos problemas da educação, especialmente no que diz respeito ao trabalho docente que negligencia espaços de fala e escuta e gera sobrecarga de trabalho, por exemplo, não nasceram na pandemia. Eles apenas se tornaram visíveis.

Tivemos a oportunidade de trabalhar com cinco charges de autores variados, cujo tema era a pandemia e o trabalho docente e de observar que todas mostravam a exaustão da mulher. Pelo semblante retratado em cada uma, víamos o cansaço, o estresse, o acúmulo de papéis: a professora, a mãe, a esposa, a mulher. Em uma só imagem, estavam reunidos o computador, o celular, as reuniões on-line, a preparação de aulas, o cuidado com os filhos e as tarefas domésticas — tudo fundido em um mesmo espaço: a casa. O lar deixou de ser refúgio para se tornar extensão do trabalho, como se isso fosse algo natural, sem impactos reais na vida cotidiana dos que ali habitavam.

As imagens, como afirma Duarte Júnior (2000), são potentes disparadoras de sentidos: nelas, o sensível e o político se encontram, convocando-nos a pensar sobre o que se naturalizou. A partir das charges, percebemos que, a cada ano, somos convocadas a assumir mais papéis, mais tarefas, mais responsabilidades. A cobrança por resultados cresce e o tempo se encurta.

Percebemos que muitas de nós não conseguimos nos "desligar da escola": levamos atividades para casa, planejamos aos finais de semana e vivemos com a sensação de que o trabalho nunca termina. Como diz Franciani Douro Hoffmann (2024), o professor é aquele que está sempre devendo algo; quando termina uma tarefa, já há outra à sua espera. O trabalho parece infinito.

Esse esgarçamento entre vida pessoal e profissional, como já apontava Tardif (2014), revela o quanto a docência se tornou uma profissão sem fronteiras — em que o tempo do trabalho invade o tempo da vida.

Diante de tantas obrigações e sobrecargas, surge a pergunta que pairou no ar ao final de nossa roda: o que podemos fazer diante desse cenário?

A pandemia nos abriu os olhos. Tornou visível aquilo que sempre existiu: a urgência de repensar o tempo, o cuidado e o valor do trabalho docente. Cabe a nós, coletivamente, refletir e buscar alternativas — encontrar gestos e atitudes

que nos deem um "respiro", que nos permitam viver além da escola. Porque há vida, e ela nos espera.

Refletir sobre nossa sobrecarga é também um ato de esperança. Como lembra Freire (1996), não há mudança sem sonho, e sonhar é o primeiro gesto de resistência.

Termino com um abraço afetuoso, e o convite para seguirmos rumo a discussões ainda mais profundas — porque refletir é também se transformar.

Sabrina Stein.

CARTA 7: ESCREVER UMA CARTA PARA MIM FOI UM DESAFIO!

Venda Nova do Imigrante, setembro de 2024.

Devemos escrever para nós mesmos,
é assim que poderemos chegar aos outros.

(Eugène Ionesco [s.d.])

Queridas companheiras, escrever para mim mesma foi um grande desafio porque não temos o hábito de escrever para nosso eu-interior, já que ali podemos revelar aquilo que nos toca/afeta e que muitas vezes queremos deixar oculto por medo do que podemos sentir a partir dessas revelações. Em nosso cotidiano, escrevemos para muitos: estudantes, colegas, gestores. Mas quando somos convidadas a escrever para nós, algo nos desestabiliza — é como se a caneta pesasse mais, confrontamos nosso eu e deixamos vir à tona nossos medos, desafios e até vitórias que realizamos cotidianamente, olhar para nós exige coragem e determinação.

Como nos lembra Conceição Evaristo (2008), escrever de si é também escrever do outro, porque nossas histórias se entrelaçam e produzem sentidos coletivos. A frase de Eugène Ionesco [s.d.] que abre essa carta nos aponta o mesmo caminho: quando escrevo para mim, me conheço, me encontro e, nesse encontro, consigo chegar ao outro. Muitas vezes, o que nos incomoda fora de nós

é o reflexo de algo ainda não resolvido dentro. Por isso, escrever para si é um gesto de amor e de coragem.

bell hooks (2019) nos ensina que o amor a si é um ato político e libertador, porque nos devolve a capacidade de reconhecer nossa dignidade e a dos outros. Escrever uma carta para mim foi exatamente isso: um exercício de amor, de escuta e de reconhecimento da minha própria história.

Em nossa última roda de conversa, falamos sobre nosso fazer docente e escrevemos de forma carinhosa para nós mesmas, dizendo o que gostaríamos de ouvir e reconhecer, um gesto de carinho onde foram evidenciados sentimentos de acolhida de quem somos e perdão por aquilo que ainda não alcançamos. Também refletimos sobre o vídeo do humorista Diogo Almeida, que retrata um fato real: um professor que continuou trabalhando, mesmo internado, até seus últimos dias de vida. Esse trecho nos impactou profundamente, pois nos fez lembrar de tantas vezes em que seguimos dando aula doentes, exaustas, ou realizando tarefas fora do nosso horário.

O corpo docente, muitas vezes invisibilizado, se torna símbolo do excesso e da resistência. Como diria Jacques Gauthier (2012), o corpo fala — e quando não o escutamos, ele adoece. Isso se comprova com os relatos compartilhados, pois algumas das companheiras precisaram buscar terapia para poderem externalizar o que viveram na pandemia, já que o corpo não conseguia mais descansar, devido à síndrome do pensamento acelerado, além de estados de exaustão física e mental.

Ser professora é um desafio cotidiano. São muitas cobranças, metas e sobrecargas que se intensificaram após a pandemia. Políticas Públicas de Educação em nível federal, estadual e municipal exigiram-nos resultados rápidos, ao mesmo tempo em que as avaliações externas se multiplicaram.

Ainda assim, cada uma de nós, ao escrever sua carta, revelou orgulho da mulher e da profissional que se tornou. Reconhecemos que impactamos vidas e contribuímos para formar sujeitos críticos e humanos. É bonito perceber esse amadurecimento coletivo — estamos aprendendo a nos posicionar diante dos desafios e a não mais silenciar diante das injustiças.

Como disse Rosiane Kieffer de Araujo (2024): "A união faz a força", porque por meio das rodas de conversa e da escrita das cartas podemos nos

fortalecer como mulheres-professoras, trazendo relatos reais de quem vivenciou a pandemia e suas nuances, não é a manifestação solitária, mas um chamado coletivo à mudança.

E é nessa força coletiva que seguimos. Escrever para nós mesmas é um ato de coragem e de cuidado. É o início de um novo ciclo, em que a palavra se torna morada, e a escrita, resistência.

Com carinho,

Sabrina Stein.

CARTA 8:
ÉTICA DO CUIDADO FEMININO: UMA TOMADA DE CONSCIÊNCIA

Venda Nova do Imigrante, outubro de 2024.

Cuidar-se não é futilidade,
é apenas exercer a condição de ser mulher.

(Danila Kausland [s.d.])

Queridas companheiras,

Quanto mais rodas de conversa realizamos, mais profundos se tornaram nossos diálogos. Fomos, pouco a pouco, criando uma consciência coletiva de que o cuidado que devemos ter conosco não é futilidade, como nos lembra Danila Kausland (s.d.), mas parte essencial da nossa condição de ser mulher.

Carol Gilligan (1982) já apontava que a ética do cuidado, tradicionalmente associada às mulheres, é uma forma potente de pensar o mundo e as relações humanas a partir da empatia, da escuta e da responsabilidade com o outro. Cuidar, portanto, não é submissão: é sabedoria, é força moral.

Historicamente, a mulher foi colocada no lugar do cuidado — do lar, dos filhos, dos idosos — como se os homens não pudessem ou não devessem partilhar dessa responsabilidade. Hoje, ao olharmos para essa herança, compreendemos o

quanto ela nos sobrecarregou, sobretudo porque a maioria de nós também assumiu o trabalho fora de casa.

bell hooks (2019) nos lembra que cuidar de si é também um ato político, uma recusa ao esgotamento que o patriarcado tenta nos impor. Precisamos lutar por direitos iguais, e essa luta começa quando rompemos com o paradigma de que o cuidado é obrigação feminina. É preciso que os homens também aprendam a cuidar — do lar, das pessoas e de si mesmos.

No contexto da docência feminina, o patriarcado impõe à mulher professora uma sobrecarga que ultrapassa o exercício profissional, ao naturalizar a ideia de que o cuidado — da casa, dos filhos, dos estudantes e das relações — é uma responsabilidade prioritariamente sua. Essa lógica histórica associa à mulher atributos como abnegação, docilidade e disponibilidade constante, o que contribui para a invisibilização de seu cansaço e para a expectativa de que esteja sempre pronta a servir, dentro e fora da escola. No ambiente escolar, isso se manifesta na cobrança por resultados, na ampliação de tarefas burocráticas e na suposição de que a professora dará conta de tudo com dedicação quase ilimitada. Assim, o patriarcado não apenas estrutura desigualdades no âmbito doméstico, mas também atravessa a profissão docente, intensificando jornadas, silenciando limites e dificultando o reconhecimento pleno da mulher como sujeito de direitos, autonomia e cuidado consigo mesma.

Como professoras, assumimos muitas tarefas em nosso cotidiano escolar. Nosso trabalho é profundamente relacional — ensinar é cuidar, como afirma Nóvoa (1992). Mas, como adverte Tardif (2014), esse cuidado precisa também se voltar para nós, sob pena de adoecermos.

Aprendemos, em nossas rodas de conversa, que criar estratégias de autocuidado é uma necessidade vital. Por meio de nossas partilhas, fomos sugerindo atitudes como organizar o tempo, dialogar sobre prazos, dividir responsabilidades e reconhecer nossos limites são gestos de ética e amor.

Diante das contribuições de cada uma, percebemos que o caminho é longo, mas possível. Ao criarmos uma rede de apoio, reconhecendo-nos como parceiras, caminhamos de mãos dadas, mostrando que não buscamos ser melhores do que ninguém — queremos apenas igualdade, respeito e dignidade.

Fizemos juntas uma linda jornada. Nossas reflexões serviram como uma verdadeira terapia coletiva: por meio da escrita, da expressão corporal e do diálogo, revelamos nossas dores, nossas conquistas e a beleza de sermos mulheres e professoras.

Todas nós somos vencedoras. Cada uma, à sua maneira, superou os desafios da pandemia, aprendeu a usar a tecnologia, reinventou práticas, resistiu. Se hoje podemos dialogar, é porque vencemos, já que a doença não nos silenciou; pelo contrário, nos fez ressignificar nossa prática docente.

Gratidão a todas vocês que estiveram comigo em cada roda de conversa. Juntas, exercemos a ética do cuidado feminino — sendo consolo, escuta e apoio umas das outras, já que nos emocionamos com o relato de como a pandemia foi desafiadora tanto nas questões do trabalho quanto nas situações de adoecimento, por isso, falar e escrever foram instrumentos de autocuidado e revelaram o quanto cada uma se solidarizou e cresceu como mulher e professora.

Encerramos este ciclo com a certeza de que cuidar de si, do outro e da profissão é também um gesto de resistência e amor.

Com carinho e esperança,

Sabrina Stein.

FECHAMENTO
AS CARTAS ITINERANTES COMO SEMENTES DE TRANSFORMAÇÃO

As cartas itinerantes aqui reunidas revelam muito mais do que narrativas autobiográficas vividas a partir de rodas de conversa: elas compõem um mosaico de memórias, afetos e aprendizagens que atravessam a docência feminina em tempos de crise. Ao compartilhar suas histórias, cada professora não apenas registrou experiências singulares, mas também deu forma a um testemunho coletivo que evidencia as dores, as sobrecargas e, ao mesmo tempo, as potências da prática docente.

A escrita epistolar mostrou-se um caminho fecundo como dispositivo metodológico, por permitir a confluência entre subjetividade, memória e análise crítica da realidade. Em diálogo com a sociopoética, esse movimento abriu espaço para a escuta sensível do corpo e da palavra — valorizando aquilo que muitas vezes não encontra lugar nos relatórios técnicos ou nos discursos oficiais sobre a educação.

Como prática terapêutica e política, escrever cartas possibilitou às professoras ressignificar suas vivências, fortalecer laços de solidariedade e reafirmar sua identidade profissional e feminina. Ao mesmo tempo em que trouxeram à tona o peso da sobrecarga, da exaustão e da desigualdade de gênero, as cartas também apontaram para a esperança, a superação e a ética do cuidado como caminhos de resistência e (re)existência.

Diante disso, observa-se que as cartas itinerantes não são apenas registros de um período histórico, mas também sementes de transformação em nível individual, profissional e coletivo. Elas nos lembram que a escrita pode curar, que o diálogo pode fortalecer e que a memória, quando compartilhada, se torna força coletiva capaz de redesenhar os sentidos da docência e de reafirmar o protagonismo das mulheres na educação.

E talvez seja esse o maior legado dessas rodas de conversa: mostrar que, quando mulheres se escutam e se escrevem, o conhecimento floresce — e a educação se humaniza.

REFERÊNCIAS

CAMINI, Isabela. **Cartas pedagógicas:** testemunhos de uma vida. Passo Fundo: Saluz, 2022.

CAMPELLO, José Jackson. **Escuta ativa** [s.d.]. Disponível em: https://www.pensador.com/frase/MzI4Nzc3Mw/. Acesso em: 24 jun. 2024.

DIAS, Lívia Morel. **Trabalho docente durante a pandemia da covid-19**: um estudo sobre a vivência do tempo de professores de ensino superior. 2022. 108 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2022.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, Jacques. **O oco do vento** – metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais. Curitiba: CRV, 2012.

GILLIGAN, Carol. **In a different voice**: psychological theory and women's development. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

HOOKS, Bell. **E eu não sou uma mulher?**: mulheres negras e feminismo. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

KAUSLAND, Danila. **Cuidar-se** [s.d.]. Disponível em: https://www.pensador.com/frase/OTcyMzI1/. Acesso em: 2 out. 2024.

IONESCO, Eugène. **Devemos escrever** [s.d.]. Disponível em: https://www.pensador.com/frase/MTI1NDc/. Acesso em: 1 set. 2024.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In:* NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

REGNER, Lusa Evelyn. Pandemia elevou sobrecarga de trabalho das mulheres na educação. **Instituto Unibanco**, Brasil. 21 mar. 2021. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/pandemia-elevou-sobrecarga-de-trabalho-das-mulheres-na-educacao/. Acesso em: 3 jul. 2024.

RIBEIRO, Marcinha. **Poema do Primeiro Encontro**. Cantinho das ideias, São Paulo, jun. 2015. Disponível em: https://www.cantinhodasideias.com.br/2015/06/poema-do-primeiro-encontro.html?m=1. Acesso em: 3 mar. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAVARES, Esteban. **Eu acredito nas casualidades**. [s.d.]. Disponível em: https://www.pensador.com/frase/NjU5MjMz/. Acesso em: 12 ago. 2024.

SOBRE OS ORGANIZADORES E AS ORGANIZADORAS

Ana Tereza Reis da Silva

Cabocla-ribeirinha, originária de comunidade de várzea de Santarém-PA (Aritapera, Piracãoera e Urucurituba). Professora Titular da Universidade de Brasília (UnB). Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UnB) e no Mestrado Profissional em Sustentabilidade Junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT/UnB). Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades (CNPq). Desenvolve atividades de pesquisa, ensino e extensão nos seguintes temas: Educação para as relações étnico-raciais. Educação antirracista. Educação em contexto de povos e comunidades tradicionais. Educação e colapso climático. Pensamento decolonial. Pedagogias Decoloniais. Práticas transformativas no ensino superior: ações afirmativas, justiça epistêmica, diálogo de saberes, interculturalidade, intercientificidade, decolonização da ciência e do conhecimento.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/1290786927670370

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8204-0732

E-mail: anaterezareis@unb.br

Atauan Soares de Queiroz

Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB), mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e licenciado em Letras pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Realizou o estágio de pós-doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), Campus Barreiras, com atuação acadêmica no campo da Análise de Discurso, da Educação e dos Estudos decoloniais.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/3923805819866846

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5550-0756

E-mail: atauan@ifba.edu.br

Carolina Soares Mendes

Professora do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Brasília (IFB) – campus São Sebastião. Licenciou-se em Letras-Inglês e bacharelou-se em Letras-Português pela Universidade de Brasília (UnB), onde também obteve os títulos de mestra e doutora em Educação. Possui especialização em Dinâmica dos Grupos pela SBDG. Tem atuado nas áreas de ensino de língua inglesa, educação profissional, gestão escolar. É estudiosa da extensão. É membro do Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades (UnB/CNPq). Apaixonada pela

educação, pela literatura e pela diferença que podem fazer. Entusiasta de processos participativos e do potencial da juventude. Acredita nas pessoas – especialmente quando fazem junto.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/4202232977707185

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8929-7266

E-mail: carolinasmendes@gmail.com

Lurian José Reis da Silva Lima

Pesquisador C&T na Fundação Joaquim Nabuco. Bolsista de Pós-Doutorado do CNPq. Coordenador adjunto do Projeto Educando Para o Antirracismo (CNPq/UnB/MEC), que desenvolve o mapeamento de ações antirracistas exitosas no Brasil e analisa o processo de institucionalização da educação antirracista no país. Coordenador do "Projeto Um Curso de Música no século XXI" (2026-2027) (UnDF/UFRJ/CNPq), que investiga a relevância sociocultural e as possibilidades de renovação curricular dos cursos de graduação em música no Brasil. Doutor em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Pós-doutor no departamento de Música da UNIRIO, com bolsa FAPERJ NOTA 10. Foi Bolsista de Doutorado do CNPq, Pesquisador Visitante da Fulbright no Departamento de História da New York University. Mestre em Música, Musicologia/Etnomusicologia, pela Universidade Federal do Paraná como bolsista CAPES. Graduado em Música e História. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação Saberes e Decolonialidades (UnB), Grupo de Estudo e Pesquisa Cultura Negra no Atlântico (UFF), o Laboratório de História Oral (UFF), o Grupo de Trabalho Emancipações e Pós-Abolição da ANPUH e o Laboratório de Etnomusicologia da UFRJ.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/7413879380860691

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4149-680X

E-mail: lurianlima@gmail.com

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Alex de Castro Fiuza

Analista ambiental do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio/MMA). Graduado em Ciências Biológicas e Doutorando em Educação pela Universidade de Brasília-UnB. Mestre em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (EICOS/UFRJ). Integra o Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades (GPDES/UnB).

Lattes: http://lattes.cnpq.br/4583648575163100

ORCID: https://orcid.org/0009-0004-5937-6894

E-mail: lexfiuza@gmail.com

Andréa Brasil Teixeira

É Doutora em Direito pela Universidade de Brasília (UnB), com pesquisa sobre educação judicial, magistratura e direitos dos povos indígenas, e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais (MESPT/UnB). Servidora do Tribunal Regional Federal da 1ª Região desde 1992, integrou a equipe técnica da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (ENFAM) entre 2019 e 2025, onde concebeu, coordenou e desenvolveu programas de formação judicial, a partir de uma perspectiva intercultural, com destaque para direitos humanos, direitos dos povos indígenas e dos povos e comunidades tradicionais, antropologia, justiça climática e cooperação internacional. Atualmente integra a Secretaria de Estratégia e Projetos do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), atuando na formulação e implementação de projetos estratégicos e políticas judiciárias.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/6083622261097008

ORCID: https://orcid.org/0009-0003-2444-3746

E-mail: andreabtm2015@gmail.com

Bárbara Ribeiro Dourado Pias de Almeida

Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação, na linha de pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB). Doutoranda na linha de pesquisa Educação Ambiental, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola e Educação para as Relações Étnico-Raciais (PPGE/UnB), com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Integra o Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades (GPDES/PPGE/UnB), desenvolvendo pesquisas nas áreas de educação ambiental, decolonialidade e educação para as relações étnico-raciais.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/2898702395865509

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5953-9869

E-mail: barbara.unbfe@gmail.com

Carla Ely Monteiro Pereira

Ribeirinha da Ilha do Capim, especialista em Práticas Educativas nas escolas do campo da Amazônia paraense e em Educação Especial com ênfase na educação inclusiva, licenciada plena em pedagogia, atua como diretora da Escola Padre Pio, onde desenvolve um trabalho voltado ao fortalecimento da educação na comunidade; também integra a diretoria da Associação Partilhar da Ilha do Capim, contribuindo com ações sociais e iniciativas de desenvolvimento local, e compõe a coordenação da Comunidade Eclesial de Base São Pedro do Rio Caratateua, atuando na articulação comunitária e nas atividades pastorais da região.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/0349239585223573

Cássia Elen Nunes de Almeida

Professora da Educação Básica. Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Pedagoga pela Universidade de Brasília (UnB).

Lattes: http://lattes.cnpq.br/0400698012173070

ORCID: https://orcid.org/0009-0008-3254-7656

E-mail: almeidacassiaa@gmail.com

Enia Pereira de Souza

Técnica em Eletromecânica (2020) pelo Instituto Federal da Bahia onde é atualmente vinculada como acadêmica do Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo. Atua na pesquisa na área de Arquitetura Vernacular e Decolonial, além de desenvolver pesquisas sobre Urbanismo, Verticalização e Análise de projeto na cidade de Barreiras (BA), contribuindo para a produção do conhecimento veiculado à cidade de médio porte, no Oeste da Bahia, Brasil.

Lattes: https://lattes.cnpq.br/2261412006871844

ORCID: https://orcid.org/0009-0003-2182-1676

E-mail: eniapereira7@gmail.com

Grazielle de Assunção Azevedo Carneiro

Ribeirinha da Ilha do Capim, integra a diretoria da Associação Partilhar da Ilha do Capim/PA. Educadora Popular na Federação dos Órgãos para Assistência Social e Educacional - Programa Amazônia (FASE). É Graduada em Educação do Campo com ênfase em Ciências Sociais e Humanas pela Universidade Federal do Pará e Mestra em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais pela Universidade de Brasília.

E-mail: azevedograzielle98@gmail.com

Jáder de Castro Andrade Rodrigues

Sou professore e educadore que se fez no chão da escola pública, ser de encruzilhadas, corpo-território queer e não-binárie onde a Educação do Campo e a Educação Popular florescem. Minha caminhada acadêmica é um rio que nasce nas Ciências Biológicas (Licenciatura pela Universidade Estadual de Goiás), ganha afluentes no mestrado em Ensino de Ciências pela mesma casa, e deságua em um doutorado em Educação em Ciências pela Universidade de Brasília (UnB), com o olhar voltado à Educação Ambiental e suas interfaces na Licenciatura em Educação do Campo. Hoje, semeio futuros na UFG como professor efetivo, cultivando novas veredas na Licenciatura em Educação do Campo e na Pedagogia.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/6388233276327862

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1770-4824

E-mail: jader.castro.rodrigues@ufg.br

Janaína Meira Reis

Amante da natureza, de suas cores, formas, cheiros, sons e seres vivos e não vivos. Tenho a teimosia de acreditar e caçar alegria e um mundo melhor. Caminhando e respeitando meu caminho, mas sei que já caminhei o suficiente para saber que a luta é diária, construída em coletivo, não se acaba em uma vida apenas e deve ser feita com amor, entendendo que amor é ação e tem muita força. Já fui professora na educação escolar indígena no Território Indígena do Xingu (2017-2021) e também na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2022-2025). Defensora da educação pública e de qualidade. Como formação acadêmica, mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Modalidade Profissional da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE-MP/FE/UnB) (2025), pós-graduação em Educação Indígena pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais (2021), graduação em Ciências Sociais pela Universidade de Brasília (2015) com habilitação em Antropologia e Licenciatura em Ciências Sociais, graduação em Pedagogia pela Faculdade Unyleya (2024).

Lattes: http://lattes.cnpq.br/0582547013005480

E-mail: meira.jana@gmail.com

Jeidma Marinho de Almeida

Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – linha de pesquisa: Educação do Campo, Indígena, Quilombola e das Relações Étnico-raciais. Graduada em História e Pedagogia. Possui especializações em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça pela Universidade de Brasília e em Pedagogia e História do Ensino da Cultura Afro-Brasileira e Africana. Foi premiada no 6º Prêmio Educar para a

Igualdade Racial CEERT. Integra o Grupo de Trabalho responsável pela elaboração do Protocolo Antirracista da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Lattes: https://lattes.cnpq.br/8840870610529149

ORCID: https://orcid.org/0009-0000-3912-3081

E-mail: jeidma@gmail.com

Juliana Lima Liconti

Doutora em Artes Cênicas pela UNIRIO, Mestra em Teatro pela UDESC e bacharel em Artes Cênicas pela UNESPAR. Atualmente é professora nos cursos de graduação em Artes Cênicas da PUC-PR e da UNESPAR. É atriz e performer na plataforma quandonde intervenções urbanas em arte. Tem pesquisas publicadas sobre decolonialidade e pedagogia nas artes cênicas; pesquisa em arte; arte da performance; e atuação contemporânea.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/3448925960928867

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6997-9064

E-mail: juliana.lima.liconti@gmail.com

Julie Eduarda Brito de Almeida

Mestranda pela Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB). Desde muito nova aprendeu a admirar e zelar pelas pequenas criaturas de seu quintal, essa prática a levou à formação em Ciências Biológicas e à profissão de Professora de Ciências da Educação Básica, no Ensino Fundamental II.

Lattes: https://lattes.cnpq.br/2002435317228182

ORCID: https://orcid.org/0009-0000-4475-2982

E-mail: julieeduarda@gmail.com

Lucas Ferreira dos Santos

Corpo-negro-terreiro, filho de *Sàngó*, *Ègbọ́n* no *Ilê Oni Bô Ará Ikó*, Poeta, Pedagogo pela Universidade de Brasília (UnB) e Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais (MESPT/UnB). Integrante do grupo de pesquisa GPDES/UnB - Educação, Saberes e Decolonialidades. Escreve a partir de uma poética-terreiro. Pesquisa as Pedagogias de Candomblé, compreendendo o terreiro como território de formação e produção de epistemologias e as trajetórias biográficas como modos de produzir e partilhar conhecimentos. Atua na Secretaria de Saúde Indígena (SESAI/MS), desenvolvendo ações de educação permanente e interculturalidade.

Lattes: https://lattes.cnpq.br/5307362995996054

ORCID: https://orcid.org/0009-0001-8061-6205

E-mail: lucas.mat2318@gmail.com

Márcia Denise Rodrigues Alves Saraiva

Mestra e doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Atua como pedagoga na Universidade de Brasília. Desenvolve pesquisas no campo da educação intercultural e decolonial, com ênfase em narrativas, escritas de si e etnografia narrativa, especialmente com mulheres indígenas e povos indígenas Kariri-Xocó no ensino superior.

Lattes: https://lattes.cnpq.br/8430978394276352

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7361-8077

E-mail: marcinhadras@gmail.com

Maria Zenaide Gomes de Castro

Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) e integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades (GPDES/FE/UnB). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), desenvolve pesquisas em Educação Escolar Indígena, com ênfase nas infâncias indígenas em contextos urbanos, territórios etnoeducacionais e nas interfaces entre educação e antropologia. É professora da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/6018807965912482

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7043-3261

E-mail: zenaidegc@gmail.com

Núbia Batista da Silva - Nubiã Tupinambá

Doutorado em Linguística, Programa de Pós-Graduação em Linguística, PPGL, (UnB), 2023. Mestrado em Linguística, no Programa de Pós-Graduação em Linguística, PPGL, (UnB), 2017. Especialização em Educação de Jovens e Adultos, (UESC), 2004. Graduada em Pedagogia (UESC), 1998. Funcionária Pública Federal da Fundação Nacional dos Povos Indígenas atuando na Coordenação de Mediação de Conflitos na Diretoria de Direitos Humanos e Políticas Sociais.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/9227272001605647

E-mail: nubiatupy@gmail.com

Odara Pretto

Graduada em Sociologia pela Universidade de Brasília. Mestranda em Educação (PPGE) também na Universidade de Brasília. Integra o Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidade (GPDES - UnB). Acredita no poder da decolonialidade como ferramenta para a transformação do ser e da educação.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/3278822906782190

ORCID: https://orcid.org/0009-0007-6482-0998

E-mail: odarapretto@gmail.com

Oziel João Filho - Oziel Ticuna

Indígena do Povo Ticuna Magüta, é Ator, Influencer, Dançarino, Comunicador, Fotógrafo e Videomaker, modelo, formando em Bacharel em Administração pela Universidade de Brasília - UnB. Atualmente mestrando em Educação pela Universidade de Brasília - UnB pelo Programa de Pós-graduação em Educação, artista multifacetado, amplamente reconhecido por sua notável contribuição para as artes, criação de conteúdo digital e a comunicação indígena.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/3183007572035310

ORCID: https://orcid.org/0009-0003-9709-9480

E-mail: ozielticuna@gmail.com

Patrícia de Barros Marques

É professora na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Mestra em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional, UnB. Especialista em Educação e Cultura, Flacso. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - Estudos Comparados sobre as Américas (PPGECsA), da Universidade de Brasília.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/5897323110547139

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5954-9397

E-mail: patricia.bmarques77@gmail.com

Paula Fernandes de Assis Crivello Neves

Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE - UnB). Mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGEDUC - UFG - Regional Catalão). Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG - Goiânia). Integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades (GPDES-UnB). Professora efetiva do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE-UFG) e chefe do Departamento de Educação Especial Inclusiva. Tem experiência na área da educação, com ênfase em estudos decoloniais, interculturalidade, educação inclusiva e educação especial.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/1384411845133635

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8961-2585

E-mail: paulacrivelloneves@ufg.br

Paulo Brito do Prado

Originário dos povos do campo, das águas e florestas, lá dos interiores de Goiás, sou "caboclo da roça", cria da escola pública, do SUS e das vacinas. Sou homem gay, afeminado, ativista dos direitos humanos e LGBTs, da história e da memória LGBT, dos direitos das mulheres, seus filhos e de grupos vulnerabilizados. Sou professor

da Licenciatura em Educação do Campo (UFPI-CPCE), doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal de Goiás (UFG-GO/2022) e doutor em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF-RJ/2019). Pesquiso temas relativos à História do Brasil Colonial/Republicano, África, Ensino de História e suas interfaces com gênero e relações étnico-raciais, classe, geração e região.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/9639161981901072

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1932-3902

E-mail: paulobritogo@yahoo.com.br

Renata de Assunção Lobato

Professora Ribeirinha da Rede Municipal de Ensino de Abaetetuba (PA), atuando na Escola Municipal Padre Pio, na Ilha do Capim. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Tecnologia da Amazônia (FAM), cursando pós-graduação em agentes multiplicadores no enfrentamento às violências contra crianças e adolescentes faculdade católica de Belém – FACBEL CÁRITAS brasileira regional norte II, é Vice-Presidente da Associação Partilhar e desenvolve ações de defesa territorial, proteção de crianças e adolescentes e fortalecimento das comunidades tradicionais. Atua também na Comunidade Eclesial de Base São Pedro Caratateua, por meio da Cáritas, promovendo a justiça socioambiental e a dignidade humana nos territórios amazônicos.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/4264525983531708

Sabrina Stein

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). Integrante do grupo de pesquisa GPDES/UnB – Educação, Saberes e Decolonialidades. Professora da Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação de Domingos Martins e Venda Nova do Imigrante, ES.

Lattes: https://lattes.cnpq.br/5571765728151837

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6467-1573

E-mail: sabrinastein03@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

adultocentrismo 17, 146, 147

afeto 136, 139, 140, 152, 153, 158, 159, 189, 190, 200, 208, 211, 215, 216, 217, 218, 232, 234, 238, 362, 421, 434, 439, 454, 455, 456, 457

ancestralidade 15, 40, 41, 43, 44, 55, 60, 62, 63, 69, 73, 76, 78, 83, 84, 91, 96, 102, 104, 106, 119, 124, 136, 138, 172, 177, 213, 215

Antropoceno 19, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 256, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 269, 270, 272, 275, 276

arquitetura decolonial 20

arte drag 21, 369, 370, 376, 377, 380

artes visuais 384

árvore de Baobá 136, 138

B

bem comum 16, 56, 103, 105, 106, 109, 111

Betina Ticuna 16, 80, 81, 83, 97

bullerengue 20, 314, 315, 317, 321, 322, 323, 327, 329, 330

C

cartas itinerantes 23, 442, 453, 463, 464

catolicismo popular 384

Cerrado 275, 384, 385

ciência indígena 216, 217

ciência moderna 27, 194, 201, 213, 214, 435

colonialidade 13, 14, 17, 20, 21, 26, 111, 114, 115, 116, 117, 126, 129, 131, 141, 142, 143, 150, 160, 173, 179, 187, 190, 203, 206

- colonialidade do poder 126, 143, 160, 179, 187, 203, 208, 229, 231, 336, 337, 343, 344, 421, 424, 431, 440
- colonialidade do saber 13, 111, 143, 160, 179, 208, 216, 232, 295, 299, 303, 323, 336, 344, 345, 353, 431, 432, 434, 440
- colonialidade do ser 21, 203, 337, 343, 344, 345, 360

comunidades tradicionais 14, 17, 18, 19, 31, 35, 37, 40, 49, 90, 106, 110, 162, 183, 210, 218, 219, 221, 225, 270, 273, 298, 417, 468, 474

conhecimento tradicional 213, 214, 219, 220

contracolonização 51, 253, 254, 265

contranarrativas culturais 20, 316, 317, 326

corazonamento 14

corpo docente 137, 334, 336, 338, 343, 346, 347, 354, 460

corpo queer 335, 337, 343, 345, 349, 350, 351

Corpos dissidentes 20, 333

corpos-territórios 14, 15, 30, 418

cosmologias afro-indígenas 19, 26, 28, 278, 280, 281, 286, 289, 291

crianças camponesas 17, 144, 151, 153, 154, 157, 158, 159

cultura afro-pindorâmica 386

cultura aymara 304, 305

cultura popular 316, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 384

currículo ribeirinho 53, 110

D

dádiva 19, 28, 277, 278, 279, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 288, 289, 291, 292

decolonialidade 13, 29, 42, 146, 174, 205, 208, 230, 231, 232, 234, 235, 236, 237, 299, 300, 330, 425, 440, 468, 471, 472

desobediência epistêmica 21, 22, 335, 337, 348, 349, 351, 353, 354, 355, 356, 419, 424, 434, 439, 440

docência feminina 442, 452, 462, 463

docência queer 21, 334, 346, 348, 349, 354

E

ecologia dos reconhecimentos 175, 177

educação 13, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 33

- Educação Ambiental Antirracista 59
- educação antirracista 15, 17, 58, 59, 76, 77, 78, 123, 127, 129, 131, 140, 141, 142, 169, 276, 402, 417, 423, 467
- educação como bem comum 16, 103, 105, 106, 109, 111
- Educação Decolonial 22
- Educação Escolar Quilombola 44, 51, 55
- educação indígena 82, 85, 86, 88, 90, 91, 94, 96, 97, 98, 440, 468, 470
- educação judicial 18, 209, 210, 212, 221, 222, 224, 225, 468
- educação jurídica tradicional 210
- educação própria 15, 31, 416

empoderamento 21, 155, 302, 333, 351, 371, 444, 447, 454

epistemologias decoloniais 23, 79, 147, 208, 220, 226, 425

epistemologias de terreiro 17, 125

epistolaridade 22, 441, 443

escola contracolonial 16

escola do campo 145, 146, 151, 159, 160

escrita decolonial 432

escrita em carta 434

estudantes indígenas 98, 164, 167, 168, 170, 172, 173, 174, 178, 179, 404

exaustão epistêmica e afetiva 334, 343, 347, 352, 353

F

formas próprias de educar 15, 37, 41

G

gênero e sexualidade 336, 339, 344, 359, 367, 368, 369

I

Ilha do Capim 16, 35, 43, 49, 102, 103, 104, 106, 107, 109, 111, 469, 474

infâncias camponesas 146, 147, 148, 154, 155, 156, 157, 159

intercientificidade 18, 210, 214, 217, 220, 224, 225

interculturalidade 18, 34, 42, 107, 151, 161, 164, 174, 177, 178, 179, 209, 210, 214, 221, 224, 245, 346, 347, 348

- experiências interculturais 17, 165, 172, 173, 222
- formação judicial intercultural 18
- interculturalidade crítica 18, 107, 161, 174, 179, 210, 224, 245, 346, 347, 348, 352, 354, 414, 415, 440

J

justiça epistêmica 18, 209, 418

justiça intercultural 218, 222, 225

K

Kareem Khubchandani 358, 359, 360, 362, 363, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 377, 379

L

LaWhore Vagistan 21, 357, 358, 360, 362, 363, 364, 365, 366, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 377, 378, 379, 380, 381

letramento espacial crítico 20, 296, 302, 310

língua materna 39, 84, 90, 91, 92, 94, 96, 281, 290, 292

M

manifestações culturais 20, 116, 315, 318, 321, 323, 325, 329, 385

memória coletiva 77, 108, 117, 215, 435, 449

militância antirracista 135, 137, 140, 142

modos de vida 25, 39, 44, 48, 103, 104, 108, 110, 146, 148, 213, 219, 251, 253, 262, 266, 267, 273, 281, 289, 290, 292, 321, 349, 408, 416, 417, 422

morte ontológica 17, 125

mulheres indígenas 40, 89, 96, 164, 173, 230, 472

mulheres negras quilombolas 20, 315

N

Nego Bispo 19, 55, 123, 205, 247, 248, 249, 250, 251, 253, 254, 258, 259, 260, 261, 263, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 272, 276, 308, 435

neutralidade 217, 218, 243, 244, 279, 339, 352, 427, 431, 433, 435

O

oficinas sociopoéticas 150, 151, 153, 155

oralidade 15, 39, 58, 64, 65, 67, 68, 69, 76, 77, 78, 106, 108, 124, 159, 174, 242, 248, 273, 280, 283, 315, 429, 432

P

palestra-performance Lessons in Drag 21, 360, 362, 370, 374

pandemia de Covid-19 442, 445, 448, 450

patrimônio cultural 20, 21, 121, 260, 315, 316, 317, 318, 323, 325, 327, 328, 329, 330, 386

- patrimônio cultural imaterial 20, 315, 323, 328, 329

pedagogias 15, 18, 19, 27, 31, 33, 37, 56, 57, 58, 76, 78, 106, 107, 108, 111, 122, 123, 124, 161, 165, 179, 230, 242, 276, 288, 381

- pedagogia da reciprocidade 281, 282, 291, 292
- pedagogia do encantamento 55
- pedagogias de terreiro 15, 57, 58, 78, 122, 123, 124
- pedagogias ribeirinhas 107, 111

performance drag 358, 359, 366, 367, 369, 371, 375

pluralidade de saberes 18, 220, 347

pluralismo de justiça 211, 222, 224

pluralismo epistêmico 18

políticas de ações afirmativas 172, 297

políticas públicas 77, 106, 122, 172, 212, 213, 214, 215, 218, 219, 221, 260, 417, 460, 470

povos afropindorâmicos 251, 253, 266, 268, 269, 270, 272, 273

povos Kariri-Xocó e Fulni-ô 228, 241, 242, 243, 244

povos tradicionais 18, 106, 108, 172, 180, 181, 188, 200, 205, 206, 418

povo Ticuna 83, 87, 88, 89, 91, 93, 99, 473

práticas decoloniais 302, 325

práticas pedagógicas 22, 31, 75, 108, 109, 110, 123, 159, 166, 403

presença indígena 17, 18, 128, 163, 164, 165, 166, 167, 174, 178, 179, 228, 291, 412

produção de conhecimento 17, 31, 47, 52, 145, 156, 160, 212, 215, 217, 278, 280, 295, 296, 349, 352, 361, 406, 430, 433, 437, 438, 443

R

racismo 14, 17, 18, 24, 26, 29, 50, 58, 62, 74, 75, 78, 116, 118, 120, 122, 123, 125, 126, 128

- racismo epistêmico 18, 26, 122, 123, 165, 296
- racismo estrutural 172, 371
- racismo religioso 17, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 140, 141, 142

razão e emoção 240, 429, 430, 431, 438
reciprocidade 19, 60, 108, 191, 229, 230, 238, 243, 256, 277, 281, 282, 283, 285, 286, 288, 291, 292, 435
regimes de conhecimento 211, 212, 214, 221, 222, 225
RESEX Terra Grande-Pracuúba 183, 188, 197, 198, 199, 205
rodas de conversa 23, 34, 110, 241, 242, 442, 443, 445, 447, 451, 453, 454, 457, 460, 461, 462, 463, 464

S

saberes ancestrais 40, 44, 55, 109, 174, 177, 278, 306, 308
saberes de terreiro 16, 113
saberes do Sul 295, 296, 297
San Basílio 20, 314, 315, 316, 320, 321
Santa Rosa dos Pretos 20, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 323, 330, 331
sentipensamento 14
seres mais-que-humanos 15
sistemas de conhecimento 18, 118, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 217, 219, 220, 221, 222, 224
Sociopoética 17, 22, 23, 144, 145, 146, 149, 150, 151, 156, 159, 160, 441, 442, 443, 446, 449, 453, 464
sujeito epistêmico 17
Sul Global 20, 233, 263, 268, 294, 295, 296, 297, 302, 303

T

tambor de crioula 20, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 323, 327, 329, 330, 331
terreiros de candomblé 15, 58, 72
território de pertencimento 152, 158
território quilombola 214, 317, 331
territórios tradicionais 111, 182, 185, 189, 190, 191, 198, 199, 205, 210, 226, 417, 468, 469, 471
tradição oral 18, 59, 61, 64, 68, 79, 242
tradução intercultural 234, 431, 432
troca de cartas 22, 403, 408, 411, 416, 419
troca de saberes 164, 167, 179

U

universidade brasileira 334, 345, 347, 350, 352
Universidade de Brasília 13, 17, 27, 28, 58, 59, 85, 88, 93, 142, 160, 164, 166, 167, 170, 171, 175, 176, 179, 180, 225, 226, 228, 233, 311, 312, 402, 411, 423, 424, 445, 466, 468, 469, 470, 471, 472, 473, 474
Universidade Pública 22

V

vestibular indígena 19, 228, 231, 233, 234, 235, 241, 244
Vila Betânia 84, 86, 88, 89, 93, 95, 96
vozes pluriversas 18, 209, 210, 211, 224, 225

www.pimentacultural.com

Vozes do Pluriverso Tomo II nasce de encontros, travessias e aprendizagens com povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, comunidades de terreiro e outros territórios de resistência. Reunindo narrativas, pesquisas, cartas, ensaios e poéticas, a obra afirma os territórios, os saberes ancestrais, as memórias e as experiências coletivas como fontes vivas de educação e conhecimento. Ao tensionar os silenciamentos e as perspectivas monoculturais que ainda vigoram nas escolas, nas universidades e na ciência, convida a imaginar e construir formas mais plurais e justas de educar para o antirracismo e para coabitar a Terra.

GRUPO DE PESQUISA
EDUCAÇÃO, SABERES E DECOLONIALIDADES
(GPOES/UNB)

pimenta cultural