

América Latina:

saberes ancestrais e decolonialidade no Ensino Superior

Sueli do Nascimento

Como citar: NASCIMENTO, S. América Latina: saberes ancestrais e decolonialidade no Ensino Superior. *In:* CARVALHO, A. B. (org.). **Educação, ética, interculturalidade e saberes decoloniais.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 165-186 DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-212-3.p165-186>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição- NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

América Latina: saberes ancestrais e decolonialidade no ensino superior

Sueli do NASCIMENTO³⁰

[...] no puede ser pensado sin considerar las estrategias políticas contextualizadas, como tampoco sin asociarlo a las políticas culturales de identidad y subjetividade.³¹ (WALSH, 2002, p. 117-118)

Introdução

A proposta desta discussão é o início de um projeto latino-americano focado nos saberes ancestrais e na decolonialidade no ensino superior. Acredita-se, por estes meios, na aproximação dos povos indígenas e em um programa que possa constituir uma filosofia de vida, de educação para dimensões sutis no que concerne à alma – ao que miticamente chamamos de *enigma da vida* - ao adentrar a floresta e a cultura que ali

³⁰ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Campus de Marília. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade (Gepees/Unesp). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS/Unidade Paranaíba-MS); Docente do Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium – UniSALESIANO, Campus Araçatuba/SP - e da Rede Pública Municipal de Ensino de Birigui/SP. E-mail: sueli.nascimento@unesp.br

³¹ [...] não pode ser pensado sem considerar estratégias políticas contextualizadas, nem sem associá-lo às políticas de identidade cultural e subjetividade. (Tradução nossa).

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-212-3.p165-186>

existe e resiste. Tais aspectos nos aproximam da (re)existência,³² ou seja, da força simbólica apresentada por rituais, hábitos e costumes, para os indígenas sinônimo de privilegiar o estar vivo.

Não se pretende romantizar contextos, como o distanciamento da escrita e/ou a dimensão burocrática, nem o controle sobre o outro ou a importância da transmissão dos conhecimentos pela oralidade. O intuito é dialogar eticamente sobre dois horizontes que se entrecruzam. Deles tomamos emprestada a palavra interculturalidade, para, com ela, apresentar o cuidado com o olhar sobre os povos indígenas.

E é exatamente sob esse olhar cuidadoso que a reflexão epistemológica e vivencial manifesta a voz na aldeia – a conversa repleta de “*ensinagem*”, termo utilizado para expressar o poder medicinal das plantas da floresta, do alimento que se faz, dos rituais, do sol como mestre do horário e dos encantados (dos que já se foram desta vida), aspectos que relacionam o entorno com os saberes ancestrais e que possibilitam discussões pertinentes à nossa condição ontológica.³³

O processo denominado “interculturalidade” nos permitirá ‘dialogar’ com as etnias indígenas, pois ela constituirá o meio para entendermos a dimensão simbólica na leitura do trovão, de uma pedra que encontramos no caminho, da chuva que se associa a comportamentos humanos, retratando um pensar-reflexivo a partir de uma simbologia que se contrapõe à cultura ocidental.

Nesta perspectiva, não cabem contrapartidas culturais, pois nada há que se pareça com a valorização ou não do trovão, da pedra ou da chuva

³² Termo apropriado da seguinte citação: “No es de olvidar que mientras el silenciamiento ha sido empleado históricamente como un dispositivo de disciplinamiento y dominación, el silencio estratégico ha sido parte, también a lo largo de la historia, de las prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. (WALSH, 2017, p. 25).

³³ Ontologia (do grego *ontos* "ente" e *logoi*, "ciência do ser"): existência do ser.

que cai. O que observamos é certamente uma distância entre a cultura indígena e a cultura europeia, situado em meio urbano ou aculturado à la ocidental a respeito do cosmos. Diferentemente dos primeiros, estes últimos não têm um envolvimento com a natureza como o têm os indígenas, o que significa, por parte dos segundos, um não-envolvimento emocional com os fatos naturais.

Por consequência, não há como encontrar neles o ‘espírito’ nos rios, nas casas, enfim, segundo Hall, o sistema pode estereotipar este cenário emblemático com a representação desses povos e retificar de forma reducional a folclorização e a exotização da diferença, e poderá coisificar a narrativa:

[...] como é contada e recontada nas histórias e nas literaturas nacionais, na mídia e na cultura popular. Essas fornecem uma série de histórias, imagens, panoramas, cenários, eventos históricos, símbolos e rituais nacionais que simbolizam ou *representam* as experiências partilhadas, as perdas, os triunfos e os desastres que dão sentido à nação. Como membros de tal “comunidade imaginada”, nos vemos, no olho de nossa mente, como compartilhando dessa narrativa (HALL, 2015, p. 31).

O cuidado inicial, manifestado nesta introdução, deve ser mantido também ao se analisar e contar as histórias desses povos “na continuidade, na tradição e na intemporalidade”, que é onde eles situam a “natureza das coisas”.

O presente estudo se conecta com a formação de professores e, conseqüentemente, com as práticas pedagógicas, para um encontro entre a estética e a ética que concerne, na situação hipotética em que nos

colocamos, a um povo ‘formado’ que ou exclui ou pelo menos não inclui o outro, nem entende seu modo de ser.

O contexto requer uma conversa pontual, com amor e respeito, com o espírito da terra, da natureza e do cosmos, em um diálogo com os saberes ancestrais. Diálogo, como escreve Karai Miri Poty:

Que debemos mantener siempre encendido el fuego del corazón para que reviva el espíritu de la palabra, pues solo así podremos reencontrarnos con los demás, con los otros. Pero sobre todo, podremos reencontrarnos con nosotros mismos... Que el espíritu de la palabra, que da vida al fuego del corazón, hará posible que podamos conversar con amor y con respeto, con el espíritu de la tierra, de la naturaleza y el del cosmos (*apud* ARIAS, 2011, p. 10).³⁴

Os ensinamentos guaranis, aqui descritos, relacionam a sabedoria do coração. posicionando-se, enquanto estratégia cosmo-existencial, para a luta, em uma inquietude permanente que estimula a partilha pela transformação de si mesmo, e a incansável busca por novas maneiras de ser e de viver, em um respeito aos saberes ancestrais.

Nosso objetivo é descrever a importância do debate sobre os povos indígenas na universidade em uma perspectiva intercultural e decolonial para uma possível relação conceitual entre ancestralidade, formação, saberes e práticas docentes.

³⁴ Que devemos manter sempre o fogo do coração aceso para que o espírito da palavra reviva, porque só assim poderemos redescobrir os outros, com os outros. Mas, sobretudo, poderemos nos redescobrir ... Que o espírito da palavra, que dá vida ao fogo do coração, nos permita conversar com amor e respeito, com o espírito da terra., natureza e a do cosmos (*apud* ARIAS, 2011, p. 10 – Tradução nossa).

Por um olhar decolonial no ensino superior: ancestralidade e saberes

Adentrar o espaço acadêmico é, por si, um repensar indissoluvelmente relacionado ao pensamento e à crítica, entre conteúdos preestabelecidos, “esperançar” por novos olhares a formação e a prática docente, de justiça e de ‘vida integral’ (total realização do ser humano), que Dussel (2012, p. 632) explica estar na “dimensão físico-biológica, histórico-cultural, ético-estética e até mesmo místico-espiritual”. Daí a importância sobre:

[...] o outro que habita em nós - medos, faltas e falhas. Todavia, se o reconhecimento dessas dimensões não ocorre ou elas não são levadas em consideração, a tendência é acarretar violências incontroláveis e conflitos contra os outros, contra a polis, na verdade, contra si mesmo (CARVALHO, 2016, p. 204-205).

Momento de se refletir sobre a complexidade do pensamento decolonial no que cerne à “colonialidade” no fundamento do novo padrão de poder e no movimento que fundou um modo de existência social chamado “modernidade”, momento em que se acredita, no contexto de pesquisa, deva intervir o papel da ética enquanto defensora da vida integral, ou, mais especificamente, no ponto em que o Outro – cansado de ser excluído - deva ser incentivado a buscar por sua libertação. Para que isso ocorra, porém, será necessária a tomada de consciência freireana, que requer outro sistema ético e outra história de vida.

Tal assertiva nos remete ao questionamento formulado por Quijano: “Por que e como a colonialidade do poder produziu o

des/encontro entre nossa experiência histórica e nossa perspectiva principal de conhecimento e, conseqüentemente, frustrou as intenções de solução eficaz de nossos problemas” (2006, p. 75), colaborando para a invisibilidade dos sujeitos que poderíamos relacionar como povos indígenas?

Krenak já mencionava essa invisibilidade ao ser questionado pela repórter, em entrevista (1989), com a pergunta: “Então Krenak, quem é você?” Sua resposta:

Eu sou Ailton Krenak. Sou filho de uma pequena tribo originária da região do Vale do Rio Doce. Nosso território tradicional se estende do litoral do Espírito Santo até entrar um pouco no sertão de Minas. Neste século XX, nós tivemos uma reserva delimitada pelo governo brasileiro. Os vários grupos do povo Krenak foram presos nessa reserva em 1922. Eu nasci em 1953; então, já sou filho da geração dos Krenak do cativoiro. Os Krenak livres viveram até 1922 (KRENAK, 2015, p. 80).

Observe-se a voz que se manifesta em relação à cultura e à resistência dos povos indígenas, perspectiva que abre espaço para discussões entre indígenas e não-indígenas, focando principalmente, e almejando, o elo entre ancestralidade, formação, saberes e práticas docentes.

Dussel (2016, p. 163-164) declarou que “a exclusão do não europeu como critério civilizador deu à Europa uma dominação cultural e ideológica. O não europeu excluído terminou por desaparecer de toda consideração prática e teórica”. Entende-se, por Dussel (1993, p. 58-59), que “o domínio que os europeus exerceram sobre o ‘imaginário’ do nativo, conquistado antes pela violência das armas, é um processo de racionalização próprio da modernidade”. Mignolo (2017) contribuirá

significativamente nesse repensar, por admitir a necessidade de um projeto para fazer ressurgir, reemergir e re-existir, tanto o nativo quanto seu “imaginário”, ou melhor, sua “cultura”.

É nesse desigual cenário histórico que se insere a tarefa da universidade, local do saber, para fazer frente a conceitos e preconceitos. Cabe-lhe, segundo escrevia Freire (1981, p. 92), analisar se a educação tem contribuído para a libertação, porque “[...] é na intersubjetividade, mediatizada pela objetividade, que minha existência ganha sentido”. O sentido de contribuir para a tomada de consciência dos sujeitos se faz pelo princípio da análise crítica dos acontecimentos históricos e filosóficos, pela intersubjetividade da existência coletiva em um diálogo entre ancestralidade, formação, saberes e práticas docentes na humildade de um aprender juntos pedagogicamente freireano.

Somos a mesma América: formação e prática docente

Para intervir com um pensamento decolonial não há como evitar polêmicas. Há, necessariamente, que abordar “epistemologias fronteiriças” e caracterizar a “diversidade de formas críticas de pensamento analítico”. É o que observa Mignolo:

[...] a lógica da racialização que surgiu no século XVI tem duas dimensões -ontológica e epistêmica - e um só propósito: classificar como inferiores e alheias ao domínio do conhecimento sistemático todas as línguas que não sejam o grego, o latim e as seis línguas europeias modernas, para manter assim o privilégio enunciativo das instituições, os homens e as categorias do pensamento do Renascimento e a Ilustração europeias (2017, p. 17-18).

Por exemplo, ainda segundo o autor, “no momento em que os ibéricos conquistaram, nomearam e colonizaram a América (cuja região norte, ou América do Norte, os britânicos colonizarão um século mais tarde), encontraram um grande número de diferentes povos” (2017, p. 17-18).

Eis o ponto que requer, como já mencionado, olhar cuidadoso. Este ponto constitui o ápice deste contexto e é de suma relevância no que concerne à conexão entre ancestralidade, formação, saberes e práticas docentes, pois esses povos, considerados “diferentes”, possuíam e possuem aspectos culturais específicos que constituem sua história, linguagem, memória e identidade.

Dentre eles, “astecas, maias, chimus, aimarás, incas, chibchas, etc., trezentos anos mais tarde, todos eles reduziam-se a uma única identidade: índios” (QUIJANO, 2005, p. 127). Acredita-se na possibilidade de que tenha sido nesse trilhar epistemologicamente vivenciado que se constituíram as inúmeras etnias que se ‘ressignificaram’ em sua própria construção.

Nesta perspectiva, a construção de nossa formação e prática docente não acontece “isolada do mundo, senão na práxis dos homens dentro da história. Por implicar a relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica desta relação” segundo (FREIRE, 1981, 79-80). E isto constitui o exato contexto que nos faz indagar como a formação influencia nossa prática e como poderíamos reestruturar uma prática a partir de outras possíveis formações, em um contínuo e ininterrupto respeito pela ancestralidade e pelos saberes dos originários.

Representaria isso interferir no projeto decolonial e/ou significaria colaborar com um novo modo de pensar junto?

As discussões propostas são um expoente para novas práticas advindas de formações destinadas a criar um elo entre os saberes e a ancestralidade na universidade, enquanto ciência epistemológica e vivencial, possibilidade de uma educação que instigue os sujeitos, como já mencionado, a *ressurgir, a reemergir e a re-existir*, o que demanda consciência e atitude críticas para perguntar e se repensar: Somos a mesma América?

Discussões

[...] la diferencia colonial permite entender la densidad diacrónica y la constante re-articulación de la diferencia colonial aún hoy, en un mundo regido por la información y la comunicación y por un colonialismo global que no se ubica en ningún Estado-Nación em particular. (MIGNOLO, 2000. p. 20).³⁵

O autor dá a entender que a diferença colonial ainda nos assombra, pois a informação e a comunicação são regidas por um colonialismo global que não se situa em nenhum Estado-nação particular. Nessa articulação opressiva, a visão dos povos indígenas continua vinculada à visão estereotipada de serem ‘preguiçosos e indolentes’, ou dos que ‘não gostavam de trabalhar’. Segundo Munduruku (2012, p. 29), continua a prevalecer a “violação à organização social e à soberania dos povos indígenas”.

³⁵ “[...] a diferença colonial permite-nos compreender a densidade diacrónica e a rearticulação constante da diferença colonial ainda hoje, em um mundo regido pela informação e comunicação e por um colonialismo global que não se situa em nenhum Estado- Nação em particular” (MIGNOLO, 2000. p. 20, tradução nossa).

A ruptura desse paradigma só poderá ocorrer por meio do pensamento e de uma atitude decolonial, que, segundo Mignolo:

[...] abre um novo modo de pensar que se desvincula das cronologias construídas pelas novas *epistemes* ou paradigmas (moderno, pós-moderno, altermoderno, ciência newtoniana, teoria quântica, teoria da relatividade, etc.). Não é que as *epistemes* e os paradigmas estejam alheios ao pensamento decolonial. Não poderiam sê-lo; mas deixaram de ser a referência da legitimidade epistêmica (2017, p. 15).

Emerge, admitido este aspecto, a necessidade de uma relação à leitura e à interpretação crítica, indispensável no âmbito acadêmico de formação para uma possível prática pedagógica decolonial. Ousa-se, neste quesito, chamar à discussão o campo do ensino e pesquisa, visto que, segundo Bosi (2016, p. 313), devemos nos afastar de riscos ideológicos em que o *puro tecnicismo* e o *puro historicismo* “têm consequências especialmente graves no nível interpretativo”, gerando, conseqüentemente, uma “técnica *neutra* e opressão ideológica” nos pesquisadores quando se reflete sobre a dialética da colonização.

Trata-se de ‘desconstruir’ o produto do domínio do poder que, de acordo com Santos (2011, p. 266-267), vem de “qualquer relação social regulada por uma troca desigual. É uma relação social porque a sua persistência reside na capacidade que ela tem de reproduzir desigualdade”, incluindo “a ação e a vida”, “os projetos e as trajetórias pessoais e sociais”, impulsionando uma *educação desigual*.

O estudo que aqui propomos preza por uma educação decolonial, que consiste em “*superar a mera posição teórico-cúmplice da filosofia com o sistema vigente que gera vítimas*” (DUSSEL, 2012, p. 321). Acreditamos poder estabelecer com os povos latino-americanos, indígenas e não-

indígenas, um processo libertador e emancipatório através do diálogo. Através dele, os sujeitos compreenderiam a história latino-americana não somente caracterizada pela parcialidade e precariedade dos Estados-nação, mas principalmente pelo conflito que se estabeleceu entre as suas sociedades.

Dussel é mais específico a respeito:

‘Interpretar’ o mundo em uma exclusiva posição teórica pressupõe aceitar o sistema dado a partir de seu próprio horizonte. Transformar (ou ação transformadora de normas, ações, instituições, sistema de eticidade) é o que se propõe a “razão ético-crítica”. Isto não significa que se deva abandonar toda filosofia; significa que se deve superar a mera posição teórico-cúmplice da filosofia com o sistema vigente que gera vítimas, e comprometer-se praticamente com estas vítimas a fim de colocar o caudal analítico da filosofia ético-crítica (que é a plena valorização da filosofia) em favor da análise das causas da negatividade das vítimas e das lutas transformadoras (libertadoras) dos oprimidos e excluídos (2012, p. 321).

Indubitavelmente, tanto Dussel (2012) quanto Santos (2011) afirmam que as formas de poder são trocas desiguais, que produzem oprimidos e excluídos, incluindo a pesquisa científica, tão emergencial e concisa. Entretanto, não resta outro recurso senão a “pesquisa científica” para tornar possíveis as contribuições sociais e suas relações, desde que tenham por propósito, declara Santos (2011, p. 286), conscientizar esta “sociedade produtora de mercadorias”.

Indagar e, conseqüentemente, repensar sobre é a inquietude que se mencionou anteriormente, para ir contra a *coisificação das pessoas* que Santos (2011, p. 286) correlaciona com a “personificação das coisas”, ou seja, com os resquícios coloniais que sobrevivem, infelizmente, no âmbito

educacional e que multiplicam uma troca desigual nas relações, marcadas ou destacadas, no presente estudo, entre ancestralidade, formação, saberes e práticas docentes.

Almeja-se, nesta discussão, do ponto de vista epistemológico e no âmbito vivencial, “desconstruir”. Na prática, como tarefa da universidade, isto significa combater a perspectiva expressa por Quijano (2005), segundo a qual “o *não-europeu é percebido como passado*”, oprimido.

Significa combater o que Freire (1980, p. 59) considera ser colonizador (e seus descendentes), um cidadão não solidário com os oprimidos senão quando deixa de os olhar como uma categoria abstrata e os vê como pessoas injustamente tratadas, privadas de suas palavras, de quem se abusou ao venderem seu trabalho.

Significa ‘desconstruir’ um padrão de poder imposto, que, segundo Quijano (1999, p. 102), tem como eixos que impulsionam a dominação:

[...] la existencia y la reproducción continua de esas nuevas identidades históricas, así como la relación jerarquizada entre tales identidades en cada instancia de poder: económica, social, cultural, intersubjetiva, política. Debido a eso las instituciones y los mecanismos de dominación social, los subjetivos y los políticos en primer lugar, tenían que ser diseñados y destinados, ante todo, para la preservación de ese nuevo fundamento de clasificación social (1999, p. 102).³⁶

³⁶ [...] a existência e reprodução contínua dessas novas identidades históricas, bem como a relação hierárquica entre tais identidades em cada instância de poder: econômica, social, cultural, intersubjetiva, política. Por isso, as instituições e os mecanismos de dominação social, subjetivos e políticos em primeiro lugar, deveriam ser concebidos e destinados, sobretudo, à preservação desse novo fundamento da classificação social (, 1999, p. 102, tradução nossa).

A esta dominação, Nelson Maldonado-Torres (2006, p. 106) chamará de '*dinâmicas de poder de caráter preferencial*', referindo-se "al proceso en el que el sentido común y la tradición están marcados por las dinámicas del poder que son preferentes en carácter: discriminan a la gente y se dirigen a las comunidades", enquanto essa colonialidade "sugiere que el Ser milita contra la existencia misma de uno" (2006, p. 104).³⁷

O caminho proposto pelo processo ação-reflexão-ação não é findável neste estudo e não pretende ser, pois, como afirma Dussel, para "crescer é necessário amadurecer", e este processo, aqui proposto, é longo e complexo; exige de todos/as os/as envolvidos/as, incluindo leitores/as, *tempo, estudo, reflexão*.

Tal como escreve Dussel (2006, p. 55), trata-se de um processo que exige "retorno a los textos constitutivos de la propia cultura, antes, o al mismo tiempo que el dominio de los textos de la cultura moderna hegemónica".³⁸ O autor (2005, p. 45) colabora, especificando "como punto de partida de la Modernidad 'fenómenos intra-europeos, y el desarrollo posterior, que no necesita más que Europa para explicar el proceso'.³⁹

Nesta discussão, além de se analisar o ponto de partida sobre a modernidade, "no negamos la razón, en otras palabras, sino la irracionalidad de la violencia generada por el mito de la modernidad",

³⁷ Nelson Maldonado-Torres (2006, p. 106) chamará essa dominância de 'dinâmica de poder de caráter preferencial', referindo-se a "o processo em que o senso comum e a tradição são marcados pelas dinâmicas de poder que são preferidas em caráter: eles discriminam contra pessoas e comunidades-alvo", enquanto essa colonialidade "sugere que Ser milita contra a própria existência" (2006, p. 104, tradução nossa).

³⁸ Como afirma Dussel (2006, p. 55), trata-se de um processo que exige "o retorno aos textos constitutivos da própria cultura, antes, ou ao mesmo tempo que o domínio dos textos da cultura hegemônica moderna. (Tradução nossa).

³⁹ O autor (2005, p. 45) colabora, especificando "como ponto de partida dos fenômenos intraeuropeus da Modernidade, e posterior desenvolvimento, que não precisa mais do que a Europa para explicar o processo" (Tradução nossa).

mencionado por Dussel (2001, p. 69; 58) e que “...desarrolla un mito irracional, una justificación de la violencia genocida” nos povos.⁴⁰

Nesse contexto, além dessa consciência da irracionalidade gerada violentamente, pretende-se também *reconceituar e fundar estruturas* que darão significado ao movimento indígena, mas também de elaborar um projeto que não se justifique mais pela violência, mas que, segundo sugere Walsh, esteja condicionado:

[...] a cambios profundos a este orden. Su afán no es simplemente reconocer, tolerar ni tampoco incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructura establecidas. Por el contrario, es interrumpir desde la diferencia en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; es hacer reconceptualizar y refundar estructuras que ponen en escena y relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir (WALSH, 2012, p. 119).⁴¹

O estudo não se poderá caracterizar como um combate contra a modernidade e, muito menos, contra os estudos ocidentais, “sino como una manera de pensar críticamente la modernidad desde la diferencia

⁴⁰ Nesta discussão, além de se análise ou ponto de partida sobre a modernidade, “não negamos a razão, ou seja, a irracionalidade da violência gerada pelo mito da modernidade”, citado por Dussel (2001, p. 69; 58) e que "... desenvolve um mito irracional, uma justificativa para a violência genocida" (Tradução nossa).

⁴¹ [...] a mudanças profundas nesta ordem. Seu desejo não é simplesmente reconhecer, tolerar ou incorporar o que é diferente dentro da matriz e estrutura estabelecidas. Pelo contrário, é interromper a diferença nas estruturas coloniais de poder como desafio, proposta, processo e projeto; É reconceituar e reencontrar estruturas que encenam e relações equitativas de lógica, práticas e diversas formas culturais de pensar, agir e viver (WALSH, 2012, p. 119, tradução nossa).

colonial” (MIGNOLO, 2000, p. 08)⁴² e, ao se pensar por esta perspectiva, revisar nosso pensar e agir.

Isto comporta repensar a formação e a prática docente para finalmente as relações e as práticas equitativas se tornarem substancialmente epistêmicas e vivenciais, permitindo que se aliem a ancestralidade e os saberes de diferentes formas culturais, que significativamente contribuirão para o nosso pensar, agir e viver, aproximando-nos ética e esteticamente de um novo olhar sobre a temática abordada.

Trata-se de criar um novo ‘contexto’, que Mignolo (2000, p. 08) caracteriza como “una epistemología fronteriza que, desde la subalternidad epistémica, reorganiza la hegemonia epistémica de la modernidad. Esta epistemología fronteriza puede pensarse como descolonización, o si se quiere, como de-construcción desde la diferencia colonial”.⁴³

Aspectos que não se distanciam cientificamente de novas discussões, mas impulsionam o ininterrupto aprofundamento dos conhecimentos, das cosmologias e práticas cotidianas indígenas, combatendo, assim, a desumanização, a dominação, a opressão, a inferiorização e a subordinação dos povos.

O desafio de todo esse processo são as brechas de ‘*ordem colonial moderna*’ que minam a estrutura do poder, ou da cultura dominante.

⁴² Ou este estudo não pode ser caracterizado como um combate à modernidade e, muito menos, contra os estudos ocidentais, “mas como uma forma de pensar criticamente a modernidade a partir da diferença colonial” (MIGNOLO, 2000, p. 8, tradução nossa).

⁴³ Trata-se de criar um ‘contexto’ novo, que Mignolo (2000, p. 8) caracteriza como “uma epistemologia de fronteira que, a partir da subalternidade epistêmica, reorganiza a hegemonia epistêmica da modernidade. Essa epistemologia da fronteira pode ser pensada como descolonização, ou se você preferir, como desconstrução da diferença colonial” (Tradução nossa).

No processo que nos propomos com o termo ‘decolonialidade no ensino superior’, o “desconstruir” ou o “reconstruir” precisa levar em conta as “brechas” identificadas e denunciadas por Walsh (2017) em seus estudos, pelo fato de, apesar de tudo, continuarem a (re)padronizar, a (re)constituir, a (re)moldar a colonialidade do poder.

Isto posto e reconhecido, concordamos com o que propõe Kusch:

Por lo tanto, más que de conocimiento, aquí cabe hablar de comprensión, que supone una afinidad con el sujeto y una tendencia a afianzarlo. Es entender que esa acción tiene otro sentido que el que habitualmente le damos, que es una estructura autónoma a la cual se someten los integrantes de la comunidad (1978, p. 62).⁴⁴

Este mesmo autor afirma ainda: “Ante todo, difícilmente podrán estudiarse los símbolos aisladamente del contexto en el cual se dan. Dentro de este contexto se advierte que la significación de un símbolo se enriquece con la función que cumple dentro de la totalidad” (1978, p. 35).⁴⁵ O contexto a que o autor se refere possui um significado simbólico-vivencial, enriquecido pela função que ele desempenha em sua totalidade. Além de não distante da epistemologia, poderá romper com futuros paradigmas científicos.

⁴⁴ Portanto, mais do que conhecimento, aqui podemos falar de compreensão, o que implica afinidade com o sujeito e tendência a fortalecê-lo. É entender que essa ação tem outro sentido que aquele que costumamos dar, que é uma estrutura autónoma a que se submetem os membros da comunidade (1978, p. 62, tradução nossa).

⁴⁵ “Em primeiro lugar, os símbolos difícilmente podem ser estudados isoladamente do contexto em que ocorrem. Nesse contexto, nota-se que o significado de um símbolo é enriquecido pela função que ele desempenha na totalidade” (1978, p. 35, tradução nossa).

Considerações Finais

A complexidade do presente estudo não permite prever um ponto final. Aliás, admitimos que o que propomos são reflexões iniciais de uma pesquisa em fase de desenvolvimento, oportunizando, assim, alguns conceitos e dialogando com autores que trabalham ou estudam a temática decolonial nos países da América Latina.

A reflexão exposta sob viés de um olhar decolonial no ensino superior entre ancestralidade, saberes, formação e prática docente almeja, em tese, uma educação emancipatória, que tem como sujeitos, em especial, os povos indígenas, propondo que dialoguem nessa construção.

Em conversa com o terena Irineu⁴⁶, ele falava sobre o poder medicinal das plantas das florestas, do poder que sua avó dominava por ser uma '*koixomuneti*' (termo xamânico que compreende prática de cura entre os terena – além das questões físicas, a espiritualidade da aldeia e da colheita). Este é um exemplo a ser considerado, entre tantos outros, mas em particular no que tange às mudanças que ocorreram com a medicina moderna. Ainda hoje, segundo testemunho do Irineu, existe uma '*koixomuneti*' que mora na aldeia Ekerua, da etnia terena, e na aldeia dele – Kopenoti -, segundo ele 'batizada' como '*koixomuneti*'.

Nesse diálogo, destaca-se a busca desse indígena terena pela medicina tradicional (plantando as ervas) e pela continuidade do trabalho de sua avó na aldeia como '*koixomuneti*'. Também comentou a respeito dos alimentos tradicionais que vêm da mandioca, como: '*Hibi*' - tipo um

⁴⁶ Amigo pertencente à etnia Terena, da aldeia Kopenoti, localizada em Bauru/SP, que gentilmente colabora contando a realidade que seu povo vive e alguns costumes que aqui consideramos de suma importância (Tradução nossa).

bolo de mandioca; *'lapapé'*, pamonha de mandioca, que antigamente, como todos os povos indígenas, utilizavam o sol como relógio.

A aproximação com a ancestralidade e os saberes mencionados pela voz do indígena são um primeiro passo, hipoteticamente decolonial, para dialogar e contribuir para esta pesquisa, ainda em fase de desenvolvimento. Com ela, espera-se contribuir com a formação e a prática docente para, enfim, reconhecer e admitir que somos uma América, uma América de todos ou de muitos povos.

Referências

ALBAN, A.; GALLARDO, H.; NEIRA, A.; RESTREPO, E.; WALSH, C. **Convergências e divergências:** rumo a educações e "outros" desenvolvimentos. Bogotá, Colômbia: Minute of God University Corporation, 2017.

ARIAS, P. Corazonar la dimensión política de la espiritualidad y la dimensión espiritual de la política. **Revista de Ciências Humanas Sociais y Educación.** Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Quito, v. 10, p. 21-39, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/84701045.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2021.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2011.

BOSI, A. **Dialética da colonização.** São Paulo: Companhia das letras, 2016.

CARVALHO, A.B. de. **A relação professor e aluno:** paixão, ética e amizade na sala de aula. Curitiba: Appris, 2016.

DUSSEL, E. **Ética da Libertação**: na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2012.

DUSSEL, E. Eurocentrismo y modernidad (Introducción a las lecturas de Frankfurt). In: Walter MIGNOLO, W. (Comp.). **Capitalismo y geopolítica del conocimiento**. El Eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo. Ediciones del signo, Duke University, 2001.

DUSSEL, E. Europa, modernidad y eurocentrismo. *In*: LANDER, E. (Comp.) **La colonialidad del saber**. La Habana, Editorial de Ciencias Sociales. 2005. p. 41-56.

DUSSEL, E. **Filosofía de la cultura y la liberación**. México: UNAM, 2006.

DUSSEL, E. **Paulo de Tarso na Filosofia Política Atual e Outros Ensaios**. Tradução: Luiz Alexandre Solano Rossi. São Paulo: Paulus, 2016.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. *Conscientização*: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

JECUPÉ, K. W. **Todas as vezes que dissemos adeus**. São Paulo: Triom, 2002.

KUSCH, R. **Esbozo para una antropología filosófica americana**. Buenos Aires, Argentina: Castañeda, 1978.

MACAS, L. Presentación. *In*: WALSH, C. **Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala**. Quito, Abya-Yala/Instituto Científico de Culturas Indígenas. 2012. p. 5-6.

MALDONADO-TORRES, N. La topología del ser y la geopolítica del saber. Modernidad, imperio, decolonialidad. *In*: SCHIWY, F.; MALDONADO-TORRES, N. **(Des)colonialidad del ser y del saber (videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda) en Bolivia**. Buenos, 2006.

MIGNOLO, W. Diferencia colonial y razón postoccidental. *In*: MIGNOLO, W. **La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina**. Bogotá: Instituto Pensar y Centro Editorial Javeriano, 2000.

MIGNOLO, W. Desafios Decoloniais Hoje. Tradução: Marcos de Jesus Oliveira. **Epistemologias do Sul**, 2017. p. 12-32. Foz do Iguaçu/PR, 1 (1).

MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. Coleção Educação em foco. São Paulo: Paulinas, 2012.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. 2005. p.118-142. Buenos Aires, Colección Sur Sur.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina, en Santiago Castro Gómez y Oscar Guardiola Rivera (eds.). **Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial**. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 1999.

QUIJANO, A. Os Fantasmas da América Latina. Tradução: Olga Cafalcchio. *In*: NOVAES, A. (Org.). **Oito visões da América Latina**. São Paulo: Editora Senac, 2006.

WALSH, C. (De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros em el Ecuador. *In*: FULLER, N. (Ed.). **Interculturalidad y política**. Desafíos y posibilidades. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2002.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y (de)colonialidad**. Ensayos desde Abya Yala. Quito, Abya-Yala/Instituto Científico de Culturas Indígenas, 2012.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales**: Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. T. II. Quito-Ecuador: Ed. Abya-Yala, 2017, p. 25.

