



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



CULTURA
ACADÊMICA
Editora

Aprendendo com os povos indígenas a decolonizar o imaginário: educação intercultural e decolonial na formação de professores/as

Genivaldo de Souza Santos
Reinaldo Matias Fleuri

Como citar: SANTOS, Genivaldo de Souza; FLEURI, Reinaldo Matias. Aprendendo com os povos indígenas a decolonizar o imaginário: educação intercultural e decolonial na formação de professores/as. In: CARVALHO, Alonso Bezerra de (org.). **Educação, ética e decolonialidade**: contribuições para a formação de professores e a prática docente. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. p. 149-166. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-465-3.p149-166>



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).

Capítulo 7

Aprendendo com os povos indígenas a decolonizar o imaginário: educação intercultural e decolonial na formação de professores/as.

Genivaldo de Souza Santos¹⁹

Reinaldo Matias Fleuri²⁰

Introdução

O presente texto está vinculado tanto ao projeto de pós-doutorado *A floresta como projeto de vida: educação e espiritualidade em perspectiva decolonial*, em fase inicial de desenvolvimento, quanto às leituras, reflexões e das relações de amizade desenvolvidas no GEPEES – Grupo de Estudo e Pesquisa Educação, Ética e Sociedade (UNESP-Marília), bem como das ações extensivas desenvolvidas junto a Aldeia Icatu, formada pelas etnias *Kaingang e Terena*, localizada no município de Braúna, na região oeste do estado São

¹⁹ Graduado em Filosofia, Mestre e Doutor em Educação pela Unesp/Marília. Docente do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Campus de Birigui. Vice-líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade (GEPEES), cadastrado no CNPq. E-mail: genivaldo@ifsp.edu.br

²⁰ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Professor Titular da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e professor visitante nacional sênior (CAPES) junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: rfleuri@gmail.com

Paulo. Os pressupostos de uma fenomenologia hermenêutica nos servirão como guia metodológico, assim como a produção de conceitos, tarefa eminentemente filosófica, com base na leitura e na interpretação de textos filosóficos, antropológicos e existenciais.

A questão que nos propomos a investigar pode ser sintetizada com a pergunta realizada no campo da didática e formação de professores na forma da seguinte pergunta: o que podemos aprender com os povos indígenas em como decolonizar o imaginário? Trata-se de uma questão que traz consigo uma carga ético-política, por, de antemão, reconhecer uma alteridade constitutiva da nossa subjetividade, e fazendo isso, inverte a relação colonizadora tradicionalmente estabelecida, que assume a forma da relação dialética entre ser – não ser, na qual o colonizado é destituído de toda potência do ensino, na medida em que o valor epistemológico dos seus saberes foi/continua sendo estrategicamente esvaziados e classificados como meras crenças e superstições.

O conceito de colonialidade foi aplicado inicialmente para analisar o poder exercido sobre os povos colonizados e tem sua gênese no sociólogo peruano Aníbal Quijano, exprimindo a ideia de que as relações de colonialidade nas esferas econômicas e políticas não acabaram com o fim do colonialismo histórico. Trata-se de um conceito com dupla pretensão, por um lado, denuncia a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais e por outro possui uma capacidade explicativa que atualiza e processos que supostamente teriam sido superados pela modernidade. (Balestrini, 2013, p. 100),

O conceito de colonialidade do poder estendeu-se para outras esferas, especialmente porque a matriz colonial do poder se manifesta em uma estrutura complexa de níveis de entrelaçamento: controle da

economia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais, do gênero e da sexualidade e da subjetividade e do conhecimento (Mignolo, 2010, p. 12). Reproduzindo-se em uma tripla dimensão: do poder, do saber e do ser, apresentado como o lado obscuro da modernidade, indissociavelmente constitutiva dela.

O presente trabalho insere-se na continuidade e no adensamento das reflexões em torno do entremeio da colonização do saber e do ser, de onde emerge a possibilidade de múltiplos imaginários, conforme a multiplicidade dos povos originários do Brasil, que foram e continuam sendo negados pelos processos neocolonizadores ainda vigentes.

Os desafios [ainda] presentes na Educação das relações étnico-raciais.

A lei 11.645/2008 que obriga a inclusão do ensino da história e da cultura indígena, africana e afro-brasileira em todo o currículo da educação básica é uma das grandes conquistas no campo educativo, representando um campo aberto de consolidação de uma educação intercultural²¹ e do fortalecimento da perspectiva decolonial, com

²¹ Diferente das perspectivas *Funcional* ou *Relacional*, assumimos neste trabalho o conceito de *interculturalidade crítica*, desenvolvida por Catherine Walsh, em que o ponto de partida não é o problema da diferença ou diversidade em si, tampouco a tolerância ou inclusão cultural (neo)liberal. Como ela diz: “[...] el punto medular es el problema estructural-colonial-racial y sua ligazón al capitalismo de mercado. [...] parte del asunto de poder, su patrón de racialización y la diferencia que há sido construída a función de ello. [...] es un llamamiento de y desde la gente que há sufrido un hitórico sometimento y subalternización. [...] Por eso mismo, la interculturalidade entendida criticamente aun no existe, es algo por construir [...] como proyecto político, social, ético y también epistémico – de saberes y conocimientos -, proyectos que afianza para la transformación de las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdade, racialización, subalternización e inferiorización de seres, saberes y modos, lógicas y racionalidades de vida.” (Walsh, 2012, 65-66)

vistas a uma tomada de consciência das complexas relações étnico-raciais que constituem a realidade sócio cultural do Brasil e a consolidação de práticas de ensino antirracistas e mais inclusivas na educação nacional, que procura tornar visível a pluralidade como uma das marcas da constituição do Brasil, para além da persistência do eurocentrismo.

Entretanto, existe a lei e seu uso, e neste hiato a tentativa de inserção da temática indígena, africana e afro-brasileira no currículo escolar de modo a cumprir mais uma lei, sem efetivar, de fato, um giro de(s)colonial²². A implementação desta lei, requer professores/as que saibam mobilizar saberes e posturas que garantam as condições de ensino desta história, além disso, requer uma sensibilidade pedagógica que não reforce um modo colonizador de ensino, nos moldes de uma assimilação do Outro no Mesmo, reduzindo a alteridade radical do Outro aos moldes do Mesmo.

Dentre os desafios colocados na formação de professores/as preparados para o diálogo intercultural e com consciência da importância de uma leitura em perspectiva decolonial acerca da constituição de nossa identidade cultural brasileira, está o fato de que a maior parte dos professores/a que atuam na educação básica é proveniente de instituições privadas de ensino, formados/as, em sua maioria, no modelo de Educação à distância, em que a lei é atendida ao oferecer disciplinas optativas durante a formação dos professores nas diversas licenciaturas.

²² Sobre esta questão indicamos um trabalho monográfico que mapeou a inserção das temáticas indígenas, africana e afro-brasileira na região oeste do Estado de São Paulo na formação de professores de Física nas universidades corporativas/privadas da região (Gonçalves, 2022).

De todo modo a lei representa um avanço e um recurso legal que uma formação de professores/as comprometida com aqueles/as que foram tratados/as como subalternos, isto *sub alter*, um Outro inferior, pode lançar mão para a construção de uma educação plural, em que a alteridade, quer nos termos subjetivos ou culturais, são reconduzidos à sua dignidade e potência. Nesse esforço que nos alinhamos, ao buscarmos aprender com os povos originários a decolonizar nosso imaginário acentuadamente ocidental e reduzidos às categorias de uma filosofia e cultura enraizadas na Grécia, em Roma e em Jerusalém, em um movimento que despreza as culturas e conhecimentos provindos dos nossos ancestrais indígenas e africanos, cujas raízes lançam-se profundas em solo brasileiro.

A tentativa do apagamento, em termos de um esquecimento das raízes ancestrais que constituem nossa identidade cultural brasileira faz parte das estratégias colonizadoras, entretanto Rodolfo Kusch, filósofo e antropólogo argentino, que viveu no século XX, nos descortinou a possibilidade de um pensamento original da América, enraizado em solo americano, nos termos de um *pensar situado*, baseada numa ética comprometida com a categoria *povo*, compreendido em uma chave mais existencial do que econômica e sociológica. Numa leitura levinasiana, compreendemos o *povo* como a figura da alteridade, recusada pela lógica citadina e burguesa e manifestada na figura do indígena, do quilombola, do camponês, do mestiço, dos ribeirinhos, dos que vivem em favelas, nas beiras de rios e igarapés.

A relação culturalmente dada de recusa e de desprezo do *povo*, da parte do colonizador, face uma presunção de sua superioridade cultural, assumiu, ao longo dos séculos, uma dimensão subjetiva complexa nos mestiços que sucederam a colonização, que pode ser

evidenciado pela dificuldade no reconhecimento do sangue indígena e africano que ainda corre em nossas veias, ao mesmo tempo em que se acentua o apego a uma identidade europeia fictícia. A relação colonial deixou como herança a dificuldade de tomarmos consciência de que nós *não somos europeus* e que ninguém, muito menos os europeus, nos consideram europeus. Deste modo, a questão inicial que Kusch (1976) nos convidou a refletir é sobre quem somos do ponto de vista geocultural, certamente uma questão fundamental que deve estar presente na formação dos/as futuros formadores/as brasileiros/as.

No que tange ao campo da formação de professores/as, a presença de disciplinas, temas curriculares e práticas de ensino voltadas para a educação intercultural ainda é tímida, o que serve de uma maior motivação para a luta. Sendo que a produção de conhecimento e a presença de pesquisas acadêmicas também se revestem de um caráter de compromisso que não pode faltar em uma perspectiva decolonial, na medida em que se trata de tentar ouvir o que/quem foi/continua sendo silenciado/a pela cultura do Mesmo, cuja expressão mais próxima está na associação entre modernidade e colonialidade, conforme nos revela a perspectiva decolonial (Balestrini, 2003).

Formação de professores entre as Lógicas do Ser e do Estar

Para decolonizar o imaginário eurocentrado, ainda dentro de uma concepção levinasiana, é preciso uma descentração do eu, do Mesmo, de um sujeito cartesiano²³, cujo objetivo máximo é a

²³ “Trata-se, então, de uma filosofia na qual o sujeito epistêmico não tem sexualidade, gênero, etnia, raça, classe, espiritualidade, língua, nem localização epistêmica em nenhuma relação

obtenção de um conhecimento racional que garanta uma verdade, no sentido de uma certeza indubitável, por meio de um método adequado. Diferentemente desta concepção, a produção de conhecimento para os povos indígenas ultrapassa a dimensão racional do conhecimento nos moldes cartesianos, abrigando outras formas de acesso à verdade, que não cabem nos moldes científicos atuais, mas nem por isso são inconsistentes ou sem sentido.

Para Kusch (2000), o *Estar* corresponde a matriz cultural dos povos de *Abya Yala*²⁴ (alcançada pelo colonizador de América em homenagem a Américo Vespúcio), nestes povos de ancestralidade pré-colombiana, cuja expressão mais antiga encontra-se nos povos *Aymaras* e *Quéchuas*, a relação com a ancestralidade, nos termos de um vínculo com as forças sobre-humanas e não humanas mantém-se vivas. No caso de *Abya Yala*, tais vínculos ancestrais estão assentados em uma *metafísica vegetal*, cuja dinâmica é descrita em termos da *fagocitação*.²⁵

Paradoxalmente, para ser um brasileiro/a puro/a é preciso ser misturado/a, isto porque nossa história é costurada com muitas

de poder, e produz a verdade desde um monólogo interior consigo mesmo, sem relação com ninguém fora de si. Isto é, trata-se de uma filosofia surda, sem rosto e sem força de gravidade. (...). Será assumida pelas ciências humanas a partir do século XIX como a epistemologia da neutralidade axiológica e da objetividade empírica do sujeito que produz conhecimento científico.” (Grosfoguel, 2007, p. 64-65).

²⁴ De acordo com Fleuri (2017, 280), “a expressão *AbyaYala* (que significa *terra em sua plena maturidade*) vem sendo cada vez mais usada pelos povos originários do continente objetivando construir um sentimento de unidade e pertencimento.”

²⁵ Cunhada por Kusch (2007) inspira-se no processo biológico da *fagocitose*, que podemos compreender como “interação dialética que ocorre a partir do encontro entre o ocidental e o ameríndio, e todo o arcabouço cultural que cada um traz para essa interação. Propõe um modo de equilíbrio ou reintegração do humano. Fala-nos na dualidade de um pensar causal e outro seminal, associados à polaridade existente entre inteligência e afetividade e de tensão entre esses dois modos de apreensão sensível do mundo [...]”. (Coelho, 2016, p. 35-36).

linhas, cujas raízes incluem os ancestrais indígenas que aqui já construíam civilizações e culturas, os colonizadores europeus e os negros afrodiáspóricos, que foram trazidos na condição de escravidão. Desse caldo cultural somos feitos e precisamos reconhecer isso. Quantos/as de nós reconhecem o sangue indígena e negro correndo pelas suas veias? Ou é o sentimento de vergonha que acompanha esse reconhecimento? (na medida em que a esses povos são atribuídos os adjetivos de selvagem, bárbaros, incultos, atrasados e incivilizados?)

Estruturado na lógica do *Estar* (matriz de pensamento/cultura ameríndios) e contrastando a lógica do *Ser* (matriz da filosofia/cultura ocidentais), o pensamento/filosofia indígena assume a ancestralidade como fio condutor de uma sabedoria, perpassada por uma inteligência outra, nos termos de uma *metafísica vegetal*, diferentemente da filosofia eurocentrada, que só admite a possibilidade da razão como princípio de inteligibilidade, e que em alguns momentos de sua historiografia filosófica aparece absoluta, subalternizando/anulando qualquer outra dimensão humana/não humana como princípio de inteligibilidade.

A lógica do *Ser*, conforme o filósofo argentino está presente nas cidades²⁶, que foram construídas sobre as cinzas das florestas, sobre lagos e rios soterrados, abafados ou poluídos, a custa da vida selvagem, sem contar a poluição/contaminação do ar, das águas e da terra entre outros feitos humanos, que confirmam uma compreensão cartesiana²⁷, na medida em que o sujeito pensante (*res cogitans*),

²⁶ Ideia ilustrada de modo literário pelo pioneiro da militância ecológica D. H. Thoreau, para quem “As nações civilizadas — Grécia, Roma, Inglaterra — devem sua existência às florestas primitivas que há séculos se decompuseram, exatamente onde se erguem aquelas nações.” (Thoreau, 2003, p. 32).

²⁷ Nos termos da cisão inconciliável entre o corpo e a alma, conforme a filosofia cartesiana, que produziu, a partir daí, uma série de dicotomias que estruturaram a realidade social

desconectado da materialidade do mundo (porque pura consciência), dirige-se ao fora do pensamento como objetos, que carecem de sentido por não terem consciência, por isso também sem atributos éticos ou morais, dispensando qualquer relação de respeito ou consideração, chamados de recursos naturais, disponíveis exclusivamente para o sujeito humano.

Antecedida por séculos de secundarização promovida em nome da fé, a ciência moderna, nascente com René Descartes, procurou cauterizar qualquer indício do *mythos*, isto é, de uma narrativa que estrutura uma dada realidade nos modos do encantamento e do extraordinário. Os povos originários, suas filosofias e conhecimentos, por serem estruturados na linguagem mítica foram relegados à categoria de superstição, lendas e fábulas, desprezadas em sua potência epistêmica e cosmogônica.

Neste sentido uma perspectiva decolonial²⁸ torna-se necessária, ao criticar a colonização de mentes, corpos e culturas, ao mesmo tempo em que procura resgatar e valorizar a produção de

doravante (corpo x alma; teoria x prática; matéria e espírito, entre outras), especialmente a educativa. Esta dicotomia carregou consigo a compreensão de que o fenômeno humano é por essência racional, incorpóreo e imaterial, manifestando-se, sobretudo, como consciência, completamente independente e superior ao corpo e à materialidade do mundo. Independência e superioridade que, no limite, nos induz a questionar se, de fato, se o Outro existe - e pensa.

²⁸ Conforme Mbembe: “Propõe em julgamento da “razão ocidental”, de suas formas históricas de predação e do impulso genocida inerente ao colonialismo moderno. O que os teóricos decoloniais chamam de “poder colonial” não se refere apenas aos mecanismos de exploração e predação de corpos, recursos naturais e seres vivos. Também se refere à falsa crença segundo a qual **só existe um conhecimento, um único local de produção da verdade, um universal e, fora disso, há apenas superstições.** O discurso decolonial quer destruir esse tipo de monismo e derrubar esse projeto de demolição dos diferentes saberes, práticas e modos de existência.” (MBEMBE, 2020, p. 7. Grifo nosso).

conhecimento dos subalternizados, do *povo*, conforme Rodolfo Kusch.

Decolonizando o imaginário na formação de professores: reflexões iniciais.

Para o filósofo argentino, os povos originários de América, doravante *Abya Yala*, detém um potencial de sentido, um potencial espiritual a ser resgatado e reconhecido, que ainda está presente nos povos autóctnes, nas periferias, nos camponeses, quilombolas, ribeirinhos, guardiões de uma identidade original desse imenso território, cuja tentativa de massacre pelas conquistas coloniais, quer espanholas, quer portuguesas, que chegaram juntas com a modernidade filosófica, não conseguiram destruí-los graças às suas lutas e estratégias de r(e)existências, chegando no século XXI como testemunhas de uma violência inominável e de uma resistência que tem muito a nos ensinar. (Krenak, 2019).

Para França (2001), “descolonizar o imaginário é também exercitar nossa força de criação” (França, 2021, p.100), corroborando as conclusões de Ailton Krenak e suas ideias para adiar o fim do mundo, obra em que o escritor e ativista indígena, da etnia Krenak nos oferece uma reflexão bastante lúcida sobre as estratégias de enfrentamento dos diversos fins de mundo que atingiram os povos originários, desde as bombas epidemiológicas trazidas junto aos colonizadores, cujas doenças desconhecidas pelos ancestrais indígenas, levavam a dizimação de aldeias inteiras, até a perseguição exercida pelos garimpeiros, no contexto da fase mais visível da necropolítica brasileira atual.

No contexto das contrarreformas neoliberais na educação, que reduzem drasticamente o espaço público, na tentativa de uma alienação mais eficiente dos/as cidadãos/ãs dos seus direitos mais básicos, cujo resultado é o encurtamento dos seus horizontes existenciais, a franquia provocada pela reinvenção do imaginário pode se converter numa força criativa, que reinventa a vida e alarga as possibilidades do humano no planeta Terra, para além do modelo tão somente racional e cidadino. Sobre esta questão, Krenak (2019) nos alerta que:

“O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição da vida. **Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprio sonhos.** E minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim do mundo.” (Krenak, 2019, p. 27. Grifo nosso)

Ao refletir sobre a sensação de queda [existencial] que todos nós sentimos, especialmente nestes tempos tão sombrios das contrarreformas neoliberais, uma das possibilidades face esta sensação é justamente a de alargarmos nosso imaginário e fecundá-lo, afinal “por que nos causa desconforto a sensação de estar caindo? [...]” (Krenak, 2019, p. 30) ele questiona. Sua resposta é inspiradora e encorajadora, chegando como forma de convite: “[...] vamos aproveitar toda nossa capacidade crítica e criativa para construir **paraquedas coloridos.** Vamos pensar no espaço não como lugar confinado, mas como o cosmos onde a gente pode despencar em paraquedas coloridos.” (Krenak, 2019, P. 30. Negrito nosso).

A resistência à colonização do imaginário, que ainda continua ocorrendo, caminha na direção de uma expansão das subjetividades, como fizeram os ancestrais de Ailton Krenak, não aceitando essa ideia de que nós somos todos iguais. Embora o projeto colonizador dos séculos XVI tenha pretendido dizimar as populações nativas em Abya Yala, ainda existem aproximadamente 250 etnias que querem ser diferentes uma das outras no Brasil, que falam mais de 150 idiomas e dialetos diferentes. (Krenak, 2019, p. 31)

Ainda neste sentido, associando à prática oriental do *Tai Chi Chuan*, aprendemos com Krenak (2019) outra estratégia, a de **suspender o céu**, isto é “[...] ampliar o nosso horizonte, não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer nossas subjetividades, que é matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir.” (Krenak, 2019, p. 32-33). Se a concepção moderna de cultura ocidental exclui da dimensão do sentido a natureza, para ser mais fácil depredá-la e consumi-la, opondo natureza x cultura, também há uma ânsia por consumir subjetividades. “[...] Já que a natureza está sendo assaltada de uma maneira tão indefensável, vamos pelo menos, ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões de mundo, nossas poéticas sobre a existência.” (Krenak, 2019, p. 32-33)

A expansão de nossa subjetividade tem haver com romper os limites impostos a ela pela cosmovisão ocidental, que exclui do universo do sentido tudo que não é humano, e portanto racional. É a lição que podemos aprender com os povos originários é incluir outras possibilidades de existências jamais imaginadas.

Essa nova relação de expansão entre humanos e não humanos, impedida pelo cartesianismo, ainda arraigado na mentalidade ocidental, tem mais a ver com alegria e resistência e menos com redes

de acusação fraticida (Marras , 2020 *apud* França, 2021), neste sentido, “[...] as redes de alegria e resistência não devem pretender implodir o sistema colonial-capitalista em um registro do “uma vez por todas”, mas no “a cada vez”, a cada brecha, a cada fissura, a cada infiltração, a cada divergência.” (França, 2021, p. 96). Perspectiva que corrobora com Catherine Walsh (2021) ao pensar também a resistência com a imagem das brechas e das fissuras como formas estratégicas de luta nesta expansão e manutenção dos múltiplos imaginários, que obstaculizam os projetos totalitários e totalizantes, que procuram assimilar o Outro dentro do Mesmo.

Talvez um dos grandes desafios para decolonizarmos nosso imaginário, tão marcadamente ocidental, esteja relacionado, por um lado, a uma nova relação de expansão entre humanos e não humanos e por outro, a possibilidade de pensarmos um mundo para além do capitalismo e do comunismo, nos termos de um *Cosmonismo*, neologismo criado Marras (2020) para abarcar, ao mesmo tempo, uma política do cosmo e do comum, fixada em uma rede de colaboração, de aliança com Gaia, Pacha Mama ou simplesmente Mãe Terra, fundadas na alegria, o que certamente envolve uma profunda e constante decolonização dos nossos imaginários, enquanto educadores/as que formam outros/as educadores/as.

Referências

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, p. 89-117, 2013.

BRASIL. Casa Civil. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm.
Acesso em: 22 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 05 abr. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação/Secad**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. 2004.

COELHO, Maria Josele Bucco. O fedor da América profunda: Rodolfo Kusch e o dilaceramento em Josefina Plá (1903-1999). **Boitató**. Londrina, n. 22, jul-dez 2016.

DOCA, Fernanda Nascimento Pereira et BILIBIO, Marco Aurélio. A (des)conexão criança e natureza sob o olhar da Gestalt-terapia e Ecopsicologia. **Phenomenological Studies** - Revista da Abordagem Gestáltica - XXIV(3): 379-387, set-dez, 2018.

FLEURI, Reinaldo Matias. Aprender com os povos indígenas. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 277-294, maio/ago. 2017.

FRANÇA, Fagner Torres de. **Descolonizar o imaginário: oito propostas de bem viver**. 2021. 109 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia), Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

GONÇALVES, Stephanie de Campos. **Interculturalidade e Educação decolonial na formação de professores de licenciatura em física**. 2022. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia),

Curso de Licenciatura em Física, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, 2022.

GROSGUÉL, Ramón. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas”. In CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGUÉL, Ramón (coords) **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, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. 2010.

JARDIM, Raoni Machado Moraes. **Educação intercultural e o Projeto Encontro de Saberes: do giro decolonial ao efetivo giro epistêmico**. 2018. 389 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais)— Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

KUSCH, Rodolfo. **Geocultura del hombre americano**. Buenos Aires: Fernando Garcia Cambeiro. 1976.

KUSCH, Rodolfo. América profunda. In: **Obras completas**. Tomo II. Córdoba: Editorial Fundación Ross, 2000a.

KUSCH, Rodolfo. **Obras Completas** -1ª ed. Rosario: Fundación A. Ross, 2007, v. 1.

KUSCH, Rodolfo. **Obras completas**- 1ª ed. Rosario: Fundación A. Ross, 2007, v. 2.

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

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. Descartes: **A Metafísica da modernidade**. Ed. Moderna, 2001.

MARRAS, Stelio. O vozerio da pós-verdade e suas ameaças civilizacionais. In: OLIVEIRA, Joana Cabral de et. al. (Orgs.). **Vozes Vegetais**. Diversidade, resistências e histórias da floresta. Ubu Editora/IRD, 2020.

MATUSCHKA, D. V. Exposición y crítica del concepto de "estar" en rodolfo g. Kusch. Publicado en el 1985 en **CUYO** (Vol. 2) Institución Editora: Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Filosofía Argentina y Americana Idioma: Español.

MBEMBE, Achille. Entrevista com Achille, Mbembe. Trad. Ana Cláudia Holanda. Ver. Haroldo Saboia. **n-1 edições** - (138). Set. 2020

MIGNOLO, Walter. Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Argentina: Ediciones del Signo.

SANTOS, Genivaldo de Souza. Soltar o lastro: a categoria *estar* de Rodolfo Kusch e a dimensão ética da atenção. In: CARVALHO, Alonso Bezerra et al. **Pensamento Latino-americano e educação: Por uma ética situada**. Marília: Cultura Acadêmica, 2020.

SILVEIRA, F. R., & TEIXEIRA, A. L. (2018). Corporeidade, imagem, fagocitação e alteridade: comunicação Mbyá-Guarani no Facebook. **Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"**, 11(2), 12-29. Doi: <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.5633>

SOUSA SANTOS, Boaventura. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**. N. 79. Novembro de 2007. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrge/?lang=pt>>. Acesso em: 18 jan 2022.
THOREAU, Henry David. **Andar a pé**. Montecristo Publishing LLC, 2012.

VIVEIRO DE CASTRO, Eduardo. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. **Revista Mana**, n. 02, v. 02 – out. 1996.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WALSH, Catherine. CONFERÊNCIA DE ABERTURA – V COLÓQUIO SUL SUL E II CONIPPE, V., 2021, Rio Branco: Universidade Federal do Acre, 23 ago. 2021. 1 vídeo (2h37min). [Live]. Disponível em:
https://www.youtube.com/results?search_query=col%C3%B3quio+sul+sul . Acesso em: 14 jun. 2021. Moderadores: Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri (UFSC). Canal da UFAC.

