

Ywypóry rekó e'y rupi em sala de aula

Sueli do Nascimento

Como citar: NASCIMENTO, Sueli do. Ywypóry rekó e'y rupi em sala de aula. *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. 255-276. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-465-3.p255-276>



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 12

*Ywypóry rekó e'y rupi*⁴⁷ em sala de aula

Sueli do Nascimento⁴⁸

Dedico aos povos originários e a meus ancestrais, em especial a Nhanderu/Ituko'oviti, aos povos Guarani Nhandewa - aporãeté!, Terena – anapo'yakoé!, da Terra Indígena Araribá – Avaí/SP, e Casé Angatu – kwekatureté! “Minha ancestralidade saúda a sua ancestralidade”.

Introdução

O caminho deste estudo, fruto da pesquisa de doutorado, em andamento no momento de sua escrita, contribuiu para inúmeras rupturas em minha anga/ambá (alma, em tupi-guarani/guarani nhandewa), enquanto professora, pesquisadora e ser-juntos com o

⁴⁷ Sem ser da mesma maneira de pensar do colonizador, fazer diferente (decolonial) em guarani nhandewa.

⁴⁸ Doutoranda em Educação pela 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

outro. Assim é que me reconheço neste encontro de vida em minha profissão. Um encontro entre mim, alunos, famílias: juntos, enfrentamos a negação de nossas subjetividades, enfrentamos a não aceitação da diferença e da diversidade humana com base num padrão de sociedade ocidental, patriarcal e eurocêntrica.

Neste contexto, os desafios são a constante padronização, o controle e o rigor pedagógico que a posição de comando neoliberal e neoconservador impulsiona o “andar para trás” e ainda assombra as instituições. Mas será possível fazer algo diferente, que interrompa as políticas e ideologias neoliberais e neoconservadoras para se estabelecer um compromisso com um projeto de transformação social?

Tais inquietações se aglutinam em meu ser professora, ser pesquisadora e ser eu mesma, em coerência com a ideia de criar uma metodologia que faça a diferença nas escolas e na sociedade. Acredito, por isso, que o futuro seja ancestral, razão que me tem levado a me aproximar dos saberes ancestrais, dos povos originários, cuja filosofia de vida (expressão apenas nossa e estranha a eles) se traduz em bem viver, tema que será longamente explorado na pesquisa.

Portanto, em coerência com o posicionamento que assumo e defendo, a formação, a prática docente e a metodologia precisam ser revisitadas numa perspectiva decolonial. À vista disso, não estou desconsiderando os modelos tradicionais de ensino, e respectivos discursos; muito menos, as metodologias e métodos utilizados. Cabe ressaltar que parto da premissa de uma narrativa que acolhe o processo significativo de um olhar atento à sabedoria ancestral com a educação. Também é preciso esclarecer a razão que por isso me levará a utilizar o “*Onhombó’e Rapé*” no lugar de método, que em guarani nhandewa, significa “caminho do aprendiz”. *Onhombó’e Rapé*, na importância do

caminho do aprender-juntos, compreender professores, alunos e comunidade, de forma horizontal e contínua. É um processo no qual diálogo e escuta estão presentes, presentes no ato de ouvir a Terra de acordo com uma cosmologia indígena, chamada “*Nhande rekó*”, ou, em guarani *nhandewa*, ‘modo de viver’.

A novidade, de minha parte, é que proponho a questão da decolonialidade em relação aos povos originários, para os quais se tem reservado território, mas sempre ficaram à parte, ainda que em algum momento os programas hajam inserido a “história da cultura”.⁴⁹ Muitos autores, e aqui me restrinjo a Catherine Walsh (2001, p. 10) e a Candau (2008, p. 52), falam em “decolonialidade”, mas no sentido de “relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade”, mas de modo um tanto genérico. A particularidade do presente estudo é tudo isso e mais, o “viver juntos”, a conjunção de teoria e prática. E assim, juntos, dialogamos.

“Decolonialidade” é um ponto de partida comum. O que o estudo aqui propõe é provocar e sensibilizar para um compromisso autorreflexivo na linha de Freire, na linha de Dussel que fala em filosofia de libertação, combatendo a unilateralidade das visões eurocêntricas de uma pedagogia de crueldade mencionadas por Quijano, que, utilizando palavras de Walsh (2002, p. 117-118), diz que tal pedagogia “não pode ser pensada sem considerar estratégias políticas contextualizadas, nem sem a associar a políticas de identidade cultural e subjetividade” (tradução nossa).

⁴⁹ Cf. LDB 9.394/96, de acordo com o disposto no artigo 26 das disposições gerais, que regulamenta a obrigatoriedade do estudo da história da cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental público e/ou privado.

Onhombó'e Rapé – o caminho do aprendiz

Assim, apresentamos um recorte desta pesquisa que perpassa por nossas memórias ancestrais, o 'círculo de saberes ancestrais' – *nhanimboatyá nhanderu rekó-re*, que significa escuta e diálogo. Incluímos neste círculo pensadores, educadores e indígenas para auxiliar na aproximação com os saberes ancestrais e a partir disso é que se estrutura a circulação de saberes.

A partir deste ponto, eu, a pesquisadora, me associo seja a participantes dos povos indígenas e a professores não indígenas que comigo partilham dos ideais dessa proposta, e, juntos, seguimos pela *escutatória-dialogal*. Trata-se, como será devidamente explicado, que permite circular saberes por e para uma discussão intercultural, utilizada como parte da metodologia de pesquisa, que compreende a luta e a resistência dos povos originários em documentos e leis que se conectam com o tema, como também expomos sua base - a do "*onhombó'e rapé*" (escutatória-dialogal) - no contexto educacional, a ele juntando vivências que dão luz a esta pesquisa. Estimulados pela 'circulação de saberes', passamos, às vivências. E como, em sociedade, o padrão de vida é repassado, e esse repasse constitui um conteúdo de saberes e tradições, traduzimos "tradição" por currículo, formalizado no processo de ensino das organizações não indígenas.

Nesse processo, tivemos as vivências na *escutatória-dialogal* - ponto de relação do "*onhombó'e rapé*" com o currículo. Especificamente, o foco foi a pesquisa de campo na Terra Indígena Araribá, constituída pela *escutatória-dialogal* que ocorre entre indígenas-professores e professores da educação básica e do ensino superior. Como consequência e em sequência, a estruturação desse momento.

Por fim, chegamos à formação e à prática docente: contribuições da *escutatória-dialogal* – são as experiências vivenciadas por meio do círculo de saberes ancestrais, enquanto caminho para a formação docente, utilizando o “*onhombó’è rapé*”. Admitido o diálogo, admitidas as diferenças de modo de ser, de cosmovisões diferentes, não há como não aprofundar a questão ‘intercultural’ e sua importância nesse estudo.

Nesse contexto, especificamos que, de modo geral, a pesquisa se organizou e seguiu o caminho do *onhombó’è rapé* num recorte geral desses momentos em que a Mãe-Terra fala por si mesma, como explica Krenak: “Quem já ouviu a voz das montanhas, dos rios e das florestas não precisa de teoria sobre isso: toda teoria é um esforço de explicar para cabeças-duras a realidade que eles não enxergam” (Krenak, 2020, p. 20).

Propomo-nos, os participantes, sanar todas as dúvidas e etapas detalhadas da pesquisa, mas refletir sobre a ancestralidade dos povos originários (voz da floresta), por sua importância em se repensar em sala de aula. Isso, e ali, segundo palavras de Kaká Werá, para “descobrirmos os brasis. Para descobirmos os brasileiros. Para conversarmos juntos ao pé do fogo” (2002, p. 17).

Ao pé do fogo – nas palavras de Kaká, o equivalente a estar-juntos -, numa ação-reflexão-ação histórico-cultural no Brasil, encarado do produtivismo e consumismo capitalista ao pântano político, social, econômico, ecológico e ético, considerando-se também a crise global. Quando Freire (2002, p. 44) escreveu que a autorreflexão levaria as massas “ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência”, alertava sobre quão longo seria o caminho pedagógico para a inserção dos sujeitos “na História, não mais como espectadores, mas como figurantes e autores”.

Estas premissas, aplicadas a um processo de ação-reflexão-ação numa história situada, nos levam a crer que, adotando uma metodologia que possa ser aplicada em sala de aula e que promova a *escutatória-dialogal* - onde os saberes possam circular entre os sujeitos pela escuta e o diálogo -, seja possível viver o comprometimento ético de despertar e provocar um posicionamento crítico na percepção do quanto as escolhas de cada um se refletem no outro.

Enquanto partilha de saber, equivale à construção do conhecimento ancestral ao qual se refere Kaká Wéra (2020, p. 20) quando escreve: “O índio passa por cerimônias, que são celebrações e iniciações para limpar a mente e compreender o que nós chamamos de tradição, que é aprender a ler os ensinamentos registrados no movimento da natureza interna do ser”. Para esta comunidade, o ensinamento se inicia “sempre pelo nome das coisas”, pois, para eles, “toda palavra tem espírito” (Jecupé, 2020, p. 20).

O que “as cerimônias” são para eles, para nós são o equivalente a “sala de aula”. Ali é que se aprende o que chamaremos de papel ativo dos sujeitos, ou, institucionalmente, as relações sociais entre os sujeitos envolvidos, incluindo alianças e conflitos, com as respectivas normas e estratégias, individuais ou coletivas.

Infelizmente, “em sala de aula” ainda prevalece a visão de uma diversidade reduzida às diferenças apreendidas pela ótica da cognição (bom ou mau aluno, entre outros atributos classificatórios), que se supõe colaborar para a colonialidade do poder, do saber, do ser e do eurocentrismo.

Diante dessa abordagem, a proposta é admitir que a sala de aula, e todos os sujeitos envolvidos, reivindiquem a criação de espaços comunitários para o exercício da criatividade e do pensamento crítico,

perspectiva para a qual se requer ou exige a plurinacionalidade como condição para o exercício de uma democracia inclusiva.

É exatamente nesse cenário que se alinha a genealogia do pensamento decolonial, que Mignolo (2008, p. 258) afirma ser “planetária e não se limitar a indivíduos, mas incorporar-se aos movimentos sociais (o que inclui os movimentos sociais indígenas e afros)”, movimentos a se imitar e a nos levar a deixar de “olhar para os povos indígenas apenas do ponto de vista ocidental do colonizador” (Medeiros *apud* Bergamaschi I *et al.*, 2012. p. 52).

O processo, aqui encarado como sabedoria ameríndia, propõe uma racionalidade em que a relação entre todos os seres, animados ou inanimados, seja uma relação social num contexto de *bem viver*. Acosta (2016, p. 26) considera que, para se construir o “bem viver, a educação intercultural, por exemplo, deve ser aplicada a todo o sistema educativo – obviamente, porém, com outros princípios conceituais”. Princípios que se destacam desde o pensamento fronteiriço, especificado por Mignolo (2003, p. 52) quando fala em “espaço de onde o pensamento foi negado pelo pensamento da modernidade, de esquerda ou de direita”. Já Dussel (2000, p. 50-51) complementa sobre o caráter emancipador racional europeu “transcendido como projeto mundial de libertação de sua Alteridade negada: a Trans-Modernidade (como novo projeto de libertação política, econômica, ecológica, erótica, pedagógica, religiosa, etcetera)”, sem pensar nas múltiplas experiências de sujeitos “que, agora segundo Maldonado-Torres (2007, p. 162), sofrem de distintas formas a colonialidade - do poder, do saber e do ser. A transmodernidade, segundo o autor, “envolve [...] uma ética dialógica radical e um cosmopolitismo de-colonial crítico”.

São pontos que articulamos na reflexão proposta, inclusive para rever o conceito de Natureza e compreender o porquê do fracasso governamental e da insensibilidade das nações mais poderosas diante das crises aqui citadas, além da dificuldade de se identificar “o que é realmente importante e necessário” (Acosta, 2016. p. 30). Já Kopenawa (2015) afirma que gente da floresta tem outra perspectiva de existência. Krenak escreve, a respeito desses povos: “Cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas existencial. É enriquecer nossas subjetividades” (2019, p. 32).

Destacamos, dentre as propostas na área educativa, a de “enriquecer nossas subjetividades” na instituição, que pode e deve aprender “diferentes linguagens”, apropriando-se de “recursos para dar conta de si e do seu entorno”, uma instituição na qual Krenak (2020, p. 34) acredita e em que se admitem sonhadores que tenham a “cosmovisão dos povos e nacionalidades indígenas” mencionada por Acosta (2016, p. 25), ou capaz, segundo Mignolo (2010, p. 17), de propiciar “a pluriversalidade como projeto universal”, de modo a assim alcançarmos o desprendimento, a abertura, o *delinking* (*deslocamento*) epistêmico como estratégia para a decolonização, a decolonização ou a descolonização epistemológica. Aspectos que refletem outra dinâmica, eticamente contextualizada entre normas e estratégias individuais, ou coletivas, para diminuir a visão de uma diversidade reduzida às diferenças apreendidas na ótica da cognição.

A prática pedagógica e o *compromissus* numa *escutatória-dialogal*⁵⁰. Para pensar em ouvir o outro requer-se o exercício

⁵⁰ Pesquisa inicialmente apresentada em: Anais do V Colóquio Internacional Diálogo Sul-Sul; II Congresso Internacional de Pesquisa e Prática em Educação (Conippe) da

silencioso do ato de ouvir – a que chamaremos de *escutatória-dialogal*, num viés ético e intercultural, lembrando que nesta perspectiva decolonial há entraves sócio-históricos eurocêntricos de nosso passado e presente. Metodologicamente, a *escutatória-dialogal* permite aproximar-nos do pensamento decolonial, aproximar-nos das narrativas que percorrem a palavra (pensar) e sua ação (movimento), que conecta a relação entre ética e interculturalidade.

Nessa interface, reaprender a ouvir o outro com todos os sentidos nos permite acreditar que os saberes ancestrais têm muito a contribuir com o contexto histórico-filosófico em favor de uma educação que contemple um bem viver.

Uma educação que contemple um bem viver insere o outro, compreendendo que esse outro é diferente e que:

Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos, viajando, não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida (Krenak, 2019, p. 16).

A diversidade é o primeiro ponto a constelar as relações e não a diminuí-las e/ou a segregá-las. Destarte, conscientemente, é preciso ter o cuidado de não “olhar para os povos indígenas apenas do ponto

Ufac/Unesp: território e fronteiras de vida em plenitude: desafios, propósitos e articulações atuais de raízes ancestrais [recurso eletrônico]; Realização Universidade Federal do Acre. – Rio Branco: Edufac, 2022, Universidade Federal do Acre (Ufac) e da Faculdade de Filosofia e Ciências (Unesp) do *campus* de Marília. ISBN 978-65-88975-41-1. Consta também nos Anais do 12º Encontro Nacional de História e no 1º Encontro Internacional de História da UFAL: Genocídios na História: passados, presentes, futuros. – Maceió: UFAL, 2021. ISSN 2176-284X.

de vista ocidental do colonizador” (Medeiros, 2012, p. 52). Esse cuidado é referido por Freire quando fala das palavras que, ao compor frases e ao se trocarem, não apenas estruturam um sentido, mas promovem “relações entre as pessoas”, estabelecem uma ligação ou relação que tanto pode representar “a agressividade, a amorosidade, a indiferença, a recusa ou a discriminação sub-reptícia ou aberta” (Freire, 1997, p. 27).

Está aqui o princípio de nossa responsabilidade com as narrativas de quem participou da *escutatória-dialogal*, que ressaltamos no início, para, assim, ultrapassar as paredes eurocêntricas que se silenciam em estruturais espoliações, genocídios e etnocídios, e estimular a aproximação tal como ocorre com a terceira parede de uma peça teatral, com a finalidade do encontro com o Outro e a de levar a participar do processo de construção.

Por uma prática decolonial em sala de aula

Como o estudo faz parte do doutorado em andamento, e adota uma abordagem qualitativa, assim como é da natureza de uma pesquisa aplicada, seu objetivo é *onhombo’e rapé* – caminho do aprendiz, por meio da *escutatória-dialogal*, participante. Assim é que se deverão compreender os significados e as características situacionais dos sujeitos envolvidos: pesquisadora e orientador; 30 indígenas professores dos povos guarani e terena; 3 professores da Unesp/*Campus* Marília e 3 professores da educação básica da Rede Municipal de Birigui. A *escutatória-dialogal* é instigada por questionamentos, em que todos participam e expõem seus pensamentos com escuta e diálogo entre si. A pergunta, que nessas condições se faz, é: “Seria possível rever a própria metodologia em sala

de aula, numa proposta de *escutatória-dialogal* baseada nos saberes ancestrais dos povos guarani e terena?⁵¹

Assim, pensamos, que a escuta e o diálogo na sala de aula se tornam cada vez mais indispensáveis no processo de ensino e aprendizagem, e na prática docente. Na atualidade, consideramos um grande desafio educacional para o professor instigar transformações e mudanças, incluindo atrair a atenção de crianças e jovens e, ainda, torná-los sujeitos ativos na construção do conhecimento. Acreditamos, por isso, na criação de um *onhombo'e rapé*, a que chamaremos de *escutatória-dialogal*, que contribui para um círculo de saberes ancestrais – *nhanimboatyá nhanderu rekó-re* -, a partir do pressuposto de um bem viver que advém de uma cosmovisão indígena. No contexto dessa cultura, a Terra é mais do que simplesmente o lugar onde se vive. Há uma relação dela, enquanto sagrada, com plantas, animais e uma infinidade de seres vivos, além dos humanos que dela germinam ou ela acolhe. Assim sendo, a Terra está na base do bem viver, pois dela tudo germina e ela tudo acolhe.

Nesse contexto, a participação de todos é gravação, anotada, ocorrendo, posteriormente, a análise do discurso em cada registro e/ou mensagem, em sucessão, da primeira a todas as demais, na brecha conectiva para pensar no diálogo entre ética, interculturalidade e currículo decolonial, e pensar no movimento por um bem viver.

Nesse movimento, escutamos a trajetória do sujeito silenciado, numa exclusividade da escrita e do idioma colonial. Observamos que esse âmbito não menciona indígenas, negros e todos os que dificultam a construção de um sujeito nacional homogêneo: a

⁵¹ Povos localizados nas terras indígenas Araribá, no município de Avaí (a 3 quilômetros de Bauru).

monoepisteme do pensamento ocidental. Cabe esclarecer que dos conhecimentos sobre a história étnico-racial brasileira, destacamos os povos originários e assumimos como referência a Terra Indígena Araribá.

Cabe esclarecer que a aprovação da nossa pesquisa perpassou por cinco órgãos relevantes: 1 - Secretaria Municipal de Educação de Birigui/SP, baseada na Portaria SME nº 012/2018, despacho de autorização do processo 16637/2022; 2 - Parecer de análise de mérito do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Processo: 01300.003129/2022-71; 3 - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp/*Campus* de Marília, autorização emitida pela vice-diretora no exercício da direção (7/3/2022); 4 - Fundação Nacional do Índio (Funai), primeiro Brasília/DF, e, depois, região de Bauru/SP; 5 - Plataforma Brasil, CAAE: 57221522.8.0000.5406.

Esclarecido esse ponto metodológico, fundamental para o presente trabalho, seguimos sobre o trabalho de campo realizado na Terra Indígena Araribá, durante o ano de 2023, quando a pesquisadora, no caso, eu, acompanhei a organização e as atividades desenvolvidas pelas aldeias Kopenoti, Nimuendaju e Tereguá. Participaram das diversas reuniões com os indígenas professores e lideranças da própria terra indígena, e, em momentos específicos, professores de educação básica e ensino superior. As aulas são descritas em detalhe em nosso diário de campo, que não detalharemos aqui, mas explicamos que tinha o intuito de oferecer aos participantes deste estudo elementos constitutivos das cosmovisões. O círculo de saberes ancestrais foi um momento de imersão particularmente relevante, que permitiu aos grupos da educação básica e do ensino superior vivenciar

também a *escutatória-dialogal* com convidados de diversas etnias do País.

Cabe pontuar que foi gravada a fala dos participantes, com autorização, evidentemente, não para ser quantificada, nem para ser reduzida à operacionalização de variáveis, mas com a finalidade de comprovar que a pesquisa não está centrada na exposição de um relatório ou descrição dos dados, mas na criação de uma metodologia que possibilita a legitimidade da voz dos sujeitos envolvidos: a *escutatória-dialogal*.

Analisamos os discursos colhidos nas conversas (com as tecnologias mencionadas) para verificar os seguintes aspectos: 1 - O que é bem viver para você? 2- Do que necessita, em sua opinião, uma educação conectada com o bem viver?

Tais questionamentos exigiram de mim, pesquisadora, que analisasse, no discurso, dois pontos fundamentais: 1 - Como concebem esses docentes seus saberes profissionais? 2 - Qual o peso e o lugar dos componentes disciplinares?

Sob este aspecto, os relatos permearam a formação, os saberes na base da profissão, os saberes ancestrais e o trabalho curricular; depois, a condição do trabalho docente na universidade, a educação básica e a educação indígena em que atua.

Cabe ressaltar que os questionamentos e discursos analisados compõem o aprofundamento da problemática inicial, que se traduz na questão: é possível rever a própria metodologia em sala de aula, numa proposta de *escutatória-dialogal*, baseada nos saberes ancestrais dos povos guarani e terena?

Em síntese, a presente discussão envolve a formação e a prática docentes, como também o currículo, apontando para a necessidade de conteúdos que em sala de aula estimulem o debate sobre a

interculturalidade. Almejamos que o *onhombo'è rapé - escutatória-dialogal* possa contribuir para a desconstrução dos arcabouços que ainda sufocam a ancestralidade e que, nesse movimento, saibamos reconhecer a importância da luta e da resistência dos povos originários, independentemente de partido político que tenha estado, está ou venha a estar no governo de nosso país.

Onhombo'è Rapé: escutatória-dialogal

O estudo seguiu por uma prática docente decolonial – o “*onhombo'è rapé -escutatória-dialogal*, que consistiu em “superar a mera posição teórico-cúmplice da filosofia com o sistema vigente que gera vítimas” (Dussel, 2012, p. 321).

Escolhemos, por isso, três locais e movimentos que promovessem a ruptura por meio do *onhombo'è rapé* presencial na Terra Indígena Araribá – nas aldeias Kopenoti, Nimuendaju e Tereguá. Neste contexto, a visita à terra Araribá contou com professores da educação básica de Birigui/SP, e do ensino superior de Marília/SP. Por fim, os círculos de saberes *on-line* via ambiente virtual (domínio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp/*Campus* de Marília na plataforma Google), num processo de legitimidade das falas, e possíveis discussões sobre conflitos advindos da colonialidade do poder.

Considera-se a história situada na cultura ancestral um caminho para o diálogo plural, rigoroso e respeitoso, entre a ciência e os saberes ancestrais, para se enfrentar um currículo recortado de epistemologias fragmentadas que contribuem para práticas pedagógicas que descontextualizam os espaços histórico-culturais e, conseqüentemente, acabam desmembrando coletividades. O que se

pretende, utilizando aqui palavras de Sacristán (2000, p. 48-49), é produzir “uma prática sustentada pela reflexão enquanto práxis”, um caminhar que se “constrói através de uma interação entre o refletir e o atuar, dentro de um processo circular que compreende o planejamento, a ação e a avaliação, tudo integrado por uma espiral de pesquisa-ação”.

A interação entre refletir e atuar, por ele mencionada (2000, p. 49), possui a complexidade espiral da pesquisa-participante, constituindo, nas palavras de Freire, a “autorreflexão”, que levará as massas “ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência” (2002, p. 44). É, sem dúvida, um ato circular; a partilha de saber, mencionada neste estudo, que insere os sujeitos “na História, não mais como espectadores, mas como figurantes e autores”.

Kopenawa (2015, p. 78) confirma, no livro *A queda do céu*: “somos habitantes da floresta. Nossos ancestrais habitavam as nascentes dos rios muito antes de os meus pais nascerem, e muito antes do nascimento dos antepassados dos brancos”. A questão que enfrentamos é: como introduzir este contexto, ou elemento base, no currículo e nas aulas?

Recorreremos à práxis, porque, como afirma Sacristán, é a que “opera num mundo de interações, que é o mundo social e cultural, significando com isso a impossibilidade de se referir de forma exclusiva a problemas de aprendizagem, já que se trata de um ato social” (Sacristán, 2000, p. 48). Ou, dialogando com Freire (1981, 79-80), a construção de nossa 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”.

Cabe analisar o posicionamento de Sacristán (2000, p. 223) quando afirma: “[...] nas simplificações dogmáticas, ergue-se uma crítica contra as concepções acumulativas e lineares da ciência, que não consideram conflitos, revoluções, pluralidade e incomensurabilidade das diversas teorias chamadas científicas”. A respeito da práxis, o alerta do autor é que ela “assume o processo de criação de significado como construção social, não carente de conflitos, pois se descobre que esse significado acaba sendo imposto por quem tem mais poder para controlar o currículo” (Sacristán, 2000, p. 48).

A complexidade dessas relações da colonialidade do poder desse Estado-nação moderno implica a consciência crítica do estar-sendo. A propósito, o complexo pensar em movimento, aqui mencionado, é indispensável para se compreender a diferença essencial entre a Ética do Discurso e a Ética da Libertação. Dussel fala das “vítimas da não-comunicação”, que se situam “justamente na ‘situação excepcional do excluído’, isto é, no momento mesmo em que a Ética do Discurso descobre os próprios limites” (Dussel, 2012, p. 418).

É nessa ‘situação excepcional do excluído’ — no mesmo momento em que a Ética do Discurso descobre os próprios limites —, pontuado por Dussel (2012, p. 418), que se acredita exigir, metaforicamente, do educador, a dinâmica do pensar em movimento, no tipo proposto de ação-reflexão-ação, que nos permitimos chamar de *escutatória-dialogal*, por funcionar mais como vinculação com o outro do que simplesmente como entrevista.

Assim, pela dinâmica promovida pelo método proposto, e utilizando palavras de Kaká Werá, será um processo de “[...] reconhecimento da unidade na diversidade de tudo que existe,

demonstrando que a vida é um fluxo interdependente e um encadeamento de relações, parte de uma visão de pertencimento inclusivo onde o 'si mesmo' e o 'Todo' interagem entre si" (2020, p. 25).

A *escutatória-dialogal* é parte da tese - dessa relação de pertencimento inclusivo, em que o "si mesmo" e o "Todo" interagem entre si, numa complexa e maravilhosa constelação única, em que cada um é, fomos, somos e seremos.

Seguimos, nesse modo de pensar, Mignolo (2017, p. 15), pois segundo o autor, e é o que pretendemos, o 'novo modo de pensar' "se desvincula das cronologias construídas pelas novas epistemes ou paradigmas (moderno, pós-moderno, altermoderno, ciência newtoniana, teoria quântica, teoria da relatividade, etc.)". O autor ainda colabora ao explicar que não é que "as epistemes e os paradigmas sejam alheios ao pensamento decolonial. Não poderiam sê-lo; mas deixaram de ser a referência da legitimidade epistêmica" (Mignolo, 2017, p. 15).

É o que Santos (2011, p. 266-267) afirma acontecer ao se 'desconstruir' o produto do domínio do poder, que 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", promovendo e impondo uma educação desigual.

As trocas desiguais, mencionadas tanto por Dussel (2012) quanto por Santos (2011), produzem oprimidos e excluídos, incluindo a pesquisa científica, que se propõe conscientizar essa "sociedade produtora de mercadorias" (Santos, 2011, p. 286). É para ir contra a coisificação das pessoas que Santos (2011, p. 286)

correlaciona a “personificação das coisas”, processo com o qual, insiste, se pode e deve repensar a metodologia e a didática, para que seja possível criar um elo entre interculturalidade e currículo.

Na ação-reflexão-ação pretendida neste estudo, é de suma importância citar o que Freire há muito tempo mencionou sobre a tão fundamental mudança da cara da escola, ou seja, o “sonho de democratizá-la, de superar o seu elitismo autoritário, o que só pode ser feito democraticamente” (1991, p. 74). O sonho de Freire era que se conseguisse, como resultado, “uma sociedade menos injusta, menos malvada, mais democrática, menos discriminatória, menos racista” (1991, p. 118).

Por um esperar inconclusivo...

Por meio da *escutatória-dialogal* nos achegamos aos povos originários, em seu ambiente, o da floresta, escutando sua voz e com eles dialogando, vivenciando e experimentando sua naturalidade de sentir e viver numa pedagogia própria e, ao mesmo tempo, distinta para cada etnia. Apesar de distintas, mas caracterizadas por cultura própria, com ela e sua preservação todas rompem com o silêncio da história para fazer ecoar sua voz, em suas expressões e narrativas, para além das fronteiras impostas e demarcadas.

Pensar em movimento por um bem viver implica ser incluído metodologicamente nas práticas pedagógicas em sala de aula, vinculando-se à interculturalidade para se repensar passado e presente, trazendo a fala dos povos originários para os livros paradidáticos, para as histórias narradas pelo professor/a em sala de aula; trazer a história de sua resistência, possibilitando uma aliança entre sabedoria e conhecimento, sob e sobre o tempo. Este estudo,

além da reflexão por um bem viver ligado à natureza e à partilha coletiva, é um convite à nossa ‘anga/ ambá’ (alma, em tupi-guarani/guarani nhandewa).

Aqui, cada ‘anga/ambá’ é uma presença sagrada, pois o diálogo com a diversidade vai além de uma discussão norteadora. Acreditamos, pela proposta do pensamento decolonial, que ele admita, permita e possibilite uma pluralidade de vozes e caminhos, ou seja, admita o direito à diferença e, simultaneamente, ofereça uma abertura a uma outra forma de pensar e de pensar o outro e, assim, normas e estratégias individuais, ou coletivas, despertem da eurocêntrica visão sob uma diversidade reduzida às diferenças apreendidas na ótica da cognição.

O estudo não se encerra aqui, mas convida pesquisadores a partilharem o saber para fortalecer o compromisso entre os povos, a Pacha Mama e a sala de aula, por mudanças educacionais, histórico-políticas e emergenciais no Brasil!

Referências

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução: Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (orgs.). **Povos Indígenas e Educação**. Porto Alegre: Meditação, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. v.13, n. 37, p. 45-56, 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2023.

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

DUSSEL, Enrique. "Europa, modernidad y eurocentrismo". *In*: LANDER, Edgardo (coord.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2000.

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

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 2002.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

JECUPÉ, Kaká Werá. **A terra dos mil povos**: história indígena do Brasil contada por um índio. São Paulo: Peirópolis, 2020.

JECUPÉ, Kaká Werá. **Todas as vezes que dissemos adeus**. Fotos: Adriano Gambarini. São Paulo: TRIOM, 2002.

KOPENAWA, Davi; ALBERT Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã Yanomani. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo, Companhias das Letras, 2015.

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

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGOUEL, Ramon (coords.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007.

MEDEIROS, Juliana Schneider. Povos indígenas e a Lei nº 11.645: (in)visibilidades no ensino da história do Brasil. *In*: BERGAMASCHI, M. A.; ZEN, M. I. H.; XAVIER, M. L. M. F. (orgs.). **Povos Indígenas e Educação**. Porto Alegre: Meditação, 2012.

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

MIGNOLO, Walter. **Historias locales/disenos globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2003.

MIGNOLO, Walter. La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. **Tabula Rasa**, n. 8, p. 243-282, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica:** retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad argentina. Ediciones del signo, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

WALSH, Catherine. (De)Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en 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, Catherine. **La educación intercultural en la educación Peru:** Ministerio de Educación, 2001. Mimeografiado. Disponível em:
https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf. Acesso em: 23 dez. 2021.