



conversas ao redor do fogo intercultural

a emergência ancestral na educação

Ana Luisa Teixeira de Menezes
Fátima Rosane Silveira Souza
Maria Cristina Graeff Wernz
(orgs.)



conversas ao redor do fogo intercultural

a emergência ancestral na educação

Fundação Universidade de Caxias do Sul*Presidente:*

Dom José Gislon

Universidade de Caxias do Sul*Reitor:*

Gelson Leonardo Rech

Vice-Reitor:

Asdrubal Falavigna

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:

Everaldo Cescon

Pró-Reitora de Graduação:

Terciane Ângela Luchese

Pró-Reitora de Inovação e Desenvolvimento Tecnológico:

Neide Pessin

Chefe de Gabinete:

Givanildo Garlet

Coordenadora da EDUCA:

Simone Côrte Real Barbieri

Conselho Editorial da EDUCA

André Felipe Streck

Alexandre Cortez Fernandes

Cleide Calgaro – Presidente do Conselho

Everaldo Cescon

Flávia Brocchetto Ramos

Francisco Catelli

Gelson Leonardo Rech

Guilherme Brambatti Guzzo

Karen Mello de Mattos Margutti

Márcio Miranda Alves

Simone Côrte Real Barbieri – Secretária

Suzana Maria de Conto

Terciane Ângela Luchese

Comitê Editorial

Alberto Barausse

Università degli Studi del Molise/Itália

Alejandro González-Varas Ibáñez

Universidad de Zaragoza/Espanha

Alexandra Aragão

Universidade de Coimbra/Portugal

Joaquim Pintassilgo

Universidade de Lisboa/Portugal

Jorge Isaac Torres Manrique

Escuela Interdisciplinar de Derechos

Fundamentales Praeeminentia Iustitia/

Peru

Juan Emmerich

Universidad Nacional de La Plata/

Argentina

Ludmilson Abritta Mendes

Universidade Federal de Sergipe/Brasil

Margarita Sgró

Universidad Nacional del Centro/

Argentina

Nathália Cristine Vieceli

Chalmers University of Technology/Suécia

Tristan McCowan

University of London/Inglaterra



conversas ao redor do fogo intercultural

a emergência ancestral na educação

Ana Luisa Teixeira de Menezes
Fátima Rosane Silveira Souza
Maria Cristina Graeff Wernz
(orgs.)



© das organizadoras

1^a edição: 2025

Preparação de texto: Roberta Regina Saldanha

Leitura de prova: Helena Vitória Klein

Editoração: Igor Rodrigues de Almeida

Fotografia da Capa: Vherá Poty Benites da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Universidade de Caxias do Sul

UCS – BICE – Processamento Técnico

C766 Conversas ao redor do fogo intercultural [recurso eletrônico] : a emergência ancestral na educação / organização Ana Luisa Teixeira Menezes, Fátima Rosane Silveira Souza, Maria Cristina Graeff Wernz. – Caxias do Sul : Educs, 2025.

Dados eletrônicos (1 arquivo).

Apresenta bibliografia.

Vários autores.

Modo de acesso: World Wide Web.

ISBN 978-65-5807-511-0

DOI: 10.18226/9786558075110

1. Educação.
2. Aprendizagem.
3. Povos indígenas - História.
4. Cultura I. Menezes, Ana Luisa Teixeira. II. Souza, Fátima Rosane Silveira. III. Wernz, Maria Cristina Graeff.

CDU 2. ed.: 37

Índice para o catálogo sistemático

| | |
|-------------------------------|--------------|
| 1. Educação | 37 |
| 2. Aprendizagem | 37,013 |
| 3. Povos indígenas - História | 94(=1.81-82) |
| 4. Cultura | 008 |

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Carolina Machado Quadros – CRB 10/2236

Direitos reservados a:



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 –
Caxias do Sul – RS – Brasil
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197
Home Page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br

sumário

Carta ao fogo | 7

Ana Luisa Teixeira de Menezes

Carta à educação descolonial | 22

Luisa Rockenbach Guimarães

Carine Josiéle Wendland

Com a palavra, D. Iracema Gah Té | 32

D. Iracema Gah Té

Carta à Dona Iracema | 35

Michele de Carvalho dos Santos Borba

Carta a Onorio Tavendy de Moura | 39

Amanda Meincke Melo

O encontro com o círculo da cultura | 43

Calinca Jordânia Pergher

Carta ao redor do fogo: reflexões de uma educadora | 47

Aline Varalo Couto

Reflexões e escritas | 50

Luciane Palau

As mulheres negras lavadeiras | 54

Mariglei Dias de Lima

Carta aos professores de Alegrete | 58

Onorio Tavendy de Moura

Carta à Universidade Federal do Pampa | 62

Maria Cristina Graeff Wernz

Carta à Universidade | 70

Magali Mendes de Menezes

Maria Aparecida Bergamaschi

Não estamos sozinhas: uma carta sobre maternidade, racismo e resistência das mães indígenas universitárias | 81

Julia Regina Arantes

La razón sensible y las narrativas mandálicas para una práctica educativa en la que triunfe la vida | 88

Olga Lucía Reyes Ramírez

Conversas e lembranças do encontro em Alegrete | 106

Fátima Rosane Silveira Souza

Saberes necesarios para vivir una práctica educativa que dialogue con los contextos indígena wayuu y campesino | 118

Karen Julieth Cruz Gutiérrez

Jhonny Alexander López Cárdenas

Olga Lucía Reyes Ramírez

Resgatar o fogo: escuta, presença e saberes ancestrais na formação em Psicologia | 127

Aline Gobetti Oliveira

Aprendizagens ao redor do fogo: as vivências estético-sensíveis e seus sentidos na educação Guarani | 134

Ana Maria Melo de Pinho

Sebastián Castiñeira

Carta à ancestralidade indígena | 152

Taise Soares Zanette

Carta aos ancestrais quilombolas | 160

Matheus da Silva Martins

Carta a Rodolfo Kusch | 166

Luciana de Souza Santos

Joelita David Bittencourt

Rosane Machado Rollo

O Batuque: um olhar para interculturalidade | 187

Matheus Mello da Silva

carta ao fogo

O fogo como imagem ancestral na educação

*Ana Luisa Teixeira de Menezes
Santa Cruz do Sul, 30 de agosto de 2025.*

Da singularidade ao pertencimento ancestral

“Era começo de inverno e o tempo alternava-se entre um calor gigantesco, seguido de temporais, e um frio que me fazia estar sempre ao redor do fogo, observá-lo, sentir no tato o calor, a alternância com os ventos frios e a fumaça, o cheiro que grudava no corpo, impregnando-nos de mais calor. Aquele inverno capturou-me: o frio, a sensação da proximidade do fogo, o vento que levava a fumaça para variadas direções, a fumaça nos olhos e seu cheiro nos cabelos, que permanecia mesmo depois do banho” (Bergamaschi; Menezes, 2015, p. 41).

É sobre esse fogo, ou sobre a imagem que ficou dele, passados 25 anos dos primeiros encontros com os Guarani, em suas aldeias, que desejo falar. Escrever para deixar vivo o que o corpo guarda na memória ancestral indígena.

Tu que foste, e ainda és, símbolo de tantas mitologias – grega, romana, afrodescendentes, indígenas e asiáticas –, tratando de heróis e heroínas, guardiões e alquimistas, indígenas, negros, quilombolas, que aprenderam a se relacionar contigo para, de uma forma ou de outra, entender tua essencialidade. É sobre aprender a se relacionar com uma matéria que o humano jamais poderá se apropriar totalmente. Passamos

por ti e somos transformados... Assim é o encontro com os indígenas na educação, em nossas escolas e na universidade.

É o que Vherá Poty (2025) nos fala sobre ti, fogo, como o elemento de cura. Onde tem um karai, líder espiritual Guarani, tem a fumaça, o fogo que cura e purifica. Fogo dos rituais indígenas que nos fazem chorar, o fogo que traz a água, como imagem da vida, da memória de nossos ancestrais e como gesto de contenção da oposição. Água e fogo, escreve Hillman (2011), colaboram para regular o calor, como o calor do banho que se intensifica progressivamente, fazendo relaxar e dissolver as resistências por meio de um aquecimento suave. Gosto dessa imagem que representa a geração de uma cooperação alquímica, operação que transmuta as matérias, criando imagem, complexidade. Ela me faz lembrar o atuar junto da universidade e dos indígenas, uma atividade que necessita de ti, fogo!

Estamos nos aproximando de ti e reconhecendo as tuas forças para alterar os materiais, para transmutar, iluminar a escuridão, aprofundando-a. É isto que tens feito em nossas universidades. Trazido pelos indígenas, tens acendido o espírito da sabedoria e da imaginação. “Com o espírito, ela [alquimia] vai onde quer, segue seu impulso. Como espírito, o fogo está numa missão, acender outros fogos por aí afora, convertendo os dias em combustíveis para fortalecer suas próprias chamas” (Hillman, 2011, p. 81). Por isso, convidamos a universidade para conversar com os indígenas, ao redor do fogo, como um forno que assume a potência e a característica desse elemento. O fogo que dá conta do fogo!

As bases que estamos solidificando ainda são frágeis, mas tendem a crescer. Quando submetemos um objeto ao fogo, ele ganha consistência, não quebra tão facilmente. É isso que estamos operando juntos neste livro de palavras nada vazias, uma operação que afirma nossa direção, nosso propósito e nossa concentração.

Tu, fogo, convida-nos a estar em círculo, ocupando o lugar central da fonte de vida, do que é numinoso, da escrita aos nossos ancestrais, das lutas. Dizemos “sim” a esse convite nas trajetórias que sedimentamos, no pensamento que realizamos, na imaginação que criamos, no ato de conversar com os indígenas nas escolas e nas universidades. Ou seja, nas trilhas do Peabiru que ousamos realizar, inicialmente, com minha grande amiga e pesquisadora Maria Aparecida Bergamaschi, nos *tekoá*, territórios Guaranis: nas galinhadas, nas conversas ao redor do fogo, nas noites em que dormimos nas aldeias. Foi uma construção conjunta que mobilizou nossas teses e a produção do livro *Educação ameríndia: a dança e a escola Guarani*, em 2015. Essa parceria, em 2017, levou à criação do grupo de pesquisa *PEABIRU: educação ameríndia e interculturalidade*, que tem feito germinar pesquisas, diálogos, métodos, ações e escritas enraizadas no amor e na vida intercultural com os indígenas, em espaços universitários, como na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e na Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), onde trabalho.

É deste lugar que falo: de pesquisadora, educadora, psicóloga junguiana e também amiga de tantos indígenas. Mas também falo a partir de algo anterior, que me funda como pessoa humana, disponível para uma escuta sensível da alma. Aprendi a escutar de forma intuitiva os passos da caminhada e a te escutar.

Esta carta emerge do pulsar de muitas ações que necessitam ser ditas e escritas, no desejo de partilha, para que essas linhas gerem conversas, transformações e potência para os nossos novos encontros.

O milho assando no fogo

Uma pergunta tem me atravessado durante os anos de pesquisa e convívio com os indígenas: como ultrapas-

sar o vazio intercultural com esses povos? Rodolfo Kusch (2012) fala desse vazio como uma relação entre modos de ser que não se conversam e não produzem sentido. Mas o que acontece nele? Onde não estamos gerando significado? Como uma relação entre moradores de um mesmo solo, que é nossa América, não se efetiva? Faltam símbolos, um fator impulsor que promova diálogo e convivência?

A convivência mais genuína não é algo que estabeleçemos por obrigação. Mas podemos aprender a estar com o outro como disposição de aprendizagem, de autoconhecimento, de reflexão – um estar intercultural.

Existem níveis interculturais estabelecidos ao longo da História, independentemente de termos consciência dessa relação. Vamos pensar juntos: como brasileiros e americanos, o que nos aproxima dos indígenas? Iniciemos pelo básico e central em nossas vidas: o alimento.

É muito bom rememorar os sabores da infância e da juventude, carregados de afeto, e dar-se conta de que os indígenas já se comunicavam conosco a partir desse lugar vital e afetivo. O milho é o alimento que fala mais alto nas experiências de interculturalidade indígena.

Lembro como meu pai, que nasceu em Alagoas, e minha mãe, maranhense, amavam canjica, pamonha, bolo de milho e o próprio milho cozido ou na brasa. Entre todos, o que mais me encantava era assar o milho na fogueira do sítio, em Eusébio, no Ceará, onde nasci. Passávamos dias e noites no sítio, assando milho nas brasas, enquanto ríamos, brincávamos, ouvindo o som do milho sendo assado. Hum... não sei o que era melhor: se o ritual que antecedia ao milho assado ou o prazer de comê-lo, às vezes, um tanto queimado, mas sempre saboroso. Tudo nos levava a um estar junto, a um tempo que nos transportava para uma vivência ancestral.

Tekoa guarani

Os Guarani, como tantos outros povos indígenas, têm o milho como alimento principal e cultivam variedades e cores diversas. Além da importância alimentar, há um sentido espiritual: a direção do plantio do milho está conectada às quatro grandes divindades: Karaí, Nhamandú, Tupã e Jakairá (Bergamaschi; Menezes, 2015). Essas divindades são estruturantes na cosmologia Guarani, como orientadoras do modo de vida educativo e da pessoa. Inclusive, os nomes dos Guarani são ouvidos por lideranças com grande sabedoria espiritual, a partir da escuta dessas divindades.

O milho também faz parte do ritual de *Nemongaraí*, no qual há a nomeação das crianças guaranis. Cada criança recebe dois nomes: um para o registro em língua portuguesa e outro, espiritual. Essa nomeação acontece num ritual conduzido pelo Karaí (liderança masculina) ou pela Kunhákaraí (liderança feminina), mestres tradicionais de grande conhecimento. Durante o ritual, que ocorre na casa de rituais denominada *Opy*, são essas lideranças que recebem o nome e o legitimam perante os pais e a comunidade. Esses nomes, enviados pelas divindades mencionadas, celebram um dos principais ritos da constituição de ser pessoa guarani.

Revivemos e celebramos nossos ritos, mesmo sem considerar os indígenas, como uma repetição de gestos vividos há milhares de anos – e, muitas vezes, sem saber a origem desses rituais. Foi o que vivi no sítio da minha família, ao redor de ti, fogo.

Ritualizar nos coloca em uma vivência material, concreta, afetiva e simbólica. O simbolismo está no sentido que damos ao que fazemos e para onde nos transportam elementos como o fogo, o milho, a fumaça e as conversas. O interessante é que a força do ritual é tão profunda que

lembro do cheiro; da imagem do milho assado, queimado vez ou outra; da fumaça; do teu tilintar, fogo, como se fosse hoje. É como uma eternidade que se reatualiza em alguns momentos da vida. O rito também favorece o imaginar. Nem tudo é concreto, mas a vivência nos leva ao ato de imaginar, que está muito próximo do criar e do devanear.

Quando percebemos, estamos lá, no lugar de origem, recomfortando nossa presença e nossa história num fio que nos vincula a um viver que vai de um passado distante a um presente imediato. Às vezes, sinto vontade de ficar novamente ao redor de ti, fogo, esperando o milho assar, escutando conversas e risadas, sem me preocupar com as lógicas e rimas, mas para estar num ponto ancestral, numa lembrança infinita do que sou.

Vamos conversar ao redor de ti, fogo?

Convido-os a estarmos juntos, dançando e vivenciando a confiança para seguir a jornada para a qual estamos sendo chamados. É o chamado ancestral, sobre a importância de fazer a travessia para encontrar o ponto central da vida. Tudo nos leva para um estar junto, para um tempo que nos transporta para uma vivência ancestral ao redor do fogo, que tem nos ajudado a ultrapassar o vazio intercultural com indígenas, negros e quilombolas, pois aciona em nós a intensidade do vivido, as memórias esquecidas de uma América que, como Kusch nos evoca, é indígena e popular.

Das imagens que não esqueço nas caminhadas de pesquisa, está a tua, fogo: o cheiro, a fumaça que foi defumando meu pensamento, que revigorou em mim o sentido das origens, das sensações marcadas na pele e do ardor das emoções que a água não conseguia lavar. Ao contrário, a água tinha o poder de reavivar a ti, que me unia ao popular.

Serás tu um fogo intercultural, que nos desloca a tantas pesquisas e trabalhos de extensão? E que nos provoca às

indagações de nossa ancestralidade? Que sentidos vivenciamos nos encontros com indígenas, negros e quilombolas? As perguntas movem nossas escritas em meio a tanta agitação intercultural. Penso que o vazio intercultural está sendo ultrapassado, Kusch! Porém, ainda precisamos mais de ti, fogo.

Os círculos de culturas indígenas: uma tecnologia social para educadores e educadoras

Nas andanças do grupo de pesquisa Peabiru, indagamos sobre como atravessar o vazio da Lei n. 11.645/2008, que obriga os estudos indígenas e afrodescendentes nas escolas, tema aprofundado na tese de nossa grande companheira e organizadora deste livro Fátima Rosane Silveira Souza (2021). A autora problematiza a possibilidade de integrar os estudos indígenas nas escolas e a psicologia junguiana, a partir da alquimia.

Como fazer? Por meio da bolsa produtividade do CNPq, percorremos um longo caminho nas escolas e criamos a metodologia Círculos de Culturas Indígenas na Educação Básica (CCIEB) –uma tecnologia social para educadores e educadoras (Menezes; Wendland; Moura, 2025).

Essa metodologia ativa os círculos de cultura de Paulo Freire (2011), a educação biocêntrica criada por Ruth Cavalcante (2015), a narrativa ancestral kaingang contada por Onorio Isaías de Moura, e os encontros nos *tekoá* guarani, especialmente Yvy Poty, na Barra do Ribeiro (RS).

Num encontro afetivo e acadêmico com Sandra Richter, fomos compartilhando pesquisas e disciplinas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisc, irrigando – a partir de estudos e de muitos risos – a ousadia de propor um diálogo transdisciplinar sustentado no princípio do impacto

da cultura na ciência e na inovação social. Na convivência com a palavra Guarani e kaingang, buscamos compreender processos educativos interculturais que permitam promover a abertura a outros modos de interrogar a educação.

Foi assim que o grupo Peabiru se dedicou a investigar e aprofundar a compreensão dos modos de viver a infância Guarani e a mitologia kaingang, estabelecendo um diálogo intercultural em torno da escolarização das infâncias e, assim, contribuindo para problematizar a experiência da linguagem nos processos de ensinar e aprender na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Visa-mos aprofundar estudos ameríndios em torno da experiência da infância, realizados na linha *Linguagem, Experiência Intercultural e Educação*, para favorecer as aprendizagens de crianças e jovens em relação às narrativas ancestrais e às mitologias indígenas. Isso implica refletir sobre as transformações nos modos de estar-sendo de indígenas e não indígenas e suas repercussões nas concepções de formação docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como nas produções acadêmicas.

A pesquisa que deu origem ao movimento descrito neste livro se desenvolveu na Universidade, na aldeia da Barra do Ribeiro (RS) e em duas escolas de Educação Básica: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Maurício Cardoso (Herveiras – RS) e a Escola Estadual de Ensino Nossa Senhora da Esperança (Santa Cruz do Sul – RS), envolvendo professores indígenas e não indígenas da escola diferenciada, da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse caminho foi sendo ampliado para mais de 30 escolas da região do Vale do Taquari e do Rio Pardo.

A metodologia do trabalho, inspirada em Paulo Freire (2011), Ruth Cavalcante (2015) e Góis (2007), fundamentou-se nos círculos de cultura, compreendendo o diálogo

como instrumento e princípio para a aprendizagem e a sistematização do conhecimento, considerando a vivência, o diálogo e a reflexão como estratégias de aprender e de formar-se. A vivência, segundo Dilthey (1994), é o instante vivido que dá sentido ao conhecimento – e não o contrário. Tal metodologia foi sendo intensificada com as narrativas ancestrais kaingang e Guarani, ganhando plenitude e compreensão como um modo de educar e de constituir o ser humano.

Os procedimentos metodológicos basearam-se no contexto e na pesquisa participante (Brandão, 2001), que articula ação e reflexão de forma comprometida com os sujeitos da pesquisa, estimulando encontros reflexivos que ampliam a consciência e a percepção de que todos são agentes de transformação de suas próprias realidades.

A inserção com as escolas, somada às pesquisas de iniciação científica, mestrado, doutorado e pós-doutorado – tanto no PPGEdu quanto no Programa de Mestrado Profissional em Psicologia, na linha de pesquisa *Saúde Mental, Organização e Cultura* –, foi intensificando interrogações em indígenas nas aldeias e na universidade, fortalecendo o pensamento na formação acadêmica da Psicologia e da Educação.

A potência dessa pesquisa ecoou tão profundamente na Educação Básica que organizamos, na Unisc, em 2024, o *I Seminário Internacional Emergência Ancestral: História e Cultura Indígena na Educação*, com o objetivo de consolidar ações e eventos vinculados ao grupo de pesquisa *Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade*. O Seminário proporcionou reflexões e subsídios teórico-metodológicos para a Educação Básica, contribuindo para a efetividade da Lei n. 11.645/2008, em vigor desde 2008. O grupo vem trabalhando para solidificar e efetivar essa Lei, que determina a inclusão no currículo oficial das redes de ensino da

temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, a partir do pensamento pedagógico da Ancestralidade Indígena. Realizamos atividades nas escolas e buscamos ampliar a discussão nas universidades, abrangendo licenciaturas e outros cursos de graduação e pós-graduação.

Ressalto a importância de viabilizar espaços científicos para que intelectuais indígenas, professores da Educação Básica, gestores municipais, estudantes e pesquisadores dos cursos de graduação e pós-graduação possam dialogar, sistematizar e construir estratégias que reconheçam e legitimem a alteridade e a diversidade da identidade brasileira e latino-americana. O evento se constituiu em um espaço de aprendizagem e de produção de conhecimento científico, ao mesmo tempo em que proporcionou reflexões e subsídios teórico-metodológicos para a Educação Básica, reforçando a efetividade da Lei n. 11.645/2008 – que, em 2023, completou 15 anos – e fortalecendo também a política de ações afirmativas nas universidades.

A emergência ancestral traz o pertencimento ao coletivo para a singularidade e gera um entendimento sobre quem somos. Entre tantos encontros, destaco a maravilhosa parceria com Maria Cristina Graeff Wernz, também organizadora deste livro, e o convênio com a Universidade Federal do Pampa – Unipampa. Nessa perspectiva, Wernz e Moura (2024) desenvolvem o sentido da escrita colaborativa, no entrecruzar intercultural entre indígenas e não indígenas, num movimento simbólico, sensível e concreto em nossas universidades – uma federal, a Unipampa, e outra comunitária, a Unisc. Dentre as ações de pesquisa e extensão realizadas, organizamos em 2025, o *II Seminário Internacional Emergência Ancestral: Círculos de Culturas Indígenas na Educação Básica*, cujo principal objetivo foi divulgar e consolidar a metodologia dos círculos de cultura para as escolas da região, afirmando seu poder de replicabilidade e de

enfrentamento do vazio intercultural entre povos indígenas, escolas e universidades. Esse movimento se alinha também aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4), especialmente no item referente à qualidade da educação e à superação das desigualdades étnico-raciais.

Foi a partir desse Seminário que surgiu a proposta de produção deste livro, provocada por uma grande parceira, a pesquisadora colombiana Olga Reyes Ramírez, da Universidad La Sabana, de Bogotá, na Colômbia, que tem colaborado intensamente para o movimento do Peabiru, fortalecendo a parceria internacional por uma América Profunda, como nos inspira Kusch.

Trabalhamos com a metodologia dos círculos de cultura, por meio de jogos indígenas, do vídeo *A Voz do Barro* e do fogo na universidade, com Dona Iracema Gah Té, que realizou um ritual de cura na Unipampa e inspirou o título deste livro. Fomos alimentando o fogo nas escolas e universidades, a partir do chá, da espiritualidade e da fumaça, que nos cura e nos dá energia para afirmar os diálogos com as epistemologias ameríndias entre intelectuais indígenas e não indígenas, gestores municipais, professores da Educação Básica, estudiosos e pesquisadores nacionais e internacionais.

Assim, solidificamos um espaço de aprendizagem e de produção de conhecimento científico; fomentamos subsídios teórico-metodológicos para o campo da educação, especialmente para a Educação Básica, em uma perspectiva intercultural com povos indígenas; concretizamos diálogos sobre a diversidade e as alteridades ancestrais que constituem a identidade brasileira e latino-americana; aprofundamos a compreensão da contribuição das mitologias indígenas para a cultura, a educação e a psicologia; ampliamos e fortalecemos as ações e políticas de ações afirmativas nas universidades; e consolidamos a metodologia

dos círculos de cultura como uma tecnologia social capaz de qualificar a educação, dando visibilidade à história dos povos indígenas e contribuindo para reduzir – e eliminar –, modos de educação preconceituosa e desigual.

A fumaça que vai se (nos) movimentando

Fiquei pensando sobre a tua potência como transformação que os indígenas vêm nos ensinando. Foi com os Guarani, como mencionei no início da carta, que aprendi que o fogo nos faz pensar mais amplamente, pois tem o poder de nos limpar. A defumação, longe de ser sujeira, é uma limpeza da alma, do corpo, que passa a vibrar em energia mais sensível. Teu calor nos uniu.

É uma imagem para a superação do vazio intercultural que nos distancia de nossas origens indígenas, negras e quilombolas, pois aquece nosso movimento e nos coloca em círculo, em roda. Tu, no centro, foi organizando os círculos de culturas indígenas, mostrando a potência da energia vital. Foi possibilitando a emergência do que precisava ser curado a partir do movimento da fumaça, como Onorio Isaías de Moura (2025) nos ajudava a pensar e a indagar quem nós somos.

É contigo e, por meio de ti, que finalizamos o *II Seminário Internacional de Emergência Ancestral*, com a dona Iracema convidando-nos a queimar ervas em um ritual kain-gang, no *campus* da Unipampa, acendendo em nós a nossa natureza. Isso me faz lembrar da *opus* alquímica do fogo, trazida por James Hillman (2011), na reflexão entre alquimia e psicologia, quando fala sobre manter o calor dentro da cabeça e esquentar os devaneios da mente, imaginando, pensando, conhecendo a matéria do fogo, encontrando as imagens da alma.

Tu faze-nos pensar e movimentar nosso corpo em direção àquilo que o alimentamos. Uma das imagens que temos

alimentado, no nosso coletivo, é a ancestralidade – nossas raízes –, com teu consentimento, conforme os indígenas têm nos lembrado. Assim como nas trilhas de Jerônimo, no *tekoá Yvy Poty*, que nos levam a caminhar para chegar a ti e poder parar, silenciar e conversar, como os alquimistas fizeram em suas buscas.

Cada carta e texto apresentado neste livro é uma imagem desse fogo intercultural com indígenas, negros e quilombolas, que fala a cada autora e autor de sua própria obra singular, compondo nossa obra coletiva, a nossa América profunda, assim como Kusch (2012) investigou. A presença de um pensamento indígena e popular nos constituindo a partir de símbolos, de mitos, de narrativas ancestrais, dos alimentos, ampliando o sentido de sermos e estarmos nas terras da América, nos caminhos de Peabiru.

Referências

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MENEZES, Ana Luisa Teixeira de. *Educação ameríndia: a dança e a escola Guarani*. 2. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa participante*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CAVALCANTE, Ruth *et al.* *Educação biocêntrica: ciência, arte, mística, amor e transformação*. Fortaleza: Expressão, 2015.

DILTHEY, Wilhelm. *Sistema de ética*. São Paulo: Ícone, 1994.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GA v1: a voz do barro. Direção e roteiro: Ana Letícia Meira Schweig, Angélica Domingos, Cleber kronun de Almeida, Eduardo Santos Schaan, Geórgia de Macedo Garcia, Gilda Wankylly Kuita, Iracema Gâh Té Nascimento, Kassiane Schwingel, Marcus A. S. Wittmann, Nyg Kuita, Vini Albernaz. Terra Indígena Kaingang Apucaraninha (PR): COMIN-FLD: Coletivo Nêng Ga: Tela Indígena, 2022. 1 vídeo (10 min). Publicado pelo canal Conselho de Missão entre Povos Indígenas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dFPR4HDd3IQ>. Acesso em: 20 maio 2022.

GÓIS, Cezar Wagner de Lima. *Saúde comunitária. Pensar e Fazer.* São Paulo: Hucitec, 2007.

HILLMAN, James. *Psicologia alquímica.* Tradução de Gustavo Barcellos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

JUNG, Carl Gustav. *Memórias, sonhos e reflexões.* Tradução de Dora Ferreira da Silva. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

KUSCH, Rodolfo. *Geocultura del hombre americano.* Rosário: Fundación Ross, 2012.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de; WENDLAND. Carine Josiéle; MOURA, Onório Isaías. Círculos de culturas indígenas (CCIEB). *Uma tecnologia social para educadores e educadoras.* Porto Alegre: Cirkula, 2025.

MOURA, Onorio Isaias. *Jamré, o princípio de educação kaingang: a recriação da vida de kamé e kanhrú.* 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2025.

POTY, Vherá. Seminário “Ateliê Indígena”. 14 de agosto de 2025. Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul, 2025.

SOUZA, Fátima Rosane Silveira. *A lei n. 11.645/2008 e a experiência formativa de professores na escola – imagens alquímicas da história e da cultura indígena para unus mundus.* 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/2669>. Acesso em: 16 ago. 2021.

WERNZ, Maria Cristina Graeff; MOURA, Onorio Isaias. Narrativas ancestrais kanhgág. O entrecruzar de dois mundos. Porto Alegre: Cirkula, 2024.

Ana Luisa Teixeira de Menezes

Psicóloga, analista junguiana pelo IJRS e AJB/IAAP, doutora em educação pela UFRGS, professora curso de Psicologia e professora dos Programas de Pós-graduação em Educação e Psicologia da UNISC. Vice-líder do grupo de pesquisa do CNPQ: PEABIRU: educação ameríndia e interculturalidade. (UFRGS/UNISC). Professora didata de biodança da Escola Gaúcha de Biodança. Realizou o pós-doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação na

UFRGS e na universidade La Sabana, na Colômbia. Integrante do grupo de pesquisa da ANPEPP – GT-AION: interdisciplinaridades da pesquisa em psicologia analítica no Brasil. Coautora dos livros: Educação ameríndia: dança e escola Guarani e Arte e vivência na psicologia comunitária e na educação e autora dos livros: A menina e a onça: vozes ancestrais indígenas, Cartas a Afrodite: a mulher em busca de Eros e tarô vozes ancestrais femininas.

E-mail: luisa@unisc.br

carta à educação descolonial

Quando a palavra círcula, a cultura fala: interculturalidade no centro da educação

Luisa Rockenbach Guimarães

Carine Josiéle Wendland

Santa Cruz do Sul, 30 de Agosto de 2025.

O grupo de pesquisa *Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade* nasceu em meados dos anos 2000, com ações de ensino, pesquisa e extensão, mas é a partir de 2017 que se formaliza a articulação entre a Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O nome do grupo tem por inspiração uma palavra de origem tupi-Guarani – *Pe* – caminho; *abiru* – amassado –, que era empregada pelos antigos povos habitantes do Sul do Brasil, antes da chegada dos colonizadores europeus. O termo se referia aos antigos caminhos ou trilhas que conectavam os povos da região litorânea aos povos da região andina. Entre os sentidos estão: caminhos do Sol, caminhos de grama amassada. Esses trajetos, que ainda existem em vários lugares, possibilitaram o intercâmbio cultural, comercial e espiritual.

Assim, inspirado pelos percursos de conexão e intercâmbio em torno da educação, nosso grupo caminha de maneira colaborativa em espaços educativos, compartilhando sabedorias e o pensamento indígena em diferentes espaços. São caminhos que se fazem na diversidade dos espaços possíveis. Realizamos muitas vivências por meio da partilha dos saberes produzidos com o grupo de pesquisa em escolas da região. Dividimos, com estudantes, educadores e educadoras, em vários círculos de cultura, nossos conhecimentos

sobre interculturalidade e educação ameríndia. Em nossas ações, insistimos para que esse compartilhamento ocorra de forma horizontal, buscando, também, compreender o imaginário, as construções e identidades dos que estão conosco, completando os círculos.

Compreendemos que essas ações-intervenções vão ao encontro da educação descolonial, a qual parte da crítica à colonialidade do poder, do saber e do ser, estruturas históricas que, desde a colonização, impuseram a superioridade do pensamento ocidental europeu sobre outras formas de conhecimento e existência. No campo educativo, pensar de forma descolonial significa reconhecer e valorizar epistemologias plurais, abrindo espaço para modos de aprender e ensinar que se enraízam em outras cosmovisões, em especial as dos povos originários e afrodescendentes. Assim, a educação descolonial é também um ato político e ético, pois visa superar as heranças coloniais que ainda estruturam as relações sociais, culturais e escolares.

A interculturalidade constitui-se como uma perspectiva que reconhece a existência de diferentes culturas em relação, valorizando seus saberes, cosmovisões e formas de estar no mundo. Mais do que a simples convivência entre grupos distintos, a interculturalidade propõe um diálogo horizontal, em que se busca o reconhecimento e o respeito, rompendo com visões hierarquizantes que colocam algumas culturas em posição de superioridade em relação a outras. A interculturalidade defende a criação de espaços de encontro e troca, nos quais se constroem aprendizagens coletivas. Assim, ela não se apresenta apenas como um princípio pedagógico, mas também como um compromisso ético-político com a superação do racismo, da colonialidade e da negação histórica dos povos originários e afrodescendentes.

Entre as várias atividades desenvolvidas, o grupo de pesquisa *Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalida-*

de, em abril de 2024, no Auditório do Memorial da Unisc, promoveu o I Seminário Internacional de Emergência Ancestral: História e Cultura Indígena na Educação, que contou com a participação de escolas da região e a comunidade interessada em integrar as discussões. O Seminário oportunizou reflexões sobre o educar desde a interculturalidade nos diversos espaços por onde caminhamos: na universidade, nas escolas, na comunidade.

Esse encontro nos possibilitou ampliar as reflexões para o campo internacional, para o contexto colombiano, com a participação da professora Olga Ramírez, da Universidade La Sabana, de Bogotá. A programação incluiu mesas-redondas sobre ações afirmativas, com a participação de pesquisadores indígenas e não indígenas, e sobre educação biocêntrica, sendo essa condição conduzida por Ruth Caivalcante, doutora *honoris causa* pela Universidade de Fortaleza, pedagoga, estudiosa e importante sistematizadora do tema. Adicionalmente, foram realizadas vivências pedagógicas com os Guaranis e Kaingang e uma vivência dedicada à Educação Biocêntrica, proporcionando ricos momentos de aprendizado e afetuosidade entre os participantes.

Realizamos várias reflexões e sínteses sobre as atividades do grupo de pesquisa nas escolas e o que aprendemos a partir desses movimentos. Finalizamos o seminário com a participação de mulheres indígenas Wayuú, povo que vive na Península de La Guajira, no nordeste da Colômbia e noroeste da Venezuela, na costa do Mar do Caribe. Elas dialogaram sobre a emergência ancestral e as narrativas indígenas.

Motivo de grande alegria, durante o evento, a exposição que montamos com as produções culturais e artísticas indígenas, vídeos e imagens dos círculos de culturas, além do lançamento do livro *Motus Narrativas Kaingang*, e do material didático *Diversidade étnico-racial nas escolas*.

Assim, o primeiro seminário foi a base para a realização do *II Seminário Internacional de Emergência Ancestral: Círculos de Culturas Indígenas na Educação*, que germinou em um novo território, no *campus* de Alegrete da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Esse evento teve como propósito aprofundar e expandir a metodologia dos círculos de cultura, focando em sua densificação, especialmente em novos contextos.

A programação do seminário reuniu estudantes, educadores e educadoras, pesquisadores e pesquisadoras e professores e professoras da Educação Básica local em torno de cinco círculos de cultura. Entre as atividades, destacamos a exibição do documentário *Sobreviventes do Pampa*¹, a palestra de abertura “Pesquisas sensíveis: caminhos de diálogo com os territórios ancestrais”, o ritual de abertura com a Kujã Iracema Gah Té Nascimento e a palestra “Educação biocêntrica e círculos de cultura: o que fizemos e para onde vamos”.

Esse encontro visou consolidar os círculos de cultura como metodologia e tecnologia social eficaz. Essa iniciativa surgiu da observação de uma demanda frequente de educadores por materiais didáticos para as escolas. Buscamos, então, desenvolver, por meio da tecnologia social, práticas educativas que pudessem ser replicadas, ampliadas e compartilhadas com a comunidade. Desse esforço, resultou a publicação do livro *Círculos de culturas indígenas na Educação Básica (CCIEB): uma tecnologia social para educadores e educadoras*.

Produzido pelo grupo de pesquisa Peabiru, o livro propõe uma educação que se constrói e se efetiva por meio do diálogo. À vista disso, o conceito de *círculo*, central e

¹ Com a direção de Rogério Rodrigues, foi filmado em 13 cidades do bioma Pampa: Alegrete; Bagé; Barra do Ribeiro; Dom Pedrito; Eldorado do Sul; Porto Alegre; Rosário do Sul; Sant'Ana do Livramento; Santa Maria; São Borja; São Miguel das Missões; Tapes; Uruguaiana.

ancestral, é essencial, uma vez que proporciona a circulação da palavra e da cultura. Acreditamos que o compartilhamento desses saberes é uma importante contribuição para promover uma mudança educativa e social, possibilitando que cada cidadão se aproprie de novas perspectivas. Assim, para consolidar essa proposta, integramos a metodologia e a práxis dos círculos de cultura, legado de Paulo Freire, com as metodologias reflexivo-vivenciais da educação biocêntrica, de Ruth Cavalcante.

Como afirma Freire (1989), os círculos de cultura se organizam como espaços em que os homens se tornam capazes de assumir criticamente o mundo em que vivem. Eles apresentam-se como dispositivo pedagógico ético-político fundamentado na educação libertadora, defendida constantemente por Freire. Diferem-se das aulas expositivas tradicionais, porque não se estruturam como um espaço de transmissão de conteúdos prontos, mas sim como um espaço de diálogo horizontal, em que educadores(as) e educandos(as) se encontram para refletir sobre a realidade a partir de suas próprias experiências. Assim, o aprendizado deixa de ser simples memorização e transforma-se em consciência crítica, oportunizando que os sujeitos compreendam sua inserção no mundo e se reconheçam como agentes de transformação.

O livro traz algumas propostas de círculos de cultura que já foram vivenciados e sistematizados, como: a narrativa ancestral; a voz do barro e da argila; os jogos, a literatura indígena e a sabedoria dos chás e rituais. Esses encontros podem ser modificados conforme a demanda dos estudantes e/ou da escola, singularizando cada prática proposta. Pensando que a Lei n. 11.645/2008 estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura indígena nos currículos da Educação Básica, sugerimos fazer com que seu ensino seja

fomentado de forma multidisciplinar e com mais criticidade sobre esses movimentos.

Ao refletir sobre a construção crítica do que foi realizado, entendemos que, para uma transformação coletiva, é preciso observar os impactos diretos e indiretos e como seguir a partir desse cenário. O intuito é possibilitar a replicação e, também, a criação de novos círculos, por meio das ideias que brotaram no coletivo.

Desejamos analisar aqui a representação e o impacto das nossas atividades nas escolas. Qual produção deve ser apresentada quando pensamos a cultura indígena a partir das próprias experiências e da realidade social dos estudantes? Quais os saberes que eles já trazem consigo? Fomentamos essas trocas durante os encontros, valorizando todas as contribuições. Repensar nossos estigmas e os preconceitos requer vigiar-se constantemente, avaliando sempre o que levamos conosco. A mudança é possível quando nos encontramos com a diferença, acolhendo-a como oportunidade de invenção e criação. Quando abordamos a cultura e a educação indígena, é necessário pensarmos também na alteridade e em outros modos de estar e ser.

O encontro com o outro é também intercultural. A interculturalidade surge como crítica ao modelo assimilacionista e monocultural vigente nas relações culturais, especialmente nos países que têm em sua história a colonização. É um conceito político e epistêmico que propõe a convivência e o diálogo entre culturas diferentes, com base no reconhecimento, na valorização e no respeito. Com ele, observam-se as relações que são produzidas, os lugares que são dados a diferentes culturas, nas hierarquias que se estabelecem ou são instituídas.

Espaços coletivos, principalmente os espaços educacionais, são possibilidades que se contrapõem ao fazer e

ao ser individualista, que tanto nos subjetiva na contemporaneidade. Vivenciar e compartilhar a interculturalidade mostra-se como um viés possível para o coletivo. Sendo coletivo, é plural. Esses espaços formativos são oportunidades para que a troca aconteça, para que o olhar se atente, para que o saber circule e novos facilitadores se formem.

Observamos, como grupo de pesquisa, nos últimos anos, a procura por atividades sobre a cultura indígena e afrodescendente vem aumentando na região onde se localiza a universidade, o Vale do Rio Pardo. A demanda não aparece apenas em abril, mas também ao longo do ano escolar, de forma multidisciplinar. Percebemos uma necessidade de diálogo, vindo principalmente das falas de professores e professoras, quando relatam que o conhecimento que têm sobre a diversidade étnico-racial e a própria história indígena resultam de estudos estereotipados ou que invisibilizam as diversas etnias.

Sabemos que esses processos de invisibilização são ainda atuais, quando a memória e a história não ganham lugares equitativos. Observamos um processo de apagamento e de assimilacionismo ainda presente. Por isso, quando vamos às escolas e os educadores afirmam que ainda há muito a construir e a aprender, verificamos que novos movimentos estão surgindo. Parte dessa provocação é uma possibilidade para aprendermos juntos, para repensarmos concepções repetidas há 500 anos, as quais ainda operam no imaginário de muitos. Daí a importância de contar com a presença dos intelectuais indígenas, como Onório Moura, kaingang, e Vherá Poty, mbya-guarani, nessas atividades, para contarem suas sabedorias, memórias e narrativas.

Compreendemos as narrativas ancestrais como processos políticos e de re-existência. Dessa forma, quando os saberes indígenas se encontram no centro do diálogo pedagógico, a proposta do grupo tensiona o currículo eu-

rocentrado, ao propor uma multiplicidade de saberes e de modos de ser.

Como nos convida a pensar Ailton Krenak (2019), vivemos tempos em que a humanidade parece ter se esquecido de que faz parte da natureza. Ele insiste que é preciso adiar o fim do mundo, recriando vínculos entre os seres humanos e a terra, entre saberes ancestrais e futuros possíveis. Quando a escola abre espaço para os saberes indígenas, não está apenas diversificando conteúdos, mas possibilitando outras formas de estar no mundo – mais integradas, sensíveis e coletivas. Ao incluir a arte, a terra, os corpos e os afetos nos círculos de cultura, reconhecemos que o conhecimento também nasce da escuta, da memória e do pertencimento. Esse movimento é um gesto de descolonização e de reencontamento da experiência educativa.

Educadoras e educadores, ao entrarem em contato com os círculos de cultura e com os saberes indígenas apresentados, relatam o surgimento de inquietações e redirecionamentos em suas práticas pedagógicas. Muitos reconhecem que o diálogo com os povos originários tem ampliado a percepção sobre o papel da escola como espaço de respeito à diversidade e de construção de conhecimento coletivo. Entre os estudantes, observam-se movimentos de curiosidade, de identificação, de valorização e de abertura ao diálogo intercultural. A presença da arte, da oralidade e da memória nos encontros possibilitou experiências que transbordam o currículo tradicional, desafiando estereótipos e convidando à construção de relações mais éticas e sensíveis com as diferenças, mais entrelaçadas com o viver e o conviver.

Encerrar esta carta não significa um fim, mas a reafirmação do compromisso com uma caminhada que segue coletiva e diversa. As experiências vividas pelo grupo mostram que a educação pode ser um espaço de encontro entre mundos, onde o saber não é único, é compartilhado e

vivido. O diálogo entre universidades, escolas e povos indígenas nos convoca a repensar nossas práticas, nossos currículos e nossas epistemologias, ampliando formas de existir e de conhecer. Os círculos de cultura, inspirados em Paulo Freire e enraizados em saberes ancestrais, seguem como tecnologias sociais potentes, capazes de desestabilizar lógicas coloniais e de apontar caminhos de reencantamento da vida e da educação. Que esses encontros sigam germinando transformação, em que a palavra circule livre, a terra seja corpo e território, e a diferença, um espaço de criação.

Referências

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

SOBREVIVENTES do Pampa. Direção: Rogério Rodrigues. Produção: Rose França e Rogério Rodrigues. Brasil: Atama Filmes, 2023. 1 vídeo (88 min).

Luísa Rockenbach Guimarães

Estudante de Psicologia na Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). Bolsista de iniciação científica (PIBITI/CNPq) no projeto de pesquisa *Aprendizagens interculturais com os Guarani e kaingang na educação básica*, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Unisc). Integrante e idealizadora do Coletivo Ecos e integrante do grupo de pesquisa *Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade*.

E-mail: luisarockgui@gmail.com

Carine Josiéle Wendland

Doutoranda em Educação. Bolsista PROSUC/CAPES, modalidade I, com período sanduíche na Universidad Au-

tonómica Nacional de México (UNAM) e Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Mestra em Educação e Pedagoga pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Licenciada em Artes Visuais – Universidade Leonardo da Vinci. Integrante do grupo de pesquisa *Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade* (UFRGS/Unisc). Representante da Federação Luterana Mundial em Conferências do Clima da ONU.

E-mail: carine.josiele@gmail.com

com a palavra, d. iracema gah té

*D. Iracema Gah Té²
Alegrete, 25 de abril de 2025.*

Bom dia! Hā má hà (em kaingang), Javyju (em Gua-rani), Axé!

Saúdo a todos! Peço licença a todas as pessoas que já se foram, que estão neste território, para que eu possa falar.

Vamos conversar sobre os seres, sobre a terra, sobre as árvores, sobre as águas – tudo aquilo que ainda nos sustenta, que mantêm nossa voz, nosso caminhar, nossa busca, nossa sensibilidade. Mas afinal, quem somos nós? Somos árvores? Somos água? Somos vento? Somos filhos e sementes de quê?

Somos quais povos? Povos nativos, originários? Povos inventados? Será?

Peço que todos fiquem de pé, para falarmos dessas coisas que nos mantêm de pé – que nos dão voz e força para sustentar nossa realidade.

Nesta noite, quando você pega na mão de alguém, quando faz a luta, quando coloca a força vital, senta. Minha avó dizia: “Salva todos, mostra o caminho, o que deve ser semeado e o que os filhos devem entender: a Mãe Terra”. Quando você caminha no mato, na grama, alguém já passou por ali. Por isso, pela manhã, a grama está molhada, as árvores estão cheias de sereno. Então, eu te saúdo nesse reconhecimento.

Muito obrigada por reconhecerem a nossa presença como povo originário, como Kaingang. Eu sou Kaingang, representando todas as vozes. Antigamente, éramos selva-

² Liderança Kaingang na aldeia da Retomada Gāh-Ré

gens, índios. Aí foi mudando nosso jeito de ser. Nossa nome foi mudando com o tempo, conforme os outros povos foram tentando nos nomear. Somos Kaingang, Guarani, Xavante, Xokleng, Guarani Nhandeva, Guarani Mbya, entre outros parentes, inclusive das Amazônias. Tudo isso nós conversamos nas rodas em volta do fogo.

A questão da educação é difícil, porque ela foi criada sem nós. Nós falamos em círculo, nos olhamos nos olhos. Não olhamos de cima ou de lado, mas de frente. Este círculo é para nós vermos uns aos outros.

É aí que nasce a sensibilidade, o cuidado, o amor, o companheirismo, a confiança. Precisamos desconstruir esses modelos de educação que ainda ferem a nós, povos originários.

Então vamos nos colocar em roda. E isso, sim, facilita – até para mim –, esse diálogo, esse movimento.

Fomos professores, professoras, diretores – e mesmo assim, fomos feridos.

Então... é assim... é sobre a aldeia que quero falar. E o que mais percebemos nela. Primeiro, quero pedir um favor: que vocês se apresentem. Não sei se já fui apresentada, mas quero compartilhar um pouco do que temos lá.

Na aldeia onde estou agora, cuido de uma nascente. Se eu não estivesse cuidando, ela não existiria mais, já teria um prédio em cima. E foi bom que cuidamos dela. Quando aconteceram as enchentes, de 2024, no Rio Grande do Sul, não havia água na cidade, e foi essa nascente que nos salvou.

Os vizinhos da aldeia vieram nos solicitar água, pois sabiam da nascente. Uma indígena não queria compartilhar a água com quem estava pedindo, porque eles eram contra a nossa presença ali. Eu disse para ela que a água é mãe de todos os filhos dela; o que é da terra é de todos. Aí eu

pedi para o meu filho compartilhar a água com quem estava solicitando.

Sim, havia quem não queria que ficássemos lá. Mas são humanos como nós, e não entendiam por que estávamos ali. Não entendiam que somos guardiões dessas riquezas. E a água... sem ela, não há vida.

Espero que hoje a palavra seja como uma semente. Quando preciso falar, falo. Compartilhei isso com vocês.

Pela primeira vez, estou aqui com vocês. A última vez que estive aqui, eu tinha oito anos, estava com meus pais. Esse lugar é muito lindo! Tem árvores maravilhosas. Essas árvores estão sendo extintas. Espero que as pessoas daqui cuidem dessa riqueza. Que estejam preparadas para isso!

Muito obrigada por me escutarem. Aprendi muitas coisas aqui. É isso que queremos ouvir. Nós somos a árvore.

carta à dona iracema

Iã Jykre Iracema,
(Minha tia Iracema)

Michele de Carvalho dos Santos Borba]
Uruguaiana, 25 de abril de 2025

Escrevo esta carta com o coração transbordando de emoção, gratidão e reverência após o reencontro tão especial que tivemos em Alegrete, durante o *II Seminário Internacional de Emergência Ancestral: Círculos de Culturas Indígenas na Educação*, realizado na Universidade Federal do Pampa – Unipampa.

Estar presente nesse seminário junto ao Coletivo Indígena da Unipampa de Uruguaiana foi mais do que uma participação institucional – foi uma vivência profundamente espiritual, afetiva e política. Um verdadeiro reencontro com as raízes, com o chão da ancestralidade e com os ensinamentos que ecoam desde os tempos mais antigos, atravessando gerações pela oralidade, pela convivência e pelos gestos de afeto e cuidado – como os da senhora, que aquecem a alma e fortalecem o espírito.

O evento reuniu estudantes indígenas de diversas etnias, como Baré, Tukano e Kaingang. Foi comovente ver a diversidade de rostos, línguas e histórias se entrelaçando num espaço construído para honrar nossos povos, nossas memórias e nossos saberes. Em cada roda de conversa, oficina, canto e partilha, estava presente a força da coletividade e o chamado à retomada dos nossos modos de ser e existir.

Rever a senhora foi um dos momentos mais marcantes para mim. Seu sorriso doce e sua presença firme e serena

me acolheram como o abraço de uma floresta. Durante a dinâmica dos dois círculos – um interno e um externo –, em que uma pessoa observava a outra em silêncio antes de compartilhar suas impressões, tive a bênção de ter a senhora atrás de mim. Naquele momento, eu estava tomada por um misto de emoção e nervosismo, tentando encontrar coragem para me expressar diante dos demais.

Foi então que, sem dizer palavra, a senhora começou a trançar meus cabelos com tanta delicadeza e ternura que algo dentro de mim se acalmou. Era como se cada movimento de suas mãos me recordasse de quem sou, de onde venho e de toda a força que me constitui. A trança que a senhora fez não foi apenas um penteado – foi uma prece silenciosa, uma bênção ancestral, um gesto de proteção e empoderamento. Com ela, a senhora me ajudou a vencer o medo e a encontrar minha voz, não com discursos, mas com o toque sagrado do cuidado.

Ali comprehendi que nossa cultura não precisa ser explicada – ela é vivida, sentida e compartilhada nos gestos, nos corpos, nas mãos e nos olhos. O conhecimento ancestral não é apenas algo que se aprende, mas que se transmite no silêncio do fazer, no calor da escuta e na presença de quem carrega os ensinamentos dos mais velhos.

Outro momento profundamente significativo foi a partilha dos chás medicinais. Ao nos apresentar as folhas, flores e raízes e nos explicar suas funções e histórias, a senhora nos ofereceu uma verdadeira aula viva de medicina tradicional. Cada planta parecia carregar a memória dos nossos antepassados, dos curandeiros e curandeiras, das rezadeiras, dos matos e rios que curam com sabedoria e paciência.

Logo depois, recebemos os ramos para fazer um pedido ao fogo sagrado. Nesse momento, comprehendi ainda mais

como nossas práticas espirituais estão entrelaçadas com o respeito à natureza, com a escuta do corpo e com a força do coletivo. Jogar aquele ramo no fogo foi como entregar uma parte de mim aos encantados, pedindo proteção, força e lucidez para continuar caminhando com dignidade.

O seminário foi repleto de momentos que merecem ser lembrados: as falas das mulheres educadoras, que, com firmeza e ternura, denunciaram o apagamento de nossas histórias nos espaços formais de ensino; os cânticos nas línguas originárias que ecoaram nos corredores da universidade, rompendo o silêncio colonizador com vozes ancestrais; as falas dos estudantes das etnias Baré e Tukano, que nos emocionaram ao trazerem a realidade de seus territórios, a resistência de suas famílias e o compromisso de levar o conhecimento acadêmico de volta às suas aldeias.

Em todos esses momentos, a presença da senhora foi guia e inspiração. Sua sabedoria não está apenas nas palavras, mas na forma como caminha, como ouve, como toca, como cuida. A senhora é raiz que sustenta e flor que perfuma caminhos. Sua presença naquele espaço reafirmou a importância de termos nossos mais velhos ao nosso lado nos processos educativos, pois são eles que nos mostram que aprender também é sentir, intuir e respeitar o tempo de cada ser.

Obrigada, minha querida tia, por compartilhar sua luz, seu tempo e seu conhecimento conosco. Carrego comigo, com muito carinho e reverência, tudo o que vivemos nesse encontro. Sigo aprendendo com sua ternura e com a força dos nossos ancestrais, que, com certeza, estavam ali nos guiando em cada roda, em cada palavra, em cada passo.

Que essa carta chegue até a senhora como um abraço tecido em palavras, com todo o respeito e amor que sinto. Que possamos nos reencontrar muitas vezes ainda, para se-

uir traçando saberes, memórias e caminhos com firmeza, beleza e coragem.

“Kanhgág jāhàre inhó, jykre ê nūn, yjag ûxír.”

(Que os caminhos dos nossos ancestrais sigam nos guiando, com sabedoria, coragem e amor.)

Michele de Carvalho dos Santos Borba

Indígena acadêmica do curso de Medicina – Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

Bolsista do Programa de Desenvolvimento Acadêmico (PDA), integrante do programa *Jykre Kar: Conversas Interculturais*

E-mail: micheleborba01@gmail.com

carta a onorio tavendu de moura

*Amanda Meincke Melo
Alegrete – RS, 22 e 23 de agosto de 2025.*

Querido Onorio,

Espero que esta carta o encontre bem!

Ao ser convidada pela generosa amiga e colega Maria Cristina Graeff Wernz para redigir uma carta direcionada a algum participante do *II Seminário Internacional de Emergência Ancestral: Círculos de Cultura Indígena na Educação*, que aconteceu em abril deste ano, no *Campus Alegrete* da Unipampa, duas pessoas me ocorreram de imediato: a própria Maria Cristina e você. Ambos têm contribuído para revoluções necessárias à minha práxis como docente universitária. E, quem diria que, em 2025, após tantos anos, desde o nosso primeiro contato, em 2012, nos (re) encontraríamos tantas vezes e partilhariámos momentos tão especiais como os desse evento!

Direcionada a você, então, inicio a escrita no dia de sua defesa de doutoramento em Educação, na Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), que tive o privilégio de acompanhar – ao menos sua apresentação – de minha sala de trabalho pelo *Google Meet*. Não posso deixar de dizer que, ao ler a palavra “Mã: mãe que acolhe” em seus *slides*, já na apresentação da estrutura de sua tese, fiquei emocionada, pois me “transportou” à minha primeira visita à Terra Indígena de Serrinha, na sua companhia e de Rogéria Guttier, que também assistia, de forma *online*, à defesa. Lembras?

Nossos (re)encontros sempre me deixam muito tocada e reflexiva. Não foi diferente após o seminário, quando tive a oportunidade de vê-lo contribuindo para um movimento

intercultural tão bonito, sistematizado na área da Educação como uma tecnologia social. Senti-me “em casa” e, ao mesmo tempo, fazia o exercício de ressignificar aquela experiência particular para a minha vivência docente, na Universidade, na área da Computação.

Fico tocada por poder acompanhar, ainda que a distância, muitas vezes de forma mediada, o seu desenvolvimento como educador Kaingang, promovendo o diálogo entre a sua cultura, a cultura não indígena – acadêmica e não acadêmica – e outras culturas indígenas. Ao observar você nesse movimento, ocorre-me, para qualificá-lo: resiliente, determinado, comprometido e generoso. Como traduzir essas palavras para o Kaingang?

Eu poderia discorrer sobre tantas coisas, mas nem tudo consigo colocar em palavras, aqui, nesta carta. De qualquer modo, uso dizer que, no evento, foi muito significativo perceber pontos de aproximação com o grupo de pesquisa *Peabiru: educação ameríndia e interculturalidade* (UFR-GS/Unisc), que tem Paulo Freire e Edgar Morin entre suas referências; ver você e Renilson Pereira Torres, estudante quilombola, no mesmo espaço; sobretudo, permitir-me experimentar o tempo de outro modo para estar, de fato, junto a vocês. A relação com o tempo, em particular, fez-me voltar a algumas conversas que tivemos quando você passou por Alegrete, em 2012 e 2013.

Nosso último encontro, no Seminário, e o exercício de escrever esta carta a você, considerando nossas trajetórias que se cruzaram em alguns momentos, colocam-me a pensar sobre o papel da Universidade na educação de pessoas de tantos territórios distintos; sobre as múltiplas possibilidades de aprender e agir, de produzir novos conhecimentos e pensar sobre essa produção; sobre a minha própria prática docente... Vislumbro, sim, a adoção dos Círculos de Culturas Indígenas como possível e necessária, especialmente

com a ampliação da carga horária da extensão universitária nos currículos de graduação.

Já dizia Paulo Freire: “Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”. Os Círculos de Culturas Indígenas permitem vivenciar isso na prática, o que pode fazer Universidade e Povos Indígenas dialogarem. Na área da Computação, pode ser um modo de conhecer domínios nos quais há inúmeras possibilidades de contribuição, por exemplo, registro e organização de conteúdos indígenas, difusão das artes indígenas, transposição dos jogos e das literaturas indígenas para o digital, documentação de rituais, ampliação dos próprios Círculos de Culturas Indígenas para além do espaço e tempo em que ocorrem, entre tantas outras ainda não vislumbradas e que ainda podem ser pensadas.

Com Renilson, tenho conversado sobre como podemos contribuir para estender os Círculos de Culturas Indígenas com apoio de tecnologias digitais. Ele, agora, faz iniciação científica comigo e está em contato com Maria Cristina e o Peabiru. Acredito que os Círculos de Culturas [Indígenas], inclusive, possam integrar nossas práticas participativas de desenvolvimento de *software*. *Queres vir junto nessa? Eu adoraria!*

Parabéns pela sua trajetória até aqui!

Há tŷvĩ Kanhkó, ã tŷ ã ū pẽ to kanhró tŷ inh mré vě-nhkāpãg ja to.

Amanda Meincke Melo

Doutora em Ciência da Computação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Mestra pela mesma instituição. Bacharela em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e licenciada em Letras-Português pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Professora associada na Unipampa, onde exer-

ce a docência no *Campus Alegrete* desde 2009. Coordenadora do programa de extensão TRAMAS, acrônimo para Tecnologia, Responsabilidade, Autoria, Movimento, Amorosidade e Sociedade. Líder do grupo de pesquisa Grupo de Estudos em Informática na Educação (GEInfoEdu). Tutora, na área da Computação, do grupo PET-Saúde e-Cidadania.

E-mail: amandamel@unipampa.edu.br

o encontro com o círculo da cultura

*Manoel Viana
RS, junho de 2025.*

Estimado leitor! Estimada leitora!

“Que possamos entrar na roda!”

Espero encontrá-los bem. Começo essa conversa apresentando-me: sou Calinca, professora, mãe, pesquisadora, adoro a natureza e sua biodiversidade, desejo o bem comum, acredito que esse mundo ainda pode ser um lugar melhor, mais justo e igualitário. E você, no que acredita?

Neste ano, 2025, participei de uma atividade do *II Seminário Internacional de Emergência Ancestral: Círculos de Culturas Indígenas na Educação*, na Unipampa, juntamente com meus alunos da Licenciatura em Ciência Biológicas do IFFar. Assistimos a um documentário *Sobreviventes do Pampa* e, logo após, fomos convidados a participar de uma roda de conversa mediada por uma quilombola. Foi uma experiência muito potente, primeiro, pela qualidade do documentário e seu impacto real, em cada cena e palavra proferida. Segundo, pela experiência do encontro, da troca, da roda...

Sou professora, há muitos anos, lembro-me de um texto que escrevi para um jornal de minha cidade natal, nos anos 2000, o título era “O Brasil só tem 500 anos?”. Nesse artigo, eu problematizava que a escola, como centro de produção sistemática do conhecimento, tem uma função social e, como tal, não pode mais contar uma História na ótica dos vencedores, como historicamente tem feito, lembro-me dos sentimentos de indignação de uma jovem recém formada

professora, ao escrever cada palavra. É, leitor e leitora, hoje não tão jovem quanto naquela época, mas, do mesmo modo, sigo indignada com o que temos vivido, com a forma desumana que os povos originários têm sido tratados pelas políticas públicas ou pela falta delas. Por isso, compactuo com o entendimento de que a constituição de práticas é fundamental em espaços como o da escola. Não entendo a escola como redentora das mazelas sociais, todavia a vejo como a potência que temos hoje para a humanização, reflexão, conscientização. Como ela pode ser esse lugar?

Particularmente, eu sou muito adepta à “roda”, vejo que o formato circular na aula torna o espaço geográfico diferente, os olhares podem se encontrar. O círculo possibilita que a gente se veja, se conecte. Em tempos virtuais, a presença física tem sido tão importante, e qualificar momentos assim na aula é um desafio permanente.

Sabe, leitor, acredito nos preceitos freirianos do Círculo de Cultura (Freire, 1996), de troca de saberes, de escuta verdadeira. A aula, para mim, sempre foi compreendida como um encontro. “Estar na aula” é diferente de “dar aula”, uma vez que a aula é momento de conhecimento, de escuta, de olho no olho.

A fila sempre me incomodou. Você já se perguntou por que a escola, às vezes, mais parece com uma fábrica (isso quando não se parece com um presídio...)? A lógica de transformar a escola nesse espaço frio, sem troca, depósito de conhecimento, foi duramente criticada por Freire (2014) em *Pedagogia do oprimido*, quando ele propôs os círculos de cultura na década de 1960, algo tão inovador, que ainda não conseguimos, de fato, implementar como uma proposta metodológica no Brasil.

Círculo, roda, horizontalidade, lugar em que todos se enxergam, lugar de garantir a palavra a todos... A escola

é o melhor lugar para promover práticas de participação, seja nas aulas, nas reuniões, nas assembleias estudantis, nos conselhos de educação, a vida organizada para vivências de participação e troca. “As rodas de conversa têm o propósito de dar voz aos sujeitos e garantir a participação efetiva dos processos de formação” (Gomes *et al.*, 2024, p. 42). Nesse sentido, a roda é entendida como espaço de formação, de partilha e de autotransformação.

Estimado leitor e estimada leitora, findo esta carta desejando que as linhas escritas possam, de alguma forma, ser um elo de discussão em rede. Que possamos conversar uns com os outros, que possamos “entrar na roda”, pois, na medida que acreditamos na educação como espaço de “ser mais” (Freire, 2014), podemos, e porque não dizer, devemos, fazer mais por nós e pelos outros.

Um fraterno abraço,

Calinca Jordânia Pergher

Referências

- FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GOMES, Ana Carla Ferreira Nicola; SÔNEGO, Fabricia; AHMAD, Laila Azize Souto; SILVA, Tatielle Rita de Souza da. Os conselhos escolares e a gestão democrática: diálogos a partir da metodologia de rodas de conversas. In: PERGHER, Calinca Jordânia; SÔNEGO, Fabricia. *ConselhoEdu: nuances de uma pesquisa com enfoque na gestão participativa*. Santa Maria, RS: Arco Editores, 2024.

Calinca Jordânia Pergher

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), em Erechim (2000). Mestre em Educação pela Universidade Fe-

deral do Rio Grande do Sul (2007). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2014). Atualmente é professora (EBTT) do Instituto Federal Farroupilha, *campus* Alegrete, atuando nos cursos de Licenciatura e na Especialização em Gestão Escolar. Líder do Grupo de Estudos em Políticas e Gestão da Educação (GEPGE) IFFar e integrante do Núcleo de Estudo em Políticas e Gestão da Educação da UFRGS.

E-mail: calinca.pergher@iffarroupilha.edu.br

carta ao redor do fogo: reflexões de uma educadora

*Aline Varalo Couto
Alegrete, 25 de abril de 2025.*

Participei do *II Seminário Internacional de Emergência Ancestral: Círculos de Culturas Indígenas na Educação* com satisfação e, ao final, experimentei um sentimento de gratidão pelas vivências proporcionadas durante o evento. O encontro foi marcante, tanto pela organização cuidadosa quanto pelos conteúdos compartilhados, que me despertaram reflexões importantes sobre o papel do educador na sociedade atual.

Estar presente nessa ocasião foi uma importante oportunidade para ouvir relatos autênticos, conhecer experiências diversas e, sobretudo, refletir sobre como as culturas indígenas contribuem de maneira significativa para a formação humana e cidadã dos nossos estudantes. A riqueza das falas e das vivências me fez perceber o quanto ainda temos a aprender com outros modos de viver e de compreender o mundo; e o quanto esse aprendizado pode ser incorporado de forma prática e respeitosa na escola.

Como educadora, fui provocada a pensar no impacto que o meu trabalho pode causar quando me abro ao diálogo verdadeiro com diferentes culturas. O contato com a temática indígena, longe de ser apenas um acréscimo de conteúdo ao currículo, passa a ser entendido como uma oportunidade de ampliar horizontes e de fortalecer o respeito às diferenças, valorizando aquilo que é próprio de cada povo e de cada contexto.

Uma das abordagens que mais me chamou atenção foi a metodologia dos círculos de cultura. Sua proposta de

escuta atenta, participação horizontal e construção conjunta do conhecimento se alinha a muitas das metas que temos na educação contemporânea, como o desenvolvimento da autonomia, da empatia e da capacidade de diálogo. Mais do que uma técnica, trata-se de um método aplicável e eficaz para diferentes faixas etárias e contextos escolares.

Após o Seminário, eu e os colegas da escola EMEI Manoel Estivallet, que também participaram, replicamos essas aprendizagens para nosso grupo de trabalho e refletimos juntos sobre como pequenas mudanças em nossa prática pedagógica diária podem desmistificar estereótipos e promover a transformação do modo de ver e pensar outras culturas. Analisamos, em conjunto, o quanto já utilizamos esse recurso das rodas de conversa em nosso cotidiano escolar de Educação Infantil, sem reconhecer isso como ato fiel da cultura indígena. Sentir-se como parte envolvida no processo de construção coletiva nos aproxima, nos faz refletir com mais profundidade e auxilia na compreensão da forma de pensar de cada um.

Acredito que, com planejamento e responsabilidade, é totalmente viável aplicar essa metodologia em sala de aula, respeitando a realidade de cada escola. Os círculos podem ser adaptados conforme a idade dos alunos, o tempo disponível e o objetivo pedagógico de cada atividade. Mais do que uma inovação, trata-se de uma retomada de práticas de convivência que fazem sentido, aproximam pessoas e promovem o aprendizado de forma significativa.

Finalizo esta carta reafirmando minha satisfação em ter participado do seminário, com a certeza de que eventos como esse devem ser incentivados e ampliados. A escuta, o respeito e a valorização de diferentes tradições culturais fortalecem o trabalho do professor e o ambiente escolar como um todo, tornando-o mais inclusivo, acolhedor e eficiente.

Aline Varalo Couto

Aline Varalo Couto

Graduada em Pedagogia. Especialista em Educação e em Psicopedagogia. Coordenadora Pedagógica da Prefeitura Municipal de Alegrete. Assessora Técnica do Conselho Municipal de Educação de Alegrete.

E-mail: alinecoordenacaoped@gmail.com

reflexões e escritas

*Luciane Palau
Alegrete, 25 de abril de 2025.*

Escrevo esta carta como uma breve reflexão sobre nosso encontro no *II Seminário Internacional de Emergência Ancestral: Círculos de Culturas Indígenas na Educação*.

Sabemos que os povos originários do Rio Grande do Sul já habitavam o sul do Brasil muito antes da chegada dos colonizadores europeus. Cada um deles possui suas próprias línguas, tradições, costumes e formas de organização social, que fazem parte de uma rica diversidade cultural, e todos tiveram um papel fundamental na história, contribuindo com seus conhecimentos e suas culturas. Infelizmente, ao longo do tempo, muitos desses povos enfrentaram e enfrentam desafios como a perda de terras, a marginalização e a tentativa de assimilação, o que tornou ainda mais importante o estudo e a valorização de suas identidades e direitos. Conhecer os povos originários do Brasil, do Rio Grande do Sul e especificamente do Pampa é uma forma de reconhecer sua importância na formação da nossa história e cultura, além de promover o respeito e a valorização dessas comunidades que continuam lutando por seus direitos e por sua preservação cultural.

Ao refletir sobre a cultura indígena, percebi a importância de valorizar saberes tradicionais e culturais, respeitar diferentes formas de conhecimento e promover uma educação mais inclusiva e sensível às diversidades. É fundamental para valorizar a diversidade cultural e promover o respeito às diferentes identidades, e essa experiência me trouxe uma nova compreensão sobre o papel do educador como facilitador de diálogos e de trocas culturais, fortalecendo minha

postura de respeito e escuta ativa, bem como me auxiliar no processo de ensino-aprendizagem aos meus educandos.

Esse tipo de encontro é significativo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, favorece a construção coletiva do conhecimento, valoriza a diversidade de opiniões e fortalece vínculos entre os participantes.

Acredito que é possível trabalhar com essa metodologia em sala de aula ou na escola como um todo, pois pode ser adaptada para diferentes contextos e públicos, oportunizando uma educação mais participativa, democrática e humanizada. Ao incorporar o círculo da cultura, podemos criar espaços de diálogo que respeitam as identidades culturais dos estudantes e estimulam a reflexão crítica, contribuindo para uma formação mais integral e significativa.

Esse seminário foi uma forma de valorizar os direitos desses povos, combater o preconceito e a discriminação e proporcionar a inclusão social. Ao aprender sobre suas lutas e conquistas, podemos refletir sobre a importância de preservar suas terras, suas línguas e suas tradições, tão ameaçadas. Ajuda-nos a entender a nossa história de forma mais completa, reconhecendo a contribuição deles para a formação do Brasil e valorizando a diversidade cultural que enriquece nossa identidade como sociedade. Assim, podemos construir um mundo mais justo, respeitoso e plural.

Durante o seminário, percebi a interação dos participantes com as representatividades presentes, as quais usaram rodas de conversas, brincadeiras, vídeos, imagens e artesanato, despertando o interesse do público, inclusive, de jovens, ao fazer com que eles se conectem de forma mais profunda com a cultura. Além disso, as atividades interativas e lúdicas nos ajudam a enfatizar o respeito, a empatia e a valorização da diversidade cultural. Elas nos ensinam que todas as culturas têm suas próprias histórias, tradições

e formas de expressão, e que isso é algo para celebrar e aprender, não para julgar ou excluir. Outro ponto importante foi o aprendizado por meio da interação, que estimula a criatividade, a curiosidade e o pensamento crítico.

As atividades, durante o Seminário, funcionaram como um espaço de troca de experiências, onde as pessoas puderam aprender umas com as outras, ampliar sua visão de mundo e valorizar a diversidade.

Aprendemos de forma mais natural e espontânea, o que facilita a compreensão e a fixação do conhecimento, e as trocas entre participantes se tornaram ótimas sugestões para as aulas a serem elaboradas para educandos de qualquer área e grau de escolaridade.

Por fim, incluir atividades culturais e lúdicas contribui para a formação de uma sociedade mais tolerante, inclusiva e consciente da riqueza que a diversidade cultural traz para o mundo.

Por fim, para encerrar esta carta, afirmo que o seminário estimulou o pensamento crítico e a reflexão sobre questões sociais identitárias e históricas relacionadas às culturas apresentadas. Ajudou a promover o respeito, a tolerância e a compreensão entre diferentes grupos e comunidades e em foco os povos originários. Outra vantagem foi que o evento incentivou a participação ativa, a pesquisa e a expressão artística, fortalecendo o senso de identidade e pertencimento de cada indivíduo ou grupo envolvido. Também contribuem para a preservação e valorização do patrimônio cultural, promovendo o reconhecimento da importância de nossas raízes e tradições.

Luciane Palau

Luciane Palau

Professora efetiva, na área de Ciências Humanas e Sociais, da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Licenciada em Geografia. Especialista em Educação – Espaços e Possibilidades para a Educação Continuada. Projetos efetivados: Educação Ambiental: Eco Leitura, Bombas de Sementes e Marca Páginas Botânico – ambos desenvolvidos em mostra científica escolar local e regional (Uru-guaiana) e na Feira do Livro de Alegrete e Manoel Viana.

E-mail: luciane-rodrigues3@educar.rs.gov.br

as mulheres negras lavadeiras

*Mariglei Dias de Lima
Rosário do Sul, 30 de agosto de 2025.*

Na realidade, todos nós já lavamos roupas um dia, as nossas roupas; não com frequência, as roupas de outras pessoas.

Quem eram as lavadeiras do quilombo? Minha bisavó, minha avó, minha tia avó, minha mãe e minhas irmãs também lavaram roupas. No começo, eram as roupas das pessoas da casa grande da fazenda. Só séculos depois, algumas famílias menos abonadas, trabalhadores rurais e as vizinhas, quando adoeciam, chamavam para lavar as roupas de sair e as da família.

As mulheres negras dos rincões lavavam roupas para as casas grandes das fazendas, principalmente as roupas de cama, mesa e banho, mas também lavavam as roupas mais sujas de trabalho, principal dos homens. No período do inverno, recebiam ainda aqueles abrigos mais grossos que as famílias não davam conta de lavar: os casacos pesados, blusões de lã, jaquetas e calças.

Ir para as sanguas lavar roupa era uma festa para a guriada. O arroio ficava longe das moradias, e, muitas vezes, as crianças ajudavam a levar as roupas, arrastando as sacas estufadas estradinhas afora.

No local, as mulheres faziam fogo e uma pausa para tomar um chimarrão ou mate-doce, acompanhado de uma bolacha cabeça de gato para descansar o corpo. Comiam milho verde assado, às vezes, saía um carreteiro de charque de ovelha e laranja, bergamota ou outras frutas da época de sobremesa, como lembrou minha mãe. Era necessário ficar mais tempo na sanga, porque elas deixavam as roupas no

“quaro³” para limpar e, depois, faziam o enxague na água de anil.

Enquanto as roupas quaravam, essas mulheres se dedicavam a outras tarefas: juntavam lenha; colhiam algumas folhas, plantas, raízes e cascas medicinais para fazer os chás, xaropes, banhos, que levavam para secar e ter em casa, a fim de usar quando necessário.

As crianças brincavam de balanço nos cipós, comiam goiaba do mato, pitanga, guabiju, araçá, frutos dos cactos. Depois, tomavam um gostoso banho de sanga⁴.

Após a lavagem das roupas, as lavadeiras as deixavam orear, penduradas nas árvores. As mais finas já iam até secas para casa.

Oh tempo difícil! Trazer as trouxas de roupas na cabeça, aquelas peças pesadas, era um trabalho árduo, porém era também uma forma das mulheres e mães garantirem o sustento de suas famílias e comprarem algumas coisas com o dinheiro do seu ofício.

Acompanhei bem pouco essa atividade, foram escassas as idas mais demoradas. Apesar disso, fui várias vezes ao local de lavagem, mas por outro fator: a falta de água no Quilombo, que se arrastou por décadas. Assim, tive a oportunidade de vivenciar algumas idas ao arroio.

O Mato Velho, os Branquinhos, a Sanguinha, a Cachoeira, todos nós já sabíamos onde estavam localizados. Os nomes eram uma indicação, para que qualquer coisa que acontecesse, fosse possível encontrar as lavadeiras nesses locais.

³ Prática tradicional de branquear e clarear roupas, que consiste em deixar roupa ensaboada exposta ao sol. Isso ajuda a eliminar manchas, deixando as roupas mais limpas.

⁴ Pequenos cursos d’água, arroios pouco profundos.

O ofício de lavadeira deu tão certo que foi substituído na cidade pelas lavanderias, e, no campo, essa tarefa foi invisibilizada há muitos anos.

Saudamos a todas as lavadeiras que fizeram das suas habilidades de lavar roupas o seu sustento. E hoje, no quilombo Rincão da Chirca, prestamos uma simbólica homenagem a elas com uma placa no arroio Mato Velho.

Figura 1 – APA do Ibirapuitã – RS, trecho da trilha de longo curso que passa pelo quilombo Rincão da Chirca



Fonte: acervo da autora.

Mariglei Dias de Lima

Mulher negra e quilombola integrante da comunidade Quilombola Rincão da Chirca em Rosário do Sul (RS). In-

tegrante do Comitê dos Povos e Comunidades Tradicionais do Pampa. Operadora de Direitos Étnicos e Coletivos pelo Núcleo de Defesa dos Direitos dos Povos e Comunidades Tradicionais – NUPOVOS/IFPR/*Campus* Paranaguá (2025). Professora. Graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (2016) e em Licenciatura – Educação do Campo pela UNIPAMPA/*Campus* Dom Pedrito (2025). Especialista em Gestão Escolar, pela Facuminas (2025). E-mail: marigleidias@gmail.com

carta aos professores de alegrete

*Onorio Tavendy de Moura
Santa Cruz do Sul, 25 de abril de 2025.*

É com imensa alegria e um profundo sentimento de gratidão que me dirijo a vocês, após o *II Seminário Internacional de Emergência Ancestral*, realizado na Universidade Federal do Pampa – Unipampa. O eco desse encontro ainda ressoa em mim, e a necessidade de ampliar as reflexões que compartilhamos naquele espaço especial se tornou um chamado para esta carta.

Essa ocasião na Unipampa é ainda mais especial porque surgiu a partir de um grupo de pesquisa chamado *Peabiru: educação ameríndia e interculturalidade*, que significa, para os Guarani, caminhos do sol. O grupo é composto por pessoas comprometidas com uma educação transformadora e mais humanizadora. Assim como Peabiru “caminhos do sol”, o *II Seminário Internacional de Emergência Ancestral* também veio a ser caminhante, indo ao encontro de onde há um chamado: o percurso de transformação e de cura em espaços educativos.

Foi a partir dessa compreensão que o evento se deslocou, temporariamente, para Alegrete, espaço territorial sagrado onde vivem pessoas e educadores com sede de transformação, um chamado espiritual. Concomitantemente, houve o lançamento do livro intitulado *Círculos de culturas indígenas na Educação Básica: uma tecnologia social para educadores e educadoras*. Esse livro leva a palavra sagrada dos povos originários, em especial os Kaingang e os Guarani.

O livro traz a vivência de uma metodologia milenar dos povos indígenas, que, por meio da palavra sagrada,

faz circular o pensamento. A metodologia dos círculos da cultura é um convite para professores e educadores desenvolverem atividades reflexivo-vivenciais, uma tecnologia social voltada à divulgação da história e da cultura dos povos indígenas. Essa tecnologia social tem a capacidade de ser apropriada, replicada, ampliada e compartilhada pela comunidade, o que torna esse trabalho bastante inovador no campo da educação intercultural. Ao ser utilizada por educadores e estudantes, tem potência para promover uma educação que não apenas informa, mas transforma.

Agradeço sinceramente a cada um de vocês pela participação ativa, pela generosidade ao compartilhar saberes e experiências e pelos momentos de diálogos ricos e instigantes. Foi um privilégio testemunhar a construção coletiva de aprendizados interculturais, em que a ancestralidade e a sabedoria dos povos indígenas se entrelaçaram com nossas práticas pedagógicas. Sinto que esse encontro foi um verdadeiro portal para novas formas de pensar e sentir a educação.

A temática indígena, abordada de maneira tão profunda e vivencial durante o seminário, impactou significativamente o meu modo de ser. A perspectiva decolonial, que nos convida a descolonizar nossos currículos e nossas mentes, abriu novos horizontes para a minha atuação. Percebi o quanto as abordagens pedagógicas, muitas vezes, ainda refletem visões eurocêntricas e como é urgente resgatar e valorizar os saberes originários, as cosmovisões e as epistemologias dos povos indígenas. Essa reconexão com a ancestralidade fez repensar práticas que, comumente, não nos damos conta de problematizá-las, em virtude da correria do cotidiano. Por essa razão, buscamos incorporar uma escuta mais atenta, procurando compreender o que os povos originários querem dizer – esse reconhecimento é fundamental

– as suas contribuições para a humanidade e a importância de sua presença em salas de aula e em nossas vidas.

A metodologia do círculo da cultura, em particular, revelou-se uma ferramenta poderosa para o fazer profissional. A forma como o círculo de cultura indígena promove a horizontalidade, o respeito mútuo, a escuta ativa e a partilha de saberes de maneira circular e inclusiva é algo transformador. Em um mundo marcado pela competição e pela individualidade, o círculo de culturas indígenas nos convida à colaboração, à empatia e à construção de um senso de comunidade. Ele nos ensina que todos têm voz e que cada contribuição é valiosa. Essa metodologia me inspirou a desenvolver espaços educativos mais acolhedores e democráticos, são lembranças das vivências da minha infância, morando em comunidades Kaingang.

Trabalhar com a metodologia do círculo da cultura indígena, seja em sala de aula ou em outros espaços educativos, tem sido fundamental e transformador. Ela transcende a mera técnica pedagógica e se configura como um modo de ser e de estar no mundo. Ao propor um círculo de culturas indígenas, não estou apenas organizando uma atividade, mas cultivando um espaço de afeto, de pertencimento e de aprendizado mútuo, um conhecimento milenar. Tenho observado como essa abordagem incentiva a participação de todos, inclusive daqueles que tradicionalmente se sentem mais retraídos, e como ela fortalece os laços entre os estudantes e entre estudantes e professores.

Acredito que a experiência de trabalhar com essa metodologia nos permite ir além do conteúdo curricular. Ela nos ajuda a desenvolver habilidades socioemocionais essenciais, como a comunicação não violenta, a resolução de conflitos de forma pacífica e a construção de relações mais saudáveis e significativas. Além disso, ao integrar a temática indígena e a metodologia do círculo de cultura

indígena, estamos não apenas enriquecendo nossa prática pedagógica, mas também contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e comprometidos com a justiça social e a diversidade cultural.

O Seminário nos proporcionou um vislumbre de um caminho promissor na educação, um caminho que valoriza a sabedoria ancestral, que reconhece a importância dos povos indígenas e que se pauta em metodologias que promovem a participação, o diálogo e o respeito. Sinto que estamos apenas começando a desbravar esse território também conhecido e carinhosamente chamado de “baita chão”. Para tanto, a troca de experiências entre nós, educadores, que fomos tocados por essa vivência, é fundamental, para que possamos seguir adiante e transformar nossas escolas e nossas comunidades.

Que possamos manter viva a chama do aprendizado e da reflexão que o seminário acendeu em nós. Que continuemos a dialogar, a compartilhar e a experimentar novas formas de fazer educação, sempre com o coração aberto para os saberes que emanam da terra e da ancestralidade.

Com os mais sinceros agradecimentos e um abraço fraterno,

Onorio Tavendy de Moura

Onorio Isaias de Moura do povo Kaingang, é doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – UNISC, doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Faz parte do Grupo de Pesquisa PEABIRU, Educação Ameríndia e Interculturalidade. É Membro e coordenador do Curso de Extensão Aprendizagens Intercultural Produção de Sentidos na Educação.

carta à universidade federal do pampa

Pesquisadoras e pesquisadores em diálogo com os indígenas

*Maria Cristina Graeff Wernz
Alegrete, 25 de abril de 2025.*

Gostaria de relembrar o quanto foste, Universidade Federal do Pampa (Unipampa), um espaço educativo sonhado na metade sul do Rio Grande do Sul, o quanto brilhas, o tanto semeado, que ainda poderá germinar e florescer.

Vou te contar um pouco da forma como nossas histórias se cruzam lindamente! Nascida “no” Alegrete, no início da década de 1960, século passado, eu, assim como muitos da minha convivência, tinha o desejo de receber formação em uma universidade federal, que estivesse no Município, olhando para a comunidade local e regional. Distante dos grandes centros, o acesso precário consolidava a vida pacata, permeada de diferenças culturais e sociais. Era quase impossível imaginar uma mudança no contexto da região, parecia que se eternizariam as dificuldades, as disparidades...

Eis que foste criada pelo governo federal por meio da Lei nº 11.640, de 11/01/2008, “para minimizar o processo de estagnação econômica onde está inserida [...] buscando ser um agente da definitiva incorporação da região ao mapa do desenvolvimento do Rio Grande do Sul” (Universidade, c2015, n. p.). Estando muitos anos fora, voltei para Alegrete em 2009 e pude resgatar o desejo, já com a concretização da tão sonhada Universidade.

A nossa aproximação foi acontecendo conforme as oportunidades surgiam. Inicialmente, com o apoio da servidora Valéria Arrais Ramos, foste apresentada no curso Normal do Colégio Medianeira, em Candelária, onde eu trabalhava. Logo depois, participei de reunião entre a equipe da Secretaria Municipal de Educação de Alegrete e um grupo de servidores da Universidade. Na ocasião, em 2009, atuando como colaboradora da Secretaria Municipal, conheci a professora Amanda Meincke Melo. Desde então, estamos juntas, atuando na extensão, em diálogo entre a Universidade e a comunidade.

Em 2010, me tornei parte do seu quadro de servidores. Dorvalino, intelectual Kaingang, diz que nosso caminho é uma teia de aranha. Há dificuldade em fazer recortes (Cardoso, 2017). Envolta na teia dos bons encontros, reencontrei a professora Maria Beatriz Luce – Reitora –, minha orientadora no trabalho de conclusão do curso de especialização em Informática na Educação (UFRGS), que pensava e executava teus caminhos, juntamente com a comunidade acadêmica. Durante sua gestão, em 2012, foi instituído o Programa Anauê, que tinha como objetivo garantir a inserção e a permanência dos estudantes indígenas, promovendo seu acolhimento e protagonismo no processo de ensino-aprendizagem (Brendler; Kurtz; Fonseca, 2011).

Em 2017, reencontrei um dos ingressantes no Programa Anauê, Onorio Tavendy de Moura, indígena do povo Kaingang, da marca Kairu, na ocasião, egresso do curso de Relações Públicas. E só então fui percebendo que, à margem de um espaço acadêmico excessivamente ordenado, existe um lugar onde a academia menos ensina e mais aprende. No jogo entre o solo e aqueles que habitam Abya Yala, onde estamos enraizados, a universalidade pode ser reescrita a partir de uma perspectiva geocultural, na qual cultura e a identidade são profundamente moldadas pelo

espaço geográfico em que se desenvolvem, influenciando a maneira como os povos se relacionam e se expressam e servindo como base para uma resistência contra a imposição de lógicas culturais estrangeiras, particularmente aquelas derivadas do pensamento europeu (Kusch, 2009). Observa que teu nome remete à palavra “pampa”, referência à região natural e pastoril de planícies com coxilhas cobertas por campos, localizada no sul da América do Sul. Mas há mais! Veja só, “pampa” é proveniente do vocábulo *pampa*, de origem aimará e quéchua, que significa planície. Entre palavras e sentidos, a existência indígena pulsante!

És composta por dez espaços educativos, localizados em diferentes municípios gaúchos, territórios não cedidos pelos povos indígenas. Em cada unidade acadêmica, uma especificidade. Em Alegrete, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia de Telecomunicações, Engenharia Agrícola, Engenharia de Software, Engenharia Mecânica e Ciência da Computação, cursos que dialogam com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas João Brás da Silva (NEABI João Brás da Silva), vinculado ao *campus*.

A convite da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/Unisc), organizador do evento, e com o apoio do NEABI João Brás da Silva, da Biblioteca Pública Municipal Mario Quintana e do Instituto Botucatu, celebramos as raízes indígenas com o *II Seminário Internacional de Emergência Ancestral: Círculos de Culturas Indígenas na Educação*. Relembrando o momento especial, vou destacando alguns movimentos que podem nos levar a pensar sobre a importância de reinventar os espaços educativos – da Educação Básica à Universidade –, reescrevendo caminhos para incluir os saberes dos povos originários.

Meu desejo, ao escrever a carta, é, também, compartilhar contigo o vivido, quando te transformas em universida-

de-tenda. Como propõem a professora Ana Luisa Teixeira de Menezes e o professor Luiz Síveres (2013), a imagem da tenda serve como metáfora para repensar a instituição: um lugar de acolhimento, com vida pulsante em seu interior e além de suas fronteiras, que pode ser tanto morada quanto ponto de passagem. Espaço de completude e de vazios, de diálogo e silêncio, de comunidade e subjetividades. Constituída dessa forma, a universidade-tenda é capaz de fomentar uma nova consciência, cultivando o sentimento de pertença e fortalecendo os laços humanos, mesmo em meio às diferenças que caracterizam aqueles que a compõem. Segundo os autores, a universidade-tenda pode permitir que se produzam conhecimentos que, “além de levar em conta uma ótica monocular, seguindo um direcionamento linear, ou uma visão bifocal, adota a premissa do movimento dialético que impulsiona para um olhar multifocal” (Síveres; Menezes, 2011, p. 268).

Durante o seminário, circulou no *campus* Alegrete a liderança espiritual Kaingang Iracema Gah Té. Caminhava com segurança e serenidade, rosto pintado e cocar, observando o ambiente com os olhos atentos. Habituada a ambientes acadêmicos, fazia a leitura daquele que estava conhecendo. Em um momento de sua fala, contou que passou por Alegrete quando tinha dez anos, com seus pais. Terras indígenas não cedidas, difícil imaginar, não sendo ela, o que poderia estar sentindo.

Como autoridade máxima do encontro, Iracema Gah Té fez o ritual de abertura do evento. Trançando palavras entre a língua Kaingang e a língua portuguesa, convidou docentes da Educação Básica, servidores da área da saúde e discentes a acompanhá-la para pensar a Mãe Terra como um espaço onde caibam todos. Iracema foi, no seminário, a necessária ancestralidade emergente.

Durante o evento, fomos embalados pelas palavras e presenças indígenas: Iracema Gah Té, Onorio Tavendy de Moura, Michele Borba e um coletivo de indígenas acadêmicos vindos do *campus* Uruguaiana, acompanhados da professora Marília Floor. Ocupando o espaço acadêmico, as presenças e palavras nos fizeram lembrar o que o intelectual Ailton Krenak diz, quando trata de educação na perspectiva indígena:

Escola não é um prédio, mas uma experiência geracional de troca que deveria ser enriquecida e valorizada, na qual pessoas que passaram por coisas distintas podem compartilhar conteúdos que ajudem as crianças a se preparar para a vida adulta. [...] A base da educação é feita em fricção com o cotidiano (Krenak, 2022, p. 114-115).

Na minha memória – registros da beleza de bons encontros –, o quilombola acadêmico, aluno do curso de Engenharia de Software, Renilson Pereira Torres, sentado ao lado de Iracema Gah Té, ouvia suas palavras e sorria. Em silêncio, Renilson, validava com o sorriso e com suas memórias-vivências, o que a líder espiritual Kaingang falava. Em outro momento, duas servidoras que atuam no apoio à limpeza do *campus*, sentaram ao lado de Iracema, embaixo de uma árvore. Ficaram um bom tempo conversando. Cada uma das três mulheres, com suas histórias de vida, representavam a força feminina que passava à margem do ritmo acadêmico.

Fruto de bons encontros – encontros permeados pelo afeto e pela disposição de se deixar afetar –, as “portas que se abrem”, a partir do seminário, permitem vivenciar a universidade-tenda como um ambiente em que emergem camadas de significado que se mantêm em movimento circular. Essas camadas retornam, contudo, sob novas perspectivas: o espaço já não é o mesmo, alguns desafios são superados e outros se revelam no horizonte.

Ao falar em desafios, aproveito, Unipampa, para te convidar a refletir e compartilhar o que me inquieta: como é possível pautarmos a temática das relações étnico-raciais, com a presença de sábios e intelectuais indígenas, somente em ações de extensão? Onde estão as vozes indígenas, academicamente falando, no ensino e na pesquisa? De que forma a ancestralidade, marcada no nome, emerge nas línguas e pensamentos que atravessam teus espaços acadêmicos?

Em *Ideias para adiar o fim do mundo*, Krenak (2019, p. 9-12) nos chama atenção para a essência da VIDA e para o perigo da narrativa única:

Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso – enquanto seu lobo não vem –, fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza. [...] A ideia de nós, os humanos, nos descolarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo.

Onorio Tavendy (2021) nos conta que o processo de aprendizagem indígena é guiado pela oralidade. Os saberes são transmitidos entre gerações por meio da sensibilidade contida nas palavras sábias, das histórias e lendas narradas ao redor do fogo antes do repouso, da prática atenta da escuta e dos valores culturais que são constantemente relembrados.

Iracema Gah Té, no ritmo da batida do maracá e do coração, ao final do encontro, solicitou que a roda de diálogo fosse feita no pátio, ao redor do fogo. E assim foi. Entre o fogo, a fumaça e o banho de ervas, Iracema conduziu o fechamento do evento, a circularidade da cultura, do pen-

samento, da ancestralidade. Um pensar indígena abrindo a compreensão de um mundo povoado por diferentes culturas. As trocas vivenciais, como uma abertura de caminhos, são diálogos que precisam continuar acontecendo, para que novas aprendizagens possam surgir.

Krenak (2022, p. 96) lembra a invocação educativa da ancestralidade no rito muito antigo de consagração do fogo, “em que as pessoas, depois da lenha ter sido consumida, eram capazes de passar pelas brasas sem queimar os pés”. Ressalta que é uma herança que não precisa dar medo, que pode recomfortar. Destaca, ainda, que os ritos precisam ser vivenciados e ultrapassados, com sabedoria e coragem.

*Cantando, dançando,
Passando sobre o fogo
Seguimos num contínuo
o rastro dos nossos ancestrais*

O futuro pode ser fruto da semente que germinou.

Com o desejo de te ver honrando as raízes, te abraço, com afeto!

Maria Cristina Graeff Wernz

Referências

BRENDLER, Jaqueline Basso; KURTZ, Carina Teixeira Leite; FONSECA, Laura. PROGRAMA ANAUÊ: Ingresso e Permanência Indígena. *UNIPAMPA*, 2011. Disponível em: <https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cienciapolitica/files/2011/04/Jaqueline-Basso-Brendler-2-banner.pdf>. Acesso em: jul. 2025.

CARDOSO, Dorvalino Refej. *Kanhgág JykreKar – filosofia e educação kanhgág e a oralidade: uma abertura de caminhos*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

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

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

KUSCH, Rodolfo. Geocultura del hombre americano. In: KUSCH, Rodolfo. *Obras Completas*. Rosario: Fundación Ross, 2009. Tomo III.

MOURA, Onorio Isaías de. *A mitologia kaingang: a oposição e a complementaridade como um processo de educação intercultural e humanização*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), Santa Cruz do Sul, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/3140/1/Onorio%20Isaias%20de%20Moura.pdf>. Acesso em: jul. 2025.

SÍVERES, Luiz; MENEZES, Ana Luiza Teixeira de. A mística da extensão nas fronteiras da sociedade. In: SÍVERES, Luiz; MENEZES, Ana Luiza Teixeira de (org.). *Transcendendo fronteiras: a contribuição da extensão das instituições comunitárias de ensino superior* (ICES). Santa Cruz do Sul: EDUnisc, 2011.

UNIVERSIDADE. *Unipampa – Universidade Federal do Pampa*, c2015. Disponível em: <https://unipampa.edu.br/portal/universidade>. Acesso em: jul. 2025.

Maria Cristina Graeff Wernz

Licenciada em Letras. Especialista em Literatura (Unisc). Especialista em Informática na Educação (UFRGS). Mestre em Educação (UFRGS). Doutora em Educação (Unisc). Pesquisadora associada ao grupo de pesquisa *Peabiru: educação ameríndia e interculturalidade* (UFRGS/Unisc). Servidora pública federal.

E-mail: mariawernz@unipampa.edu.br

carta à universidade

*Magali Mendes de Menezes
Maria Aparecida Bergamaschi
Porto Alegre, 30 de agosto de 2025.*

Temos visto, ao longo da história, o quanto escrever cartas, para os povos indígenas, tornou-se uma ferramenta de luta. Cartas dirigidas a presidentes do Brasil, a exemplo da carta escrita em 1975, por Andila Inácio Kaingang ao Presidente Ernesto Geisel, pedindo a retirada de posseiros da Terra Indígena Guarita, denunciando o arrendamento das terras indígenas e a violência do Estado contra seu povo; cartas dirigidas a entidades e instituições, à sociedade, ao povo brasileiro. As cartas, ao trazerem a palavra escrita, apresentam a linguagem valorizada pelos brancos, para que, desse modo, seja respeitada a palavra e não se esqueça de seu sentido. Diante da amnésia política, a palavra registrada no papel transforma-se em documento público e exigência de comprometimento com a palavra enunciada.

Rafael Xucuru-Kariri (2023), em sua tese de doutorado *Retomar o Brasil: um estudo das cartas escritas pelos povos indígenas nos últimos 50 anos*, agraciada com o Prêmio Capes de Tese 2023, analisa mais de mil cartas de lideranças e coletivos indígenas destinadas a setores públicos do Brasil. Somam-se a elas, mais documentos do gênero epistolar de autoria de vários povos originários, desde o século XVII até os dias atuais, que se encontram organizados em um repositório digital sediado na Universidade Estadual da Bahia (UNEB), decorrente do projeto *As cartas dos Povos Indígenas ao Brasil*. O site abriga cartas escritas de forma majoritariamente coletiva e são dirigidas “ao Brasil”, registrando, de maneira muito singular, o que é “viver e morrer”

sendo indígena neste país, como dizem os coordenadores do projeto ao apresentá-lo.

“Quando os indígenas tornam o Estado receptor de suas cartas estão, por assim dizer, convocando a sociedade e seus representantes institucionais, agentes de governo e departamentos estatais, para conhecer os sentimentos, as denúncias, os repúdios, as opiniões e os pleitos de toda uma comunidade”, diz Rafael Xucuru-Kariri (2023, p. 15), mostram um fazer político contracolonial⁵ que perpassa séculos de colonização, desde a invasão europeia, de não reconhecimento de direitos básicos dos povos originários, como o direito à terra, o direito à vida. Essas cartas de autoria indígena mostram a força desses povos na resistência e na re-existência, anunciam modos de vida que têm como base inegociável o respeito à terra-mãe, denunciam atrocidades por vezes inimagináveis, mas que fazem parte da história colonizadora e violenta deste país, a qual precisa ser conhecida, reparada, reconciliada.

Quando escrevemos esta carta à Universidade, nos aproximamos da força das cartas indígenas para anunciar e, ao mesmo tempo, denunciar o quanto as narrativas dos povos originários, seus modos de viver em coletivo, suas linguagens e saberes são, frequentemente, silenciados dentro das instituições acadêmicas. Mas a Universidade, assim como quem escreve esta carta, possui um rosto ou, quem sabe, muitos rostos. É importante que não vejamos as instituições como estruturas de concreto, sem vida. As instituições são feitas por pessoas que, por sua vez, possuem histórias e, nesse espaço repleto de contradições, se encontram – e também se desencontram.

⁵ Segundo Nego Bispo (Santos, 2023), a contracolonização surgiu com a colonização, como atitude de resistência dos povos diante da violência colonial.

Senhora Universidade (será uma senhora?), sabemos que sua história é recente. Dentro de uma compreensão do que seja uma Universidade, sua criação data do início do século XX no Brasil. Contudo, traz o DNA secular da colônia e se afirma como uma instituição elitista, meritocrática, destinada à formação daqueles que historicamente se perpetuam exercendo o poder colonial em nosso país. Mas, essa história aos poucos, e com muita luta, começa a mudar. Aqueles e aquelas destinados a ficarem do lado de fora de seus muros, entram nesse pseudotemplo do saber trazendo seus corpos, epistemologias, rituais, ou seja, seus sistemas de conhecimento que comportam metodologias, pedagogias e autorias ancestrais. Há uma estética e uma ética próprias que ocupa seus lugares, percorre corredores, salas de aulas, pátios, salas de professores e que não está somente no seu *quarto de despejo*.

Sabemos que seu corpo de instituição elitista tem medo e treme ao ver crianças indígenas junto com suas mães, retomando espaços negados a elas. Treme ao ver lideranças espirituais sendo mestres, ensinando a “Senhora Universidade” que há saberes ancestrais milenares enraizados neste solo americano e que o bem viver não é uma teoria, mas um exercício necessário e urgente para que o “céu não caia”, como nos fala Davi Kopenawa. Treme ao ver o fogo sendo feito em seu interior, para que, ao redor dele, a palavra indígena, sempre coletiva, flua. Mas o que lhe assusta tanto? Teme que o fogo queime seus traços coloniais e que o cheiro da fumaça penetre a epiderme de sua sólida construção e que faça exalar nossa América Profunda? Não há cosmologia sem ritualização. Os povos indígenas aprendem ao redor do fogo, fazendo a palavra circular. Como essa tecnologia ancestral pode fazer parte do mundo ocidentalizado da Universidade?

“O Kofá já está acostumado a sentar ao redor do fogo, o lugar dele. Ao redor do fogo ele ensina e aquece suas memórias. A gente tem que pensar em um jeito de trazer essas metodologias para dentro das nossas pesquisas de forma efetiva”, disse Onório Isaias de Moura (2025, p. 95), Kain-gang, recentemente, doutorado em Educação, em um de seus espaços nobres de produzir ciência. Por isso, hoje há toda uma luta no seu interior, para que possa aquecer seu coração acadêmico em que pulsa ensino-pesquisa-extensão.

A presença indígena em seu seio é recente, embora te abrigues em um solo ameríndio, tua história foi de negação, de exclusão dessas primeiras nações que te acolheram. Os povos originários precisaram trazer para as portas desta instituição as forças ancestrais, acampar em seus pátios e abrir suas pesadas portas com a força dos rituais que incorporaram o fogo, a fumaça e o cheiro da terra. Foi assim a luta que resultou em ações e políticas afirmativas, em curso neste país somente a partir deste milênio, mas que resultaram em quase cem mil estudantes indígenas em diferentes cursos de graduação e pós-graduação. Muitos já diplomados, somam seus conhecimentos originários em atuação contracolonial na saúde, na educação escolar, nas muitas ações jurídicas que configuram um “direito indígena”, no recente Ministérios dos Povos Indígenas (MPI), criado em 2023, e na reelaboração da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI). São presenças que reflorestam o seu solo, por vezes tão árido. Muitos e muitas já são mestres e doutores, com recentes presenças em seu corpo docente, te fazendo, como instituição unicultural – haja vista a UNIversidade que ainda é – tremer quase como terremoto, com o ingresso de professores indígenas. Há uma presença honrosa de dois docentes Kaingang na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que foi resultado de muita luta, pois a Instituição, na ocasião, teve medo de

realizar um concurso específico para professores indígenas. Contudo, logo depois tivemos a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que, a partir de concurso específico, selecionou uma docente Guarani e um docente Tukano. No sul do país, é isso, os dados mostram que precisamos e queremos mais.

Desde o ingresso dos primeiros estudantes indígenas, sobressaem seus movimentos na criação de espaços para que se reconheçam na conexão ancestral. Na UFRGS, fizeram um primeiro projeto em 2010, eles próprios, os estudantes, na época, majoritariamente do povo Kaingang, construíram um espaço – ironicamente chamado oca – cuja arquitetura marcava o *campus* da Saúde com o verde da cobertura da casa, com as taquaras utilizadas com técnicas milenares de construção. Naquele espaço, foi plantado milho, algumas plantas medicinais; naquele espaço, reuniam-se estudantes de muitos cursos para conversar ao redor do fogo, aprendendo com colegas indígenas, com lideranças políticas e espirituais que sentiam ali o rompimento de seu concreto para criação de um elo orgânico: terra-universidade.

Figura 1 – Oca construída na UFRGS.



Fonte: Domingos (2016).

Mesmo diante de tamanha beleza, a força bruta da incompreensão destruiu a oca na “calada das férias”, quando seus alunos deixaram a vigília para se nutrir novamente das forças ancestrais em seus territórios de origem. Ali virou um grande bloco de concreto, um estacionamento que pouco contempla pessoas, mas que se alinha ao seu imponente corpo. Contudo, a força da semente ficou e se alastrou, subterrânea, assim como são as raízes da taquara, que se expandem a partir dos rizomas. A demolição de construções que possuem um significado espiritual foi uma prática frequente dos colonizadores. Basta lembrarmos a Catedral de Cusco, que foi erguida em cima do Templo Inca Suntur Wasi. A imposição de uma arquitetura também é imposição de modos pisar na terra.

Bem perto da antiga oca, nasceu a Casa do Estudante Indígena (CEI/UFRGS), novamente, a luta estudantil indígena, das mulheres, de seus filhos que as acompanham, muitas vezes escondidos, para se esquivar da fúria de uma instituição que não tolera crianças. Sim, a universidade acolhe pessoas, porém tem um modelo muito restrito para selecionar essas pessoas: adultas, brancas... E estudantes indígenas rompem o cerco, ocupam a universidade e dizem com ações fortes e precisas que necessitam de um lugar que seja somente seu. Assim, a antiga “Creche da UFRGS”, com seu prédio sem uso, se transformou em casa para as estudantes indígenas e suas crianças, um lugar muito próximo a antiga oca, destruída há mais de uma década. Longe ainda de atender às necessidades básicas que um acolhimento respeitoso requer, esse teu “pedaço” territorial se transformou em um lugar de vida, celebrações e lutas.

Nesse espaço institucional, estudantes indígenas, com suas crianças e suas lideranças, ensinam que o fogo está relacionado à nossa origem ameríndia. Para os povos originários, até os dias atuais, todos os acontecimentos importantes

estão relacionados ao fogo e, assim como a água, como a terra e o ar, as plantas e os animais, o fogo é um elemento sagrado. As histórias, as aprendizagens, os encontros são celebrados ao redor do fogo. O fogo é para cozinhar, para preparar o chimarrão, para fumar o cachimbo, para aquecer e aconchegar. O fogo propicia semear palavras e conservar as sementes – as que foram colhidas; as que serão plantadas. O fogo reúne as pessoas em seu redor, como acontece nas aldeias, em que *tata* (como se diz fogo em Guarani) está sempre presente. É ao redor do fogo que tomam chimarrão, que contam os sonhos e as histórias, que ensinam às crianças. É ao redor do fogo que tomam as decisões, que rememoram o passado, que organizam e recriam o presente. O fogo é cuidado, é saúde, é conforto. A fumaça serve como proteção do corpo; a fumaça do cachimbo cura. Os Kainang dizem que o calor do fogo tem uma simbologia implícita. Dizem que o fogo “é uma pedagogia indígena para ensinar e aprender, pois o calor do fogo abre a memória e ajuda a guardar o que está sendo dito”. O fogo aquece a memória, e a fumaça faz o pensamento flutuar, disse Dorvalino Refej Cardoso, estudante Kaingang de Doutorado – sábio de seu povo e agora pedagogo e mestre em Educação diplomado – num momento em que celebrávamos juntos ao redor do fogo.

A presença de estudantes indígenas permite aprender e celebrar, e nós, como professoras brancas que buscam aprender com as ontologias e epistemologias indígenas, expandindo-as na área de Educação, somos hoje corpos que também atuam no grupo de pesquisa *Peabiru: educação ameríndia e interculturalidade* (CNPq/UFRGS/UNISC), organizadas conforme os cânones ditados pela “Senhora Universidade”, a qual dirigimos esta carta. Rememoramos

situações em que a roda, a palavra semente⁶ e o fogo permeiam nossos encontros, produzindo fendas no concreto que é o currículo eurocêntrico ainda predominante.

A Casa do Estudante Indígena, um espaço recém conquistado, principalmente pelas lutas das mulheres-mães-indígenas-estudantes da UFRGS, foi o lugar que escolhemos para “Celebrar o Feminino”, uma atividade acadêmica do Peabiru, realizada no dia 17 de setembro de 2022. Reunimos o grupo de pesquisa para comermos juntos alimentos tradicionais que fizemos ao redor do fogo, conversarmos e escutarmos a mestra Kaingang Gah Té Iracema Nascimento, que desenvolveu uma oficina de cerâmica. Todas as pessoas presentes foram convidadas a “mexer no barro” para confeccionar a sua peça cerâmica exposta ao redor do fogo.

Figura 2 – Fogo realizado durante reunião do Grupo Peabiru com as mulheres indígenas na Casa do Estudante Indígena – UFRGS



Fonte: arquivo pessoal das autoras.

O significado do estar-juntas, escutar e falar sobre a inserção de cada uma de nós na universidade, em um espaço que se tornou ancestral e sagrado para a educação amérindia intercultural, vai modificando os modos de produzir ciência em seu interior. Falamos então em interciências, em

⁶ Ao dizer palavras sementes, também nos inspiramos em Nego Bispo (2023), que apresenta um capítulo de seu livro com essa fecunda expressão.

que a cocriação se torna necessária. As imagens mostram o que teus fazeres monoculturais excluem de seu currículo, mas que a presença indígena, os sistemas ancestrais de conhecimentos revelam que estão aí e brotam em seu solo, ensinando que o fogo é aliado do aprender.

Figura 3 – Mulheres indígenas no encontro do Peabiru na Casa do Estudante Indígena



Fonte: arquivo pessoal das autoras.

Nesse mesmo espaço de acolhimento, confluências e ritualização da vida, as estudantes indígenas começaram a reivindicar uma Casa Ancestral. Com a contribuição importante da professora Daniele Caron, da Faculdade de Arquitetura e do Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional (PROPUR), junto com as estudantes, se desenhou como deveria ser essa Casa. Contudo, foram inúmeras as barreiras, disfarçadas de burocracias e empecilhos “legais” da Universidade para impedir tal construção no interior da Casa de Estudantes Indígenas. Entre os motivos, estava o temor ao fogo. Em uma das reuniões, manifestou-se a sabedoria dos povos indígenas, a partir da fala de Gah Té, que disse que “nunca um indígena colocou fogo em sua casa. Quando o fogo surge [como perigo], é feito pelo branco”. Em 2025, depois de uma mudança de Reitoria, foi conquistado o direito de ter essa construção.

Vislumbramos na Casa Ancestral um lugar do fogo, que aquece as aprendizagens, que movimenta o conhecimento, que aproxima as pessoas do que há de mais profundo nesse solo, e, quiçá, um dia poderemos reconhecer, junto a essa Senhora Universidade, o quão plural ela é.

Referências

CARTAS INDÍGENAS AO BRASIL. Disponível em: <https://cartasindigenasaobrasil.com.br/>. Acesso em: 24 ago. 2025.

DOMINGOS, Angélica. *O bem viver kaingang: perspectivas de um modo de vida para construção de políticas sociais com os coletivos indígenas*. 2016. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2016.

MOURA, Onorio Isaias de. *Jamré, o princípio da Educação Kaingang: a recriação da vida de Kamé e Kanhrú*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, RS, 2025.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu, 2023.

XUCURU-KIRIRI, Rafael (Carlos Rafael da Silva). *Retomar o Brasil: um estudo das cartas escritas pelos povos indígenas nos últimos 50 anos*. 2023. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2023.

Magali Mendes de Menezes

Professora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integrante do grupo de pesquisa *Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade*. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação, aconselhando pesquisadoras e pesquisadores que realizam pesquisas no campo da interculturalidade, entre elas e eles, mestrandos/as e doutorandos/as indígenas. Participa da Ação Saberes Indígenas na Escola.

Maria Aparecida Bergamaschi

Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Líder do Grupo de Pesquisa PEABIRU: Educação Ameríndia e Interculturalidade (UFRGS/CNPq)

E-mail: cida.bergamaschi@gmail.com

NÃO ESTAMOS SOZINHAS: uma carta sobre maternidade, racismo e resistência das mães indígenas universitárias

*Julia Regina Arantes
Santa Cruz do Sul, 30 de agosto de 2025.*

Às mulheres que me permitiram caminhar junto, que falam com os olhos e lutam pelos direitos dos povos originários...

Escrevo com os pés fincados no chão fértil onde a escuta floresce, o coração acelera e a alma é atravessada por memórias que não são só minhas. Desde que iniciei a pesquisa, durante o mestrado, comprehendi que não se tratava apenas de levantar dados, responder perguntas ou produzir análises. Era e é sobre aprender a escutar com o corpo inteiro, com o coração aberto e os sentidos atentos. É sobre escutar aquilo que nos foi ensinado a ignorar – escutar histórias que resistem, mesmo quando o mundo insiste em não ver e simplesmente apagar.

Pesquiso com indígenas-mães-estudantes universitárias. Mas elas não são objeto de estudo. Não são números, nem estatística. São mundos inteiros. Corpos que carregam histórias, territórios, línguas, espiritualidades e saberes. Mulheres que atravessam diariamente os muros da universidade com seus filhos nos braços ou ao seu lado, suas aldeias na memória e sua dignidade fincada nos passos.

Ao lado delas, aprendi que pesquisar é também me deixar ser transformada. Que saber com o outro vale mais do que saber sobre ele. Que o conhecimento nasce do en-

contro, da partilha e da escuta profunda. Que o saber pulsa no corpo-mulher que também é corpo-coletivo.

A universidade ainda é um território em disputa, percebi e ouvi. Minha proposta de pesquisa parecia simples no papel: compreender o processo de implementação das políticas de ações afirmativas, considerando os modos de vida de indígenas-mães-estudantes na universidade. Mas logo compreendi que não há nada de simples quando falamos de resistência, de re-existência e de maternidade indígena em um espaço ainda marcado pela colonialidade.

O sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (1986) já dizia que resistir é existir de forma crítica, mesmo quando o mundo tenta calar. Cada encontro com essas mulheres foi mais que um momento de pesquisa: foi ritual, partilha, reinvenção. Nos círculos de cultura, inspirados em Paulo Freire, a sala fria da universidade foi preenchida com histórias, risos, lágrimas e silêncio. O tempo ali não era contado em minutos, mas em vivências. Foi preciso desaprender a urgência acadêmica para reaprender o tempo da escuta – aquele em que a fala só nasce quando há acolhimento.

Como afirmam Fernandes e Maciel (2025), a universidade e as políticas sociais ainda operam sob lógicas excludentes e colonizadoras, sem reconhecer plenamente os modos de ser e viver dos povos indígenas. Precisamos (os não indígenas) “desacelerar”, dizem as indígenas – porque, hoje, a universidade, apesar das ações afirmativas, ainda funciona com uma estrutura acadêmica que exige presença constante, dedicação exclusiva, rendimento linear –, ignorando essas mulheres que não estão sozinhas: elas vêm com seus filhos, suas responsabilidades comunitárias, suas formas de viver o tempo e o cuidado.

Entre a colonialidade e a vida, desafios existem. Vi mães levando seus filhos para onde fosse preciso, porque

o cuidado, para elas, não é negociável. Vi redes de apoio sendo tecidas entre elas mesmas, trocando colo, alimento e afeto. Vi também a ausência de políticas institucionais que acolham essa maternidade: não há creches, não há compreensão, não há estrutura, não há diálogo. Muitas vezes, a maternidade indígena é tratada como um entrave (Fernandes; Maciel, 2025), é o que afirmam também as estudantes-mães-indígenas, quando, na verdade, deveria ser vista como potência.

E aqui, o feminismo comunitário me atravessa e me reconstrói. Ele não fala apenas de gênero, mas de território, ancestralidade, espiritualidade, coletividade. As mulheres que encontrei lutam. E lutam juntas. Mas precisam ser escutadas. Muitas vezes a universidade não reconhece esses corpos e suas realidades como sujeitos de direitos, reduzindo suas histórias a números em cadastros, aumentando assim, o abismo entre o que está na legislação e o que se realiza no chão das políticas públicas.

Fernandes (2023), em seu artigo “Não queremos que falem por nós”, enfatiza que é preciso escutar e respeitar as lutas dos povos indígenas. É preciso ouvir quando falam suas línguas, quando compartilham suas dores e sabedorias, quando pedem espaço sem precisar de licença.

Em meu diário de campo, chamei essas mulheres de “invisíveis”, não por sua ausência, mas por silenciamento ativo. Estão nos corredores, nas bibliotecas, nas salas de aula, nos *campi* da universidade e na comunidade. Mas seus saberes são frequentemente tratados como curiosidade ou exotismo, como bem apontam Carvalho, Rosado e Silva (2023), ao descreverem a vivência das mães indígenas em uma universidade federal do sul do Brasil. Quando ousam propor outros modos de ensinar e aprender, enfrentam olhares atravessados por preconceitos. Quando falam sua lí-

gua, não encontram escuta. Mesmo assim, seguem. Fincam os pés na universidade e nela plantam história.

Reivindicam espaço, tempo, cuidado e respeito. Reivindicam o direito de pertencer sem se apagar ou deixar de lado a sua cultura – sua essência, “quem somos”, fala com a voz embargada, uma das mães indígenas. “Eu quero lutar agora, para que aquelas que venham depois de mim não precisem passar pelo o que estou passando hoje ou pelo que já passei”, desabafa uma das mães, e continua: “[...] eu quero que a minha filha cresça e seja forte [...] eu não posso desistir [...] estou aqui por ela e pela minha família [...] eu preciso honrar os meus pais”.

Quando ouvi essas palavras, confesso que um nó se formou em minha garganta e contive as minhas lágrimas, porque, naquele momento, ela expressou de forma muito espontânea e inquietante quais são alguns dos seus anseios ao estar na “cidade”, na universidade e longe dos seus. Ao ouvir os seus relatos, é nítido que falta empatia ao se aproximar dessas mulheres. “O homem branco” (como elas falam) precisa compreender que o povo indígena tem suas especificidades (Carvalho; Rosado; Silva, 2023) e particularidades, as quais necessitam ser respeitadas, assim como nos demais povos, etnias, raças, culturas e religiões.

Na maternidade não é diferente, pois há desafios, mas também há força para essas mulheres, por isso elas não se deixam paralisar – pelo contrário, são impulsionadas. São seus filhos que as motivam a resistir ao racismo institucional, à sobrecarga emocional, ao cansaço físico. Como destaca o artigo de Fernandes e Maciel (2025), o racismo estrutural e institucional ainda se manifesta na forma como os serviços e políticas públicas tratam os povos indígenas – muitas vezes, com omissão ou inadequação.

No entanto, essas mulheres se levantam. Mesmo diante da precarização dos apoios institucionais, reinventam o cuidado em redes de afeto, em gestos cotidianos de resistência. A experiência mais tocante desta caminhada foi perceber que a maternidade, para essas mulheres, é maravilhosa.

Ao mesmo tempo, essa maternidade as torna vulneráveis em um espaço que não foi feito para acolhê-las. Faltam salas preparadas, professores sensíveis, políticas de permanência. Frequentemente, seus trajetos são lidos como “menos comprometidos”, quando na verdade são profundamente comprometidos com a vida – com a continuidade de suas culturas, com a justiça para os seus, com o futuro das suas crianças. Quando a universidade escutar, ela também será transformada.

Esta carta não é um fim, é um chamado à escuta – à escuta com o coração. Chamo as universidades a deixarem de ser apenas espaços de tolerância e meritocracia, para se tornarem espaços de real acolhimento. Como lembram Fernandes e Maciel (2025), as ações afirmativas abrem portas, mas não garantem permanência com dignidade. Que políticas públicas deixem de ver essas mulheres como exceção e passem a reconhecê-las como parte vital de um projeto educativo verdadeiramente plural.

Chamo para escutar sem pressa. Para rever horários, currículos, métodos. Para entender que a presença indígena na universidade não é apenas um número – é um saber vivo, pulsante, transformador. As ações afirmativas abrem portas, mas é preciso garantir que, uma vez dentro, essas mulheres possam permanecer com dignidade. São necessárias outras formas de tempo, currículo e sensibilidade institucional. É preciso que mães indígenas não tenham que escolher entre seus filhos e seus sonhos.

Que deixemos de pensar em políticas para “os mais excluídos”, como se fosse possível nomear o mundo em hierarquias. Como nos alerta Castel (2005), exclusão não é uma categoria analítica, mas uma forma de esconder as contradições estruturais do sistema. Essas mulheres não estão “à margem”, estão no centro do que pode – e precisa – transformar a universidade brasileira.

Fecho, mas não encerro esta proposição à sociedade. Sigo com a minha pesquisa, sim, diferente de quando entrei; e ainda levo perguntas, marcas e afetos. E, acima de tudo, o compromisso ético de não esquecer o que vi, ouvi e senti. Devemos nos lembrar que os coletivos indígenas “[...] são parte constitutiva [da sociedade]”, estejam eles em suas aldeias ou no contexto urbano – o “[...] reconhecimento desse pertencimento é importante para a aproximação com os povos indígenas, no sentido de ouvi-los” por meio da “[...] ampliação de seus espaços participativos e diálogo coletivo” (Fernandes; Maciel, 2025, p. 141).

Essas mulheres me ensinaram mais do que qualquer teoria. Mostraram que a resistência se faz nos detalhes: em seguir aprendo a re-existência, na docura do cuidado e na dignidade dos gestos cotidianos. A maternidade indígena na universidade não é um obstáculo, é, sim, um desafio a ser superado, é um ato político, espiritual, ancestral e educativo.

Agradeço às mulheres que me acolheram, respeitaram e confiaram suas memórias. À universidade, minha sugestão: escute com empatia. A mim mesma, o lembrete: permaneça com os olhos atentos e os pés fincados no chão da escuta!

Referências

BORDA, O. F. *Conocimiento y poder popular: lecciones con campesinos de Nicaragua, Colombia y México*. Bogotá, CO: Siglo XXI editores, 1986.

CARVALHO, R. N. de; ROSADO, R. M.; SILVA, R. A. N. da. Mulheres semente, ïnh kósin vy ïnh mré konîn Jé: experiências das mães indígenas estudantes na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 220-239, maio/ago. 2023.

FERNANDES, R. Não queremos que falem por nós: construção curricular e luta por direitos no território Mãe Maria. *Revista de Direito Socioambiental – REDIS*, Goiânia, n. 1, p. 1-17, 2023.

FERNANDES, R. M. C.; MACIEL, M. Política de assistência social no Brasil e a atenção aos povos indígenas. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 133-149, jan./abr. 2025.

Julia Regina Arantes

Mestranda em Psicologia na Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). Especialista em Gestão de Recursos Humanos e em Educação Especial. Graduada em Administração e em Tecnologia em Marketing e Vendas pela Unisul. Atualmente, é estudante de Serviço Social, Pedagogia e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Atua como servidora pública na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), desenvolvendo atividades voltadas à gestão e ao apoio institucional.

E-mail: arantes2@mx2.unisc.br

la razón sensible y las narrativas mandálicas para una práctica educativa en la que triunfe la vida.

*Olga Lucía Reyes Ramírez
Bogotá, D.C., 28 de julio de 2025.*

Sueños que animan esta carta.

Queridas profesoras y profesores, saludos afectuosos de corazón a corazón.

Soy una profesora colombiana que, hace aproximadamente 15 años, trabaja con pueblos indígenas que viven tanto en la ciudad de Bogotá como en sus territorios ancestrales. He tenido la honra de compartir caminadas educativas con los pueblos Inga del Alto Putumayo, Embera Chami, Embera Katio y de los Pastos que viven en Bogotá. En territorios ancestrales he trabajado con el pueblo Wounnan en el departamento de Chocó, Wayuu en La Guajira y el pueblo Nasa en el departamento de Huila.

En esta carta pretendo compartir algunas intuiciones al respecto de cómo he ido asumiendo mi responsabilidad en la creación de una educación plural, desde un diálogo y construcción continua con las profesoras y profesores indígenas con quienes he podido trabajar y desde las realidades de este suelo en el que vivo. Si bien sé que mi experiencia es única y responde a las condiciones particulares de mi existencia, confío en que la lectura de esta misiva pueda inspirar sus propias búsquedas y acompañarlos en el proceso.

Mi propósito es que hagamos palpitar nuestra energía vital en un ritmo sincrónico a través de estas palabras. Anheló que, desde estas páginas, se abran canales comunicativos que atravesen los idiomas y que podamos compartir, animar, construir y hacer reales las intuiciones que puedan alimentar el camino de ser más sensibles y respetuosos con la diversidad cultural. Sueño con que nuestro intercambio epistolar nos anime a ser más comprometidos con el proceso de alentar la presencia de las voces, corporalidades, historias, saberes y aportes de los pueblos indígenas a nuestra humanidad y a los procesos educativos en los que nos desenvolvemos.

Muchos de mis procesos de trabajo y ejercicio profesional los he vivido como profesora que tiene bajo su responsabilidad la tarea de contribuir en la formación de profesoras y profesores que puedan trabajar de manera situada, respetuosa, ética y coherente con comunidades que comparten identidades étnicas. En este camino he ido descubriendo mi propia identidad mestiza, mis heridas asociadas a un pasado compartido en un país marcado por la desigualdad, la discriminación y la violencia, pero también he podido reconocer los modos de existir, resistir y re-existir que, como pueblos étnicos colombianos inmersos en un crisol de culturas, historias e identidades, hemos ido creando para mantenernos fuertes, en dignidad y esperanzados.

Si bien es claro que los pueblos indígenas han contado desde tiempos inmemorables con sus modos propios de educar, inmersos en sus visiones de mundo, sus prácticas ancestrales y sus modos organizativos, es en la historia reciente de nuestra nación que se reconoce el derecho a la autodeterminación de los pueblos para construir sus planes de vida desde el respeto de sus usos y costumbres, cosmovisiones y saberes propios. Particularmente, la agencia de las comunidades indígenas y su importancia en la construcción

de país es reconocida en la Constitución Política de Colombia proferida en 1991, desde una Asamblea Nacional Constituyente caracterizada por la pluralidad y la participación de diferentes sectores sociales y culturales del país, entre ellos, los pueblos indígenas.

En consecuencia, esta Carta Magna reconoció la diversidad étnica y cultural que nos configura como nación, apalancando los procesos de las comunidades ancestrales que ya venían desde décadas anteriores impulsando experiencias educativas al interior de las escuelas y universidades, y que han dado lugar a la construcción de normativas y políticas que, desde sus prácticas y saberes, transforman el mundo educativo colombiano (CRIC, 2004). Este proceso nos permite vislumbrar que, desde los años 70 en Colombia, la movilización indígena ha sido una fuerza innegable y contundente en el panorama de nuestra nación, y que desde estos modos de ser y estar en los escenarios públicos se han visibilizado los multiversos con los cuales coexistimos en este rincón del Abya Yala.

La más reciente conquista de las comunidades indígenas, en lo relacionado con los sistemas propios de educación, la configura la aprobación del decreto 0481 del 30 de abril de 2025, con el cual se reconoce la existencia y autonomía del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) como un Política Pública de Estado. Este gran logro que lleva atrás más de 50 años de lucha de las comunidades indígenas de nuestro país propone varios interrogantes a nosotros los profesores y a nuestros modos de formarlos. Ahora que la educación propia es un hecho imparable, ¿cuál debe ser nuestro aporte en el fortalecimiento del SEIP?, ¿cómo nos formamos como profesoras y profesores sensibles, respetuosos, con disposición e interés por trabajar con los saberes indígenas, desde el reconocimiento de su valía y su importancia?, ¿cómo hacemos de este mundo

contemporáneo un lugar donde podamos ser y estar, desde el reconocimiento de que somos todos parte constitutiva del mándala que es la vida?

Desafíos del viaje y caminos posibles.

*Mi voz no es sólo mía.
De mi gente, la palabra que viene renaciendo,
yo soy la portavoz.
Aunque joven, mujer, madre,
en mí resuena una voz que viene desde antiguo,
palabra que no muere, versos de sal, poemas que se
dicen.
Versos de Sal. (Poesía).
Texto colectivo firmado por la poeta Yenny Muruy Ando-
que. Pueblo Uitoto (2017)*

Uno de los desafíos más frecuentes con los que me he encontrado en el mundo académico, es el planteado por las barreras epistémicas que impide integrar dentro de la formación académica de los profesores otras formas de conocimiento diferentes a las que nos fueron impuestas hace más de 500 años. Las gramáticas positivistas, racionalistas y patriarcales nos han puesto como límite modos de pensar, aprender y de validar lo que conocemos a partir de unas reglas hegemónicas, lineales y con pretensiones científicas. Esto ha sido ampliamente denunciado por intelectuales como Castro-Gómez y Grosfoguel (2007), Catherine Walsh (2013) y Walter Mignolo (GRUPO DE ESTUDIO, 2024); estos autores han coincidido en la necesidad de reivindicar nuestros modos propios de conocer e interpretar el mundo y de agenciar su protagonismo en diferentes dimensiones de la vida social, ambiental, cultural y económica de nuestros países.

A esa búsqueda por volver a lo propio, a las raíces de lo que somos como diversidad étnica y cultural en nuestro continente, le hemos llamado descolonizar. Sin embargo, creo que la tarea es una invitación más profunda que ya ha-

bía sido anunciada por Rodolfo Kusch en su libro América Profunda. Allí, este filósofo dice que “[...] tenemos que hacer un viaje mucho más importante, el que nos lleva hacia las raíces de nuestra existencia” (Kusch, 1976, p. 34). Ese viaje al que nos invita el autor implica aprender a amar lo que somos y hemos sido, desde el reconocimiento de las luchas dadas y las pendientes, las heridas que cargamos en la historia, nuestra memoria colectiva, los modos de vivir el presente y los vínculos que nos unen a la tierra que habitamos.

Esta tarea, queridas y queridos profesores, puede ser más profunda que el ejercicio de descolonizar, porque además de reconocer lo que ha sido impuesto y los mecanismos a través de los cuales se ha consolidado esa hegemonía, es necesario realizar un ejercicio constante y riguroso de reconocer o construir nuestros modos propios de hacer presencia en esta vida, de permitir que la diversidad de los paisajes que habitamos y recorremos inunden nuestro día a día. Ir hacia nuestras raíces más profundas implica aceptar nuestras luces y sombras, nuestros prejuicios y principios y las contradicciones de las que estamos constituidos como sujetos parte de una totalidad dinámica, que se articula y se tensiona permanentemente como lo es la realidad educativa. Y además, nos invita a pensar en modos educativos que animan y permiten la coexistencia de la diversidad que nos caracteriza.

Volver a la raíz implica, como lo anuncia el epígrafe de este apartado, reconocer que somos habitados por múltiples voces que son más antiguas que nosotros mismos. Voces que se hacen escuchar en nuestras facciones, en nuestras prácticas de cuidado y crianza, en nuestros modos de alimentarnos, de celebrar, de crear lazos y de recordar a nuestros seres queridos. Revivimos los mitos que nos fundaron en los encuentros, en los relatos de la memoria y en todo

aquellos que se vuelve vínculo afectivo y enraizamiento. La ancestralidad nos habita en el lenguaje, en la historia familiar y la geografía, por ello, hoy atravesamos los caminos que otros han abierto y nuestra tarea es crear senderos nuevos y resignificar los ya existentes. Somos llamados a recordar que también estamos hechos de las historias de quienes nos antecedieron y que nuestras células cargan los sueños de nuestros abuelos.

La frase “debemos ser dueños de lo nuevo que surge de lo antiguo” me acompaña mientras reflexiono sobre qué trae la ancestralidad para la escuela y la universidad como paradoja de la innovación en educación. Resulta innovador o novedoso para la educación escolar nacida en el siglo XVIII traer para dentro de sí el pensamiento de pueblos más antiguos que la institución misma. Esto nos muestra que, si bien somos en parte lo que nuestros antepasados fueron, también cargamos con nuestras propias formas y desafíos. *Estamos siendo* en un mundo contemporáneo que se mueve velozmente y que nos incita a encontrar el camino para hacer reales los saberes ancestrales en la educación actual.

En la vida real es difícil hacer algo diferente o que rebase las fronteras de lo “institucionalmente aceptado”, incluso cuando lo nuevo se trata de traer la memoria y el saber ancestral a nuestra escuela o universidad. Aunque los mundos digitales han derribado las barreras físicas, y la pandemia nos demostró cómo la tecnología puede ampliar los mundos educativos, todavía persiste la idea de que el aprendizaje ocurre principalmente dentro de un aula de clases. El espacio cerrado para disminuir las distracciones y el proceso de apartar los cuerpos de los espacios cotidianos, para hacerlos cuerpos escolarizados, son prácticas comunes en la actualidad y herencia de los modos más tradicionales de la escuela.

Si bien son muchas las propuestas pedagógicas que expanden a diferentes territorios la experiencia de aprender, sigue siendo un desafío integrar en la escuela o universidad principios tan simples como los propuestos por los pueblos que habitan la Sierra Nevada de Santa Marta en Colombia. Nuestros hermanos mayores, como se reconoce a los Arhuacos, Koguis, Wiwas y Kankuamos de la Sierra, plantean un principio pedagógico sencillo: “la tierra educa, la piedra educa, el fuego educa, el árbol educa, el agua educa”. Por ello, el vínculo con la tierra y los seres que lo habitan es sagrado. La educación para estos pueblos sucede en la vida, gracias a la existencia de la Madre Tierra y en la interacción con los otros: personas, plantas, animales y espíritus. Este principio es una invitación al encuentro con el mundo, con la naturaleza y con los seres vivos y espirituales que hacen parte de ella, comprendidos como presencias que educan y que amplían la comprensión de la escuela como espacio físico. Si queremos ancestralidad en nuestra clase debemos salir a buscarla en el mundo que nos rodea.

¿Cuánto miedo puede generar intentar salir a conocer esos mundos ancestrales arraigados en la relación con la Pacha Mama?, ¿cuánto miedo puede dar aproximarnos al Buen Vivir y dejar en segundo plano la obsesión por el desarrollo, la industrialización, el progreso material traducido en la acumulación de objetos?, ¿cuánto miedo puede generar dejar el lugar seguro de los libros de texto y escuchar a las sabias y sabios, a los médicos tradicionales y los intelectuales indígenas en la escuela, experimentar con la arcilla, escuchar la música indígena, reconocer sus expresiones artísticas como conjuntos de conocimiento profundo y ancestral?

Por ello, y como lo diría Paulo Freire (2006), esta labor exige valentía, dado que tendremos que responder a muchas preguntas que los sistemas tradicionales y magistrocentrí-

tas nos propondrán. Tendremos que deconstruir numerosos imaginarios y crear nuevas gramáticas, tendremos que educarnos y educar a otros para el respeto y la dignificación de la diversidad étnica y cultural. Este viaje a la profundidad de nuestras raíces exige valentía para ver nuestro miedo, para reconocer las condiciones y situaciones que lo provocan y para que ese miedo, al ser educado, es decir, al darle curso para la acción y no para la inmovilidad, se vuelva camino de posibilidad. Abracémoslo, y con miedo revestido de valentía, vamos juntos a construir puentes que comunican mundos y que pueden ampliar nuestra comprensión de quiénes somos como sujetos, como comunidades, como país, como humanidad.

¿Cómo podemos hacer este viaje?

*Bonito debes pensar,
luego, bonito debes hablar ahora,
ya mismo, bonito debes empezar a hacer.
Bonito debes pensar (Poesía).*

Hugo Jamioy Juagibioy. Pueblo Caméntsá. (2017).

Un punto de partida es optar por una razón sensible que permita equilibrar el protagonismo que el racionalismo científico ha tenido en la configuración de nuestros sistemas educativos. La razón sensible propone que “El afecto, lo emocional, lo afectivo (...) van a convertirse en palancas metodológicas útiles para la reflexión epistemológica, y son completamente operatorias para explicar los múltiples fenómenos sociales...” (Maffesoli, 2022, p. 68). Entonces, la razón sensible más allá de preocuparse por disolver las tensiones, incoherencias o contrariedades del mundo en el cual vivimos, reconoce la organicidad de la vida humana, es decir, reconoce que las diferentes manifestaciones del saber, de la lengua, la asociatividad, la communalidad, el arte, el afecto, la cultura, la economía y organización hacen parte del mundo y están entrelazadas de modo complejo, porque

“Cuando <<todo se mantiene unido>> hay vida” (*Ibidem*, p. 85).

La razón sensible también es una invitación a seguir el corazón, a construir afectos y vínculos con ese presente ancestral que nos configura y nos rodea. Nuestros territorios nacionales en la América Profunda están constituidos por formas de ancestralidad a manera de comunidades, pueblos, prácticas, saberes, sabios y sabias, antiguas tradiciones que se cuelan en nuestros esfuerzos de actuar de acuerdo con los cánones establecidos. Estos son caminos fundamentales para volver a nuestra raíz. La apertura a ese encuentro afectivo con el otro es lo que nos permite conectar con modos posibles de dialogar entre la escuela o la universidad y lo ancestral, desde la claridad de que la diversidad es necesaria y hace parte de la vida.

Somos nosotros, nuestras familias, nuestras corporalidades reflexionadas y nuestro vínculo con los territorios los vehículos para viajar a lo profundo de quiénes somos. El diálogo de saberes es el camino hacia el “pensar bonito” que anuncia el epígrafe de este apartado y que parece avisar la posibilidad de una ética que es también una estética. Un “hacer bonito” es la armonización entre el pensar, el hablar, el sentir, el emocionar y el hacer al ritmo de la fuerza vital de la tierra, la naturaleza y la humanidad. Es un pulso plural que posibilita la existencia de diferentes ritmos y tonadas y que avisa que los modos de vida indígena han producido sus músicas desde hace siglos, pero que lo que ha hecho falta han sido oídos sensibles que se detengan a escuchar con respeto y solemnidad.

Los pueblos indígenas están vivos, han resistido y re-existido desde la historia más antigua de nuestro continente y podemos hacer de nuestras prácticas educativas lugares en donde la ancestralidad se viva a partir del encuentro con ellos, la vivencia, el caminar juntos el territorio,

compartir nuestras historias, intercambiar conocimientos y prácticas. Para ello, la escucha, el encuentro, la observación amorosa y respetuosa se constituyen en prácticas educativas y educadoras que pueden ofrecernos caminos fecundos de aproximación.

También es fundamental hacer un trabajo que nos permita hacer visibles los prejuicios y los imaginarios con los que hemos sido educados y sobre los cuales se ha edificado nuestra idea de educación y de diversidad cultural. El proceso de hacer conciencia sobre las ideas arraigadas en el imaginario social es fundamental, dado que nos permite reconocer la profunda huella que estas marcas han dejado en nuestro pensamiento y en las comprensiones que construimos sobre el mundo. Si no somos conscientes de ello, corremos el riesgo de relacionarnos con los demás únicamente desde estas ideas preconcebidas y no desde una reflexión crítica y personal. Del mismo modo, este ejercicio de reflexión sobre los lugares de enunciación personales debe ser continuo, constante y vitalicio, entendiendo que estamos obligados a cuidar de manera sutil y profunda del vínculo establecido con los pueblos indígenas y con la diversidad étnica de nuestros contextos.

Ver con los ojos del alma y escuchar desde el corazón nos permitirá reconocer lo mucho que nos parecemos, lo mucho que somos diferentes y lo mucho que nos relacionamos a partir de creencias y no de realidades. Como lo advierte la educadora popular Fernanda Paulo “[...] é essencial valorizar as experiências, memórias e conhecimentos das pessoas com as quais trabalhamos” (Paulo, 2023, p. 22), y esto implica una práctica educativa cimentada en el genuino interés de comprendernos y comprender a los pueblos, en vivencias que pongan en el centro que la educación es la vida misma y debe nutrirse de ella.

La vida como mandala y las narrativas mandálicas.

*Desde lo invisible alguien sueña con la danza...
Y los movimientos de todos los seres existen
Visitan los pies de mi hermanita recién nacida.
El círculo del baile no cesa.
Danza y Nacimiento. (Poesía)
Vito Apúshana, Indígena Wayuu (2019)*

La vida, como la danza Wayuu, no para. La metáfora de la Yonna, que es la danza ritual que debe realizar la mujer Wayuu, sucede de manera circular como camino espiralado que conduce a la niña al lugar de la adulta. Se danza al salir del encierro⁷ y alrededor de un centro circular imaginado que representa el Sol y la Luna. Este baile sucede como armonía de elementos que, por separado, poseen un sentido, pero juntos se constituyen en sabiduría de un universo y traen profundos mensajes como la fuerza femenina, la importancia de la mujer como representante de la Madre Tierra, el cuidado especial y el valor que tiene la sangre de la mujer dentro de la cultura.

La danza circular invita a que asumamos que la vida es un mandala en permanente movimiento, cuyo equilibrio se da en el encuentro de los opuestos y cuyo orden particular resulta incomprensible para la racionalidad moderna que todo lo fragmenta y lo explica. Mandala es una palabra proveniente del sánscrito, que quiere decir círculo sagrado y que habitualmente representa la compleja relación existente

⁷ El encierro se puede comprender como una práctica ancestral que tiene lugar en la comunidad Wayuu del norte de Colombia, y que tiene como protagonistas centrales a las niñas Wayuu que han tenido su menarquia. El encierro es un momento de aislamiento que inicia con la primera menstruación y, a partir de allí, pasa un largo tiempo únicamente en compañía de su madre, su abuela o sus tías, cuidando de sí y aprendiendo todo lo necesario para integrarse en su comunidad como adulta. El tiempo de encierro depende de cada familia y son las mujeres que la acompañan las llamadas a anunciar el momento en que la niña está lista para salir. El fin del encierro se celebra con una fiesta en la cual, la ahora mujer, debe bailar la Yonna.

entre el cosmos, las deidades y los acontecimientos que tienen lugar en la vida humana. Un ejemplo maravilloso de un mandala ancestral es la Piedra del Sol o Calendario Azteca que integra dioses, iconografías, comprensiones sobre el tiempo, la historia y las narrativas mitológicas de un pueblo.

Diría Jung que el mandala es “[...] formación/transformación, el eterno pasatiempo del sentido eterno” (p. 117). Al llevarlo a escenarios terapéuticos, en los cuales Jung realizó importantes desarrollos, este psicólogo afirmará que el mandala “Caracteriza la totalidad o simboliza la totalidad de la persona, del fundamento del alma expresada míticamente: simboliza el fenómeno de la divinidad encarnada en el hombre” (*Ibidem*, p. 197). Por su parte, Maffesoli propone que el mandala es “[...] aquello que mantiene unidos elementos contrarios, incluso opuestos” (2022, p. 29). Por todo lo anterior, es posible decir que los mandalas son modos de representar la integración de los opuestos en la vida: su lucha y su reconciliación, pero también los elementos y dimensiones complementarias que tienen lugar en el espiral vital.

Como espejo de la danza y de la vida, el pensamiento indígena es orgánico, mandálico y holístico. Muchas de sus narrativas ancestrales ponen en evidencia la integración de los opuestos y la coexistencia necesaria de lo diferente, lo complementario y lo contradictorio. En varias narrativas mitológicas de los pueblos originarios se afirma que el sol necesita de la luna, el agua del fuego, el fuego del aire, el caos del orden y así en un eterno espiral. Esto nos permite comprender que el pensamiento orgánico “[...] es a la vez plural y constituye nada menos que una sólida coherencia” (Maffesoli, 1997, p. 91), y que los elementos que lo componen se encuentran profundamente relacionados de manera profunda e interdependiente, aún cuando su encuentro parece contradictorio.

Desde la cosmovisión de los pueblos andinos, la filosofía del Buen Vivir se presenta como un referente fundamental del pensamiento orgánico e integrativo. Si bien el Buen Vivir tiene diversas interpretaciones y formas de ser vivenciado por la multiplicidad de pueblos que habitan Abya Yala, es posible identificar que el Buen Vivir nuclea prácticas culturales, modos de relación, creencias, prácticas espirituales ancestrales y formas de organización social, económica y comunitaria que convergen en la búsqueda de la armonía, el equilibrio y el bienestar integral de todos los seres que habitan los planos materiales y espirituales de la Madre Tierra (Mejía, 2012; Rodríguez; Aguilar; Apolo, 2018).

En este sentido, el Buen Vivir es mucho más que un concepto de desarrollo de los pueblos indígenas andinos es práctica, es filosofía, es forma de vida propia, es conocimiento y es espiritualidad, es memoria e historia, es marco de referencia para la acción y horizonte de vida. Es la integración de muchos elementos y dimensiones, es complejidad, diversidad y totalidad al mismo tiempo. Lo anterior nos demuestra que dada su complejidad, las vidas vividas en colectivos afectivos y profundamente simbólicos y mandálicos como es el caso de los pueblos indígenas, requieren modos de narración que escapan a los estándares de la fugacidad contemporánea y que conecten con lo humano de la vivencia de convivir con otros. Por ello, la invitación que deseo hacerles, queridas profesoras y profesores, es conectar con lo que en esta carta queremos llamar como narrativas mandálicas.

La narrativa, según el coreano Byung-Chul Han (2023), es mucho más que contar una historia. Es un aspecto fundamental de la vida humana dado que constituye modos de ser y habitar en el mundo, que al ser compartidos a partir de actos comunicativos colectivos y en conexión profunda,

permiten afianzar los lazos de solidaridad y compasión. En este sentido, la narrativa presente en el encuentro con los pueblos indígenas, permite construir sentidos de vida, afianzar lazos de comunidad y comprenderse a sí mismo y a los otros.

Por lo anterior, las narrativas mandálicas se conciben como expresiones circulares de los diversos lenguajes, que apelan a la sensibilidad y la afectividad de los individuos. Estas narrativas se originan en la intuición para revelar cómo opera la razón sensible, acercándose a las lógicas orgánicas y holísticas de los pueblos indígenas. Las narrativas mandálicas son aquellas escrituras, oralidades y comunicaciones eminentemente humanas, singulares, circulares y académico emocionales que estarían oficiando como puente para compartir la multiplicidad de sentidos, sentires, vivencias, trayectorias y voces que se entrecruzan en el encuentro de mundos en los contextos educativos interculturales.

Las narrativas mandálicas actúan como semilla en el sentido Kuscheano (1962), dado que, según este autor, la semilla permite conciliar opuestos y poner en evidencia que los opuestos son necesarios para que la vida ocurra. Son aquellos modos comunicativos que acuden a diversos lenguajes para compartir con otros las redes no visibles, las relaciones no racionales que enlazan esos modos de vida, esas formas de sentir la existencia y que tienen lugar en el tiempo, las subjetividades y los territorios que compartimos.

En ese sentido, los modos tradicionales de vivir la educación en la escuela resultan insuficientes para hablar de estas vivencias de convivir en la diversidad y se hace necesario acudir a la imagen, la música, el arte, el sonido, el cuerpo, la poesía, el texto, la oralidad, el contacto, el estar juntos construyendo mundos posibles. La circularidad y circulación de estos lenguajes nos permiten dar cuenta de cómo se teje en complejo la vida de las comunidades en los

territorios que habitan y cómo se construye la educación intercultural, en la medida en que nos construimos como profesores en permanente reflexión. En este sentido, como bien lo vienen proponiendo los hermanos zapatistas en México, nuestro compromiso y praxis educativa se cimentan en el deseo de construir un mundo donde quepan muchos mundos.

Para cerrar la carta y abrir el intercambio.

Con ánimo de despedirme, solo me queda decir que sin duda es mucho lo que nos falta por aprender, lo que es necesario transformar dentro y fuera de nosotros para hacer real ese mundo plural, diverso y equitativo que muchos soñamos. Sin embargo, tenemos el referente de profesoras y profesores que desde su hacer cotidiano vienen logrando cambios muy importantes. Sus narrativas mandálicas pueden animar el fuego creativo orientado a gestar esas prácticas educativas vinculadas con la vida. Como lo expresa Adolfo Albán Achinte, el punto de partida y llegada de nuestro trabajo como profesoras y profesores que trabajamos con pueblos indígenas y étnicos ha de ser la libertad de ser, pues esta “[...] es una premisa básica en el proceso educativo/formativo que reafirma identidades y sentidos de pertenencia étnico-territoriales y se enfrenta a todas las formas de marginalización, exclusión y racismo en un trabajo que se hace cada día con convicción, compromiso, lucha, decisión y dedicación” (2023, p. 98).

Queridas profesoras y profesores, gracias por leerme y cierro invitándolos a amar profundamente lo que hacen, a amar a sus estudiantes, a amar la diversidad cultural que nos atraviesa, a amar nuestro pasado y nuestro presente, a fundirse en el amor por los pueblos indígenas, campesinos, afro que comparten estos territorios que llamamos países,

ciudades, estados. Qué amar sea la consigna que nos haga libres y fuertes, qué amar sea la energía que nos una para que triunfe la vida.

Con amor y gratitud,

Olga Lucía Reyes Ramírez

Bibliografía

APÜSHANA, Vito. *Antiguos recién llegados*. Obra poética 1992-2017. Colombia: Sílaba Editores, 2019.

ALBÁN-ACHINTE, A. La pedagogía de la corridez. Un canto a la escuetería. En: GUTIÉRREZ, T.; NEIRA, A (ed.). *Convergencias y divergencias: hacia educaciones y desarrollo “otros”*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO: Centro de Educación para el Desarrollo (CED), 2017, p. 79-99. ISBN: 978-958-763-251-4. Disponible en: <https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/85722467-8705-41e6-beba-c020f84085f8/content>.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (ed.). *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, 2007. Disponible en: <https://patriciolepe.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/01/el-giro-decolonial.pdf>.

CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA (CRIC). *¿Qué pasaría si la escuela...?* 30 años de construcción de una educación propia. Bogotá: Editorial Fuego Azul, 2004. Disponible en: <https://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/1014/5615/3700/pebi.pdf>.

FREIRE, P. *Cartas a quién pretende enseñar*. Madrid, España: Siglo XXI Editores, 2006.

GRUPO DE ESTUDIO “Las nociones de transmodernidad y pluriversidad en la Filosofía de la Liberación y el giro decolonial”. Entrevista a Walter D. Mignolo: La opción decolonial introduce la geopolítica del conocer, del sentir y del querer. *Revista de Filosofía*, La Plata, v. 54, n. 1, e100, 2024. Disponible en: <https://doi.org/10.24215/29533392e100>.

HAN, B. Ch. *La crisis de la narración*. Madrid: Herder Editorial, 2023. 112 p.

JAMIOY-JUAGIBIOY, H. *Binjébe oboyejuayéng* = Danzantes del viento. Bogotá: Ministerio de Cultura: Biblioteca Nacional de Colombia, 2017. Disponible en: https://kimera.com/data/redlocal/ver_demos/RLBF/VERSION/RECURSOS/REFERENCIA%20ESCOLAR/2%20BIBLIOTECA%20BASICA%20COLOMBIANA/danzantes_del_viento_bbcc_libro_pdf_101.pdf.

JUNG, C.G. *Recuerdos, sueños, pensamientos*. Barcelona: Editorial Seix Barral Los Tres Mundos, 2001. Disponible en: <https://theoryofimage.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/07/recuerdos-suenos-pensamientos-carl-jung.pdf>.

KUSCH, R. América Profunda, 1962. En: KUSCH, R. *Obras Completas*. Rosario, Argentina: Editorial Fundación A. Ross, 2000, p. 2-254. Tomo II.

MAFFESOLI, M. *Elogio de la razón sensible*: Una visión intuitiva del mundo contemporáneo. Barcelona: Editorial Paidós, 1997.

MAFFESOLI, M. Discurso del método: el camino (“meta odos”) hacia lo imaginario. En: ALIAGA, F. (ed.). *Investigación Sensible: Metologías para el estudio de imaginarios y representaciones sociales*. Colombia: Ediciones USTA – Universidad Santo Tomás, 2022. Disponible en: <https://repository.usta.edu.co/server/api/core/bitstreams/9560f681-fdb7-43f0-81b1-340b8106f1a1/content>.

MEJÍA, M.R. Las búsquedas del pensamiento propio desde el buen vivir y la educación popular: Urgencias de la educación latinoamericana a propósito de las relaciones entre saber y conocimiento. *Educación y Ciudad*, n. 23, p. 9-26, jul./dic. 2012. ISSN 0123-0425. Disponible en: <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/download/72/60>.

RODRÍGUEZ, M.; AGUILAR, J.; APOLO, D. El Buen vivir como desafío en la formación de maestros: aproximaciones desde la Universidad Nacional de Educación del Ecuador. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 23, n.77, p. 577-596, 2018. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000200577&lng=es&tlng=es.

MURUY-ANDOQUE, Y. Versos de Sal. En: ROCHA, M. (comp.). *Pütchi bijá uai*. Bogotá: Ministerio de Cultura: Biblioteca Nacional de Colombia, 2017. Disponible en: https://kimera.com/data/redlocal/ver_demos/RLBF/VERSION/RECURSOS/REFERENCIA%20ESCOLAR/2%20BIBLIOTECA%20BASICA%20COLOMBIANA/Putchi_Biya_Uai_Puntos_aparte_BBCC_libro_pdf_97.pdf.

PAULO, Fernanda Dos Santos. *Aulas con cartas pedagógicas. Educación popular e educadores sociais*. Chapecó – SC: Livrologia Editora, 2023.

WALSH, C. *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. Disponible en: <https://caritascolombiana.org/wp-content/uploads/2016/10/Catherine-Walsh-Pedagog%C3%A3a-Decoloniales-Tomo-I.pdf>.

Olga Lucía Reyes-Ramírez

Doctora en Educación. Profesora e investigadora de la Facultad de Educación, Grupo de investigación Educación y Educadores de la Universidad de La Sabana. Directora de la línea de investigación en Pedagogía, Infancia y Adolescencia del Doctorado en Educación de la misma Universidad. Principales temas de investigación: Educación indígena intercultural, niñez indígena en la ciudad, formación de profesores y metodologías participativas y colaborativas de investigación. Colombia.

Correo electrónico: olga.reyes1@unisabana.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7753-1000>

conversas e lembranças do encontro em alegrete

*Fátima Rosane Silveira Souza
Gravataí, 25 de maio de 2025.*

Estimadas professoras, estimados professores,

O mês de abril de 2025, em Alegrete, passou a ser lembrado como aqueles momentos que Espinoza (2024) considera um bom encontro, muito mais do que um momento apenas agradável, mas uma experiência que aumenta nossa potência de agir e nos leva ao contentamento. Percorri mais de 500 km para encontrar um grupo tão sensível e interessado em conhecer um pouco mais sobre a história e a cultura dos povos indígenas.

Sabe, quando comecei a estudar a Lei n. 11.645/2008, há mais de 10 anos, muitas vezes, esmoreci. Mas enquanto pesquisava, fui me descobrindo e, entre lembranças da infância, do lugar onde nasci, das histórias do meu bairro, encontrei minha ancestralidade indígena, possivelmente Guarani. Meu ânimo se renovou! E fortaleceu em mim a importância dessa normativa. Aliás, para a professora Kaingang Andila Nivygsânh Inácio, com sua sabedoria profunda, essa Lei é uma dádiva dos povos indígenas, é uma oportunidade para estudar sua história e a de sua ancestralidade (Bergamaschi, 2010).

Gostaria de aproveitar esta carta para contar um pouco da história que encontrei na minha pesquisa sobre a Lei n. 11.645/2008. Eu não tinha ideia a respeito, mas os movimentos indígenas começaram pelos idos da década de 1970, quando passamos a observar um processo mais evidente

sobre a presença dos indígenas, tanto na América como no Brasil. Para o historiador chileno José Bengoa (2000), o que ocorreu foi um processo de emergência indígena na América – emergência no sentido de movimento de resistência e enfrentamento de tantos ataques que sofriam aos seus territórios, às suas crenças, ao seu modo de vida.

No Brasil, nesse período, movimentos semelhantes também começaram a ser observados. Um exemplo foram as reações ao Plano de Integração Nacional (PIN), criado durante o regime militar com o objetivo de expandir as fronteiras internas do país, estabelecer cidades, ampliar atividades econômicas, construir rodovias e incentivar a produção em outras regiões do Brasil. Talvez vocês lembrem de *slogans* como “integrar para não entregar” e “terra sem homens para homens sem terra” dessa época, que tiveram como impacto o avanço sobre as terras tradicionalmente ocupadas por populações indígenas.

De acordo com o relatório das investigações realizadas pela Comissão Nacional da Verdade (2014), foram mortos mais de 8 mil indígenas, em nome do “interesse nacional”. No livro *A queda do céu, palavra de um xamã yanomami* (2015), Davi Kopenawa, liderança yanomami, e Bruce Albert, antropólogo francês, retratam esse período a partir da perspectiva dos povos indígenas e nos falam sobre a profunda devastação da própria condição humana. Tamanha foi a violência, que trouxe doenças, transferências compulsórias para terras estranhas e reduzidas, fragmentação e desaparecimento de comunidades, separação de grupos familiares. As florestas, tão importantes para a cosmologia e o modo de vida dos povos indígenas, foram devastadas. E mais: houve estradas e garimpos em terras tradicionais, poluição das águas e da terra, desmatamento, grilagem. Tudo isso tinha, como principal objetivo, interligar o Brasil e promover o desenvolvimento das regiões Norte, Nordeste e Centro-

-Oeste. A Rodovia Transamazônica teria aproximadamente 8 mil km de extensão e interligaria o Nordeste e o Norte com o Peru e Equador (Dantas, 2019). Será que foi bem-sucedida essa obra?

É difícil retratar ou compreender o que passaram e ainda passam os povos indígenas em nosso país. Porém, eles continuam produzindo processos próprios de reexistência, algo que podemos aprender com eles. Para o professor colombiano Adolfo Alba Achinte, reexistir significa “vivir en condiciones ‘otras’, es decir en procesos de adaptación a un medio hostil en diversos sentidos y a un poder colonial que intentaba a toda costa reducirlos y mantenerlos en su condición de ‘cosas’ y/o mercancías” (Achinte, 2012, p. 30).

É verdade que não são os mesmos indígenas de 500 anos atrás (nós também não somos!) – certamente não são inferiores àqueles, apenas têm desenvolvido outras formas de convivência possível com a sociedade –, mas seguem “re-existiendo desde sus profundidades socio-culturales” (Achinte, 2012, p. 32).

Esse percurso histórico, tão sofrido e marcado pela violência, foi sendo significado de maneira silenciosa e foi delineando um movimento que se intensificou a partir das últimas décadas do século XX. Alcançou visibilidade e intensidade na Assembleia Nacional Constituinte (1987 – 1988) e avançou na re-existência ao conseguir inserir na Constituição Federal os art. 231 e 232. Eles transformaram suas dores e perdas em mobilização.

Sim, embora tenha sido uma conquista importante, chegamos à metade da segunda década do século XXI sem que eles tenham segurança em relação às suas terras. São muitas as situações em que, mesmo após reconhecidas e certificadas como território indígena, a destinação das terras

é questionada na justiça ou revertida por lei do Congresso Nacional. Infelizmente, estar previsto na Constituição não garante a efetividade de um direito.

Mais tarde, por ocasião das celebrações dos 500 anos do “descobrimento” do Brasil, em 2000, houve inúmeros protestos e marchas, questionando a narrativa oficial e denunciando o impacto da colonização sobre os povos originários. Talvez vocês não lembrem, mas os jornais e a televisão mostraram um pouco desses movimentos na época.

Às vésperas do dia 22 de abril, [...] mais de três mil indígenas, representantes de 140 povos de todo o país, se reuniram em Coroa Vermelha, no extremo Sul da Bahia, para a Conferência Indígena 2000. O evento colocava em perspectiva a situação dos diferentes povos no final do século passado, demarcando uma posição narrativa sobre a história (se contrapondo ao “descobrimento”) e buscando formas de concretização de pautas para o futuro (Boson, 2020).

Enquanto o presidente Fernando Henrique Cardoso celebrava a chegada dos portugueses às Américas, os indígenas contestavam com o lema “Brasil: outros 500” e se negavam a participar das celebrações.

As mobilizações prosseguiram. E as mulheres indígenas passaram a reivindicar seus direitos, denunciar as situações de violência vividas, o ataque aos territórios e a luta pela saúde. A pauta climática e a defesa do ambiente⁸ foi incorporada a essas reivindicações. Elas discutem se o conceito de feminismo se aplica aos movimentos que realizam e têm entendido que um feminismo comunitário ou o ecofeminismo (Shiva, 1997) diz mais sobre a dimensão coletiva de suas demandas.

⁸ David Kopenawa e Ailton Krenak costumam dizer que não existe “meio” ambiente, mas um ambiente “inteiro”. Precisamos dele saudável por inteiro.

A Lei n. 11.645/2008

A professora e pesquisadora Giovana de Cássia Ramos Fanelli (2018) fez uma grande pesquisa sobre a tramitação dessa lei no Congresso Nacional e nos diz que a proposta teve a autoria da ex-deputada Mariângela Duarte (PT – SP), que apresentou o Projeto de Lei em 2003, o qual se tornou a Lei n. 11.645, de 10 de maio de 2008, com a seguinte ementa:

Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Sim, essa lei trouxe alterações para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que já tinha sido modificada pela Lei n. 10.639/2003, que abordava apenas a temática afro-brasileira. A pesquisadora também relata com detalhes os movimentos dos povos indígenas em vista dessa legislação, bem como os movimentos políticos de apoio e contrários no Congresso Nacional.

Essa lei trouxe mudanças para o currículo da Educação Básica, mas sabemos que, passados mais de 15 anos, isso ainda não aconteceu. Por isso, nosso Grupo de Pesquisa *Peabiru – educação ameríndia e interculturalidade* tem buscado realizar ações que contribuam para dar efetividade a essa lei. Acreditamos na importância da incorporação da história e da cultura dos povos indígenas no currículo da educação básica, tanto como forma de combater o racismo, como para ajudar os estudantes a valorizarem suas ancestralidades não europeias. Essa lei é um percurso que busca reduzir a invisibilidade dos cerca de 300 povos indígenas que vivem neste país, com suas línguas, histórias e crenças diferentes. Não são todos iguais, não há um “índio genérico”. No Rio

Grande do Sul, há os povos Guarani, Kaingang, Xokleng, Charrua – não são todos iguais!

Mas tenho compreendido que, por trás das resistências à lei e aos povos indígenas, há algo que precisa ser compreendido em nós mesmos. Eu tenho a sensação de que nada é feito para durar, e tudo pode se romper a qualquer momento. As mudanças são tão rápidas que nos tonteiam! É muito fácil se desorientar nesse universo de percursos, recursos, políticas e discursos, e tornar-se apenas mais um número nesse universo de mais de 211 milhões de pessoas no Brasil, e uma população indígena próxima a um milhão e setecentas mil pessoas (IBGE, 2022).

Nosso cotidiano tem produzido mais distanciamentos do que conexões humanas, presenciais, fraternas. Mas, ao encontrá-los no *II Seminário Internacional de Emergência Ancestral: Círculos de Culturas Indígenas na Educação*, em Alegrete, meu coração se aqueceu, se encheu de esperanças. Uma cidade acolhedora!

Acostumada com a arquitetura das cidades da região metropolitana de Porto Alegre, cercada de muros, cercas elétricas, condomínios fechados e sistemas de vigilância permanente, numa relação seletiva e higienista com o mundo que nos cerca, um estado de distanciamento entre as pessoas e de efemeridade das relações... Tudo muito diferente “do” Alegrete.

Para Rodolfo Kusch, filósofo nascido na vizinha Argentina, nós temos vivido no mito da pulcritude⁹, “mito de la pulcritud, como primer síntoma de una negativa conexión con el ambiente” (Kusch, 2010, p. 11), “se halla implícito el afán de encubrir una ira que nadie quiere ver” (Kusch, 2010, p. 18). Ele nos alerta sobre a crescente higienização

⁹ *Pulcritud*: palavra de origem espanhola que se refere à limpeza, ordem, higiene cuidadosa. Atualmente, não faz parte do falar cotidiano, pois era mais usada em meados do século passado.

das relações, a evitação do contato com o outro, daquele que pensa diferente, que vive de forma diferente e não se comporta de acordo com o planejado ou o esperado. Este, por todas essas diferenças, passa a simbolizar algo que deve permanecer distante, é aborrecido, inconveniente, como se possuísse um odor desagradável, *hedor*, segundo Kusch (2010).

Aliás, às vezes, algumas pessoas se comportam com tanta ojeriza em relação aos povos indígenas que parece que eles exalam esse “*hedor de América*”. Nesse contexto de *hedor* e *pulcritude*, de evitação do outro que não compreendemos, que nos parece desagradável e que não temos interesse em reconhecer a existência, a educação escolar assume um lugar ainda mais importante para refletir a respeito da história e da cultura dos povos indígenas no Brasil. Também vem contribuir para produzir novos sentidos para a história e a vida dos povos indígenas, produzir aprendizagens e possibilitar outras compreensões em relação a todos esses processos.

Sim, eu sei que, em meio à massificação e às milhares de planilhas que precisam ser preenchidas, popularmente conhecida como “planilhação” dos currículos do ensino básico, a história e a cultura dos povos indígenas podem ser esquecidas. Ou então, passamos a lidar com a pedagogia dos eventos (Bakke, 2011) ou *e-ventos*, que nos dão muito trabalho, contudo passam, e pouco fica na memória dos estudantes. Por vezes, pontual e desconectado do currículo escolar, um evento pode gerar um aprendizado superficial e fragmentado, além do risco de reproduzir estereótipos. Defendemos que a construção do conhecimento seja um processo dialógico freiriano, em que o estudante seja ativo em seu aprendizado.

É preciso reunir as pontas desse fio imaginário que nos liga humanamente e nos conecta às nossas raízes amerí-

dias em uma dimensão que não se limita a um evento ou a um mero tópico do currículo a ser vencido. Pensando na produção de sentidos que contribuam para conhecer um pouco mais esses povos, é necessário reduzir o preconceito e pacificar as relações sociais.

Há uma sabedoria ameríndia aberta para ser compartilhada, em uma escola diferenciada do modelo assimilador, que não levava (ainda não levam) em consideração os conhecimentos produzidos pelos povos indígenas, que ainda não foi compreendido por alguns sistemas de educação. Também predomina uma abordagem cultural, uma alusão tradicional às três raças que constituíram o povo brasileiro, sem entrar na questão do racismo, do preconceito, da violência (Fanelli, 2018).

Às professoras e aos professores resta a sobrecarga de trabalho, a complexidade dos conteúdos, a ausência de orientações firmes e do baixo investimento em formação. E faz transparecer uma relativização da importância da história dos povos indígenas e da contribuição deles para a nossa constituição como povo. Uma relativização e um desvalor que vão se fortalecendo e se ampliando. Muitas vezes fui indagada porque continuava com a pesquisa se a Lei nem existia mais. Em diferentes momentos, mensagens falsas circularam “noticiando” a sua revogação. E muitas pessoas insistiram nessa informação inverídica! Os esclarecimentos nunca pareciam verdadeiros. Essa lei segue vigente desde 2008!

Esse contexto lembra o sistema de interpretação de Cristóvão Colombo em relação aos povos indígenas da América e em função de seus próprios interesses. Como relata Tzvetan Todorov (2008), não se trata de procurar a verdade, e sim de procurar confirmações para uma “verdade” conhecida de antemão e depois procurar indícios, encontrar “sinais” que atestem e confirmem seu pensamento.

E assim, de diferentes maneiras, as imagens coloniais vão sendo atualizadas.

Todavia, mesmo nesse contexto nebuloso, há trabalhos realizados com dedicação, em silêncio, por professores que entendem a importância desse tema para a educação e que ajudam seus estudantes a percorrer a história do Brasil sem esquecer os povos indígenas e a produzir uma consciência ancestral, de relação com o mundo e com o outro. Essas imagens vêm e vão, debatem entre si, suscitam novas imagens e provocam indagações. Afinal, o que falta, quais são as dificuldades para que essa Lei se torne efetiva? Quais os empecilhos? É a Lei? São os povos indígenas? Somos nós?

Essa dificuldade parece dizer mais sobre nós, brasileiros, e nossa relação com os povos indígenas e nossa ancestralidade. Não parece? A efetiva inclusão do estudo da história e da cultura dos povos indígenas nos currículos da Educação Básica é um passo importante para a desconstrução mais incisiva de um arquivo de imagens coloniais que seguimos acessando em relação aos povos indígenas. Eles foram tratados como categoria transitória, pré-civilizatória, que, assim que conhecessem as vantagens evidentes em ser “civilizado”, adeririam imediatamente a esse modo de vida (Lima, 2012).

Essa concepção estereotipada não ficou congelada no período colonial, continua vigente e tem sido reproduzida com mais força por uma série de interesses nem tão evidentes. E vai se tornando cada vez mais fácil assumir essas imagens do “arquivo colonial” como verdadeiras, em detrimento de outras que podem ser ameaçadoras para nossa economia, soberania. Essas imagens são produzidas e atualizadas desde o século XVI.

Por fim, agradeço imensamente à acolhida ao nosso círculo de cultura indígena. Sei das dificuldades que enfren-

tam. Já disse, em outra oportunidade, que os professores realizam uma caminhada multeturno, multilocal, multissistemas, multiculturas e multitarefas; lidam com todo o tipo de desconforto, desânimo e, também, alegrias, carinhos e sorrisos de gratidão (Souza, 2019). De uma escola para outra, da municipal para a estadual ou para a particular, de uma cidade para outra, rural, urbana, assumem disciplinas e procuram dar conta de tudo. E quando pedem autorização para participação em um encontro de formação, não tem quem substitua!

Espero que nossas atividades tenham contribuído para a valorização da história e da cultura dos povos indígenas e da participação deles em nossa constituição como povo. Nossa história, definitivamente, não começou em 1500 e seguramente tem mais de 12 mil anos. Então, temos muito a aprender! E a compartilhar!

Desejo felicidades nessa jornada!

Fátima Rosane Silveira Souza

Referências

- ACHINTE, A. Epistemes “otras”: epistemes disruptivas?. *Revista KULA*, n. 6, p. 22-34, abr. 2012. Disponível em: http://www.revistakula.com.ar/wp-content/uploads/2014/02/KULA6_2_ALBAN_ACHINTE. Acesso em: ago. 2019.
- BAKKE, R. R. B. *Na escola com os orixás*: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.8.2011.tde-31052012-160806>.
- BENGOA, J. *La emergencia indígena en América Latina*. Santiago, Chile: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- BERGAMASCHI, M. A. Povos indígenas e ensino de história. Lei n. 11.645/2008: como caminho para a interculturalidade. In: BARROSO, V. L. M. et al. (org.). *Ensino de história: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: Estação Exclamação: ANPUH, 2010, p. 151-166.

BOSON, V. H. C. Povos indígenas. Brasil, outros 500: a Marcha dos 2000 vinte anos depois. *Le Monde Diplomatique Brasil*, [Online], 16 jul. 2020. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/brasil-outros-500-a-marcha-dos-2000-vinte-anos-depois>. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. *Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 15 jan. 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: jul. 2025.

DANTAS, D. MP quer reparação a indígenas por mortes em conflitos durante ditadura. *Jornal O Globo*, [Online], 1 abr. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/mp-quer-reparacao-indigenas-por-mortes-em-conflitos-durante-ditadura-23563949>. Acesso em: jul. 2019.

DISCURSO Tzvetan Todorov. Premios Príncipe de Asturias 2008. 1 vídeo (6 min). [S. l.: s. n.], 27 out. 2008. Publicado pelo canal Premios Princesa de Asturias. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GV-qu7VKwEM>. Acesso em: 10 maio 2025.

ESPINOZA, B. Ética. Rio de Janeiro: Convivium Editorial, 2024.

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. *A lei 11.645/08: história, movimentos sociais e mudança curricular*. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21368>. Acesso em: set. 2019.

INDÍGENAS. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), c2025. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/>. Acesso em: jan. 2018.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KUSCH, Rodolfo. *América profunda*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2010.

LIMA, A. C. de S. O exercício da tutela sobre os povos indígenas: considerações para o entendimento das políticas indigenistas no Brasil contemporâneo. *Revista de Antropologia*. São Paulo, v.55, n. 2, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/59301>. Acesso em: out. 2019.

SHIVA, V.; MIES, M. *Ecofeminismo: teoria, críticas y perspectivas*. 1. ed. Barcelona: Icaria Editorial, 1997.

SOUZA, F. R. S. *A Lei n. 11.645/2008 e a experiência formativa de professores na escola – imagens alquímicas da história e da cultura indígena para unus mundus*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/2669/1/F%C3%A1tima%20Rosane%20Silveira%20Souza.pdf>. Acesso em: jul. 2025.

Fátima Rosane Silveira Souza

Licenciada em Letras. Bacharel em Direito. Especialização em Direitos Humanos (ESMP) e Educação a Distância (SENAC RS). Mestrado (2013 – 2015) e Doutorado (2016 – 2019) em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Integra o Grupo de Pesquisa *Peabiru: educação ameríndia e interculturalidade* (UFRGS-UNISC). Servidora pública federal. E-mail: fatimars11@gmail.com

saberes necesarios para vivir una práctica educativa que dialogue con los contextos indígena wayuu y campesino

*Karen Julieth Cruz Gutiérrez,
Jhonny Alexander López Cárdenas y
Olga Lucía Reyes Ramírez
Bogotá, 31 de julio de 2025.*

Querido compañero, querida compañera, profesores y profesoras que trabaja en contextos indígenas o campesinos:

Lo saludamos desde el extremo norte de la América del Sur. Somos Karen Julieth Cruz Gutiérrez, Jhonny Alexander López Cárdenas y Olga Lucía Reyes Ramírez, profesores e investigadores colombianos que nos hemos encontrado y conocido en un proceso de formación posgracial que tuvo lugar en la Maestría en Pedagogía e Investigación en el Aula, un programa virtual ofrecido por la Facultad de Educación de La Universidad de La Sabana (Chía-Colombia). Karen y Jhonny estuvimos en el rol de estudiantes y Olga Lucía fue nuestra orientadora en el trabajo de investigación realizado.

En esa medida, esta carta pedagógica titulada: *Saberes necesarios para vivir una práctica educativa que dialogue con los contextos indígena Wayuu y campesino*, nace de la investigación titulada “*Contextos Con Sentidos: Voces que Posibilitan la Construcción de Realidades en Escenarios Indígenas y Campesinos Alrededor De La Práctica Educativa*”¹⁰. La investigación realizada, surge desde nuestra

¹⁰ Para tener acceso a la tesis puede consultar: Cruz-Gutiérrez, K. y López-Cárdenas, J. *Contextos con sentidos: voces que posibilitan la construcción de realidades en escenarios indígenas y campesinos alrededor de la*

vivencia como profesores que no hacemos parte de grupos indígenas o campesinos, pero que por trayectorias y decisiones, estamos trabajando actualmente con el pueblo Wayuu en la Alta Guajira (Karen) y con la población campesina (Jhonny).

Desde nuestras vivencias en estos contextos, nos hemos sentido desafiados en distintas dimensiones vitales pues esta decisión profesional, nos implicó importantes transformaciones en nuestros modos de vida. Por ejemplo, Karen y Jhonny tuvimos que salir de nuestras ciudades de origen, dejar a nuestras familias e iniciar una nueva vida en contextos completamente desconocidos por nosotros. Este proceso de adaptación se vivió en medio de sentimientos encontrados dada la experiencia de dejar todo lo conocido y abrazar lo nuevo.

Además, en nuestros procesos de formación académica, ninguno de los autores de esta carta contó con experiencias en donde pudiésemos aprender, vivenciar o interactuar con la riqueza cultural que habita nuestro país. Para nosotros la vida de los indígenas y campesinos llegó muchas veces a través de estereotipos presentes en los libros de textos de nuestras escuelas, pero no desde procesos reales y conscientes de formación. Ni lo indígena ni lo campesino aparecieron en nuestra formación pedagógica como posibilidades profesionales, como opciones laborales o como contexto de diversidad cultural que determina el país en el cual vivimos.

Por lo anterior, cuando Karen y Jhonny llegamos a la maestría, decidimos aprovechar esta oportunidad para realizar una investigación que permitiera conocer y comprender la experiencia de otros profesores como nosotros, que no

práctica educativa. Tesis de maestría. Maestría en Pedagogía e Investigación en el Aula. Universidad de La Sabana, 2024, de <http://hdl.handle.net/10818/63583>.

tienen pertenencia a ningún grupo étnico o cultural, que no fueron formados para trabajar en dichos contextos, pero que se encuentran desarrollando su trayectoria profesional con culturas diversas. Nuestro propósito inicial fue comprender nuestra propia experiencia desde la voz de 10 maestros, 5 que trabajan en contextos indígenas y 5 que trabajan en contextos rurales. Parte de nuestro ejercicio fue invitar a cada profesor a escribir una carta pedagógica dirigida a otros profesores interesados en este tipo de contextos, haciendo sugerencias para que su experiencia de inserción y adaptación fuera más sencilla. La pregunta que movilizaba la carta era: ¿qué le diría usted a un profesor que no conoce la cultura indígena o campesina y que quiere venir a trabajar en estos contextos?

Ese proceso de escribir para otros, nos brindó insumos para identificar en las cartas de los profesores que participaron de esta investigación, una serie de ideas, consejos, recomendaciones que pueden llegar a ser interesantes para otros que decidan emprender en este camino. Por ello podemos decir que esta carta se propone como una síntesis de saberes construidos por profesores en contexto indígena y campesino, y que ellos consideran necesarios para el trabajo educativo con poblaciones culturalmente diversas. Luego de esta necesaria introducción aquí vamos.

Es primordial que comprenda, sin la intención de asustarle, que este nuevo trayecto no es fácil. Implica empezar algo nuevo y esto siempre trae consigo dudas, preguntas, indecisión o miedos. Sin embargo, ha de saber también que todo esto es parte del aprendizaje. Aprenderá muchísimo y esto le hará más humano y le ayudará a mejorar su ejercicio profesional.

Una dificultad con la cual tropezará podría ser encontrar un nuevo lugar donde vivir, pero siempre podrá construir un hogar cuando se ajuste más a la vida del territorio.

En este momento los lugares, el paisaje, las personas y casi todo parece desconocido, pero puede ser una oportunidad para comenzar en muchos sentidos de su vida. Aproveche esa posibilidad de ser una nueva versión de usted y siga buscando con calma su vivienda.

A nivel familiar puede ser difícil pues su familia de sangre posiblemente esté lejos. Habrá momentos en que se sienta vulnerable y sin apoyo, pero también encontrará muchas personas que lo acompañen en este camino. Recuerde que no está solo, por ejemplo, en clase tiene a cargo casi cuarenta niños o jóvenes¹¹. Lo que tratamos de decirle es que habrá muchos cambios, pero siempre tendrá apoyo, no se angustie, se adaptará y poco a poco irá encontrando en la propia comunidad lo que usted necesita para vivir mejor en ese nuevo territorio.

La aventura inicial es abrirse a la posibilidad de conocer a los estudiantes más allá de la escuela y esta es la ventana que le ayudará a construir su vida en el nuevo contexto. Es decir, en cuanto usted se vaya abriendo a conocer y aproximarse, las personas de ese lugar inexplorado se irán acercando a usted. Encontrará otros estilos de vida, compañeros docentes con variadas formas de pensar y de ser, una escuela igualmente particular como lo es cada persona, por lo que dese la oportunidad de conocer y de aprender de estas nuevas realidades. Esto le ayudará para su práctica educativa y en su clase, pues si conoce los códigos sociales y de relación que funcionan fuera de la escuela, podrá también ponerlos en uso dentro.

La clase es la mejor parte: aprovechala al máximo, cree vínculos con sus estudiantes, pues como usted necesita de ellos, ellos necesitan de usted. Incluso cuando a veces no le hagan caso, no hagan tareas y usted se salga de sus cabales,

¹¹ Este suele ser el número promedio de estudiantes en básica primaria y secundaria, en el sistema educativo público de Colombia.

también aprecié eso. Recuerde cuando usted era estudiante. Como usted, los estudiantes también son humanos, no máquinas. En algunos momentos disfrutará de su compañía y de las ocurrencias que tienen. Los estudiantes le sacarán rabias y risas, pero claramente necesitan a la escuela y a sus profesores, y tal vez al principio no lo note, pero terminará entendiéndolo.

También es importante ensanchar las paredes de lo que usted entiende como el aula de clase. Como el camino es hacia la comprensión, el aula crece y empieza a habitar en el territorio, fuera de la escuela y en voces de actores comunitarios que no siempre son invitados como los mayores, los sabios de la cultura, los artesanos, las parteras. Expanda la escuela y con ello, expanda sus vínculos.

Habrá muchas necesidades y desafíos, pero con gran anhelo de que encontrará las mejores soluciones a las problemáticas que se le presenten. Le decimos: usted puede y lo logrará, por eso es vital que aprenda del contexto donde se encuentra, incluso si a veces siente que no pertenece, si dice que no entiende el lenguaje, si siente que la comunidad se cierra. Todo eso puede llegar a hacer parte del proceso. En caso de estar en una comunidad indígena, si no entiende el comportamiento o las actitudes de los estudiantes, tenga calma y confíe en el proceso, mantenga los ojos y los oídos bien abiertos y cierre la fábrica de pre-juicios. Pregunte a quien tenga confianza, investigue un poco sobre la historia del lugar, hable con sus pobladores, aprenda de la cultura. Poco a poco irá entendiendo y entre más interés tenga por aprender de la cultura de sus estudiantes y sus familias, más profesores de la vida irá encontrando.

En cuanto a eso, olvídense un poco del tiempo. En estos contextos no hay afán, trabaje en acercarse a sus estudiantes y a su comunidad, en las necesidades que ellos tienen, en hacerlos sentir bien, en ser respetuoso con sus costumbres y

tradiciones, la comunidad apreciará mucho eso y será más significativo que todo.

Sea un profesor creativo, haga uso de todas las estrategias posibles para aproximarse a sus estudiantes. Nunca se olvide de ellos y de su cultura, escúchalos. Traiga su cultura, traiga sus familias a la clase, promueva muchos valores de sentido y de pertenencia pues es lo que más se valora en estos escenarios. Recuerde, necesita construir vínculos que hoy en día se han perdido, eso lo llenará de plenitud pues desde su ejercicio estará apoyando la pervivencia y el futuro de estas comunidades.

También indague sobre cómo lo han hecho otros profesores, realice procesos de investigación. De repente encuentra una práctica, una idea, un sueño que lo inspire y le permita trabajar con amor, con compromiso y perseverancia. Para nosotros como profesores entablar diálogos pedagógicos en un terreno desconocido como son las prácticas de otros profesores, abrió nuestra mirada acerca de las realidades educativas y comunitarias. Las experiencias de aprendizaje de cada compañero a través de los relatos se fueron convirtiendo en saberes y sensaciones propias.

De esta forma, la investigación no sólo permitió teorizar el fenómeno educativo de comunidades diversas como las indígenas y campesinas, sino configurar de otros modos la percepción de nuestra práctica, desde el entendimiento de la pérdida de vínculos dentro de la escuela y la necesidad de darle lugar a lo comunitario en un amplio sentido como el trabajo cooperativo con profesores, directivos, comunidad y entidades gubernamentales, pues todos hacemos escuela y la configuramos para hacerla más propia a las necesidades de los contextos.

Para recordar

Frente al trabajo en escenarios indígenas y campesinos, tenga en cuenta que:

Es importante para el profesor aprender del contexto, las necesidades, limitaciones y desafíos que se presenten.

Estos lugares y momentos son oportunidades para ser empáticos, críticos, respetuosos y comprensivos.

Busque soluciones desde la práctica y la comunidad. Escuche, sienta, huela y vea lo que se vive en su nueva realidad como profesor o profesora.

Escuche su intuición. Muchas veces una voz interna le avisa cuando está cometiendo errores insalvables como la imposición de saberes o prácticas dentro del aula. Hágase caso.

Enfoque su práctica educativa en el contexto, estando al servicio de la comunidad y para velar por la cultura. Recuerde que el resto de la humanidad se está encargando de homogenizarnos y nuestro mayor aporte a la existencia humana es garantizar que la diversidad exista y crezca desde la escuela.

Frente a la enseñanza de contenidos exigidos, sea crítico, concilie con las comunidades. Más que cumplir a cabalidad con lo establecido en el plan de estudios, es necesario saber lo que el estudiante y la comunidad necesitan.

Por último, apóyese en los estudiantes y sus familias. Ellos son sus mejores aliados, trabaje junto a ellos. Con seguridad le ayudarán en las clases con la lengua propia, con el trabajo de la huerta, apoyando también a sus compañeros cuando no entienden algo.

Sabemos que muchas cosas quedan por decir, pero esta carta no es más que una invitación a crear sus propios caminos y compartir con nosotros sus esperanzas. Finalmente,

le enviamos un abrazo intercultural, transfronterizo y multilingüe así como la mejor energía en este trayecto que inicia como profesor de comunidades indígenas o campesinas. Las comunidades y los profesores que lleguen después de usted le agradecerán por los conocimientos construidos y los caminos abiertos.

Con esperanza y solidaridad se despiden,

Karen, Jhonny y Olga Lucía

Karen Julieth Cruz-Gutiérrez

Licenciada en Lengua Castellana de la Universidad del Tolima, Magíster en Pedagogía e Investigación en el Aula de la Universidad de La Sabana. Trabaja actualmente en la Zona Norte Extrema del departamento de La Guajira, municipio de Uribia, corregimiento de Siapana, en la Institución Etnoeducativa Integral Rural Internado Indígena de Siapana María Colombia. Correo: kjcruz123@hotmail.com

Jhonny Alexander López-Cárdenas

Licenciado en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional, Magíster en Pedagogía e Investigación en el Aula de Universidad de La Sabana. Trabaja actualmente en el departamento de Cundinamarca, Municipio de Puerto Salgar, en la Institución Educativa Departamental Mixto Técnica Antonio Ricaurte. Colombia.

Correo: alexxjhon1@gmail.com

Olga Lucía Reyes-Ramírez

Doctora en Educación. Profesora e investigadora de la Facultad de Educación, Grupo de investigación Educación y Educadores de la Universidad de La Sabana. Directora de la línea de investigación en Pedagogía, Infancia y Adolescen-

cia del Doctorado en Educación de la misma Universidad. Principales temas de investigación: Educación indígena intercultural, niñez indígena en la ciudad, formación de profesores y metodologías participativas y colaborativas de investigación. Colombia.

Correo electrónico: olga.reyes1@unisabana.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7753-1000>

resgatar o fogo: escuta, presença e saberes ancestrais na formação em Psicologia

*Aline Gobetti Oliveira
Caxias do Sul, agosto de 2025.*

Aproxime-se, traga sua lenha, aqueça este fogo comigo. Caminhemos juntos em torno da chama simbólica que nos convoca ao encontro. No Sul do Brasil, tradição e afeto se entrelaçam quando famílias se reúnem ao redor do fogão a lenha ou da fogueira, consumindo pinhão, queimando grimpas e compartilhando calor. Sentar-se ao redor do fogo é mais que um gesto: é convocação à escuta, à memória, ao cuidado. Povos originários do Rio Grande do Sul nos ensinam que não se pode domar o fogo; é preciso aprender a lidar com ele, pois ele não se define pelo bem nem pelo mal, mas pela sua força vital – se bem cuidada, ilumina e aquece.

Nessa cumplicidade com o fogo, histórias e silêncios têm voz; as escutas convertem-se em articulação tácita de afetos e de ancestralidade. Escrever estas palavras é lançar lenha nesse fogo simbólico, buscando reaquecer reflexões sobre como a Psicologia pode reconectar-se com saberes que escapam aos manuais técnicos, mas que persistem vivos nas frestas das relações, saberes que frequentemente são capazes de oferecer um bálsamo simbólico às doenças da alma.

A formação em Psicologia, por muitas décadas, apoiou-se em epistemologias coloniais: saberes hierarquizados, racionalistas, dissociados do corpo e da coletividade. Ainda assim, é uma formação inacabada, e nisto reside sua potência. Quem se afasta do que não comprehende, teme.

Teme as forças incomprensíveis que nos lembram de nossa fragilidade e da necessidade do coletivo e do social. Scarparo e Guareschi (2007, p. 92) já afirmavam que “a psicologia social comunitária construiu-se no Brasil a partir da interseção entre a formação profissional e os fenômenos sociais”, apostando no diálogo vivo com a realidade em lugar da imposição de modelos fechados.

Abrir espaço para epistemologias outras, como as indígenas, feministas e decoloniais, permite tensionar o lugar hegemônico da Psicologia e ampliar sua escuta para além do sujeito individualizado. Assim, preconiza-se um ensino coerente com a realidade brasileira, que vise expandir o olhar e afinar a escuta do acadêmico, proporcionando desenvolvimento de pensamento crítico e habilidades técnicas míнимas para o desempenho do fazer da profissão.

A construção do conhecimento, quando atravessada por saberes enraizados no corpo-território, desloca a compreensão da experiência humana para dimensões relacionais, espirituais e coletivas. Dessa forma, a prática psicológica se torna não apenas um exercício técnico, mas um ato político de reconhecimento da pluralidade de existências e modos de viver (Oliveira, 2025). Como afirmam Santos e Meneses (2010, p. 15), “não há justiça social sem justiça cognitiva”, o que implica legitimar formas diversas de produzir e compartilhar saberes. Ao integrar esses referenciais, a Psicologia ressignifica sua própria incompletude, transformando-a em força criativa e em compromisso ético com a transformação social.

Tal afirmação evidencia que a superação das desigualdades supera a garantia de direitos econômicos e políticos e exige o reconhecimento e a valorização de múltiplas formas de conhecimento. A justiça cognitiva implica compreender que saberes produzidos por povos indígenas, comunidades quilombolas, populações tradicionais e outros grupos his-

toricamente apagados possuem legitimidade e relevância para a construção de soluções sociais, políticas, ambientais e de saúde. Quando apenas o conhecimento hegemônico é considerado válido, perpetuam-se exclusões e invisibilizações que reforçam a desigualdade social. Assim, promover a justiça cognitiva significa criar condições para o diálogo entre diferentes epistemologias, possibilitando práticas mais plurais, equitativas e enraizadas nas realidades diversas que compõem a sociedade.

Imagino a formação como uma roda acolhedora, um ritual nem sempre confortável, mas com bons guias para encontrar as vias para realizar uma travessia em que cada sujeito traga a sua história e seus gravetos para nutrir o fogo comum. Vivemos numa cultura que celebra o individualismo e a performance. Talvez por isso a sombra, como afirma Jung, seja tão fecunda: “a sombra é aquilo que o indivíduo não reconhece como pertencente a si mesmo, mas que existe apesar da ausência de luz” (Jung, 1951/2009, p. 173). Quando a sombra encontra a chama interna, revela-se potência transformadora. Nessa sombra, podem residir desafios, mas sem dúvida pode ser um rico caminho.

Olhar para a sombra, nesse contexto, significa revisitar criticamente as narrativas que moldaram e moldam nossa identidade como latino-americanos e brasileiros, reconhecendo que a história que nos é contada nem sempre é a história vivida por nossos povos. As ausências, os silencamentos e as distorções presentes na construção oficial da memória coletiva atravessam gerações e influenciam diretamente nossa cultura e, por consequência, nossa formação acadêmica.

Nesse ponto, o incômodo se torna ferramenta: um desconforto que desestabiliza certezas e nos convida a investigar raízes, compreender desigualdades e reposicionar nosso olhar. Sentir esse incômodo é reconhecer que a

chama interna pode iluminar territórios antes ocultos, revelando possibilidades de re-existência (Achinte, 2017) e (re) construção. Assim, ao retornar a esse fogo, abrimos espaço para questionar o que nos foi imposto, resgatar saberes marginalizados e afirmar nossa presença como sujeitos de nossa própria história. Juntos, podemos olhar para a sombra e transformá-la em terreno fértil para um novo modo de existir, pensar e aprender.

Estés (1992, p. 207) escreve que “as histórias que emergem do sofrimento profundo podem ser os remédios mais potentes para as mazelas do passado, do presente e até do futuro”. Esse “fogo narrativo” transforma as dores em sentido e fragmentos em vida. Entre os Guarani, o mito de Nhanderequeí, que roubou o fogo dos urubus para entregá-lo ao povo, conta que ele desafiou forças maiores para garantir que o fogo não fosse privilégio de poucos. O mito não é apenas contado, ele se reencena a cada vez que alguém partilha sua história, cada vez que a dupla ensino-aprendizagem se apresenta, iluminando sombras antigas e acendendo brasas de sentido no outro. Esse fogo narrativo não se extingue; ele migra de corpo em corpo, de geração em geração, sustentando redes invisíveis de pertencimento. E, quando aceso, nos lembra que a cura é sempre um ato coletivo, feito de faíscas que se encontram para reacender a chama.

Essa perspectiva nos impele a valorizar saberes indígenas, afro-brasileiros e quilombolas, epistemologias que desafiam a psicologia disciplinar, abrindo espaço para pluralidade. Guimarães (2024) destaca que a psicologia indígena no Brasil emerge como movimento epistêmico-político que reivindica o direito à diferença e à produção de conhecimento situado. Para Gomes e Souza *et al.* (2024), tais práticas criam um “lócus de mediação”, em que encontros interculturais geram novas formas de cuidado.

Na clínica, isso significa reconhecer que a dor não pode ser separada da trama coletiva. O fogo simbólico, aqui, é ferramenta de cura, escuta e reconstrução. É necessário um retorno a si, uma confluência com alma, convite ao processo de individuação, ou seja, um “processo de integração da consciência e do inconsciente na direção do Self”, não rumo à perfeição, mas à totalidade (Jung, 1952/2014, p. 98). Na prática formativa, abandonar o acúmulo de técnicas rígidas significa aprender a sustentar encontros íntimos com o mistério da alma. É reconhecer que a interculturalidade não é apenas um tema acadêmico, mas uma ética de convivência.

Ao redor do fogo,
a palavra se faz ponte,
o silêncio se torna abrigo.
O tempo se ensina o seu ritmo:
dança com as chamas.
Cada faísca é memória,
cada brasa, cada estalo
ferida cura.
E nós, aprendizes,
tecemos histórias
com a linha invisível da escuta.
(autoria própria)

Esta carta é uma chama acesa, convocando a uma transformação urgente e profunda na educação em psicologia. Um lembrete de que o fogo, nos contextos rituais, oferece funções psicológicas positivas e fortalecedoras, simbolizando transformação, purificação e continuidade da vida (Winder, 2009), ao redor dessa chama, o tempo se dilata, a atenção se aprofunda e a escuta se torna mais plena. Reunir-se em torno do fogo estrutura a experiência em grupo, promove coesão social e regula estados emocionais (Hobson *et al.*, 2018). Que possamos criar e aquecer esse fogo também simbólico, afinal essas dimensões parecem indispensáveis à formação de futuros psicólogos. É nesse horizonte que ecoa a incansável provocação de Krenak: o

futuro é ancestral, não como metáfora nostálgica, mas como convocação a integrar mitos vivos, narrativas fundadoras e a coragem de habitar o mistério. Formar psicólogos, aqui, é também reacender o fogo interior que ilumina novas formas de escutar o mundo.

Que cada sala de aula, cada clínica, cada roda seja fogueira partilhada, não para entregar saber pronto, mas para promover escutas, ler silêncios, reconstruir sentidos. Uma psicologia que aprende com o fogo que arde, transforma e habita a alma humana.

Referências

- ESTÉS, C. P. *Mulheres que correm com os lobos*: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
- GOMES-SOUZA, M. L. P. et al. Psicologia Indígena ou a construção de um locus de mediação. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 41, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-166X202400020>.
- GUIMARÃES, L. S. Perspectivas sobre a Psicologia Indígena no Brasil: desafios éticos e epistemológicos. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 41, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-166X202400010>.
- HOBSON, N. M. et al. A Psicologia dos Rituais: uma revisão integrativa e um modelo processual. *Personality and Social Psychology Review*, v. 22, n. 3, p. 260-284, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1177/1088868317734944>.
- JUNG, C. G. Aion: estudos sobre o simbolismo do Si-mesmo. In: *Obras completas de C. G. Jung*. Petrópolis: Vozes, [1951] 2009. v. IX/2.
- JUNG, C. G. O eu e o inconsciente. In: *Obras completas de C. G. Jung*. Petrópolis: Vozes, [1952] 2014. v. VII/2.
- KRENAK, Ailton. *Futuro ancestral*. São Paulo: companhia das Letras, 2022.
- MINDLIN, B. O fogo e as chamas dos mitos. *Estudos Avançados*, v. 16, n. 44, p. 55-74, 2002a. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142002000100009>.
- MINDLIN, B. *Nós Paiter*: os Suruí de Rondônia. São Paulo: Ática, 2002b.

OLIVEIRA, A. G. *Mulheres Kaingang: corpo-território e re-existência do bem-viver*. 2025. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESSES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010

SCARPARO, H. B. K.; GUARESCHI, N. M. F. Psicologia social comunitária e formação profissional. *Psicologia & Sociedade*, v. 19, spe2, p. 88-94, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000500025>.

WINDER, B. Aspectos positivos do fogo: o fogo no ritual e na religião. *The Irish Journal of Psychology*, v. 30, n. 1-2, p. 15-25, 2009.

Aline Gobetti Oliveira

Psicóloga clínica e analista. Mestra em Psicologia (Unisc). Docente no curso de Psicologia. Dedica-se a tensionar e refletir sobre a graduação e a formação do psicólogo, resgatando seu papel social, ético e científico por meio do desenvolvimento de pesquisas e trabalhos junto aos povos indígenas, com especial interesse nas interfaces entre psicologia, pesquisa, cultura, corpo-território e geocultura. É especialista em Psicologia Social e Antropologia, Psicologia Educacional e Neuropsicologia. Mãe, professora e pesquisadora, busca compreender a subjetividade em diálogo com os contextos sociais e culturais, considerando nossa constituição como sujeitos coletivos e a potência que reside na possibilidade de um futuro ancestral.

aprendizagens ao redor do fogo: as vivências estético-sensíveis e seus sentidos na educação Guarani

Ana Maria Melo de Pinho

Sebastián Castiñeira

Fortaleza (CE), 30 de agosto de 2025.

Iniciando a conversa ao redor do fogo: o que podemos aprender?

Gostaríamos de iniciar esta conversa a partir de uma cena simples, mas carregada de profundos simbolismos e significados ancestrais: estar ao redor do fogo. O que essa imagem pode representar para refletirmos sobre os processos de aprendizagem? Talvez, ao tomarmos o fogo como ponto de partida para reflexões pedagógicas, surjam certas dúvidas ou mesmo uma tendência a desvalorizar essa proposta – por parecer, à primeira vista, ultrapassada ou distante das demandas contemporâneas da educação. E, se isso ocorrer, é compreensível. Afinal, como educadores e educadoras, fomos em grande parte formados por modelos de ensino fortemente moldados pelas tradições ocidentais.

Dentro dessa lógica, a educação tende a assumir uma configuração formal, centrada na escola, onde os processos de ensino-aprendizagem são estruturados com base em elevados níveis de abstração conceitual e teorização. Esse modelo prioriza a transmissão e a memorização de conhecimentos científicos em sala de aula, sistematizados em disciplinas, geralmente voltado ao acúmulo de conteúdos e à formação técnica. Trata-se de uma perspectiva que supervaloriza a racionalidade prática e utilitarista, orientando-se, sobretudo, para a preparação de indivíduos para o mercado

de trabalho e para o progresso científico-tecnológico (Tarnas, 2000).

Entretanto, como nos alertam pensadores como Freire (1996), esse modelo de educação frequentemente nos distancia da experiência concreta e sensível, relegando a segundo plano dimensões fundamentais de uma aprendizagem voltada à formação integral. Com isso, geram-se grandes lacunas em relação aos aspectos sociorrelacionais, afetivos e sensíveis, que comprometem a construção de vínculos solidários, ecológicos e éticos. Nessa lógica, corre-se o risco de esquecer – mas é preciso recordar – que educar é também ensinar a cuidar, a sentir, a escutar, a dialogar, a ser sensível à alteridade e à vida, a conviver e a bem-viver (Boff, 2001).

Em tempos tão desafiadores para a humanidade e para a preservação da vida no planeta – marcados por crises ecológicas, sociais e existenciais –, desafios que também atraíram e interpelam profundamente o campo da educação, torna-se fundamental (re)descobrir a potência que habita na simplicidade do contato com aquilo que é fonte primordial de todo aprendizado. Trata-se de reconhecer a emergência de algo compartilhado como fundamento do que há de mais originário na experiência da existência humana, desde os tempos mais antigos, mas ainda profundamente atual: o ato de estar sendo no mundo, uns com os outros, em conversação (Bachelard, 1978).

Como aponta Kusch (2000), o *estar-sendo* expressa um modo próprio de ser ameríndio, em que viver e educar-se se dão de forma situada em uma paisagem geocultural – como experiência enraizada na América Profunda. Nesse território, o existir acontece em meio a uma comunidade ecológica e cosmogônica, da qual todos nós somos parte integrante, com a natureza e todos os seres vivos sendo vividos (Morin, 2003). É nesse estado de presença no mundo

que algo essencial pode emergir: a força da experiência vivida – porque é vital.

É por meio da vivência – tal como compreendida por Dilthey (Amaral, 1993), como uma experiência que integra corporeidade, sentidos e afeto – que se ultrapassam os limites da razão e se ativam dimensões potentes do ensinar e aprender, fortalecendo uma pedagogia da vida. Assim, torna-se possível uma aprendizagem mais significativa, integral e vivencial, como nos indicam Pinho e Menezes (2016), ao partilharem a sabedoria da educação Guarani: para ensinar e aprender, é preciso tocar o coração.

O fogo, na perspectiva da explicação científica ocidental, é compreendido como um fenômeno químico. Para o povo Guarani, no entanto, o fogo não é apenas uma fonte de calor ou luz – é algo sagrado. Dentro de sua cosmovisão, ele é reconhecido como uma força espiritual presente na natureza, cuja manifestação transcende a dimensão física. Por isso, ocupa um lugar central em seu modo próprio de viver, ser, conviver e aprender em comunidade. Estar com o fogo – e ao seu redor – carrega um sentido profundo, vinculado a uma forma de vida coletiva, espiritual e cosmológica, que se expressa na *Tekoá*: seu território, espaço de existência, convivência, partilha e aprendizagem.

Podemos, então, nos perguntar, para aprofundar essa conversa: o que significa, para os Guarani, estar com e ao redor do fogo? Quais aprendizados emergem dessa experiência, situada no contexto da *Tekoá*? O que se ensina – e o que se aprende –, nesse estar juntos ao redor do fogo, nessa circularidade de escuta, presença e afeto, junto às chamas que aquecem não apenas o corpo, mas também o espírito? E, sobretudo: o que nós – como educadores e educadoras – podemos aprender com essa experiência, tão enraizada em um saber ancestral, que nos convida a reaprender o valor

da presença, do silêncio, da palavra partilhada e do tempo vivido com o outro para a educação?

Nesta escrita, propomos uma aproximação com os modos próprios de aprendizagem da cultura Guarani, especialmente com as vivências estético-sensíveis que emergem da relação com o fogo – elemento natural e central em seu cotidiano. Nossa interesse é destacar os aprendizados que envolvem a forma como o fogo se relaciona com a estética, de que maneira essa estética se conecta às vivências sensíveis e como tais experiências dialogam com a educação. Consideramos que o diálogo, a escuta e a abertura entre diferentes culturas – em um movimento intercultural fundamentado na reciprocidade – podem ser profundamente transformadores na formação de educadores e educadoras.

Conversas interculturais compartilhadas

As reflexões aqui apresentadas surgem como ressonâncias (Pinho; Castiñeira, 2024) de um processo coletivo, articulado no contexto de um doutorado em andamento que integra ensino, pesquisa e extensão universitária, com experiências de internacionalização entre Brasil e Argentina. Estão vinculadas ao grupo de pesquisa *Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade*, da linha “Linguagem, Experiência Intercultural e Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), sob orientação da professora Ana Luísa Teixeira de Menezes, e são fortalecidas pela colaboração do Programa de Pensamiento Americano, coordenado pelo professor Sebastián Daniel Castiñeira, em parceria com a Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) e a Universidad Nacional de Misiones (UNaM).

Para esta elaboração, adotamos uma abordagem fenomenológico-ethnográfica e colaborativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica e na valorização da presença junto à

comunidade, reconhecendo a importância das experiências vividas e dos saberes compartilhados em um diálogo intercultural sensível e respeitoso, no qual buscamos reafirmar a centralidade dos saberes indígenas na produção de conhecimento (Smith, 2018).

As visitas às aldeias envolveram observação participante, escuta atenta e conversas – inclusive ao redor do fogo –, permitindo uma aproximação às geoculturas ameríndias. O diálogo com o povo Mbya Guarani ocorreu na Tekoá Yvy Poty (“Flor da Terra”), localizada em Barra do Ribeiro, e na Tekoá Sepé Tiaraju, situada no distrito de Tiaraju, em São Gabriel, ambas no estado do Rio Grande do Sul. As atividades foram realizadas no campo a partir de inserção em Psicologia Comunitária e em Educação, com destaque para as contribuições de Gerônimo e Vherá Poty, lideranças indígenas cujos ensinamentos foram fundamentais para esta construção.

A compreensão do fogo no contexto ocidental

Desde a Antiguidade, o fogo é compreendido não apenas em sua dimensão física, mas também metafísica e ontológica. Segundo Gondim e Rodrigues (2011), os filósofos pré-socráticos, ao se distanciarem das explicações mitológicas, buscaram interpretações racionais para a origem do cosmos, procurando identificar um princípio originário – a *arché* – capaz de explicar a constituição de todas as coisas. Para alguns, esse princípio era a água; para outros, o ar. Heráclito, porém, identificou no fogo a *arché*, pois via nele o símbolo do movimento, da transformação e do fluxo contínuo da vida. Para ele, o fogo era, ao mesmo tempo, criação e destruição, simbolizando a dimensão dinâmica do tempo e da mudança.

Para os estoicos gregos, o fogo, embora elemento natural, ultrapassa sua dimensão física e material, sendo associado às manifestações do espírito. Concebido como princípio oposto à matéria, mas que a anima, o espírito é simbolizado pelo fogo – fonte da energia vital do cosmos. Esse princípio é identificado com o *pneuma*, termo grego que significa “sopro” e que corresponde ao *spiritus* em latim (Santos, 1965).

Para Capra (2011), os sábios pré-socráticos da Escola de Mileto, assim como outros pensadores situados à margem dos paradigmas científicos dominantes da cultura ocidental, não tinham uma visão dualista, separando matéria e espírito, corpo e alma, razão e paixão. Em suas compreensões, buscava-se uma materialidade intrinsecamente impregnada de vida e de espiritualidade, revelando uma concepção de realidade que integra esses aspectos de forma indissociável.

Dessa forma, ao abordar o fogo como elemento metafísico e ontológico, é possível adentrar não apenas no campo das manifestações físicas e das ideias abstratas, mas também reconhecê-lo como uma experiência concreta, viva e transformadora, que se estende às dimensões transcendentais da existência. Segundo Boff (2001), a espiritualidade é um sentimento profundo que confere sentido à vida, expressando a força criadora presente em todas as coisas. Está intrinsecamente ligada ao corpo e à consciência, reconhecendo o ser humano como parte integrante da totalidade da vida. Nesse contexto, o fogo se torna um símbolo poderoso de conexão entre o material e o transcendental.

Bachelard (1989; 1999) destaca que o fogo possui uma presença viva e simbólica, capaz de conduzir ao sonho e à imaginação poética. A chama figura como um dos mais potentes operadores de imagens, despertando uma poética interior e um impulso criador ao nos instigar a imaginar. Diante dela, o sonhador é conduzido à introspecção, ao

silêncio e ao diálogo consigo mesmo – muitas vezes em solidão e intimidade. Dessa experiência emergem imagens simbólicas e metáforas que transformam o poeta em alguém capaz de expressar, por meio de palavras, o que arde em seu interior. O fogo ativa uma fantasia admiradora – uma admiração natural, inata e enraizada em um passado longínquo –, que intensifica o olhar e o prazer de ver para além do sempre visto.

Desse modo, a chama do fogo nos convoca a sonhar com o mundo de forma interiorizada, inflamando-nos; e, como em um sonho poético, amplia nossa percepção da existência, convidando-nos a meditar sobre o destino do mundo e da própria chama. Nesse movimento, o fogo expande sua linguagem ao expressar-se por meio da beleza, elevando, assim, também o próprio psiquismo. Por essa razão, para o autor, a vivência com o fogo, como experiência poética, configura-se como um alimento verticalizante – uma alimentação aérea e em verticalidade – que se distingue das nutrições terrestres.

Essa experiência ativa um princípio dinâmico e elevado, capaz de conferir um sentido vital às determinações poéticas da existência, pois a reflexão que emerge da poesia das chamas (Bachelard, 1989) – em sua simplicidade –, pode ser compreendida como um conselho que emana de toda chama, o de queimar sempre mais alto, para dar certa luz e atingir uma *altura psíquica* necessária que torna capaz de preencher todas as impressões com matéria poética, dando unidade às fantasias reunidas sob o símbolo da vela.

Pode-se afirmar que a relação com o fogo evoca dimensões estéticas, simbólicas, arquetípicas, mitológicas (Jung, 2000; Campbell, 1999) e pedagógicas, configurando-se como expressão da *aisthesis* em seus sentidos originários e ancestrais. Isso implica refletir: como esse elemento se

conecta à estética e de que forma essa estética dialoga com a educação?

Segundo Mignolo (2010), as noções de estética, belo e arte são construções da cultura europeia moderna que, por meio de posturas colonizadoras, foram impostas como universais. Em contraponto, o autor resgata o conceito grego de *aisthesis*, originalmente ligado a uma percepção sensorial e sensível ampla, que envolvia todas as formas de sentir e experimentar o mundo em sua totalidade. A partir do século XVII, contudo, esse significado foi progressivamente reduzido, dando origem à estética como teoria centrada na sensação do belo, enquanto a arte – entendida como prática das belas artes – passou a ser caracterizada pelo rigor técnico voltado à representação da beleza.

Assim, no contexto ocidental, a estética passou a ser entendida como um campo separado do viver cotidiano, restrito a poucos e, muitas vezes, desvinculado das experiências educacionais. Ao retomar o sentido original de *aisthesis*, busca-se valorizar formas de aprendizado que escapam à lógica racionalista hegemônica, envolvendo o corpo, os sentidos, os afetos, a interação e a convivência. Trata-se de um convite a redescobrir o aprender como experiência viva, que acontece no estar presente, no sentir e no compartilhar com o outro – aspectos frequentemente negligenciados pelos modelos tradicionais de ensino.

Aprendizagens ao redor do fogo na educação Guarani

A escuta dos povos originários sobre as aprendizagens ao redor do fogo abre caminhos para ressignificar a relação de reciprocidade entre o ser humano e a natureza, revelando como vivências estéticas podem mobilizar dimensões sensíveis, afetivas e espirituais no processo de aprender. Essas práticas educativas ancestrais reafirmam o valor das

sabedorias ameríndias e de suas geoculturas (Kusch, 1997; 2000).

Ao valorizar as formas de ensinar e aprender – especialmente aquelas enraizadas nos saberes dos povos originários – retomamos o sentido ampliado de *aisthesis*, abrindo espaço para uma educação mais sensível, viva e integral, que aproxima as pessoas da experiência no mundo e umas das outras. Trata-se de construir uma formação mais completa, conectada à vida, ao corpo e ao sentir. Percebe-se, nesse processo, a presença de uma memória ancestral que todos carregamos e que habita o inconsciente coletivo (Kusch, 2000; Jung, 2000).

A relação dos Guarani com o fogo – presente tanto no cotidiano quanto, de forma especialmente significativa, nos espaços rituais – revela práticas pedagógicas que vão além dos modelos baseados exclusivamente na abstração e racionalidade. Essas práticas valorizam princípios educacionais que colocam a corporeidade e a experiência sensível concreta, simbólica, estética e espiritual como centrais na educação, fundamentando uma formação integral e vivencial (Menezes; Pinho, 2016).

O fogo, presente nos modos de vida e nas práticas cotidianas, expressa a seriedade e a sacralidade da existência, constituindo um dos fundamentos sagrados do viver. Essa perspectiva está enraizada na cosmologia Guarani, vinculada aos mitos da criação e à origem da vida (Melià, 1991). Conforme relatam Gerônimo e Vherá Poty, o fogo ocupa lugar central na comunidade, estando sempre associado à dimensão espiritual. As vivências ao seu redor – em conversas, música, dança e rituais que ocorrem nas aldeias (Melià, 1991; 2010) – mobilizam encontros entre humano, natureza e espiritualidade, com a integração de aspectos psicológicos, sociais, ontológicos e cosmológicos, conferindo à exis-

tência uma ritualidade essencial aos processos de formação pessoal e coletiva.

Ao amanhecer, a comunidade se reúne ao redor da fogueira para se aquecer, acolher, iniciar e iluminar o novo dia; para despertar com alegria, cozinhar os alimentos, tomar mate e estar juntos coletivamente. Esse instante matinal é também um espaço de conversa, escuta e partilha dos sonhos, ocasião em que conselhos e orientações podem ser recebidos. É um momento de reverência e gratidão a Nhanderú, expressando o desejo de “pensar um pouco como melhorar a nossa vida, do povo, do ser humano” (Franco; Franco, 2021, p. 21).

Ao entardecer, inicia-se novamente a preparação da fogueira, em torno da qual há uma mobilização para a concentração. Em algumas ocasiões, há danças, cantos, narrativas míticas sobre os ancestrais, conversas e aconselhamentos – momentos marcados por profunda espiritualidade. Essas práticas noturnas tem como propósito fortalecer o espírito, favorecer o recolhimento interior e preparar corpo e mente para o descanso, de modo que, durante o sono, possam emergir bons sonhos – inspiradores e protetores, como afirmou Vherá.

Nos rituais, o fogo também se faz presente na brasa que acende o fumo e queima o *petyngua* – o cachimbo sagrado –, produzindo uma fumaça que reconecta com as divindades e estabelece comunicação com os seres espirituais. Por meio da fumaça que se eleva, torna-se possível alcançar concentração e contato com Nhanderú, que se manifesta por meio da inspiração, do canto, da dança e da *palavra-alma* (Vherá Poty, 2015).

Gerônimo (diário de campo, Pinho, 2023), ao acender uma fogueira no meio da mata para conversar, compartilhou com especial cuidado a importância do fogo para o

povo Guarani. Explicou que, para sua comunidade, ele não é apenas um elemento da natureza ou uma fonte de calor e luz, mas representa a manifestação de uma divindade ligada ao raio, Tupã, sendo sua presença necessária e constante em todos os momentos da vida. Desde os princípios, como narra a cosmologia Guarani (Melià, 1991), o fogo não só aquece, cozinha e protege contra animais, como também, por meio da fumaça, ajuda a demarcar o território: sobretudo, desperta o espírito, tornando-se uma ponte entre o mundo visível e o invisível.

Para Mindlin (2002), quase todos os povos indígenas brasileiros, por meio de suas tradições orais, contam histórias sobre a origem do fogo. Entre os Guarani, destaca-se a epopeia do Roubo do Fogo, descrita por Clastres (1990), que teria ocorrido após a destruição da terra antiga por um grande dilúvio – episódio que simboliza a separação entre deuses e humanos, condenando-os a viver em um mundo imperfeito. No entanto, aos Guarani foi atribuída a missão de seguir em constante caminhada – como metáfora de uma busca –, com o propósito de, um dia, alcançar a “terra sem mal”, representação de um lugar de felicidade, abundância e bem-viver (Melià, 1991).

Essas narrativas míticas representam formas simbólicas e complexas de acessar os enigmas da vida, a relação entre os elementos da natureza, as divindades e os seres humanos. Para os povos indígenas, a mitologia não é compreendida como ficção, mas como memória viva de tempos imemoriais – ou, como considerou Campbell (1999), caminhos de acesso à verdadeira história do mundo. Segundo Pereira (2025), elas revelam que a espiritualidade entre os Guarani se expressa sobretudo pela conexão com o Mborayu – uma força-espírito dinâmica, vital, que organiza a existência, integrando e dispersando elementos, unindo corpos e palavras que nomeiam e compreendem dimensões

da realidade vinculadas ao grande mistério, operando como princípio energético e ordenador.

Bergamaschi e Menezes (2009) ressaltam que, na educação Guarani, o respeito à natureza e a todas as formas de vida é fonte essencial de inspiração. Todas as práticas estão inseridas em um contexto mais amplo, no qual a espiritualidade permeia os rituais, o cuidado, o aconselhamento e os processos de cura – tanto individuais quanto coletivos – mediados pela escuta e pela conexão com Tupã, Nhamandu, Karaí e Jakairá, divindades que orientam os ciclos da vida. Vherá Poty (Vherá; Menezes, 2023) destaca a importância de que, desde a infância, o processo educativo esteja enraizado na espiritualidade, fundamentado no sentir e na transmissão – por meio da palavra-alma – dos ensinamentos acerca das divindades responsáveis por todo o movimento da vida, das forças que regem a natureza e de seu significado para o viver:

[...] quem é responsável pelo despertar, quem é responsável por sentir o vento, o bater do sol, o anoitecer, o esfriar e o quanto estes movimentos são importantes para a nossa vida. Se não soubermos compreender isso, pode custar a nossa vida. Como condição para estar com a natureza, respeitá-la, se fortalecer a partir dessa busca da compreensão da natureza, que é uma criação das divindades, valorizando a vivência que acontece no nosso cotidiano, de transmitir, de ouvir as palavras das pessoas próximas e, principalmente, de amar as pessoas (Vherá; Menezes, 2023, p. 19).

Campbell (1990) entende que os mitos revelam aspectos fundamentais da condição humana e de sua relação com a natureza. A sabedoria de xamãs e lideranças espirituais, em diferentes culturas, aponta para um conhecimento que exige abertura ao mistério. Os rituais e mitos cumprem papel central nesse processo, por estarem enraizados na necessidade humana de compreensão e conexão profunda com a vida. Segundo Campbell, os mitos respondem ao chamado

da psique por uma centralidade orientadora, fundamentada em princípios que dão sentido à vida. São imagens vivas e arquetípicas que estruturam o psiquismo e a experiência terrestre – como no xamanismo, em que o ser humano se reconecta ao espiritual por meio da figura do portador do fogo.

Sínteses conclusivas: o fogo como coração da reciprocidade e materialização do vínculo sagrado na educação Guarani

Para os Guarani, o fogo é o coração da reciprocidade – a materialização do vínculo sagrado. Mais que fonte de luz e calor, ele atualiza realidades profundas no círculo comunitário que se forma ao redor das chamas. A vivência na sua presença transcende a utilidade imediata, tornando-se o epicentro do *teko*, o modo de ser Guarani. Nesse espaço sagrado, a estrutura social, fundamentada nos princípios do dom e da reciprocidade, encarna-se como experiência sensível, estética e espiritual. O fogo torna-se o palco do *jopói* – essas “mãos abertas reciprocamente” que tecem o tecido social (Castiñeira, 2017).

Cada ato compartilhado em sua presença é uma manifestação desse sistema de dons. A palavra que circula nas “conversas ao redor do fogo” é uma forma primordial de reciprocidade; uma troca de conselhos, sonhos e narrativas ancestrais que fortalece a identidade coletiva. O alimento que se prepara e se consome em comunidade é a materialização mais direta do dom, um ato de dar e receber que reforça a solidariedade e assegura o sustento do grupo. Da mesma forma, os cantos e danças rituais que se elevam junto às chamas são a expressão de um dom festivo, uma celebração que não apenas consome os excedentes, mas que atua como motor que inicia e renova o ciclo das relações produtivas e sociais.

Essa conexão se aprofunda ao considerar a dimensão espiritual: o fogo é manifestação de uma divindade, Tupã, uma presença ativa que “desperta o espírito”. Sua sacralidade transforma cada ato de reciprocidade em ato religioso. Ao compartilhar a palavra ou o alimento, os Guarani o fazem sob o olhar e com a bênção das forças criadoras. A reciprocidade se expande, assim, além do humano, abrangendo uma relação com a natureza e o cosmos, e transformando o espaço do *jopói* em um templo a céu aberto. É também o fogo que, a partir da fumaça do *petyngua*, estabelece uma comunicação com os seres espirituais, uma reciprocidade em que se oferece o dom da fumaça na espera da inspiração e da *palavra-alma*.

Dessa forma, o fogo se revela como o elemento que unifica a teoria e a prática do *teko* Guarani. O dom e a reciprocidade encontram nesse círculo seu espaço de encarnação, sua vivência estético-sensível (*aisthesis*). O fogo é, em essência, o coração latente da *Tekoá*, o lugar onde a economia se torna festa, o diálogo se transforma em oração e o ato de dar se converte em um rito sagrado. É o calor visível dos laços invisíveis da reciprocidade que permitiram ao povo Guarani resistir e persistir, mantendo viva a chama de sua existência ao longo da história.

A escuta dos povos originários sobre as aprendizagens ao redor do fogo abre caminhos para ressignificar a relação de reciprocidade entre o ser humano e a natureza. Revela-se, assim, como vivências estéticas podem mobilizar dimensões sensíveis, afetivas e espirituais no processo de aprender – dimensões que, na educação Guarani, ensinam, elevam, encantam e envolvem, ao ascenderem a experiência de sentir-se vivo no estar-sendo, em convivência com os aspectos vitais e transcendentais da realidade.

O fogo traz consigo a presença de uma memória ancestral que todos carregamos e que habita em nós. Sua imagem,

simples e poderosa, convoca-nos ao encontro; convida a sentar em círculo e conversar, aquecer o corpo, concentrar o espírito, acolher a palavra, o silêncio compartilhado, a dança ou o canto, como acontece nas aldeias. Essa lição, cultivada na ancestralidade, vale para todos nós: aprendemos de forma mais significativa quando estamos juntos aos elementos da natureza, em sua dimensão material e espiritual, como uma corporeidade vivida: quando acendemos, em nosso próprio coração, a chama da vida.

Referências

- AMARAL, M. N. de C. P. *Dilthey*: um conceito de vida e uma pedagogia. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- BACHELARD, G. *A psicanálise do fogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BACHELARD, G. *A chama de uma vela*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.
- BACHELARD, G. *O novo espírito científico*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- BERGAMASCHI, M. A.; MENEZES, A. L. T. de. *Educação ameríndia: a dança e a escola Guarani*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2015.
- BOFF, L. *Espiritualidade*: um caminho de transformação. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.
- CAMPBELL, J. *O poder do mito*. São Paulo: Palas Athena, 1990.
- CAPRA, F. *O Tao da física*. Rio de Janeiro: Cultrix, 2011.
- CASTIÑEIRA, S. *Don y reciprocidad. De Bartomeu Melià a la filosofía contemporánea*. Buenos Aires: SB, 2017.
- CHAMORRO, G. *Terra madura. Yvy Araguyge*: fundamento da palavra Guarani. Dourados, MS: UFGD, 2008.
- CLASTRES, P. *A fala sagrada*: mitos e cantos sagrados dos índios Guarani. Campinas: Papirus, 1990.
- FRANCO, S.; FRANCO, G. Palavra Guarani. In: MENEZES, A. L. T. de; BERGAMASCHI, M. A.; SOUZA, F. R. de (org.). *Aprendizagens interculturais na educação e na psicologia*. 1. ed. Porto Alegre: CirKula, 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONDIM, E.; MARRA RODRIGUES, O. Pré-socráticos e a noção de ser: uma panorâmica. *Revista Prâksis*, Novo Hamburgo, v. 2, p. 31-42, jul./dez. 2011.

JUNG, C. G. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

KUSCH, R. *Obras completas*. Tomos I, II, III, IV. Córdoba: Editorial Fundación Ross, 2000.

KUSCH, R. *Planteo de un arte americano*. Rosario: Fundación Ross, 2012.

KUSCH, R. *El pensamiento indígena y popular en América*. Buenos Aires: Hachette, 1997.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

MELIÀ, B. Educação Guarani segundo os Guarani. In: STRECK, D. R. (org.). *Fontes da pedagogia latino-americana: uma ontologia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MELIÀ, B. *El guaraní. Experiencia religiosa*. Asunción: Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción, 1991.

MENEZES, A. L. T. de; PINHO, A. M. M de. Educação Guarani: vivência e espiritualidade – uma contribuição para uma formação humana, cidadã e planetária. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SABERES PARA UMA CIDADANIA PLANETÁRIA, 2016, Fortaleza. *Anais* [...]. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2016. Disponível em: https://www.uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos_completos/247-1746-29032016-103416.pdf. Acesso em: 28 ago. 2023.

MIGNOLO, W. Aiesthesis decolonial. *Calle 14: Revista de Investigación en el Campo del Arte*, Bogotá, v. 4, n. 4, p. 10-25, jan./jun. 2010.

MINDLIN, B. O fogo e as chamas dos mitos. *Estudos Avançados*, v. 16, n. 44, 2002.

MORIN, E. *O método 5: a humanidade da humanidade: a identidade humana*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

PEREIRA, T. Uma geografia do modernismo: arte popular, arte primitiva e a fragmentação da arte moderna. *Revista do Mestrado em Teorias de Arte da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa*, Lisboa, n. 2, p. 124-137, 2001. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/11908>. Acesso em: 18 nov. 2023.

PINHO, A. M. M.; CASTIÑEIRA, S. D. As ressonâncias como metodologia da investigação etnográfica em América: aporte desde Kusch, Melià e saberes originários. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 298-321, set./dez. 2024.

PINHO, A. M. M. Diário de campo: notas sobre a arte Guarani em visitas e atividades de extensão com o grupo de pesquisa PEABIRU da disciplina de psicologia comunitária no território da etnia Mbya Guarani, na Tekoá Yvy Poty (Flor da Terra), em Barra do Ribeiro, Rio Grande do Sul. Manuscrito, 2023-2024.

OLIVEIRA, M. L. C. de. As epistemologias do sul e o fim do império cognitivo. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 17, n. 38, jan./mar. 2022.

SANTOS, M. F. *Dicionário de Filosofia e Ciências Culturais*. São Paulo: Matese, 1965.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. Introdução. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do sul* [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013.

SMITH, L. T. *Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas*. Tradução de Roberto G. Barbosa. Curitiba: UFPR, 2018. 239 p.

TARNAS, R. *A epopeia do pensamento ocidental*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

VHERÁ, P.; MENEZES, A. L. T. Conversa intercultural. In: MENEZES, A. L. T. de; WENDLAND, C. J.; WERNZ, M. C. G. (org.). *Educação: corpo, vivência e espiritualidade*. Porto Alegre: CirKula, 2023.

Ana Maria Melo de Pinho

Doutoranda em Educação pelo PPGEdu (Unisc). Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (2010). Especialista em Arteterapia pela Universidade Nacional de Artes de Buenos Aires (2003). Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (1993). Autora

dos livros *El valor ético del arte* (2003) e *A arte e a vivência na Psicologia Comunitária e na Educação Popular* (2014).

Sebastián Daniel Castiñeira

Doctor en Filosofía por la Universidad del Salvador (USAL). Posee también estudios de posdoctorado realizados en convenio entre UNTREF (Argentina) y CRESUR (Méjico). Investigador y docente de la Facultad de Artes y Diseño en laUNaM y codirector de las carreras de Especialización y Maestría en Cultural Guaraní-Jesuítica de la FAyD, UNaM. Docente de la Universidad Nacional de Tres de Febrero y responsable del Proyecto Pensar en Movimiento.

carta à ancestralidade indígena

*Taíse Soares Zanette
Santa Cruz do Sul 30 de agosto de 2025.*

Ancestrais indígenas,

Quando conheci o professor Iuri Azeredo e a professora Ana Luísa de Menezes, na época em que fui bolsista Pro-bex, na Pró-Reitoria de Extensão, participei, pela primeira vez, de uma vivência intercultural com as comunidades Guarani Tekoá Ka'aguy Poty, localizada em Estrela Velha, e Tekoá Porã, em Salto do Jacuí. Naquela vivência, me encontrei com uma voz dos ancestrais indígenas – sua voz –, que ainda não sabia compreender, tampouco perceber de onde vinha. Mas você estava ali, sussurrando por meio do vento, da terra, dos cantos, dos gestos e dos silêncios.

Em 2018, a professora Ana Luísa Menezes me convidou para participar de um evento na Mercur, quando conheci o Cacique Santiago e o professor Gerônimo, da Tekoá Yvy Poty, localizada em Barra do Ribeiro. A fala deles me atravessou de forma tão profunda que compreendi, com clareza e encantamento, que eu precisava proporcionar aos meus alunos uma vivência em uma aldeia Guarani. A voz dos ancestrais indígenas, que antes parecia como um eco distante, começava a tomar forma, corpo e movimento.

Fui presenteada, naquele dia, com artesanatos produzidos pelos Guarani: um colar, um cesto e uma pequena onça feita em madeira, entregue pelas mãos do Cacique Santiago. Ao entregar a onça, disse: “Esta vai te dar força”. E em relação ao colar: “Este vai te dar proteção na viagem”. Suas palavras não foram apenas gestos de cuidado, foram sinais de que estávamos no caminho certo. Naquele instante,

compreendi que a vivência era mais do que uma atividade pedagógica – era uma travessia espiritual.

Mais tarde, participei do projeto *Consciência: Olhar, sentir e vivenciar a cultura indígena*, como professora de História, juntamente com as professoras Rosângela Marion e Poliana Antunes e os estudantes dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental da E. E. E. M. Nossa Senhora da Esperança, mergulhamos – mesmo que por um instante –, em um encontro que nos aproximou da memória viva que vocês deixaram como herança.

Inicialmente, o caminho parecia incerto. Por limitações financeiras, não conseguimos o valor necessário para chegar até a Tekoá Yvy Poty, em Barra do Ribeiro, nosso plano inicial. Mas os caminhos dos ancestrais indígenas são guiados por forças que não cabem em nossos mapas. E assim, seguimos para a aldeia Guarani de Cachoeira, após o contato com o Cacique Luis Palacio.

Lá, fomos recebidos com música e um coral de crianças Guarani – vozes ressoando ao vento fizeram com que nos sentíssemos abraçados. Entregamos presentes simbólicos, mas fomos nós que recebemos os maiores: a escuta, a presença, a partilha. Quando o Cacique começou a contar a história da aldeia, mencionando que vinham de Barra do Ribeiro, os olhos de nossos estudantes – e os nossos – se encontraram em um silêncio que dizia muito, no sentir.

Conhecemos o plantio, a escola, os caminhos da mata, as folhas que curam, a terra que pulsa. A terra ali, antes ferida por “reflorestamento” de eucaliptos, agora está sendo recuperada – como se também ela estivesse respondendo ao chamado dos ancestrais indígenas, renascendo pelo cuidado e pelo respeito.

Nesse dia, aprendemos mais do que qualquer conteúdo escrito. Sentimos na pele, no ar, no chão sob nossos pés,

que a cultura Guarani é viva, são saberes em movimento. Os ancestrais indígenas não estão no passado, mas caminham conosco, sussurram nos ventos, germinam nos brotos, cantam nas vozes das crianças.

O projeto *Consciência: olhar, sentir e vivenciar a cultura indígena* nasceu como semente de afeto, de resistência e desejo de verdade. Quando foi premiado na Mostra Estadual do CPERS e na Mostra Regional da 6ª Coordenadoria Regional de Educação, em Santa Cruz do Sul, além de um importante reconhecimento institucional, veio confirmar o que já sabíamos: a presença indígena, quando respeitada, sentida e vivenciada, transforma. E foi assim que as sementes da interculturalidade começaram a germinar dentro da escola, atravessando corredores, mentes e corações.

Em 2019, fui eleita vice-diretora, e, mesmo com o acúmulo de tarefas e não tendo mais a companhia da professora Poliana, não deixamos a semente secar. Ela persistiu em pequenas práticas: os círculos de conversa, os artesanatos Guarani que se tornaram “objetos da palavra”, as cestarias que guardavam perguntas, os encontros sob o sol embaixo das árvores. Mesmo em silêncio, a sabedoria ancestral continuava ensinando.

Outro momento importante foi o convite de Ana Luísa de Menezes, que representa a “onça” que o Cacique Santiago disse que me daria força, quando me entregou o colar, para integrar o grupo de pesquisa *Peabiru: educação ameríndia e interculturalidade* (UFRGS/Unisc). Assim, reuni forças para retomar o projeto, novamente com as professoras Rosângela Marion e Niara Nascimento, esta como nova parceira. Nasceu, assim, o Projeto Educação Ameríndia, com a turma do 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora da Esperança e o apoio do grupo de pesquisa Peabiru. Investigamos grafismos, receitas, brincadeiras, plantas sagradas e memórias do povo

Guarani e, depois, do povo Kaingang. Mas a travessia nem sempre é suave. A perda de um de nossos estudantes, o artista da turma, nos atingiu de forma inesperada e forte. A dor nos envolveu como neblina, e, naquele momento, o projeto precisou silenciar, para que pudéssemos nos acolher.

Mas a força ancestral não adormece. Ela pulsa, mesmo quando tudo parece calar. E foi com o convite do professor Giulio para integrar a parte da literatura indígena na Semana de Arte da Escola, que sentimos a seiva correr de novo. A turma se animou, as ideias brotaram e a memória daquele jovem artista virou raiz que segue nos sustentando.

Escrevo com o coração tocado por memórias recentes que brotaram como sementes vivas em nossa escola. Fomos surpreendidos pela sensibilidade dos nossos alunos: ao desenhar uma mulher indígena, escolheram representar nela o colar que um de nossos estudantes – que hoje caminha com todos no tempo do invisível – usava com orgulho. Foi impossível conter a emoção. Ali, naquele traço, havia mais do que arte: havia memória, respeito e continuidade.

Participamos da Semana de Arte com coragem e entrega. Mas não paramos por aí. O ciclo do ano fechou com uma linda exposição, fruto do trabalho coletivo da turma. Criaram dicionários e um livro de receitas do povo Guarani e Kaingang e outro com saberes sobre plantas medicinais, e até construíram uma casinha, usando taquara e grafismos, simbolizando a casa de reza, espaço sagrado de espiritualidade e encontro.

Tudo isso, ancestrais indígenas, é sinal de que as sementes interculturais, que lançamos um dia, continuam germinando. Elas tocaram não só os olhos e corações dos nossos estudantes, mas também os professores dos anos iniciais, que agora se aproximam, perguntam e se interessam

pelo que está sendo exposto. A curiosidade virou escuta. A escuta virou ponte.

Seguimos, então, caminhando no compasso do respeito, da beleza e da resistência que os ancestrais indígenas nos ensinaram. Que possamos continuar honrando suas vozes, seus saberes e sua presença em cada gesto, em cada aprendizado, em cada arte feita com o coração.

Escrevo movida pela força que pulsa em mim desde que recebi, há alguns anos, um colar das mãos do Cacique Santiago – presente simbólico que, mais do que adornar meu corpo, passou a guiar minha caminhada. Desde então, percebo que o “rio da minha vida” mudou de curso, como se suas águas tivessem encontrado o leito original, aquele que conecta saber, sentir e pertencimento.

Em 2023, o convite do grupo de pesquisa Peabiru para integrar o projeto “Aprendizagens Interculturais com Guarani e Kaingang na Educação Básica”, além de uma oportunidade acadêmica, foi um chamado. Tornou-se um reencontro com vozes e presenças que, embora silenciadas historicamente, seguem ecoando nos gestos, nas plantas, na música, na argila, no olhar atento de um educador indígena e nas cartas que os estudantes escreveram para os estudantes Guarani de uma escola municipal da cidade de Cachoeira e receberam a resposta com a escrita em português e também em Guarani, ficaram encantados. Ali, o saber não é fragmentado. É ancestral. É coletivo.

Durante os encontros com o professor Onório do povo Kaingang, com a turma do ensino médio e com os estudantes do 7º ano, pude sentir que a escola, mesmo que por instantes, se tornou território de escuta. E ali, nas narrativas Kaingang e no diálogo, se revelou a diversidade linguística, cultural e cosmológica de nosso país – diversidade essa que precisa ser valorizada.

No mestrado, os caminhos se tornaram mais complexos. O estudo, as leituras, a escuta de outros educadores – tudo isso me atingiu com uma intensidade que me lançou em um caos criativo que me move a mais buscas, mais leituras, mais pesquisas. Exaustão! Entre as 40 horas na escola e as exigências da vida acadêmica, recorri novamente a vocês, ancestrais indígenas. Coloquei o colar. Pedi suas forças, que vieram como sabedoria. E então comprehendi que a educação, quando adoecida, precisa de cura, a qual talvez esteja justamente no que o sistema insiste em descartar: o afeto, o corpo, o território e o tempo do saber vivido.

Na obra de Nêgo Bispo, encontrei alento. Suas palavras desmoronaram o muro colonial que eu ainda carregava. O conceito de “compartilhante” reverberou em mim como tambor. Essa é a educação que desejo: viva, comunitária, espiritual. Uma educação que não separa a natureza do humano, o conhecimento da prática, a razão do afeto. Uma educação que pulsa também nas favelas, nas periferias, nas margens, porque é ali que resistem saberes ancestrais, muitas vezes ignorados nas salas de aula.

Lembro com carinho da comunidade escolar da Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora da Esperança, localizada no Bairro Santa Vitória de Santa Cruz do Sul, do projeto “Periferia tem Talento”, da força da arte urbana, do rap, do grafite, da potência que brota das periferias como sementes de um outro mundo possível. Sementes que resistem mesmo quando negadas, proibidas ou arrancadas.

Foi no reencontro com a Tekoá Yvy Poty, em 2025, que comprehendi a grandiosidade do que significa aprender caminhando. Caminhar com o corpo, com os sentidos, com a escuta. Ali, entre a trilha, o coral das crianças, o calor do fogo na Opy (casa de rituais Guarani), entendi que a sabedoria ancestral está na experiência compartilhada no círculo, no olhar, no silêncio, no sentir.

Por isso, ancestrais indígenas, escrevo com gratidão. Sem vocês, eu não teria resistido. Também não teria compreendido que minha trajetória não é só minha, mas também de educadoras como Célia Regina Maciel, pedagoga, que integra a equipe diretiva da Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora da Esperança, que costuma dizer: “Ser educadora na periferia é um desafio constante; temos que ser polivalentes. Não se trata de apenas trabalhar os “conteúdos”, mas exercitar a paciência e entender que, atrás de cada aluno, há uma história”.

Indagada sobre sua trajetória, a professora Célia Maciel disse: “Minha história é igual a tantas outras de sofrimentos e alegrias, minha mãe, analfabeta, doméstica, que sempre me incentivou aos estudos. Então, quando me alfabetizei, eu a ensinei a ler, e a alegria nos olhos dela fez toda a diferença em minha vida”.

Sim, com ela aprendi a ver a periferia como território de potência. A escuta de professores indígenas e quilombolas que, com generosidade compartilham seus saberes, tem me permitido repensar o que é ensinar. E, hoje, sou uma educadora em construção ou caminhante; uma mestrandona inquieta; uma mulher em travessia. Caminho com um colar no peito, não como amuleto, mas como símbolo de uma promessa: honrar as memórias, a vida presente nos rios, nas matas, as vozes e os ensinamentos que o tempo não conseguiu apagar.

Essa carta é, portanto, um retorno. Uma forma de dizer que sigo ouvindo essa voz ancestral, agora com mais atenção. Que sigo sentindo o chamado da terra, da memória e dos saberes que nunca nos deixaram. A vivência na aldeia não foi um ponto de chegada, mas um recomeço – comigo mesma, com o outro e com o tempo.

A vocês, ancestrais indígenas que caminham conosco, mesmo quando não sabemos nomear suas presenças, minha reverência. Obrigada por me guiarem, mesmo no silêncio. Por me fortalecerem, mesmo na dúvida. E por me protegerem, mesmo quando eu ainda não sabia que precisava de proteção.

Com respeito e gratidão,

Taíse Soares Zanette

Taíse Soares Zanette

Mestranda em Educação. Bolsista PROSUC/CAPES – Modalidade II do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, na Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), na linha de pesquisa “Linguagem, experiência intercultural e educação” (LEIE). Membro do grupo de pesquisa *Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade*. Professora de História da rede estadual.

E-mail: taisesoareszanette@gmail.com

carta aos ancestrais quilombolas

O sagrado no quilombo

*Matheus da Silva Martins
Santa Cruz do Sul, 20 de julho de 2025.*

Nesta carta, desejo compartilhar com vocês as aprendizagens que tive ao conhecer o Quilombo Rincão dos Negros e seu povo, bem como suas vivências e a dimensão do sagrado. O Quilombo Rincão dos Negros está localizado no município de Rio Pardo, no interior do Rio Grande do Sul, e possui a Associação Comunitária Quilombola Jacinta Souza.

O sagrado mora nos silêncios que sentimos, nos gestos que nos tocam e nos símbolos que carregam histórias maiores do que nós. No sagrado, habita a fé. É algo que a gente não vê com os olhos, mas sente com o coração – porque fala de fé, de cuidado, de ancestralidade. Falar do sagrado é lembrar de quem veio antes, é se aproximar das crenças, das vivências e dos rituais que ajudam a entender quem somos e como caminhamos no mundo. O religioso está vinculado ao espiritual, ou seja, a uma vivência de pertencimento, afeto e fé. No quilombo, essa dimensão assume contornos próprios, entrelaçando espiritualidade, ancestralidade e práticas de fé que atravessam gerações.

No Rincão dos Negros, é possível compreender o sagrado como uma vivência de fé enraizada na sua própria história. A partir dessa experiência, que é sagrada, como a fé pode ser percebida e vivida neste território quilombola? Já no Batuque, a compreensão do sagrado está vinculada ao respeito à ancestralidade, à natureza, aos orixás, ao àṣé

(força vital), ao corpo em movimento, ao instante vivido, ao toque do tambor e ao manuseio da colher de pau para realização das oferendas. Tudo é vivo, tudo está em movimento. Logo, tudo é sagrado.

A espiritualidade e o sagrado estão profundamente enraizados no cotidiano e na história dos quilombolas e afrodescendentes que vivem e resistem nessas comunidades, especialmente por meio de suas práticas religiosas. Esses elementos constituem-se como pilares fundamentais na construção identitária desses sujeitos, manifestando-se tanto nas vivências atuais, quanto na memória histórica coletiva da comunidade. Dessa forma, refletir, conhecer e compreender essa dimensão sagrada é fundamental para valorizar sua vivência como expressão de pertencimento e resistência histórica. A dimensão espiritual pode estar vinculada à espiritualidade e à religião como expressão da vivência do transcidente.

Visitar o quilombo Rincão dos Negros foi uma oportunidade única, pois pude conhecer, escutar, olhar e sentir o espaço da ancestralidade. Este lugar carrega, em si, uma energia, uma trajetória marcada por lutas, busca de reconhecimento histórico e de vínculo com o sagrado. Nesse território, a dimensão espiritual está fortemente vinculada à igreja católica, cuja presença é histórica e continua sendo significativa para a comunidade. A relação com o catolicismo permanece viva até os dias atuais, o que revela a importância dessa religião para a organização da vida e a construção simbólica e cultural desse povo.

Quadros enfatiza que, “em relação à formação histórica da Comunidade, o nome de Rincão dos Negros é utilizado para designar o território no qual está localizada a Capela Nossa Senhora da Imaculada Conceição da Bela Cruz e o Passo da Taquara” (Quadros, 2022, p. 50).

Um aspecto fundamental na construção do Quilombo Rincão dos Negros e de sua história é a forte ligação com a presença da religião católica na comunidade. Em conversas com os quilombolas, eles ressaltam a importância e a relevância da fé católica, tanto em suas vidas quanto nas dos seus antepassados. No quilombo, a religião católica se manifesta como uma vivência profunda, a partir das missas, dos sacramentos e da vivência comunitária na igreja. É tão importante a religião para o quilombo, que acaba se tornando um espaço de referência na comunidade, ou seja, um ponto de encontro e acolhida para as pessoas conhecêrem. A igreja se tornou um corpo fundamental para a comunidade – “estar na igreja é também estar no corpo. É comum a religião determinar qual corpo é visto como sagrado, qual corpo merece a vida” (hooks, 2022, p. 238).

O sagrado, a espiritualidade e a religião

A espiritualidade ocupa um lugar central na experiência humana. Ao abordar o ser humano, entra-se no campo da compreensão do que se entende por espiritualidade, religiosidade e vivência do transcendente, considerando as dimensões históricas, antropológicas e sociológicas dos diferentes grupos sociais e humanos. Por isso, torna-se necessário aprofundar a conceituação e o entendimento desses termos, uma vez que são basilares para este percurso descriptivo. Portanto, o que é sagrado, espiritualidade e religião?

Olhando a espiritualidade a partir de uma lente etimológica, podemos vinculá-la à vida, à anima e a uma pluralidade de significados. Etimologicamente, esse conceito está ligado ao termo latino “*spiritus* = sagrado” e significa “cheio do espírito” ou “inspirado/animado” – como orientação ou práxis vital intelectual-espiritual (Dorst, 2015, p. 12). Esse é um conceito amplo e não se limita a uma única confissão religiosa, mas fala da vida e o que habita nela. Dorst (2015)

continua a nos dizer que a espiritualidade abrange diversas formas de religiosidade, independentemente de vínculos com igrejas ou confissões específicas, sendo compreendida atualmente como um conceito mais amplo que engloba uma pluralidade de manifestações e fenômenos religiosos.

Ao tratar da religião, é fundamental compreender sua etimologia, ou seja, o significado do termo e os sentidos que carrega em sua conceituação. Isso implica refletir sobre o que ela representa como experiência e vivência para aqueles que manifestam sua fé. Para Jung (2015, p. 75-76), “religião é – como diz o vocábulo latino *religere* – uma *acurada e conscienciosa observação* daquilo que Rudolf Otto acertadamente chamou de ‘numinoso’ isto é, uma existência ou um efeito dinâmico não causado por um ato arbitrário”.

A religião transcende uma relação de causa e efeito. Desse modo, encontramos a experiência ou vivência na fé, pois existem situações da vida que não se consegue explicar por meio de uma lógica racionalista, uma lógica causal. Por isso que a religiosidade e a espiritualidade são importantes na vida das pessoas. É relevante mencionar que nem todos creem nessa dimensão religiosa e de fé numa determinada religião. Além de tudo isso, ser religioso é uma atitude de fé que transcende a nossa consciência. Na vivência da fé e da religiosidade, a presença de imagens e símbolos revela-se como uma forma de expressar e buscar sentido para a experiência religiosa. Dentro da dimensão espiritual, esses elementos tornam-se mediadores da relação com o divino, com um ser transcendente, oferecendo significados profundos para os que creem.

No quilombo, o sagrado é vivido no vínculo com a religião católica. Esse vínculo é tão importante para a história do quilombo que existem duas igrejas no local, a igreja dos negros e a igreja dos brancos. Cada uma das igrejas carrega,

consigo, uma história, um vínculo e um pertencimento para com os quilombolas e o povo branco. Portanto,

Nesse sentido, é importante destacar a presença de duas igrejas católicas, uma ao lado da outra, ambas com a mesma padroeira (Nossa Senhora da Imaculada Conceição). Uma delas, a “Capela Nossa Senhora da Bela Cruz”, é denominada pelos moradores como “Igreja dos Negros”. Um símbolo de religiosidade, mas, também, de resistência/construção da identidade cultural da comunidade na sua relação com o território local e regional, relação essa historicamente marcada por práticas de preconceitos, de discriminação, de dominação (Quadros, 2022, p. 10).

Um aspecto significativo dessas igrejas é que ambas compartilham a mesma padroeira, Nossa Senhora da Imaculada Conceição. Associar a vivência da fé à igreja e o convívio comunitário a uma experiência católica local, significa acreditar em algo que transcende o visível, representando uma vivência simbólica que estabelece uma relação com o sobrenatural, com o divino, isto é, Deus. Portanto, “a valorização, por exemplo, das manifestações religiosas presentes na Comunidade. Manifestações religiosas que, mais do que símbolos das relações com o sobrenatural, com a valorização da cultura dos antepassados [...]” (Quadros, 2022, p. 47).

Historicamente, a liderança quilombola da comunidade, Joelita David, nos disse que a primeira igreja construída foi a igreja dos negros; a segunda foi construída como um instrumento de repressão, subjugação e negação do valor da igreja dos negros, inclusive para os próprios membros da comunidade. Essa forma de repressão da vivência da fé do negro representa uma tentativa de cercear a liberdade religiosa do povo.

Joelita evidencia a diferenciação histórica entre a igreja frequentada pela comunidade negra e a destinada aos brancos. Segundo seu relato, a construção da igreja dos brancos,

em dimensões maiores e mais imponentes, ao lado da igreja dos negros, representou uma tentativa de silenciar e apagar a memória histórica e religiosa da comunidade quilombola.

Finalizo a minha carta com uma fala do quilombola Nêgo Bispo que diz: “Somos povos de trajetórias, não somos povos de teoria. Somos da circularidade: começo, meio e começo. As nossas vidas não têm fim” (Santos, 2023, p. 66). A história quilombola e a vivência do sagrado são ancestrais e não têm fim.

Referência

DORST, Brigitte. Introdução. In: JUNG, Carl Gustav. *Espiritualidade e transcendência*. Petrópolis: Vozes, 2015.

HOOKS, bell. *Pertencimento*: uma cultura do lugar. Tradução de Renata Balbino. São Paulo: Elefante, 2022.

JUNG, Carl Gustav. *Espiritualidade e transcendência*. C. G. Petrópolis: Vozes, 2015.

QUADROS, Alessandra de. *Memória social, agroecologia e comunidades quilombolas*: uma análise a partir da experiência do Quilombo Rincão dos Negros – Rio Pardo/RS. 2022. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2022.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu, 2023.

Matheus da Silva Martins

Doutorando, bolsista PROSUC/CAPES – Modalidade I do Programa de pós-graduação em Educação Mestrado e Doutorado, na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), na Linha de pesquisa: Linguagem, experiência intercultural e educação: (LEIE), no grupo de pesquisa: Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade.

E-mail:matheusmartins@mx2.unisc.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8881-7781>

carta a rodolfo kusch

Ser e estar numa América profunda a partir de uma vivência no quilombo

Luciana de Souza Santos

Joelita David Bittencourt

Rosane Machado Rollo

Santa Cruz do Sul, 30 de agosto de 2025.

Nossa carta-reflexão surgiu das experiências vivenciadas no quilombo Rincão dos Negros, localizado no distrito de Arroio das Pedras, em Rio Pardo, no Rio Grande do Sul, por meio da atividade integrante da disciplina de *Seminário Avançado I: Geocultura do Estar-sendo Americana e Americano*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) – Mestrado e Doutorado. A partir dessa vivência, refletimos, aqui, acerca do teu pensamento, Rodolfo Kusch, e de outros aportes de conhecimentos ameríndios na educação e nas aprendizagens interculturais com a comunidade quilombola.

Sabe, adentrar num espaço tão desconhecido e tão antigo, nos deixou impactadas, também por tudo o que vimos e conhecemos. Nossa carta diz sobre nosso desejo de conversar quem sabe, ao redor de um fogo nesse quilombo? Talvez não tenhas conhecido um lugar assim, onde muitos dos teus ensinamentos encontram eco e nos ajudam na produção de sentidos de ancestralidade e de enraizamento.

Aprendemos que as comunidades quilombolas são grupos étnicos – predominantemente constituídos por uma população negra rural ou urbana –, que se autodefine a partir de relações específicas com a terra, o parentesco, o território, a ancestralidade, as tradições e práticas culturais próprias (INCRA, 2020). Suas estruturas vão além da sua

típica característica de resistência, são materializações de uma organização social africana que se constituiu nos espaços urbanos e rurais brasileiros (Vilela, 2013). Além da típica resistência, significa uma interpretação mais ampla, “não somente de resistência no passado, mas, sobretudo, no presente” (Anjos, 2009, p. 108). Ou, ainda: “são presentificados todos os dias por pessoas que ocupam terras que, por direito, devem ser tituladas pelo Estado brasileiro” (Dias, 2022, p. 23). Sim, as comunidades quilombolas são compostas por sujeitos históricos que existem aqui e agora.

Assim, tanto as identidades territoriais quanto os aspectos cotidianos são importantes para a identificação dessas comunidades. Por isso, o encontro com a ancestralidade e a resistência quilombola, nas histórias e narrativas vivencias/ouvidas no Rincão dos Negros, revelou-se um espaço de grandes aprendizagens, e nos fez perceber o quilombo e a sua cultura como espaços de formação que ultrapassam os modos rituais da educação escolarizada. Inspiradas por tua obra, decidimos estudar a dimensão educativa e a experiência intercultural, a partir das lentes da Geocultura, da cultura na América e do pensamento situado.

O estudo da tua obra *Geocultura del hombre americano* (2012a) nos ajudou a compreender a interculturalidade como diálogo entre interlocutores e o quilombo como um espaço em que os sujeitos e suas culturas se estabelecem em um lugar de produção de sentidos simbólicos. Esse lugar pode ser considerado uma dimensão que transpõe fronteiras, ultrapassa o desconhecido, o vazio intercultural, e se encerra em uma totalidade eminentemente racionalizada de conhecimento (Menezes; Souza; Gutsack, 2022).

Assim, fomos ultrapassando as fronteiras de um pensar que nos coloca num limiar. Em *América Profunda* (2012b), você nos fala de um pensar, de viver e de filosofar presente no modo de vida popular, mestiço e indígena. Essa catego-

ria existencial, que surge na América, fruto da hibridez e da conjunção entre estar e ser, num “estar sendo”, que segue um fluxo intercultural profundo e misturado, invisibilizado pela visão ocidental de conhecimento. Nesse sentido, a proposta de impulsionar encontros entre a universidade e a comunidade quilombola, articulando a pesquisa acadêmica com as ações de campo, nas paisagens da educação, convocou-nos a repensar a relação do devir humano com a natureza, bem como o sentido da relação entre sensibilidade, racionalidade do conhecimento e os modos de conhecer. Falamos de um encontro num território permeado de negritude e de lutas históricas plenas de significados.

Em diálogo com a comunidade quilombola, percebemos que as interaprendizagens¹² vivenciadas nos ajudaram a refletir sobre como compor um coletivo de quilombolas e não quilombolas, a partir de uma outra forma de expressão acadêmica. De certa forma, há uma confluência do saber constituído por uma pessoa com a formulação de outra, tecendo, desse modo, elaborações coletivas, no movimento de interaprender, aprender com o outro, com outros coletivos e organizações, num movimento dinâmico que é pedagógico, político e social, que possibilita desconstruir e reconstruir. Esse modo de aprender também pode facilitar o processo de categorização ou de ressignificação entre os envolvidos e pode ser alcançado com elementos da cocriação (Moura; Wernz, 2024).

Com o olhar voltado à tessitura de pensamentos sobre essa experiência intercultural e educativa, refletimos sobre a dimensão simbólica da experiência do ser, estar e estar-sendo na América, articulando a pesquisa, trabalho de campo e solo na educação com a geocultura quilombola.

¹² Interaprendizagens: termo usado pela professora Rossana Podestá, que o define como um princípio fundamental que evoca o processo fundador de todo projeto educativo intercultural, contemplando uma relação de reciprocidade de aprendizagens entre indígenas e não indígenas (Podestá, 2009).

Inspiradas por ti (2012a), colocamo-nos em movimento com o quilombo e com a geocultura do Rincão dos Negros.

Para isso, vamos te apresentar, brevemente, a história e a formação da comunidade quilombola, a partir de algumas concepções, cotejando com tuas ideias, de maneira a pensar como a geocultura produzida naquele território impacta no modo de ser, estar, estar-sendo na América quilombola e no diálogo intercultural. Por fim, pensamos como as matérias-primas emergidas das nossas reflexões e um pensamento intercultural no ato relacional podem afirmar a aprendizagem vivencial e educativa geocultural.

Conversando sobre a história e a formação da comunidade

As leituras e discussões na disciplina nos levaram a compreender a pesquisa como modo de vida. Sabemos que optaste por morar em um lugar distante da cidade, para te aproximar do “estar sendo” na América profunda. Então, olhamos para nossas pesquisas e nos indagamos: como nos tornamos pesquisadoras situadas? Como nos relacionarmos com nossos mundos?

De tantos lugares que habitamos e assumimos, percebemos que só há uma forma de ver e estar, como pesquisadoras, pois interrogamos o mundo que nos rodeia. E ao chegarmos no Quilombo Rincão dos Negros, não foi diferente. Apesar do encantamento vivido, são mais de 100 anos de lutas e (re) existência desse povo, o que nos fazia arrepiar e sentir a presença de muitas vidas/vivas/vividas naquele solo.

Sabes qual a origem da palavra quilombo? Sabemos que, na Argentina e em outros países hispânicos, essa palavra é usada no sentido pejorativo, para indicar um cenário confuso ou áreas perigosas, mas no Brasil o sentido é outro!

Essa palavra deriva de *Kilombo*, da língua Mbundo do tronco linguístico Bantu, e tem significados muito próximos: pouso, acampamento, guerreiro da floresta, união (Leite, 2008).

Para compreender um pouco melhor esse lugar e os sucessivos golpes coloniais vivenciados pelos milhares de quilombos em nosso país, recorremos à ave mitológica Fênix, que, após viver por 300 anos, entregou-se a um braceiro e se deixou arder em chamas para, posteriormente, renascer das próprias cinzas (Dias, 2022). Um pássaro fabuloso, capaz de transformar-se em fogo e, com enorme força, renascer das cinzas, o sentido de quilombo nos convidava a um aquilombamento naquela comunidade, assim como a Fênix, para vivenciar a capacidade de resiliência – potencial de regeneração que marca determinados corpos após serem expostos a uma grande tensão ou impacto – dos quilombolas. Seria possível?

Essa não é uma resposta dada! Mas pode provocar reflexões com a comunidade sobre a força da terra para a constituição de quilombos, que vai aglutinando pertencimentos e fortalecendo as tramas históricas, para fazer valer os direitos dos povos quilombolas.

Reparar os danos históricos se afina com a noção de que quilombo e terra andam juntos, sendo que ocupar um lugar concreto no mundo faz parte da existência de todo corpo – do nascimento à morte, dos rituais de cura às festas, das cerimônias religiosas às profanas e de saúde coletiva. Terras de quilombo são mais que terras compreendidas a partir da perspectiva mercadológica. É na terra que se planta, se colhe, que se compartilha, que se sente todos os aromas, perigos e afetos do quilombo (Dias, 2022, p. 27).

Como fica perceptível, a organização social acontece a partir do pertencimento à terra, de modo que “ser – e não somente estar; ter – e não somente possuir –, faz com que a

relação com a terra inspire trânsitos, uma vez que os pertencimentos estão consolidados" (Dias, 2022, p. 28). Assim, as lutas, os movimentos de resistência pela titularidade das terras, são estratégias diante das vulnerabilidades impostas pelo capital e também características centrais das comunidades quilombolas no território brasileiro.

Ora, as terras do Rincão dos Negros encontram-se em processo de regulamentação fundiária. Sua história nos remete ao final do século XVIII, com a doação de terras feita por Jacinta Souza aos seus 87 escravizados alforriados. Jacinta Souza, fazendeira falecida em 1869, alforriou os escravizados mediante cláusula de prestação de serviço ao seu testamenteiro até determinada idade e doou parte das terras na condição de usufruto (Gehlen; Fernandes, 2007). Contudo, o testamenteiro impediu que os libertos assumissem a posse da área e os manteve sob seu domínio até o fim da escravização, em 1888. Os ex-escravizados e seus descendentes permaneceram em volta da "deixa" de terras, conformando, atualmente, três núcleos de famílias na comunidade quilombola (Benedetti, 2020).

No início dos anos de 2000¹³, a comunidade encaimhou o processo, visando ao reconhecimento como remanescente de comunidades de quilombos, à Fundação Cultural Palmares. O processo de titulação como terra de quilombo teve início em 2005, com a constituição da Associação Comunitária Quilombola Jacinta Souza (Benedetti, 2020). Mas não foi um processo tranquilo, pois, durante o processo de levantamento fundiário, os técnicos do INCRA/RS foram confrontados pelos fazendeiros e precisaram solicitar apoio à Polícia Federal e à Brigada Militar para realizar o trabalho. O conflito teve repercussão estadual e

¹³ Embora o direito tenha sido garantido no art. 68 das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988, somente foi regulamentado em 2003, por meio do Decreto nº 4.887/03.

motivou a realização de uma reunião entre o INCRA/RS, entidades de representação e a Procuradoria Regional da República em Santa Cruz do Sul (Benedetti, 2020). O Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID) indica uma área de 571,860 hectares. O processo de titulação das terras encontrava-se na etapa de contestação.

Ora, a titulação dessas terras é fundamental para que outras iniciativas, direitos e políticas públicas sejam reivindicadas e implementadas, potencializando e fortalecendo o território e a comunidade quilombola, que conta, atualmente, com cerca de 40 famílias de pequenos agricultores, embora os jovens continuem migrando para as cidades próximas, em busca de trabalho e renda.

E a religiosidade? Sim, estimado Kusch, uma característica muito singular e tradicional da comunidade é a Festa de Nossa Senhora da Imaculada Conceição, que reúne fé e religiosidade católica de negros e brancos da região. Aliás, soubemos que esta é a única comunidade quilombola do Brasil com duas Igrejas dedicadas à mesma Padroeira, sendo uma destinada aos brancos e outra, aos pretos. Há, também, algo muito interessante, no Rincão dos Negros: a *Dança do Quicumbi*¹⁴ – sim, uma comunidade que canta e encanta, como falaremos mais adiante.

Sabe, quando nos aproximamos da comunidade, além das aprendizagens interculturais, surgiram novos questionamentos: como aconteceu a formação sociocultural dessa comunidade quilombola? Quais os principais traços da memória social ativados na compreensão dos moradores da comunidade quando a ela se referem? Quais são os rituais, as instituições presentes na comunidade como estratégias de significação/ressignificação da formação sociocultural

¹⁴ Dança do quicumbi: manifestação cultural que envolve um misto de oração, dança e lamento que os ex-escravizados do quilombo deixaram como herança.

da comunidade? Quais os desafios dos moradores quando pensam acerca de sua continuidade e da presença do passado que se objetiva na memória social?

Esses encontros vividos constituíram fios que interligaram histórias, memória coletiva da comunidade, e evidenciaram a invisibilização social e preconceitos vividos.

A vida transcende a cultura: refletindo com Kusch

A partir das tuas obras, Kusch, que relatam as investigações que fizeste desde o mundo pré-colombiano até a cultura popular contemporânea podemos dizer que a história de nossa América não tem sido contada desde os povos originários, os quilombolas e as comunidades tradicionais, mas, predominantemente, desde o ponto de vista do colonizador, com seu poder de narrar, escrever e educar.

Com você e suas profundas pesquisas de campo sobre o pensamento indígena e popular americano, aprendemos que o pensar e o saber são determinados pelo lugar, ou seja, o contexto geográfico e cultural são fundamentais para a construção do pensamento. Para Carl Jung (2014), que também citas em tuas obras, a cultura não é algo que exista por si só, como entidade absoluta, mas é vivenciada em uma relação na qual as pessoas subjetivam e são subjetivadas. Assim, a cultura passa a ser existência, e não algo a ser alcançado; ela é encarnada e cultivada no cotidiano, individual e coletivamente. Compreendemos, assim, a geocultura como fundamento de seu pensamento. Em nossa compreensão, a geocultura é um pensamento situado, geográfico, que propõe movimentos de convivências e uma proposta epistemológica situada; combina cultura e espaço, ajudando o grupo a dar sentido ao lugar onde vive, a construir as bases da sua existência e dialogar com outras geoculturas – um espaço como lugar de conhecimento (2012a).

Quando escreves sobre “O medo de pensarmos em nós mesmos” (2012a), entendemos que estás problematizando a dificuldade e o temor que temos em construir uma identidade filosófica, que seria o pensamento situado na América – sim, ficamos dependentes das influências europeias ao invés de assumirmos um pensamento autônomo originado nas nossas raízes e ancestralidade. Em suas obras, você também critica o pensamento ocidental que separa o sujeito pensante do sujeito cultural, buscando uma essência determinada e fixa, um modo de pensar que garante a segurança sobre nossas convicções e torna a vida previsível e passível de dominação. Mas esse é um pensamento racionalista de influência europeia que dominou a instauração e a interpretação de nossa cultura, o que exigiria de nós, agora, desconstruir essa estrutura lógica que se coloca como superior, em detrimento das culturas autóctones aqui já existentes (Carvalho; Colombani; Tasat, 2022). Como lidar com isso?

Ora, essa racionalidade ocidental já teria se fundido ao ser, ao ente, à coisa e aos objetos, separando sujeito pensante e sujeito cultural. O ser, portanto, correspondente ao sujeito que atua sobre o mundo e o modifica, concebe o mundo como externo a si, e o emprega como recurso de sua existência. Já a racionalidade dos indígenas e das comunidades tradicionais e populares se fundaria no estar, no domicílio, no habitat (Carvalho; Colombani; Tasat, 2022), ao contrário do ser, que é dinâmico, pronto para movimentos vitais do cotidiano e aberto às constantes mudanças que constituem o mundo da vida, e o seu movimento é interno. Sim, sabemos que para você, Kusch (2012b), o estar se encontra em oposição ao ser.

É justamente o conceito de estar que ajuda a compreender como as diferentes soluções adotadas frente às necessidades da vida ameríndia ou popular são pautadas pela cultura. A cultura do ser cria a cidade como forma de

combater o medo e o caos; já a cultura do estar permanece em sua magia, conservando, frente à natureza, o velho jogo do medo ao habitar. A cultura urbana, por sua vez, resolve o medo com uso da maquinaria, cercado de objetos e de muros, sobrepostos à natureza, com agressão e transformação do planeta. O ser ocidental usa suas tecnologias para o acúmulo de bens e a geração de conforto, e a vida humana, como tal, está sujeita ao seu caos, e a natureza apenas um recurso para sua existência. Ao passo que o estar adota atitudes de não adesão à dominação dos recursos naturais, às forças da natureza, ao contrário: assume a sujeição à vida e às suas necessidades, compreendendo que a vida humana faz parte do mundo, como aprendemos com você, Kusch (2012b).

Essa distinção entre o ser e o estar ajuda a compreender o que significou a chegada do colonizador nas Américas e faz parte do estar-sendo, outra percepção do tempo e dos elementos da natureza: se vive o tempo da contemplação e se convive com a incompletude e movência das coisas, como aprendemos contigo, Kusch (2007). Nesse sentido, a forma de atuar dos povos originários e tradicionais possibilita o diálogo com outras culturas e a relação respeitosa com a natureza, caracterizada pelo predomínio do “estar” sobre o “ser”. E, ao negar ou desconsiderar o pensamento americano, a racionalidade das concepções europeias transforma-o em um objeto sem vida e sem história. Então, é necessário aos americanos e americanas construir um movimento de resistência e de autoafirmação, na busca da emancipação dos discursos e práticas que os impeçam de expressar sua própria cultura de maneira integral e autônoma (Carvalho; Colombani; Tasat, 2022).

Ora, no Rincão dos Negros, pudemos observar e vivenciar movimentos de resistência, que a sua antropologia filosófica apontou para outros/novos caminhos, tanto na crí-

tica à razão ocidental quanto no processo de aprendizagem e compreensão da cultura de nossa América. Por exemplo, o canto entoado na dança do *Quicumbi* é uma dimensão de aprendizagem que se encontra diretamente ligada a uma estética ancestral, que manifesta musicalidade e corporeidade integradas a uma cosmovisão e ao mundo. São modos de conhecer nos quais cada um pode encontrar o melhor de si, tanto em valores educacionais sustentados em uma poética e uma ética enraizadas no estar sendo quanto como fontes de um pensamento que mescla a cotidianidade com o misterioso e o transcendente, para fundar sentidos outros ao aprender e conhecer (Menezes; Souza; Gutschack, 2022). Na sequência, apresentaremos algumas experiências de estar sendo lá vivenciadas.

A influência da Igreja na comunidade: simbolismos, espiritualidades e resistências

Na comunidade Rincão dos Negros, Jacinta de Souza constitui o eixo central das narrativas; o testamento conecta a memória do cativeiro ao tempo presente e, ao mesmo tempo, fundamenta o direito sobre o território. Isso ficou muito evidente nas falas e nas marcas da territorialidade negra presentes nas taquareiras (árvore símbolo no quilombo) por identificar antigos locais de moradia das famílias, no cemitério e nas construções, nas que permanecem em pé e nas que não existem mais, mas seguem presentes na memória coletiva, tal como a referência à existência de uma senzala no local em que se encontra um feixe de taquareiras.

Contudo, o principal marco de territorialidade negra é a Igreja de Nossa Senhora da Bela Cruz – que conserva os traços originais da primeira construção e apresenta, em seu altar, a cruz centenária de madeira, entalhada a mão –, referida como a “Igreja dos Pretos”, construída onde havia a

árvore junto à qual Jacinta de Souza levava os escravizados para rezar (Benedetti, 2020).

Diante dela, foi erguida a Igreja de Nossa Senhora da Conceição, conhecida como “Igreja dos Brancos”. Portanto, as duas igrejas possuem a mesma padroeira: Nossa Senhora da Imaculada Conceição. Sabe-se que, em outras localidades, há igreja dos negros e dos brancos, lado a lado, mas ambas com a mesma padroeira; até o momento, não há. A presença das duas igrejas evidencia a segregação entre brancos e negros e expõe os tensionamentos: a presença da “Igreja dos Brancos” sinaliza as perdas territoriais sofridas pela comunidade quilombola. Inclusive, no passado, quando houve uma disputa por terra, os fazendeiros tentaram desmanchar a “Igreja dos Pretos”, e a comunidade resistiu, pois caso isso ocorresse perderiam o vínculo com o território. Após esse episódio, os brancos construíram a sua igreja (Quadros, 2022; Benedetti, 2020).

A existência dessas duas igrejas chama atenção dos visitantes. Essa segregação, materializada na construção de duas edificações religiosas, com nomes e arquiteturas muito peculiares (símbolos das culturas diversas), ainda serve de referência para localização. Tal cenário nos diz que a religiosidade dos moradores da comunidade não está somente vinculada à hegemonia do catolicismo desde sua formação inicial. No caso, a “Igreja dos Pretos”, além de ser símbolo de religiosidade, demarca a resistência e a construção da identidade cultural da comunidade, sua relação com o território local e regional (Quadros; Karnopp; Cadoná, 2022).

E a festa religiosa que ocorre anualmente na comunidade? Você certamente gostaria de participar, Kusch! Essas manifestações religiosas festivas, mais do que símbolos das relações com o espiritual e com a valorização da cultura dos antepassados, também marcam espaços e tempos de lutas, de resistências, de projeção de uma vida diferente. Inclu-

sive, a mobilização da comunidade pelo reconhecimento como remanescente de quilombo contou com o apoio do movimento negro local, que participa da Festa de Nossa Senhora Imaculada Conceição, a cada 8 de dezembro, dia da Padroeira. Essa festa ocorre na comunidade há mais de 100 anos; é um grande acontecimento. A comunidade se prepara durante o ano inteiro para a data, planejando tudo com cuidado, mesmo a culinária e os produtos a serem comercializados na feira. Sempre uma oportunidade de arrecadar fundos para a Igreja.

No fim de semana dedicado à festa, há muitos visitantes, vindos de várias cidades, em ônibus de excursão, a maioria formada por ex-moradores e seus parentes. No sábado, há comidas, bebidas e danças. No outro dia, após a missa, acompanham a procissão, almoçam e seguem para o baile, até o final da tarde. E na “Igreja dos Brancos”, a festa é separada. Observamos uma certa relativização quanto ao motivo de brancos e negros realizarem festas separadas, ainda que no mesmo dia e em espaços contíguos. Seria para facilitar aspectos financeiros/organizacionais.

Interessante observar que, hoje, as igrejas são abertas ao público e não há proibição, nem separação por cor da pele no Rincão dos Negros. As igrejas têm suas diretorias e agendas de eventos. Na prática, devido ao histórico de lutas e discriminação, a separação ficou enraizada na cultura. Não é proibido, porém, os negros não ficam à vontade na Igreja dos Brancos. A história é muito presente, e ainda existem constrangimentos. Apesar de perceptível o respeito e da tentativa de cada um viver no seu espaço, a divisão continua.

A performance e a dança *Quicumbi* como ritual de memória e identidade

Ao falarmos de cultura afro-brasileira, devemos lembrar que a oralidade cumpre um papel importante em sua manutenção e ressignificação. A cultura oral, historicamente, foi precursora das outras manifestações culturais e é marcante nas comunidades quilombolas. Os narradores são os próprios moradores que, no cotidiano da comunidade, significam e ressignificam narrativas a partir da escuta de seus pares, interlocutores ativos. Contudo, é importante ter presente que o texto oral não existe sozinho, necessita da performance do contador, como observamos nos diálogos e nas vivências. Na história da comunidade, havia um teatro, uma encenação que era realizada anualmente pelo pai já falecido da líder comunitária. Nessa performance, um grupo de quilombolas representava o que fora vivido pelos antepassados escravizados, como um legado, para não deixar que caia no esquecimento toda violência, humilhação e desumanidade que viveram.

Essa performance pode ser entendida como um ritual, uma tradição passada de geração em geração, uma narrativa de suas histórias. Esta não é contada pelas páginas de livros, como estamos “acostumadas”, mas é uma narrativa vivida e encarnada, um saber popular contado por meio do corpo, o nosso tão potente e indecifrável corpo. Um corpo que é cultural, geográfico, ancestral e que é vida! A ancestralidade é um “gesto que é atemporal, que transgride as fronteiras do passado, do presente e do futuro” (Amoroso, 2019, p. 482). A partir desse gesto, o pai aproximava o passado do futuro, reunia os tempos e buscava colocar os espectadores na geocultura dos seus antepassados.

A dança do *Quicumbi* também foi mencionada durante a vivência. Com seus trajes/figurinos coloridos, é realizada

pelas mulheres mais velhas da comunidade quilombola. Tais performances corporais desvelam e expressam marcas e traços do passado, marcados em seus corpos. Assim, “Cantar-dançar-batucar não é apenas uma forma, mas uma estratégia de cultuar uma memória, exercendo-a com o corpo em sua plenitude. Uma espécie de oração orgânica” (Ligiéro, 2011, p. 130). O *Quicumbi*, uma dança ou uma poética do movimento, compõe o memorial quilombola de Rincão dos Negros e deixou de ser realizado após o falecimento de seu grande incentivador.

Uma das características mais marcantes dessa comunidade é a preocupação com a manutenção da memória no quilombo. Para que não se perca a tradição ancestral, o *Quicumbi* é importante. Ocorre que, em que pese essa constatação, os mais jovens relutam em aprender e precisam ser motivados permanentemente pelos pais.

O *Quicumbi* é dançado com uma boneca representando uma criança. Os próprios moradores explicaram que a boneca representa as crianças, os filhos que eram retidos das mulheres escravizadas, muitas vezes doados para outras famílias ou mortos, para não atrapalharem os serviços da mãe; ou, mesmo, do companheiro que havia apanhado no tronco e estava em sofrimento intenso, na beira da morte ou mesmo morto. Então, a dança do *Quicumbi* era a forma das mulheres e homens manifestarem, quase que sufocando, suas dores e sofrimentos, que não havia outra forma de colocar para fora. É uma dança muito valorizada pela Comunidade, uma vez que marca as lutas e as resistências que constituem suas histórias. A própria letra da música apresenta um trecho onde se diz: “a criança que chora nhê nhê” e passam a boneca adiante. Os integrantes do grupo giram muito (Quadros, 2022, p. 77).

Os discursos corporais expressos em danças e cantos materializam percepções de determinada cultura. Os gestos têm simbologias que comunicam histórias, memórias e ancestralidade, enquanto insurgem sentidos e significados

decorrentes da contemporaneidade. A música e a dança do *Quicumbi* são rituais de propagação da identidade do quilombo, pois passos e gestos de danças salvaguardam memórias e escrituras corporais ancestrais no tempo presente (Ferreira; Silva, 2022).

Na dança, há objetividade e, também, subjetividade; passionalidade e, também, emocionalidade. Ao dançar, essas mulheres estão realizando um ritual de cura, trazendo à tona inúmeras memórias que fazem parte do nosso repertório particular, que nos habitam e, cada vez que se encontram com algo novo, vão gerando novas redes. A dança só se torna possível por meio do corpo, que é um emaranhado de possibilidades conectadas a tudo o que sentimos, percebemos, tocamos e nos toca.

O corpo não é somente esse agregado de membros gesticulando sob nossos olhos; mais profundamente, é a intensidade do gesto anterior, subitamente manifestada na plenitude da voz. É nossa maneira de estar no mundo, nosso modo de existir no tempo e espaço (Zumthor, 2005, p. 165).

Dançar o *Quicumbi* faz com que o corpo quilombola “esteja-sendo-no mundo”, como costumas dizer, Kusch. Assim, ousamos afirmar que o *Quicumbi* se tornou um patrimônio histórico, um ritual de identidade, pois mantém vivo o modo de vida afro-brasileiro, sustenta a memória e busca a resistência. Mas não a resistência do sentido de resistir, mas a re-existência, no sentido de recuperar uma existência, continuar a existir e, quem sabe, até uma nova existência. Sobre a potência da re-existência, Achinte (2013, p. 455) afirma:

[...] los dispositivos que las comunidades crean y desarrollan para inventar cotidianamente la vida y poder de esta manera confrontar la realidad establecida por el proyecto hegemónico que desde la colonia hasta nuestros días ha inferiorizado, silenciado y visibilizado negativamente la

existencia de las comunidades afrodescendientes. La re-existencia apunta a descentrar las lógicas establecidas para buscar en las profundidades de las culturas – en este caso indígenas y afrodescendientes – las claves de formas organizativas, de producción, alimentarias, rituales y estéticas que permitan dignificar la vida y re-inventarla para permanecer transformándose. La re-existencia apunta a lo que el líder comunitario, cooperativo y sindical Héctor Daniel Useche Berón “Pájaro”, asesinado en 1986 en el Municipio de Bugalagrande en el centro del Valle del Cauca, Colombia, alguna vez planteó: “¿Qué nos vamos a inventar hoy para seguir viviendo?”.

Uma das formas de seguir vivendo, no Rincão dos Negros, é ao som dos ritmos do *Quicumbi*, marcados pelos tambores, também produzidos pelos quilombolas. Esse instrumento é um símbolo importante para os quilombolas e para a comunidade afro-brasileira, pois é usado em rituais que os conectam à ancestralidade e à identidade. Sabemos que os negros escravizados usavam os tambores para se comunicar, embora, muitas vezes, fossem proibidos de batucá-los. Eles eram produzidos com materiais improvisados. Na comunidade, estão guardados um tambor e uma cuíca¹⁵ feitos pelo falecido pai da líder comunitária. Eles são mais que instrumentos, são elementos potentes nos rituais e por “serem instrumentos de corda, sopro ou percussão, encontram-se em conexão com os elementos: terra, ar e água” (Hampate, 2010, p. 200). Podem ser chamados de objetos de culto por sua conexão com o divino.

As danças, os gestos, as performances, a música e o batucar dos instrumentos possuem um sentido que as palavras não traduzem. É conhecimento e sabedoria, passados de geração em geração, carregados de história e de linguagem – e a linguagem do corpo não precisa de tradução.

¹⁵ Cuíca é uma espécie de tambor com uma haste de madeira presa no centro da membrana de couro, pelo lado interno. O som é obtido friccionando-se a haste com um pedaço de tecido molhado e pressionando a parte externa da cuíca com os dedos, produzindo um ronco característico, variando entre graves e agudos.

Para finalizar, algumas indagações

Vimos que a história do Quilombo Rincão dos Negros é densa e carregada de uma simbologia própria, mas percebemos que há um processo de autoidentificação, de reconhecimento do seu lugar – um lugar de direitos e um lugar político. Sabemos que há dificuldades e fronteiras, e você, Kusch, nos ajudou a refletir sobre essas fronteiras: estão dentro ou fora de nós? A presença negra e essa identificação são um ato político, e o seu modo de vida em quilombo precisa ser uma decisão.

Você também nos ensinou que entre o ser (entendido como uma colocação social) e o estar (entendido como as vivências, a vida) existe o “estar sendo”, um caminho do meio, que busca encontrar uma satisfação em viver o dia a dia, pois não há algo mágico ou extraordinário, cada ato do dia a dia já é o mágico. Por que mágico?

Assim, diante da experiência de conhecer o quilombo Rincão dos Negros, nos perguntamos: quem somos nós nessa geocultura do sul do Brasil? Certamente, não somos as mesmas depois de todas as reflexões e embates nessa disciplina tão provocativa. E ficamos com uma indagação: será possível viver o “estar sendo” como uma decisão diária?

Assim, Rodolfo Kusch, esperamos que nossas reflexões tenham honrado a tua obra!

Referências

ALBÁN ACHINTE, A. Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. In: WALSH, C. (org.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 443-468. (Tomo I).

AMOROSO, D. M. Danças Tradicionais na contemporaneidade: o passo é patrimônio do corpo na criação e pesquisa em Dança. In: COLÓQUIO DE ANTROPOLOGIA DA DANÇA, 1., 2019. *Anais* [...]. Florianópolis: [s. n.], 2019.

ANJOS, R. S. A. *Quilombos – Geografia Africana – Cartografia Étnica – Territórios Tradicionais*. 1. ed. Brasília: Mapas Editora e Consultoria, 2009. p. 190.

BENEDETTI, A. C. *Quando se fala em terra a constituição de arena pública em torno da titulação de territórios quilombolas no Rio Grande do Sul*. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural) – Faculdade de Economia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2020.

CARVALHO, A. B. de; COLOMBANI, F.; TASAT, J. A. Pensar uma educação das relações étnico-raciais na América Latina: uma reflexão a partir de Rodolfo Kusch. *Educação*, p. e112/1-25, 2022.

DIAS, L. de O. *Aquilombamento*. Goiânia: Cegraf UFG, 2022. [E-book]

FERREIRA, T. de J.; PAULA SILVA, M.C. Poética do movimento e interculturalidade quilombola: corpo e danças decoloniais na perspectiva freireana. *Práxis Educativa*, v. 17, 2022.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. Tradição Viva. In: KI-ZERBO, J. *História Geral da África: Metodologia e Pré-História da África*. Brasília: Unesco, 2010. p. 167-213. 1 v.

JUNG, C. G. *O livro vermelho*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

LEITE, I. B. O projeto político quilombola: desafios, conquistas e impasses atuais. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 965-977, set./dez. 2008.

QUADROS, A. de. *Memória social, agroecologia e comunidades quilombolas: uma análise a partir da experiência do quilombo Rincão dos Negros – Rio Pardo/RS* 2022. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz, RS, 2022.

QUADROS, A.; KARNOFF, E.; CADONÁ, M. A. Memória e identidade social em Comunidades Quilombolas: uma análise das negociações da memória no Quilombo Rincão dos Negros – Rio Pardo / Rio Grande do Sul. Universidade Estadual Paulista (UNESP)-Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa (CEDAP). *Patrimônio e Memória*, Assis, SP, v. 18, n. 2, p. 223-245, jul./dez. 2022.

GEHLEN, I.; FERNANDES, M. B. *Relatório Sócio, Histórico e Antropológico da Comunidade Quilombola de Rincão dos Negros – Rio Pardo/RS*. Porto Alegre: IFCH/UFRGS, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA – INCRA. *Quilombolas*, 2020. Disponível em: <https://>

www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/quilombolas.
Acesso: 29 jul. 2025.

KUSCH, R. *Obras completas*. Buenos Aires: Editorial Fundación Ross, 2007. Tomo III.

KUSCH, R. *Geocultura del hombre americano*. Rosário: Fundación Ross, 2012a.

KUSCH, R. *América profunda*. Rosário: Fundación Ross, 2012b.

LIGIÉRO, Z. *Corpo a corpo: estudo das performances brasileiras*. Rio de Janeiro: Garamound, 2011.

MENEZES, A. L. T. de; SOUZA, F. R. S.; GUSTSACK, F. Pensamento Kuschiano e aportes Interculturais Guarani para a educação. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 17, n. 1, 2022.

MOURA, O. I de; WERNZ, M. C. G. Caminhos da (co)reflexão, da (co)atuação e da escrita em coautoria: ressonâncias ancestrais para uma aprendizagem simbólica-sensível. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 202-217, maio/ago. 2024.

PODESTÁ, R. Explorando el interaprendizaje en realidades escolares de países interculturales. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, v. 3, n. 2, p. 201-217, 2009.

QUILOMBO Rincão dos Negros é homenageado pela Secretaria Municipal de Educação de Rio Pardo. *Prefeitura Municipal de Rio Pardo*, Rio Pardo, 31 jul. 2018. Disponível em: <https://www.riopardo.rs.gov.br/portal/noticias/0/3/1256/Quilombo-Rincão-dos-Negros-e-Homenageado-Pela-Secretaria-Municipal-de-Educacao-de-Rio-Pardo>. Acesso: 28 jan. 2025.

VILELA, Rodrigo de Oliveira. *Quilombos contemporâneos e a proteção da biodiversidade: o caso da Reserva Biológica da Mata Escura e da Comunidade Mumbuca*. Vale do Jequitinhonha/MG. 2013. 163 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ZUMTHOR, P. *Escritura e nomadismo*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Sonia Queiroz. São Paulo: Ateliê, 2005.

Luciana de Souza Santos

Mestranda em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), bolsista PROSUC/CAPES – Modalidade II, atuando na linha de pesquisa Linguagem, Experiência Intercultural e Educação. Possui Graduação em

Pedagogia (UNISC) e Pós-Graduação em Gestão Escolar (UNIRITTER). E-mail: souza.luci.souza@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5709-0034>

Joelita David Bittencourt

Mulher negra, agricultora, liderança no Quilombo Rincão dos Negros, localizado em Rio Pardo (RS); cursando o bacharelado em Agroecologia, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) – campus Santa Cruz do Sul – RS.

Rosane Machado Rollo

Doutoranda em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) – bolsista PROSUC/CAPES – Modalidade II, atuando na linha de pesquisa Educação, Cultura e Produção de Sujeitos. Possui Mestrado em Educação (2022) e Mestrado (2017) e Graduação (2016) em Saúde Coletiva, todos cursados pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: rosanerollo@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9181-4672>

o batuque: um olhar para interculturalidade

*Matheus Mello da Silva
Santa Cruz do Sul, 20 de julho de 2025.*

Àgò! Vamos falar do Batuque

Nesta carta, desejo compartilhar com vocês o que tenho aprendido, tanto como um iniciado do Batuque quanto em minhas pesquisas sobre a história e a profundidade dessa tradição ancestral.

O Batuque, mais do que um culto ou uma prática afro-gaúcha religiosa, é um espaço de encontro entre mundos: o visível e o invisível, o humano e o divino, o passado e o presente. Ele nos convida a compreender que não somos seres isolados, mas uma conexão viva, sustentada pelos órìṣàs, pela força da natureza e pela sabedoria dos que vieram antes de nós. É uma pedagogia espiritual que rompe os muros do racionalismo colonizador e nos convida a experimentar a vida em sua totalidade.

Entendo que muitos, por desconhecimento ou preconceito histórico, possam ver no Batuque apenas um ritual exótico ou marginal. Mas, ao abrir o coração e a mente, descobre-se nele uma escola de humanidade, onde se aprende o valor da coletividade, da oralidade como oração, do corpo como templo e da ancestralidade como fonte inesgotável de sentido.

Portanto, escrevo, com o desejo de que este texto seja lido como um exercício de interculturalidade, um chamado à escuta sensível e ao diálogo sincero. Falar dos órìṣàs e do Batuque é também falar da vida em sua pluralidade, da be-

leza que existe na diferença e da necessidade de rompermos os vazios intelectuais e espirituais que a modernidade tantas vezes nos impõe.

Que este testemunho seja um convite: deixemo-nos tocar pelos tambores que não apenas soam, mas curam; não apenas ritmam, mas despertam. E que cada um possa, ao seu modo, sentir que os orixás não estão fora de nós, mas habitam no mais íntimo de nossa existência.

O que é o Batuque?

Como se trata de uma religião de transmissão predominantemente oral e sem registros escritos, sobre as origens e local de nascimento há algumas hipóteses. Norton Corrêa (2006) propõe, a partir de provas provenientes de suas observações de campo, que a origem do Batuque tenha surgido na cidade de Rio Grande, com escravizados negros e seus descendentes, procedentes do nordeste brasileiro. Batuque, também conhecido como *Nação*, surgiu entre 1833 e 1859, no referido município, expandindo-se para Pelotas. Esse culto é visto como uma das manifestações mais genuínas das religiões afro-brasileiras no Rio Grande do Sul, estabelecendo-se como um símbolo da influência cultural africana na área.

No que diz respeito à origem do Batuque, existem duas interpretações predominantes: uma atribui a uma escrava vindia diretamente de Recife; e outra que não o vincula a um personagem específico, mas a etnias africanas que o construíram como um local de resistência simbólica à escravidão. Segundo Oro (2002) e Corrêa (2006), o Batuque foi introduzido e difundido pelo príncipe Custódio de Almeida, da *nação Jêje*, cuja influência foi crucial para a sua disseminação.

[...] é uma religião que cultua doze orixás e divide-se em *lados* ou *nações*, tendo sido, historicamente, as mais im-

portantes: *Oyó*, tida como a mais antiga do estado, mas tendo hoje aqui poucos representantes e divulgadores; *Jéje*, cujo maior divulgador no Rio Grande do Sul foi o Príncipe Custódio; *Ijexá*, *Cabinda* e *Nagô*, são outras nações de destaque neste estado. Nota-se que o *Keto* esteve historicamente ausente no RS, vindo somente nos últimos anos a se integrar por meio do candomblé (Oro, 2002, p. 352).

O príncipe africano Custódio, pertencente à família real de Ajudá (atual República de Benin), era o herdeiro do trono de Benin. Seu nome tribal era *Osuanlele Okizi Erupé* e deve ter nascido em 1832, chegando ao Brasil com cerca de 30 anos, quando passou a se chamar Manoel Custódio de Almeida. Em Porto Alegre, estabeleceu seu templo religioso, onde teve diversos filhos de santo. Ele se vestia com grande sofisticação e interagia com a elite branca; percorria a cidade em uma luxuosa carroagem branca e residia em uma ampla residência na Cidade Baixa, com várias esposas e filhos. Em 1936, faleceu e seu funeral contou com a presença da elite local (Corrêa, 2006; Silva, 1999).

Assim, a partir de Rio Grande e de Pelotas, a prática do culto aos òriṣás, o Batuque se estruturou na capital gaúcha, principalmente nas regiões que eram conhecidas como: Areal da Baronesa, Colônia Africana e Bacia do Mont’Serrat (Oliveira, 2021).

O Batuque representa a expressão mais africana do complexo afrorreligioso gaúcho, pois a linguagem litúrgica é iorubana, os símbolos utilizados são os da tradição africana, as entidades veneradas são os orixás e há uma identificação às “nações” africanas (Dillmann, 2016, p. 144).

Na segunda metade do século XIX, em Porto Alegre, a maioria dos negros residia nos arredores da cidade, no Areal da Baronesa, na Cidade Baixa, perto da atual Rua Lima e Silva, e nas regiões conhecidas como “Colônia Africana” e “Bacia”, que correspondem aos atuais bairros Bonfim,

Mont’Serrat e Rio Branco. Essa era uma região insalubre, situada nas margens de chácaras e propriedades existentes, de valor reduzido e interesse imediato para seus proprietários, e foi sendo ocupada por escravizados recém-libertos (Kersting, 1998 *apud* Oro, 2002).

Pode-se afirmar que, no Brasil, Batuque é um termo empregado para se referir a diversas religiões que, por possuírem elementos evidentemente africanos, foram categorizadas pelo adjetivo composto “afro-brasileiras”, com todas as suas inconveniências e imprecisões. Em geral, Batuque é considerado um termo abrangente para os ritmos criados a partir da percussão, por participantes de cultos cujos componentes mitológicos, axiológicos, linguísticos e ritualísticos possuem origem africana.

O Batuque é formado por cinco *nações* distintas: *Jéje*, *Ijexá*, *Oyó*, *Cabinda* e *Nagô*; embora haja diferenças na forma de cultuar os *órìṣàs*, eles estão presentes em todas. *Bàrá*, *Ògún*, *Yánsàn/Oyá*, *Şàngó*, *Olöodé*, *Ótin*, *Obà*, *Ósànyìn*, *Şàpánnà*, *Oṣun*, *Yemojá* e *Ósàálá* são os *órìṣàs* mais venerados. Para os *batuqueiros*, os orixás são representações das forças da natureza e de tudo que existe no mundo (Oliveira, 2021).

Oro (2002) fez observações sobre a expansão do Batuque, destacando que *Bàbá* Joãozinho do *Bàrá Lànà* (*In Memoriam*) talvez tenha sido o pioneiro e um dos mais proeminentes *bàbálóriṣàs* que levaram o Batuque além das fronteiras do Rio Grande do Sul, alcançando os países do Prata.

Ressalta-se a disseminação da fé afro-gaúcha em certos países latino-americanos, situados mais próximos ao Rio da Prata. Essa introdução possibilita o ressurgimento e a incorporação de novas expressões ao culto dos *órìṣàs*, além do reconhecimento da cultura africana. Na Argentina

e no Uruguai, a partir dos anos 60 do século XX, notou-se o ressurgimento (na Argentina) e a implementação das religiões de origem africana.

Além disso, a disseminação do Batuque para as nações do Rio da Prata, incluindo Argentina e Uruguai, é uma manifestação cultural ligada à diáspora africana e ao histórico processo de colonização e escravidão na América Latina. O Batuque, que se originou das atividades musicais e dançantes dos africanos trazidos para as Américas, particularmente os oriundos da África Ocidental e Central, desempenhou um papel crucial na construção das identidades culturais afro-latino-americanas. Embora menos evidente nos países do Rio da Prata do que no Brasil, o Batuque teve um papel crucial no progresso do culto aos *órisás*.

O sagrado e o Batuque

Para cosmovisão batuqueira, entende-se o sagrado como uma ligação intrínseca com a natureza, com o *àsè* (está associado à energia vital e à espiritualidade que permeia o universo) e respeito mútuo aos seres viventes (vivos e espirituais). O sagrado, no Batuque, é imanente, ou seja, está presente na própria vida, nos corpos, nos alimentos, nos elementos da natureza e nas relações que se estabelecem entre os seres. Uma cosmovisão diferente de estar no mundo e resistir ao tempo; perspectiva contrária ao eurocentrismo colonial.

O mundo permanece em constante movimento, portanto, na visão batuqueira/iorubá, em tudo que há, existe *àsè*, que é a força vital, existencial e atitudinal que anima o sentido da vida. Sendo assim, o sagrado está presente no vento que sopra as folhas da árvore, na água que corre, no fogo que aquece, na terra que sustenta a existência, no corpo que dança e conecta-se com o profundo devaneio, no tambor que embala o ritmo dos *órisás*, no canto que invoca e ecoa

a ancestralidade, e oralidade dos griôs (mais velhos). Nada é por acaso ou neutro: tudo está em sintonia, tudo vibra e carrega sentido, conexão, vida. É profano, é sagrado.

No centro dessa espiritualidade, desse sagrado, encontram-se os òrìṣàs. Na visão batuqueira dos òrìṣàs, acredita-se que são divindades capazes de manipular os elementos naturais, cada uma com seu domínio particular sobre os aspectos da vida humana e do cosmos. Em contraste com uma visão antropocêntrica e monoteísta, na qual um único deus governa tudo e todos, no Batuque, os òrìṣàs são múltiplos e suas funções são mais abrangentes e conectadas ao mundo natural. Os òrìṣàs têm uma função social, cultural e pedagógica, colaborando conosco para instruir, proteger, orientar, punir e manter um equilíbrio entre o mundo físico e o espiritual.

Sendo assim, eles desempenham uma função intermediária entre nós, humanos, e as forças superiores do universo, atuando como orientadores espirituais que nos direcionam, nos acolhem e nos resguardam. Os òrìṣàs são caracterizados por elementos naturais, tais como a água para *Oṣun* e *Yemojá*, o fogo para *Yánsàn/Oyá* e *Şàngó*, a terra para *Òsànyìn* e *Şàpánnà*, e os animais para *Olóqodé* e *Òtìn*. Além disso, eles simbolizam características humanas, tais como a coragem de *Ògún*, a justiça de *Şàngó*, a bravura de *Obà*, a serenidade de *Òsáàlá*, entre outros atributos.

Essa relação entre o sagrado e o cotidiano estão presentes nos ritos. Quando se manifestam nos rituais, por meio de seus médiuns, neles há uma conexão profunda com a vivência espiritual e corporal. O corpo se torna um canal sagrado. O tambor expressa a batida do coração e abertura para a transcendência. Cada gesto, canto ou movimento é carregado de significado e, por isso, sagrado.

Por fim, o sagrado no Batuque é também um ato de resistência. Em uma sociedade marcada por séculos de colonização e racismo, preservar e praticar essa religiosidade é um gesto político e existencial de afirmação de identidade. O Batuque afirma que há outras formas de pensar o mundo, de viver o tempo, de se relacionar com o invisível – formas que não separam o corpo da alma, o rito da vida, o humano do divino.

Um passo para a interculturalidade

Pesquisar numa perspectiva intercultural é ter uma atitude de abertura e acolhimento acerca de temáticas importantes para a vida das pessoas, ou seja, a temática do sagrado é importante para o ser humano. Portanto, é nessa importância que nos permitimos refletir e conhecer mais sobre a dimensão da espiritualidade no quilombo e no Batuque. É nessas duas dimensões que buscamos dar um passo reflexivo, pedagógico e educativo acerca da interculturalidade, ou seja, como o sagrado desses dois campos assumem uma dinâmica intercultural. O povo quilombola, em sua vida, busca também romper com um pensamento eurocêntrico, um pensamento que priva e que não dá a liberdade de viver e constituir uma vida e história.

A partir dessa imersão necessária e urgente no quilombo, nos deparamos com um espaço de coexistência no mundo, uma cosmovisão baseada em práticas do cuidado, cura, conexão profunda com a terra, espiritualidade e educação que desafiam os modelos hegemônicos. Ao adentramos nesse território da resistência ancestral, estudando com o quilombo, ao invés de apenas estudar sobre ele, surge um campo fértil para outras epistemologias. Desenvolvemos um ato da interculturalidade, um convite à escuta, à vivência, à (co)criação do saber.

O estudo da interculturalidade e sua relação com o Batuque e os òrìṣàs inspira-se em Panikkar (2006) que entende a interculturalidade como um processo significativo de fusão e conversão mútua entre diferentes culturas, sem perder a identidade única de cada uma delas. Para o autor, essa abordagem é vital para promover a paz, que não pode ser atingida apenas por meio de acordos políticos ou econômicos, mas sim por meio de um diálogo profundo entre culturas distintas, tradições e cosmovisões variadas.

A menos que se reduzca la religión a un sistema institucionalizado de creencias, religión y cultura no son separables – aunque vayan paralelas. Lo que implica que el diálogo intercultural y el diálogo religioso van juntos. Sin este diálogo no puede existir armonía ni paz entre los pueblos de la tierra (Panikkar, 2006, p. 18-19).

Compreendemos que, no Batuque, a interculturalidade se manifesta de maneira semelhante ao pensamento de Panikkar (2006). Nem todas as iniciativas de exercer a interculturalidade dão certo e muito menos nascem da boa vontade de um saber dominante em dialogar com o outro. Ela surge a partir de uma necessidade de compreender o próximo e se compreender como humano, muitas vezes, nascendo da insistência do outro em existir, mesmo sob apagamentos. O Batuque, nesse sentido, é insurreição – memória viva que não se deixou domesticar pelo tempo colonial. Ao tocar os tambores, na reverência aos òrìṣàs, palavra dos griôs, carregados da força ancestral, com a oralidade iorubá, nos permite escutar o invisível, escutar o ancestral, escutar o que não se traduz, apenas se vive. O Batuque propõe-se uma perspectiva de vida que rompe com as epistemologias eurocêntricas e colonizadoras, assim valorando os saberes populares e ancestrais. A interculturalidade como linha tênue entre o viver e o ancestral.

Dessa forma, “a interculturalidade é, portanto, um caminho necessário para rompermos a bolha eurocêntrica,

responsável pela afirmação da racionalidade moderna-colonial" (Menezes; Bergamaschi; Menezes, 2024, p. 7). Trata-se de um movimento que rompe com o vazio intercultural e nos conduz ao campo de escuta do pensamento negro, quilombola e popular em nossa América negada, em que nos esforçamos para fortalecer e aprender em nossa própria terra (Menezes; Moretti, 2018).

Referência

- CORRÊA, N. F. *O Batuque do Rio Grande do Sul: antropologia de uma religião afro-rio-grandense*. 2. ed. São Luís: Cultura & Arte, 2006.
- DILLMANN, Mauro (org.). *Religiões e religiosidades no Rio Grande do Sul: matriz afro-brasileira*. São Paulo: Clube de Autores, 2016.
- DORST, B. *Introdução. In: JUNG, Carl Gustav. Espiritualidade e transcendência*. Petrópolis: Vozes, 2015.
- KERSTING, E. H. de O. *Negros e a modernidade urbana em Porto Alegre: a colônia africana (1890-1920)*. 1998. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 1998.
- MENEZES, A. L. T. de; MORETTI, C. Z. Aprendendo com os Guarani: geocultura através do ensino, pesquisa, extensão na universidade comunitária. *Sinergias – Diálogos educativos para a transformação social*, Coimbra, n. 6, p. 25–38, jan. 2018. Disponível em: https://sinergiased.org/wp-content/uploads/2018/02/sinergias6_19_02_pag29_42.pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.
- MENEZES, M. M. de; BERGAMASCHI, M. A.; MENEZES, A. L. T. de. Metodologias insurgentes de pesquisa: o pensamento indígena em diálogo. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 1–12, 2024. DOI: 10.22456/1982-6524.142136. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/142136>. Acesso em: 15 jul. 2025.
- OLIVEIRA, V. P. de.; GOMES, D. P.; SCHERER, J. de S. *Histórias de batuques e batuqueiros: Rio Grande, Pelotas e Porto Alegre*. [livro eletrônico]. Pelotas, RS: Ed. dos Autores, 2021.
- ORO, Ari. Religiões Afro-Brasileiras do Rio Grande do Sul: Passado e Presente. *Revista Estudos Afro-Asiáticos*, ano 24, n. 2, p. 345-384, out. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eaa/a/>

MHgZxZM6Nw5qzMqZHyy7dQg/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 jul. 2025.

PANIKKAR, R. *Paz e interculturalidad*: Una reflexión filosófica. Barcelona: Herder, 2006.

SILVA, M. H. N. da. *O Príncipe Custódio e a religião afro-gaúcha*. 1999. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/17840/1/100_39%20S586p%20Disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf. Acesso em: 15 jul. 2025.

Matheus Mello da Silva

Professor da Educação Básica. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (PPGEdu/Unisc), na Linha de pesquisa “Linguagem, Experiência Intercultural e Educação” (LEIE). Bolsista PROSUC/CAPES – Modalidade II.

E-mail: mello6@mx2.unisc.br

A Editora

A Editora da Universidade de Caxias do Sul, desde sua fundação em 1976, tem procurado valorizar o trabalho dos professores, as atividades de pesquisa e a produção literária dos autores da região. O nosso acervo tem por volta de 1.600 títulos publicados em formato de livros impressos e 600 títulos publicados em formato digital. Editamos aproximadamente 1.000 páginas por semana, consolidando nossa posição entre as maiores editoras acadêmicas do estado no que se refere ao volume de publicações.

Nossos principais canais de venda são a loja da Educ's na Amazon e o nosso site para obras físicas e digitais. Para a difusão do nosso conteúdo, temos a publicação das obras em formato digital pelas plataformas Pearson e eLivro, bem como a distribuição por assinatura no formato streaming pela plataforma internacional Perlego. Além disso, publicamos as revistas científicas da Universidade no portal dos periódicos hospedado em nosso site, contribuindo para a popularização da ciência.

Nossos Selos



-  **EDUCS/Ensino**, relativo aos materiais didático-pedagógicos;
-  **EDUCS/Origens**, para obras com temáticas referentes a memórias das famílias e das instituições regionais;
-  **EDUCS/Pockets**, para obras de menor extensão que possam difundir conhecimentos pontuais, com rapidez e informação assertiva;
-  **EDUCS/Pesquisa**, referente às publicações oriundas de pesquisas de graduação e pós-graduação;
-  **EDUCS/Literário**, para qualificar a produção literária em suas diversas formas e valorizar os autores regionais;
-  **EDUCS/Traduções**, que atendem à publicação de obras diferenciadas cuja tradução e a oferta contribuem para a difusão do conhecimento específico;
-  **EDUCS/Comunidade**, cujo escopo são as publicações que possam reforçar os laços comunitários;
-  **EDUCS/Internacional**, para obras bilíngues ou publicadas em idiomas estrangeiros;
-  **EDUCS/Infantojuvenil**, para a disseminação do saber qualificado a esses públicos;
-  **EDUCS/Teses & Dissertações**, para publicação dos resultados das pesquisas em programas de pós-graduação.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code.

