

O QUE A TERRA ENSINA: ENCONTROS, APRENDIZADOS E RESISTÊNCIA POLÍTICA EM UMA UNIVERSIDADE INDÍGENA

Cendy de Souza Viana Queiroz¹

Em um país no qual a escolaridade não contempla devidamente saberes exteriores ao eixo hegemônico, a educação, que pode surgir em qualquer lugar e a qualquer tempo, se estabelece e produz saberes que vão em direção a um reflorestamento de pensamentos e de relações com o outro e com o mundo ao nosso redor. Sob este prisma, o presente trabalho busca evocar formas outras de conhecimento frente aos limites impostos pela colonialidade circundante, sob a figura da Universidade Indígena Aldeia Maracanã, espaço de luta e resistência localizado na cidade do Rio de Janeiro, no qual os saberes pindorâmicos são veiculados não apenas em datas específicas ou no âmbito conteudista, como no “ensino formal”, mas num escopo em que o processo de ensino-aprendizagem pauta-se no entrelaçamento entre humano e natureza, na coletividade e na indissociabilidade entre trabalho intelectual e físico/manual e, posteriormente, objetiva-se trazer as percepções e os efeitos de tais práticas para os frequentadores da Universidade, principalmente, da autora do artigo. Será empregada uma pesquisa bibliográfica, acoplando referenciais de Ailton Krenak, David Kopenawa, Gersem Baniwa, Geni Núñez, entre outros. Como aditivo, serão utilizadas a Pesquisa Participante e a Análise do Discurso. Os resultados devem apontar que a experiência formativa no espaço volta-se ao aprendizado relacional, à coletividade, à conexão com a terra e à transmissão de saberes de maneira integrada à vida cotidiana, além de permitir que o leitor acesse aspectos subjetivos extraídos de vivências. Assim, o estudo não apenas trará reflexões sobre as epistemologias indígenas e suas potências na construção de alternativas ao ensino formal, mas também pretende reforçar a urgência de reconhecer e valorizar esses saberes como fundamentais para a pluralidade do conhecimento e para a construção de um outro mundo possível, no qual a educação seja verdadeiramente diversa, enraizada e libertadora.

Palavras-chave: Universidade Indígena Aldeia Maracanã, Reflorestamento de Saberes, Epistemologias Indígenas, Ensino-aprendizagem, Contracolonialidade.

INTRODUÇÃO E REFERENCIAL TEÓRICO

A floresta está viva. Só vai morrer se os brancos insistirem em destruí-la. Se conseguirem, os rios vão desaparecer debaixo da terra, o chão vai se desfazer, as árvores vão murchar e as pedras vão rachar no calor. A terra ressecada ficará vazia e silenciosa. Os espíritos xapiri, que descem das montanhas para brincar na floresta em seus espelhos, fugirão para muito longe. Seus pais, os xamãs, não poderão mais chamá-los e fazê-los dançar para nos proteger. Não serão capazes de espantar as fumaças de epidemia que nos devoram. Não conseguirão mais conter os seres maléficos, que transformarão a floresta num caos. Então morreremos, um atrás do outro, tanto os brancos quanto nós. Todos os xamãs vão acabar morrendo. Quando não houver mais nenhum deles vivo para sustentar o céu, ele vai desabar. (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p.6)

¹ Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, cendysvq@gmail.com.



O alerta de Kopenawa e Albert não versa, apenas, sobre uma destruição ecológica, mas acerca de um colapso ontológico: o fim de um modo de existir com o mundo. O pensamento da floresta propõe um convite a reconhecer que existem múltiplas formas de saber, sentir e se relacionar com o que nos circunda, numa lógica bem diferente da concepção de exclusividade epistêmica, fincada pelos parâmetros ocidentais. Geni Núñez, em seu artigo de título “Monoculturas do pensamento e a importância do reflorestamento do imaginário” (2021), traz à tona as cicatrizes coloniais que, de diversos modos e de tempos em tempos, tendem a reabrir. A partir de constantes dicotomizações, binarismos e rupturas - características tão inerentes ao molde eurocêntrico -, é imposta a perspectiva de que o mundo é compartimental; a questão é que tal noção não finca-se apenas no plano das ideias, mas adota contornos reais, seja na degradação de recursos naturais, na expropriação de terras ou no dano ao corpo que é, também, um território.

Por via de regra, há um entendimento, fruto de uma concepção ocidental, de que o ser-humano encontra-se de um lado, e a natureza, de outro, e, sendo estes elementos distintos, tudo o que é exterior ao corpo pode ser explorado até o momento em que já não possa mais gerar algo de valor. Para Kopenawa e Albert (2015), não interessa aos indígenas extrair os minérios da terra, ao contrário do que a lógica da ganância estipula: consumir → não se satisfazer → consumir mais e mais. Núñez, ao desenvolver a ideia de monocultura, explicita que esta se manifesta em três principais dimensões: a da fé, a partir da instauração do monoteísmo cristão; a da sexualidade, através da cishéteronormatividade; e a dos afetos, que se manifesta a partir da monogamia. De modo geral, podemos entender a monocultura como uma “[...] imposição monolítica de um mundo só” (KRENAK; CAMPOS, 2021, p. 69), podendo ser manifestada nos mais diversos âmbitos, como no plantio de soja como única espécie de planta, que, feito em larga escala e por longos períodos de tempo, tende a causar impactos ambientais, como o envenenamento da água, do solo e, consequentemente, da biodiversidade.

Tal monocultura incide, também - e principalmente -, no contexto educacional brasileiro, sistema permeado pela hegemonia eurocêntrica, refletida no tipo de conteúdo veiculado e nos currículos que guiam o processo de ensino-aprendizagem, apesar da instituição da Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena. Se pensarmos no



ambiente universitário, principalmente nos cursos de Ciências Humanas e da Saúde, é possível identificar uma lacuna no que tange à perpetuação de saberes indígenas e de outros povos tradicionais e/ou historicamente apagados das narrativas oficiais, e, quando tais conteúdos aparecem, encontram-se intrinsecamente associados ao folclore ou transmitidos de maneira extremamente pontual, perpetuando uma lógica de formação que exclui modos outros de pensamento, de existência e de aprendizado.

Como contramarcha a esse modelo, evoco a existência da Universidade Pluriétnica Aldeia Maraka'anà (ou "Maracanã"), localizada na cidade do Rio Janeiro, como um espaço de resistência, construção de saberes, indissociabilidade entre educação e vida cotidiana, na qual pude vivenciar uma lógica de base coletiva que se faz presente na dança, no sentar ao redor da fogueira, no fazer-com e na partilha de alimento, desafiando a rigidez do espaço universitário tradicional. Assim, mais do que evocar práticas epistemológicas da Universidade Indígena Aldeia Maracanã, objetivo compartilhar experiências pessoais e refletir sobre meu despertar, ao adentrar numa experiência que me convocou a (re)pensar os caminhos para uma educação efetivamente enraizada. Para isso, me amparo na Pesquisa Bibliográfica - articulando referenciais de Ailton Krenak, Davi Kopenawa, Gersem Baniwa, Geni Núñez e Potyra Guajajara et al. -, Pesquisa Participante, na qual compartilho experiências e percepções pessoais, além de Análise do Discurso, para falas e registros.

METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como um estudo qualitativo, de caráter reflexivo, que se situa na intersecção entre a experiência e a formação. Tal percurso metodológico deriva de vivências e atravessamentos obtidos a partir do contato com duas esferas: 1) a formação, cursada nos moldes "tradicionais" de uma universidade pública brasileira, na qual não há o espaço devido aos saberes negros, indígenas e dissidentes; 2) a Aldeia Maracanã enquanto um espaço de resistência e produção de "saberes outros", que propicia o tensionamento do modo como o processo de ensino-aprendizagem se dá, principalmente, no escopo acadêmico. Assim, a pesquisa não parte de um objeto delimitado previamente, mas de reverberações de uma experiência que surge do encontro e da escuta, que me fizeram (re)pensar a Psicologia,



meu campo de estudo, e a noção de universidade, espaço no qual estou inserida. Essa escrita, então, não pretende-se neutra, mas implicada, afetada e em constante movimento. A seguir, apresento as metodologias empregadas no presente artigo.

- a) **Pesquisa bibliográfica:** almejo, a partir dela, situar de onde falo, teorizando o debate a partir de referências da contracolonialidade e decolonialidade, com a finalidade de refletir sobre epistemologias outras, tensionando a hegemonia do conhecer. Aqui, as noções de corpo, território, coletividade e tempo fazem-se presentes, a partir de autores importantíssimos para essa corrente.
- b) **Pesquisa-participante:** me coloco, aqui, enquanto um sujeito que pertence a um curso de graduação no qual o saber encontra-se, sempre, em disputa. Sendo a Psicologia uma ciência oriunda do seio eurocêntrico, ainda hoje não há abertura para saberes ditos “dissidentes”, ao longo do processo formativo. Ao passar a frequentar a Aldeia, começo a observar como as atividades se dão e de que forma sou atravessada por uma dinâmica que se distancia da experiência com a qual me deparo no seio acadêmico formal. Trata-se, então, de uma metodologia baseada num fazer-com e que surge do encontro.
- c) **Análise do discurso:** empregada como ferramenta para compreender os sentidos produzidos nas falas, nos gestos e nas práticas cotidianas da Aldeia, bem como nos discursos que sustentam a própria universidade formal. O intuito é evidenciar como as palavras, os silêncios e as ações carregam marcas da colonialidade, mas também anunciam caminhos outros de existência e de ensino.

Esta metodologia, portanto, não se limita a um conjunto de técnicas, mas constitui-se como uma tentativa de adiar o fim do mundo, como Krenak (2019) sugere, que parece cada dia mais próximo, a partir de tensionamentos que explicitam a necessidade de uma formação acadêmica que leve em consideração um currículo que contemple uma noção ética do compromisso social, considerando as mais diversas formas de ser-existir.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Embora tendamos estudar o “início” da história do Brasil a partir da invasão portuguesa, em 1500, é válido que nos lembremos que, antes deste lastimoso marco, o território já era permeado por povos indígenas, de diversas etnias. No Rio de Janeiro, por exemplo, eram encontrados os Tupinambá e os Temiminó, que, de diversas formas, foram acometidos por distintas tentativas de apagamento, perpassando pela mortificação do corpo, de sua cultura e pelo deslocamento forçado. O território passa, então, a ser apossado por europeus e a presença indígena passa a ser cada vez mais minada. Com a chegada da Coroa Portuguesa, era comum que as terras fossem doadas ou loteadas entre a nobreza.

De acordo com a oralidade e com o que consta na obra “Em nossas artérias, nossas raízes”, de Potyra et al (2023), o local no qual hoje estabelece-se a Aldeia Maraka’nà, teria sido uma construção da família real e, posteriormente, parte do Derby Club, construído por Paulo de Frontin. Em 1889, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio da República instala-se no edifício. No ano de 1953, torna-se sede do primeiro “Museu do Índio” da América Latina, sob influência de Darcy Ribeiro. Também foi casa para a Pós-graduação em Antropologia e Graduação da Escola Nacional de Agronomia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), de 1950 a 1970. Após sua transferência para Botafogo, em 1978, o território fica abandonado.

No ano de 2006, movimentos indígenas optam por retomar seu espaço. Em 2013, ano anterior à Copa do Mundo, que aconteceria no Rio de Janeiro, o local passa a ser visto como atrativo para a construção de dispositivos lucrativos e de fácil acesso ao estádio do Maracanã, um estacionamento e um shopping. Nesse mesmo ano, após duas tentativas de remoção dos habitantes do local, ocorre uma truculenta expulsão, sob uso da força do Estado. É válido lembrar que o governo da época era o de Sérgio Cabral, político que tem sua trajetória permeada por inúmeros escândalos. O sobrenome, infelizmente, continuou a perpetuar as mesmas opressões de mais de 500 anos atrás, dessa vez, de maneira repaginada. Em 2016, ocorre a reocupação do território, a quebra do asfalto e o renascimento da pluriversidade, em meio a tanto concreto.



Aldeia-universidade

Meu contato com a Aldeia se dá através de uma inquietude: ao ingressar no ambiente acadêmico, a partir de meus marcadores enquanto mulher preta, favelada e oriunda de colégio público, passo a me perceber em um lugar de ausência de referências e temáticas consonantes com vivências de corpos similares ao meu ou socialmente marginalizados. Nesse escopo, inicio o estudo, através de dispositivos externos ao meu curso, de conteúdos sobre o ser-negro no Brasil, suas potencialidades e a formação social brasileira. Tempos depois, passo a sentir falta dos saberes indígenas, que raramente eram mencionados. Deste modo, me inscrevo em um passeio à Aldeia e, a partir daí, começo a me integrar em demais atividades, como oficinas, festas, reuniões e congressos, proporcionadas pelos próprios habitantes da Aldeia, que me possibilitaram vivenciar a coletividade e cosmopercepções outras. Para Cusicanqui (2010), é necessário que retomemos o paradigma epistemológico em que seres animados e inanimados sejam compreendidos, em sua totalidade, e como sujeitos.

Deste modo, a Universidade Indígena Aldeia Maraka'nã encontra-se indissociavelmente interligada aos movimentos de retomada, às potencialidades e às territorialidades indígenas que encontram-se espalhadas por todo o país, sendo um movimento de “protagonismo indígena, de educação popular e libertária, de princípios não mercadológicos” (GUAJAJARA et al, 2023, p.17), tendo como ideal:

(...) Um lugar no qual a sabedoria das culturas indígenas possa dialogar em pé de igualdade, o tempo todo, com o conhecimento produzido pelos não-indígenas, e não somente em datas específicas e eventos. Onde os saberes indígenas sejam contemplados não somente nos conteúdos, mas também nos métodos de ensino e aprendizagem”.
(GUAJAJARA et al, 2023, p.17)

Na Aldeia, nos deparamos com diversas atividades cotidianas que devem ser recebidas como verdadeiras aulas. Entre elas, podemos nos deparar com a oficina de plantas e medicinas da floresta (num mundo em que tudo é comprado em drogarias e a natureza passa a não ter valor, a atividade tensiona a relação humano-natureza que, para diversos povos indígenas, é um aspecto indissociável e constituinte), a oficina de pintura corporal (os grafismos são uma marca registrada dos povos indígenas, que podem representar posição hierárquica e/ou de pertencimento dentro da comunidade,



etnia e/ou rito), curso de línguas e cultura Tupi-Guarani (a partir da obstinação colonial, é imposta a língua do colonizador, que aniquila as demais formas de expressão dos povos mais afetados pelos resquícios do regime; o curso representa, então, a emergência e a difusão da linguagem de um dos povos, que deveria estar cada vez mais presente, inclusive, ao longo do ensino básico), a oficina de canto indígena (tendo em vista que o corpo carrega saberes valiosos, a voz, nesse contexto e em muitos outros, é capaz de dar forma aos momentos de alegria, luta, tristeza, união, além de trazer memórias de antepassados, encantados e seres ainda vivos), o Ciclo Sagrado Feminino (sugere uma reconexão com nossa força interior e contempla nosso corpo como portal e materialização de mais um elemento da natureza), entre outros.

Para os habitantes-professores da Universidade, a prioridade é o Bem Viver, ou seja, a boa relação entre os seres humanos e a natureza. Nas atividades, podemos acessar uma forte marca da coletividade, da palavra dos mais velhos e das reais necessidades humanas: a alimentação, o plantio, a comunicação e a convivência.

Reverberações

Certa vez, conversando com uma amiga que atuou em conjunto com a Aldeia, ela passa a relatar de que forma o contato com o espaço impactou sua formação. Em suas palavras, diz:

“A gente tá muito acostumado com um conhecimento construído dentro desse espaço da universidade e, na Aldeia, os conhecimentos que são produzidos têm tanto valor quanto, só são veiculados de maneira diferente. Esses saberes também afetam e podem ser uma forma de melhoria dentro do sistema jurídico que a gente tem e do modelo de cidade que a gente pensa...o direito à cidade, o direito urbanístico. (...) As instituições muitas vezes não atuam da forma que deveriam atuar. Lá, pude ver a importância do movimento popular e usar o Direito, que é muito conservador, como uma ferramenta de mudança” (Relato oral de frequentadora e atuante, 2025)

Tal relato evidencia a potencialidade dos saberes produzidos fora dos muros institucionais e universitários, nos dando pistas sobre o conceito de “ecologia de saberes”, de Boaventura Sousa Santos (2007), que pauta-se no entendimento de que diversas formas de conhecimento podem e devem dialogar de maneira horizontal, sem hierarquias de validade. Deste modo, ao acessarmos o discurso sobre como a experiência com a Aldeia ressignificou seu modo de ver o Direito, é possível notar um



tensionamento e uma reinvenção de práticas, a partir da imersão num espaço-outro, que difere do escopo “tradicional”.

Nos escritos seguintes, compartilho, também, o que me veio e de que forma a Aldeia me inspirou a pensar sobre minha prática profissional e sobre a vida, trazendo à tona matutações acerca das fronteiras entre as universidades, os territórios e os saberes.

1) O tempo e o espaço

“O tempo da Aldeia é diferente”, disse uma outra frequentadora, certa vez.

Vivemos em um mundo ditado pela lógica capitalista, na qual a produção exacerbada possui local de primazia e a aceleração passou a ser normalizada. Tudo é para ontem. Você acorda cedo, vai trabalhar, retorna do trabalho e dorme. Há um esvaziamento de gostos, insensibilidade frente a novos fenômenos e intensa preocupação com o futuro. Como aponta Harmut Rosa (2022), estamos inseridos num processo de aceleração social do tempo, no qual o ritmo de produção e de consumo se intensifica, a ponto de anestesiar nossa capacidade de ressonância com o mundo; o tempo, nesse escopo, caracteriza-se como linear, instrumental e medido pelo desempenho. Na Aldeia, há uma ruptura da aceleração cotidiana da metrópole: um evento não necessariamente será iniciado no momento em que foi marcado e há ênfase no aqui-agora, sem se esquecer do passado, e cuidando, também, das sementes que serão plantadas para o futuro. Tal relação com o tempo se aproxima do que Silvia Rivera Cusicanqui (2010) descreve como uma “temporalidade espiralar”, em que o passado e o futuro coexistem no presente, assim como os acontecimentos se dão de maneira relacional.

Quanto ao espaço, é válido ressaltar que as aulas, oficinas, congressos, palestras, rodas de conversas são realizadas no mesmo espaço em que se reside, se planta, se colhe, onde as crianças brincam, cachorros correm. Em outras palavras, aprende-se com a vida acontecendo, dando valor ao cotidiano. Como bem lembra Ailton Krenak (2019), a terra pensa e ensina, sendo parte do processo de aprendizagem e não apenas um cenário. Assim, o saber circula de forma a reconhecer o corpo, o território e a relação, num movimento similar à pedagogia do cotidiano, defendida por Catherine Walsh (2013).



A nível de minha experiência profissional, e pôs a pensar, também, no tempo da clínica: o paciente chega, passa por momentos bons, outros nem tão bons assim, se estabiliza de novo. Não é um tempo linear ou cronológico, mas instaurado a partir do que acontece, a cada momento. Sobre o espaço: a clínica também pode ser feita em qualquer lugar que propicie o encontro com o outro. Esses fatores associados desafiam uma lógica imposta e defendem que o cuidado se faz a partir do compasso da vida.

2) A Policultura

Como oposição à monocultura, conceito supracitado de Geni Núñez, o aprendizado se dá a partir de uma multiplicidade de metodologias. A policultura, nesse sentido, advém como um convite à convivência entre mundos, epistemes e corpos diversos. Assim, por ser uma Universidade Pluriétnica, nos deparamos com variados povos e sua diversidade, o que implica ter notícias de diversos costumes, saberes sobre diferentes usos de uma mesma planta, diversas línguas e cânticos, além de hábitos alimentares, o que reflete a noção de um conhecimento enraizado, evidenciando uma ecologia de saberes (SANTOS, 2007).

Em oposição à lógica colonial que visa homogeneizar, erradicar o que é diferente, é possível que acessemos, nesse espaço da Aldeia, o enfrentamento à cosmofofia, o medo de conviver com o outro e com a natureza, como bem sinaliza Nego Bispo (2019), tanto sob a perspectiva simbólica quanto pelas práticas de cuidado do dia a dia, nas quais a diferença é tida como condição para a existência coletiva. Deste modo, a policultura que permeia a Aldeia expressa uma (po)ética da relação em que a aprendizagem se dá em rede, num gesto contracolonial que desafia a hierarquia entre saberes, propondo um viver-com.

3) O Físico-mental-espiritual

Toda atividade desenvolvida é regida pelos parâmetros físicos, mentais e espirituais, tendo em vista que são fatores complementares que regem a existência de cada indivíduo. Se a Organização Mundial da Saúde (OMS) defende a noção biopsicossocial, que versa sobre a indissociabilidade entre o que é biológico,



psíquico e social, as cosmopercepções indígenas ultrapassam essa tríade, ao conceberem que o corpo (físico, concreto) se mescla ao seu local de inserção, à paisagem, ao que é concebido como “exterior” - na cultura ocidental -, além de levar em consideração as forças invocadas a cada atividade.

Tal dimensão desafia a fragmentação moderna ocidental que instaura a separação entre humano e não-humano, natureza e cultura, corpo, mente e espírito. Para Kopenawa e Albert (2015), o corpo é pensamento e memória, tendo em vista que nele habitam os espíritos e saberes ancestrais que orientam a vida coletiva. Quando, por exemplo, estava a confeccionar um filtro dos sonhos, sob orientação de dois parentes, estava evocando a memória de ancestrais que também a confeccionavam, enquanto focava minha atenção no momento de elaboração - tempo presente - e utilizava minhas mãos para transpassar a linha por entre o arco, formando, assim, um elemento de proteção e promoção de bem estar. O saber, então, se produz em ato e de maneira relacional.

4) A clínica é política

A Aldeia, por estar sendo recorrentemente acometida por tentativas de remoção, nos relembra: a clínica deve ser pautada no compromisso social do psicólogo. Não dá para falar sobre saúde mental sem considerar que existe o perigo iminente de se perder seu território, de ser submetido a constantes pressões psicológicas, de ser acometido por uma reatualização do que foi feito aos seus ancestrais - expropriação de sua terra, aniquilamento de seu estatuto de humanidade, apagamento de sua existência e cultura.

O racismo e a colonialidade produzem desigualdades materiais, mas, também, abalos subjetivos (CARNEIRO, 2005). Assim, escutar alguém sob ameaça é ouvir os ecos da história: muitas vezes, o que vamos ouvir de um paciente encontra-se aterrado nas violências e na negligência de direitos básicos, o que explicita que o sofrimento é produto de um contexto social e político e, não, meramente individual. Desta maneira, não há neutralidade possível em contextos de injustiça; a escuta é, inerentemente, uma postura ética, devendo ser uma prática psicológica comprometida com o território e com as lutas que nele se inscrevem. A clínica, então, deve se expandir para o campo, para a rua, para a aldeia, como um gesto de cuidado enraizado e sustentação da vida.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Ailton Krenak (apud GUAJAJARA et al, 2023), o pensamento ocidental, que encontra-se entranhado nos moldes estudantis, criou uma escola que estabelece uma divisão entre o que é humano e entre o que não é, matando todo saber que se opõe a essa lógica, gerando uma distinção tão radical que sugere que nós, os humanos, podemos imprimir a nossa marca em cima de tudo que julgamos poder dominar, entretanto, esse modo de funcionamento, muito típico de um “deus do pensamento branco”, tem se dado de maneira tão egoísta que tem deixado marcas que estão afetando, inclusive, nossa própria experiência na Terra. Como aditivo, Gersem Baniwa (apud ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO UFG, 2017) também afirma que a herança colonial encontra-se inscrita de diversas formas e de tempos em tempos, através do racismo e de um modo de pensamento fincado no evolucionismo, que tem como base a hierarquização, a categorização e a seleção de pessoas e grupos que constituem a sociedade, e sugere que superemos uma estruturação do conhecimento que se dá em uma esfera marcada pela injustiça cognitiva e instauração das mais diversas formas de desigualdade, seja ela social, cultural ou econômica.

Assim sendo, trazer à tona o conhecimento indígena representa um movimento de reparação, (re)existência e combate ao epistemicídio (CARNEIRO, 2005), mecanismo que insiste em aniquilar formas não-hegemônicas do saber. Para mais, revisitar tais perspectivas favorece que tensionemos o mundo ao nosso redor, nossas relações e a forma como encaramos nossos processos formativos, seja a nível de Educação Básica ou no escopo do Ensino Superior, como é meu caso. Falar sobre o saber indígena é, principalmente, falar sobre uma educação que é inseparável da saúde e da vida. É, ainda e sobretudo, reafirmar uma educação que cura e refaz vínculos com o outro e com o que nos cerca.

REFERÊNCIAS

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO UFG. “É preciso superar a epistemologia colonial”. Universidade Federal de Goiás (UFG), 2017. Disponível em:



<https://ufg.br/n/99084-e-preciso-superar-a-epistemologia-colonial-diz-gersem-baniwa>. Acesso em:

BISPO, Antônio (Nêgo Bispo). **Colonização, quilombos: modos e significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.645**. Brasília, 2008. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 14 jun. 2025

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em:
<https://repositorio.usp.br/item/001465832>. Acesso em: 10 jul 2025.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Ch'ixinakax utxiwa: uma reflexão sobre práticas e discursos descolonizadores**. Tradução de Verónica Gago e Raquel Gutiérrez Aguilar. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

GUAJAJARA, Potyra et al. **Em nossas artérias, nossas raízes**. Rio de Janeiro: Aldeia Maraka'nà; Cesac, 2023.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

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

KRENAK, Ailton; CAMPOS, Yussef. **Lugares de origem**. São Paulo : Jandaíra, 2021

NÚÑEZ, Geni. Monoculturas do pensamento e a importância do reflorestamento do imaginário. **ClimaCom – Diante dos Negacionismos** [online]. Campinas, ano 8, n. 21. novembro 2021. Disponível: <https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/monoculturas-do-pensamento/>. Acesso em: 20 out. 2025.

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

ROSA, Harmut. **Alienação e aceleração: por uma teoria crítica da temporalidade tardo-moderna**. Tradução de Fábio Roberto Lucas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

SANTOS, Boaventura Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos, CEBRAP**, 79, 2007. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 26 ago. 2025.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

