

**POVOS INDÍGENAS E SUAS EPISTEMOLOGIAS:
RESSIGNIFICAR AS CAMINHADAS E AS TRILHAS PERCORRIDAS
POR DOIS GRUPOS DE PESQUISA**

***INDIGENOUS PEOPLES AND THEIR EPISTEMOLOGIES: RE-
SIGNIFYING THE HIKING AND TRAILS COVERED
BY TWO RESEARCH GROUPS***

Rosemary Santos.¹

Carolina Tamayo.²

RESUMO

233

Neste artigo, inspirado em pesquisas realizadas por dois grupos de pesquisa de regiões diferentes do Brasil: Educiber e InSURgir, as autoras trazem possibilidades de pensar os povos indígenas e suas epistemologias para contribuir com os debates educacionais. O objetivo é ressignificar as caminhadas e as trilhas percorridas por seus Grupos de Pesquisa que começaram com o diálogo das pesquisadoras numa live que aconteceu em 10 de agosto de 2022, vinculada ao projeto ‘Cotidianos, Redes Educativas, Processos Culturais e Imagens’, do Programa Institucional de Internacionalização da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes-PrInt), na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Tem sido cada vez mais urgente evocar momentos como esses, para partilharmos nossas histórias e inquietações: experiências de vida e formação, performances que se fazem como manifestos e denúncias em sintonia com o nosso tempo.

Palavras-chaves: Decolonialidade; Pesquisas; Educação.

¹ Doutora e mestra em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ. Professora associada do Departamento de Formação de Professores da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - FEBF-UERJ. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - ProPed da UERJ, na Linha de Pesquisa ‘Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais’. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas – PPGCEC/UERJ. e-mail: rose.brisaerc@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e integrante do Grupo de Pesquisa Interinstitucional ‘inSURgir’, desta mesma universidade. Integrante dos Grupos de Pesquisa ‘Educação, Linguagem e Práticas Culturais’, da UNICAMP e ‘Matemática, Educación y Sociedad’, da Universidad de Antioquia, Colômbia. Coordenadora do Doutorado Latino-Americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente da UFMG. e-mail: tamayocarol36@gmail.com.

ABSTRACT

In this article, inspired by research carried out by two research groups from different regions of Brazil: Educiber and InSURgir, the authors bring possibilities of thinking about indigenous peoples and their epistemologies to contribute to educational debates. The objective is to give a new meaning to the walks and trails covered by its Research Groups that began with the dialogue of the researchers in a live that took place on August 10, 2022, linked to the project 'Daily Life, Educational Networks, Cultural Processes and Images', of the Program Institutional Program for Internationalization of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes-PrInt), at the State University of Rio de Janeiro (UERJ). It has been more and more urgent to evoke moments like these, to share our stories and concerns: life and training experiences, performances that are made as manifestos and denunciations in tune with our time.

Keywords: Decoloniality; Research; Education.

DOS ENCONTROS EM REDE E FUTURAMENTE: NA REDE

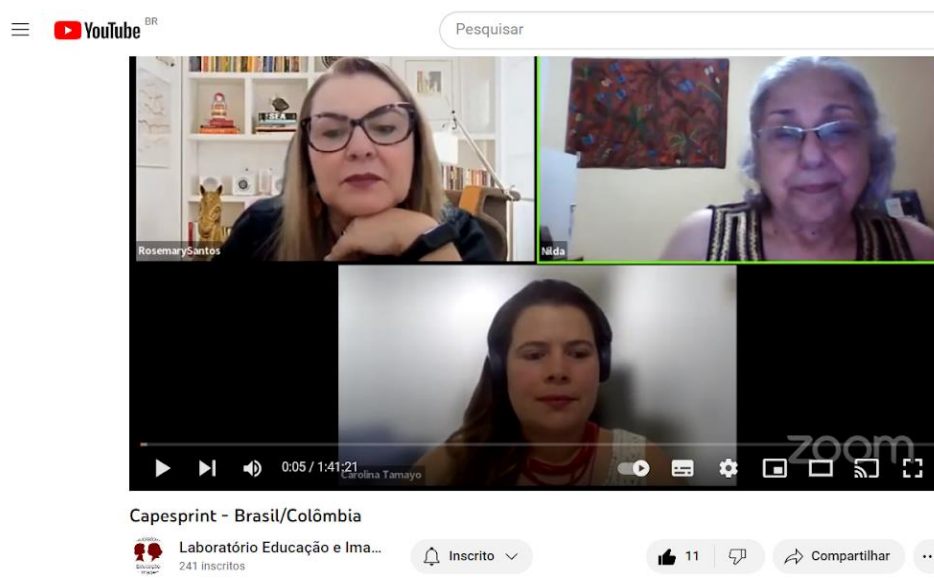
Este texto foi constituído a partir do diálogo de pesquisadoras de universidades públicas brasileiras numa live³ que aconteceu em 10 de agosto de 2022, vinculada ao projeto ‘Cotidianos, Redes Educativas, Processos Culturais e Imagens’, do Programa Institucional de Internacionalização da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes-PrInt), na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj), coordenado pela Prof.^a Nilda Alves. Essas lives, que foram chamadas de ‘Cotidianos, Redes Educativas, ENCONTROS e Processos Culturais de Parceiros e Imagens no Capes-PrInt’, tiveram como tema, especificamente, ‘A vida é uma dança cósmica: dancemos na Educação em ritmo colonial’. Na figura 1, o momento em que nos encontramos.

Desse encontro há um livro sendo editado no qual algumas reflexões foram apresentadas. Retomamos essa escrita, para ampliar aqui algumas reflexões que no momento não tínhamos considerado. Este retorno a essa escrita o entendemos como uma escrita que segue, que caminha com quem escreve que no envolvimento com pesquisas e esforços decolonizadores na universidade espera, respira, recupera o fôlego, e continua a ressignificar

³ Cf.: <https://www.youtube.com/watch?v=TckJJIUcqXw>.

as caminhadas e as trilhas percorridas. Escrita dos detalhes que assim como se apresentam, vão embora na próxima mirada, que é chamada para outra a todo momento.

Figura 1 – Capes-PrInt - Brasil/Colômbia



Fonte: <https://encr.pw/igxKJ>.

Sempre escrevemos num movimento fragmentário, composto de cenas, conversas com os passos desequilibrados que vamos dando a cada novo curso de extensão, cada aula, cada pesquisa, cada conversa. Experimentações que nos abrem caminhos ao desconhecido e nos desestabilizam, corpos que afetam e são afetados pelas forças do entorno para dar passagem aos afetos e as descompactações das certezas, das verdades.

Está escrita retomada, reescrita, apresenta os vestígios do que já foi dito e do que ainda não foi, mas que pode vir como um respiro para o campo da educação que aprende dos povos originários e suas epistemologias a dançar de outros modos. (Re)escrevemos nas linhas do que brota, fura, empaca, erra, desencontra. Reunimos pesquisas que buscam ser decoloniais de grupos de investigação dos quais nós, as autoras deste artigo, participamos, como possibilidade de dançar coletivamente outros ritmos pela/para e com a Educação.

Escritas moventes, pois entendemos que ao caminhar dois passos, sempre retrocedemos um, mas estamos convictas de que, a cada passo, novas fissuras são produzidas na

modernidade/colonialidade. Nós, que pensamos em redes educativas, sentimentos, imagens e sons ao pensarmos no currículo, podemos operar conceitualmente com a(s) ideia(s) de que *fazemos pensamos* por meio das nossas histórias. Para tanto, inspiramo-nos em Hooks (2020, p. 94):

Histórias nos ajudam a nos conectar com um mundo além da identidade. Ao contarmos nossas histórias, fazemos conexões com outras histórias. Quando viajamos para países cuja língua nativa não conhecemos, a maioria de nós se comunica criando uma história que pode ser contada sem palavras. Podemos mostrar por meio de gestos o que queremos dizer. O que se torna evidente é que, na comunidade global, a vida é sustentada por histórias. Uma forma poderosa de nos conectar com um mundo diverso é ouvindo diferentes histórias que nos contam. Essas histórias são um caminho para o saber. Portanto, elas contêm o poder e a arte da possibilidade. Precisamos de mais histórias.

Tem sido cada vez mais urgente evocar momentos como esses, para partilharmos nossas histórias e inquietações: experiências de vida e formação, performances que se fazem como manifestos e denúncias. Se o machismo, o racismo, a homofobia e tantas outras injúrias moralistas decorrentes de um histórico colonialista são construções humanas, há nesses encontros, nas nossas histórias com esses parceiros da América Latina, o exercício criativo da desconstrução, da reflexão e da possibilidade de pensarmos na ruptura com essas estruturas.

1. (DES)APRENDER PARA APRENDER: DOIS GRUPOS DE PESQUISA EM DIÁLOGO COM OS POVOS INDÍGENAS E SUAS EPISTEMOLOGIAS

Temos de parar de vender o amanhã
(KRENAK, 2020a, p.12)

Temos de parar de vender o amanhã nos diz Ailton Krenak⁴ é uma provocação que respostas mas não daquelas acabadas e fechadas mas abertas no campo do fronteiro espaço onde os limites são ultrapassados e novas dimensões são descobertas. A ultrapassagem cria possibilidades de reordenamentos como espaços de ruptura e conflito. Fronteiras são lugares de

⁴ Primeiro indígena a ingressar na Academia Brasileira de Letras.

deslizamento. Alianças, bifurcações e substituições. Nas fronteiras e seu esticamento pensar sobre o amanhã se torna responsabilidade de todos aqueles que estamos envolvidos com a educação toda vez que,

Desde a modernidade, independentemente de sermos ocidentais ou orientais, fomos todos provocados a uma inserção no mundo que é de maneira competitiva. Essa competitividade que foi estimulada durante séculos acabou formando um mundo de pessoas que são jogadores, são dados. Se o futuro der certo, bingo! Mas o futuro não existe, existe o aqui e agora. Estamos vivendo projeções de futuros muito improváveis que venham a acontecer, mas preferindo o futuro ao presente. [...] A fricção com a vida proporciona um campo de subjetividade que prepara a pessoa para qualquer tarefa na vida. A gente não precisa formatar alguém para ser alguma coisa, mas antes pensar na possibilidade de proporcionar experiências que formem pessoas capazes de realizar tudo o que é necessário. (KRENAK, 2020, on-line⁵)

Estamos sendo provocados para pensar uma educação que não ficcionaliza a vida, e para nós, professoras preocupadas com as problemáticas de nosso tempo e com a criação dos *conhecimentossignificações* das múltiplas redes educativas forjadas nesse tempo, que são diversas e plurais (escolas, universidade, ciberespaço, etc.), colocar-nos neste exercício, implicou, em nós, um primeiro movimento, que foi o de ‘desaprender para aprender’, a fim de que pudéssemos nos colocar diante de experiências que nos permitissem novos modos de *fazerpensar* uma Educação em ritmo decolonial.

No entendimento decolonial (MIGNOLO 2008, 2017), o conhecimento é corporalizado; assim, as emoções, os sentidos e o movimento significam essa corporificação, que pode ser entendida como a construção de corpografias, ou seja, de (es)(ins)critas do/no corpo, um corpo-praticante, bem à moda de Certeau (2009), que tem suas memórias, suas marcas, que dança, que é inscrito por essas marcas e memórias ao mesmo tempo em que se inscreve. O conhecimento corporalizado é localizado geopoliticamente; as origens e os territórios reverberam nos modos de operar, de pensar, de questionar, de criar e de viver. A decolonialidade problematiza o conhecimento e as relações de poder nele envolvidas, para nos mostrar caminhos outros para aprender a aprender, a desaprender, a desconstruir e a re(existir).

⁵ Disponível em: <https://porvir.org/uma-conversa-com-ailton-krenak-sobre-o-tempo-e-a-educacao/>.

Em dança, isso significa valorizar a processualidade, e não o produto final. Na dança decolonial, via Educação para a libertação, não há sujeitos que libertam e objetos que são libertados, como nos ensinou Freire. Não há dicotomia, e sim relações horizontalizadas. A dança decolonial é um processo consciente e criativo. E, ao conversarmos sobre isso, decidimos que o tema da nossa live seria ‘A vida é uma dança cósmica: dancemos na Educação em ritmo colonial’.

Este processo de criar novas coreografias na Educação, que dançam cosmicamente, nasceu da articulação com as aprendizagens que têm nos inspirado durante esses anos de escuta ao líder indígena Ailton Krenak. Especialmente para esta ocasião, evocamos seu livro “*A vida não é útil*”, assim como algumas lives em que ele nos convida para dançar ao ritmo dos sonhos e da vida conectada aos demais seres naturais, como uma atitude ético-estética-política que nos permite criar linhas de fuga para resistir às práticas e táticas de Estado, que procuram nos aprisionar com uma Educação homogênea e homogeneizante, pois, como ele mesmo diz: “a vida é uma dança”, a “vida não é para ser útil”:

A vida não tem utilidade nenhuma. **A vida não é para ser útil.** Isso é uma besteira. A vida é tão maravilhosa que nossa mente tenta dar uma utilidade para ela. A vida é fruição. **A vida é uma dança. Só que ela é uma dança cósmica.** E queremos reduzi-la a uma coreografia ridícula e utilitária. Queremos reduzi-la a uma biografia: alguém nasceu, fez isso, fez aquilo, fundou uma cidade, inventou o fordismo, fez a revolução, fez um foguete, foi para o espaço. Tudo isso é uma historinha tão ridícula. **A vida é muito mais do que tudo isso.** Nós temos de ter coragem de ser radicalmente vivos. E não negociar uma sobrevivência. (KRENAK, 2020, grifo nosso⁶).

Nessa narrativa, nós educadoras vemos que a liderança indígena nos convoca a questionar a Educação promovida pelas políticas públicas, cada vez mais disciplinadoras e disciplinantes, o que faz da escola e dos seus currículos ótimos aliados para a manutenção de um modelo de sociedade baseado na exaustão da vida e na sua velocização como elementos constitutivos do projeto modernidade/colonialidade⁷. Assim, somos chamadas a pensar em

⁶ Fragmento de fala disponível em: <https://olugar.org/ailton-krenak-sobre-como-adiar-o-fim-do-mundo/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

⁷ A modernidade, em seu relato mais difundido, surgiu no final do século XVII e é bem visível no final do século XVIII, ligada ao movimento do iluminismo e à constituição de instituições como o Estado-nação. A modernidade

problemas que escapam aos currículos geometrizados (VEIGA-NETO, 2002) e que orientam a vida de adultos, jovens e crianças, colocando-nos de cara com uma vida que é utilitária ao sistema do mundo trabalho enquanto se é jovem.

Desse modo, como pesquisadoras e formadoras de professores, ao procurar por outras danças e ritmos para a Educação, encontramos possibilidades para o desencantamento epistêmico dos conceitos modernos e eurocentrados, enraizados em categorias e conceitos gregos e latinos, bem como em experiências e subjetividades formadas nessas bases. Movidas por uma atitude de desconfiança, entendemos que por trás de ideias e valores se escondem interesses que devem ser expostos e submetidos à crítica, para que possamos desestabilizar as estruturas coloniais e colonialistas que permeiam a Educação capitalizada e velocizada, a qual oferta a vida para o mundo do trabalho classificando os sujeitos de acordo com competências e habilidades desenvolvidas em currículos e aferidas pela avaliação sistêmica.

Ao olhar para a vida que promovemos, podemos identificar que, na cultura do mundo do trabalho, ao nos aposentarmos, estamos já no limite de nossas forças, sem energias, e isso nos coloca de cara para uma vida escravizada ao sistema capitalista, com base naquilo que dizemos ser nosso ‘sonho’ – uma profissão. A Educação que promove uma vida útil está atrelada a um modelo de vida, de humanidade e de Educação que opera com a tríade raça, classe e gênero ao classificar as pessoas e suas experiências.

Pensando em como escrever a partir dessas matrizes estéticas, cartografadas para além de uma vida útil, buscamos, como Freire (2016), a consciência crítica da história e as memórias traduzidas em estéticas do movimento. Para tanto, apontamos um argumento a partir das seguintes indagações: o que é possível sinalizar como reverberação das matrizes estéticas dos movimentos das danças cósmicas para pensarmos em uma Educação em ritmo decolonial?

toma forma, como indica o argentino Enrique Dussel, com a colonização da América. Os europeus colonizadores criaram o cenário perfeito para colocar em andamento um projeto civilizatório cuja centralidade reside na razão como princípio orientador da vida individual e da organização social, na institucionalização de uma moralidade universal, assim como na institucionalização de uma epistemologia única, neutra e universal. É assim que, desde esse lugar discursivo da modernidade, sustentado em sua materialidade, ao longo século, pelo saque de territórios e pela escravidão, com base na configuração do paradigma de *desenvolvimento*, esse projeto foi e é vendido ilusoriamente como uma promessa para todas as regiões do globo, atrelado a políticas capitalistas e neoliberais. É por isso que podemos afirmar que a colonialidade caminhou e caminha de mãos dadas com capitalismo e racismo

Quais estilos de vida desejamos levar? Quais os nossos valores estéticos e éticos para a vida? Sabedores de que o “amanhã não está à venda”, que vida podemos levar? E que outras pedagogias e educações podemos construir para reinventar nossas próprias vidas? Como educar para não vender o amanhã? Se a vida é mais do que o conceito de ‘sucesso’ da modernidade, como dignificar a vida humana para que não seja consumida e roubada por essa concepção? Como colocar a vida para dançar cosmicamente com outros sonhos que não aqueles capitalizáveis e capitalistas? Neste lugar seletivo de uma humanidade desconectada da mãe-terra, quais educações promover?

Essas inquietações nos propõem um desvelar de performances corporeografadas como memorial de vida e luta, que nos convida a cantar-dançar-batucar-balançar-sacudir-pisotear. Talvez cada uma dessas perguntas não tenha uma resposta acabada e fechada, porém isso não nos exime, como educadores, da responsabilidade de problematizá-las. Devemos retornar, então, a pensar na Educação para além da dualidade homem/natureza, em uma educação que atravesse tudo, atravesse uma pedra, as árvores e a vida, que ocupe os oceanos e rios, a terra firme, os ventos, o sacudir dos pés, os artefatos culturais presos ao nosso corpo. Assim, poderemos propor Educa(ções) indisciplinadas que retornem ao chão das práticas socioculturais como planos de experimentação, nos quais o diálogo de saberes permita que nos ocupemos dos problemas de nosso tempo em favor da política do ‘Bem Viver’⁸, que promove economias solidárias e adequadas na relação entre homem, mulher e os demais seres da mãe-terra.

⁸ “[...] o Bem Viver com sua proposta de harmonia com a Natureza, reciprocidade, relacionalidade, complementariedade e solidariedade entre os indivíduos e comunidades, com sua oposição ao conceito de acumulação perpétua, com seu regresso ao uso, o Bem Viver enquanto ideia em construção, livre de preconceitos, abre as portas para formular visões alternativas de vida” (ACOSTA, 2016 p. 33).

Essas ações de caráter indisciplinar de que falamos já vêm sendo desenvolvidas pelos grupos MES⁹, inSURgir¹⁰, Phala¹¹ e EduCiber¹², por diferentes caminhos, porém com o propósito de decolonizar a educação em seus diferentes níveis. No caso dos dois primeiros grupos, procura-se aprofundar a compreensão acerca do fato de que práticas sociais de formas de vida não eurocêntricas mobilizam conhecimentos e ocupam a Educação com problemas que escapam aos currículos geometrizados (VEIGA-NETO, 2002). Esses grupos vêm estabelecendo diálogos com comunidades não hegemônicas mediante ações na graduação, na pós-graduação, na pesquisa e na extensão, procurando por novos desdobramentos de caráter não disciplinar para o ensino escolar, no sentido de “uma virada vital-praxiológica” (MIGUEL, *et al.*, 2022). Esse movimento não disciplinar propõe como foco da educação a problematização de práticas socioculturais na escola e os “efeitos gerados por tal prática sobre diferentes formas de vida possibilita também problematizar os aspectos ambientais, políticos, jurídicos, tecnológicos, trabalhistas, éticos, étnicos, estéticos etc. (MIGUEL *et al.*, 2022, p. 18).

Assim, busca-se ir além dos domínios do conhecimento ou conteúdos curriculares/hegemônicos presentes nas práticas sociais – o que entendemos como uma atitude colonizadora –, para que a Educação possa ser ocupada com práticas outras, enquanto espaços que mobilizam sincronicamente saberes que podem ser de diferentes naturezas, mas que ajudam na compreensão dos fenômenos desde pontos de vistas diferentes, para um aprender múltiplo e inventivo (TAMAYO; SILVA, 2020; SILVA; TAMAYO, 2021). Essa proposta se articula com uma educação para o ‘Bem Viver’, que não tem como finalidade a acumulação mecanicista e

⁹ Grupo ‘Matemática, Educación y Sociedad’, da Universidad de Antioquia (Medellín, Colômbia).

¹⁰ Gerais. Cf.: https://www.instagram.com/insurgir_ufmg/. O coletivo do grupo inSURgir conta com a participação de professores da Universidade de São Paulo (Brasil), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Brasil), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Brasil), das Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidad de Antioquia (Colômbia), outorgando-lhe a característica de um grupo de caráter interinstitucional. Grupo de pesquisa interinstitucional localizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas

¹¹ Grupo de pesquisa em educação, linguagem e práticas culturais de caráter interinstitucional, localizado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Cf.: <https://www.phala.fe.unicamp.br/>.

¹² Grupo de Pesquisa ‘Educação e Cibercultura’, investiga como a Educação, a Cultura e a Comunicação podem potencializar práticas docentes em redes educativas no contexto formal/informal da universidade, da Escola Básica e do ciberespaço, contribuindo para a formação de professores na atual fase da cibercultura. Cf.: <https://www.educiber.pro.br/>.

interminável de bens, mas sim a promoção de uma estratégia econômica inclusiva, sustentável e democrática, assim como a transição do atual antropocentrismo para a interculturalidade crítica (WALSH, 2009), em diálogo com diferentes povos e culturas. Há aqui, manifestamente, o enfrentamento a currículos e visões de conhecimento disciplinares.

Vale a pena notar que o grupo inSURgir participa da pesquisa intitulada A opção decolonial em Educação Matemática: problematizando a formação inicial de professores, financiada pela chamada de projetos universais CNPq/MCTI/FNDCT nº 18/2021 (202-2025), na qual se encontram envolvidos investigadores, mestrandos, doutorandos e alunos de graduação das seguintes universidades: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

O projeto ressalta a complexidade dos debates atuais sobre a formação de professores no contexto da reformulação das licenciaturas nas universidades, desencadeada pela aprovação da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que, ao definir novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 2015), tem criado tensões e diálogos intensos no interior das universidades.

No contexto dos debates sobre o questionamento de um futuro que não é nada mais do que a venda do amanhã provocado pelas intervenções e livros de Ailton Krenak, estes grupos de pesquisa vêm procurando atender de forma urgente à demanda por uma educação (matemática) capaz de se produzir decolonialmente, assim como de se descolonizar nos seus modos de fazer e produzir pesquisa em diálogo com os interesses dos povos originários e afrodiáspóricos. Os pesquisadores, professores e alunos de graduação e pós-graduação que participam destes coletivos propõem insurgir uma Educação apesar da matriz colonial de poder, superando as desigualdades por ela produzidas assim como produzir outras formas de pensar o currículo para além das disciplinas.

No Grupo inSURgir as ações de ensino, de pesquisa, de extensão e de formação inicial e continuada de professores estão diretamente focadas no enfrentamento as disparidades culturais, sociais, políticas, territoriais, ambientais, raciais, de gênero e sexualidade, geracionais e tantas outras produzidas pelo avanço das agendas neocoloniais e neoliberais na América Latina. As linhas de atuação do grupo e nas quais se enquadram as suas pesquisas são, atualmente: -1- (Re)existências e insurgências de territórios, de corpos e de sabedorias pela educação e, -2- (Re)existências e insurgências da educação escolar, da formação de educadores/as e de políticas educacionais. Estas linhas de atuação emergem no grupo a partir das experiências de pesquisa e de vida dos seus integrantes.

Essas diferentes pesquisas, se traduzem em limitações do olhar das pesquisas na educação nas suas diferentes linhas, que enquadram o olhar do pesquisador em vez de libertá-lo das imagens “*lo que queremos decir, es que no basta reconocer al otro en aquella dimensión que nos interesa lo parece correcto, o urgente, o parecido. En tal caso nos estaríamos viendo y proyectando a nosotros mismos en el otro pero no viendo al otro como alguien diferente*” (STOCEL, 2015, p. 12).

Assim, as ações performadas por estes grupos impelem a escola e a universidade a desenvolver debates curriculares em diálogo com perspectivas decoloniais de Educação, que nascem dos movimentos sociais latino-americanos, motivadas por ideias e teorias que tensionam a visão universal e neutra do conhecimento, isto é, a visão eurocêntrica, instaurada e institucionalizada em países submetidos a processos de colonização, como parte de um exercício de poder-saber do projeto modernidade/colonialidade. A luta é abertamente colocada contra o fundamentalismo científico e seus efeitos nas vidas e nos corpos do Sul global.

O grupo EduCiber vem investigando a formação dos professores, especificamente os da Educação Básica em áreas de periferia, e emerge de reflexões, aprendizagens, desejos e inquietações conquistadas no cotidiano das atividades escolares e acadêmicas desenvolvidas com professores e professoras que coletivamente compõem o grupo. A tentativa de enfrentar a questão da docência na contemporaneidade, suas redes educativas e os desafios curriculares em áreas de periferia, considera a sua extrema especificidade de atuação e os contextos institucionais que a determinam, marcando o rumo de nossas investigações. Segundo Alves

(2008, p. 66), “Os que pesquisam o cotidiano e esses acontecimentos culturais têm hoje mais bem entendido que muitas são as possibilidades e os meios que podemos usar para melhor estudá-los e compreendê-los”.

Assim, é imprescindível compreender que esses espaçostempos são espaços de resistência e de forja de outros modos de ser e pensar a vida e a produção de conhecimento no que consideramos como periférico, não como borda ou beira, mas como centralidade, onde as coisas acontecem. Isso porque, como dito por Santos (2011), cada um de nós é uma rede de subjetividades formada nos tantos contextos cotidianos de que participamos. Ou seja, cada conhecimento incorporado emerge sempre enredado em cada um de seus sujeitos culturais.

O conceito de periferia acionado por nós dialoga com uma perspectiva teórica, política, estética, social e cultural que marca os espaços periféricos não pela sua localização geográfica, e sim pelas condições de vida que oferecem aos seus moradores, tais como habitação, serviços básicos de saneamento, segurança, serviços de saúde, educação, artefatos culturais, etc. Apesar disso, não estamos propondo um vetor de identificação ancorado apenas nas ausências, e sim na percepção desses espaços como territórios onde se vive, cria e compartilha, nos quais são produzidos “caprichosos modos de re-existência” (SALLES, 2004, p. 102). São espaçostempos de criação em que as articulações entre as partes e a dinâmica entre ausências e presenças possibilitam a elaboração de táticas próprias (CERTEAU, 2009) para viver e ocupar esses espaços fronteiriços, ou periféricos, carregadas de inventividade.

Para Bhabha (2001, p. 20), “Esses entre-lugares fornecem o terreno para elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão sentidos para se pensar a ideia de sociedade” Na contemporaneidade, essa sociedade é estruturada por tecnologias digitais em rede, no ciberespaço e em sua relação com a cidade, onde jovens, homens e mulheres revelam maneiras próprias de viver esses lugares, sobreviver a eles e transformá-los.

Muito mais que um meio de comunicação, o ciberespaço agrega, integra e redimensiona infinitas mídias e interfaces. Para Lemos (2003), no ciberespaço, cada sujeito pode adicionar, retirar e modificar conteúdos dessa estrutura; pode disparar informações, e não somente receber; pode alimentar laços comunitários de troca de competências, de coletivização dos saberes, de construção colaborativas de conhecimento e de sociabilidade.

As redes sociais configuram-se como importantes canais de informação e comunicação, mas também como canais de circulação e criação significativa de debates entre as/os internautas de todos os cantos do país sobre os mais variados temas. O ciberespaço tem como característica marcante a complexidade das redes e dos artefatos que circulam livremente, no qual a cultura política também se modifica e se insere nesse novo contexto em permanente transformação. (COUTO; VELLOSO; SANTOS, 2020, p. 93).

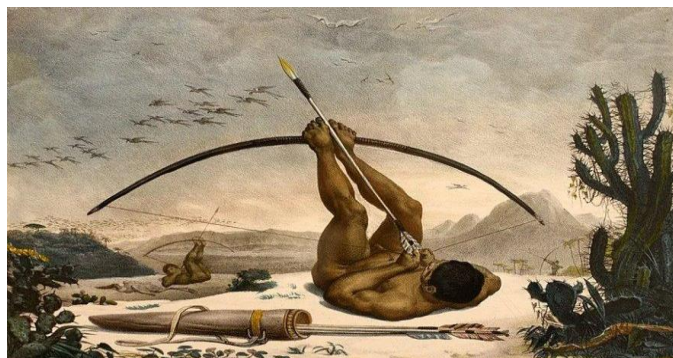
Dentro desse contexto, encontramos uma abundância de mídias digitais e redes sociais disponibilizando os mais variados ambientes para a produção de conteúdos, independentemente de sua qualidade ou finalidade. As tecnologias digitais, mais do que um simples avanço no desenvolvimento da técnica, representam uma virada conceitual, na medida em que não são mais apenas uma extensão da força ou dos sentidos humanos. Essas tecnologias são intelectuais, já que, ao operarem com proposições, operam sobre o próprio pensamento, um pensamento que é coletivo, que se encontra disperso e horizontalizado na rede da sociedade contemporânea. E rede é fluxo, conexão, articulação, movimento; ou seja, em torno da infraestrutura material, forma-se um espaço de comunicação, que permite articular indivíduos, instituições e comunidades. Por isso as redes movem-se e transformam-se permanentemente, constituindo a nova geografia das sociedades.

2. RECORTES HISTÓRICOS QUE SE RASGAM, REMIXAM E TRANSGRIDEM, TORNANDO-SE RECURSOS DE FICÇÃO (TUDO QUE NÃO INVENTO É FALSO – MANOEL DE BARROS)

Pensando numa Educação para seres vivos, para uma Terra viva, bem como na reconciliação entre as formas de vida humanas com o planeta, para experimentar o Bem Viver, esses grupos se articulam na luta numa ‘dança cósmica’ com a vida, uma dança que não é outra coisa senão afirmação da vida. Pesquisas propõem um alargamento do imaginário político e epistemológico para além do esgotamento intelectual e político do Norte global, ao propor interlocuções com outras formas de Educação que podem ajudar a ressignificar os currículos disciplinarmente organizados e tensionar as relações de poder colonial que os atravessam.

Aqui lembramos de Gê Viana¹³ em *Estratégias de sobrevivência, as maiores tecnologias são as nossas* (2020), da série *Atualizações Traumáticas de Debret*.¹⁴ A Imagem 2, abaixo, foi apresentada na Festa Literária das Periferias (Flup),¹⁵ que retornou em 2022 discutindo a presença negra nos cem anos da Semana de Arte Moderna:

Imagem 1 – Caboclos ou índios civilizados



Fonte: Jean-Baptiste Debret.

Imagem 2 – Atualizações traumáticas de Debret¹⁶



Fonte: Gê Viana.

¹³ Gê Viana nasceu em Santa Luzia, Maranhão, em 1986, mas vive e trabalha em São Luís. Formada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a artista produz colagens e fotomontagens, analógicas e digitais, inspiradas em acontecimentos da vida familiar e do cotidiano, confrontando a cultura colonizadora hegemônica e os sistemas de arte e comunicação. Cf.: <https://galeriasuperficie.com.br/artistas/ge-viana/>. Acesso em: 24 jan. 2023.

¹⁴ Missão Artística Francesa foi como ficou conhecida a vinda de artistas franceses para o Brasil no século XIX, com o objetivo de desenvolver a formação acadêmica na área. Entre os que aqui desembarcaram estava Jean-Baptiste Debret (1768-1848), importante pintor que retratou as várias faces do Brasil pré e pós-Independência. Entre as litogravuras produzidas durante os 15 anos em que Debret esteve no país, estão diversos retratos dos povos nativos.

¹⁵ <https://www.flup.net.br/>.

¹⁶ Flup, fevereiro de 2022. Colagem digital: 29,7 × 42 cm. Fonte: https://www.pipaprize.com/ge-viana/atualizac%CC%A7a%CC%83o-debret_caboclook/. Acesso em: 20 mar. 2023.

A partir do pressuposto de que as práticas artísticas são importantes condutoras de modos de pensar o mundo, a artista brasileira Gê Viana nos apresenta como as práticas artísticas inspiram práticas pedagógicas. A artista desenvolve seu trabalho a partir da construção de arquivos visuais de imagens digitalizadas, problematizando questões relacionadas à sua ancestralidade *afroindígena* e à normatividade de gênero e sexualidade. É influenciada pelos acontecimentos de sua vida familiar e de seu cotidiano, em choque com a cultura colonizadora hegemônica e seus sistemas de arte e visualidades. Seu ato de fotografar, recriar e ficcionar cria várias camadas de *conhecimentossignificações* por meio das colagens e fotomontagens analógicas e digitais.

As imagens escolhidas por Gê Viana mostram aquarelas impressas em litogravura entre os anos 1834 e 1839, como parte do álbum *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*,¹⁷ de Jean-Baptiste Debret. O conjunto iconográfico retrata o cotidiano de negros, indígenas e da corte portuguesa no Rio de Janeiro do início do século XIX. Foi o responsável pelo repertório imagético que atribuímos ao período colonial, construindo conseqüentemente o imaginário e a memória visual que embasam a constituição do país. A partir da linguagem e técnica da colagem, Gê Viana recria uma nova significação para o discurso colonial, fazendo uso de outros recursos da ficção especulativa (LEMOS, 2020, p. 37).

É assim como vemos cada um dos projetos liderados pelos pesquisadores desses grupos, que reivindicam uma Educação outra, comprometida com a vida, construída a partir de encontros entre diversos saberes e atores, de modo que os sujeitos que participam das pesquisas não são ‘objetos de pesquisa’ ou ‘sujeitos pesquisados’, mas sim possuidores de conhecimentos favoráveis a lutas políticas em que a diferença não se apresenta como divergência, em relação a algo que é colocado como ‘normal’, mas sim como lugar de enunciação e de possibilidades para aproximações.

Gê Viana dispara certo, sem desvios. Sua criação é dispositivo imprescindível para que histórias omitidas ou não contadas se tornem condutoras de reinvenção de epistemologias,

¹⁷ Disponível em: <https://ims.com.br/por-dentro-acervos/viagem-pitoresca-e-historica-ao-brasil/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

de novas metodologias, de reivindicação de esboços de cartografias inéditas, nas quais o desejo colonial não incida no afastamento de nossas ancestralidades fluidas, em nossas danças em ritmo decolonial. São transgressões que partem da compreensão acerca do fato de os currículos terem funcionado “[...] como a máquina principal dessa grande maquinaria que foi a escola na fabricação da Modernidade”, vez que “[...] o currículo é um artefato que foi engendrado tanto ‘a serviço’ da ordem e da representação quanto ‘a serviço’ das novas lógicas espaciais e temporais que se estabeleceram nos limiares da Modernidade” (VEIGA-NETO, 2002, p. 1).

Na Imagem 4, há uma releitura da obra *Um jantar brasileiro*, de Debret (1824). É uma colagem digital que dá continuidade ao processo, já em curso, de revisões históricas e iconográficas, tendo como base as obras de Debret. Gê Viana coloca nas mãos da criança um celular. Põe os escravos para sentar-se à mesa. A disposição dos móveis dá à obra um tom familiar e afetuoso.

Inspirada pelos acontecimentos da vida familiar maranhense, especialmente no que se refere aos costumes e códigos de heranças afro-indígenas, *Sentem para jantar* é um jogo entre fotografia e fotomontagem que se desvela em novas camadas, em uma aritmética propensa a nunca subtrair, mas sempre acrescentar sentidos, leituras, afetos e contradições. “*Aciono um gatilho de mudança nesse banco de dados. Pego uma imagem de arquivo com esse recorte histórico e coloco outra, rasgando, respirando... É a imagem remixada, alterada, fragmentada. Adulterada mesmo*”, conceitua Gê Viana (2020).

Imagem 3 – Sentem para jantar



Fonte: Gê Viana.

As marcas de corpos decoloniais pressupõem relações implicadas não apenas no território/espaço físico que ocupam, mas também em suas relações históricas e culturais. Nesse sentido, as relações corporificadas são em si históricas e produzem conhecimento. E o corpo revela, em suas marcas, a historiografia individual e coletiva.

O meu trabalho se desenvolve no ato de fotografar corpos que assumem vários recortes com a fotomontagem, retornando um segundo corpo e gerando lambe-lambes em experimentos de intervenção urbana/rural. Venho na busca por uma expressão artística não linear, lanço-me sobre a pesquisa do corpo performático e dos corpos abjetos pela cultura colonizadora hegemônica e seus sistemas de arte e comunicação, (corpos marginalizados e invisibilizados). (GÊ VIANA, 2020).

Estudar, decolonizar e desconstruir essas marcas tem sido um grande desafio, e entendemos que ainda temos muito por caminhar. Ao retornar para as discussões levantadas pelos grupos nas suas produções e pesquisas, perceberemos como não estamos plenamente num estado anticolonial, mas esses esforços têm nos permitido caminhar na construção de diálogos simétricos entre a educação e todos/todes aqueles que têm sido silenciados nela ou por ela.

3. CONCLUSÃO

Acreditamos que, para aprender a dançar a dança cósmica da vida, é preciso uma grande metamorfose, capitaneada por movimentos capazes de transformar as relações de poder que regimentam e legitimam certas práticas estatais. Enfim, precisamos criar uma gramática do ser e do relacionar-se em que humanos e não humanos possam participar de um mesmo fluxo de vida. A dança cósmica não depende dos humanos e não espera a sua entrada em cena. Krenak (2020) nos lembra de que tudo dança e de que precisamos, urgentemente, reaprender a dançar.

Reaprender a dançar como possibilidade de exercício decolonial dentro da universidade, como parte de uma agenda social e democrática que está em andamento a serviço de movimentos de fortalecimento de relações interepistêmicas com compromisso ético, moral e político, em defesa da educação pública, gratuita, laica e antirracista, pois “[...] nós temos de ter coragem de ser radicalmente vivos. E não negociar uma sobrevivência” (KRENAK, 2020).

REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. **Buen Vivir Sumak Kawsay: Una oportunidad para imaginar nuevos mundos**. Quito: Abya Yala, 2012.

ALVES, N. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *In*: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. (org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. 3. ed. Petrópolis: DP & A, 2008. p. 66-72.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2009.

COUTO JUNIOR, D. R.; VELLOSO, L.; SANTOS, R. dos. Os movimentos ciberativistas de (re) existência nas redes sociais e suas implicações para a educação. **Revista Teias**, v. 21, n. 60, p. 91-108, 2020. Disponível em: [https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/48628#:~:text=Esse%20movimento%20de%20\(re\)exist%C3%Aancia,importante%20espa%C3%A7o%20de%20mobiliza%C3%A7%C3%A3o%20social](https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/48628#:~:text=Esse%20movimento%20de%20(re)exist%C3%Aancia,importante%20espa%C3%A7o%20de%20mobiliza%C3%A7%C3%A3o%20social). Acesso em: 20 mar. 2023.

250

HOOKS, B. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução de Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

KRENAK, A. Radicalmente vivos. **O lugar**, [S. l.], 2020. Disponível em: <https://olugar.org/vivos/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

LEMOS, B. Ocupação Finalista 2020: Gê Viana. **Prêmio Pipa**, [S. l.], 6 nov., 2020. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/2020/11/ocupacao-finalistas-2020-ge-viana/>. Acesso em: 24 set 2021.

MIGUEL, A.; TAMAYO, C.; SOUZA, E.; MONTEIRO, A. Uma virada vital-praxiológica na formação indisciplinar de educadores. **Revista de Educação Matemática**, [S. l.], v. 19, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/725/347>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **RBCS**, São Paulo, v. 32, n. 94, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20- mar. 2023.

PIPA 2020 / Gê Viana. **YouTube**, Canal Prêmio Pipa, [S. l.], 12 jun. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lehYKux87sI>. Acesso: 24 março 2023.

SALLES, É. Culturas Transitivas. *In*: HOLLANDA, H. B. (org.). **Cultura e Desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2004. p. 90-103.

STOCEL, A. G. El otro, ¿soy yo? . **Revista Yachay Kusunchi**. Vol. 3 Núm. 1. 2015.

SILVA, M. T.; TAMAYO, C. Quem realmente sabe que a África não é um país? Desprendimentos decoloniais em Educação Matemática. **RIPEM**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 9-29, 2021. Disponível em: <http://funes.uniandes.edu.co/27646/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

TAMAYO, C.; SILVA, M. T. da. Desafios e possibilidades para a Educação (Matemática) em tempos de Covid-19 numa escola em crise. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática: Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática**, [S. l.], v. 13, p. 29-48, 2020. Disponível em: <http://funes.uniandes.edu.co/25972/>. Acesos em: 20 mar. 2023.

VEIGA-NETO, A. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 163-86, 2002. Acesso em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/EDS/VOL23_N79/EDS_23N79_9.PDF. Acesso em: 20 mar. 2023.

WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: UASB/Abya Yala, 2009.

Submetido: 20/07/2023

Aprovado: 06/10/2023