



Seção

Temática Livre



Educações e dilemas na “terra dos mil povos”

Educations and dilemmas in the “land of a thousand peoples”

Arlete Maria Pinheiro Schubert

Docente do PPGPCR na Faculdade Unida de Vitória

Resumo: Neste artigo desenvolvemos uma reflexão a partir da pesquisa com o povo Tupinikim no Espírito Santo e da escuta dos demais povos indígenas. Expressa os desafios dos processos educativos indígenas em seus movimentos das lutas territoriais e reflete sobre as suas agências e interação desde seus territórios de sentidos. Ponderamos a respeito de uma educação própria que emerge das frentes de lutas contra os projetos desenvolvimentistas com os quais são confrontados. Refletimos as ontologias e epistemologias emergidas por meio desses movimentos desde uma metodologia qualitativa, da pesquisa de campo e da análise bibliográfica. Os resultados apontam para a originalidade das interações entre coletivos, humanos e não humanos, e para o desenvolvimento de uma epistemologia que se constitui em diálogo com um pensamento e uma memória ancestral mítica e histórica nos momentos de perigo e colocam novos desafios para uma educação popular e seus projetos de libertação e autonomia.

Palavras-chaves: Educação popular. Educação indígena. Corpo-território. Natureza.

Abstract: In this article we develop a reflection based on research with the Tupinikim people in Espírito Santo and listening to other indigenous peoples. It expresses the challenges of indigenous educational processes in their movements of territorial struggles and reflects on their agencies and interaction from their territories of meaning. We ponder about our own education that emerges from the fronts of struggles against the developmental projects with which we are confronted. We reflect the ontologies and epistemologies that emerged through these movements using a qualitative methodology, field research and bibliographic analysis. The results point to the originality of interactions between collectives, human and non-human, and to the development of an epistemology that constitutes a dialogue with a thought and a mythical and historical ancestral memory in moments of danger and pose new challenges for a popular education and its projects of liberation and autonomy.

Keywords: Popular education. Indigenous education. Body-territory. Nature.

Introdução

A Educação Popular tem como ponto de partida e de chegada os próprios sujeitos que dela participam e que se reconstituem como protagonistas históricos e coletivos, cocondutores de seus processos de conscientização e lutas por autonomia.

Recebido em: 17 mai. 2024 - Aprovado em: 11 jun. 2024.

(FREIRE, 1972). Considerando a relevância desse movimento de cultura e educação popular em perspectiva dos protagonismos indígenas, trazemos algumas reflexões para propormos uma interlocução, uma reflexão, muito menos que um debate teórico em oposição, em reconhecimento às diferenças e equivalência entre os percursos e os saberes “nossos” e “deles”.

A experiência da educação popular envolveu desde sua origem diferentes atores, sujeitos e culturas. Entretanto, estes não tiveram necessariamente grande incidência nas reflexões teóricas realizadas sobre as práticas de educação popular. Supomos que seja quase inevitável atuar livre das determinações e concepções que nos constituíram quando adentramos outros territórios políticos culturais. Contudo, entendemos que seja extremamente proveitoso escapar as determinações e formulações prévias para realizar, talvez, novas e produtivas agências em interação com os coletivos com os quais nos comprometemos, a partir de um processo de lutas e de educação popular.

Deixamos entrever nestas descrições e reflexões aspectos originais de uma epistemologia e de uma pedagogia emergidas nos processos das lutas e de retomadas territoriais indígenas, com potência para dialogar, com proposta emancipadoras, apresentando seus desafios singulares e originais para uma educação popular.

1 Educações e dilemas na “Terra dos mil povos”²

No Brasil e na América Latina, ditaduras emergiram e desapareceram em meio a um contexto em que fervilhavam experiências de educação popular. Nesse contexto emergiram diferentes sujeitos que se constituíram nos campos de suas próprias lutas e não raro subverteram categorias surgidas em coletivos mais ligados a pesquisas nas universidades.

Nasceram, assim, projetos de vocação étnica e popular, nas décadas entre sessenta e setenta, entre uma e outra conquista algumas vitórias se consolidaram e permaneceram, enquanto outras desapareceram ao longo dos “tempos pioneiros” de um movimento cultural que convencionamos chamar “Movimento de Culturas e Educação popular”.³

Nos primeiros períodos desse movimento trabalhou-se com grupos populares urbanos e camponeses, utilizando-se de categorias simples, uniformes ou duais, que eram bases de compreensão e análise dos sujeitos e das ações políticas desenvolvidas por meio da educação. Para os/as educadores/as e militantes da educação popular havia “os opressores e os oprimidos”, “os colonizadores e os colonizados” e, em ilusória simplificação foi ignorada uma gama de complexidades exibidas no contexto dos diferentes territórios de uma sociedade mais ampla, diversa e plural.

Diferentes atores de vida e culturas, como os negros e os povos indígenas, assim como questões relativas ao gênero e ao meio ambiente eram pouco visíveis para os integrantes do movimento de educação popular que se instaurava. Essas categorias eram pensadas como simbólicas e socialmente incorporadas aos “oprimidos” e “subalternos”. Esperava-se que as demais lutas sociais, não relacionadas aos trabalhadores seriam incorporadas, por si mesmas, gradativamente ao operariado-campesinato.

² Referência ao título do livro de Kaká Werá Jecupé, *A Terra dos mil povos*. Ed. Fundação Peirópolis. 1998.

³ Em 31 de março de 2022 cumpriram-se cinquenta e oito anos do último golpe civil- militar no Brasil.

Nesse período a questão indígena, o mais antigo dilema da “Terra dos mil povos”, nas Américas, mal foi vislumbrada pelos protagonistas das lutas sociais e da educação popular. A prática de restringir os direitos desses povos mal fora processada em uma sociedade brasileira que tendia a se urbanizar cada vez mais e tratava indígenas como caboclos e outros qualificativos mais depreciativos. No entanto, ao organizarem-se em suas frentes de lutas e resistências e reclamarem uma presença visível e ativa, não mais como coadjuvantes, mas como protagonistas de suas lutas específicas, os indígenas tornaram-se visíveis e desafiadores.⁴

Importante notar, em particular, que grupos culturais étnicos indígenas ou quilombolas, encontravam-se de certo modo “fora” ou descarados da ordem capitalista. Entretanto, seus sujeitos estão no coração dos segmentos marginais do povo e constituíram-se em desafio para educadores que têm como desafio forjar pedagogias próprias junto aos oprimidos.

Quando Paulo Freire escreveu *Pedagogia do Oprimido*, na década de setenta, procurou mostrar que os oprimidos precisam de uma pedagogia que seja sua, própria, e ele próprio declarou:

[...] essa pedagogia tem que ser forjada por ele, oprimido, e não pelo opressor, independentemente da boa vontade individual do opressor, independe disso! O opressor não pode fazer a pedagogia do oprimido, como o oprimido não pode fazer a pedagogia do opressor. [...]. E tem que ser feita, elaborada, reelaborada, na prática da sua libertação. [...] e qual é o papel teu, o papel meu, o papel de outro que, não sendo opressor, também não é oprimido? Aí, eu diria: no ato de forjar esta pedagogia, essa pedagogia é forjada pelo oprimido e por aqueles e aquelas que aderem a ela. (Paulo Freire em uma entrevista em 1983, após voltar do exílio).

Passadas seis décadas entre a primeira edição de *Pedagogia do Oprimido* e os dias atuais, ainda é possível enxergar velhos problemas pontuados pelos pesquisadores e educadores daquele período, que persistem. Divisamos no tempo presente os agentes de sempre, com seus projetos desenvolvimentistas que precedem as ondas de despojos e ruínas dos ambientes e territórios dos povos indígenas e das comunidades tradicionais. Esses agentes chegam como ondas cada vez mais intensas. Constata-se que são esses mesmos “empreendedores” que oferecem aos jovens das comunidades, em troca da destruição dos nichos de vida, cursos de formação de “mão de obra especializada”. Estes mesmos jovens serão mais tarde os operadores do sofisticado maquinário desses empreendimentos e áreas antes compartilhadas entre os seus coletivos de vida, encontram-se agora vazias de gente, de fauna e flora, mas povoadas de gado, de monoculturas de eucalipto ou soja.

Observamos que os movimentos de lutas e as narrativas dos sujeitos indígenas expandem os dilemas e atacam aspectos importantes de reflexão da educação popular

⁴ Esses temas, em si, não são novos. A importância dos povos indígenas e comunidades locais para a biodiversidade foi colocada em destaque em 1992, na Convenção da Diversidade Biológica. A Plataforma Intergovernamental sobre Biodiversidade e Serviços Ecossistêmicos, a IPBES, desde sua criação em 2012, se propôs a inclusão do conhecimento, práticas e inovações dos povos indígenas e comunidades locais nos seus relatórios continentais ou globais. (Povos tradicionais. Manuela Carneiro- Secção 4.pdf). <http://portal.sbpenet.org.br/publicacoes/povos-tradicionais-e-biodiversidade-no-brasil/>

em suas diferentes frentes e vertentes, a exemplo da questão ambiental. Na contramão desses processos singulares, novas pedagogias, provenientes de países europeus e identificados com o social, são dirigidas às comunidades e a instituições populares, vistas e atendidas como comunidades “carentes” e enquadradas como “rurais” ou “do campo”, em nome de um aparente esgotamento de ações pedagógicas de vertentes emancipadoras e politicamente mais ativas. (BRANDÃO, 2019a).

A metáfora da simbiose⁵ é uma tentativa de expressar a natureza e a complexidade dessas interações e práticas nas narrativas indígenas. Ela encontra-se entrecida nos processos de retomadas de territórios, materiais e imateriais, assim como na animação dos corpos-territórios que se reconstituem com a retomada da terra.

Em meio a inúmeros dilemas da educação os indígenas desafiam a inclusão nas agendas políticas dos direitos e do protagonismo da entidade Natureza e seus entes, reconhecidos como sujeitos e, portanto, de direitos. Desse modo, reclamam o reconhecimento dos seus protagonismos e os consideram merecedores do mesmo respeito e cuidado que deve ser dado aos coletivos humanos. Essa perspectiva ilumina a reflexão das simbioses e interações que são ativadas desde os territórios e epistemologias indígenas, desde tempos imemoriais, tal como expressam velhas/os guardiões das memórias em suas narrativas e cosmovisões, no tempo presente.

2 O despertar dos corpos-territórios. Caminho para uma educação radicalmente inclusiva

Destacamos a situação dos jovens indígenas que nas décadas passadas, entre os anos setenta e oitenta, encontravam-se refugiados, em especial nos centros urbanos, a exemplo do que relatam lideranças indígenas como Eliane Potiguara, Álvaro Tukano, Marcos Terena, Ailton Krenak. (KADIWÉU;COHN, 2019). Nessa geração convergem todas as outras gerações subtraídas do privilégio de ser indígena da aldeia e da experiência de aprender *com e dos* seus próprios territórios, jovens que tiveram de recompor, por conta própria, “os recursos corpóreos-naturais da rememoração”, dos quais fala Benjamin (2006). Nesse sentido é possível compartilhar uma reflexão sobre as gerações que foram subtraídas de seus territórios indígenas e que, de certo modo, “[...] ficaram mais pobres do que as gerações anteriores porque estiveram abandonadas à própria sorte [...]”. (BENJAMIN, p 2006, p. 433).

Naquele período, os movimentos e lutas indígenas ganharam expressão, embora eles significassem antigas lutas que ressurgiram no Brasil de modo mais articuladas à luta popular e, em alguns momentos, a alas do movimento feminista, como analisa Eliane Potiguara. (POTIGUARA, 2019). São movimentos inseridos na esfera dos conflitos sociais e vistos como “novos”, embora tendo a idade da “América”. É nesse período que também se amplia o interesse por movimentos identificados com as lutas das mulheres, dos ecólogos, dos negros e dos indígenas.

Na contramão do “desaparecimento”, projetado para os indígenas, pela via do extermínio físico e das políticas de estado, eles conseguiram criar os seus próprios meios e modos de recompor uma experiência própria que resultou em um avivamento da luta pela demarcação de terras e de seus territórios de sentidos. Nesse bojo das lutas eles recriaram uma educação que não se submeteu pacificamente aos ditames de um

⁵ Lutas territoriais indígenas. Memórias, culturas e educações do povo Tupinikim (tese de doutorado). Capítulo 4. Tópico 4 (SCHUBERT, A.M.P. 2021).

sistema nacional único, com sua “proposta catequética de educação”, e que faculta que eu me aproprie da pessoa do outro por meio de meus saberes, para fazê-lo crer que seus melhores saberes e conhecimentos são os meus, constringendo sua autonomia e liberdade.

Em um contexto de ditadura militar e de imposição de uma visão hegemônica de mundo, a autonomia se mostrou uma categoria teórica forte, enfatizada nas lutas sociais. Nesse sentido a resistência indígena se expressou, por meio de políticas de autonomia, quando então eles se autoafirmaram “índios” pertencentes a diferentes etnias. É possível que seja essa uma reflexão que se estende a outros grupos, no entanto, particularmente no caso indígena essa resistência pressupôs interação e simbiose com outros coletivos, humanos e não humanos, para que finalmente conseguissem constituir processos políticos, em prol de seus projetos de vidas.

Tratou-se da luta pelo direito à existência que seguiu paralela a luta pela retomada dos territórios, da qual emergiu um corpo-território-indígena oprimido, mas com forte senso de pertencimento e autonomia, arraigado a uma memória ancestral. Nesse sentido entendemos que foram os acontecimentos daqueles anos e as ações das lutas empreendidas pelos grupos indígenas, que favoreceram um reconhecimento das lideranças, dos sábios da cultura, das crianças e dos jovens dessas comunidades, animando-os a despertar e (Re)existir, coletivamente, contra os apagamentos e as imposições dos colonizadores de ontem e de sempre.

Nas passagens que registramos e transcrevemos durante nossas pesquisas (2021), observamos que os indígenas recriam suas memórias, proferem os seus sonhos e as suas palavras, e acreditam que o fazem sob o olhar de suas ancestralidades. Eles assumem, de forma fecunda, uma espécie de mapa noturno, sonhado criativamente, durante o qual reposicionam todos os acontecimentos possíveis, humanos e não humanos, que então desdobram em prol da sua existência.

Podemos compreender, minimamente, a partir dessa perspectiva, porque eles precisam “entrar” em um passado para “sair” de um futuro previamente anunciado nas históricas políticas indigenistas de estado, segundo as quais estavam predestinados a “desaparecer”. Nesse processo eles não fingem ser ou “fazer como” no passado, mas tornam-se outros com aquilo que tem de culturas e de natureza comum, para produzirem novas forças, ou, novas estratégias de vida, para enfim serem reconhecidos em sua diversidade, indígenas homens, indígenas mulheres. Desse modo eles produzem uma educação radical, numa simbiose de tempos e de entes agenciados precisamente no momento do perigo, quando o poder hegemônico pretende esmagá-los. Desse modo, compreende-se escola e educação mais do que escola e educação na pedagogia dos movimentos populares, sendo esses latifúndios ainda territórios negados aos segmentos sociais marginalizados, conforme Arroyo (2012).

3 Memória ancestral, memória histórica e memória presente nos corpo-território

Por longo tempo na história da educação desconsiderou-se que ela existe em todo lugar, mesmo quando não há construções e prédios como escolas. Recém começamos a entender que se trata de um fato que acontece por toda parte onde houver redes e estruturas sociais de transferência de saberes de uma geração a outra. Essa reflexão é corroborada pelo líder indígena Ailton Krenak quando tece observações sobre o lugar, a responsabilidade e o papel dos intelectuais nas sociedades. Sobre os

intelectuais ocidentais ele apresenta suas impressões dizendo: “[...] eles escrevem livros, fazem filmes, dão conferências, dão aulas nas universidades” e ao final conclui que as diferenças entre intelectuais indígenas e não indígenas se encontram relacionadas às suas atribuições e responsabilidades. Em relação aos intelectuais indígenas propõe que, entre as suas tarefas, a de maior responsabilidade é: “[...] estar no meio do seu povo, narrando a sua história, com seu grupo, suas famílias, os clãs, o sentido permanente dessa herança cultural”. (KRENAK, 1992, p. 201).

Essa perspectiva mostra-nos que as suas histórias e tradições são a grande força nos processos educativos. São amplificadas nos momentos de perigo, por meio das performances nas lutas territoriais, que envolvem radicalmente terra-corpo-território. Ao contrário de apartarem-se, eles expandem suas relações, e incluem o não humano, que partilha com eles o mesmo território e habita seus sonhos, e juntos fazem seus lugares e nichos de vidas compartilhados. Nesse processo, a agressão a um rio, a um manguezal, a uma montanha constitui-se ataque a um parente e, portanto, digno de desagravo no momento oportuno.

A educação, como discutida e pesquisada pelos indígenas, valoriza as ancestralidades como forma de ponderar o que permite a sobrevivência de um povo através do respeito pela sabedoria e pelos saberes ancestrais que estão presentes na medicina e na forma como fazem a diplomacia para coletar, plantar e colher. Alguns autores refletem que nas suas epistemologias encontra-se certo tipo de espiritualidade que integra uma educação indígena própria. (AGUDELO; RAÚL MEJÍA 2017, p.13-14). Trata-se de uma espiritualidade que é transformada em vida com a harmonização do lugar onde eles vivem, e o respeito a cada coletivo de entes que ali coabitam.

No trânsito entre corpo-território, memória e história, e nas práticas indígenas ancestrais, vividas como processos educativos, que promovem e elaboram simbolizações visuais, sonoras e táteis. E nesse trânsito os indígenas expressam que direitos são para si mesmo, para os seus e para aqueles que cobram reconhecimento enquanto parte de uma coletividade no território brasileiro. Nesse contexto, os grupos apresentam suas relações e interações, onde incluem suas demandas de existência e coordenam seus territórios para criarem espaços amplos e radicalmente habitáveis para si e para os demais entes.

Tanto nas entrevistas de mulheres e homens indígenas Tupinikim, quanto de outras etnias, que transcrevemos, é possível observar que três momentos de memória transparecem em correlação, aos quais denominamos memória mítica, memória histórica e memória presente. Um primeiro momento refere-se a quando eles/elas aludem às relações humano-natureza-território, ou quando descrevem saberes, práticas, relações ancestrais; e um segundo momento, quando eles se reportam a tempos anteriores, sobretudo ao que sofreram no passado, às lutas que seus ancestrais e o que eles viveram num tempo "antes". Por fim, um terceiro momento, refere-se a um tempo que ocorre como quem lembra, ou como quem recorda a vida e os enfrentamentos e lutas do tempo presente. Esses três momentos de memória não estão separados entre si, na fala dos nossos interlocutores. Não raro, em um mesmo falar, o mito ancestral, os costumes do passado, os enfrentamentos de antes e os de agora surgem juntos, ou em sucessão, conforme verificamos. (SCHUBERT, AMP, 2021).

Desse modo pode-se dizer que, em distintas situações os sujeitos indígenas produzem experiências, nos sonhos e no cotidiano, que são conectadas às suas memórias, para além das definições e racionalidades com as quais se ocupam os grupos

sociais em sociedades antropocêntricas como as nossas. A depender do modo e das circunstâncias nas quais eles narram suas memórias e sonhos com os ancestrais, pode-se atingir todo um sistema sensorial corporal especializado que, conforme os estudos do neurocientista Sidarta Ribeiro (2019) permitem capturar e registrar experiências incomunicáveis e insuficientes à comunicação que se faz somente por meio da escrita.

As narrativas orais, apresentadas por meio de cantos e danças às comunidades onde vivem, são momentos e situações em que procuram estabelecer conexões profundas com diferentes e comuns antepassados. São situações nas quais expressam suas visões e concepções de um modo nem sempre aceito ou perceptível à compreensão e às formulações conceituais referenciadas em outros círculos sociais.

A observação de Miguel Arroyo lembra-nos que conhecimentos válidos, científicos, legitimados nos currículos, nas disciplinas escolares, têm como origem experiências sociais, políticas, econômicas e culturais: “[...] Eles não vêm apenas e principalmente de sua aplicabilidade para a vida, mas de estar enraizados nas experiências e nas mais radicais indagações da condição humana”. (ARROYO, 2012, P. 121). No entanto, continuamos submetendo nossos currículos aos ditames de um sistema nacional de educação único, com sua proposta catequética de educação que faculta que eu me aproprie da pessoa do outro por meio dos “nossos” conhecimentos.

Para o reconhecimento dos saberes e conhecimentos indígenas nas educações que praticamos é necessário distinguir visões de educações constituídas no cotidiano da diversidade dos povos e culturas. Isso significa aceitar que precisamos nos permitir ficar “à deriva”, renunciar a algumas teorias, operar em presença do silêncio e da escuta, sem entradas nem saídas preestabelecidas, mas abertos/as aos agenciamentos daqueles que também experimentaram por longo tempo, em silêncio, o excesso do dizer sobre eles.

Em uma proposta de educação emancipadora, levada ao seu ponto extremo e sumamente desafiador, deve-se conclamar o outro a ser aquele que, ao dialogar comigo de igual para igual, ensine a mim o seu saber e me transforme em um alguém capaz de ensinar a ele o “nosso saber”, transformado ou enriquecido pelo próprio saber dele mesmo. Eis uma dimensão, ao mesmo tempo dialógica e dialética da educação, que permanece silenciada nas educações na “Terra dos Mil Povos”.

Enquanto os projetos de educação sistêmicos atuam, no sentido de regular e promover as comunidades indígenas de modo a envolvê-las em políticas reguladoras, uma educação indígena própria atua, em direção inversa, no sentido de suscitar na comunidade um movimento sociopolítico que considere as melhorias oferecidas e conquistadas apenas como um passo que deve ser dado em direção a “outros mundos possíveis”.

Considerações

A expressão corpo-território, inscrita neste artigo a partir dos sentidos encontrados nas perspectivas das lutas indígenas, nos convoca a recuperar outros modos de existência, a fim de promover diplomacias com outros coletivos da natureza, especialmente quando as sociedades enfrentam crises ecológicas planetárias. Em termos de nossa compreensão atual, estabelece também que nossos corpos habitam aquém e além dos territórios estudados pelos geógrafos, questionados pelos cartógrafos-sociais e reivindicados por diferentes comunidades indígenas e tradicionais do Brasil e da América Latina. Obviamente habitamos e disputamos

territórios outros, como os que Miguel Arroyo chamou de “território de sentidos”, ou, como desafiadoramente definido a partir da “Pedagogia do oprimido”, simbólicos territórios em disputas.

Os sujeitos indígenas, e os movimentos sociais, ao lutarem por terra e território, articulam simultaneamente lutas pela educação, pela escola – lutas por direitos a territórios outros. Eles demonstram por meio desses processos interação entre todos os processos históricos de opressão, segregação e desumanização em que são jogados os que não são iguais ou equivalentes. Deflagram, desse modo, uma “luta total” que se realiza em todas as fronteiras onde são articuladas a libertação e a autonomia, ao declararem que os sujeitos sociais estão para além do domínio estritamente humano. No entanto, os indígenas não protagonizam uma via religiosa ou espiritual e se retiram da luta política para viabilizar sua perspectiva epistemológica, mas assumem seus aspectos indissociáveis.

Os desafios colocados para a sociedade e para a educação que praticamos, estão associados ao desconforto de um convívio restrito aos humanos como os únicos com soberania e direitos enquanto a natureza é reduzida a uma convivência subserviente. E contra esse desconforto instaura-se um discurso nas lutas territoriais, no qual os indígenas, no tempo presente, afirmam a Terra “a mãe de todas as lutas”. Estamos frente a um discurso de resistência, que se contrapõe à ideia de uma natureza domesticada e declarada inanimada e, portanto, um discurso integrante de visões e lutas históricas opostas e muito mais profundas, em torno dos significados de terra e natureza.

Nesse sentido, os processos educativos em contextos indígenas constituem-se pela pluralidade dos entes que deles participam, com seus interesses e conflitos. Essa é uma perspectiva que alerta para os usos de categorias muito abrangentes, ou limitadoras, como as que costumam ser usadas para proteger posições, unilateralmente, mantendo outras coletividades e entidades cada vez mais à semelhança de nossas constituições.

Os saberes e conhecimentos indígenas podem ser reconhecidos por sua característica dialógica radical com outras comunidades de vida, tratando-se de uma visão de mundo singular que justifica e atualiza o seu protagonismo no tempo presente. Entretanto, dificilmente serão estabelecidas condições de diálogo, na medida em que essa distância cultural e epistemológica é ignorada, de modo que continuarão favorecidas as imposições do discurso hegemônico, com a justificativa de ausência de inteligibilidade para um diálogo real. Eis um indicativo a ser considerado em uma reflexão e proposta político-pedagógica que seja radicalmente inclusiva.

O reconhecimento de uma diferenciada-equivalência de e entre saberes “nossos” e “deles” deve-nos desafiar a uma consciência presente e crescente de que chegou a hora de silenciarmos os nossos doutos conhecimentos e teorias para ouvirmos com maior nitidez as vozes dos saberes “deles”, a fim de alcançar um diálogo mais simétrico e profícuo em um momento de crise em que se mesclam desestabilização e falência de sistemas político-econômicos e colapso ambiental com desestabilização climática em nosso planeta.

Referências

- AGUDELO, Stella Cárdenas; MEJIA, Marco Raul. *La educación propia*. Vivencias y reflexiones. Sistematización del proceso de Educación Propia en el territorio indígena del Departamento de Caldas. La Paz, 2017.
- ARROYO, M. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BENJAMIN, W. *Passagens*. Belo Horizonte: UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.
- BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Abril Cultural, 1985.
- BRANDÃO, C. R.; SCHUBERT, A. M. P. Resistência, educação e culturas. *Revista do instituto Paulo Freire*, dez. 2019, p 24-36.
- BRANDÃO, C. R. *Cartas pedagógicas: tópicos epistêmico-metodológicos na Educação Popular*. Paulo, Fernanda dos S.; Dickman, Ivo. Chapecó-SC: Livrologia, 2020.
- BRANDÃO, C. R. A quem serve, a educação? Palestra elaborada para o Tercer Encuentro Internacional de Educación Social, UNCUIYO Mendoza, Argentina, 2019b.
- FREIRE, P. *Pedagogia del oprimido*. Montevideo-Uruguay: Biblioteca Mayor, 1972.
- KADIWÉU, I.; COHN, S. (orgs.). *Tembetá: conversas com pensadores indígenas*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2019.
- KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo. Companhia das Letras. 2019.
- KRENAK, A. Antes, o mundo não existia. In: NOVAES, A. (org.). *Tempo e História*. Companhia das Letras: São Paulo, 1992. p. 201-205.
- LOPES, A.; SCHUBERT, A. M. P.; ULRICH, C.; Mulheres e Gênero na historiografia capixaba. *Revista do Arquivo Público do Estado do Espírito Santo*, n. 7. p. 67-80, 2020.
- POTRIGUARA, Eliane. *Metade cara, metade máscara*. Rio de Janeiro: Grumin, 2018.
- RAUL MEJÍA, M. *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur*. Cartografias de la educación popular. Bogotá: Magisterio, 2012.
- RIBEIRO, S. *O oráculo da noite: a história e a ciência do sonho*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SCHUBERT, A. M. P. *Lutas territoriais Tupinikim*. Saberes e lugares conhecidos. Curitiba: Appris, 2018.
- SCHUBERT, A. M. P. *Lutas territoriais indígenas: culturas, memórias e educações do povo Tupinikim*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Espírito Santo, 2021.