



Cadernos NAUI

Núcleo de Dinâmicas Urbanas e Patrimônio Cultural

Dossiê: Indígena? Presente! Processos (Inter)culturais de apropriação territorial e (trans)formação identitária indígena em diferentes contextos temporais e espaciais

V 10 | n 19 | jul-dez 2021

Coexistências em diálogo: ciência e pedagogia Kaingang produzindo a diferença epistêmica

Elisabete Cristina Hammes



Edição eletrônica

URL: [NAUI - Dinâmicas Urbanas e Patrimônio Cultural \(ufsc.br\)](http://NAUI - Dinâmicas Urbanas e Patrimônio Cultural (ufsc.br))

ISSN: 2558 - 2448

Organização

Núcleo de Dinâmicas Urbanas e Patrimônio Cultural

Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFSC

Referência Bibliográfica

HAMMES, Elisabete Cristina. Coexistências em diálogo: ciência e pedagogia Kaingang produzindo a diferença epistêmica. Cadernos Naui: Núcleo de Dinâmicas Urbanas e Patrimônio Cultural, Florianópolis, v. 10, n. 19, p. 223-242, jul-dez 2021. Semestral.

Coexistências em diálogo: ciência e pedagogia Kaingang produzindo a diferença epistêmica

Elisabete Cristina Hammes ¹

Resumo

Este artigo se baseia em duas premissas: a de que existe ciência produzida pelos povos nativos, e, ainda, que o modelo educativo que lhes é específico difere daquele reproduzido nas esferas educacionais oficiais. A partir do olhar decolonial, reforça-se a necessidade de dar vez e voz aos acadêmicos indígenas, que buscam, em suas produções intelectuais, recuperar e destacar a força de suas tradições, rompendo com a fragmentação e hierarquização presentes na ciência ocidental. Destaca-se ainda a construção da Pedagogia da Retomada, como uma possibilidade de dar visibilidade a conhecimentos e metodologias produzidos por acadêmicos da etnia Kaingang, apontando diferentes olhares para a organização dos processos educativos, em contraposição ao modelo racional e instrumental imposto pela lógica eurocêntrica.

Palavras-chave: Ciência nativa; protagonismo Kaingang; Decolonialidade.

Abstract

This article is based on two premises: that there is science produced by native peoples, and also that the educational model that is specific to them differs from that reproduced in official educational spheres. From a decolonial perspective, the need to give time and voice to indigenous college students is reinforced, who seek, in their intellectual productions, to recover and highlight the strength of their traditions, breaking with the fragmentation and hierarchy present in Western science. The construction of the Pedagogy of Retaking is also noteworthy, as a possibility to give visibility to knowledge and methodologies produced by academics of the Kaingang ethnic group, pointing out different perspectives on the organization of educational processes, in contrast to the rational and instrumental model imposed by the eurocentric logic.

Keywords: Native science; Kaingang protagonism; Decoloniality.

¹ Técnica em Assuntos Educacionais/UFFS, Licenciada em Educação Física – UFSC e Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – UFFS, especialista em Gestão Escolar – UCB/IESDE e Saúde Coletiva com ênfase em Saúde Mental – ESP/RS, mestra interdisciplinar em Ciências Humanas – UFFS. E-mail: elisabete.hammes@gmail.com.

Introdução

O acesso e a permanência de acadêmicos indígenas no ensino superior tem sido uma experiência que ao mesmo tempo apresenta desafios e superações. A modernidade, amparada no processo de colonização, expropriou dos povos nativos suas terras, confinando-os em aldeamentos, forjou sua minoridade epistêmica e retirou-lhes a possibilidade de produção de conhecimentos em níveis científicos.

Ao investigarmos o porquê da exclusão destas epistemes outras, vamos localizar um processo de dominação que envolve o próprio conceito de ciência e os mecanismos subjacentes à sua estruturação, através da imposição de hierarquias e de distinções sociais, culturais e das mais variadas nuances, que determinaram o lugar do colonizado, sempre subalterno em relação ao lugar do colonizador. Estes e outros elementos são desvelados ao nos aprofundarmos nos porquês desta construção epistêmica, onde apenas a alguns é permitido o desenvolvimento e a valorização de sua ciência, cultura, tradição. Ao entrarmos em contato com a produção científica desenvolvida pelos graduados, mestres e doutores da etnia Kaingang, vamos localizar a defesa de uma ciência nativa, bem como de metodologias e pedagogias específicas e diferenciadas, demonstrando que a exclusão social e epistêmica que sofreram fez parte de uma estratégia de dominação e de apagamento de suas identidades e dos seus conhecimentos ancestrais, conceituados como epistemicídios.

No embate entre as especificidades desveladas por estes acadêmicos e as contradições do modelo eurocêntrico de ciência, localizamos a necessidade de superação do monopólio científico promovido pela modernidade/colonialidade. Os elementos apresentados a partir do reconhecimento da ciência e pedagogia nativas apontam a necessidade de repensarmos a lógica ocidental, aquela que tem orientado nossos métodos científicos e modelos educacionais, em face da fragmentação, distinção racial e epistêmica que tem promovido, excluindo a integralidade de existências outras, como as da etnia Kaingang.

Neste artigo, apresento alguns elementos que surgiram a partir de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida no processo de (con)vivência formativa junto a acadêmicos da etnia Kaingang em um curso de ensino superior. Muito mais do que falar do que aprendi com eles, nessa convivência acadêmica, posso falar do pouco que pude conhecer deles neste espaço. A lógica é a de aprendermos e apreendermos o conhecimento que a instituição tem sistematizado, e, não, de localizar quais os conhecimentos que este público possui, como pensam, sentem e vivem, e quais saberes necessitam ser desenvolvidos no processo formativo a partir de como

percebem o mundo, e o que demandam as comunidades de onde se deslocam. Como consequência, os espaços formativos não os acolhem em sua integralidade, pois desconhecem suas epistemologias, cosmologias, línguas, culturas, formas e métodos de ensino, reforçando, assim, o racismo epistêmico. Ensinar a cultura ocidental, o saber científico, como sendo o verdadeiro saber, a estes “povos menores” parece ser a regra e a norma.

Buscando problematizar e estabelecer outras maneiras de estabelecermos relações com conceitos como ciência e educação, trago neste artigo um pouco das reflexões escritas por autores da etnia Kaingang em suas monografias, dissertações de mestrado e teses de doutorado. A partir destas reflexões e construções, são apontados outros caminhos possíveis, nas metodologias e conteúdos presentes em seus escritos. Ao mesmo tempo, destaca-se a impossibilidade de manutenção de uma ciência única, frente à diversidade de concepções de existir, presentes nas mais variadas etnias, povos, culturas, línguas e geografias.

Primeiras barreiras: o acesso ao ensino superior e o não reconhecimento da ciência nativa

O acesso ao ensino superior parece ser o primeiro de vários desafios enfrentados pelos acadêmicos indígenas, pois à medida que os representantes dos povos tradicionais estabelecem relações nestes espaços, novas dinâmicas são colocadas em processo. A partir da convivência com este outro, nos perguntamos sobre como pensam, como se organizam e de que forma os conhecimentos sistematizados pela academia serão apropriados por eles e desenvolvidos em suas práticas pedagógicas. Por outro lado, quais as necessidades destes sujeitos para a preservação e desenvolvimento de suas especificidades culturais, epistêmicas, sociológicas, econômicas, filosóficas, éticas e espirituais. Os espaços de formação podem, de alguma forma, contribuir para o atendimento destas necessidades, ou, pelo contrário, apenas reforçam o silenciamento e a subalternização de seus conhecimentos, seus métodos de produção e reprodução de saberes?

Outra questão que se coloca é de compreendermos até que ponto as instituições de ensino superior conseguirão dialogar com as especificidades deste outro se as desconhecem, se o olhar e o método científico mais afastam do que aproximam, dando sequência ao processo de dominação cultural iniciado com a invasão deste continente.

Estes questionamentos parecem não ser necessários em um espaço de formação de professores. A lógica colonizadora se estabeleceu de uma forma extremamente naturalizada e pouco permite ou potencializa tal estranhamento. Parece natural que não se questione como pensam, considerando que a lógica maior é que a formação oferecida pelas instituições de ensino seja a única opção possível. O silenciamento de outras lógicas tem sido uma das estratégias da colonialidade, que impôs a supremacia da lógica ocidental e promoveu nos espaços formativos a centralidade e a superioridade da ciência nos moldes eurocêntricos.

Neste sentido, a descolonização da ciência, da epistemologia, dos processos educativos, éticos, estéticos e relacionais são processos que, ao serem vivenciados, nos desvelam a ditadura do modelo único. Neste movimento, é possível identificar que há uma transformação em curso. Há muitas instituições de ensino onde seus profissionais reconhecem esse outro em um mesmo nível de desenvolvimento, permitindo-se um diálogo entre iguais.

Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determinar, no artigo 78, a valorização de suas línguas e ciências, o modelo hegemônico que se estabeleceu nos espaços formativos mantém-se alheio a esta normativa. E quando os acadêmicos destas etnias buscam uma formação superior, não encontram nestes espaços a possibilidade de desenvolverem suas próprias epistemologias, considerando que são, não só, desconhecidas nestes espaços, como também proibidas de existir. Nas sociedades modernas (coloniais), apenas a ciência ocidental é aceita. Quando muito, são permitidas as etnociências, que, colocadas como ciências inferiores, continuam a promover a inferioridade epistêmica, sem a possibilidade de estabelecimento de relações horizontais.

Ao vivenciarem essa diferença epistêmica, porém, nesse movimento de estar na universidade, vão sendo percebidos outros desafios: as ciências indígenas, ou nativas, a pedagogia indígena, a tecnologia indígena são processos, conceitos e dinâmicas que diferem dos ocidentais. Não se estruturam por hierarquias, não se dividem em fragmentações, não visam ou promovem a exclusão, o reducionismo e a exploração do outro e da natureza como um todo.

Ao nos aprofundarmos na produção acadêmica voltada a conhecer e sistematizar o pensar, fazer, produzir, interagir e ser dos povos nativos, percebemos a necessidade de transformação das dinâmicas que operam no ensino superior. Percebemos que há muito a ser construído, reformulado, revisto. A começar pelo conceito de ciência. Como ocidentalizados que somos, temos uma construção de ciência pautada na lógica eurocêntrica, que tem dominado a produção do conhecimento e nossa concepção de mundo nos últimos séculos. Esse tem sido o limite para muitos de nós.

Entretanto, podemos olhar para a ciência da mesma forma que Günter Rodolfo Kush (1922-1979) e, assim como ele, determinar que existe a ciência da pequena história, mas que há também a ciência da grande história, aquela desenvolvida pela humanidade, aquela que não está submetida aos preceitos eurocêntricos, que moldaram aquilo que conhecemos por ciência. Isto porque, apenas na pequena história encontraremos a ciência ocidental. Baseando-se na obra de Kush, Medeiros destaca que

*A pequena história é a história tal como se configurou no século XIX, sob a perspectiva do positivismo. Essa história que se inicia na Europa nos princípios da modernidade, que tem suas origens na cidade e que considera relevante só aquilo que favoreceu a cultura dinâmica e urbana, ou seja, remonta a Antiguidade Clássica, por reconhecer a herança cultural desses povos deixada para a civilização ocidental, e trata a Idade Média como um período de trevas a ser esquecido. A história que se crê ciência e classifica de Pré-história tudo aquilo que antecede o início das cidades, da escrita, do comércio. A história como disciplina escolar, que conta a evolução das elites que representam o *ser* no mundo, essa forma de viver que busca transformar e modificar o meio e a natureza. No caso da América, é a história que se inicia a partir da conquista europeia do continente e ignora o passado indígena milenar (2012, p. 98). (grifos da autora).*

Do que estamos falando aqui? De repensarmos a linearidade e o começo da história com o surgimento da revolução científica. Kush, este filósofo argentino resgatado por Medeiros (2012), nos faz olhar para a linha do tempo e estendê-la para muito além do que nos ensinaram. Ajuda-nos, assim, a compreender que o desenvolvimento da ciência, como nos fizeram acreditar, não começa com a Europa, nos idos de 1500. Essa é apenas a pequena história, onde o modelo científico hegemônico foi produzido. É fruto de uma narrativa que se coloca para promover a supremacia da lógica eurocêntrica, a dominação dos povos africanos, americanos, entre outros, necessária para produzir o esquecimento de suas epistemes, a partir da supremacia da lógica da modernidade.

Esse período, para Kush, é apenas a pequena história, pois o conhecimento da humanidade é muito mais amplo, onde cada povo desenvolveu suas próprias formas de produzir conhecimento, de se organizar e de se perceber em relação a si, ao outro e à natureza. Como complementa Santos (2019, p. 75):

*Kusch (1999) entende que a história europeia, concebida por ele como pequena história, é curta, tem início com a colonização da América e está contida na história maior, grande história, que se compõe pela chamada pré-história e outras formas de estar no mundo anteriores à formação das grandes cidades europeias e também presente em outros espaços como na África, Ásia e no continente americano como um todo. Em termos ontológicos, a pequena história é dominada pelo *ser-alguém* enquanto a grande história pelo *mero-estar*. (grifos do autor).*

Destaca-se assim que na pequena história ocorre a ascendência do antropocentrismo, do individualismo hierárquico presentes na lógica ocidental, que irá se contrapor ao teocentrismo, às cosmovisões e à percepção de ser humano integrado à natureza.

Frente a este outro olhar, questionamo-nos sobre o porquê de reconhecermos somente a ciência ocidental, o individualismo e o antropocentrismo, e desconhecemos, desvalorizarmos e negarmos estas formas outras de ser e de viver no mundo, onde a existência ainda está amparada no respeito e na convivência pacífica e simbiótica com o ambiente.

Se estranhar a centralidade da ciência ocidental for nossa opção, poderemos sair da imposição de uma ciência única e nos permitir pensar nas muitas ciências que são desenvolvidas, cotidiana e ancestralmente, pelos mais variados povos, ao longo da humanidade. Afinal, nos questionamos sobre o porquê de adotarmos a ciência ocidental como o modelo a ser desenvolvido em nossas universidades e promovermos, sistematicamente, a exclusão de todas as demais formas de saber e, conseqüentemente, das formas de exploração e destruição do equilíbrio das relações entre humanos e não-humanos.

Aos poucos vamos, então, percebendo que a ciência destes povos não pode ser aceita, porque está fora da caixa redutora da ciência eurocêntrica. Suas bases são mais amplas, suas relações mais totalizantes, mas, principalmente, não objetificam o outro, não fragmentam o conhecimento e as diferentes esferas do ser e da natureza. Ou seja, para muitos dos povos tradicionais, que coevoluíram em sintonia com a natureza, em diálogo, e em cooperação, a planta, o animal, a pedra e o vulcão não são meros objetos de estudos. São seres históricos, possuem espírito e se relacionam com os povos nativos. A hierarquia, presente e necessária na lógica ocidental, é improdutiva na percepção destes povos, porque o aprendizado ocorre no processo de cooperação, de interação horizontal, nas trocas, no diálogo, onde o outro é um igual, um parceiro de construção, e não um outro a ser dominado, explorado e submetido à cultura dominante.

Estas ciências outras não são possíveis de redução ao modelo fragmentário, objetivo e excludente da ciência ocidental. É por esta razão que elas não existem para a lógica ocidental, não sendo enquadráveis no conceito de ciência. Este é o grande mote eurocêntrico. Quando algo não se enquadra nas regras universais, impostas pela lógica eurocêntrica, não está autorizado a existir. E quando não há o reconhecimento de outras epistemes, e de entendimento dos saberes dos povos nativos como científicos, anulamos a possibilidade de disputa de paradigmas/modelos. Então, quando estes outros entram em contato com a lógica eurocêntrica, como nos espaços formativos, suas epistemes são desconsideradas, suas especificidades

esquecidas, pois necessitam ser enquadrados como sujeitos de conhecimentos inferiorizados. Caso contrário, a ciência única corre o risco de deixar de existir.

Mas a existência, assim como as reexistências, fazem parte da dinâmica das práticas de sobrevivência cultural e epistêmica dos diferentes povos e nações. Buscando conceituar este processo de produção das especificidades pelas populações nativas, nas suas dinâmicas culturais e existenciais, vamos localizar a Pedagogia da Retomada.

A Pedagogia da Retomada como construção epistêmica e formativa

O processo de retomada é a resposta dos povos nativos ao colonizador, que no curso da dominação colonial destituiu-os de suas terras, suas culturas, suas formas específicas de ser e de coexistir com a natureza.

A Pedagogia da Retomada é um conceito desenvolvido por Maria do Socorro Pimentel da Silva, a partir da necessidade de descolonizar os saberes indígenas. Embasada em seus estudos e experiências em cursos de formação de professores indígenas, Pimentel da Silva entende que

“[...] a busca dos indígenas pela educação libertadora constitui-se fundamentalmente a partir de quatro perspectivas: (1) Acesso aos saberes tradicionais indígenas; (2) Acesso aos conhecimentos não indígenas; (3) Articulação entre diversos saberes; e (4) Produção de bases epistêmicas interculturais para fundamentar as práticas pedagógicas” (2017, p. 204).

Esta perspectiva educacional revê valores e busca alternativas frente ao modelo hegemônico vigente em nosso País. Ou seja, considera a existência de aspectos ecológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, epistêmicos e linguísticos dos sujeitos educativos. A partir desta fundamentação, é possível propor mudanças pedagógicas, transformando a prática educativa em uma ação efetiva para que o ensino consiga transpor as dimensões do espaço escolar, possibilitando uma articulação, tanto com a cosmovisão de cada povo indígena, quanto com as demandas contemporâneas advindas da vida intercultural.

Assim como a retomada das terras, a retomada dos conhecimentos e saberes se coloca como um movimento de busca do que lhes é próprio, fomentando a construção de processos educativos pautados no diálogo, na renovação, na revitalização e na valorização dos conhecimentos ancestrais, atualizados para a necessidade de promover uma educação contextualizada com os problemas do presente, mas sem perder suas origens. Se hoje a escola, mesmo nas comunidades indígenas, é colocada como o lugar do saber, precisa, também, ser

retomada, para que possa não mais ser apenas um instrumento de promoção do conhecimento do colonizador, mas também um espaço onde a cultura, a epistemologia e os saberes específicos dos povos que a acessam possam se manter vivos e atualizados.

Então, para que esse movimento possa acontecer, será necessário repensar nosso modelo científico, pois como destacam os teóricos da decolonialidade², suas bases estão alicerçadas em elementos que promoveram e estabeleceram uma percepção fragmentada e hierarquizada tanto de saberes quanto de relações com o outro, com a natureza e com a existência humana. Vivemos sob um regime de existência pautado em diferenças sociais, éticas, estéticas e de percepção de si, do outro e de sociedade. Tais distinções e diferenciações de níveis de saber estabelecem a subalternização, a universalização do conhecimento eurocêntrico e o apagamento da diversidade através do pensamento único, ou seja, elementos que apontam para a supremacia do *locus* de origem da ciência hegemônica, desvalorizando, desmerecendo e invisibilizando o conhecimento das margens, dos povos e populações não eurocêntricos.

Mais do que reconhecer as formas e dinâmicas próprias dos povos do mundo, é preciso repensar o modelo científico que foi imposto de maneira a apagar essa diversidade de saberes, ao inferiorizar, estigmatizar e não reconhecer os conhecimentos desenvolvidos em outros paradigmas. Faz-se necessário, então, perceber como o pensamento colonial monopoliza e orienta a formação de nossos conceitos e paradigmas, sendo necessário produzir formas de rompimento com essa visão única, para que o conhecimento que se pretende universal e superior não seja o único a ser considerado como verdadeiro. Somente assim poderemos romper com a ditadura do pensamento único e superarmos o mal-estar imposto a todos os povos que se pensam, se constroem e se sentem de maneiras diferentes daquelas impostas pela lógica ocidental.

A construção da Pedagogia da Retomada a partir do conhecimento Kaingang

Para que possamos melhor compreender a Pedagogia da Retomada e suas vivências e experiências pelo viés do conhecimento Kaingang, registraremos aqui um pouco do que já foi

² O pensamento decolonial se estrutura a partir da contribuição de estudiosos latino-americanos ligados ao o Grupo Modernidade/Colonialidade, como Aníbal Quijano (2014), Catherine Walsh (2017), Edgard Lander (2005), Enrique Dussel (2016), Maria Lugones (2014), Nelson Maldonado-Torres (2007), Ramon Grosfoguel (2011), Santiago Castro Gomez (2005), Walter Mignolo (2010), entre outros (PAIM, 2019).

escrito pelos seus legítimos conhecedores, que ultrapassaram todas as barreiras impostas pelo colonizador e que, por quase quinhentos anos, foram impedidos de acessar uma universidade.

Não se pretende dizer como a Pedagogia Kaingang opera, mas, sim, trazer um pouco do que já foi elaborado pelos acadêmicos desta etnia, apontando para a retomada dos processos educativos, colocando suas marcas³ e permitindo, assim, repensarmos nossos modelos, no embate com outras formas de promover o aprendizado e as diferentes visões de mundo que coabitam com a ocidental, hegemônica, colonizadora. Não se pretende falar por eles, mas trazer suas produções para a visibilidade, de forma a podermos ver para além do olhar ocidental.

Assim, para além de reconhecer que o pensamento único é uma ilusão da modernidade, promotora, na verdade, da colonialidade, também buscamos reconhecer que cada lugar pode escolher e representar suas concepções e percepções, pois cada educador e educadora estará embasado em suas vivências, experiências e aportes de conhecimentos, que se diferenciam de aldeia para aldeia, de comunidade para comunidade, de povo para povo. E suas estratégias iniciam pela forma como se nominam:

A forma como a diversidade está marcada em cada nome destaca a resistência a uma identidade única: indígena, frente à diversidade de povos que constituem as populações nativas. Conforme explica Joziléia: “a gente coloca o Kaingang no final porque não é meu sobrenome, mas é o nome do meu povo, e a maneira que a gente tem se colocado para que as pessoas saibam de que lugar a gente vem, de que povo a gente está falando” (PAIM, PEREIRA, 2019, p. 2).

No registro da etnia à qual pertencem estes escritores e produtores de conhecimento está marcada a diversidade de povos que foram, pela lógica ocidental, resumidos a uma única denominação: indígenas. Identificam, assim, a resistência ao projeto de exclusão da diversidade do pensamento, das diferentes maneiras de pensar e se relacionar com o outro e com a natureza, pois, como referem Souza, Wernz e Ferreira (2017, p. 7-8), a produção de um contraponto à forma como a humanidade de modo geral conduz sua vida no planeta, acontece a partir da “[...] profunda capacidade de reflexão sobre si e sobre estar no mundo, em relação com o outro, com os outros (espírito de coletividade), com a natureza, característica própria não só dos Kaingang, mas dos povos originários.” Os autores também apontam o aprendizado que emerge das culturas outras, ao refletirmos

[...] sobre nosso modo de vida e pensar na possibilidade de equilíbrio entre o modo de ser do não indígena, de concepção dualista, antropocêntrica e utilitarista, que opõe

³ Ao falarmos das marcas, estamos nos referindo aos seus conhecimentos originários, mas também aos símbolos opositores que sinalizam suas marcas tribais ou metades exogâmicas: Kamé e Kairu, que compõem a unidade tribal Kaingang.

natureza e cultura e na qual a natureza se reduz a meio ambiente, à concepção ameríndia na qual há uma totalidade cosmológica, na qual a natureza é habitada por humanos e não humanos (SOUZA, WERNZ; FERREIRA, 2017, p. 2).

Ao nos aprofundarmos na organização da vida deste povo vamos perceber que a concepção dualista de oposição, base da lógica racionalista eurocêntrica, se contrapõe à lógica dualista complementar, base do pensamento cosmológico Kaingang. Por esta razão, localizamos uma potência decolonialista na epistemologia dos povos nativos, pois suas bases epistêmicas fundam-se no diálogo e na interdependência, sendo estes elementos centrais em suas concepções e métodos de produzir as relações e a existência.

Em entrevista concedida a Paim e Pereira, Joziléia, coordenadora pedagógica da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina, destaca elementos que estão referenciados no conhecimento Kaingang, apresentando conteúdos e metodologias que são representativos em suas culturas originárias, mas ainda negados enquanto conhecimentos norteadores, nas escolas indígenas. No que se refere aos conhecimentos matemáticos e para a disciplina de ciências, por exemplo,

nós temos tempos de contar, que é o tempo da taquara; nós temos o tempo de gestar, que é o tempo em que a planta é pequena, e que as mães engravidam e tem o parto; tudo isso poderia ser trabalhado dentro de um contexto de sala de aula com um fio norteador para um período de escola. E, infelizmente, não é. Por quê? Os valores que estão em um patamar maior ainda são os da cultura não indígena! Isso é bem importante, e preocupante. E nós tivemos avanços nas universidades! (KAINGANG, 2019, p. 5).

Localiza, assim, o quanto a formação superior e o contexto da sala de aula desvaloriza as especificidades culturais dos povos nativos, pois os conteúdos, os tempos e espaços das culturas nativas são desconsiderados nos espaços formativos oficiais. Joziléia aponta que, apesar dos avanços, a caminhada ainda é longa. Como destaca Amaral: “A educação escolar indígena é uma nova modalidade de educação que está buscando espaço, trilhando caminhos, visando construir uma educação escolar adequada e de qualidade e atendendo às especificidades das comunidades indígenas” (2013, p. 70).

Amaral (2013, p. 71) sistematiza em sua dissertação de mestrado conhecimentos que trazem as memórias e a organização do povo Kaingang, como subsídios a serem desenvolvidos nos processos educativos:

a) **Mitologia Kaingang e de outros povos indígenas.** Os mitos nos possibilitam trazer, para os contextos escolares, a história de cada povo. Eles também podem ser utilizados como ponto de partida para trabalharmos a gramática, a produção textual, as ilustrações, as dramatizações, as concepções de saúde, as questões matemáticas, dentre outras possibilidades.

Apesar de estarem inseridos nas dinâmicas do espaço escolar, os mitos são percebidos de forma distinta em relação ao papel que desempenham nas sociedades orais. Enquanto na lógica ocidental os mitos são fantasia, histórias antigas que não possuem um fundo de verdade, nas sociedades orais operam como tecnologias de ensino das tradições, das regras e de normas de comportamento. Os mitos, assim, ensinam o respeito e o cuidado com o outro e com a natureza, enquanto que a ciência ocidental prega a exploração da natureza para o enriquecimento individual, provocando a destruição e, conseqüentemente, a autodestruição. Enquanto os mitos ensinam a respeitar humanos e não humanos, a ciência ocidental tem objetificado a natureza e promovido a desumanização. É preservando seus mitos que os povos tradicionais mantêm suas memórias e, através da oralidade, da contação de histórias pelos *kofá ag* (velhos), que

[...] o povo Kaingang reproduz e recria, através de suas histórias, os conceitos fundamentais de organização social, moral e religiosa, salvaguardando princípios e valores que são perpassados através de metáforas e embasados na relação intensa do Kaingang com a natureza e com a espiritualidade (GUISSO; BERNARDI, 2017, p. 143).

Neste sentido, o acesso ao conhecimento é realizado através da escuta às suas bibliotecas vivas, os guardiões de suas memórias, que vão sendo atualizadas conforme o contexto histórico vivido. Como esclarece Claudino (2011, p. 39):

os mitos são a nossa filosofia, e é por seu intermédio que os postulados referentes ao cosmos se exprimem e se explicam. Nestas narrativas, os velhos nos mostram questões básicas sobre a história e o desenvolvimento dos tipos de coisas ou seres que há no mundo, bem como suas formas de ser e de se relacionar.

Amaral (2013, p. 71) destaca ainda outros elementos a serem desenvolvidos nos processos educativos, como:

b) **Organização social do povo Kaingang.** Compreender o que são as metades tribais kamê e kanhrukrê, as formas de organização internas e externas, as legislações específicas, as regras e os rituais dos casamentos, os aprendizados familiares, os mitos correlacionados.

O processo de esquecimento dos conhecimentos e tradições específicos das diferentes etnias, provocado pelo projeto de “integração nacional”, tem levado à perda da tradição de utilização e respeito às tradições entre aqueles portadores das marcas Kamé (ou kamê), Kairu (kanhrukrê, ou kanhru) e suas parcialidades. Como relata Emiliano (2015, p. 28), em sua dissertação de mestrado, no que se refere aos conhecimentos tradicionais e à simbologia das marcas tribais: “[...] os jovens indígenas dizem que isso é coisa de velho, que não existe mais”.

Emiliano destaca a importância que a dualidade das marcas imprime à cultura Kaingang, onde: “A questão do kamē e do kanhru é apenas uma porta de entrada e devemos ter o cuidado de não folclorizarmos isto, pois é toda uma concepção do mundo norteadada pela floresta, e necessário se dizer que ela e a própria universidade Kaingang” (2015, p. 28). Como citado anteriormente por Claudino (2011), por trás das marcas está a filosofia Kaingang, expressando nas diferenças a necessidade de que coexistam para promover a fertilidade.

c) **Cosmologia e espiritualidade do povo Kaingang.** Abordar os mitos do sol e da lua, os kujá e os pěj, conhecer as ervas medicinais, a alimentação típica, as proibições rituais (AMARAL, 2013, p. 71).

A cosmologia dos povos nativos engloba este e outros mundos, e parte dos conhecimentos sobre o uso das ervas medicinais ocorre por intermédio dos sonhos e, muitas vezes, pela ajuda dos espíritos guia, ou *Jagrē*. O Kujá, guia espiritual e curador, possui um ou mais de um espírito guia, de marca contrária à sua (se ele for Kamé, o espírito guia será Kairu, e vice-versa), que o auxilia no seu trabalho de aconselhamento e cura.

A presença da dualidade opositora e complementar (Kamé e Kairu) está marcada na fala de Claudino (2013), que nos esclarece que aquele que educa é sempre da marca oposta. Da mesma forma, o espírito guia do Kujá é sempre o diferente, nunca da mesma marca. A diferença garante, assim, em uma relação horizontal, a lógica da troca, do aprendizado que ocorre pela existência do pensamento outro. É na diferença que se produz o saber, o novo e, ao mesmo tempo, a totalidade.

d) **Artesanato, grafismo e pintura.** Identificar as pinturas corporais e os grafismos do artesanato de acordo com as metades clânicas a partir de mitos, fazer a coleta de materiais para a confecção de artesanato (AMARAL, 2013, p. 71).

O significado presente no artesanato Kaingang passa despercebido para aqueles que desconhecem sua simbologia. Um cesto pode nos dizer que seu artesão é solteiro ou casado, se pertence à marca Kamé, ou Kairu, e registra ainda a dualidade, que é central na cosmologia deste povo. Emiliano (2015) explica que o Kamé usa as pinturas compridas no corpo e também no artesanato, enquanto que o Kairu utiliza traços circulares, inclusive na identificação dos animais. Na sua dissertação de mestrado, Emiliano faz uma categorização das plantas, classificando-as nas metades Kamé e Kairu, demonstrando que tudo na natureza é regido por esta orientação. O conhecimento sobre a taquara, planta que é utilizada na confecção do artesanato, traduz também o domínio de conhecimentos, desde o reconhecimento do tempo: quando pode ser colhida, da lua ideal; do tratamento para que tenha maior durabilidade; da

geometria que produzem nos trançados; das técnicas de pintura, demonstrando um vasto campo de conhecimentos e saberes. A água armazenada na taquara também possui propriedades medicinais.

e) **Espaços de sobrevivência física e cultural.** Conhecer a produção de alimentos visando a sustentabilidade, a mata para coleta de matérias-primas para artesanato e de ervas medicinais, a coleta de frutas, raízes, folhas e dos demais alimentos típicos e promover a revitalização da língua Kaingang como elemento relevante da nossa cultura. Possibilitar também a presença em nossas salas de aulas dos nossos kujá, nossos kofá (AMARAL, 2013, p. 71).

A mata oferece a possibilidade da existência do povo Kaingang. Destruir a mata é destruir sua essência, sua vitalidade. É na mata que encontram o cipó e a taquara para a confecção de seu artesanato, e é nesse espaço que as ervas medicinais apresentam todo seu potencial de cura. Se, para os ocidentais, a horta é o lugar do cultivo das plantas medicinais e muitos de seus alimentos, para o povo Kaingang é na mata que está a cura para suas doenças e onde encontram muitos de seus alimentos típicos, como o pinhão, o palmito e as frutas silvestres, bem como as verduras do mato. É neste lugar de força, de energia e de equilíbrio que são formados os seus especialistas de cura, o Kujá, o remedieiro e o benzedor (BIAZI, 2017).

Na sociedade Kaingang o conhecimento é guardado pelos antigos, os *kofá*. Essa é a denominação para os velhos, seus sábios, que através das histórias ensinam normas de conduta, organização social e princípios éticos. São consideradas suas bibliotecas vivas, e é a eles que os Kaingang recorrem quando precisam de alguma orientação. Já o Kujá detêm o conhecimento sobre os processos de cura e adoecimento e, nos tempos antigos, exercia a governança da tribo.

Na cultura indígena efetivamente os idosos exercem uma função importante tanto na preservação da cultura quanto no exercício da liderança e aconselhamento. No passado tínhamos a liderança espiritual do kujá, mas que passou a ser cacique desde a era do SPI – Serviços de Proteção aos Indígenas, a partir de então se criou a hierarquia militar com a tentativa de dominar um povo que de certa forma se tornava rebelde frente à força expansionista, como os ideais do governo (EMILIANO, 2020, p. 72).

Conforme Emiliano, a adoção das formas hierárquicas de governança adotadas após o contato com o sistema colonial tem alterado a organização interna nas aldeias, de forma a potencializar as disputas pelo poder. A colonialidade trouxe prejuízos, não só na preservação dos conhecimentos ancestrais, como também nas formas próprias de organização social e política, de suas práticas e crenças espirituais e culturais, impondo formas outras de ser e de viver.

A ciência nativa

A autoria indígena permite que consigamos pensar os sujeitos a partir de outra epistemologia, em um exercício de descentramento e decolonialidade que está apenas começando. Romper com um paradigma que sempre os manteve inferiorizados, desvalorizando seus saberes e mantendo-os à margem parece ser um processo que precisa ser construído pelo fortalecimento de seu protagonismo, por um lado e, por outro, do reconhecimento de seus saberes e contribuições epistêmicas. De forma que, como destacam Guisso e Bernardi:

Nosso desafio é sermos de fato protagonistas de nossa história, registrando o ensinamento ancestral para compartilhá-lo com o mundo, dentro e fora da comunidade. Assim, nossos *gir [crianças]* vão entender a luta que os *kofá ag [velhos]* travaram para poder guardar todo o conhecimento da história Kaingang, bem como a importância de ouvir os seus relatos, pois é na memória que guardamos os saberes e a nossa própria história. Transmitir as histórias e participar da educação, da formação de cada criança e de cada jovem Kaingang, ajudando-o a ser um verdadeiro guerreiro, podendo torná-lo um líder do povo. Sem sombra de dúvida, transmitir o conhecimento dos *kofá ag* é um modo de conservar o saber Kaingang (2017, p. 152). (grifos das autoras)

A produção intelectual indígena rompe com a lógica professada pela razão imperial, segundo a qual para essas populações cabe apenas o trabalho manual. Além disso, retira-os do lugar de subordinação imposto pelo modelo hegemônico, que tem na ciência ocidental uma de suas ferramentas de produção da diferença colonial, aquela que separa quem manda de quem obedece, quem possui dos despossuídos; aqueles a quem cabe o trabalho manual daqueles que têm o direito de estudar e o poder de governar.

A lógica ocidental, assim como a Kaingang, está apoiada em oposições. Mas a forma de conceber, organizar e caracterizar essas oposições e suas inter-relações é profundamente distinta. Enquanto uma está essencialmente organizada sobre hierarquias que orientam e distinguem o bom e o ruim, o bem e o mal, o certo e o errado, o útil e o inútil, a outra está centrada em opostos que, ao interagirem entre si, produzem a complementaridade e, através do diálogo entre essas polaridades, produzem a totalidade (Kamé e Kairu). Para a cosmologia Kaingang, a diferença é necessária para promover a fertilidade e o equilíbrio. Para o *modus operandi* da sociedade ocidental, a diferença opera a partir da produção de hierarquias, distinguindo quem manda de quem obedece, construindo um status para aquele que explora, que se diferencia daquele que é explorado, constituindo, enfim, um sistema de oposições que prima pela regulação social onde não há igualdade de posições. Há, sim, dominados e dominadores, onde quem domina é quem dita as regras e a visão de mundo, impondo o

conhecimento que o mantém em condição de superioridade. Existem polos opostos, mas não complementares. E tais divisões opositoras e maniqueístas não nos permitem termos uma visão da totalidade, apenas de parcialidades. São construções sociais naturalizadas pela diferença colonial, produzida pelo impulso de dominação eurocêntrico.

Aqui encontramos a potência da epistemologia Kaingang, que opera justamente somando, onde a diferença é necessária para constituir o todo. Como nos explica Claudino (2013), que, a partir de sua experiência acadêmica, entende a interculturalidade como sendo o diálogo entre duas áreas do conhecimento. Para ele, é possível estabelecer relações entre a metodologia acadêmica e o saber coletivo do povo Kaingang, considerando suas diferenças, que são as linhas horizontal e vertical que sustentam cada uma das lógicas. Enquanto a linha vertical está relacionada às hierarquias da lógica ocidental, guiada pela sobreposição de saberes, a horizontal está relacionada ao nivelamento com o outro, num diálogo entre pares.

O diálogo intercultural no interior da escola só poderia se concretizar numa relação de reciprocidade – quando os saberes indígenas fossem reconhecidos e respeitados como ciência, poderão assim entrar numa troca de equivalência com os saberes da ciência moderna. Mas, como o saber indígena não foi reconhecido, fomos tratados como o povo miserável, sem história e sem cultura, em geral, como objetos de estudos, dos ditos saberes científicos. Considero isso como o tempo de correria. Foi um tempo que dizimou parte dos saberes autóctones deste povo ao qual faço parte, o povo Kaingang. (CLAUDINO, 2013, p. 80).

Percebemos nas colocações de Claudino o desprezo da ciência nativa, a partir da ação colonial, anulando-a ao desconsiderar sua existência e, ao mesmo tempo, estigmatizando os povos nativos. Assim: “A educação escolar pensada pelo não indígena coloca a pessoa Kaingang na linha vertical de pensamento e saber, numa perspectiva hierárquica. Para quem pensa assim, é o mesmo que se sobrepor ao outro em sabedoria na sua singularidade” (CLAUDINO, 2013, p. 80).

Nesta mesma linha de pensamento, apontando a exclusão que o conhecimento nativo sofreu no processo colonizador ao promover a superioridade eurocêntrica e ocidental, Joziléia nos diz que:

penso que o valor de ciência tem de ser igualitário. Não é a nossa ciência que vale mais, e não é a ciência do não indígena que vale mais: acredito que os valores da ciência têm de ser iguais! Quando as pessoas nos falam assim: “Mas de que ciência você fala?”, posso dizer que, bom, aprimorar uma semente de milho para que ela fosse comida quando os colonizadores chegaram, isso foi uma ciência! Uma ciência primorosa que, talvez, uma tecnologia, hoje, levasse anos para conseguir aprimorar. Uma mandioca, que é tão saboreada e comida por aqui: isso foi ciência! São esses valores de ciência do nosso saber, saber tradicional com relação a remédio, do nosso entendimento com relação a cosmologia, do nosso entendimento com relação a religiosidade! Isso são ciências. Mas, principalmente, do nosso entendimento com relação a educação: como nos educamos, como queremos educar e como entendemos

que é essa pedagogia da educação indígena. Essa valorização da ciência precisa ter uma simetria (KAINGANG, 2019, p. 12).

Primeiramente Joziléia nos oferece alguns indícios de como seu povo tem produzido ciência, em contato com a natureza, observando, interagindo e aprendendo com ela. Na sequência, destaca a necessidade de localizar a existência de uma metodologia própria de evolução com a natureza e de uma educação que siga os princípios, demandas e necessidades de cada povo. Da necessidade de nivelarmos essas formas outras de produzir conhecimento e educação, com a lógica ocidental. Esta é a essência da interculturalidade. Não há como promovermos a interculturalidade, um dos pilares da Pedagogia da Retomada, se mantivermos os pilares da lógica eurocêntrica, como hierarquias, o superior e o inferior, o evoluído e o atrasado, o civilizado e o selvagem.

Ocorre que nós, que construímos nossas concepções de saber a partir da lógica ocidental, não nos permitimos pensar a possibilidade destas ciências outras, porque faz parte da construção da ciência ocidental, para tornar-se hegemônica e garantir através dessa hegemonia, o desaparecimento de outras formas de produzir e organizar a existência, ao colocar-se como a única ciência possível. Isto porque a ciência ocidental descreve-se a si própria de maneira a excluir outras formas de produção de conhecimento. Ou seja, se o conceito de ciência se aplica somente ao que reproduz os ditames da ciência ocidental, que se proclama fundadora do modelo científico, nesta perspectiva, as outras formas de produção de conhecimento, que operam em outro formato, nunca poderão ser consideradas ciência.

Entretanto, Joziléia e Claudino demonstram clareza no entendimento de que a ciência dos povos nativos existe e tem sido colocada à margem, inferiorizada, desprezada e anulada pela ciência produzida a partir da lógica eurocêntrica. Nesse sentido, proclamam a necessidade de que a ciência dos povos originários seja nivelada em relação à ciência ocidental, permitindo, assim, superar a verticalidade que hierarquiza. Considerando que são estes conhecimentos, que emanam desta ciência hegemônica, que são desenvolvidos e ensinados nos espaços escolares, é fundamental que possam ser revistos, para que suas formas próprias de educação possam ser aplicadas nos espaços educativos de suas comunidades.

É nesse sentido que apontam Barcelos e Maders (2013, p. 201): “Para que aconteça este diálogo intercultural com os povos indígenas, pensamos que seja necessário romper com a mentalidade colonial, ou seja, precisamos de um paradigma de relacionamento que reconheça e respeite a alteridade indígena e promova seu protagonismo.” Ou seja, precisamos romper com

o verticalismo que anula uns e supervaloriza outros, de maneira que no diálogo entre os diferentes a interculturalidade possa garantir o protagonismo daqueles colocados à margem da existência.

Considerações finais

O reconhecimento da ciência nativa e de epistemologias e metodologias específicas apontam a necessidade de reconhecer a diversidade de formas de existir e de produzir conhecimento. A lógica eurocêntrica tem procurado encobrir esta diversidade, na tentativa de monopolizar o conhecimento, a economia e a produção de identidades. Produz e reproduz, assim, a colonialidade do ser, saber e poder.

O conhecimento nativo, diferente da perspectiva ocidental, está pautado na horizontalidade, no respeito à diversidade, à natureza, na não objetificação e exploração do outro. Sua percepção não é fragmentada, mas integrada. Os diferentes não buscam um a anulação do outro, mas, por entenderem-se diferentes, se complementam e produzem a fertilidade. Estes princípios nos permitem localizar formas mais dignas de produção de conhecimentos, respeitando as singularidades e apontando a Pedagogia da Retomada como um movimento que possibilita tanto a afirmação das identidades e culturas inferiorizadas pela lógica ocidental quanto o nosso repensar sobre o que poderá ou não ser enquadrado como ciência.

A decolonialidade, enquanto um movimento de resistência ao modelo universal eurocêntrico, contribui no processo de reconhecer como a imposição de um modelo único de pensar a existência, a produção do conhecimento e das identidades, tem desconsiderado a possibilidade de saberes outros. Ao dar vez e voz aos colonizados, em sua luta pela libertação da ação colonial, opera através da valorização dos saberes, do reconhecimento de suas ciências e de percepções de si e da natureza como diferentes, não como superiores e inferiores.

Reconhecer o outro como um diferente, não mais como um inferior ou superior, é desconstruir um dos mais fortes e mais destrutivos pilares da lógica colonial. É reconhecer a diferença colonial, aquela que produz e reproduz as relações entre colonizador e colonizado.

E, também, dar vazão à diferença epistêmica, aquela fundada não no pensamento único, mas na diversidade de saberes. Eis o princípio subjacente nas falas dos intelectuais Kaingang Claudino e Joziléia, que ao destacarem a necessidade de horizontalizar os conhecimentos produzidos pelos povos nativos e pelos povos ocidentais, revelam a potência do diálogo

intercultural e desvelam outras ciências possíveis, permitindo vigorar outras formas de organização social, de percepção de si, do outro e da natureza, voltadas à preservação da vida e de sua diversidade, em todos os níveis.

Referências

- AMARAL, Fátima T. **O protagonismo Kaingang no espaço da escola indígena**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUI, Ijuí, 2013. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/2312>. Acesso em: 19 jan. 2019.
- BARCELOS, Valdo; MADERS, Sandra. Intercultura e educação – de nativos a estrangeiros. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. esp., p. 191-206, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex>. Acesso em: 25 jul. 2020.
- BIAZI, Adriana Aparecida Belino Padilha de. **Espiritualidade e conhecimentos da mata na formação dos especialistas de cura Kaingang da terra indígena Xapecó/SC**. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/180892?show=full>. Acesso em: 4 abr. 2021.
- CLAUDINO, Zaqueu K. **A formação da pessoa nos pressupostos da tradição: educação indígena Kaingang**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/87992>. Acesso em: 13 jan. 2021.
- CLAUDINO, Zaqueu K. As narrativas Kaingang nas aldeias. In: FAGUNDES, Luiz Fernando Caldas; FARIAS, João Maurício. (Orgs.). **Objetos-sujeitos: a arte Kaingang como materialização de relações**. Porto Alegre: FUNAI/CR Passo Fundo/CTL Porto Alegre /Editora Deriva, 2011, p. 31-39.
- EMILIANO, Darci. **A educação ambiental no IFRS: estratégias ecosóficicas para construir os dispositivos de ingresso, permanência e êxito dos estudantes indígenas**. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande, 2020. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000013611.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- EMILIANO, Darci. **Revitalização dos saberes e práticas Kaingang sobre as plantas tradicionais como proposta de educação ambiental na Terra Indígena de Ligeiro**. Dissertação (Educação Ambiental) – Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande, 2015. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/6400>. Acesso em: 5 jun. 2020.
- GUISSO, Cintia Maria da Silva. BERNARDI, Lúcia T. M. S. O significado da sociocosmologia nas histórias dos kofa ag: o mundo e a vida Kaingang. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 143-166, jul./dez. 2017.
- KAINGANG, Joziléia Daniza. **Uma experiência com educação intercultural indígena: entrevista com a professora Joziléia Daniza Kaingang**. [Entrevista concedida a] Elison Antonio Paim e Pedro Mülbersted Pereira. Roteiro, Joaçaba, v. 44, n. 1, p. 1-12, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16997>. Acesso em: 11 abr. 2020.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 17 mai. 2021.
- MEDEIROS, Juliana Schneider. Educação escolar indígena: a escola e os velhos no ensino da história Kaingang. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, p. 81-102, 2012. Disponível em:

<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/issue/view/RHHJ%2C%20v1%2C%20n2/showToc>. Acesso em: 7 jul. 2020.

PAIM, Elison Antonio. **Epistemologia Decolonial: Uma ferramenta política para ensinar histórias outras**. Coluna da Associação Brasileira de Ensino de História. Postado em 19/06/2019. Disponível em: <https://hmagazine.com.br/epistemologia-decolonial-uma-ferramenta-politica-para-ensinar-historias-outras>. Acesso em 6 jun. de 2021.

PAIM, Elison Antônio, PEREIRA, Pedro Mülbersted. **Uma experiência com educação intercultural indígena: entrevista com a professora Joziléia Daniza Kaingang**. Entrevistadores: Elison Antonio Paim e Pedro Mülbersted Pereira, Roteiro, Joaçaba, v. 44, n. 1, p. 1-12, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16997>. Acesso em: 11 abr. 2020.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do S. A pedagogia da retomada: decolonização de saberes. **Articulando e Construindo Saberes**, Goiânia, v. 2, n. 1, p. 204-216, 2017. Disponível em: www.revistas.ufg.br/racs/article/view/49013. Acesso em: 10 mai. 2020.

SANTOS, Gustavo A. O. Contribuição do pensamento de Rodolfo Kusch para o desenvolvimento de uma psicologia existencial latino-americana. **Phenomenological Studies – Revista da Abordagem Gestáltica**, XXV (1) – 73-82, 2019.

SOUZA, Fátima Rosane Silveira, WERNZ, Maria Cristina Graeff, FERREIRA, Bruno. **Educação Kaingang e a escola indígena em perspectiva: um diálogo aberto com a academia**. ANAIS da VI Jornada de pesquisa em Psicologia, UNISC, 2017.

Recebido em 10 de abril de 2021 | Aceito em 09 de setembro de 2021



Esta obra está licenciada
conforme Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional