

Educações e dilemas na terra dos mil povos

Arlete Maria Pinheiro Schubert*

Carlos Rodrigues Brandão**

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, co-condutores de seus processos de conscientização e lutas por autonomia (FREIRE, 1972). Considerando a relevância desse movimento de cultura e educação popular, desde a perspectiva dos protagonismos indígenas, trazemos algumas reflexões para propormos uma interlocução, mais que um debate teórico em oposição, em reconhecimento às diferenças e equivalências 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 político-culturais. Contudo, entendemos que seja extremamente proveitoso escapar às determinações e formulações prévias para realizar 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.

Nas descrições e reflexões a seguir, deixamos entrever aspectos originais de uma epistemologia e de uma pedagogia emergidas nos processos de lutas e retomadas territoriais indígenas, com potência para dialogar com propostas emancipadoras, apresentando seus desafios singulares e genuínos para uma educação popular.

* Doutora em Educação e pesquisadora da educação indígena não escolar. Pesquisadora do NEAB/UFES. Professora no Prolind/Secad/UFES e no município de Vitória/ES. Membro pesquisadora do NEB/UFES e membro fundadora e conselheira do Movimento Wayrakunas Brasil e do Grupo de Pesquisa Wayrakunas Brasil (UEB).

E-mail: schubertarlete@gmail.com

** Doutor em antropologia e educador popular. Atuou como professor em várias universidades no Brasil. É autor de livros e artigos sobre educação popular, sobre antropologia e educação, dentre outras temáticas importantes no Brasil e na América Latina. Poeta.

Educações e dilemas na “Terra dos mil povos”¹

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 que, não raro, subverteram categorias surgidas em coletivos mais ligados a pesquisas nas universidades.

Assim, entre as décadas de 1960 e 1970, nasceram projetos de vocação étnica e popular. Entre uma conquista e outra, 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”.

Nos primeiros períodos desse movimento, o trabalho com grupos populares urbanos e camponeses baseava suas explicações em categorias simples, uniformes ou duais, as quais tornavam-se base da 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.

A população negra e os povos indígenas, bem como as mulheres, as comunidades gay e trans, assim como as próprias questões relativas ao meio ambiente, conformavam sujeitos e temas pouco visíveis para os integrantes do movimento de educação popular que então se instaurava. Essas categorias eram pensadas como simbólicas e socialmente incorporadas aos “oprimidos” e “subalternizados”. Esperava-se que as demais lutas sociais, não relacionadas aos trabalhadores, fossem paulatinamente incorporadas, por si mesmas, ao avanço das lutas e conquistas do operariado-campesinato.

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, construindo imagens estereotipadas dos indígenas e tratando-os como caboclos, somando ao repertório nomenclaturas depreciativas para se referirem aos povos originários. No entanto, sua

¹ Referência ao título do livro de Kaká Werá Jecupé. Conferir: JECUPÉ, Kaká Werá. *A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio*. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 1998.

organização em frentes de luta e resistência, reivindicando reconhecimento de suas existências e dignidade para viver em seus territórios, foi crucial para confrontar as violências e deturpações que ocorriam cotidianamente, perpetradas e naturalizadas pelo poder público, pelas mídias corporativas e por uma população mal informada e historicamente condicionada a desprezar suas raízes populares. Os indígenas começaram a tomar as rédeas dos processos históricos, substituindo a perspectiva coadjuvante pela de protagonista de suas lutas².

Importante notar que grupos culturais étnicos indígenas e quilombolas sempre estiveram à margem, “fora” ou descartados da ordem capitalista. São sujeitos que estão situados no coração dos segmentos marginais da população brasileira e, por isso, apresentam-se como um desafio para todos/as educadores/as que têm como objetivo forjar pedagogias próprias junto aos oprimidos.

Quando Paulo Freire escreveu seu clássico livro *Pedagogia do Oprimido*, na década de 1970, entre seus objetivos mais contundentes estava mostrar que os oprimidos são portadores de uma pedagogia própria, a qual, por meio do processo de mediação, deve ser elaborada conjunta e coletivamente de modo a reverberá-la como prática de emancipação:

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 ela³.

Passadas seis décadas entre a primeira edição de *Pedagogia do Oprimido* e os dias atuais, ainda é possível enxergar a persistência de velhos problemas pontuados

² Esses temas, em si, não são novos. A importância dos povos indígenas e das 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, propôs a inclusão do conhecimento, práticas e inovações dos povos indígenas e comunidades locais nos seus relatórios continentais ou globais. Para maiores informações, ler: CUNHA, Manuela Carneiro da; MAGALHÃES, Sônia Barbosa; ADAMS, Cristina (Orgs.). *Povos tradicionais e biodiversidade no Brasil: contribuições dos povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais para a biodiversidade, políticas e ameaças*. São Paulo: SBPC, 2021.

³ Entrevista inédita de Paulo Freire concedida à jornalista Marta Luz da Rádio Juazeiro, BA, na data de 24/04/1983 – Programa “Juazeiro Panorama”.

pelos/as pesquisadores/as e educadores/as daquele período. Persistem os chamados agentes do progresso, com seus projetos desenvolvimentistas que sempre precedem catástrofes, transformando em despojo e ruínas os ambientes e territórios dos povos indígenas e das comunidades tradicionais. Mas, ao contrário do que poderíamos supor – considerando o avançado processo de degradação dos recursos naturais e a extinção de espécies da flora e da fauna, em um caminho que indica não ter volta caso os empreendimentos de destruição continuem a operar livremente –, o que assistimos é a intensificação da lógica extrativista e desenvolvimentista, respaldada pelos órgãos governamentais.

São esses mesmos “empreendedores” que, após desmatar, poluir e invadir, reaparecem com a retórica das “iniciativas econômicas” e “sustentáveis”, arregimentando forças para convencer jovens e adultos das comunidades indígenas e tradicionais a buscarem “alternativas” de sobrevivência, no esforço de transformar cada “indivíduo” em “mão de obra especializada”. Parece um plano de execução de metas, ou seja, fazer com que os jovens indígenas, que poderiam dedicar-se à luta pela terra, sejam redirecionados ao “mercado de trabalho”, operando, por exemplo, o sofisticado maquinário dos mega empreendimentos, como aqueles da monocultura de eucalipto e de soja.

Os movimentos de lutas e as narrativas dos sujeitos indígenas expandem os dilemas e atacam aspectos importantes de reflexão da educação popular em suas diferentes frentes e vertentes, a exemplo da questão ambiental. Na contramão desses processos singulares, novas pedagogias, provenientes dos Estados Unidos e de países europeus, são dirigidas às comunidades e a instituições populares entendidas como comunidades “carentes”, 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 simbiose utilizada em nossa pesquisa⁴ é uma tentativa de expressar a natureza e a complexidade dessas interações e práticas nas narrativas indígenas. Ela encontra-se entretecida 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 irrompem com suas demandas por inclusão de seus direitos e especificidades nas agendas políticas e

⁴ Cf. SCHUBERT, Arlete M. Pinheiro. *Lutas territoriais indígenas: Memórias, culturas e educações do povo Tupinikim*. 2021. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

emergem também com suas cosmovisões de mundo que entendem a natureza e seus entes desde o princípio do protagonismo, reconhecendo-os como sujeitos e, portanto, como detentores de direitos. Desse modo, os consideram merecedores do mesmo respeito e cuidado que deve ser dado aos coletivos humanos. Essa perspectiva ilumina a reflexão das simbioses e interações ativadas desde os territórios e epistemologias indígenas, desde tempos imemoriais, tal como expressam velhos/as guardiões/ãs das memórias em suas narrativas no tempo presente.

O despertar dos corpos-territórios: caminho para uma educação radicalmente inclusiva

Nas décadas passadas, nos idos dos anos 1970 e 1980, muitos jovens indígenas encontravam-se refugiados, em especial nos centros urbanos. É o que relatam importantes lideranças indígenas no cenário nacional, como Eliane Potiguara, Álvaro Tukano, Marcos Terena e 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 nos fala Walter 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, 2006, p. 433).

Naquele período, os movimentos e lutas indígenas ganharam expressão. Embora significassem antigas lutas, seu ressurgimento no Brasil, na segunda metade do século XX, esteve mais articulado às lutas populares e, em alguns momentos, para o caso das indígenas mulheres, também a determinadas alas do movimento feminista (POTIGUARA, 2019). São movimentos inseridos na esfera dos conflitos sociais e vistos como “novos”, embora tendo a idade das “Américas”. É nesse período que 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, seja pela via do extermínio físico, seja pelas políticas públicas de Estado, eles conseguiram criar os seus meios e modos de recompor uma experiência própria, os quais resultaram em um avivamento da luta pela demarcação de terras e de seus territórios de sentidos. No bojo das lutas, os/as indígenas recriaram uma educação de “desobediência”, quer dizer, que não se submeteu pacificamente aos ditames de um sistema nacional único, com sua “proposta catequética de educação”. Sabemos que as políticas nacionais de educação

tendem a desenvolver plataformas curriculares que se apropriam de saberes para impô-los aos diferentes contextos e a diferentes povos, fazendo com que os próprios sujeitos do saber desacreditem nos conhecimentos tradicionais que carregam, constringendo sua autonomia e liberdade.

Em um contexto de ditadura militar e de imposição de uma visão hegemônica de mundo, a autonomia mostrou-se uma categoria teórica forte, enfatizada nas lutas sociais. Foi também nesse sentido que a resistência indígena se expressou, por meio de políticas de autonomia, quando então se autoafirmaram “índios” pertencentes a diferentes etnias. É possível que essa seja uma reflexão passível de ser estendida a outros grupos. No entanto, no caso indígena, essa resistência pressupõe interação e simbiose com outros coletivos, humanos e não humanos, para que finalmente os processos políticos, em prol de seus projetos de vidas, se constituam.

A luta pelo direito à existência seguiu paralela à luta pela retomada dos territórios, a partir de onde emergiu um corpo-território-indígena oprimido, mas com forte senso de pertencimento e autonomia, arraigado em uma memória ancestral. 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 às imposições dos colonizadores de ontem e de sempre.

Nas passagens registradas e transcritas durante nossas pesquisas, 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 que então se desdobram em favor da sua existência.

A partir dessa perspectiva, podemos compreender, minimamente, o porquê eles precisarem “entrar” em um passado para “sair” de um futuro previamente anunciado nas históricas políticas indigenistas oficiais/estatais, segundo as quais estavam predestinados a “desaparecer”. Nesse processo, não fingem ser ou “fazer como” no passado, porém tornam-se outros com aquilo que têm de cultura e de natureza comuns. É o elo para produzirem novas forças ou novas estratégias de vida para, enfim, serem reconhecidos em sua diversidade – indígenas homens, indígenas mulheres.

É neste espaço retomado e reerguido que produzem uma educação radical, numa simbiose de tempos e de entes agenciados precisamente no momento do perigo,

quando o poder hegemônico pretende esmagá-los. Devemos falar, portanto, em escola e educação vinculadas às pedagogias dos movimentos populares, sendo esses territórios ainda negados aos segmentos sociais marginalizados (ARROYO, 2012).

Memória ancestral, memória histórica e memória presente nos corpos-territórios

Por longo tempo, na história da educação, desconsiderou-se que a mesma não é um processo homogêneo, formulado de cima para baixo, numa hierarquia impositiva. Educação existe em todo lugar, mesmo quando não há construções e prédios chamados escolas e universidades. De fato, recém começamos a entender que processos educativos acontecem em toda parte. Onde houver redes e estruturas sociais de transferência de saberes de uma geração a outra haverá práticas educacionais.

Essa reflexão é corroborada pelo líder e pensador indígena Ailton Krenak, quando tece observações sobre o lugar, a responsabilidade e o papel dos intelectuais nas sociedades de outrora e nas contemporâneas. Sobre os intelectuais ocidentais, ele apresenta suas impressões dizendo: “eles escrevem livros, fazem filmes, dão conferências, dão aulas nas universidades”. O que então os diferenciam dos intelectuais indígenas? Seria justamente as atribuições e responsabilidades. Para os intelectuais indígenas, Krenak propõe que, entre as suas tarefas, a de maior responsabilidade seja: “estar no meio do seu povo, narrando a sua história, com seu grupo, suas famílias, os clãs, [buscando] o sentido permanente dessa herança cultural” (KRENAK, 1992, p. 201).

As histórias e tradições dos povos indígenas são a grande força de seus processos educativos. E ao serem amplificadas nos momentos de perigo, por meio das performances nas lutas territoriais, passam a fundir radicalmente terra-corpo-território. Ao contrário de apartarem-se, eles expandem suas relações, 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, é 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, estejam eles presentes na medicina ou na forma como fazem a diplomacia para coletar, plantar e colher. Alguns autores refletem que, nas epistemologias indígenas, certa espiritualidade é percebida e que a mesma é integrante da educação indígena, sendo própria dela (TREJOS et al, 2017, p. 13-14). Trata-se de uma espiritualidade que é transformada em vida com a

harmonização do lugar onde eles vivem e com o respeito a cada coletivo de entes que ali coabitam.

No trânsito entre corpo-território, memória e história, nas práticas indígenas ancestrais vividas como processos educativos, são promovidas e elaboradas simbolizações visuais, sonoras e táteis. São travessias que instrumentalizam os indígenas a expressarem quais direitos querem para si mesmos, 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, incluindo suas demandas de existência e coordenando seus territórios para criarem espaços amplos e habitáveis para si e para os demais entes.

Tanto nas entrevistas de mulheres e homens indígenas Tupinikim, quanto de outras etnias, é possível observar que três momentos de memória aparecem em correlação, as quais denominamos: 1) memória mítica; 2) memória histórica e 3) memória presente. A primeira delas alude às relações humano-natureza-território e descrevem saberes, práticas e relações ancestrais. A segunda reporta-se a tempos anteriores, sobretudo aqueles momentos do passado a que pertencem as lutas de seus ancestrais e o que eles viveram. Por fim, a terceira memória refere-se a recordações de enfrentamentos e lutas do tempo presente. Na fala dos nossos interlocutores, esses três momentos não estão separados entre si. Comumente aparecem unidos ou em sucessão, em uma mesma narrativa, o mito ancestral, os costumes passados e os enfrentamentos de antes e de agora (SCHUBERT, 2021).

Pode-se dizer que, em distintas situações, os sujeitos indígenas produzem experiências – nos sonhos e no cotidiano – que são conectadas às suas memórias, muito além das definições e racionalidades das quais se ocupam os grupos sociais em sociedades antropocêntricas como as nossas. A depender do modo e das circunstâncias em que narram suas memórias e seus 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 são estabelecidas profundas conexões com antepassados diferentes e comuns. São situações em que expressam suas visões e concepções de um modo nem sempre aceito ou perceptível à compreensão e às formulações conceituais referenciadas em outros círculos sociais e culturais.

Importante destacar o que Miguel Arroyo formula sobre a intrínseca relação entre experiência e saber. De acordo com o estudioso, conhecimentos válidos, científicos, legitimados nos currículos e 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). Mesmo assim, continuamos submetendo nossos currículos aos ditames de um sistema de educação unificador.

Para o reconhecimento dos saberes e conhecimentos indígenas nas educações que praticamos é necessário distinguir visões educativas constituídas no cotidiano da diversidade dos povos e culturas. Isso significa aceitar que precisamos nos permitir ficar “à deriva”, precisamos abrir mão de algumas teorias, além de operar em presença do silêncio e da escuta, sem entradas nem saídas preestabelecidas, mas abertos/as aos agenciamentos daqueles que 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 a si mesmo a ser aquele que, ao dialogar com o outro de igual para igual, ensine o seu saber e transforme o outro em alguém capaz de dialogar o “próprio saber”, transformado e enriquecido pelo saber dele mesmo. Eis uma dimensão ao mesmo tempo dialógica e dialética da educação, a qual permanece silenciada nas educações desenvolvidas/impostas 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, para suscitar na comunidade um movimento sócio-político que considere as melhorias oferecidas e conquistadas apenas como um passo dado em direção a “outros mundos possíveis”.

Considerações finais

A expressão corpo-território, inscrita neste artigo a partir dos sentidos encontrados nas lutas indígenas, nos convoca a recuperar outros modos de existência para promover diplomacias com outros coletivos da natureza, especialmente no momento em que as sociedades enfrentam crises ecológicas planetárias. Em termos de nossa compreensão atual, esta pode ser uma noção privilegiada para estabelecer o princípio basilar de que habitamos aquém e além dos territórios estudados pelos geógrafos, ou questionados pelos cartógrafos-sociais, e reivindicados por diferentes comunidades indígenas e tradicionais do Brasil e da América Latina. Habitamos e

disputamos simbólicos territórios em disputas (FREIRE, 1972). Ou, na esteira de Miguel Arroyo (2012), poderíamos falar que habitamos e disputamos “territórios de sentidos”.

Os sujeitos indígenas e os movimentos sociais, ao lutarem por terra e território, articulam simultaneamente as lutas por direitos a territórios outros às lutas pela educação e pela escola. Eles demonstram por meio desses processos uma interação entre todos os processos históricos de opressão, segregação e desumanização em que são lançados os que não são iguais ou equivalentes. Ao declararem que os sujeitos sociais estão para além do domínio estritamente humano, deflagram uma “luta total” que se realiza em todas as fronteiras onde são articuladas a libertação e a autonomia. Os indígenas nem protagonizam unicamente uma via religiosa ou espiritual, nem entram especificamente na luta política para viabilizarem suas perspectivas epistemológicas. Na verdade, eles assumem ambos como 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. Contra esse desconforto instaura-se um discurso nas lutas territoriais, no tempo presente, em que os indígenas afirmam que a Terra é “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, frente a um discurso integrante de visões e de lutas históricas opostas e profundas em torno dos significados de humano, 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 identificados por sua característica dialógica radical com outros entes de vida, tratando-se de uma visão de mundo singular que justifica e atualiza o protagonismo de suas lutas no contexto e no tempo presente. Entretanto, dificilmente poderão ser estabelecidas condições de diálogo, na medida em que ignoramos essa distância cultural e epistemológica. Enquanto assim for, continuarão favorecidas as imposições do discurso hegemônico, com a justificativa de falta de inteligibilidade para um diálogo real. Eis um indicativo a ser considerado em uma reflexão e uma proposta político-pedagógica que seja radicalmente inclusiva.

Reafirmamos que o reconhecimento de uma diferenciada-equivalência de e entre saberes “nossos” e “deles” deve criar condições para nos desafiar a desenvolver 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 por nós silenciados, alcançando assim um diálogo mais simétrico e profícuo, em um momento de crise de diferentes proporções por quais passam as diversas sociedades do nosso planeta.

Referências

- ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.
- BENJAMIN, W. **Passagens**. Tradução Irene Aron. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- BRANDÃO, C. R.; SCHUBERT, A. M. Pinheiro. “Resistência, educação e culturas”. **Revista do instituto Paulo Freire**, ano 7, edição 7, p. 24-36, 2019.
- CUNHA, M. C. da; MAGALHÃES, S. B.; ADAMS, C. (Orgs.). **Povos tradicionais e biodiversidade no Brasil: contribuições dos povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais para a biodiversidade, políticas e ameaças**. São Paulo: SBPC, 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido**. Montevideo-Uruguay: Biblioteca Mayor, 1972.
- JECUPÉ, K. W. **A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio**. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 1998.
- KADIWÉU, I.; COHN, S. (Orgs.). **Tembetá: conversas com pensadores indígenas**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2019.
- KRENAK, A. “Antes, o mundo não existia”. In: NOVAES, A. (Org.). **Tempo e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- POTIGUARA, E. **Metade cara, metade máscara**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Grumin, 2019.
- RIBEIRO, S. **O oráculo da noite: a história e a ciência do sonho**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SCHUBERT, A. M. Pinheiro. **Lutas territoriais indígenas: Memórias, culturas e educações do povo Tupinikim**. 2021. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.
- TREJOS, D. C.; SOTO, J. P.; REYES, L. F.; TABA, L. A.; ORTIZ, S. C.; MOTATO, Y. (Coords.). **La educación propia, vivencias y reflexiones: sistematización del proceso de Educación Propia en el territorio indígena del Departamento de Caldas**. Bogotá: Planeta Paz, 2017.