



O CH'IXI CURRICULARIZADO SE EXPLICA: ECOVIVÊNCIAS GERADORAS EM UM ENCONTRO DECOLONIAL AMAZÔNICO

THE CURRICULARIZED CH'IXI EXPLAINS THEMSELVES: GENERATOR ECOEXPERIENCES IN A AMAZONIAN DECOLONIAL MEETING

Elson Santos Silva Carvalho³⁸
Priscila da Silva Machado Carvalho³⁹
Luciano Santos de Faria⁴⁰
Francisco Eurimar Alves da Silva⁴¹
Iara da Silva Castro Almeida⁴²
Jeffer Mendes⁴³

ABSTRACT

This work applies the generating eco-experiences, the experience itself as a starting point and the curriculum itself in formal education, considering the reminiscences and continuities of the constitutive identities of the participants. Assumed and rediscovered as ch'ixi and immersed in a learning pedagogical experience at the Federal University of Acre, the group records its consensus and discoveries to explain categories related to coloniality. Supported by dynamic methods of creative coexistence, technologies such as instant messaging networks and the potential to convey orality are occupied to record the trajectory of thinking, building and re-existing collectively.

RESUMO

Este trabalho aplica as ecovivências geradoras, a experiência em si como ponto de partida e o próprio currículo na educação formal, considerando as reminiscências e continuidades das identidades constitutivas dos participantes. Assumidos e redescobertos como ch'ixi e imersos numa experiência pedagógica aprendente, na Universidade Federal do Acre, o grupo registra seus consensos e descobertas para explicar categorias ligadas à colonialidade. Amparada em métodos dinâmicos de convivência criativa, tecnologias como as redes de mensagens instantâneas e a potencialidade de veicular a oralidade são ocupadas para registrar a trajetória do pensar, construir e re-existir coletivamente.

KEYWORDS

Generating eco-experience; Ecopedagogical Decolonial; Decolonial pedagogy; Creative Coexistence

³⁸ Doutor em Ciências do Ambiente, Universidade Federal de Goiás: profelson@ufg.br

³⁹ Mestra em Letras, Universidade Federal do Acre: priscilacarvalhoblue@gmail.com

⁴⁰ Mestre em Letras, Universidade Federal do Acre: luciano.mestrado@yahoo.com.br

⁴¹ Mestre em Letras, Universidade Federal do Acre: professoreurimar@hotmail.com

⁴² Mestre em Letras, Universidade Federal do Acre: iaracastroalmeida@gmail.com

⁴³ Graduado em Letras, Universidade Federal do Acre: jeffecat@gmail.com



PALAVRAS-CHAVE

Ecovivência geradora; Ecopedagógica Decolonial; Pedagogia Decolonial; Convivência Criativa

INTRODUÇÃO

A educação formal e seus currículos tem sido discutida em vários fóruns políticos nas últimas décadas, no Brasil. Mesmo que existam intenções e luta para garantir um resgate às manifestações culturais locais (BHABHA, 1992), reconhecendo seus valores e crenças tem predominado a tendência e intenção de criar algo único, padronizante. A necessidade desse repensar é uma demanda que afeta profundamente as comunidades amazônicas, porque suas construções de mundo não são representadas adequadamente nos compêndios generalizantes.

A colonização é simbólica e permanece mesmo a partir da independência política, pois, as instituições fundadas garantem a vigência e o aperfeiçoamento do modelo colonizador. O debate sobre a nomeação desse esforço coletivo de compreensão de fenômenos e angústias comuns, a colonialidade, denota sua complexidade.

Mignolo (2003) assinala essa constatação como um produto da geopolítica do conhecimento, a colonialidade do saber, expressa na inferioridade imputada pelos europeus/europeizados a qualquer tradição epistêmica distanciada ou que não esteja regida por seus bastiões, controle e compreensão. A sentença resgatada por Ballestrin traduz essas perspectivas de construção: “[A] presença do outro me impede de ser totalmente eu mesmo. A relação não surge de identidades plenas, mas da impossibilidade da constituição das mesmas” (BALLESTRIN, 2013 apud LACLAU e MOUFFE, 1985, p. 125). Ashar sintetiza a necessidade da continuidade com a simbólica imagem da queima do código europeizado e das cinzas, buscar um léxico suficientemente abrangente ao que se pode ser e onde não podemos mais retornar (ASHAR, 2015, p. 263).

Embora essa sistematização do conceito de colonialidade seja considerada e reconhecida como inauguradora de novas produções científicas, ela não é a primeira a descrevê-la. Nos ateremos aos méritos (e a visibilidade privilegiada, considerando o acesso



e consulta aberta que dispomos) dessa organização, sem ignorar que, por exemplo, Pablo González Casanovas, em 1969, designou de “colonialismo interno” o fenômeno de internalidade, entranhamento e constituição identitária latinoamericana (RIVERA CUSICANQUI, 2010).

Um sentir que se converte nos complexos comportamentos sociais que dão, simultaneamente, de um lado, a proximidade de uma mitologia fundadora, cosmogônica e explicativa de mundo notadamente eurocentrada e, de outro, o distanciamento de pertencer a categorias que permanecerão numa contínua meta que não pôde nem será alcançada. As raças criadas pela Modernidade se mantêm legitimadoras dos lugares que devem ser buscados, mas não permitirão uma revolução sistêmica, porque os narradores também creem nas narrativas e ferramenta de ontogênese de sua superioridade. A colonialidade age nas vítimas e algozes, confundindo-as sem, entretanto, permitir a emergência de qualquer paradigma que fuja à conveniência de moralidades mantenedoras dos poderes, saberes e seres: reinventa-se cristianizada, escolarizada, patriarcalizada sem abdicar da fé no universalismo/proselitismo inerente (SILVA CARVALHO, 2018).

Silvia Rivera Cusicanqui assume que o Colonialismo Interno é categoricamente mais adequado para explicar essa influência constitutiva. Seguiremos optando pela ideia de decolonialidade, pelo espírito do tempo (e o lastro das chaves de busca nos repositórios globais), mas reconhecendo que os pontos divergentes fazem sentido, especialmente aqueles que questionam a reprodução epistemológica exclusivista (a Academia e seus vícios) e os protagonistas das narrativas. São fenômenos que reconhecemos, independente de como seja nomeado. Cusicanqui reafirma que essa invisibilidade do Outro é um processo contínuo, violento e dinâmico, que muda de rostos, e não o vê como um processo irreversível. A reconexão com as matrizes culturais e resistentes é possível como práxis. O Giro Decolonial (a visibilidade do legado de Quijano-Mignolo) descreve uma condição existencial, pelas evidências da atuação de estruturas políticas socioculturais. A renovação crítica dos lugares de fala dos pensadores das teorias sobre a colonialidade aponta para a necessidade de processos diversificados, que incluam performances, narrativas e fundamentalmente, o ponto de vista de pessoas que são alijadas pelos Privilégios Epistêmicos.



Para Dipesh Chakrabarty et. al (2007, p. 3), resgatado por (MARTINS, 2014), categorias como o *hybridizing encounter*, exprime melhor o sentido do *decolonial*, por que este demandaria a superação do colonialismo. Cusicanqui enfrenta essa conceituação. Para ela, a noção de hibridez proposta por García Canclini (escolhida por Chakrabarty) é uma metáfora genética, que conota esterilidade, como a mula, como espécie híbrida, não pode reproduzir-se. “A hibridez assume a possibilidade de que a mescla de dois diferentes possa sair um terceiro completamente novo, uma terceira raça ou grupo social capaz de fundir os rasgos de seus ancestrais com uma mescla harmônica e inédita” (RIVERA CUSICANQUI, 2010, p. 62).

Para descrever seu próprio lugar de fala e sua inserção, pela descrição dos próprio aymara, escolhe a nomeação *ch'ixi*. A definição de mestiço *ch'ixi* é semelhante à concepção do entre-lugar cultural de Bhabha, porque ambos tratam de um intercâmbio cultural, que é inerentemente poroso. Se adequa à realidade boliviana de forma coerente. É diferente do mestiço do período colonial, porque percebia-se, antes, de uma racialização, uma separação. Na mestiçagem *ch'ixi* “*lo indio está manchado de blanco y lo blanco está manchado de indio*” e existe uma justaposição de identidades antagônicas que não se fundem nunca entre si (RIVERA, 2014).

É necessário pensar a identidade mestiça de hoje como uma “identidade colonizada”, em que o sujeito se identifica com o colonizador e vive um dilema identitário: tem complexo de ser índio e de ser *q'ara* ou *karai* (qualquer estranho/estrangeiro que se associa com a '*calidad de 'pelado*', o *carente de bienes culturales* (...) com o roubo e usufruto de bens alheios, na língua aymara, quechua e guarani, respectivamente). O resultado dessa mescla deve ser capaz de “*converter la esquizofrenia de sus complejos en un potencial de liberación*” (BECCAR, 2014). Nesse sentido, trata-se da constatação de uma fórmula social de sobrevivência e de autorreconhecimento, presente e convivente com a realidade local e os eventos que a produziram. Uma articulação de fragmentações. O caso boliviano acentua as diferenças e os conflitos porque as práticas comunais e até língua resistem em fontes percebidas. A possibilidade de acesso de padrões culturais significantes, semelhantes ao *ch'ixi* pode ser, no caso brasileiro, da criança indígena escolarizada. Por extensão, este perfil



está vívido nas salas de aulas e de quem saiu delas, em regiões de re-existent, como o Acre, na Amazônia brasileira.

Converter a esquizofrenia em potencial de liberação

Migrando à população urbana brasileira, a alusão a ancestralidades é notadamente genérica e estereotipada, um processo que demonstra como a colonialidade do ser é aprofundada e amalgamada com um violento genocídio - físico e epistêmico, devidamente assentado pelo Estado. Resistem na corporeidade dos ritos e sentidos afro-brasileiros, na espiritualidade, na potencialidade do acesso a lugares onde possuem voz. Na educação formal, entretanto, são desterritorializadas manifestações culturais desde a primeira infância, o que limita a justaposição dos comportamentos e uma possível identificação. As contribuições são intencionalmente controladas e restritas a algumas palavras e hábitos alimentares, como se todas as comunidades tivessem os mesmos em todo o território político brasileiro. O *ch'ixi* brasileiro ao olhar para o passado, insere-se no rascunho da democracia racial que lhe foi apresentada. Esse arcabouço assenta a moralidade ocidental como prevalente a qualquer outra contribuição (SILVA CARVALHO, 2018).

Consideramos, portanto, que continuam necessárias as testagens de vivências decoloniais, que enfrentem as imposições da modernidade e tornem os saberes da comunidade prioritários. A pena de não sistematizar as experiências é a de que continuem relegadas intencionalmente à invisibilidade ou inferioridade, como um tipo de saber que precisa ser sublimado para alcançar o conhecimento “adequado”. Valorizar e reconhecer a valia do que se aprende com a vida e como ela foi construída socialmente possibilita doses terapêuticas para enfrentar a colonialidade do ser como uma característica da identidade *ch'ixi* em que só há reforço político representativo de uma das ‘cores’ que compõe o indivíduo. Assim, o sentido e a compreensão da colonialidade tornam-se instrumentos nas mãos dos educadores e demais agentes públicos que lidam diretamente com as propostas e matrizes curriculares adotadas pelos sistemas e escolas.

Ao longo da história, a formação das colônias se configurou pela propagação de padrões ou de um padrão de comportamento local pelo mundo. Boaventura de Sousa Santos denomina esse fenômeno de localismo globalizado (SOUSA SANTOS, 2002). Esse fenômeno traduz a geopolítica do conhecimento (MALDONADO-TORRES, 2008). A classe



- raça - dominante que estabelece aos dominados modos de falar, de se vestir, de pensar e de agir. Um exemplo “clássico” de colonialidade são as reminiscências da escravatura e o tratamento dos povos escravizados, com a diáspora de uma grande parte da população africana para as Américas, com consequências nefastas, tanto para o Continente Matriz, como para os seus descendentes, principalmente no Brasil. A missão civilizatória da Modernidade, que criou as categorias raciais “negro” e “índio” concentrava-se em ferramentas para impor a cultura dos brancos europeus aos subalternizados, “descobertos” como se não existissem outrora. Isso ocorre no ensino, na preservação dos bens simbólicos da colônia, nas formas de conduta, na estruturação física na qual o modelo de cidade está organizado e na produção de bens de consumo.

O processo decolonial, como reação imediata às imposições, faz-se necessário, portanto, para atender as vivências de uma realidade pluri/intercultural, ao mesmo tempo em que são peculiares e dinâmicas. Considerar e compreender valores de um povo ou de uma realidade depende de atenção às adversidades, as resistências (ou re-existências, como descreve Walsh, 2014) e as colonialidades do ser e do saber.

A prática educativa precisa estar permeada pelo desejo de decolonizar as relações construídas sob as bases hierárquicas do pensamento e comportamento. O descolonizar, que aqui também assume o sentido de decolonizar, significa uma reflexão prática sobre os nossos fazeres diários, no ser/estar com a família, na convivência social e profissional e até mesmo sozinho, com nossos pensamentos, e planos sobre o futuro. É um repensar constante até sobre o que dizer e como ouvir o outro, quando narra suas experiências.

É muito importante que tensionemos os espaços disseminadores da razão indolente e epistemicida, especificamente, que haja atenção em como a universidade apressa-se em silenciar outras ciências e saberes. Na velocidade em que vítimas se tornam algozes, reproduzem as violências simbólicas na pressão pelo alcance de um formato adequado e que mimetiza o existente, endossa a reprodução. A competição, desenhada desde o início da escolarização, tem como vetor a imitação: são premiadas aquelas que repetem o modelo, os métodos, quantificam o desempenho individual e as intencionalidades do professor. Este, por seu tempo, instrui repetidamente sobre o caráter proléptico da educação formal, o único



caminho e futuro possível para redenção das trevas que legaram de sua família, seus amigos e relações mais endógenas.

Embora já haja sensibilização em algumas áreas do saber, notadamente as ciências sociais, permanece o caráter objetificado da alteridade, seu uso deslocado a experimentações artísticas ou manifestações extraordinárias, que se vestem de espetáculo sem direito ao espaço de fala e debate teórico como protagonistas. É explícito que os narradores tornado relevantes, que monopolizam os microfones e púlpitos, são os que mais se aproximam da viabilidade estética europeia: os que se apropriam da norma culta da língua e foram credenciados por sua codificação monocromática/monográfica. Predominantemente é acompanhado de todo um arcabouço de características ligadas ao vestuário, cor da pele, tipo de cabelo, afetividade - a colonialidade do ser - e de gênero, porque o patriarcado emerge na disparidade de proporções entre homens e mulheres e na reafirmação de que comportamentos masculinos ou heteronormativos são os mais adequados.

O saber científico cartesiano tem uma tarefa moral nas mãos: garantir sensibilidade e respeito às ciências, modos e saberes locais na educação das crianças, focado no respeito às diversidades e diferenças. Infelizmente, a educação formal é um dos maiores difusores da colonialidade. As crianças podem aprender muito sua própria história, os passados de seus amigos, de seus ancestrais e reconstruções. A lógica da ideia de trajetória e imbricamento com as temporalidades, descritas por Cusicanqui como *sarniqawi*, que faz sentido aos aymara e traduzem a compreensão de que as temporalidades se imbricam. Não há presente ou perspectiva que se desconecte do passado, que não revise as bases de suas identidades e reconheça a necessidade de sua continuidade.

La experiencia de la contemporaneidad nos compromete en el presente –aka pacha– y a su vez contie- ne en sí misma semillas de futuro que brotan desde el fondo del pasado – qhip nayr uñtasis sarnaqapxañani. El presente es escenario de pulsiones modernizadoras y a la vez arcaizantes, de estrategias preservado- res del status quo y de otras que significan la revuelta y renovación del mundo: el pachakuti. El mundo al revés del colonialismo, volverá sobre sus pies realizándose como historia sólo si se puede derrotar a aquellos que se empeñan en conservar el pasado, con todo su lastre de privilegios mal habidos. Pero si ellos triunfan, “ni el pasado podrá librarse de la furia del enemigo”, parafraseando a Walter Benjamin (RIVERA CUSICANQUI, 2010, p. 55).

No recorte desta vivência, compreender a semiosfera dos ambientes educacionais está diretamente relacionado à compreensão de suas predominâncias ou invisibilidades nas



relações de poder. A aplicação e escolhas consideram a circularidade do poder ou onde ele se manifesta como agente padronizante, a escola, não pelas suas ferramentas usuais, mas pela ecologia de saberes, que será (é) obliterada por uma “razão indolente, preguiçosa, que se considera única, exclusiva, e que não se exercita o suficiente para poder ver a riqueza inesgotável do mundo” (SANTOS, 2007, p. 25) . Atua contrariamente à monocultura do saber, mas, de forma pragmática de emancipação social, reconhece a aplicação do saber prático como resposta a problemas: A ecologia de saberes visa criar um relacionamento horizontalizado entre ciências e produção de conhecimento alijadas dos altares ocidentais.

Consiste em conceder “igualdade de oportunidades” às diferentes formas de saber envolvidas em disputas epistemológicas cada vez mais amplas, visando a maximização dos seus respectivos contributos para a construção de “outro mundo possível”(…). A questão não está em atribuir igual validade a todos os tipos de saber, mas antes em permitir uma discussão pragmática de critérios de validade alternativos, que não desqualifique à partida tudo o que não se ajusta ao cânone epistemológico da ciência moderna (SANTOS, 2004, p. 19).

Mais ainda, deve assumir um *novo acordo visual* (BARRIENDOS, 2011), no qual seja possibilitado um diálogo interepistêmico com outro desenho de comunicação. Uma troca de experiências e de significados baseadas em outro tipo de racionalidade que não seja a universal europeia. Propõe o enfrentamento à universalidade da modernidade pelo acesso às imagens-arquivos, como produções artísticas visuais, e as invocações que trazem em sua porosidade semiótica. A guarda de informações no inconsciente ótico, aquilo que se busca para construir o visto, permite a arqueologia decolonial, a busca pelos indícios do que é tratado como um desvio-padrão. O interessante debate de Barriendos sobre a noção do inconsciente óptico etnocartográfico colonial no sistema atlântico é interessante para perceber a construção política do ocularcentrismo. Por seus efeitos, a Colonialidade do Ver, em si.

Para enfrentar a sofisticação da colonialidade, a própria linearidade do tempo deve ser acionada. E fazê-lo contaminado pela lógica dos ciclos eternamente repetidos e direcionados a um único fim é inviável. Um indício arqueológico: buscar o que se categoriza como “ficção” ou “mito”, entre outras palavras que contrapõem o sentido daquilo que é visto



como tangível e real na Modernidade. Buscar em outras epistemes e rodas de existir. Como em *Qhipnayra uñtasis sarnaqoxañani*. O aforismo aymara pode traduzir-se aproximadamente como “Olhando atrás e adiante (ao futuro-passado) podemos caminhar no presente-futuro”, mas seus significados mais sutis se perdem na tradução. Cusicanqui escolhe essa epígrafe para corporificar sua ação, narrada em “*Sociología de la imagen: miradas ch’ixi desde la historia andina*” (CUSICANQUI, 2015). O exercício de revisitar temporalidades é distinto porque compõe sua identidade *Ch’ixi*, cria um tecido social, suas permanências e *topoi*, o conatus de Spinoza (aquilo que existe em si e esforça-se para perseverar, que resiste).

Essas categorias ressurgem nas multiplicidades do *ch’amancht’aña*, “*o impulso colectivo de realizar un deseo, el acto de conocer/actualizar el pasado y de imaginar outro futuro posible em el camino*” (CUSICANQUI, 2015, p. 18–19). Em sua trajetória (*sarnaqawi*), Cusicanqui nomeia o processo de investigação do passado com a semiótica de suas vivências. Como insurgência ao colonialismo interno, chegou à conclusão de que aproveitava pouco das habilidades e potencialidades de seus educandos, porque falavam melhor que escreviam, enxergavam/viam melhor que falavam.

É um marco da reciprocidade, a formalização de que seus sentidos com o interlocutor são horizontais. Nas representações culturais, existem códigos que alimentam o vínculo identitário. A decodificação, o códex que une seus possuidores, é um legado que depende da adesão às suas práticas de transmissão. Mesmo no corolário imagético da modernidade, a historicidade de cada representação reconstrói-se na medida de sua relação ecológica de temporalidades (uma da manifestação da ecologia dos saberes, junto com a ecologia das trans-escalas, do reconhecimento e das produtividades, que serão revisitadas em seguida) (SANTOS, 2004).

Ecovivências geradoras: entre os temas geradores e o fazer junto do lugar

Silva Carvalho (SILVA CARVALHO, 2018, p. 100) denomina ecovivências geradoras as práticas de conhecer que se desenham espontaneamente, na medida em que coletivamente são incorporados outros elementos constituintes da realidade do educando. É o aprender orgânico, o da vida, e não somente valorizando – tornando-os protagonistas – os próprios lugares e complexidade das percepções, dentro e fora do ambiente escolar. Na experiência de aprendizagem autopoietica (DEMO, 2009) realizada em Palmas, estado do



Tocantins, em 2015, a recriação e tentativa inerente à nossa condição aprendente reconhece as imprevisibilidades e a tendência à adaptação interna pelo contato com o externo (2018, 127).

Na prática, deixar que o processo de descoberta, seguindo um roteiro consensual e coletivamente eleito, defina o currículo, e não o contrário. Implica aperfeiçoar o que interessa e provocar as conexões que não fazem parte dos interesses porque os processos e perguntas que os fizeram não fazem sentido. A estatística começa a fazer sentido como ferramenta quando as crianças (3º ano da Educação Básica, 9 anos de idade), precisam explicar aos colegas a quantidade de pessoas adoecidas que vão a Unidade de Saúde da Família próximo ao bairro. Essa demanda nasceu do interesse comum: como garantir que as pessoas tenham a medicação que precisam? Por que não conseguem, como no caso da avó de um deles? Na medida em que percebem a complexidade da investigação, novas competências são apresentadas. Os marcos dessas ecovivências geradoras apontam para competências e temas contemporâneos transversais, na Base Nacional Comum Curricular. E um caminho do meio é delineado: o sistema político homogeneizante serve àquilo que “mexe” a criança.

Todo esse processo seria resposta ao inquérito gerador: “Qual problema/situação podemos resolver juntos?”. Articula-se com todo o arcabouço descrito como significações existenciais constituídas ou reconstituídas na experiência e, ainda a possibilidade de considerar reestruturações que a própria dinâmica de convivências produz. As decisões em aderir ou refutar comportamentos também tem ligação com os espaços sensíveis (que podem ser temporalidades: na mesma sala de aula, no momento em que o professor não está) de trocas: as relações de autoridade e usualidade, o processo de des/reterritorialização de memórias perpassam intenções. É possível inferir essas variações das pílulas narrativas/tópicos, diagnóstico de afinidades e potencialidades como registro do amadurecimento sobre um tema. Os estudantes são produtores do conteúdo.

É inevitável que a figura do professor, seu gênero, raça e práticas de interação interfiram no comportamento social reproduzido e que pelos efeitos da colonialidade, que incluem o adultocentrismo, os compartilhamentos serão distintos. Não será a conversa entre amigos da mesma idade, igreja ou comunidade. Daí a necessidade de aceitação da



reversibilidade, que educando e educador compreendam seus papéis e interpretações, porque é na diversidade de vozes, especialmente entre as mais experimentadas e mais jovens, que as relações sociais são construídas reflitam e tensionem na medida que avaliarem seguro aquela escolha de existir. Com a consciência de que a manifestação simbólica é intencional e iminentemente política, o educando, assim como o alfabetizando na experiência freiriana

ganha distância para ver sua experiência: “ad-mirar”. Nesse instante, começa a decodificar. A decodificação é análise e conseqüente reconstituição da situação vivida: reflexo, reflexão e abertura de possibilidades concretas de ultrapassagem. Mediada pela objetivação, a imediatez da experiência lucidifica-se, interiormente, em reflexão de si mesma e crítica animadora de novos projetos existenciais (...). Conscientiza a palavra como significação que se constitui em sua intenção significante, coincidente com intenções de outros que significam o mesmo mundo. Este – o mundo – é o lugar do encontro de cada um consigo mesmo e os demais (FREIRE, 1994, p. 6).

No caso do *Ch'ixi* brasileiro, mesmo os mais crescidinhos, é preciso politizar as “vestes culturais” vistas. Compreender e reconhecer que os papéis sociais interferem no que se quer mostrar. A oferta dos códigos estatuídos pelo ambiente escolar pode realmente não fazer sentido até que outros elementos convirjam na internalidade da significância. Ou que haja outros interesses de busca. A educação intercultural, com a associação de temas contextuais, pressupondo uma relação pedagógica e ecológica de saberes, tem tido êxito quando se sincroniza com um projeto comum de reconexão com outras epistemes.

Essas tensões sistêmicas tem em comum o paradigma de um sistema de invisibilização a ser enfrentado: uma desobediência consentida e pragmaticamente avaliada (MIGNOLO, 2008). O desafio é reconhecer a corporificação do próprio racismo epistêmico em um estado coletivamente plantado de superioridades etológicas: que se haja escolha, ademais. O direito de fazer escolhas na Modernidade é parte de um privilégio existencial. Há drásticas diferenças nas potencialidades dos destinos de indivíduos que possuem ou não ferramentas para decodificar/enfrentar a lógica de opressão e mais, que não estejam nos lugares que denotam uma ação coletiva. A opção de enfrentar ou aderir não é ofertada àqueles que não são explicados pelos arcabouços dados como Humanidade pelo códex moderno.

Dizemos, professores e professoras, sobre a angústia do educando formal que não aceita o “presente” e sua embalagem: Como pode não ter ambição? Como pode não querer ir? Como pode querer ficar? Como pode não querer ferramentas como o Direito, o letramento



vernáculo ocidental e as ciências sociais? Estes inquéritos demonstram muito bem como a colonialidade vende-se como única resposta a si mesma. E que somos vítimas perfeitas, a sobrevivente, aliás: a que se transforma em algoz. Em síntese, mesmo em crianças, há todo um complexo cenário de avaliação do que se pode ou não tornar visível. Vence normalmente o medo de não ser exposto como o “outro reticente” (o que está aqui mas não quer estar), categoria que se explica e intersecciona na invenção da diferença e das racialidades (gênero ou sua fluidez, ascendência e a posição histórica na diáspora atlântica, existir como não-branco).

Ecoviver para gerar os saberes: aprender junto

O relato das ecovivências geradoras a que nos referimos ocorreu entre 08 e 11 de novembro de 2016, na Universidade Federal do Acre. Sob o título “Vivências de(s)coloniais no currículos: co-inspiração e re-existência na educação formal”, foi aprovado como parte da programação do “X Congresso de Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental”, tematizado nos debates sobre os “Trânsitos Pós-Coloniais e decolonialidade de saberes sentidos”.

A experiência de ‘vivências decoloniais no currículo’ oportunizou a convivência com colegas de outras áreas de conhecimento e de outros espaços geográficos, tais como cidades de Rondônia, o município de Cruzeiro do Sul, no Acre e Tocantins. Objetivou-se o compartilhar de caminhos sobre o redimensionamento da educação formal, pelas discussões da opção decolonial; Apresentar ferramentas pedagógicas e de tecnologias da informação que possibilitem um diálogo permanente e facilitado com a comunidade escolar, dos diagnósticos de interesse discente às contribuições dos saberes fora da educação formal e finalmente, Construir coletivamente com a construção de estratégias decoloniais de ensino, como experiências integradas ou de enfrentamento ao currículo prévio.

Angustiante, mas demonstrativo das limitações desse tatear das pedagogias decoloniais, apresentou-se primeiro um debate sobre questões amadurecidas por esse entrecorte de ações. Apresentamos a educação formal explicada pela Colonialidade: reconhecendo as geopolíticas do conhecimento, partindo de aplicações de Pedagogias decoloniais, com exemplos na América Latina. Para fomentar o uso de ferramentas de ocupação e comunicação, o potencial de tecnologias de informação no ensino espelhou-se



nos diálogos possíveis com a propriedade livre aos ciclos de consumo. Ou seja, ficar atentos às formas que possuímos sem aderir à esquizofrenia do contínuo “querer mais”. Finalmente, como, na prática e com o que dispomos de experiências para compor Roteiros ecopedagógicos, dos mestres populares à ecologia de saberes.



Reforçou a importância de ficar atento aos diagnósticos locais para desenhos globais. Grande parte da discussão do grupo, focou-se no resgate do que temos e sabemos para alimentar outra episteme, afinal, todos são expertos sobre as dificuldades certas e entradas certas. Muitas contribuições foram generosas e ainda mais potentes na medida em que as afinidades permitiam que as vidas se conectassem, registradas num ambiente virtual de aprendizagem (edmodo). O grupo, restrito a 16 pensantes, logo estava confortável para produzir sem reproduzir o que foi apresentado.

O procedimento metodológico adaptou-se às suas familiaridades. Conhecedores das funcionalidades do software de mensagens instantâneas *whatsapp*, de propriedade do *Facebook*, tem a propriedade inegável da migração de lógicas comunicativas. Com as gravações de áudio e as trocas de imagens e vídeos, a linguagem escrita – instrumento de segregação da colonialidade – tem o peso de cumprir seu papel genético: informar. As normas cultas cedem ao desejo de compartilhar mensagens. Um debate salutar nesse ponto com o grupo foi exatamente o da convivência criativa (RIVERA CUSICANQUI; SOUSA SANTOS, 2015; SILVA CARVALHO, 2018): explorar uma ecologia de saberes não somente na direção de um diálogo horizontal, mas da incorporação e recriação de outras técnicas. A ladinidade tão bem descrita por Lélia Gonzales (1988) de sobreviver com o que dispomos, conquistamos e usurpamos, a despeito dos temores e restrições plantadas em nossa alma.

Desde o começo, a ideia seria mensurar a participação, mas a dinâmica de colaboração não permitia interrupções. No processo de mediação, deixamos o ambiente virtual de aprendizagem para um processo mais dinâmico. É a perspectiva de ação proposta e desenvolvida pela experimentação adaptativa (SILVA CARVALHO, 2018). Lega dos



estudos ecológicos e a dinâmica de reorganização da vida, a calma para redimensionar os relógios e a pressão que tem sobre o processo criativo ocidentalizado.

Promover um aprender aprendente, ou que este conhecer transmute-se em sentir, implica, para Gadotti (GADOTTI, 2009) e Magalhães (2005) ecologizar saberes exclusivos aos detentores da predominância, importância e dominância nas relações político-representativas modernizadas. Há nesta perspectiva paradigmática, notadamente holonômica e sob holograma da integração e complexidade que a ecologia pressupõe reunir, a certeza de que instituições como a escola, se devidamente imersa nos princípios ecopedagógicos, poderiam ser redimidas do que alimentam. Seriam protagonistas e, em algumas leituras, único canal desta metamorfose. A orientação, tão interna que se naturaliza, de que o caminho teleológico, o que assume a lógica aristotélica de que o futuro a alcançar é uma meta utópica: se não vai ser real como gostaríamos, alteremos o possível agora.

Ecologicamente, um sistema aberto só pode ser analisado como ideal, em que há previsibilidade de comportamentos e entradas, com fluxo de energia constante, homeostático no sentido de não haver rupturas estruturais. A escola sob o prisma da interação de sistemas humanos, restrito a determinadas condições, precisa ser constantemente atualizado das alterações nas variáveis. Ou seja, depende de vigília e atenção às alterações. A imprevisibilidade é uma premissa de estudos ecológicos. Em outras palavras, faz-se no devir, não em recortes que se desatualizam com qualquer ruptura. É ainda mais instável quando os elementos mutam, quando se assumem microuniversos nestes cenários. A noção de passado e futuro teleológico, o próprio tempo linear ocidental e cristão, não se encaixam no que um estudo ecológico da complexidade exigiria. Pressupõe acompanhar e buscar compreender as alterações nos universos que constituem o que olhamos. Olhar o que se apresentar, enxergar o que a constrói.

A complexidade não se foca na falta de controle sobre tantas interações, mas no reconhecimento de que a observação atenta pode dar indícios do que interfere no que se acordou como ideal para o equilíbrio dinâmico. O desafio não é alcançar uma ilha, mas atentar-se que se aprende entre aqueles que navegarão juntos.

Na prática, não é uma questão de deixar de criar estratégias e planejamento, somente a compreensão de que os vínculos dependem do reconhecimento das relações



autônomas, da capacidade de abstração. Seria, na compreensão freiriana, a transição entre a curiosidade ingênua e a epistêmica, mas sem a digressão de que são interpretações verticais. Fundindo esses olhares, que ademais são convergentes e sensíveis, os saberes tem uma órbita dinâmica de envolvimento e se encaminham a complexificação, se estimulado e ancorado, ou ao desuso, e pela diminuição voluntária de alimentadores e contribuintes, deixa de ocupar o campo das manifestações sociais.

É na intenção de interagir, seja em conversas, bilhetes, sinais corporais ou a arte, que o efeito de incorporação e sofisticação é percebido. Portanto, mesmo silenciado em uma das plataformas recíprocas de interação, como a resposta esperada à pergunta do professor, há uma infinidade de correlações, às quais podemos, com a diversificação de ferramentas de registro e validação, buscar estratégias de acoplamento. Um dos grandes conflitos do processo de escolarização se conecta com a tentativa de impressão de somente um futuro válido – o aspecto proléptico da razão indolente, como descrito por Boaventura de Sousa Santos (SOUSA SANTOS, 2002).

O lugar de onde partir foi que explicassem a colonialidade em uma palavra ou ideia. Utilizamos papéis adesivos colados aleatoriamente na mesa larga de madeira, usurpando a técnica do *brainstorm* para ser carinhosamente chamada de *toró*. A distinção técnica é importante, porque o objetivo não seria a obsessão em alcançar uma certeza, um *goal*, antes, permitir que fluam as explicações e sentidos acumulados nos intensos três dias de conversas. Fazer chover com a naturalidade da água na vida amazônica. Para que

tivéssemos tempo de nos afetar e co-inspirar, cada um escreveria e diria em voz alta, escolhendo cada eixo.

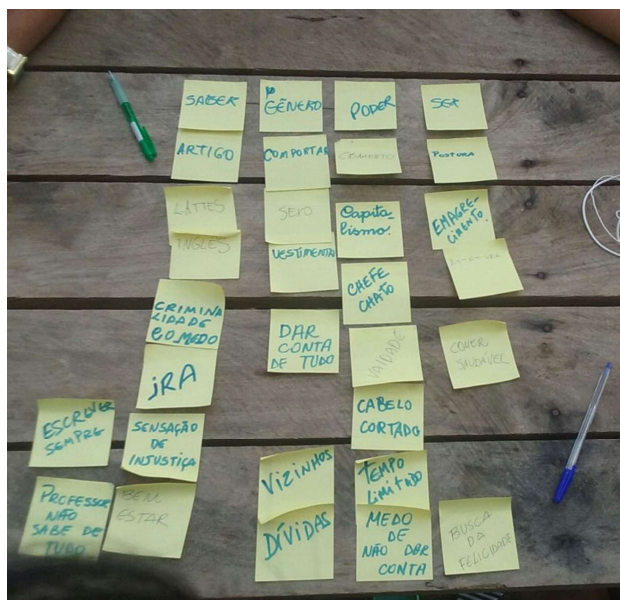


Figura 2 Toró e mapa categoria-fenômeno. Capturada em 10 nov. 2016. Autor: Elson S. S. Carvalho.

Buscar um foco e consenso é o primeiro e contínuo desafio. A aplicação da mineração de dados (data mining) está contida nos relatórios do software, para auxiliar o educador a identificar os interesses e afinidades. É importante refletir sobre os discursos e as técnicas, para que não seja obliterada a complexidade do processo pela mera repetição dos temas de interesse coletivo, tampouco que haja um desencontro interpretativo com as teorias de mínima intervenção pedagógica, como a Aprendizagem Baseada em

Problemas. As intervenções são aprendentes e precisam ser validadas com os próprios educandos para mediar consensos adaptáveis, mas que respondam às próprias angústias ou primeiras referências.

Para organizar e provocar as conceituações anteriores (bem como o interesse naquela explicação), a proposição foi a de criar quatro eixos a partir de categorias ligadas à colonialidade (saber, gênero, poder e ser: resgates do próprio grupo), que seriam reorganizados pela compreensão de cada um e que poderiam ser elucidadas com uma conversa ou troca de ideias com o aprendente ao lado. O silêncio dessa reorganização é emblemático e nos conduz ao primeiro momento em sala de aula, quando a lógica da descoberta curiosa é soterrada pela ordem de não conversar com ninguém. A marca do medo de errar nos persegue e pode ser a grande tatuagem que identifica o *ch'ixi*. A primeira

constatação relevante é que os fenômenos se entrecruzam nas dores que produzem. Isso foi



Figura 3 Gravação de pílulas narrativas. Capturada em 10 nov. 2016. Autor: Francisco Eurimar.

compartilhado pela dificuldade comum: “posso rasgar e colocar nos quatro?”.

Com dois *smartphones* e respectivas contas no whatsapp, ingressados por convite no grupo “Nuvem Acre”, o grupo focal descreveu espontaneamente, em até 30 segundos (**Erro! Fonte de referência não encontrada.**), o que quiseram dizer com as ideias compartilhadas.

Seguem abaixo a transcrição das explicações que deram às articulações entre os fenômenos e as categorias. Compartilhamos com os áudios originais⁴⁴, devidamente autorizados. Somente foram gravadas as intervenções explicativas relacionadas às movimentações na lista, realizadas por cada autor dos tópicos escritos.

Tabela 1 Mapa de tópicos por categorias (relativ. Figura 2)

⁴⁴ Disponível em <<https://drive.google.com/drive/folders/15TmS-p6Q0J851F5KQjmaVmFbY08-M3i1?usp=sharing>>



1. Saber	2. Gênero	3. Poder	4. Ser
1.1 Artigo 1.2 Lattes 1.3 Inglês 1.4 Criminalidade e o Medo 1.5 Ira 1.6 Sensação de injustiça 1.7 Bem estar 1.8 Escrever sempre 1.9 Professor não sabe de tudo	2.1 Comportar 2.2 Sexo 2.3 Vestimenta 2.4 Dar conta de tudo	3.1 Casamento 3.2 Capitalismo 3.3 Chefe chato 3.4 Vaidade 3.5 Cabelo cortado 3.6 Tempo limitado 3.7 Medo de não dar conta 3.8 Vizinhos 3.9 Dívida 3.10 Busca da felicidade	4.1 Postura 4.2 Emagrecimento 4.3 Estar bem 4.4 Comer saudável

Ref. Tabela 1	Identificação do áudio	Transcrição ⁴⁵
2.2	A1	Quando eu escolhi a palavra “sexo” eu pensei em gênero, e pensei em poder também, porque estão associados, né? E especificamente, das formas certas de se fazer sexo, do jeito certo, das pessoas certas que são indicadas e que são faladas pelas pessoas. Não é aquilo que te faz bem; é aquilo que o mundo pressiona pra que você faça! Então: colonialidade do gênero e sexo.
2.3	A7	Quando é de vestimenta pra quem é homem e pra quem é mulher... Pra quem é trans ou homossexual, né?! Ou lésbica... só isso mesmo.
2.2	A8	É ensinado a saber porquê é imposta como fazer, o que deve ter, o que não deve ter, né, e como lidar com isso... então, tem que seguir normas padrões... claro que isso nos complica demais (risos)!
1.2	A9	Quando eu pensei em lattes (late, late, não é?, como um cachorro latindo, risos)... Exato! Eu pensei exatamente no que você acabou de descrever! Tá... então, entra também em colonialidade do saber.
4.2	A10	Bem, porquê é aquela pressão pra que você se adeque a um padrão; quer dizer, a gente que é mais cheinho um pouco tem uma estrutura mais (suspiro).. fica se sentindo o tempo inteiro na obrigação de se adequar ao padrão do cara que vai pra academia, do cara que tem um “tanquinho”, do cara que tá na televisão, do que é valorizado pelas pessoas, né? Isso é uma tortura!
4.4	A13	Eu pensei isso a mesma coisa.... daí eu coloquei em comer saudável
4.3	A14	É porque na escola que a gente sempre ouve: “tampinha!” (risos). Aquelas coisinhas bem diminutivas, (...) aquelas coisas que hoje chama-se <i>bullying</i> , né? Que aí essas coisas machucam.. machucam com certeza, quando a gente é criança e tal, constrange e tal e vai no ser, né?! Que daí você tem que ter noção, um padrão de beleza, né? Vai no padrão de beleza do ser.
2.4	A16	Bom, na verdade eu acredito que se encaixe em gênero, porque, no caso, quando eu coloquei “dar conta de tudo”, eu pensei o fato de “ser”, por exemplo, da minha profissão... mas pôr o fato de eu ser mulher, dar conta do meu casamento, da minha filha, da casa, né? E uma série de outras questões que eu preciso dar conta enquanto mulher. Então eu pensei nisso... acho que é questão de gênero.
2.4	A19	Quando eu pensei em casamento, eu pensei em colonialidade do poder, né? Porque (-“ai, eu tô falando pro papel né?” - “pois é!” (risos) tem que apertar aqui, é? Tá funcionando (risos)! inclusive a gafe foi captada. (...), eu pensei em colonialidade do poder, né? Porquê na construção do homem adulto e da mulher adulta, está relacionada ao casamento, né? E muitos espaços sociais são abertos no momento em que você acede a esta prática... Caso contrário... Colonialidade do poder, pra mim.
3.1	A20	“Vai casar, não é? Vai casar, não é?”. Era uma pressão horrível! Vai casar, não é? E se o cara não casar, já é duvidoso, né? (risos). É... se o cara não casar, não construir família - o homem - então, é porque tem alguma coisa errada.

⁴⁵ Realizada por Priscila Carvalho. Depósito em plataforma virtual (nuvem), autorizada pelo proprietário para execução, nos termos do servidor de hospedagem. Os direitos de compartilhamento em outras plataformas estão liberados, desde que citada a fonte (referência a este artigo).



3.2	A21	Eu escolhi o capitalismo, por estar diretamente associado ao poder e pela necessidade da sociedade ser sempre o melhor. É querer ser sempre o melhor, pra ter uma sensação de felicidade associado ao poder e, diretamente, o dinheiro.
3.3	A23	“Chefe chato” vinculado ao poder, porque o fato de ser chefe, já vê que tem um senhor (sub)alternô, e um superior, né? Essa classificação já diferencia a coisa na relação... e o chefe realmente incorpora isso e pensa que pode estender isso além dos limites daqui da instituição; por exemplo, interfere em férias, interfere em horários, interfere e quer interferir até quando você vai ao médico ou não, ou quando você tá dando conta da sua família, né? É terrível isso.
3.2	A24	Já o capitalismo, a vaidade associada ao capitalismo (que é o que todo mundo procura, né?). Que acaba até deixando de lado a sua opinião e o seu conforto pra, na verdade, mostrar aquilo que as pessoas querem que ele mostre.
3.5	B8	Pra mim, colonialidade do poder, é cortar o cabelo (risos). Porque existe uma pressão pra que faça isso, pra que seja cortado de determinada forma. Você se incomoda com isso, faz parte de quem você é e aí você não consegue simplesmente deixar que as coisas aconteçam, né? Você tem que seguir um determinado padrão pra poder se encaixar e se sentir melhor com isso. Que é a mesma lógica do emagrecimento, né?
1.8	B9	Isso aqui é uma pressão terrível também em relação à produção acadêmica, por exemplo, né? Você nunca tem tempo de desfrutar um texto legal que você... é sempre aquela pressão pra você dar conta do texto, inserir algum escrito... e tá acontecendo uma coisa comigo: eu tô fazendo mestrado e tô lendo menos do que eu lia antes de fazer o mestrado. Porque essa pressão tá me travando um pouco com relação à leitura (...). Acho que poder, saber e controle do tempo, né? Poder é saber, tempo é dinheiro.
3.6	B10	É a mesma coisa com relação a dar conta de tudo, né? É um receio: “será que eu vou dar conta?” Acho que tá associado também ao que o colega falou anteriormente, né? A gente tem uma pressão pra executar uma leitura já imediata, fazer um artigo, entregar um trabalho, apresentar um trabalho, um curso... Então, acho que é isso.
1.3	B11	Eis essa pressão pra se falar inglês, pra entender inglês... E se você não fizer e ler, você não fala, você não é bom o suficiente, você não consegue ter acesso às ferramentas; como a gente tá vivendo agora... a ditadura do inglês é cruel... Saber.
1.3	B12	Eu não entendi, porque a gente faz fronteira com todos os países que falam espanhol e tem que aprender inglês...
3.9	B13	Mas também as dívidas hoje pra mim representam um sufocamento da pessoa no sentido justamente dela entrar em um ritmo de consumo muito alto, grande, e passar por cima de suas capacidades, e se endividar... é pra acompanhar uma série de coisas que o sistema impõe... a gente - como o colega falou sobre o capitalismo, né? O vestir, o ter o carro de tal ano, o ter a roupa, ter o sapato, ter a marca, ter o consumir, o sair pra tais lugares, né? O ter aquele bem, aquele gênero, enfim... isso sufoca as pessoas porque com o que a gente tem geralmente não dá pra gente absorver, viver, comprar, ter... tudo aquilo que a gente tem que ter hoje, né? Colocado pra gente ter... (...) É o poder!
3.10	B14	Complementar com a busca da felicidade, como o colega falou, porque se padroniza, ou porque se coloca um padrão de felicidade, em que se você não acompanha essas evoluções ou esse consumismo você não é feliz... a gente vê isso nas propaganda, principalmente pra marcação de nível, então as pessoas de cima colocam, nós somos felizes porque nós temos isso, então a gente acaba sendo pressionado a ter um padrão que é dito como felicidade. - “Isso aqui no Acre é forte, viu?” - “você e suas observações! É o “American way of life” (risos).
3.8	B15	Em relação a essa vigilância que é feita na nossa vida, né? Você fala baixo porque o vizinho pode ouvir, compra um carro, teu vizinho comenta, você chega tal hora (risos), o vizinho tá dando conta da sua vida. Você briga com sua mulher, você discute com a sua mulher, aí o vizinho sabe de tudo. O vizinho sabe o que você... fazer sexo: você não pode gemer muito alto, a cama não pode gemer muito, é, é fo... é lasqueira, vice? (risos). Nem o seu cachorro tem liberdade pra latir (risos). Essa casa nova que eu tô fazendo não vai ter vizinho não! Vai poder xingar a mulher na hora muito alto...
1.4	B16	Bom, vou aceitar o desafio! Eu colocaria em colonialidade do saber a criminalidade e o medo. Porque o acesso a informações faz com que a gente tenha novos medos o tempo inteiro e a falta de determinadas informações com algumas pessoas fazem com que elas não consigam entender ou ser aceitas na sociedade. Então, acho que o ciclo tá por aí nessa colonialidade do saber, ou na falta de acesso ao saber em si, e daí vem o medo. É por isso que a gente se tranca, é por isso que a gente tem que se enfiar em condomínios, colocar muro alto, caco de vidro, porque a gente tem que criar um gueto, que nos separa daqueles que não entendem, e que não tiveram chance de entender.
2.1	B19	Eu vim de uma família... (pra explicar eu vou contar um pouco do contexto)... eu vim de uma família de 11 irmãos, em que perdi meus pais e minhas irmãs ainda novo. E aí eu por ser negro, homossexual e pobre então fui sendo rejeitado em algumas circunstâncias e achei na educação a oportunidade de eu poder superar algumas coisas. Por isso citei algumas coisas, o capitalismo... a ira... porque em alguns momentos isso me marcou, em algum momento quando eu me senti acuado, eu me revoltei, mas de uma forma que eu não deveria. Quando eu descobri passei a ter um pouquinho mais de conhecimento e eu via que eu ia vencer - Hoje eu sou aluno de mestrado, com duas faculdades, e três pós - Então, eu vi que o caminho não era aquele.. mas nem todas as pessoas agem dessa forma, nem todas... então, eu agradeço as pessoas que me ajudaram, mas a minha briga e acho que todos que tem um pouquinho de conhecimento ciência também é a questão da justiça que é um dos grandes males da humanidade, e da sociedade em si, que é o que nós discutimos em questão de gênero, em questão de raça, etnia... nessas questões que estão pendentes na humanidade.



1.9; 1.8	B20	<p>Bom, essa “professor não sabe de tudo”, tem uma relação com o saber, né? Porque quando você é aluno, você tá ali na condição de (entre aspas) receber o conhecimento. Mas quando você é o professor é como se você tivesse, só pela figura de ser um professor, ter que saber de tudo, né? Então, é muito complicado, por exemplo: o aluno acha, ele te vê, como uma pessoa que tem que te dar todas as respostas... e não é assim. Não é assim, não funciona assim! O aprendizado é contínuo, né? E você tanto ensina, como você aprende, independente de ser aluno ou o professor, né? É isso.</p> <p>- Mas o acadêmico também é cobrado nisso, pela sociedade. Eles querem que você já começou a faculdade, primeiro período, mas você já tá sabendo de tudo (risos) (...) “tu não tá fazendo faculdade?” ‘Tô, mas eu não sei’. Aí é complicado também. - A etimologia da palavra, é bem isso, né? Aluno: aquilo que é sem luz, né? Que é que recebe a luz do conhecimento pelo professor, né? Que estudante é diferente do aluno, estudante é aquele que acompanha ele, o aluno é aquele que não tem luz.</p> <p>- Quem faz letras-português, né? Você vê muito isso. Você é ‘obrigado a saber’ todas as regras, é imposta a isso, então você tem que saber... - O “escrever sempre”... Também me referi a essa coisa da gente estar registrando no artigo - a questão do artigo, né?</p> <p>- É como se você tivesse que provar que sabe a partir do momento que você escreve, registra... e é uma cobrança muito grande pra que a gente escreva, pra que a gente escreva, pra que a gente escreva... então é uma coisa complicada, né? É uma coisa muito complicada.</p> <p>- É medido pelo currículo, né? É medido pelo currículo... é um pouco daquela relação de poder que o professor falava, que você, só pelo fato de você ser doutor, isso te intitula, né? Estar ali na frente, isso te dá poder, pra (entre aspas) ter mais propriedade no falar, né? E muitas vezes não, não quer dizer nada. Existem muitos doutores que alunos conseguem ter uma dicção até melhor, né? Em relação assim muito diferente, porque a gente sempre associa o fato do doutor ter mais conhecimento e nem sempre isso acontece... a gente sabe que não é assim...</p>
0	B21	<p>A gente não encontraria em nenhum livro a complexidade das respostas que a gente teve aqui, a gente não conseguiria fazer uma definição tão precisa e tão viva como essa que aconteceu agora. E é muito importante que a gente aprenda a compartilhar de forma, que as pessoas consigam entender também, porque é só assim que novas respostas virão. E nesse sentido, essa foi uma atividade decolonial, uma atividade pedagógica decolonial, porque nós estamos cientes do nosso papel de ocupação, a gente precisa ocupar esses espaços pra garantir a sensibilização dos ouvintes, mas também de que é necessário criar enfrentamentos, tensões, para que novos formatos, novas formas, novos pensares emerjam e e consigam enfrentar tantas dores e tantas imposições.</p>

O tópico zero (áudio B21) explicita o saldo gerado pelas ecovivências. O processo de experimentação adaptativa, abraçado do que se teoriza sobre as pedagogias decoloniais, é emblemático pelos efeitos em seus leitores. Primeiro, é um público restrito. Segundo, esse leitor restringe-se porque assume e conseguiu, de alguma forma, se apropriar do códex de dominação. Terceiro, porque a provocação causa temores, afinal, a linearidade de existir foi um processo que demorou uma vida (ou várias, por considerar o que lega ancestralmente) para ser construído. Deixamos a calma, a discordância mansa, com essas ideias. Na leitura aprendente, a abertura pedagógica ao “pode ser, se...” é muito mais transformadora que o “tem que ser assim”. Sim, os tópicos caminharam por si próprios e até se deslocaram, em alguns momentos, dos cânones do Giro Decolonial. Importam aqui as rupturas, a sensibilização, a percepção de que existe um lugar de acolhimento e que abriga o que é cinza. Porque, sendo *ch'ixi*, o melhor termômetro identitário é a sensação de que não é tão confortável neste jeito “certo” de ser, sentir, ter (parecer) e saber. É nesta encruzilhada que os elos de alteridade se fortalecem.

Comiserações e finais



E com o bucho mais cheio comecei a pensar
Que eu me organizando posso desorganizar

“Da lama ao Caos”, *Ch'ixi Science*

As dinâmicas propostas ultrapassaram romperam o tubo de ensaio. Nos pés das águas emergentes do câmpus de Rio Branco da UFAC, experienciamos uma tempestade de ideias (verdadeiro toró) sobre a colonialidade que vivenciamos diariamente em forma de pressão sobre nossas formas de ser e estar no mundo. E chuva, amiguinhos, só não molha quem corre dela. Água no pé, aguapé que resiste, é o *ch'ixi* que insiste.

Identificamos vários aspectos que se integram às definições e debates sobre a colonialidade do poder, do ser, do ver e saber. Re-existir. Aprendemos sobre isso de uma forma que a experiência monocultora da escrita e leitura não permite. Esse ensaio demorou 3 anos para receber essa vírgula porque àquele tempo, aos seus abraços e conexões, parecia suficiente a intensidade da ruptura. A importância da ecovivência em cada vida, a transformação, a compreensão do caminhar com sentido freiriano parecia suficiente.

Porém, o próprio exercício de nos revisitar há algumas luas atrás – esse passeio sobre quem fomos e nem lembramos ter existido – tem o códex da intuição que permite compreender os hífenes/hímenes/hinos no ir e vir das marés de viver. E por nova pressão, fomos reunidos para transformar afeição, que preenche, em novo enfrentamento. Porque tínhamos que também virar teoria (como se a vida sobrevivente precisasse ser testada em eficácia), tínhamos que ocupar o lugar míope da ciência, vazar em suas brechas e autocríticas, para que a fôrma limitante receba mais um amassado. Com seguidas e insistentes microfissuras, a grandeza que as pedagogias decoloniais têm de re-existir e de não caber pode encontrar outros avatares e receptáculos. A conversa sem pressa e que muda de rumo – aquela que ainda se faz quando os povos mais longevos de nosso país se encontram no epicentro de suas comunidades, mas pouco se veem nas páginas sobre eles: *ch'ixis* raiz, não nós, “nutellados” com a implacável amnésia de Estocolmo. Mas já cabem nas revistas que se revistam, que reconhecem a Longa Duração da História, o *sarniqawi*. Mal caberíamos nos livros menos *fitness* e mais indigestos, mesmo com essas palavras *ch'ixi* esquizofrênicas, enforcadas em *post-its* ou só engasgadas com ABNT. Por isso é justo contribuir com o “enlarguecer”: logo o que é maior ainda vai caber.



Assim traduziram as impressões e deglutições sobre as categorias apresentadas, em texto colaborativo e armazenado em nuvem, sem autoria e com interferência consentida pelo autor das ideias (comentários inseridos na escrita, sem correções, mas com implantes):

PÍLULA 1 (como dividimos as etapas da convivência): O direito à opção decolonial, estratégia de aprendizagem do encontro, focou-se em três eixos: o reconhecimento, a resistência e a ocupação. No que se refere a essa ecologia de saberes, só existe na troca de experiências, diálogos horizontais com o outro, onde este faz um feedback (a questão da inteligibilidade da compreensão) transparecendo assim nossa identidade, quem somos; já a ecologia das transescalas é ver a educação de outra forma, ângulo, uma racionalidade proléptica, a nossa noção de certo ou errado. E desta relação de construir algo diferente que este minicurso trouxe, ao proporcionar metodologias distintas das usadas em salas, saberes que estão além do espaço pré-determinado que é a sala de aula, usando de outros ambientes para dinamizar as aulas e tornar o saber, fazer, ser como algo capaz de ultrapassar as barreiras da educação.

PÍLULA 2 (sobre o saber canônico): Em relação a apropriação de conhecimento, acho que foi geral a surpresa sobre a existência de ferramentas virtuais que podem facilitar a nossa escrita e a seleção de material bibliográfico, inclusive com a possibilidade de obter as citações nos formatos da ABNT.

PÍLULA 3 (sobre aprender juntos): Penso e sinto que houve uma abertura, um descortinamento de um mundo já produzido, porém, que estava encoberto por uma sombra escura que escondia de todos nós algumas dessas possibilidades que foram apresentadas. O incrível é que tudo isso ocorreu com o suporte da tecnologia disponível no laboratório, mas, principalmente, a partir do contato com alguém que por experiência própria rompeu com as amarras colonizadoras e foi em busca de conhecimento, para depois, compartilhar.

PÍLULA 4 (sobre o sentido de decolonizar): Penso que o ato de descolonizar precisa ter esse viés, essa direção: primeiro o rompimento com o que prende ou nega suas possibilidades, depois, o ato de conhecer e o compartilhamento com os que estão próximos ou distantes, tendo em vista que o limite espaço temporal há muito foi superado.

PÍLULA 5 (sobre os saldos e métodos): Ao longo desses dias tivemos uma clareza maior a respeito das colonialidades de saber, gênero, poder e ser. Através de uma dinâmica em grupo, reunimos e escrevemos ideias, coisas que nos são impostas pela sociedade, nossos medos e inseguranças, reunimos e agrupamos as ideias de modo que cada uma delas fosse se encaixando, formando assim um mural de ideias, enquanto íamos agrupando os pensamentos, um relato em áudio era feito justificando o motivo pelo qual aquela ideia se encaixava em determinado tema. A dinâmica nos deu outra visão de como a colonização fez com que nos tornássemos tão presos a “valores” dispensáveis a nossa vida.

Se há alguém engasgado ou provocado a continuar a conversa, a dizer que isso não foi o que aquele moço lá em Manhattan disse, que não foi o que a moça lá dos Andes disse: missão cumprida. Cumprida! Podemos sair daqui pra nos organizar; Podemos sair daqui pra desorganizar: da lama ao caos, do caos a lama, quem é roubado nunca se engana.

Referências



- ASHAR, M. Decolonizing what? Categories, concepts and the enduring “not yet”. **Cultural Dynamics**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 253–265, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0921374015585231>
- BARRIENDOS, J. LA COLONIALIDAD DEL VER. HACIA UN NUEVO DIÁLOGO VISUAL INTEREPISTÉMICO. **Nómadas (Colombia)**, [S. l.], n. 35, p. 13–29, 2011.
- BECCAR, E. P. **El mestizo ch’ixi: identidades representas en Yvi Maraey: Tierra sin mal**. 2014. - Universidad de Leiden, [s. l.], 2014.
- BHABHA, H. K. A questão do “outro”: diferença, discriminação e o discurso do colonialismo. In: HOLANDA, H. B. de (org.). **Pos-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992. *E-book*.
- DEMO, P. **Aprendizagem autopoietica**. [s. l.], 2009. Disponível em: https://docs.google.com/document/u/1/pub?id=11_kEMpDg-NKf89NnxYNB96HxwTPsR1SFxjgSBsfEo-U. Acesso em: 9 jan. 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido (1987)**. São Paulo: Paz e Terra, 1994. *E-book*.
- GADOTTI, M. **Ecopedagogia, Pedagogia da terra, Pedagogia da Sustentabilidade, Educação Ambiental e Educação para a Cidadania Planetária**. [s. l.], 2009. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/Crpf/CrpfAcervo000137>. Acesso em: 12 jan. 2017.
- GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, [S. l.], n. 92/93 (jan./jun.), p. 68–82, 1988.
- MAGALHÃES, H. G. D. Ecopedagogia e utopia. **Educação Temática Digital**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 67–77, 2005.
- MALDONADO-TORRES, N. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 80, p. 71–114, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/rccs.695>
- MARTINS, P. H. O ensaio sobre o dom de Marcel Mauss: um texto pioneiro da crítica decolonial. **Sociologias**, [S. l.], v. 16, n. 36, p. 22–41, 2014.
- MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Caderno de Letras da UFF**, [S. l.], n. 34, p. 287–324, 2008.
- RIVERA CUSICANQUI, S. **Ch’ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010. *E-book*.
- RIVERA CUSICANQUI, S.; SOUSA SANTOS, B. de. Conversas del Mundo. In: **Revueltas de indignación y otras conversas**. La Paz: ALICE - CES, 2015. p. 80–126. *E-book*.
- SANTOS, B. de S. **O Fórum Social Mundial: Manual de Uso**. Madisson: Centro de Estudos Sociais Universidade de Coimbra, 2004. *E-book*.
- SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. [S. l.: s. n.]. *E-book*.
- SILVA CARVALHO, E. S. **Por uma Ecopedagógica Decolonial: Reflexões sobre aprender fora das fôrmas na escola latino-americana**. Palmas: Eduft, 2018. *E-book*.
- SOUSA SANTOS, B. de. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2002. *E-book*.
- WALSH, C. **Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos**. Ciudad del Mexico: En cortito que’s pa’ largo en esta, 2014. v. 1 *E-book*.