

EDUCAÇÃO E ANCESTRALIDADE: REFLEXÕES INICIAIS PARA SE PENSAR EM CONSTRUCTOS DE UMA PEDAGOGIA ANCESTRAL

EDUCATION AND ANCESTRALITY: INITIAL REFLECTIONS ON CONSTRUCTS OF AN ANCESTRAL PEDAGOGY

Otávio Augusto Chaves Rubino dos Santos¹

RESUMO

Pensar em educação e ancestralidade é algo importante nos dias atuais, visto que há muitas perspectivas neoliberais que colocam a educação enquanto uma prática mercadológica, voltada para os interesses do mercado em uma lógica competitiva e meritocrática; assim, a ancestralidade é uma maneira de resistência e insurgência contra perspectivas educativas neoliberais. Nesse sentido, nesse artigo, o objetivo é de trazer reflexões iniciais sobre o conceito de uma pedagogia ancestral enquanto práxis que possa trazer perspectivas ecológicas e ancestrais enquanto uma pedagogia, trazendo diversos aspectos de formação humana em uma perspectiva de educação e ancestralidade aonde há saberes outros que se voltam para a espiritualidade, a insurgência contra desigualdade, a valorização da cultura popular, que podem ser alternativas potentes contra a lógica individualista neoliberal. Penso em uma perspectiva, a partir de Krenak (2022), de que o futuro é ancestral. Como fundamentos e lentes interpretativas para a construção dessa perspectiva de educação e ancestralidade, trago duas categorias: educação popular e decolonialidade/interculturalidade. Faço uma análise trazendo aspectos que permitem constructos de uma pedagogia ancestral e, enquanto considerações finais, destaco que essa partilha de saberes é um bom instrumento para, como salienta Freire (2000), mudar o mundo para a melhor, para fazê-lo menos injusto.

184

Palavras-chaves: Educação; Ancestralidade; Pedagogia Ancestral.

ABSTRACT

Contemplating education and ancestry is increasingly pertinent today, given the prevalence of neoliberal perspectives that position education as a market-driven practice focused on competitive and meritocratic interests. In this context, ancestry represents a form of resistance and insurgency against neoliberal educational paradigms. This paper aims to offer initial reflections on the concept of an ancestral pedagogy as a praxis that integrates ecological and ancestral perspectives into educational practice. It explores various dimensions of human formation within an educational framework that embraces alternative knowledge systems, including spirituality, resistance to inequality, and the valorization of popular culture. These elements present potent alternatives to neoliberal individualism. Drawing on Krenak (2022), I propose that the future is ancestral. To construct this perspective on education and ancestry, I utilize two foundational categories: popular education and decoloniality/interculturality. The analysis presents aspects that facilitate the development of an ancestral pedagogy, and in the concluding remarks, I emphasize that this sharing of knowledge is a valuable tool for, as Freire (2000) suggests, transforming the world towards greater justice and equity.

Keywords: Education; Ancestry; Ancestral Pedagogy.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Mestre em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Professor Adjunto da UFPE. e-mail: premasindhudvs@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

Pensar em educação e ancestralidade é algo importante nos dias atuais, visto que há muitas perspectivas neoliberais que colocam a educação enquanto uma prática mercadológica, voltada para os interesses do mercado em uma lógica competitiva e meritocrática; assim, a ancestralidade é uma maneira de resistência e insurgência contra perspectivas educativas neoliberais. Nesse sentido, nesse artigo, o objetivo é de trazer reflexões iniciais sobre educação e ancestralidade e de uma pedagogia ancestral enquanto práxis. São conceitos novos e que trazem perspectivas ecológicas e ancestrais enquanto uma pedagogia, apresentando diversos aspectos de formação humana. Quando socializo essa ideia de educação e ancestralidade, parto de saberes outros que se voltam para espiritualidades, a insurgências contra desigualdades, a valorização da cultura popular etc., que podem ser alternativas potentes contra a lógica individualista neoliberal. Penso em uma perspectiva, a partir de Krenak (2022), de que o futuro é ancestral

185

Nesse sentido, penso educação e ancestralidade enquanto uma grande categoria temática e a pedagogia ancestral enquanto um objeto de pesquisa. A tese é que uma perspectiva de educação e ancestralidade se tece por meio de saberes outros que, por serem contra-hegemônicos, constituem uma alternativa à lógica neoliberal e podem trazer contribuições para se pensar a educação, em geral, e a educação popular, em particular, apresentando condições de possibilidades de construção de uma pedagogia ancestral.

A tentativa, nesse artigo, de desenvolver uma perspectiva de educação e ancestralidade e de uma pedagogia ancestral, se relaciona com minha história de vida e acadêmica, a partir, por exemplo, dos ensinamentos de meus mestres/as de capoeira de Angola (Mestre João e Mestra Lena), que me formaram na educação popular e me ensinaram que os mestres e mestras populares são a viga mestra da nação, momento no qual adentrei na militância dos movimentos sociais e na cultura popular. Por meio de Lena e João, entendi o que é ancestralidade, cultura popular e o notório saber das mestras e mestres populares. Frequentei as rodas de capoeira,

repletas de mandinga e alegria. Assim, na época, tornei-me voluntário e militante no Centro de Educação e Cultura Flor do Cascalho² que faz parte da Associação Cultural Eu Sou Angoleiro³. O Centro de Cultura localiza-se no Morro das Pedras, uma das maiores comunidades da cidade de Belo Horizonte - MG.

A partir disso, ao me envolver na academia, teci pesquisas relacionadas aos saberes populares de sujeitos diversos e plurais, mestres e mestras da oralidade, por exemplo, da região da Serra dos Cavalos, zona rural de Caruaru - PE, tais como benzedeadas (Antônia, *in memoriam*), parteiras (Marlene e Lurdes), raizeiros/as (Alberto, *in Memoriam*), agricultores/as (Ozório) rezadeiras (Josefa), hare krishnas (Dhanvantari, Dhira e Rasa) (Santos, 2017; Santos e Lage, 2019; Santos, 2020; Santos, Fernandes e Nicolau, 2021).

Assim, foi a partir dos aprendizados com os sujeitos populares citados, assim como com integrantes do coco de roda, juremeiros/as, pessoas da umbanda e do candomblé, integrantes do MST, povos originários etc. que percebi que existe, de fato, uma perspectiva de educação e ancestralidade e que é possível construir uma pedagogia ancestral. Nesse sentido, ao também participar e ser um integrante do Observatório dos Movimentos Sociais da América Latina (UFPE CAA), coordenado pela professora Dra. Allene Lage; e também participar do grupo de

² Ponto de educação e cultura e uma das diversas frentes coordenadas por mestre João.

³ A Associação Cultural Eu Sou Angoleiro - ACESA - foi fundada em 1993. Atualmente possui 19 Frentes de Trabalho e mais de 600 alunos residentes na região metropolitana de Belo Horizonte, Pará de Minas, Coronel Fabriciano e Belém (PA). A ACESA é o resultado do trabalho cultural desenvolvido por um mestre da cultura popular: João Angoleiro. Desde 1989, quando criou a Cia Primitiva de Arte Negra e em 1993, ocasião em que fundou o Grupo de Capoeira Eu Sou Angoleiro. A Exemplaridade de suas ações culturais conferiu à ACESA em 2004 o título de Instituição de Utilidade Pública Municipal e Estadual. A atuação da ACESA está voltada para as áreas de capoeira Angola Dança Afro-brasileira, vertentes da cultura popular e é uma importante referência e fomentadora da valorização da cultura de raiz em Belo Horizonte. Desde sua fundação a ACESA se dedica à valorização e disseminação do patrimônio material e imaterial brasileiro, que é cultura afro-brasileira. Para tanto, anualmente, são realizados eventos de caráter cultural e ambiental (“Lapinha Museu Vivo no Mês da Abolição” e o “Aldeia Kilombo Século 21”), além de espetáculos culturais em sua maioria gratuitos. O trabalho voluntariado da ACESA atende principalmente jovens e adultos em sua maioria em situação de risco social, baixa renda e difícil acesso à cultura. Desde 1993 a ACESA tem formado professores de capoeira Angola e dançarinos afro, implantando, em sua militância cultural, vários núcleos de trabalho voluntário (Frentes de Trabalho) ou, por vezes, em parceria com escolas públicas e associações de bairro. Em 2007 a Frente de Trabalho Flor do Cascalho, situada no Morro das Pedras, tornou-se um Ponto de Cultura do MINC (final do contrato junho de 2010). Após tornar-se um ponto de cultura, conseguiu se tornar um PIM (ponto de internet municipal) e é o representante dos Pontos de Cultura da Região Metropolitana de Belo Horizonte e faz parte da comissão que integra o projeto da prefeitura “BH cidadania”.

Estudos Filosofia Latino-americana (UFPE CAA), coordenado pelo professor Dr. Everaldo Fernandes, fui construindo essa ideia de educação e ancestralidade posta nesse artigo. Ideia essa que é coletiva e parte desses sujeitos populares diversos e plurais.

Pensar em uma pedagogia ancestral significa trazer os sujeitos populares no centro dos processos educativos. Segundo Clarice de Pinho *et al* (2020, p. 415) é importante realizar uma educação não mais pensada “para” as pessoas, mas “com” as pessoas: “com” os sujeitos participantes e construtores de uma realidade na qual se reconhecem. Assim, reconhecer as especificidades desses sujeitos é “realizar o levantamento de peculiaridades e particularidades dos movimentos e extrair a convergência de aspectos que permitiram a eles agirem de modo próprio, produzindo algo peculiar, particular”. (Pinho *Et Al*, 2020, p.409).

Uma pedagogia ancestral é capaz de fazer rupturas na lógica educacional neoliberal e apresentar perspectivas de educação que se voltam para ecologia, cooperação, vida comunitária e bem viver. Na perspectiva de Florestan Fernandes (2020):

A pedagogia volta a ser a chave para a decifração do nosso enigma histórico. O que a Constituição negou, o povo realizará. Mas ele não poderá fazê-lo sem uma consciência crítica e negadora do passado, combinada a uma consciência crítica e afirmadora do futuro. E essa consciência, nascida do trabalho produtivo e da luta política dos trabalhadores e dos excluídos, não depende da educação que obedeça apenas à fórmula abstrata da “educação para um mundo em mudança”, mas sim da educação como meio de autoemancipação coletiva dos oprimidos e de conquista do poder pelos trabalhadores (Fernandes, 2020, p.29).

Segundo Fernandes (2020), ao se tratar da escola, do conhecimento, da universidade, do/a aluno/a, do professor/a, do financiamento, da greve etc., há uma explicação do porquê não basta educar “para um mundo em mudança”, pois isto se situa na ordem da dominação reformista que muda para conservar. O que se necessita é uma educação insurgente e coletiva a partir e com o povo, em um movimento de conquista epistêmica e política (Fernandes, 2020).

O conhecimento que corresponde a esta ruptura tem que ser rigoroso, científico, crítico, mas não será neutro. A cientificidade se expressa na busca de como os fatos, fenômenos sociais e a própria natureza se produzem. A não neutralidade se explicita ao desvelar como se produzem

as relações sociais sob o capitalismo mediadas por processos de exploração e dominação. Portanto, seu vínculo se dará na perspectiva da luta e do interesse da classe trabalhadora. É importante despertar no/a estudante o interesse de ir além do conteúdo prescrito e desenvolver uma visão crítica da realidade. “A escola não é apenas uma fonte de instrução, é uma fonte de socialização e do despertar da consciência do ‘eu’ da pessoa da dimensão política” (Fernandes, 2020, p. 231)

Assim, quando falo em educação e ancestralidade, destaco a importância de se olhar para os ensinamentos do passado, para renovar os caminhos do futuro. É sobre resistir, insurgir, reinventar e reconstruir em tempos complexos. É importante destacar que a resistência é fundamental, mas não basta apenas resistir, é preciso lutar para se transformar lógicas de opressão e exploração do outro e construir novos mundos, novas epistemologias e perspectivas.

Educação e ancestralidade trazem os sujeitos populares como agentes de sua própria cultura e história, com atividades voltadas para a emancipação, relação com o território, memórias positivas, identidades múltiplas, igualdade e diferenças se entrelaçando e possibilitando o expressar da criatividade, pensamento crítico, do fazer comunitário, da memória, das narrativas populares e ancestrais, quer dizer, de práticas que educam e, portanto, podem constituir uma pedagogia ancestral.

São saberes para e da vida, que advém das comunidades e dos territórios. Uma perspectiva de educação e ancestralidade não abandona os conteúdos regulares, mas constrói uma tessitura que interliga os ensinamentos do passado e do presente. É uma forma de compartilhar saberes e ensinamentos que trazem maneiras de comunicação, autoconhecimento e epistemes relacionadas à oralidade. Por exemplo, na história do continente Africano, a figura do griô representa, para a comunidade, a herança dos saberes e fazeres de um povo. Com a arte da oralidade, os griôs preservam e compartilham a tradição oral através de músicas, provérbios e histórias que são repassadas de geração em geração. Para se tecer a memória de um coletivo, é necessário conhecer e refletir sobre o tempo que passou.

Os sujeitos populares, diversos e plurais, como os povos originários, quilombolas, ribeirinhos, benzedeiros, parteiras, sujeitos que lutam pela terra, pela reforma agrária, pela alimentação orgânica, dentre tantos outros, constroem uma cidadania pautada na coletividade.

Essa prática coletiva e comunitária encontra soluções em prol de uma comunidade e isso esteve - e está - presente na organização de diversos povos, muito antes da existência das cidades construídas na modernidade europeia. Colaborar faz parte da construção e manutenção dos saberes ancestrais, da ancestralidade.

Os povos originários, por exemplo, vivenciam e tecem o conceito de envolvimento com a Terra, que vai muito além do dito desenvolvimento sustentável, que ainda segue a lógica de se destruir para desenvolver, mesmo que tentando fazer isso com o menor impacto possível: é uma contradição, já que, se a base fundada é do neoliberalismo, sempre haverá exploração, destruição e opressão etc. No envolvimento, há uma relação de respeito, de outridade, que se tecem em bases comunitárias.

Um exemplo disso é o conceito ancestral andino de bem viver. Segundo Fernando Mamani (2010):

En estos tiempos en que la modernidad está sumergida en el paradigma individualista y la humanidad está en crisis, es importante escuchar y practicar la herencia de nuestros abuelos: esta cosmovisión emergente que pretende reconstituir la armonía y el equilibrio de la vida con la que convivieron nuestros ancestros, y que ahora es la respuesta estructural de los pueblos indígenas originarios: el horizonte del vivir bien o buen vivir (Mamani, 2010, p.6).

Os termos utilizados em espanhol para descrever o *Suma Qamaña* (aymara) e o *Sumak Kawsay* (quechua) são *Vivir Bien* (Bolívia) e *Buen Vivir* (Equador). Neste sentido, para a cosmovisão dos povos indígenas originários, primeiramente está a vida em relações de harmonia e equilíbrio, pelo que *Qamaña* se aplica a quem sabe viver. O termo de *Suma Qamaña* se traduz como “viver bem”, todavia, não explica a magnitude do conceito. Dessa maneira, é melhor recorrer à tradução dos termos originais em ambas as línguas (Mamani, 2010, p. 6-7).

Desde a cosmovisão aymara, do *jaya mara aru* (voz ou palavra do início dos tempos) ou *jaqi aru* (voz ou palavra da gente), *Suma Qamaña* se traduz da seguinte forma: *Suma*: plenitude, sublime, excelente, magnífico, maravilhoso; *Qamaña*: viver, conviver, estar sendo, ser estando. A tradução que mais se aproxima de *Suma Qamaña* é “vida em plenitude”. Atualmente, traduz-se como “viver bem”. Já a tradução do *kichwa* ou quéchua, (*runa simi*) é a seguinte: *Sumak*: plenitude, sublime, excelente, magnífico, maravilhoso(a), superior; *Kawsay*: “vida, ser estando, estar sendo”. Assim, a tradução de ambas é a mesma: “vida em plenitude” (Mamani, 2010, p.7).

Para os povos andinos, estar na Terra significa viver com respeito e compartilhar conosco essa existência. Sem o planeta, não existem seres vivos. Portanto, o equilíbrio é fundamental. A partir disso podemos dizer que quando falamos em educação e ancestralidade estamos falando de pertença, presença, danças, manifestações populares, música, partilha, envolvimento etc. Estamos falando de sujeitos epistêmicos, que constroem histórias, narrativas populares e epistemologias outras.

São vivências que se tecem em determinados territórios, que possuem sua sacralidade e espiritualidade: há uma relação profunda com a terra, de intensas trocas em reciprocidades. Há a presença de mestres e mestras populares que fazem circular o conhecimento, a oralidade e, portanto, educam. A vida está no centro e os saberes para a vida em comunidade são tecidos no cotidiano.

Como fundamentos e lentes interpretativas para a construção dessa perspectiva de educação e ancestralidade, trago duas categorias: educação popular e decolonialidade/interculturalidade.

1. DISCUSSÃO TEÓRICA

1.1. Educação Popular

Refletir sobre educação popular enquanto fundamento para se pensar educação e ancestralidade é uma forma de trazer saberes e leituras outras de mundo, de sociedade e da

própria educação. São perspectivas que trazem a cultura como base, assim como questões relacionadas à identidade, diferença, interculturalidade, cotidiano, oralidade etc.

Sobre ancestralidade, Krenak, (2020) diz que o futuro é ancestral. Salienta que a cidade foi invadida pela indústria e pela produção e transformou a lógica de vida coletiva em vida privada. Assim, chama a atenção que é precioso observar que os registros sobre os Maias e os Astecas falam de uma cultura com muita urbanidade, mas em um sentido expandido. Esses povos não evocam propriamente a cidade, mas um modo de ser e pertencer a uma dinâmica coletiva. Nesse sentido, os povos Xinguanos, em suas cidades-jardim, também têm muita urbanidade. Assim, o autor propõe que temos que reflorestar o nosso imaginário e, assim, reaproximar de uma poética de urbanidade que devolva a potência da vida (Krenak, 2020).

Krenak (2020) afirma:

Nossos parentes Guarani da mata atlântica, dessa borda de mar que chamam de "nhé ere", ou lugar que produz vida", pensam na região como uma paisagem e, ao mesmo tempo, uma fonte incessante de vida. [...] Respeitem a água e aprendam sua linguagem. Vamos escutar a voz dos rios, pois eles falam. Sejamos água, em matéria e espírito, em nossa movência e capacidade de mudar de rumo [...]. os rios, esses seres que sempre habitaram os mundos em diferentes formas, são quem me sugerem que, se há futuro a ser cogitado, esse futuro é ancestral, porque já estava aqui (Krenak, 2020, p.11).

191

Neste sentido, a cultura popular deixa de ser somente um conceito de valor científico e se manifesta na palavra-chave de um projeto político de transformação social, a partir das próprias culturas dos/as trabalhadores/as e outros sujeitos sociais (Brandão, 2009).

O conceito de ancestralidade enquanto prática educativa, política e de transformações são marcos teóricos importantes para entender, enquanto lentes interpretativas, as epistemologias da Paraíba.

Brandão (2007) salienta que a educação pode existir livre e entre todos/as; pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum o saber, como ideia, como aquilo que é comunitário, como trabalho ou como vida. Por outro lado, Brandão (2007) alerta que a educação também pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o conhecimento e

o controle como ferramenta e arma que reforçam a desigualdade entre os seres humanos, gerando dicotomias e causando processos de silenciamento e imposições culturais. Destaca que:

Por isso mesmo - e os índios sabiam - a educação do colonizador, que contém o saber de seu modo de vida e ajuda a confirmar a aparente legalidade de seus atos de domínio, na verdade não serve para ser a educação do colonizado. Não serve e existe contra uma educação que ele, não obstante dominado, também possui como um dos seus recursos, em seu mundo, dentro de sua cultura (Brandão, 2007, p.3).

Por exemplo, na aldeia os/as anciãos/as ensinam às crianças o saber da tribo e, neste local, tudo que se sabe aos poucos se adquire por viver muitas e diferentes situações de trocas entre pessoas, “com o corpo, com a consciência, com o corpo-e-a-consciência. As pessoas convivem umas com as outras e o saber flui, pelos atos de quem sabe-e-faz, para quem não-sabe-e-aprende” (Brandão, 2007 p.6).

Neste sentido, os coletivos dos movimentos sociais, esses “outros sujeitos” - apesar das tentativas que sofrem de subalternização - pressionam as concepções hegemônicas de poder e de saber a repensarem-se nos processos de sua produção teórica e epistemológica. As presenças dos “outros na agenda política e até pedagógica” se tornam extremamente incômodas ao pensamento hegemônico porque o obriga a se entender inseparável das formas políticas e culturais de diversos coletivos populares, que ao reagirem à tentativa de subalternização, os “outros sujeitos” descontroem as autoidentidades do pensamento hegemônico (Arroyo, 2014, p.11).

Assim, Fernandes (2011, p.25) diz que as teorias da educação popular, principalmente as concepções de educação, de cultura popular e de cotidiano, servem-nos de lentes interpretativas para “entender o desenho, as características e a dinâmica das aprendizagens dos saberes populares”.

A partir do que foi dito, destaco que o conceito de cotidiano também é potente para a compreensão a partir dos saberes que são tecidos nos encontros, na lida/cuidado com a terra, nas rodas de celebrações, na partilha do alimento, etc.

Neste contexto, a educação popular acontece a partir do próprio *lócus* de enunciação dos sujeitos e suas ancestralidades. Brandão (1983), em um estudo sobre as relações no campo e a folia de reis diz que:

Por onde andei nunca vi espaços próprios e situações formais ou escolarizadas de ensino, mas aqui e ali encontrei inesquecíveis momentos de um persistente trabalho pedagógico, mesmo quando aparentemente invisível. Mesmo quando oculto atrás da força da evidência de outras práticas, como o trabalho de lavradores, os rituais coletivos dos dias de festa de povoado, ou os momentos de lazer das tardes roceiras. No interior da família nuclear, nas redes tradicionais da parentela ou da vizinhança rural, dentro de equipes de trabalho coletivo e rotineiro, ou de trabalho popular especializado, deparei-me com diferentes situações onde o próprio ato do ofício é carregado do exercício ativo de fazer circular o conhecimento. De educar, portanto (Brandão, 1983 p.5).

Uma educação nessa perspectiva escuta e valoriza as expressões da cultura popular percebendo suas forças, suas resistências e alcances simbólicos que expressam capacidades de reinvenção das relações micro e macroestruturais, cuja força política transparece com formatos e manifestações diferentes de décadas anteriores. É uma perspectiva ético-política e como encaminhamento epistemológico e pedagógico de promover o diálogo aproximativo entre as diferentes formas culturais em contínuo processo de formação, de socialização e de valoração recíproca (Fernandes, 2011).

Brandão (1994) traz interessante experiência sobre a cosmovisão e leitura de mundo desses saberes populares. O autor cita uma conversa com um índio andino morador de La Paz, na Bolívia. O índio fez um paralelo entre a cultura indígena e a cultura ocidental.

Brandão (1994) destaca que, inicialmente, ele disse que a cultura ocidental pensa tudo opondo uma coisa à outra e que isto está certo para muitas coisas, porque o quente é oposto do frio, assim como o alto é oposto do baixo. O destino de alguns opostos é o complemento e assim o são a noite e o dia, o inverno e o verão. Todavia, continuou Brandão (1994), a narrar, o que índio havia dito: a cultura ocidental quase sempre pensa os opostos como coisas separadas uma da outra e as duas separadas de algum tipo de todo. Por exemplo, na cultura ocidental se diz: “o meu quarto”, por oposição a todos os outros quartos de uma casa; “a minha casa”, por

oposição às outras casas de uma mesma rua; “a minha rua”, por oposição à todas as outras ruas de um bairro; “o meu bairro”, por oposição a todos os bairros de uma mesma cidade; “a minha cidade”, por oposição a todas as outras. Ou então se diz “cidade” e a imagem é a de alguma coisa que o ser humano fez e separou dos rios, das matas, dos montes e das cordilheiras. Assim, Brandão prosseguiu a narrar:

Os índios da minha gente, ele dizia, pensam as mesmas coisas ao contrário. O meu quarto existe entre os outros e eles e outros cômodos formam uma casa. A casa só pode ser pensada junto com as outras, no ayllu, na aldeia. As aldeias todas juntas são o lugar de um povo e não se separam do mundo à volta delas. Assim como o meu quarto se continua na casa e a minha casa, nas outras e todas, na aldeia, a aldeia e os seus caminhos são parte das terras de batatas e milho, dos pastos do gado, dos bosques. E tudo isso existe dentro dos mesmos círculos de vida em que estão os rios e se prolonga pelos montes e pelas cordilheiras. E vai mais além, por todos os círculos da terra, das águas, dos espaços em que existem lugares e tempos e seres vivos e formas de energia. Assim, ele concluía, quando penso o meu quarto, só consigo imaginá-lo “num círculo de círculos”, onde tudo se continua e complementa. E me lembro que ele terminou o que dizia de uma maneira muito poética. “Por isso, para o índio não é difícil pensar que ele mora ao mesmo tempo em uma choupana, em uma aldeia, em um lugar natural do altiplano, nos montes, nos rios e tudo e na Terra inteira, e no universo e nas estrelas” (Brandão, 1994, p.16-17).

Isso é, a meu ver, educação e ancestralidade.

1.2. Interculturalidade e decolonialidade

Há várias concepções sobre o multiculturalismo. Me situo na perspectiva de Candau (2008) e na de Walsh (2009). Para Candau (2008) a perspectiva propositiva entende o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade, mas como um modo de atuar, intervir e de transformar a realidade social. De tal modo, “trata-se de um projeto político-cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, de conceber políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia, assim como de construir estratégias pedagógicas nesta perspectiva” (Candau, 2008, p.20).

Assim, Candau (2008) se situa em uma perspectiva propositiva que ela chama de multiculturalismo interativo, que também pode ser chamado de interculturalidade que, para a autora, é a:

Promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade [...]. Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. [...] Uma terceira característica está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são “puras”. [...] A perspectiva intercultural [...] quer promover uma educação para o reconhecimento do "outro", para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (Candau, 2008, p.22-23).

Walsh (2009) também traz essa perspectiva da interculturalidade e a contrapõe ao que ela chama de multiculturalismo neoliberal enquanto um dispositivo de poder que permite a permanência e o fortalecimento das estruturas sociais estabelecidas e sua matriz colonial. Nesse sentido, a interculturalidade crítica - pensada a partir e com as lutas dos movimentos sociais - traz uma pedagogia e práxis orientadas ao “questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida; isto é, projetos de interculturalidade, pedagogia e práxis que assumem a perspectiva da decolonialidade” (Walsh, 2009 p. 21).

O enfoque e a prática da interculturalidade crítica não são funcionais para o modelo de sociedade vigente, mas um sério questionador dele. Essa perspectiva parte do problema do poder, seu padrão de racialização, racionalização e da diferença colonial, (não simplesmente cultural) que foi construída em função disso. A interculturalidade crítica é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica opressão e subalternização e que buscam alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, lutando, tanto pela transformação social, como para a criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes.

A interculturalidade crítica aponta à (re)existência e à própria vida, para um imaginário outro, como perspectivas outras de “com-vivência”, de viver “com”, e de sociedade (Walsh, 2009, p.22).

A interculturalidade crítica tem suas raízes e antecedentes não no Estado (nem na academia), mas nas discussões políticas postas em cena pelos movimentos sociais. Dessa forma, há um sentido contra-hegemônico em sua orientação com relação ao problema estrutural-colonial-capitalista e sua ação de transformação e criação (Walsh, 2009).

Muitos movimentos sociais, atualmente, têm reivindicado sua condição epistêmica, criticando a história contada pelos dominadores e colonizadores e, assim, construindo sua história de luta e resistência. Esses diversos movimentos, coletivos, grupos e povos vêm, de fato, reivindicar sua condição epistêmica.

Essas experiências, radicadas no Sul global, apresentam uma perspectiva na qual a epistemologia passa a abranger explicitamente todos os saberes - deixando de os tratar apenas através da sua relação com os saberes científicos - e procura estabelecer as condições da sua produção e validação. Assim, não fazem hierarquizações nem criam formas de soberania epistêmica e se fundamentam em uma ecologia de saberes, o que pressupõe diálogo e relações horizontais (Nunes, 2010, p.263).

Foi de dentro da ferida colonial (Mignolo, 2007) que Franz Fanon escreveu “*Les Damnés de la Terre*”, e quando pediu que seu amigo Jean-Paul Sartre se incumbisse de fazer o prefácio do livro estava ciente que desestabilizaria a geopolítica do conhecimento:

Sartre chama a atenção de seus compatriotas europeus para a obra de Fanon (visto pela perspectiva eurocêntrica como um colonizado, um subalternizado), o qual ousa falar. Mesmo que não fale “para” os europeus, fala “sobre” eles. E o faz baseado no testemunho fiel do que foi feito pela colonialidade desde o colonialismo, fala de suas feridas, causando um giro epistêmico (Silva & Ferreira, 2023, p.3).

Segundo Gayatri Spivak (2010) o sujeito subalterno é aquele cuja voz não podia ser ouvida. Para o pensamento Decolonial, o subalterno fala. Entretanto não se trata de “dar a voz” ao subalterno nem de “empodera-lo”, mas trata-se de movimentos de conquista epistêmico-

político que acontece ao longo da história da sociedade moderna-colonial-patriarcal no território da diferença colonial produzindo pensamentos de fronteira. Trata-se de uma retomada do direito epistêmico e, assim, se tece outras epistemologias para que outros povos possam também falar, contar outras formas de história. É importante destacar que tal abordagem teórica não objetiva se colocar como um “novo paradigma”, mas, sim, como um paradigma outro, que traz o deslocamento de sua crítica do polo da modernidade para o da colonialidade, não se fala desde a interioridade do projeto moderno, mas desde a exterioridade, desde o seu avesso (Ferreira & Silva, 2023).

Nesse sentido, os estudos decoloniais, as epistemologias do sul, enquanto projeto, significam, ao mesmo tempo, uma descontinuidade radical com a visão moderna da epistemologia. Elas trazem uma reconstrução da reflexão sobre os saberes, que tornam reconhecíveis os limites da epistemologia moderna tal como elas têm emergido num quadro ainda condicionado pela ciência como referência para a crítica de todos os saberes (Nunes, 2010).

Boaventura de Sousa Santos (2010) traz o conceito das epistemologias do sul e ao apresentar e discutir este conceito contempla-nos com reflexões críticas sobre a longa crise da epistemologia enquanto projeto normativo relacionado à ciência moderna. O autor refuta radicalmente a própria noção de epistemologia no quadro do que designa como pensamento pós-abissal, lógica diferente do que ele chama de pensamento abissal, que coloca a perspectiva europeia como padrão dominante. Nesses termos, apresenta uma das partidas do pensamento pós-abissal:

O pensamento pós abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. Por outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por construir (Santos, 2010, p.51).

As epistemologias do sul, com suas iniciativas, movimentos e coletivos são animados por um *ethos* redistributivo, o qual sugere a redistribuição de recursos materiais, sociais,

políticos, culturais e simbólicos. Como tal, baseiam-se, simultaneamente, nos princípios da igualdade e do reconhecimento da diferença (Santos, 2010).

A decolonialidade se torna ainda mais relevante em contextos onde as histórias, culturas e conhecimentos de grupos historicamente marginalizados, como povos indígenas, e outras minorias étnicas, foram subjugados, apagados e massacrados ao longo do tempo. Em resumo, a perspectiva decolonial não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma estratégia educacional poderosa para promover a igualdade, o respeito à diversidade e uma compreensão mais completa e enriquecedora do mundo em que vivemos. Ela contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de enfrentar os desafios da sociedade contemporânea com sabedoria, sensibilidade e insurgência.

2. ANÁLISE - EDUCAÇÃO E ANCESTRALIDADE: CONSTRUCTOS DE UMA PEDAGOGIA ANCESTRAL

198

Educação e ancestralidade são perspectivas que penso a partir dos saberes ancestrais de sujeitos diversos e plurais, mestres e mestras populares, benzedeiros, parteiras, raizeiros/as, coletivos populares como os povos indígenas, quilombolas, de luta pela terra, como o MST, ecologistas/as, integrantes das manifestações populares e de espiritualidades, como o coco de roda, congado, congo, reinado, candomblé, umbanda, jurema, yoga, ayahuasca, capoeira de Angola dentre tantos outros coletivos e manifestações que têm uma organização própria; são extratos de uma sabedoria fomentada no cotidiano e nos atos de associativismo, práticas comunitárias, nos rituais coletivos e populares, e em suas práticas de espiritualidade etc.

Obviamente, cada sujeito e coletivo têm suas singularidades e diferenças. Todavia, por meio de minhas vivências com essas pessoas, percebi que há algo que conecta os saberes tecidos por esses diferentes movimentos e sujeitos: a ancestralidade. Sendo assim, o conceito de ancestralidade me serve de lente interpretativa e é o que me possibilita fazer uma tradução em termos do que chamo de pedagogia ancestral.

Pensar em educação e ancestralidade é pensar que existem maneiras próprias de lidar e perceber o mundo. É uma perspectiva de um fazer filosófico e cultural em Abya Yala⁴: gestos, posturas, visões de mundo carregados de intenso significado para a coletividade, ancestralidade, luta, organização, resistência etc. Pensar educação e ancestralidade é uma forma de ler o mundo a partir de rituais coletivos e populares, de práticas democráticas, que se tecem na lida com a terra, no toque do tambor, no chão da escola e que, nos quais, a lógica é da gratuidade, com símbolos que manifestam uma visão de mundo. Se relacionar com o outro exige respeito, aonde existe alteridade e não exploração.

Dito isso, vale ressaltar que, quando reflito especificamente sobre ancestralidade quero dizer que esse conceito se refere à uma sabedoria vivencial passada de geração a geração. A ancestralidade se refere às epistemologias populares que se distanciam do sistema vigente. A ancestralidade tece estilos de vida outros, saberes outros, modos outros, pelos quais os sujeitos agem e vivem de maneiras diferentes do sistema produtivista, trazendo uma perspectiva do bem viver, que é diferente do mero bem-estar.

Os sujeitos populares, os quais tecem a ancestralidade, possuem uma biblioteca viva, um vocabulário próprio com uma lógica própria, que não é linear, mas, sim, cíclica e se constrói por associações, possuindo focos outros e um jeito próprio de construir e de elaborar saberes e de manter a própria vida. Neste sentido, as epistemologias populares trazem um saber extraído e construído pela observação da natureza, da vida, sem necessariamente passar por laboratórios. Traz uma perspectiva de vida em relacionamentos com a natureza, privilegiando a oralidade, o pertencimento (intimidade com o mundo) e o deslocamento antropocêntrico: deslocamento deste eixo para o biocêntrico (Santos e Lage, 2019).

Assim, parto da perspectiva de que as epistemologias populares, que são parte fundante da ancestralidade, nos provocam a mudarmos nosso olhar viciado. Essas epistemologias, que são saberes ancestrais, produzem estranhamentos e, assim, se passa a enxergar de outra maneira.

⁴ Abya Yala é o termo que povos andinos originários chamam o continente que, colonialmente, chamamos de América Latina. Esse continente já tinha nome antes das invasões imperiais e de toda barbárie feita aqui pelos europeus. Abya Yala, na língua kuna, significa “terra em plena maturidade” e, como uma forma de buscar descolonizar a linguagem, me refiro a esse continente dessa maneira.

É uma forma de descolonizar o olhar machista, dual, opressor e, dessa forma, olhar agora com outra visão de mundo. O trabalho com as pessoas e também com a natureza produz saberes históricos, espirituais, sociais e milenares: acúmulos de conhecimentos (Santos e Lage, 2019).

Assim, os saberes populares/ancestrais, tecidos por sujeitos diversos e plurais - referem-se às condições de produção dos significados, cujas espacialidades, temporalidades e associações dos saberes tecidos no cotidiano servem de cenários, de terrenos favoráveis às leituras de mundo que esses sujeitos foram elaborando e recriando todo o tempo. Estas bases compreensivas são fundamentais para aprofundar a formação das visões de mundo de uma determinada cultura ou população, como salienta Arroyo (2014) na perspectiva da elaboração das pedagogias da produção do viver (Arroyo, 2014).

Pensando com Arroyo (2014), de que existem pedagogias da produção do viver, saliento que, a partir de uma abordagem de educação e ancestralidade, também é possível falar de uma pedagogia ancestral.

Um primeiro aspecto de uma pedagogia ancestral é que ela parte das relações humanas que acontecem nos determinados territórios nos quais os sujeitos populares vivem, incorporando dimensões não utilitaristas e reconhecendo os significados desses espaços para as diferentes formas de expressões que nela convivem.

Outro aspecto é que essa pedagogia acontece por meio de processos educativos e epistemologias com significados, simbolismos e saberes próprios. São práticas educativas ancestrais, tais como: resistência, luta por direitos para todos os seres, luta pela terra, utopia, espiritualidades etc. São aspectos que fazem parte, por meio de minha tradução, de uma pedagogia ancestral.

Um terceiro aspecto para se pensar em constructos de uma pedagogia ancestral é que os sujeitos que fazem suas tessituras têm uma produção de sentidos e significados em relação aos espaços em que ocupam. Para os povos originários, por exemplo, o território é um sistema espiritual de seu povo, um local que representa a ancestralidade. São espaços múltiplos nos quais acontecem a agricultura ancestral, a relação com as águas, processos de ensino e

aprendizagem, partilhas comunitárias, trocas de saberes, danças, produção de conhecimento, participação comunitária, dentre tantos outros aspectos.

Um quarto ponto é que uma pedagogia ancestral se conecta com temáticas muito importantes e atuais, tais como: a saúde planetária, luta contra políticas e perspectivas neoliberais, valorização da vida, medicina popular, educação de qualidade social, recuperação/regeneração de áreas degradadas, educação ambiental ancestral, manejo sustentável, agricultura orgânica, agroecologia etc. Assim, a pedagogia ancestral ensina uma forma de produzir cuidados: com os corpos, corpo humano, corpo dos rios, corpo das árvores etc. Nesse sentido, uma pedagogia ancestral acontece por meio da ancestralidade e da formação humana e, ao produzirem saberes outros que, além de resistir à exploração, se tornam caminhos para importantes transformações na direção de práticas emancipatórias.

Um quinto aspecto que permeia uma pedagogia ancestral se refere a uma práxis que discute e constrói projetos de vida que tenham referência na sociedade grupal, no protagonismo, no empoderamento, na ocupação dos mais variados espaços sociais e na identidade cultural e diferenças. Uma pedagogia ancestral pode contribuir em uma formação integral de discentes, em particular, e das pessoas, em geral, já que são saberes relacionados à vida. Uma pedagogia ancestral traz uma formação que contempla a formação humana em uma perspectiva de cuidado de si e do outro, assim como uma formação que contribui no combate ao preconceito, à intolerância e ao que Santos (2010) chama de monocultura do saber.

Essa pedagogia contemplando povos, sujeitos e coletivos historicamente invisibilizados e traz uma perspectiva dialógica de escutar e aprender com os saberes populares e ancestrais como fatores importantes na educação, já que, estão conectados com o que Santos (2010) apresenta como uma ecologia de saberes. Dessa forma, a pedagogia ancestral traz conceitos e categorias importantes para o campo educacional, tais como: o bem viver, a partilha, as lutas que ocorrem no chão da escola, a ancestralidade, a oralidade, a relação com a terra, a ecologia, dentre diversos outros. É uma forma de perceber o mundo, como afirma Santos (1995), como um arco-íris de culturas.

Vale salientar que vislumbro uma pedagogia ancestral a partir de princípios sentipensantes tal como exposto por Fals Borda (1995).

A perspectiva de “sentirpensar” como exposto por Fals Borda, em tecer uma sabedoria vivencial que una o cuidado com a vida e o empoderamento de pessoas dentro de uma contextualização de autonomia que dê possibilidades concretas de superação dos problemas sociais e planetários mais urgentes de nossos tempos, formando redes de contrapoderes alternativos às lógicas individualistas e de separação epistêmica entre seres humanos e a natureza, que acabam por fazer uma construção objetual da vida, da transformação de tudo (seres humanos, natureza) em objetos de consumo presos em lógicas desmedidas de exploração e produtividade. Essa perspectiva se contrapõe à lógica produtivista, (Santos, Fernandes e Nicolau, 2021).

Assim, tendo em vista as problemáticas contemporâneas como: o preconceito, intolerância, violências em relação às diferenças, proselitismos, imposição religiosa em nome de uma verdade única, assim como a degradação constante do meio ambiente, entre outras violências da atual crise ética e planetária; uma pedagogia ancestral pretende abrir perspectivas que possam mostrar alternativas para as problemáticas da destruição da natureza e das inferiorizações e hierarquizações epistemológicas presentes na monocultura do saber (Santos, Fernandes e Nicolau, 2021).

O contributo de Fals Borda e suas reflexões sobre investigação/ação participante - sua pedagogia da práxis me servem de embasamento para pensar nos constructos de uma pedagogia ancestral. Em suas críticas ao modelo epistêmico eurocêntrico o autor nos sugere que os horizontes de mundo e sabedorias das populações pré-colombianas e orientais - caracterizadas por ele como “sentipensantes” - trazem contributos para a superação de problemáticas como as explorações dos seres humanos e da natureza (Santos, Fernandes e Nicolau, 2021).

Ele sugere uma práxis - combinação dialética de prática e teoria onde a prática é determinante, mas está sujeita ao bom juízo, a bondade da vida e a sabedoria - que atua como base para o compromisso com a participação popular a partir de um projeto de “ciência social

comprometida”, onde as classes populares podem participar e serem protagonistas sociais do processo de construção de saberes, razão e poder. O autor reflete:

A proposta do compromisso renovado de hoje se alimenta de um tipo de conhecimento vivencial útil para o progresso humano, a defesa da vida e a cooperação com a natureza. Aqueles de nós que querem construir esta proposta falam de participação cultural, econômica, política e social a partir das bases, da construção de contrapoderes populares mediante processos educacionais adequados, da proclamação de regiões autônomas e do ensaio de um federalismo libertário. Ainda podemos aprender muito das formas sentipensantes de criação e defesa cultural, assim como das táticas de resistência secular de nossos grupos de base. São formas e táticas que podem servir para que todos conjuntamente enfrentemos com êxito a época de graves perigos em que nos coube viver (Fals Borda, 1995, *apud* Carrilo, 2010, p. 368-369).

Assim sendo, é possível dizer que uma pedagogia ancestral se tece a partir da ancestralidade, dos saberes populares, da decolonialidade, do sentirpensar etc., contemplando perspectivas inclusivas, de diversidade, interculturalidade, espiritualidades, dentre outros aspectos que pode trazer apontamentos e práxis docentes importantes na formação humana.

A meu ver, uma pedagogia ancestral, pensando em uma formação docente a nível superior, por exemplo, se relaciona à formação docente no sentido de um/a profissional crítico reflexivo e pesquisador/ar de sua práxis e da práxis educativa. Uma formação docente que considere o ato docente situado em contextos. Conhecer os contextos em que cada um está inserido é o ponto de partida para que possamos ver como ajudar os/as estudantes a superarem os problemas em direção de uma educação emancipatória (Pimenta, 2002).

Uma pedagogia ancestral traz uma atuação por meio de ensinamentos que desenvolvem lutas contra desigualdades e injustiças sociais e também resistem às formas de opressão. Esse aprendizado da resistência torna-se, a meu ver, ainda mais importante nos dias atuais em que há um ataque desumano e absurdo à educação pública e aos professores e professoras, um ataque à vida em geral.

Neste sentido, ao se pensar a formação humana por meio da ancestralidade, podemos multiplicar e compartilhar saberes e conhecimentos, sejam em espaços escolares ou não escolares, gerando, assim, um efeito transformador.

Um sexto elemento que destaco enquanto parte de uma pedagogia ancestral se refere às manifestações da cultura popular. Vale salientar que uma coisa é ver uma apresentação de manifestações culturais, outra coisa é experienciar essas manifestações: a experiência de dançar com os pés no chão um coco de roda; a experiência de tocar um tambor; um maracá etc. são momentos de rica experiência e troca intercultural, que podem proporcionar percepções educacionais profundas em quem as vivencia.

Considero que toda manifestação cultural e saberes são comunidades. Estas são chamadas comunidades tradicionais, terreiros, casas de tradição, dentre outros nomes designadas, que guardam saberes culturais, espirituais ancestrais que são, na verdade, rituais - coletivos e populares. Esses rituais guardam valores tais como cooperação, respeito aos mais velhos(as), respeito aos outros, amor e exaltação à natureza e às suas forças. A cultura de cada comunidade é um meio de conceber o universo através do falar, das práticas tradicionais, do cantar, do dançar, do plantar, do curar, entre vários outros aspectos.

Esses saberes nos ensinam a viver. Em uma perspectiva dos povos ancestrais do Andes, podemos dizer que nos ensinam um bem viver. E, quando narramos sobre esses saberes, assim como quando narramos nossas experiências de vida e de encontros com culturas, pessoas, oralidades, ancestralidades; convidamos todos/as a compartilharem conosco a nossa própria humanidade. A experiência é uma forma de se abrir para os encontros: narrar uma experiência é abrir-se ao encontro da própria vida, ao encontro do outro.

Essas experiências nos transformam, são experiências educacionais que mudam nossos rumos, sonhos, vidas e nos apresentam novas possibilidades e caminhos, maneiras outras de vermos o mundo - nos produz encantamentos. Como nos ensina o poeta Manoel de Barros: “A importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balanças, nem com barômetros. A importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que ela produz em nós”.

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos/as os/as narradores/as. Neste sentido, vejo, por exemplo, que as experiências de estudantes a partir de uma abordagem de educação e ancestralidade podem ir na direção de Benjamin (2012) para que as narrativas possam quebrar o isolamento do ser humano contemporâneo e diminuir o empobrecimento da experiência humana. Que possam ser alternativas às lógicas individualistas do neoliberalismo e da meritocracia e que possam contribuir para uma educação inclusiva, de qualidade social e gestão democrática.

Dito isso, concordo com Catherine Walsh (2009) no sentido de que um trabalho deve ser político-pedagógico e pedagógico-político. As lutas que os movimentos indígenas e afrodescendentes, por exemplo, estão conseguindo firmar na perspectiva da construção de sociedades, Estados e humanidade radicalmente diferentes são pontos, a meu ver, fundamentais para se pensar em pedagogias outras que pode confrontar com racismos, conservadorismos e perspectivas neoliberais solapadas e estratégias - cada vez mais sofisticadas - que se opõem e mobilizam contínuos processos de manipulação e cooptação (Walsh, 2009).

Dessa forma, ao se pensar em uma práxis por meio da educação e ancestralidade constituindo uma pedagogia ancestral também podemos dizer de relações sociais que acontecem ao se vivenciar a educação e a ancestralidade. Em uma universidade, por exemplo, uma pedagogia ancestral pode proporcionar desdobramentos sociais no que se referem à interação da universidade com o seu entorno, por meio do tripé basilar de uma universidade pública (ensino, pesquisa e extensão) fomentando projetos de forma intensa e participativa com o entorno.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto atual da educação no Brasil não é simples. Após o golpe de 2016 que retirou a presidenta Dilma Rousseff do poder e, posteriormente, com a vitória nas urnas do governo fascista de Jair Bolsonaro, o ataque às políticas públicas, em geral, e à educação, em particular, foram ainda mais intensificadas. A PEC-95 do teto de gastos, a contrarreforma do ensino médio,

as tentativas de privatização do setor público, dentre tantos outros aspectos, são os golpes dados pelas elites nacionais e grupos ultraconservadores. A eleição de Luís Inácio Lula da Silva em 2022 e sua posse em 2023 traz novas esperanças de luta e de transformação das desigualdades sociais brasileiras. Como diz Freire (2006), é momento de esperar.

Especificamente no que se refere à educação, a forte influência dos financistas e das perspectivas neoliberais e meritocráticas, junto às condições de trabalho precárias que a grande maioria dos/as professores/as vive, é possível detectar um crescente mal-estar entre os profissionais da educação. Para Candau (2015) a insegurança e stress parecem cada vez mais acompanhar o dia a dia dos docentes. Sua autoridade intelectual e preparação profissional são frequentemente questionadas. Os sujeitos da educação, crianças e adolescentes, apresentam configurações identitárias e subjetividades fluidas que escapam à compreensão dos/as educadores/as. Diante deste quadro muitos/as evadem da profissão. A autora diz ainda que esses desafios nos obrigam a investir numa compreensão mais aprofundada da realidade do trabalho docente hoje. A buscar caminhos de promover processos de ensino-aprendizagem mais significativos e produtores de criatividade e à construção de sujeitos plenos, tanto no âmbito pessoal como social. A construir uma educação escolar capaz de dar resposta aos desafios da contemporaneidade. Assim, finaliza afirmando que é importante reinventar perspectivas pedagógicas e didáticas e considera que um dos caminhos nesta direção “é o diálogo com a perspectiva intercultural crítica” (Candau, 2015, p.332).

Nesse sentido, esse artigo trata de uma relação horizontal entre a academia e os saberes outros que são produzidos por diversos sujeitos e coletivos, com vistas à formação cidadã, pluriversal e política.

A perspectiva de educação e ancestralidade demonstra como a educação é heterogênea e traz múltiplos sentidos e conceitos. Pensar a ancestralidade significa refletir sobre contextos (singulares - plurais), com as culturas vividas no cotidiano de grupos, coletivos, sujeitos, movimentos sociais que apresentam epistemologias de luta e resistência e que foram e são marginalizados e inferiorizados pelos *Status Quo*. Assim, uma pedagogia ancestral se debruça sobre as diversas histórias de ser e de estar no mundo; abre espaço para investigações

localizadas, sobre “gente comum” e, ao fazer esse movimento, demonstra os limites e possibilidades de suas existências periféricas, marginalizadas e excluídas.

Fazer um movimento nessa direção é uma maneira de colocar em debate o modo de viver o currículo e/ou a prática educativa, refletindo e discutindo, portanto, o que entendemos sobre modos de organizar tempos e espaços, relações, papéis de seus diferentes sujeitos e atores, saberes e conhecimentos, métodos, técnicas, recursos, linguagens, planejamento e avaliação. Esse é um aspecto importante para construir perspectivas outras e, portanto, uma outra educação que não esteja pautada nas (im)posições neoliberais. É importante que essas mudanças sejam contextualizadas histórica e culturalmente e estejam orientadas por princípios claramente formulados e que direcionem para qual educação queremos construir e que sujeitos/atores desejamos ajudar a formar (Candau, 2015).

Neste sentido, busquei provocar para nos atentarmos para as pequenas narrativas produzidas e experimentadas por pessoas comuns, em seus cotidianos. Assim, auxiliar a construir pesquisas e estudos que sejam implicados - com comprometimento com os sujeitos da pesquisa para que o conhecimento produzido possa voltar e contribuir, de alguma forma, com o grupo social, comunidades, escolas etc. (importância da devolutiva).

Uma pedagogia ancestral vislumbra a aproximação da universidade com práticas culturais, aproximando os/as estudantes e a comunidade científica, ainda mais, dos saberes populares e de práticas de cuidado coletivo, construindo modelos outros a partir de cosmovisões apreendidas pela ancestralidade.

É importante para a universidade esse diálogo transdisciplinar e aproximação da universidade com seu entorno, para que essa possa se “descastelizar”, sair dos seus muros e, de fato, atuar em participação com diversas outras instituições e experiências inéditas que existem.

Esses aspectos também se relacionam com a memória local. É através da memória que construímos nossa identidade e nossa diferença e, assim, podemos entrar em contato com a ancestralidade. Para pensarmos em uma educação emancipadora, temos que estar permeados pela memória/ancestralidade. Isso possibilita ressignificar leituras de vidas, modos de aprender e de ensinar, referenciais axiológicos, produção de epistemologias outras e de

diálogos interculturais. Isso contribui para descolonizar o olhar patriarcal, dualista, utilitarista e hierárquico e tecer constructos e vivências de uma pedagogia ancestral.

Dessa forma, é possível construir, juntamente com a comunidade científica e a sociedade civil, projetos inovadores, incentivando e estimulando o tripé da universidade pública que é o ensino, a pesquisa e a extensão.

A ideia é compartilhar vivências, com os/as estudantes, que possam trazer ensinamentos da importância de se acolher e escutar o outro - partilhar com o outro; podemos ser acadêmicos e continuarmos humanos. Teorias ganham vida, para sairmos do perfil tecnocrata. É possível equilibrar as dimensões econômicas, sociais, culturais e ambientais em uma formação acadêmica. Assim como equilibrar o desenvolvimento integral de cada estudante, em seus aspectos físicos, emocionais, mentais, espirituais etc.

Assim, esse artigo traz uma perspectiva de tecer conhecimentos que circulam de forma transformadora nas populações. Podemos dizer sobre uma descolonização epistêmica, se contrapondo a uma lógica colonial/neoliberal, para o entendimento de que muitos mundos coexistem e interagem. O imaginativo popular é inventivo, dançante e fluido, abarcando diferentes temporalidades, percepções, criatividade e sentidos que acontecem no cotidiano.

A ancestralidade constitui-se em ferramenta fundamental para se entender, traduzir, interagir e atuar de modo dialógico e democrático com o conhecimento, cujos lugares de enunciação e interlocutores originam-se em diferentes idades, situações e de formas associativas diversas, que constituem e transversalizam as dimensões da vida.

Uma pedagogia ancestral trata do empoderamento dos sujeitos subalternizados, com vista a uma reflexão sobre a educação a partir da cultura e dos saberes ancestrais, em uma relação horizontal entre a academia e os saberes outros que são produzidos por diversos sujeitos e coletivos.

Assim, uma pedagogia ancestral, a partir dessa práxis da ancestralidade, constrói saberes que dialogam. Isso gera uma sensibilidade necessária para apreender as diferenças de saberes e construir uma perspectiva transdisciplinar e intercultural, inclusiva, que respeite as diferenças e traga questões de direitos humanos, de acolhimento e diálogo entre pessoas, conhecimentos,

espiritualidades e visões de mundo, fazendo, assim, uma ecologia de saberes, como ressalta Santos (2010).

Parto da perspectiva que uma pedagogia ancestral pode obter desdobramentos sociais alvissareiros em se tratando de uma sensibilidade social ampliada dos/as membros da comunidade acadêmica com as comunidades e da (pro)vocação no interior da universidade em termos de (re)pensar o papel-tarefa das atividades de ensino-pesquisa-extensão.

Por fim, destaco que que essa partilha de saberes é um bom instrumento para, como salienta Freire (2000), mudar o mundo para a melhor, para fazê-lo menos injusto. São saberes que brotam seus conteúdos de acordo com a linguagem das comunidades e seus universos simbólicos e culturais e são permeadas pelos intérpretes de cada realidade.

Sendo assim, esse artigo mostra uma forma de contribuir no diálogo com a comunidade, construindo um olhar político-pedagógico pautado na diversidade da ancestralidade. Dessa forma, traz constructos de uma formação emancipatória para discentes, os quais poderão vivenciar formas de aprendizagem que valorizem o modo de vida local e, assim, contribuir para uma conscientização em relação às suas vidas, a partir de seus *lôcus* de enunciação.

Refletir sobre educação e ancestralidade e em uma pedagogia são questões novas e ainda há muito a ser tecido nesse sentido. Esse artigo é uma semente dentro dessa tessitura.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Mestres que me ensinavam**. Campinas, 1983.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Somos as águas puras**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Cultura Rebelde - Escritos Sobre a Educação Popular ontem e agora**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria. **A Didática Hoje: reinventando caminhos**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2 332, p. 329-348, abr./jun. 2015.

CARRILLO, Alfonso Torres. **Orlando Fals Borda e a pedagogia da práxis**. In: STRECK, Danilo R. (org.). Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia. 2010.

FERNANDES, Everaldo. **Processos aprendentes e ensinantes dos/as artesãos/ãs do Alto do Moura: tessitura de vida e formação**. Tese, PPGE, UFPE, 2011.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FERREIRA, Michele Guerreiro. SILVA, Janssen. **Teorias Pós-Colonialistas e Currículo: Apontamentos para construção de uma pedagogia decolonial e antirracista**. Revista TOMO, São Cristóvão, v. 42, e17890, 2023 DOI: 10.21669/tomo. v42i. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

KRENAK, Ailton. O Futuro é ancestral. **Companhia das Letras**. 2020.

MAMANI, Fernando. **Buen Vivir / Vivir Bien - Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas**. Organizaciones Indígenas-Lima Peru, 2010.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.

NUNES, João Arriscado. **O Resgate da Epistemologia**. In SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: Ghedin, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHO, Clarice Wilken. SOARES, Leôncio. SILVA, Fernanda. **Educação, cultura popular e educação de jovens e adultos**. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade. 2021.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Para uma Pedagogia do Conflito**; In: SILVA, Luis Heron da (Org.) Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais Porto Alegre: Sulina, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Otávio Chaves dos. **Mestras e mestres da oralidade: ensinem-nos os saberes ancestrais da Mãe-Terra**. Dissertação - Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, Campus Agreste, 2017.

SANTOS, Otávio Chaves dos; LAGE. Allene Carvalho. **Educação e saberes populares: a ancestralidade de mestras e mestres da oralidade**. REVISTA DE EDUCAÇÃO POPULAR, v. 18, p. 209, 2019.

SANTOS, Otávio Chaves dos. **Ecovilas, Yoga e Cultura de Paz: educação e espiritualidade na ecovila Vraja Dhama**. 200. ed. São Paulo: Terceira Via, 2020.

SANTOS, Otávio Chaves dos; FERNANDES, Everaldo. NICOLAU, Ivan. **Ecovilas e educação sentipensante: Saberes e educação popular na Ecovila Vraja Dhama do movimento Hare Krishna**. EDUCAÇÃO (SANTA MARIA. ONLINE), v. 46, p. 1-27, 2021.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**. In CANDAU. Educação Intercultural na América Latina. 2009.

Submetido: 25/03/2024

Aprovado: 21/06/2024