

Instituto de Ciências da Educação – Universidade Federal do Pará
Revista Ver a Educação, Belém, n. 1, ano 2026

**Travessias educacionais e o Bem Viver: reflexões sobre vivências e
intercâmbio de saberes na formação docente**

**Educational Journeys and Good Living: Reflections on Lived
Experiences and Knowledge Exchange in Teacher Education**

**Travesías educacionales y el Buen Vivir: reflexiones sobre vivencias e
intercambio de saberes en la formación de profesores**

Karen Daniela Gómez Ortega¹
Fernanda Deborah Barbosa Lima²

Resumo

O presente trabalho consiste em um relato ensaístico que reflete sobre uma experiência formativa transformadora no âmbito da disciplina de pós-graduação da UFSC, *Viver, conviver e gerar vida em Plenitude: pesquisa sociopoética*. A partir da vivência em um curso universitário concentrado em quatro semanas, que culminou com as visitas à aldeia indígena Guarani Tekoá Pira Rupa e ao quilombo André Vidal (SC), duas educadoras de trajetórias distintas – uma socióloga brasileira e uma bióloga colombiana – analisam as fissuras de seus próprios modelos pedagógicos. Neste texto, tensionamos a hegemonia do pensamento eurocêntrico e positivista na docência, propondo um diálogo intercultural fundamentado na ancestralidade, na escuta e na coletividade. Por meio de uma autorreflexão crítica ancorada em autores como bell hooks, Fleuri e Freire, verificamos que o espaço orientado da (in)disciplina e a aproximação com os saberes dos povos originários e tradicionais possibilitaram intercâmbios e aprendizados profundos. Tais vivências têm nos permitido uma reconciliação vocacional e a construção de uma práxis educativa enraizada no território, no afeto e no compromisso com a transformação social.

Palavras-chave: relato de experiência; formação docente; saberes ancestrais; comunidades tradicionais; Bem Viver.

¹ Mestra em Desenvolvimento Educativo e Investigação pela Universidade Autónoma de Tlaxcala (UATX). Bióloga da Universidade del Valle, Colômbia. Professora de Neuropsicologia do desenvolvimento da Universidade de México de Estudios a Distancia (UME). Tlaxcala-México. Orcid: 0009-0005-5715-278X. E-mail: karen.gomezxxix@gmail.com.

² Mestra em Antropologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e doutoranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora de Sociologia do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). Rio de Janeiro-Brasil. Orcid: 0000-0003-2576-4261. E-mail: fernanda.barbosa@ifrj.edu.br.

Introdução

Este trabalho se configura como um relato ensaístico cujo objetivo principal é refletir sobre uma experiência formativa intensa e transformadora para as práticas docentes e pedagógicas das autoras. O contexto é a ambiência criada por uma disciplina de pós-graduação na UFSC, *Viver, conviver e gerar vida em Plenitude: pesquisa sociopoética*, na qual duas educadoras de origens socioculturais e trajetórias distintas se encontram e compartilham suas visões de ciência e educação na visita a uma comunidade quilombola e uma aldeia indígena em Santa Catarina. Essa travessia proporcionou um contato direto com saberes que resistem, se reinventam e lutam pelo reconhecimento de seus modos de vida e de educação e ensino. Retomando Krenak: “o misticismo indígena, parte da transmissão de um legado que foi compartilhado de geração em geração, onde as infâncias aprendem desde os estágios iniciais a colocar seu coração no ritmo da terra” (Samaniego, 2024).

A partir da vivência pessoal, dos registros audiovisuais e das transcrições dos encontros ao longo da disciplina, produzimos uma autorreflexão profunda e interrogamos nossos modos de educar(-se) e os princípios do sistema educacional hegemônico no qual fomos talhadas. As visitas às duas comunidades ancestrais, quilombola e indígena, revelaram a importância de conceitos-chaves como *ancestralidade* enquanto fonte de conhecimento, e *escuta atenta* e *coletividade* como princípios educativos. Tais ensinamentos propõem uma educação conectada à natureza e à terra, que valoriza a sabedoria do tempo de vida e a hierarquia dos mais velhos.

Nossas reflexões partem de uma série de exercícios e encontros que nos provocaram um reencontro com nossos propósitos e formas de atuação. Repensar nossas práticas e acolher nossos sentimentos pode tornar o processo de ensino e aprendizagem significativos para educadores e educandos, como nos ensina bell hooks (2020). Considerando a perspectiva da educação intercultural, a docência precisa propor aos estudantes situações de aprendizagem que gerem identificação e sentido a partir de seus contextos históricos, culturais e sociais (Fleuri, 2018).

Dialogamos com autores que propõem uma relação complementar e horizontal entre seres humanos e natureza (Krenak, 2019), buscam articular os princípios da educação freireana à produção de saber na perspectiva do Bem Viver (Fleuri, 2018), e entendem os saberes ancestrais como pilares fundamentais para superar um modelo educacional desconectado do mundo e de suas próprias relações, em uma articulação com as formas orgânicas de produção e transmissão de conhecimentos dos povos Guarani (Samaniego, 2024) e quilombola.

Trajetórias formativas e enraizamento territorial das coautoras

As reflexões apresentadas neste trabalho estão intrinsecamente atravessadas pelas trajetórias de vida e formação das autoras, cujas experiências socioterritoriais, ainda que distintas, convergem no compromisso com uma educação crítica, sensível às realidades locais e orientada por princípios de justiça social, ambiental e epistêmica.

Karen Daniela é nativa do sudoeste da Colômbia, da região de Cali, e teve sua infância marcada por um contexto de violência estrutural, conflitos armados e instabilidade social. Criada junto à família materna, vivenciou diretamente os impactos do narcotráfico e da presença de grupos armados, que culminaram no assassinato de seu pai e no deslocamento forçado de sua família para zonas rurais consideradas igualmente vulneráveis, sob controle de grupos guerrilheiros. A experiência de crescer em um território marcado pela violência contra a população civil moldou profundamente sua compreensão sobre desigualdade, resistência e sobrevivência.

Sua formação ocorreu integralmente no sistema público de ensino, culminando no ingresso na Universidade del Valle, uma das mais importantes instituições públicas da Colômbia, onde cursou Biologia. O interesse pelas ciências da natureza surgiu ainda na infância, influenciado pelo vínculo afetivo com a terra e pelo conhecimento transmitido por seus avós no contexto rural. Posteriormente, mudou-se para Medellín, onde atuou como professora de Biologia na Marymount School, desenvolvendo projetos de educação ambiental junto a estudantes do ensino básico. Entre essas iniciativas, destaca-se o projeto *Botellitas de Amor*, voltado ao enfrentamento da problemática dos resíduos plásticos, que possibilitou a construção de parques infantis em comunidades vulnerabilizadas da cidade. A continuidade do projeto, liderado por estudantes do clube de ciências, consolidou sua atuação na articulação entre educação, sustentabilidade e ação comunitária.

Seu interesse pela educação ambiental em escala comunitária aprofundou-se no âmbito da pós-graduação, quando desenvolveu um projeto de pesquisa voltado às comunidades indígenas da Serra de Zongolica, no estado de Veracruz, México, com financiamento da Secretaria de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SeCiHTI). Paralelamente, recebeu apoio da CAPES, por meio do Ministério da Educação do Brasil, para conhecer experiências do povo Guarani e suas estratégias de enfrentamento às mudanças climáticas em seus territórios. Essas vivências reforçaram seu compromisso com uma educação ambiental crítica, conectada à territorialidade e orientada pela valorização dos saberes ancestrais, evidenciando a centralidade da articulação entre escola, comunidade e território na construção de processos educativos emancipatórios.

Por sua vez, Fernanda Lima é oriunda das zonas limítrofes do Rio de Janeiro, em uma região historicamente marcada por sua interface rural. Sua trajetória inicia-se na “pororoca” simbólica entre

a ruralidade – expressa pelas charretes, pelos cavalos em liberdade e pelos modos de vida tradicionais – e o avanço da urbanização do bairro dormitório de Sepetiba, caracterizado pelo asfalto, pela expansão viária e pelas dinâmicas metropolitanas. Desde a infância, testemunhou os impactos do “desenvolvimento” portuário na Baía de Sepetiba, processo que não apenas degradou as praias da chamada “Zona Oeste profunda” – como Sepetiba, Pedra e Ilha de Guaratiba –, tornando-as impróprias para o banho, como também comprometeu a subsistência pesqueira e a biodiversidade marinha local.

Sua biografia é indissociável das políticas de inclusão e permanência estudantil. A ascensão e relativa estabilidade socioeconômica foram viabilizadas pelo acesso à educação em instituições públicas e privadas de ensino superior – um percurso que dificilmente se concretizaria na ausência de ações afirmativas. A vocação para o magistério, manifesta desde cedo, consolidou-se em 2012, quando ingressou, por meio de concurso público, no quadro docente do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). Atuando no ensino médio integrado, assumiu a disciplina de Sociologia nos cursos técnicos em Meio Ambiente, o que exigiu um aprofundamento teórico em educação ambiental crítica, sustentabilidade e modelos de desenvolvimento, orientando sua prática para a formação de sujeitos capazes de problematizar paradigmas que priorizam o capital em detrimento da vida.

Ao transitar por diferentes campi – da ruralidade de Pinheiral à densidade urbana de Niterói e da capital –, Fernanda consolidou uma práxis pedagógica comprometida com o território e com os sujeitos que nele habitam. Um marco decisivo dessa trajetória foi sua atuação na Incubadora Tecnológica de Economia Solidária (ITES), no Campus Niterói, onde a assessoria a empreendimentos populares e movimentos da Economia Solidária representou um divisor de águas na compreensão do papel social da educadora. Essa vivência fortaleceu sua concepção de educação como prática coletiva, horizontal e comprometida com a transformação social.

Problemas prático-pedagógicos

Embora a “perspectiva freireana” nos pareça em vários momentos vencedora, ou melhor, consensual tanto nos espaços de formação acadêmica de professores quanto na educação popular no Brasil e em muitos outros contextos da América Latina, os espaços universitários vivenciados pelas autoras eram regidos e ainda reproduziam as práticas pedagógicas e de produção de conhecimento coloniais eurocêntricas.

A forma dicotômica e excludente de ler o mundo e de pensar as questões de pesquisa e o seu entorno, bem como a tônica da performance na diferenciação pela produção acadêmica e de si no ambiente universitário nos convidaram à competitividade e à reprodução da lógica colonial

historicamente dominante em nossa vivência discente e docente. Ao revisitar nossas práticas e refletir a respeito dos “dogmas” dos sistemas educacionais, em especial sobre as formas de avaliação – ou seja, medição do conhecimento –, identificamos uma tendência a replicar em sala de aula as táticas pedagógicas e as formas de avaliação aprendidas que tanto criticamos em nossa formação acadêmica.

Como, em contextos culturais, históricos e sociais tão distintos, poderíamos operacionalizar a prática docente de forma tão similar? De alguma forma todas nós, que pretendemos educadoras engajadas, vivemos em negação acreditando ser possível lidar com as particularidades e os desafios próprios de nossos contextos educacionais tão diversos, utilizando indistintos métodos de ensino e formas de avaliação do processo de ensino-aprendizagem que podem facilmente se resumir à medição da presença de corpos e à entrega de tarefas em forma de produção textual.

Concordamos que:

O sistema escolar e curricular [...] se defronta hoje com o desafio de se trabalhar pedagogicamente com a diversidade cultural dos estudantes, particularmente com o desenvolvimento de processos de educação inclusiva, seja de sujeitos com identidades étnicas, de gênero, de gerações, seja de pessoas com deficiências (Fleuri, 2018, p. 135).

Esse desafio é candente e agudo. Em grande parte, porque trata esse novo contexto histórico como um momento de revisão de conteúdo e criação de novos conceitos para os mesmos problemas, quando a demanda em si nos parece ser por uma mudança no modo como fazer-viver a educação.

Os intercâmbios e as dinâmicas proporcionados pela experiência pedagógica de que participamos nos provocaram a pensar sobre educação tanto em uma perspectiva macrosocial enquanto estrutura e ferramenta revolucionária, quanto em um sentido subjetivo, vocacional e micropolítico. Em todos os espaços de discussão gerados no âmbito da disciplina, nos arrebatou a ideia de que nossa busca comum era pela possibilidade de viver a coerência entre o que desejávamos fazer e o que de fato fazíamos enquanto educadoras.

Em nossas trajetórias e histórias de vida tão distintas, nos aproximamos pelo desejo de coerência entre discurso e prática e por questionamentos profundos, tais como: há como viver bem e em equilíbrio tentando ser disruptivo dentro do sistema? É possível não reproduzir as mesmas práticas amplamente internalizadas por nós e pelos outros, que, de forma inconsciente ou não, nos oprimiram e seguem nos oprimindo no ambiente escolar? Estaríamos de fato porosas e abertas a aprender com os povos originários algo que revolucione, ou ao menos redirecione nosso olhar e sentir?

A cada novo encontro foi se consolidando a compreensão e o compromisso de produzir novos sentidos e afetos às práticas e aos processos de ensino-aprendizagem para que sejam os mais horizontais e sadios. Ainda que tais trocas de saberes nunca ofereçam nenhuma garantia de sua viabilidade, tendo em vista que são sempre experiências relacionais e circunstanciais, e envolvam uma

dimensão de risco. Aprender é processual e transformador, ainda que parta de uma relação marcada pela cultura da dominação.

No primeiro momento, por meio da mudança da percepção do mundo opressor por parte dos oprimidos; no segundo, pela expulsão dos mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora e que se preservam com espectros míticos, na estrutura nova que surge da transformação revolucionária (Freire, 2019, p. 27).

Para aqueles que estão imersos no universo educacional, é evidente que a educação, per si, tem estado intrinsecamente ligada a uma influência ocidental marcada pela desigualdade e pelo controle desde o período inicial da Invasão Colonial. Estas influências persistem na atualidade, priorizando o conhecimento ocidental como superior e desenvolvido, em detrimento dos saberes populares, tradicionais e técnicos próprios das nossas realidades socioculturais.

Esta situação está diretamente relacionada à postura positivista que tem predominado na educação em geral desde meados do século XIX, em grande medida consolidada pelos conceitos de filósofos como Bacon e Comte, e que se estende até os nossos dias. Tal perspectiva positivista valida a produção de conhecimento em função do progresso econômico da sociedade, o que, em última análise, tem levado o conhecimento científico – particularmente nas Ciências Naturais e Exatas – a ser enquadrado em uma visão utilitarista que prioriza a produção de saber com um foco mercantilista para a geração de bens e serviços. Como afirmam Reyes Ruiz e Castro Rosales (2017), este enfoque tem, inclusive, contribuído à crise planetária global que nos afeta atualmente (p. 27).

É imperativo considerar para o avanço da crítica decolonial, portanto, a necessidade de revisão de nossos sistemas educativos de matriz ocidental. Para que os espaços educativos possam efetivamente atuar na formação de indivíduos dispostos à luta pela promoção de justiça social, é preciso que haja inúmeros estímulos ao pensamento crítico, à autonomia e ao questionamento das ideologias hegemônicas que sustentam a notável iniquidade nas nações do Sul geográfico, equivocadamente classificadas como países “terceiro-mundistas” (Mares; Ramírez, 2022).

É evidente que as práticas de ensino hegemônicas do ponto de vista eurocêntrico mantiveram um controle sobre quais formas, estratégias e métodos de ensino são validados como certos, em detrimento daquelas propostas que surgem do Sul geográfico, provenientes de sociedades tidas como menos civilizadas e estruturadas, até caóticas. É necessário, portanto, enquanto professoras, posicionarmo-nos em uma perspectiva crítica quanto ao tipo de formação que estamos conscientemente ou não transmitindo em sala de aula.

Assim, denunciar a permanência e a hegemonia das estruturas de pensamento e das práticas científicas eurocêntricas na escola tornou-se parte de nosso papel social como educadoras. Essa normatização de uma “perspectiva científica” “adequada” e “desenvolvida” provoca no ambiente científico e no senso comum um desprezo sobre as formas de pensamento e de produção de

conhecimento ancestrais, que culmina por invalidá-las. Contudo, mesmo diante da invasão de seus territórios e da constante tentativa de colonização das suas “mentes”, pudemos aprender, por meio do contato com esse povo Guarani e o quilombo André Vidal, que os conhecimentos desses povos perduram por gerações, e que ainda resistem e se ressignificam através da educação e da cultura.

Diálogo com saberes ancestrais

O primeiro encontro presencial previsto para finalizar a primeira parte da disciplina foi a visita à aldeia Tekoá Pira Rupa, na Palhoça/SC. Nessa oportunidade, houve vários momentos de conversa e espaços para partilha, nos quais pudemos ouvir histórias e conhecer pessoas da etnia Guarani que ali residem. Como integrantes de um grupo de estudantes de uma (in)disciplina de pós-graduação, tivemos nossa experiência mediada pelos Profs. Reinaldo Fleuri e Carlo Zarallo Valdés. Ambos já conheciam e haviam estabelecido relações de parceria com lideranças desse povo. Chegamos de ônibus fretado pela manhã e a comunidade já nos aguardava em seu espaço de rituais com café, frutas e o “seu pão”, em torno de uma fogueira. Lá, nosso grupo foi acolhido por parte da comunidade, que se sentou em roda conosco e foi se adensando no espaço ao longo da atividade.

Nesse espaço, que remete à imagem comumente associada à de uma oca, as lideranças contaram um pouco da história da constituição da aldeia. Um grupo de jovens apresentou um número musical e de dança, e recebemos o carinho das crianças. Após esse momento inicial de recepção, fizemos uma trilha pela mata no entorno de um morro, parte do território legalizado da Aldeia – recuperado e oficializado por meio de uma negociação de compra e venda que a comunidade apenas pôde realizar após obter recursos financeiros mediante a autorização para a instalação de uma grande antena de telecomunicações em seu terreno. Ouvimos essa e outras histórias de estratégias de resiliência enquanto éramos apresentadas a diversos locais e projetos realizados pela comunidade. Para garantir que o território fosse salvaguardado da exploração predatória, o povo Guarani desenvolve iniciativas de preservação ambiental, educação e promoção da saúde comunitária.

Ao longo do dia, conhecemos iniciativas como: as ações pela recuperação da área que sofria com o assoreamento do rio; a criação de uma horta medicinal intercultural com espécies nativas e exóticas; a busca pela legitimação da escola indígena no território; e a produção de um material didático que propõe o diálogo entre conhecimentos científicos ancestrais e coloniais. Contudo, nenhuma dessas informações nos foi passada de modo concentrado ou em formato de palestra. A maioria dos aprendizados foi compartilhada por meio de diálogos em roda com diferentes integrantes da

comunidade enquanto tomávamos café, caminhávamos pela mata, sentíamos os cheiros e texturas das plantas medicinais, almoçávamos e lavávamos a louça.

No dia seguinte, conhecemos o quilombo André Vidal, em Florianópolis. Foi a primeira vez que ambas as autoras visitaram uma comunidade quilombola. Nesse encontro, a mediação foi realizada, principalmente, por Lurian Endo, que integra o nosso grupo de estudantes pesquisadores. Pessoas residentes e/ou que lecionam na escola quilombola nos receberam em uma área coberta onde ocorrem as atividades escolares. Acompanhamos o relato da matriarca, descendente de André Vidal, que contou histórias sobre sua infância, os desafios de sobrevivência após o despejo e a reconquista do território através da disputa jurídica. Foi um dos momentos mais emocionantes: ouvir as histórias de luta para recuperar um território que não é apenas moradia, mas constituinte de identidade. Lutar pela terra é lutar para existir.

Após esse momento, uma das pessoas educadoras nos acompanhou em uma caminhada para conhecer as ações de preservação ambiental, com destaque para o viveiro de mudas nativas. Ali, soubemos como a área havia sido desconfigurada por ocupantes que devastaram a mata para plantar árvores estrangeiras, visando emular a vegetação de parques do Norte geográfico. O reflorestamento paulatino promove a recuperação da fauna e da flora local, constituindo-se como um precedente importante para outras comunidades quilombolas urbanas.

O segundo dia ficou marcado pela caminhada guiada e pelas trocas com quem educa e lidera a comunidade. Organizamos um lanche colaborativo e, na ocasião, o quilombo também recebia um grupo da diáspora africana. Fomos convidadas a integrar as atividades, que incluíam falas, música e dança por jovens de diferentes territórios da África.

Em ambas as visitas, percebemos uma dimensão do aprendizado que passa pelos sentidos e afetos, algo que dificilmente é proporcionado em uma sala de aula tradicional. Esse tipo de vivência humaniza as relações e amplia horizontes ao tirar o conhecimento do plano abstrato para o concreto. Em nossos campos de atuação, somos frequentemente convocadas a refletir sobre problemas complexos usando apenas a teoria, a conceituação e a fragmentação. Esse recurso, embora útil para o estudo especializado, nos programa a ver o mundo de forma desconectada. Perdemos, assim, a empatia e a percepção de que somos interdependentes, mesmo na rotina de uma urbe cosmopolita.

Cada momento nos provocava a pensar sobre como proporcionar, em nossas realidades, experiências que ativem não só o desejo pelo saber, mas a capacidade de sentir e de afetar-se. As ideias que compartilhamos não visam simplesmente “replicar a experiência” para o corpo discente, até porque o estranhamento cultural já acontece cotidianamente no ambiente escolar multicultural. Nenhum grupo de estudantes é homogêneo. Em nossas trajetórias, identificamos uma enorme diversidade (e desigualdade) entre estudantes. A questão é que nem sempre sabemos como lidar com essas questões fundamentais. É mais fácil planejar uma aula pensando em termos de homogeneidade

do que considerar que cada indivíduo é uma sociedade em si. Se assim for, como realizar o ensino de Sociologia ou de Biologia, discutindo questões sensíveis e urgentes do meio ambiente para a sustentabilidade, sem recorrer estritamente às referências teóricas? Como se abrir para momentos de partilha que permitam desenhar um programa de ensino pautado pelas histórias de vida de todas as pessoas envolvidas?

Um ensino de ciências enraizado

Karen Daniela

Para fins de contextualização dessa experiência no campo da docência, e de forma particular enquanto bióloga no ensino de ciências, é inegável que, ao longo de minha trajetória profissional, minhas práticas foram predominantemente influenciadas pela adoção das diretrizes impostas pelo sistema educativo através de normativas específicas. Tais medidas têm sido veementemente influenciadas por interesses político-econômicos inerentes ao modelo econômico neoliberal, o qual visa não apenas perpetuar o poder hegemônico de controle, mas também assegurar que, por meio da educação, suas ideologias sejam doutrinadas e mantidas.

Essas experiências abriram um espaço de reflexão sobre como, de maneira inconsciente, temos replicado práticas hegemônicas ocidentais que continuam a deslegitimar outras formas de conhecimento intrínsecas às culturas, ambiente e ancestralidade que se mantiveram nos territórios latino-americanos, apesar das pressões eurocêntricas para desqualificar essas perspectivas diversas de conhecimento. A disciplina permitiu-me, enquanto educadora, uma aproximação com outras formas de ensino em estreita relação com o território, como as práticas dos povos indígenas e quilombolas, cujas metodologias foram evidenciadas no âmbito da disciplina.

É inegável o papel transcendental da educação ambiental na formação dos indivíduos, sendo um instrumento crucial para a consolidação de valores ambientais e para o enfrentamento da crise civilizatória. Contudo, essa formação deve transcender o âmbito escolar, exigindo que seja estendida ao plano coletivo e social, abrangendo a educação formal e não formal.

Para que a situação ambiental sob a perspectiva da docência em ciências promova um processo de ensino transformador, é essencial que haja a confluência não apenas do conhecimento, mas também de sentimentos, atitudes, valores e práticas individuais. Esse processo deve partir das realidades socioculturais dos sujeitos, e fortalecer o sentimento de pertencimento e enraizamento ao território, garantindo sua preservação para as gerações futuras.

Em minha formação em ciências naturais me foi inculcado desde a academia que todos os avanços científicos de tecnologia, invenções, vacinas e outros vieram dos grandes pensadores do primeiro mundo. Nós, pesquisadoras de um país subdesenvolvido, não teríamos mais a investigar e assimilar do que a ciência rigorosa proveniente dos países do Norte geográfico. No entanto, nas estadias que pude compartilhar em território Guaraní, especialmente na aldeia Tekoá Pira Rupa, compreendi que a mãe natureza é sábia, que ela preserva as bondades para não apenas curar o corpo, como também o próprio espírito. Observei a conexão e o respeito que o povo Guaraní mantém com o seu território, atuando como guardiões do mesmo e compartilhando os benefícios que as plantas medicinais obtêm na cura das doenças do corpo e do espírito, entendidos sempre como integrados, em oposição à medicina tradicional das empresas farmacológicas às quais estamos acostumados.

A possibilidade de interagir com os habitantes do povo Guaraní e com parte da comunidade quilombola André Vidal foi uma lição pessoal que me ensinou como as comunidades procuram cuidar do território, e que essa preocupação tem várias implicações, como a busca pela legitimação de suas identidades pela sociedade civil e o reconhecimento deles enquanto cidadãos com saberes ancestrais que devem ser respeitados e carregam um imenso valor para a terra. Passando isso para o contexto educacional, fui testemunha de como suas práticas transcendem o espaço de ensino das infâncias dentro do território, uma vez que vinculam todos os habitantes às suas práticas. Seus círculos de conversa carregam não só simbolismos, tradição e troca de saberes através da oralidade: são espaços que, na perspectiva de suas lideranças, permitem também a construção coletiva do conhecimento sem prejuízos e preconceitos, em um espaço aberto onde cada participante tem voz e voto para compartilhar e esvaziar seus sentimentos e pensamentos. Isso é reafirmado a partir da visão freiriana, que compartilha que, na coletividade, surge a tarefa complexa que leva à geração de novos saberes.

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito a curiosidade (Freire, 2015, p. 83).

A vivência com povos indígenas e quilombolas, poder compartilhar suas práticas e ouvir suas posições não só me possibilitou refletir sobre a luta que eles mantêm em seus territórios por uma vida digna e justa contra a desigualdade latente que nos consome no Sul geográfico, como também foi um bálsamo de inspiração para me reconciliar com minhas próprias lutas internas enquanto educadora ambiental. Em última análise, estes momentos de troca com as comunidades possibilitaram uma reconciliação com a minha própria vocação, no sentido de que somos agentes de mudança, porque muitos de nós somos aqueles que surgem da necessidade de continuar na luta, mantendo a clareza mental como docente e a consciência da importância subjacente não só aos conteúdos, mas também na coerência da prática, entre o que se faz, se diz e se escreve (Fleuri, 2015).

A revolução do sutil

Fernanda Lima

Em meus primeiros anos como professora de Sociologia para o ensino médio integrado ao técnico profissionalizante, encontrei-me totalmente despreparada para a rotina e os desafios da sala de aula com adolescentes. De início, uma das minhas obsessões foi a questão do controle sobre o conteúdo que se desdobrava sobre as minhas falas e as condutas dos estudantes na ambiência de sala de aula. A prioridade parecia ser mais a demonstração de que eu era capaz de compartilhar conhecimento e fazê-los estudar, aprender os conceitos e reproduzi-los em avaliações que seriam importantes para eles no futuro (acreditava eu). Era como se, para conduzir uma aula ou ensinar qualquer tema, fosse preciso demonstrar saber mais para poder controlar os corpos, os processos e as trocas de saberes em sala de aula. Prevalecia a tônica de que a professora é quem sabe mais porque estudou e conhece o conteúdo.

Tal perspectiva nada mais era do que o ideal positivista encarnado. No entanto, o acúmulo de experiência profissional e o amadurecimento na construção (ou tentativa) de relacionamento com as turmas ao longo do tempo têm me ensinado que o aprendizado significativo e a produção de conhecimento na aula acontecem justamente quando o que está em jogo não é o controle, mas a possibilidade de cooperação pedagógica efetiva, que, em geral, estabelece-se por meio de uma relação de via de mão dupla entre educandos e educadores.

Implicar-se nem sempre precisa ser algo complexo. Na verdade, a diferença entre implicar-se ou não no exercício docente é sempre muito sutil. Conectar os conteúdos e conceitos, por vezes abstratos, a uma experiência pessoal, é conferir sentido no que se pretende apresentar ou questionar. Escolher começar uma aula com uma história de vida, de um mito, ou de uma representação cultural exige delicadeza, e, ao mesmo tempo, muito esforço de conexões. As relações entre educadoras e educandos são marcadas pelo modo como ambos se afetam mutuamente. Tais táticas docentes nos parecem indissociáveis de uma prática profissional comprometida que tenta ser relevante ou ao menos significativa não só para si, mas para todas as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

Essa perspectiva ganhou ainda mais sentido e força a partir dos encontros realizados no mês de agosto de 2025, ao longo de três semanas seguidas com dois dias inteiros de aulas imersivas, por vezes exaustivas, e deveras estimulantes. Em grande parte dos debates, um dos destacados aprendizados que compartilhamos foi o princípio de que para promover uma educação “revolucionária” é necessário sempre se questionar sobre o seu fazer e revisitá-lo de tempos em tempos para ressignificar o seu propósito.

Há que se colocar em risco, abrir-se ao não saber, permitir-se ao erro, e, talvez o mais difícil, exercitar uma escuta atenta que possibilite e acomode o silêncio. Silenciar é triplamente poderoso, pois nos permite escutar, abrir espaço para outras vozes se colocarem, e pensar através de um exercício reflexivo tanto sobre o que se diz, quanto sobre o que se escuta de outrem.

As visitas aos dois territórios, ainda que breves, ativaram a percepção de como os modos de educar e ler o mundo destes grupos geram profundo estreitamento social e sentido ao universo particular e às suas experiências de vida e luta coletiva. As práticas educativas em cada um dos contextos apresentavam-se como intrínsecas ao modo de vida e à visão cosmológica, seja na aldeia indígena ou na comunidade quilombola. A generosidade, abertura e afeto com os quais fomos recebidas nestes espaços potencializaram as reflexões e as sensações advindas dessa experiência.

Esses encontros me proporcionaram uma compreensão nova e profunda sobre a educação e talvez o mais revolucionário dos aprendizados: que o ato de educar(se) precisa ser significativo e feito por e com amor. É possível nos reconhecemos enquanto sujeitos de conhecimento, e não apenas como reprodutores de conhecimentos estabelecidos, quando nos sentimos pessoas escutadas e percebidas em nossas realidades reconhecidas e representadas. Em um espaço seguro de ensino-aprendizagem, até mesmo o debate mais incômodo – que por vezes ativa a dor proveniente do enfrentamento diário com a banalidade da violência, as profundas injustiças e a materialidade das desigualdades sociais – pode ser passível de digestão e (de)composição para tornar-se semente da renovação de saberes ancestrais em equilíbrio e harmonia com a produção de novos conhecimentos.

A travessia vivida consolidou em mim a percepção de que educar não é dominar conteúdos, mas aprender a escutar, a silenciar e a caminhar junto. Ao desmontar a lógica do controle e da hierarquia, a docência passa a habitar o território do encontro, onde o saber se constrói na troca, na dúvida e na sensibilidade. Essas experiências expõem as fissuras de um modelo educativo ainda colonizado e apontam para a urgência de reconhecer os saberes ancestrais, os corpos e as histórias como fontes legítimas de conhecimento. Educar, nesse sentido, torna-se um gesto político e afetivo: um ato de resistência que se reinventa na escuta, na partilha e no compromisso com a vida, com a terra e com a possibilidade de um mundo mais justo e habitável.

Considerações sobre horizontes e alianças

Neste contexto, a interação com acadêmicos, profissionais e líderes (indígenas, quilombolas, educadores e estudantes) ao longo da disciplina evidenciou a necessidade de autoquestionamento de nossas práticas. Foi notório como os espaços de aula que vivíamos e replicávamos, nos campos sociológico e ambiental, ainda possuíam elementos de práticas positivistas e de um enfoque

colonizado, ambos herdados das estruturas acadêmicas que nos forjaram. Assim, este ambiente de estudos gerou um profundo processo de autoavaliação em ambas as docentes. Tal reflexão levou ao questionamento dos momentos em que as estruturas hegemônicas eram adaptadas e replicadas sem a devida análise de seu pano de fundo ético, político e sociocultural.

Quando nos permitimos um olhar generoso sobre “os outros”, essa experiência acaba por nos fazer voltar para a nossa existência mais ampla, e também para nossas práticas profissionais e formas de contribuição para o mundo. Como docente, é a nossa prática educativa que precisa constantemente ser revista e repensada. (Re)tomar a consciência de nosso papel social e possível contribuição para uma transformação social, evidenciou o quanto nossa conduta pode impactar nos processos que conduzimos. Portanto, uma troca de postura, pode dirigir um impacto real em estudantes, tendo em vista que uma educação intercultural deve priorizar “a necessidade de se repensar e ressignificar a concepção de educador. Ao educador compete, no contexto educativo, a tarefa de propor situações que ativem as diferenças entre os sujeitos e entre seus contextos” (Fleuri, 2018, p. 53).

Ao entrar em contato com membros e lideranças dessas comunidades, aprendemos que as trocas reais de saberes interculturais não acontecem apenas mediante a empatia conceitual. A retórica acadêmica discursiva, na verdade, gera abismos e indiferenças, contribuindo para a cristalização de nossos modos de ser e fazer e de nossas conveniências. Como nos advertia Freire (2024), “em sociedades cuja dinâmica estrutural conduz à dominação de consciências, a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes. Os métodos da opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido” (p. 11).

É preciso replicar, atuar em aliança, e apoiar as construções coletivas com ações concretas. Os saberes tecidos na e pela comunidade ainda sofrem ataques e perseguições pelas institucionalidades, exigindo que os povos originários e quilombolas atendam a parâmetros educacionais coloniais e desenvolvam projetos que validem suas escolas, construídas em seus próprios territórios perante o poder público. A luta cotidiana desses povos pelo reconhecimento de seus territórios como espaços escolares confronta de modo aguerrido a precariedade institucional e a história de perseguição e discriminação sofridas por esses grupos sociais. As escolas dessas comunidades resistem ao modelo oficial educativo de orientação eurocêntrica, que privilegia a performance letrada em detrimento da educação por vivências compartilhadas e do sentido prático dos saberes (hooks, 2020). E isso é transformador apenas por re-existir.

A educação transformadora nasce dos encontros e das trocas de saberes com os diversos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. As vivências compartilhadas possibilitaram diferentes formas de desconstrução de nossas abordagens no que tange às temáticas e práticas da Educação Ambiental. Tal processo conduziu à reflexão, ao redescobrimento dos saberes ancestrais e

à ressignificação da prática docente. Nestes espaços coletivos floresceram novas ideias e propostas (Santos *et al.*, 2023), que validam os conhecimentos e as práticas educativas transmitidos de geração em geração pelos povos originários e quilombolas.

Referências

FLEURI, R. **Educação intercultural e formação de professores**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários a prática educativa. 51ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 91ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

HOOKS, b. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

KRENAK. A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MARES, L.; RAMÍREZ R. **Trazos de la educación ambiental desde la acción social**. Guadalajara: Editorial de la Universidad de Guadalajara, 2022.

REYES RUIZ, J.; CASTRO ROSALES E. **Travesías y dilemas de la pedagogía ambiental en México**. Guadalajara: Editorial de la Universidad de Guadalajara, 2017

SAMANIEGO, C. (org.). **Nhomboe'a Popygua – Cartilha Guia do Professor**. Palhoça: EIEF Pira Rupa, 2024.

SANTOS, D. *et al.* **Educação, Ambiente, Corpo e Decolonialidade**. São Paulo: Livraria da Física, 2023.

Agradecimentos

Agradecemos às/aos participantes e convidadas/os do seminário, cujas trocas e escutas possibilitaram as reflexões apresentadas neste artigo. Manifestamos também, nossa gratidão às comunidades indígenas e quilombolas visitadas no âmbito deste trabalho, pela generosidade em compartilhar saberes e abrir as portas de seus territórios para nos receber, essas experiências foram fundamentais para a construção crítica aqui desenvolvida.

Abstract

The present work is an essayistic account that reflects on a transformative formative experience within a graduate course at UFSC, *Viver, conviver e gerar vida em Plenitude: pesquisa sociopoética*. Based on the experience of an intensive four-week university course, which culminated in visits to the Guarani

Tekoá Pira Rupa indigenous village and the André Vidal quilombo (SC), two educators from distinct backgrounds – a Brazilian sociologist and a Colombian biologist – analyze the **cracks** in their own pedagogical models. In this text, we challenge the hegemony of Eurocentric and positivist thought in teaching, proposing an intercultural dialogue grounded in ancestry, deep listening, and collectivity. Through a critical self-reflection anchored in authors such as bell hooks, Fleuri, and Freire we found that the guided space of **(in)discipline** and the proximity to the knowledge of indigenous and traditional peoples enabled profound exchanges and learning. These experiences have allowed us to become reconciled to our own professional calling, and to construct an educational praxis rooted in territory, affection, and commitment to social transformation.

Keywords: experience report; teacher education; ancestral knowledge; traditional communities; Bem Viver.

Resumen

El presente trabajo consiste en un relato ensayístico que reflexiona sobre una experiencia formativa transformadora en el ámbito de una asignatura de posgrado de la UFSC, *Viver, conviver e gerar vida em Plenitude: pesquisa sociopoética*. A partir de la vivencia en un curso universitario intensivo de cuatro semanas, que culminó con las visitas a la aldea indígena guaraní Tekoá Pira Rupa y al quilombo André Vidal (SC), dos educadoras de trayectorias distintas – una socióloga brasileña y una bióloga colombiana – analizan las fisuras de sus propios modelos pedagógicos. En este texto, tensionamos la hegemonía del pensamiento eurocéntrico y positivista en la docencia, proponiendo un diálogo intercultural fundamentado en la ancestralidad, la escucha y la colectividad. Por medio de una autorreflexión crítica anclada en autores como bell hooks, Fleuri y Freire, verificamos que el espacio orientado de la (in)disciplina y el acercamiento a los saberes de los pueblos originarios y tradicionales posibilitaron intercambios y aprendizajes profundos. Tales vivencias nos han permitido una reconciliación vocacional y la construcción de una praxis educativa enraizada en el territorio, en el afecto y en el compromiso con la transformación social.

Palabras clave: relato de experiencias; formación docente; saberes ancestrales; comunidades tradicionales; Buen Vivir.