

Trocando sementes: diálogos entre decolonialidade, educação e design

Exchanging seeds: dialogues between decoloniality, education and design

ABDALA, Manuela Andrade; Mestranda; Universidade de Brasília,
manu.abdala@gmail.com
MAASS, Marisa Cobbe; PhD; Universidade de Brasília,
marisa.maass@gmail.com

Enquanto áreas que detém ofícios de fazer pontes, articulações e mediações, tanto o Design quanto a Pedagogia lidam diretamente com as crises relacionais da ferida colonial que emergem nos espaços coletivos de interação e criação. O objetivo é entender como o encantamento, a crítica e a sensibilidade de pedagogias críticas e decoloniais ensinam às concepções tradicionais de pensar e ensinar design, e como as ferramentas do design, por sua vez, contribuem para pensar mediações e articulações. Assim, o artigo faz uma revisão teórico-reflexiva que se desenvolve tecendo cruzamentos entre as áreas pela lente da decolonialidade. Apresenta, então, o que foi encontrado na filtragem temática: os conceitos de relationalidade, pluriverso e alteridade, noções de design ontológico e do design autônomo de Arturo Escobar. Por fim, confirmam-se potentes ressonâncias com pedagogias críticas que olham para estas questões, entre Freire, Hooks, Pedagogia das Encruzilhadas e Pedagogia Griô.

Palavras-chave: Design; educação; decolonialidade.

As areas that hold bridges, articulations and mediations, both Design and Pedagogy deal directly with the relational crises of the colonial wound that emerge in collective spaces of interaction and creation. The objective is to understand how the enchantment, criticism and sensitivity of critical and decolonial pedagogies teach traditional conceptions of thinking and teaching design, and how design tools, in turn, contribute to thinking mediations and articulations. Thus, the article makes a theoretical-reflective review that is developed by weaving intersections between areas through the lens of decoloniality. It then presents what was found in the thematic filtering: the concepts of relationality, pluriverse and otherness, notions of ontological design and of Arturo Escobar's autonomous design. Finally, strong resonances are confirmed with critical pedagogies that look at these issues, between Freire, Hooks, Pedagogia das Encruzilhadas and Pedagogia Griô.

Keywords: Design; education; decoloniality.

1 Introdução

Bell Hooks (2022) diz, no prefácio de *Ensinando Comunidade*, que uma de suas missões é falar com aqueles que ensinam em suas variadas formas, aqueles desafiados a estabelecer conexões, "não importa o tipo de sala de aula que trabalham". A pensadora acrescenta que aqueles que ensinam, medium, fazem conexões e atravessam fronteiras conseguem fazê-lo mesmo envoltos a uma noção comum e recorrente de que é muito difícil.

Ser agente de fronteira, seja na educação ou no design, é uma tarefa importante no mundo colonial fragmentado pois permite cruzamentos e diálogos antes minados, experiências que fomentam noções de diversidade e interdependência. Entre ser estudante de uma universidade pública, estudar design e trabalhar com crianças, se fez crescente uma curiosidade pelo design como processo e pela educação no lidar com indivíduos e em coletivo. Especialmente em um mundo em plena crise social, material e civilizatória (ESCOBAR, 2016). Toda essa vivência foi nutrindo uma esperança: de que as ferramentas e sabedorias que podem brotar entre estes cruzamentos, associados a vieses críticos, anticoloniais e a favor do encantamento, podem ser potentes meios de criar ambientes que nutram alteridade, colaboração e criatividade. Tanto o designer como o educador constantemente cuidam de processos, diálogos e mediações, seja entre linguagens ou pessoas, ou tudo ao mesmo tempo; seja para percorrer um caminho de projeto, mediar um ciclo de conversa ou contar uma história improvisada em uma roda de crianças. Para guiar, acompanhar ou ensinar um coletivo através de um objetivo comum é preciso articular linguagens, partilhar informações, convidar ao diálogo e fomentar a interação. Não menos importante, é preciso exercitar a mediação de conflitos e a lida com o dissenso.

Tanto o senso quanto o dissenso estão imersos na mesma condição ontológica da sociedade ocidental, moderna e capitalista que desmobiliza a alteridade, o bem comum e a communalidade. Ou seja, o diálogo horizontal, o debate e a escuta. A ontologia binária da modernidade capitalista, amplificada no neoliberalismo contemporâneo, aumenta a morte da alteridade causada no ato colonial (DUSSEL, 1992) e adensa o individualismo e o modus operandi da competitividade capitalista refletida nas relações. Seus modos de vida possíveis, os modos relacionais dos sujeitos entre si, com o mundo e consigo mesmos (ACOSTA, 2016) estão sujeitos a adoecimentos, opressões e boicotes. Isto se dá desde as crises ecológicas e sociais às interpessoais e subjetivas, mentais e emocionais (ESCOBAR, 2016; KRENAK, 2020).

Federici (2017) aponta que nos primórdios do capitalismo, os cercamentos dos territórios para a propriedade privada, o controle da reprodução uterina e a financeirização da economia fundaram o sistemático boicote e controle dos espaços e possibilidades de comunidade, de partilha e de convivência plural — tanto entre humanos como com a natureza. Sendo esse espírito predatório e opressor, patriarcal e controlador por essência, foram erguidas estruturas e civilizações monocultoras e binárias. Isso configura, segundo Escobar, Krenak, entre tantos outros, uma dor relacional, ecológica, que caracteriza o cerne da vida moderna civilizada e neoliberal, desde as estruturas da gestão material à dimensão da cultura. Célia Xakriabá, ativista e professora do povo Xakriabá de Minas Gerais, vocaliza diversas vezes: é preciso reflorestar não só as florestas tombadas, mas também os imaginários e nossos modos de pensar, ver e ouvir. Ou seja, se a crise ecológica, social, é de larga escala, as ecologias adoecimentos psíquicos neoliberais, que impõem contundentes pressões de performance ao sujeito (SAFATLE; JUNIOR; DUNKER, 2020, p. 212) aprofundam a estranheza, a dificuldade e a dor de ser e estar coletivamente.

Atualmente, a racionalidade neoliberal aprofunda as cisões e feridas relacionais. Rufino (2019) afirma que a colonialidade produz a bestialização do opressor. Pierre Dardot e Christian Laval complementam que, atualmente, "a grande novidade da racionalidade neoliberal é criar o indivíduo que produz, controla e vigia, endivida e violenta a si mesmo" (TELES in DARDOT *et al*, 2020, p. 12). Assim, desde o desencanto colonial à extrema competitividade neoliberal, é reiterada uma marca simbólica de "morte da alteridade" (DUSSEL, 1992, p. 23-24). Neste trabalho, entende-se alteridade como a consciência do respeito mútuo diante da diferença radical, ou só entre culturas, territórios e comunidades humanas, como também desde um viés biocêntrico. Ou seja, um viés que considere a diversidade das formas de vida e a noção de interdependência ecossistêmica com a natureza. Voltando ao início, é a própria noção de relacionalidade (ESCOBAR, 2016). Os mecanismos neoliberais de individualização acirram e aumentam sentimentos de antagonia, solidão, isolamento e ansiedade (DUNKER, 2017). Essa angústia do indivíduo contribui para a desmobilização do coletivo — já minguado ontologicamente. Esse ciclo alimenta sentimentos de não pertencimento e de falta de agência, isolando os indivíduos afetivamente e minguando a potência de poder fazer alguma coisa pelo todo (DUNKER, 2017, p. 156-157).

O design, enquanto profissão, saber e técnica, tem projetado e materializado o espírito da modernidade/colonialidade neoliberal neste mundo desde sua tradição histórica ocidental. Pode-se dizer, assim, que o campo do design vem atuando enquanto tecnologia política fundamental na materialização e perpetuação de signos, relações e estéticas hegemônicas (MANZINI, 2015), ou seja, nas materializações do mundo erguido sob as ontologias monocultoras da modernidade capitalista (XAKRIABÁ, 2018; ECHEVERRÍA, 2010). Assim, entra a reflexão acerca dos agentes de mediação que permeiam estes lugares. Seja o professor de educação infantil ou o professor universitário, entre habilidades particulares, é importante que seja exercitada a escuta, a autocrítica e a criatividade de articular as diferentes configurações de grupos, contextos etc.

Quando o designer ou o educador operam seus ofícios de ponte, lidando com outridades, subjetividades ou coletivos, se deparam, inevitavelmente, com a crise da relacionalidade (ESCOBAR, 2016). Assim, nos encontramos com a possibilidade de criar essas pontes a partir do cuidado nos processos, da consciência crítica perante o contexto. Lilian Pacheco, mestra da Pedagogia Griô, diz que o educador tem papel fundamental de se lembrar não como protagonista, nem de centro, mas como mediador. Mesmo que diante de assuntos e de contextos que desconhece é preciso elaborar algum caminho em direção a, ao menos, uma demonstração para que se façam entendidos, vistos ou reconhecidos as pessoas ali presentes. De forma semelhante, na teoria semiótica da semiosfera, os lugares de fronteira têm funções de intermediação entre o dentro e fora de um sistema de linguagem (LOTMAN, 1996). Mesmo não pertencendo a uma determinada esfera, é possível acessar sua atmosfera pela fronteira, dar a conhecer mutuamente centros antes não acessíveis. A fronteira é o primeiro lugar de encontro. Em outra metáfora, os moradores da fronteira se incumbem de mediar polarizações, incompreensões ou linguagens, promovendo traduções, mediações, e possíveis trocas inéditas, levando notícias e potências de identidades, criações e diálogos. Da mesma forma, a tradução intersemiótica no design de transformar uma ideia em um sistema visual pode ser entendido como um atravessamento de fronteiras entre linguagens.

Assim, busco descrever e relacionar aprendizados que se acumulam no ofício da educação, de lidar com indivíduos e pluralidades. Depois, relacioná-los com o percurso de pesquisa teórica em design e decolonialidade. Por fim, intenta-se trazer, para o design, a sensibilidade da abordagem que algumas pedagogias podem ensinar, somando à consciência crítica que as epistemologias do sul comportam, praticam e elaboram. Reitera-se que o intuito deste

trabalho é, antes de tudo, esperançar, como nos lembra Paulo Freire que fala sobre a possibilidade de fomento de um campo de reflexão e de pensamento crítico para promover consciência diante da construção de espaços e mediações cuidadosos e atentos. Fazer este trabalho, externa e internamente, torna-se torna crucial, especialmente àqueles que ocupam ofícios de mediar, ensinar e articular.

1.1 Horizontes e caminhos de pesquisa

A presente investigação é a continuidade de uma pesquisa que começou por olhar para os campos epistêmicos do design e, de uma visão mais generalista, visões comuns das epistemologias do sul e dos estudos decoloniais. No início, foi proposta uma exposição reflexiva sobre cosmovisões decoloniais para o campo e práticas de design frente às crises do mundo contemporâneo. A partir do recorrente enunciado “como o design pode contribuir para” foi realçado outro caminho, que o design “tem muito o que aprender com”. Atualmente, na condição de pesquisa-ação com abordagens qualitativas e crítico-reflexivas aliadas a relatos de experiência, o objetivo geral é perguntar como e se é possível trazer o encantamento, a crítica e a sensibilidade de pedagogias decoloniais e a decolonialidade para contagiar o campo epistêmico, a reflexão e o ensino do design no Brasil.

Para o âmbito do presente texto, expõe-se o recorte teórico que buscou paralelos qualitativos entre algumas visões decoloniais de design — design ontológico e autônomo — e pedagogias territorializadas e de encantamento - Griô e Encruzilhadas. Retratando cada uma delas, é feito um enfoque em categorias que versem sobre fazeres coletivos, sensibilização subjetiva e viés biocêntrico, pois falam sobre saberes de relationalidade entre humano e cosmos/natureza, atuam na consciência da complexidade (MORIN, 2015).

Através disso, as literaturas aqui expostas somam perspectivas acerca das relações intersubjetivas e consequências coletivas. Apontam para suas raízes históricas (colonialidade), para seus fenômenos contemporâneos (neoliberalismo) e sondam, por fim, formas de pensar interlocuções cuidadosas, possíveis para driblar fenômenos em espaços de convivência das pedagogias e do design — salas de aula, grupos de pesquisa/criação, rodas de conversa. Para tal, são tratados, sob o horizonte de conceitos decoloniais de relationalidade e pluriverso, a perspectiva de Arturo Escobar em *Diseño y Autonomía* (2016), que elabora maneiras de reorientar a prática e a episteme do design desde o design ontológico e autônomo; e as pedagogias que falam sobre pensamento crítico, comunidade, autonomia e encantamento entre Bell Hooks, Paulo Freire, Rufino e a Pedagogia Griô.

Assim, esse trabalho expressa a soma de aprendizados entre pesquisa e prática, entre experiências e pesquisas, entre curiosidades e experiências de vida. Por isso, se configura enquanto pesquisa-ação e reafirma, em seu horizonte, a importância de re-estabelecer e co-criar formas de ser, fazer e viver em coletivo. Mais especificamente, formas de pensar e mediar meios e canais de exercer diálogo, de articular e produzir em espaços que concernem ao design e à pedagogia: coletivos, grupos, salas de aula, lugares de criação. Aqui, o horizonte é promover uma consciência acerca da potência de articulação da pedagogia e do design para elaborar trabalhos de fronteira, articulação e mediação para juntar as peças, encontrar caminhos criativos e formas colaborativas no sentido de construir e sonhar alternativas possíveis.

2 Das crises relacionais coloniais à racionalidade neoliberal

Falar sobre relacionalidade e reciprocidade mostra-se de suma importância tanto da perspectiva de vivermos um sistema-mundo hegemônico engendrado no escopo colonial/moderno quanto em uma contemporaneidade imersa no projeto neoliberal. Na última década as epistemologias do sul têm ganhado espaço nos campos de discussão acadêmicos para elaborar sobre formas de disputa, alternativa, enfrentamento e resistência às violências dos modos de ser e de fazer hegemônicos (BALLESTRINI, 2013, p. 89-91). Assim, falar, estudar e ouvir óticas decoloniais, desde o mundo hegemônico (que é o *locus* de enunciação de onde surge essa pesquisa), é uma forma de encontrar referências, exercitar escutas e abrir espaços para reconhecimento, diálogo, construção e imaginação, a partir da consideração de formas mais diversas de conceber e ser mundo. As Epistemologias do Sul, como marco teórico/prático reúne perspectivas entre o acadêmico e o social, para transformação social desde paradigmas não eurocêntricos.

As Epistemologias do Sul abrem um espaço próprio dentro do qual é possível voltar a comprometer o pensamento com a vida e revisitar com atenção a surpreendente diversidade de saberes que ainda sustentam aqueles cujas experiências já não podem mais ser lidas desde o meio eurocêntrico e o pensamento acadêmico. [...] O marco das Epistemologias do Sul adquire uma dimensão ontológica, pois ao referir-se a outros saberes, o marco se refere também a outros mundos (ESCOBAR, 2015, p. 13-14).

Mingolo (2017, p. 2) aponta que a colonialidade é a faceta mais cruel da modernidade devido à violência encobridora de mundos que, por fim, significou genocídio, sistemáticas opressões desumanizadoras justificadas sob o *ethos* do progresso e da razão. Considerando as cisões modernas/coloniais fundamentais (tanto entre sujeitos quanto entre a natureza) parte-se do conceito de ontologia binária para explicar a cultura ocidental moderna, colonial e capitalista que ordena as maneiras de ser, de pensar e de fazer da organização do cotidiano e da maneira de fazer e conceber conhecimento (ESCOBAR, 2015, p. 98-99). Em contraposição, encontra-se a ideia de ontologias relacionais e pluriverso (ESCOBAR, 2015, p. 110-111), que promovem a consideração da diferença entre culturas com alteridade. Ou seja, relações de reciprocidade onde são conferidas agência e humanidade mutuamente.

A ontologia tem a ver com as suposições que os diferentes grupos sociais fazem sobre os tipos de entidades que tomam como existentes 'no mundo real'. Nota-se que essa definição não implica uma forte posição realista (a ideia de uma realidade comum ou universal) [...] essa definição intenta se aproximar da existência de mundos múltiplos enquanto mantém uma noção não objetivante do real. Nossas posturas ontológicas sobre o que é o mundo, o que somos e como chegamos a conhecer o mundo, definem nosso ser, nosso fazer e nosso saber, ou seja, nossa historicidade. (ESCOBAR, 2015, p. 110).

Uma concepção de ontologia que permita vários mundos nos levará, como veremos, às noções de pluriverso e à enfatizar as ontologias não dualistas ou relacionais que mantêm muitas comunidades. Em suas mobilizações, muitos povos indígenas e afrodescendentes na América Latina estão colocando a existência de lógicas relacionais e promovendo o que vamos chamar a ativação política da relacionalidade. (ESCOBAR, 2014, p. 18) A existência de mundos plurais, os modos de conceber e criar mundos e a relação entre mundos é o estudo da ontologia política. O pluriverso é habitado não só por culturas humanas distintas e diversas, mas também por animais e dimensões de entidades não-humanas que coabitam os territórios e

ecossistemas. Entende-se que os saberes subalternizados podem compreender sabedorias e pontos de vista com maior profundidade (do que os produzidos nos âmbitos modernos, racionais ou puramente acadêmicos) para promover ideias de transformação social.

Os saberes gerados nas lutas territoriais brindam elementos fundamentais na tomada de consciência da profunda transição cultural e ecológica que enfrentamos nas crises inter-relacionais do clima, da alimentação, da energia, da pobreza e dos significados; e segundo, que estes saberes estão particularmente sintonizados com a Terra. Apontam em direção àquele momento em que seres humanos e planeta poderiam finalmente coexistir de maneira reciprocamente enriquecedora. (ESCOBAR, 2015, p. 4). Por isso as lutas territoriais são chaves de entendimento e re-sensibilização do que é a luta pela vida, principalmente para os corpos urbanos, racionais e altamente individualizados das cidades. Os sistemas biológicos ao nosso redor podem revelar profundos conhecimentos acerca de modos de fazer, como pontuam Maturana e Varela (1995) ao longo da obra Árvore do conhecimento. Por isso, aqui reitero *sentipensar* com a Terra pensando que, desde o âmago hegemônico, é preciso exercitar o acolhimento e o amolecimento das fronteiras cartesianas e patriarcas. Neste trabalho, esse é o horizonte utópico que orienta os demais passos.

Atualmente, é como se vivêssemos uma crise existencial cuja origem remonta tanto à questões externas quanto internas: o sujeito neoliberal tecnológico traz à si o papel de empresa e o seu exterior padece quanto ao excesso de homogeneidade (DARDOT; LAVAL, 2016; HAN, 2018): o progresso padece de progressismo, a civilização morre por excesso de si mesma, o homem branco adoece por que não saber conviver com outros — negação que construiu sua singularidade. Wendy Brown (2019), Pierre Dardot e Christian Laval (2016) descrevem o neoliberalismo como uma racionalidade que estendeu as lógicas do capital a todas as relações sociais e as esferas da vida.

Mediante toda a trajetória das relações entre eu/outro/nós, vamos olhar para algumas visões de design e de educação que contemplam essas discussões e, por fim, identificar aspectos comuns entre elas.

3 Visões de design: entre ontologia política, design ontológico e design para autonomia

A partir do recorrente enunciado “como o design pode contribuir para” propõe-se “o que o design tem a aprender com” pois, desde sua origem euro-tecnocêntrica, “tem sido agente lubrificante das ‘máquinas catastróficas’ do sistema capital, envolvido em uma certa ideia moderno-capitalista de bem-estar (MANZINI, 2015). E, quando chega ao Brasil, perpetua as condições ontológicas, ou seja, as visões de mundo e os paradigmas do afã progressista do desenvolvimento industrial europeu (CARDOSO, 2012). Outra faceta problemática é que, ainda atualmente no Brasil, muitos lugares de fazer, pensar ou ensinar design, são compostos, majoritariamente, por pessoas brancas (mesmo que mestiças, latinoamericanas), de classes médias/altas, assim como é a realidade das universidades e muitos outros espaços e instituições no país (SANTOS, 2021). Isso faz com o que a ontologia dominante desses ambientes se restrinja a espectros e visões de mundo gestadas nos meios urbanos privilegiados, tornando os ambientes de discussão e aprendizado à sua imagem e semelhança. Como, por exemplo, no ambiente que se propõem à construção do conhecimento como a universidade pública, seus processos e modos de fazer inibem a diversidade de linguagens e vozes potentes nessa construção? Mesmo em ambientes bem intencionados que lidam e pautam tais questões, se compostos por pouca diversidade tendem a cair na cegueira ontológica e direcionar projetos em direção aos mesmos projetos do mundo colonial/moderno/capitalista. Para sair e imaginar outros mundos, como tem-se discutido em

muitos espaços de design, precisa-se, ao menos, diluir velhas formas de fazer e conceber estes processos. Ainda, extender a universidade para além das paredes institucionais, fomentar a extensão, deslocar os corpos para outros lugares, formas e concepções de ser fazer e se pensar conhecimento (XAKRIABÁ, 2018).

Em vista disso, Escobar tateia algumas concepções de design que dão indícios para circunscrever essas condições e desafios. No grupo colombiano de estudos *Espacio Transiciones*, do qual faz parte, estuda-se o pluriverso, ontologia política e design ontológico para a reflexão e debate sobre os temas. A ideia de relacionalidade pluriversal parte de um questionamento sobre a ideia de verdade universal da ontologia colonial e parte para uma visão relacional de mundo composto por muitos mundos. A ideia de pluriverso advém do campo da ontologia política:

Por um lado, a ontologia política se refere aquelas práticas, atravessadas pelo poder, envolvidas na criação de um mundo e ontologia particular; por outro lado, se refere a um campo de estudo que foca nas inter-relações de mundos, incluindo os conflitos que resultam na medida que as ontologias se esforçam para manter sua própria existência em sua interação com outros mundos. (ESCOBAR, 2016, p. 97).

Ou seja, além de considerar a pluri existência, elabora-se sobre a interrelação, o diálogo e interação entre as múltiplas cosmovisões. Para pensar mundo e conformação de cosmovisão, parte-se para os estudos da ontologia. E nisso, chega-se à questão de como se controem os mundos, realidades, sistemas e linguagens. O design ontológico parte, assim, do reconhecimento de sua ação mundificante, ou seja, a materialização da ontologia que rege determinado mundo. Não só, como a dimensão cosmológica reflete nos modos de ver e fazer as coisas. E, ainda, como podem ser e se dar as interrelações entre mundos e cosmovisões. É a consciência do ciclo constante entre ontologia, cosmovisão e conformação e construção dos discursos, linguagens, estruturas e estéticas. Exercitar este pensamento, juntamente às reflexão sobre a dimensão ontológica, pode sensibilizar estudantes e profissionais de design. Revisitar o mundo a partir do conceito ontológico auxilia a desnaturalização da realidade, ou seja, desafia o pensamento e o sentimento acerca do próprio jeito de conceber realidade e as concepções que nos foram ensinadas sobre mundo. Isto leva, por fim, a questionar as dualidades impostas e os padrões culturais que estreitam as possibilidades de ser e viver.

Como se pode constatar, falar de interação inter-ontológica requer reconhecer o conflito que surge nessa relação. O design, como área do conhecimento, de ensino, de pesquisa e de projeto, se propõe a lidar com pessoas, linguagens, espaços e símbolos (ESCOBAR, 2014; Beccari, 2016). De forma geral, a criar e a projetar processos, configurações visuais e dispositivos passíveis de serem inseridos em contextos e em diálogo com pessoas (MANZINI, 2015).

Na perspectiva do design para autonomia aponta, essa ação projetual e articuladora seria o que o design autônomo propõe. Um design pertinente e atento ao que o circunda, que tem ampla consciência contextual do seu problema, procura seus caminhos não nas receitas das ontologias binárias ocidentais, mas exercita fazer pontes inusitadas, criar sinapses pouco estimuladas. Além disso, precisa possibilitar, também, no exercício da contextualização, a crítica de si. Estas são perspectivas amplas, cujas discussões iniciais beiram características de pensar como utopia. Podem soar abstratas, pois realmente tocam tais dimensões. De qualquer maneira, e como bem aprendemos nas áreas criativas, instigam o pensamento e a imaginação, o que são ações potentes por si só.

4 Problemáticas da infância e pedagogias que caminham entre a autonomia e o encantamento

A educação emerge neste trabalho, primeiramente, como memória desde a própria experiência na infância. De crescer sob modos educacionais cartesianos e competitivos. Em segundo, a partir da experiência em espaços de aprendizado e de convivência com crianças e pré-adolescentes desde que me iniciei como educadora em 2014. Conviver com as infâncias, dentro ou fora de espaços formais de educação leva a confrontar as próprias crenças e ontologias, dificuldades e facilidades de convivência e de diálogo. Conviver com grupos de crianças é estar sujeito ao encontro pluriversal, especialmente quando em territórios ou contextos para além de onde nascemos (WALSH, 2017). Em terceiro lugar, a reflexão sobre educação também concerne à experiência de estudante de graduação em uma universidade pública, que expandiu horizontes ontológicos e, de estudante no curso de design (a partir de 2015) que ameaçou encolhê-los. No curso de design me vi distante de raízes e referências do universo popular brasileiro. Músicas, termos, estéticas e mesmo palavras. As expectativas partilhadas sobre design, os sonhos e desejos dos colegas pareciam mais próximos de termos norte-americanos e europeus do que da noção de que estávamos, na verdade, dentro de *Abya Yala* (ou América Latina). Senti que esse ambiente do ensino e experimentação em design tinha algo a aprender com a humanidade das experiências pedagógicas, especialmente gestadas no Brasil e América Latina.

Assim como os sujeitos de grupos subalternizados foram nomeados como "imaturos" ou "preguiçosos" (DUSSEL, 1992, p. 17), às infâncias também foi direcionado um certo tipo de subalternização e institucionalização moderna que impõe uma violência opressora (SARMENTO, 2004, p. 3-4). Se o iluminismo constitutivo da modernidade foi um processo de sair de um estado "imaturo" da humanidade, a infância também carrega uma conotação pejorativa dessa ideia. Muitas vezes, a infância foi relegada a um estado de não agência, imaturidade, de crianças como seres não completos, ou mesmo de bagunça, caos e irritabilidade para o mundo adulto. Manfred Liebel investiga esta relação (LIEBEL, 2019, p. 47), constatando que a história da concepção de infância se entremeia intimamente com as formas de produção e reprodução das sociedades, que, na era moderna, conduziu crianças e mulheres para o espaço privado. Neste contexto foi formada uma visão de infância que levou as crianças à margem das forças produtivas, tirando-lhes a agência de serem sujeitos completos em si:

Essa visão também serviu de modelo para a ciência da primeira infância visando o controle e a perfeição da infância. Para, inversamente, a construção da infância como uma fase imatura anterior e menor que a idade adulta, foi a matriz para a degradação do ser humano de qualquer idade nas colônias, concebendo-as como seres imaturos, carentes de desenvolvimento, eles permaneceram em um estado de infância (LIEBEL, 2019, p. 48).

Em 2017, o condomínio de um bloco residencial de Brasília proibiu que crianças brincassem nas dependências do prédio com argumento de que estas faziam muito "barulho" perturbando a convivência social. Por lei os *pilotis* de Brasília são áreas públicas e coletivas. Diante disso, famílias organizaram um "brincalhaço" para enfrentar o apagamento da presença das crianças, de suas formas de ser e de se manifestar (IPHAN, 2016). Recentemente, no tempo de escrita deste artigo se deu o dia das crianças, 12 de outubro. As redes sociais borbulhavam com manifestações frente à inúmeras falas fóbicas às infâncias. Um fato é que o trabalho de cuidar de crianças deveria ser algo dividido pela comunidade, mas, como citado

anteriormente, nos formatos civilizados da família patriarcal, a mulher e a criança ficam relegadas aos âmagos do lugar privado, sobrecregendo um trabalho partilhado à dimensão individual.

Nestas direções, Célia Xakriabá (2018), líder indígena do povo Xakriabá, em sua tese de mestrado, reflete sobre a educação territorializada e sobre os processos de aprendizado que se dão no viver a vida, executar tarefas cotidianas e conviver com os mais velhos. Acerca dessas perspectivas, o aprendizado se dá na convivência da comunidade. Em uma conferência ministrada na UnB por Davi Kopenawa (2018), ao perguntarem sobre como ocorre a educação infantil em seu território, ele respondeu que as crianças cuidavam umas das outras, e que todos da comunidade cuidavam das crianças. Que, em sua aldeia, não precisa de escola propriamente, pois as crianças aprendem fazendo, aprendem com o cotidiano, vendo os outros fazerem. Célia Xakriabá elabora da seguinte forma:

[...] tem gente que aprende na escola de paredes levantadas, há outras que aprendem em outra direção, com o barro que se pisa nesse chão", a meu ver, isso traduz muito bem a educação territorializada e ainda sinaliza para um deslocamento. Esse deslocamento seria como dizer: Se me perguntar onde fica a escola no Xakriabá eu poderia responder que é até onde sua vista enxerga, com a convicção de que mesmo onde meus olhos não alcançam, ainda sim a escola ainda está ali. E quando encerra dizendo que o mesmo barro que levantou as casas tradicionais é o que levantou as escolas Xakriabá ela constrói uma analogia, não apenas o barro material, mas o conhecimento produzido no território é que sustenta e alimenta as escolas Xakriabá (XAKRIABÁ, 2018, p. 185).

Arroyo (2011) aponta para o fazer partilhado no território ao estudar sobre os currículos pertinentes na escola. Esta discussão emerge desde a mesma perspectiva de onde se faz e como se pode fazer educação, conhecimento e partilha. Assim como Manzini (2015) aponta que todos somos designers, acredita-se aqui, que toda experiência social e vivencial de vida produz aprendizado e conhecimento (ARROYO, 2011, p. 116-117) Estamos sempre aprendendo e, ao fazer e executar coisas cotidianas, ensinando na prática aqueles que, ao redor, testemunham. Considerando a crise relacional fundante da colonialidade, percebemos por que os espaços hegemônicos, considerados lugares epistêmicos de importância, incorporam a crise relacional sem considerar que na base de que todo saber está a experiência social que traz significados políticos, econômicos e culturais (ARROYO, 2011, p. 119).

Luiz Rufino (1987), em Pedagogia das Encruzilhadas, traz ideias de como fazer uma educação engajada com seu território, resgatando ideias de encantamento. O autor elabora sobre o cruzamento de caminhos possíveis para semear encantamentos na ideia de educação, nutrindo as frestas onde habitam os mundos não hegemônicos. Este cruzo tem três dimensões: político, poético e ético.

Esse fazer pedagógico das encruzilhadas deve ser político por assumir responsabilidade na luta contra opressões como o racismo e pela luta pela preservação da vida em sua diversidade. Poético, pois emerge de uma proposta pluri-epistêmica, que abarca gramáticas e linguagens historicamente oprimidas ou encobertas. E, por fim, ética, para produzir um guia referencial de "invenção de novos seres", como um ato de responsabilidade acolhedora perante estes seres, para que a educação reconheça e elabore sobre sua dimensão existencial "na articulação entre vida, arte e conhecimento".

A saída do mato a partir de um processo civilizatório e sua agenda de dominação é para os seres aprisionados pela raça uma marafunda -

mentira e sopro de má sorte - que cristaliza o ser na condição vacilante de racializado. A orientação pela encruzilhada expõe as contradições desse mundo cindido, dos seres partidos, da escassez e do desencantamento. As possibilidades nascem dos cruzos e da diversidade como poética/política na emergência de novos seres e na luta pelo reencantamento do mundo (RUFINO, 2019, p. 10).

A Pedagogia Griô também reverbera inspirações preciosas para este trabalho. Inspirada na educação biocêntrica, em Paulo Freire, na educação popular, em Bell Hooks e tantos outros, traz a ciência do papel do velho Griô. Uma entidade, um encantado, que incorpora em si, em sua oralidade e expressão e a ciência, a história e a sabedoria de seu território e comunidade. O Griô ensina e tece os fios da vida, mantém a memória viva e contada, brinca e chama para brincar. Tem como missões semear educação e tradição oral, fortalecendo a identidade das crianças e jovens em seus territórios e integrar ancestralidade e contemporaneidade "num presente pleno de ancestralidade e identidade". Tem como objetivo a construção de rede local e fortalecimento da autoestima. Foi uma pedagogia gestada no diálogo entre uma escola em território quilombola e o encontro com a escola formal. Atualmente, o projeto Griô funciona na cidade de Lençóis, articula projetos culturais, todos geridos pelos jovens, entre a cidade e o quilombo. Nesta pedagogia, se firma um projeto político a favor da vida e sua diversidade baseados no encantamento, no vínculo afetivo e na celebração da ancestralidade para poder gerar espaços seguros e prolíferos para a construção e partilha do conhecimento:

A Pedagogia Griô é uma pedagogia facilitadora de rituais de vínculo e aprendizagem entre as idades, entre a escola e a comunidade, grupos étnico-raciais, de gênero, territórios identitários, saberes ancestrais de tradição oral e as ciências/artes/tecnologias universais, por meio de um método de encantamento, vivencial, dialógico e partilhado para a elaboração do conhecimento, geração da consciência comunitária e de um projeto de comunidade/humanidade que tem como foco a expressão da identidade, o vínculo com a ancestralidade e a celebração do direito à vida (PACHECO, 2014, p. 1).

Essas práticas e princípios criam atmosferas, relações coletivas propícias ao cuidado e à partilha. Ambientes de confiança, onde vemos e somos vistos, onde exercitamos alteridade. Essas rodas configuram potências de lugares que formam redes educativas, culturais e solidárias de participação, proposição, sistematização e/ou coordenação de projetos, encontros, programas ou mesmo, políticas públicas.

5 **Design e educação como ferramentas para auxiliar e promover pontes e articulações: auxiliar pontes entre mundos, semear compreensões entre-cruzilhadas**

Se o indivíduo capitalista neoliberal está sendo educado a sonhar e percorrer o mesmo caminho colonizado e, se este indivíduo irá compor espaços de criação, aprendizado e debate, é preciso que espaços de educação e universidades estejam atentos para que haja uma educação a favor de outro modo de vida e outros projetos de humanidade e de coletividade. Neste cenário, refletir acerca das intersubjetividades e das potências de diálogos em espaços coletivos precisa considerar as condições atmosféricas desses espaços. Sendo um designer ou educador, existe um poder de articulação e de auxiliar essas atmosferas. Para isso, é preciso reconhecer a raiz colonial do poder, do ser e do saber para oxigenar a reflexão crítica e nutrir habilidades e ferramentas de diálogo, articulação e mediação. Lilian Pacheco, em suas aulas, sempre nos lembra do papel do educador como *ponte*, mediação e acesso aos mundos,

mesmo quando, desses mundos, somos estrangeiros. Isto é importante em um mundo fragmentado, polarizado, e em um cenário onde o dissenso gera violência e dor.

Em um plano para além do papel de cada sujeito nestas cenas, tanto designers quanto educadores e educandos, estamos todos, às suas maneiras, social, cultural e estruturalmente localizados. Essa condição é atravessada por categorias de estratificação social como raça, classe e gênero. Determinados lugares de coletividade, aprendizagem e de mediação estarão permeados por mais ou menos diversidade dentre as categorias, e cada um demandará um tipo de abordagem interlocutória perante as subjetividades/coletividades presentes. Desde um cenário diverso a um homogêneo existe muita responsabilidade ao se ocupar um lugar de mediação ou de ensino, tanto interpessoalmente quanto contextualmente. É desafiador não só lidar com gente, mas com os contextos sociais e imaginários que nos circundam e nos compõem. Paulo Freire (2017) aponta a responsabilidade crítica do educador em seu ofício, no reconhecimento do fator social que circunda a escola, os coletivos e a si mesmo. Ao mesmo tempo, acolhe a angústia e as dificuldades que advém de estar nessa posição, ainda mais no Brasil e na América Latina, cujas complexidades tocam crises sociais contundentes, e cujas estruturas de acolhimento e apoio não são formal e contundentemente nutridas.

Em um dos projetos de educação de que fiz parte, um de nossos princípios político-pedagógicos é a participação integral das crianças nas tomadas de decisão, além da proposta de vivenciar, caminhar, conhecer e percorrer o território e seus arredores. Integrar as crianças em processos de decisão auxilia a noção de participação integrada dos processos cotidianos e de diálogo com o contexto e seus agentes e habitantes diversos. Inserir isso no contexto de vida, na cidade e pessoas que fluem ao redor, auxilia na construção de uma noção do funcionamento social como tal é, auxilia noções de cidadania e consciência coletiva. Ou seja, essas são formas de instigar a interlocução entre a diversidade existente, seja entre pessoas ou com o meio que ativem a noção da existência uns dos outros. Para além dos aprendizes, outro exemplo disso é promover formações docentes, reuniões horizontais que inspirem a autocrítica e a sensibilização, como práticas da Pedagogia Griô, brincadeiras de roda e exercícios reflexivos.

Na Pedagogia Griô a formação de educadores e aprendizes Griô perpassa primeiro pela vivência integral do que é proposto e, depois, pela racionalização teórica do que foi vivido. Assim, experimentamos tudo o que a pedagogia propõe e somente depois lemos sobre ela. Somos conduzidos por uma experiência e isto faz com que aprendamos profundamente seu significado, como aprender vivendo. É um ato *metapedagógico*.

Em salas com crianças ou no ensino do design, quando exercícios são abordados valorizando o processo, isto também acontece. Semelhante ao design como prática de projeto (BONSIEPE, 2012) que valoriza o *processo*, na pedagogia existe uma discussão para o fomento da *prática investigativa*, que é o aprendizado através de projetos de investigação guiados pela curiosidade de exploração das crianças por algum tema ou questão. Esse é um dos pilares que aprendi com colegas educadores, especialmente participantes do projeto Semillero Brasil. Na prática investigativa fomentamos a capacidade da pergunta para ir em direção a alguma curiosidade. O papel do educador é de mediar e deixar que a criança ou grupo protagonize seu processo. Na mediação sugerem-se algumas ferramentas e procedimentos para exercitar a prática de pesquisa, como nuvens de ideias, entrevistas etc. Por fim, é importante que haja uma partilha final. Fomentar a capacidade de fazer perguntas e caminhar em um projeto confere autonomia para a realização de intenções, ensina como encontrar e construir caminhos próprios. Adicionando isso a uma mediação com comprometimento crítico e, ao mesmo tempo sensível, é possível acionar experiências coletivas de reflexão sobre temas complexos ou difíceis. Nestas mesmas óticas, Bonsiepe (2011) e Manzini (2008) falam que o

design se configura como uma ferramenta de articulação e interlocução para a transformação social na contemporaneidade. Toma, então, a inovação social como novos modos de fazer, protagonizados por pessoas em rede, baseados em suas experiências e referências próprias. Ou seja, se fazer design é como fazer a vida no território perpetuar-se através do cotidiano entre suas lidas, necessidades, através de instrumentos físicos ou do pensamento imaterial, no farejamento de soluções, na conformação de interfaces ou execução de tarefas (MANZINI, 2015; PAPANEK, 1971), assim é a educação e os processos de aprendizagem.

Há a ideia de rede e a visão do complexo, a importância da articulação com pensadores importantes nas discussões atuais sobre decolonialidades e contra-colonialidades, como Célia Xakriabá, Ailton Krenak e Antônio Bispo. Eles apontam que a noção de rede é a relação da colonização de comunidades humanas com a objetificação e separação da natureza. A monocultura da terra é similar à monocultura do pensamento, a objetificação da diversidade terrestre é similar à dos corpos subalternizados. Assim, em enfrentamento às binariedades, monoculturas e racionalidades propõem-se, aqui, “sentipensar” com a Terra. Isto significa ativar o espectro mente-coração como ótica de vida e honrar a diversidade da vida como ótica de saber. Escobar (2016, p. 15-14) argumenta, também, que para avivar o pensamento crítico com profundidade mediante o contexto que co-habitamos no mundo globalizado, precisamos nos aproximar novamente da Terra e sentipensar com ela. Dar ouvidos àqueles que vivem perto dela, àqueles que sabem caminhar com leveza sobre ela (como disse Ailton Krenak (2019) em uma conferência de abertura da exposição A Queda do Céu, na Caixa Cultural de Brasília). É da Terra que viemos e é nela que padecemos, é dela que vem o alimento que nos sustenta e é nela onde nossos corpos podem caminhar. Nisto, incluir nos currículos e experiências educacionais vivências fora das fronteiras da cidade e com aspectos ecológicos pode ajudar a introduzir essas noções.

Nas dimensões coletivas, as práticas do encantamento também ensinam. Quando, na Pedagogia Griô, passamos por sua experiência, somos instigados a avaliar nossas colonialidades e como estão incrustadas no corpo, na memória, nas formas de pensar e de nos relacionar. É um convite para se rever, e não só. Recai sobre nós um resgate da própria história, um reconhecimento reflexivo de si perante aos outros. A própria prática brincante é uma afronta à colonialidade do ser, do corpo, ao encarar a vergonha como exercício não só de humildade, como de permissão. A pedagogia Griô, ao colocar a roda como metodologia e ciência, nos coloca em lugar de alteridade com os “outros” sem os quais a roda não existiria.

Então, como o encantamento, a crítica e a sensibilidade de pedagogias críticas e decoloniais ensinam às concepções tradicionais de pensar e ensinar design, e como as ferramentas do design, por sua vez, contribuem para pensar mediações e articulações? Nesta caminhada foi possível perceber que os entrelaços entre design, pedagogia e decolonialidade são férteis e múltiplos, assim como a perspectiva abundante de vida que o Bem Viver instiga. Em primeiro lugar, a perspectiva decolonial ensina, sobretudo, uma postura de aprendizado, um exercício de compreensão, de postura de escuta e vulnerabilidade para se deixar permear pelo aprendizado, para estar na roda. Por isso, entre a pedagogia, nas óticas decoloniais, a humildade de aprendiz é um aspecto chave. Se vamos pensar sobre formação de pessoas, na elaboração de currículos, assuntos, bibliografias, se vamos elaborar formas honestas de ser e estarmos juntos, mesmo em salas de aula acadêmicas ou espaços compostos por pessoas solidárias e bem intencionadas à pautas sócio-ecológicas, precisa-se exercitar a generosidade epistêmica que Freire tanto falava, essa postura de escuta e de aprendizado que a prática educacional ensina. A ativação dessa consciência pode ser importante principalmente para os espaços mais endurecidos no *ethos* colonial: as comunidades brancas e urbanas, os espaços acadêmicos, os currículos acadêmicos.

As sementes, por suas vezes, carregam as próprias potências de vida. Carregam DNA's ancestrais, cheios de memória e sabedoria da natureza, que vigoram e sobrevivem há milênios. As sementes podem brotar, ser regadas, cultivadas e, então, espalhadas. Trocar sementes entre territórios, entre saberes e entre pessoas, é cultivar espaços de partilha onde contribui-se mutuamente para o reflorestamento do pensamento, do mundo e da forma de ver mundo. Trocar sementes é garantir que isso seja partilhado e que a diversidade seja manifestada. Se no mundo do profissionalismo do design, imbricado fortemente na rede de produtos e serviços custeados pelo capital, é difícil ainda aprofundar certas questões, ainda temos lugares de semear como nos espaços de criatividade, de debate, de imaginação. Por exemplo, construir conhecimento e contagiar uns aos outros nas salas de aula, nos congressos e nos grupos de trabalho e de pesquisa. Se, da humildade de se (re)ver criticamente, puderem brotar coletivos solidários, isto, por si, se torna início de um caminho potente. Nisso, navego o barco desta pesquisa considerando afetivamente estes pontos de vista, pedindo licença às suas territorialidades e buscando refletir e co-criar com elas, colocando na palavra acadêmica um convite, também, para quem aqui chegar.

6 Referências

- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Editora vozes, 2013.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 11. Brasília, maio - agosto de 2013, p. 89-117.
- BECCARI, Marcos. **Articulações Simbólicas: uma nova filosofia do design**. Teresópolis: 2AB Editora, 2016.
- BONSIEPE, Gui. **Design, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Edgar Blucher, 2011.
- BONSIEPE, Gui. **Design: como prática de projeto**. São Paulo: Edgar Blucher, 2012.
- BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo: A ascensão da política antidemocrática no ocidente**. Tradução: Maria A. Marino e Eduardo A. C. Santos. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.
- CARDOSO, Rafael. **Design para um Mundo Complexo**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DARDOT, Pierre; GUÉGUEN, Haud; LAVAL, Christian; SAUVÊTRE, Pierre. **A escolha da guerra civil: uma outra história do neoliberalismo**. Tradução: Márcia Pereira Cunha. São Paulo: Elefante, 2021.
- DUSSEL, Enrique. **1492, o encobrimento do outro - a origem do mito da modernidade: Conferências de Frankfurt**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- DUNKER, Christian. **Reinvenção da intimidade - políticas do sofrimento cotidiano**. São Paulo: Ubu Editora, 2017.
- ECHEVERRIA, Bolívar. **Modernidad y Blanquitud**. México: Ediciones Era, 2010.
- ESCOBAR, Arturo. **Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia**. Medellín, Colombia: UNAULA, 2014.
- ESCOBAR, Arturo. Sentipensar con la Tierra: Las Luchas Territoriales y la Dimensión Ontológica de las Epistemologías del Sur. **Revista de Antropología Iberoamericana**, v. 11 n.

1. 2016a. p. 11-32.

ESCOBAR, Arturo. **Antonomía y Diseño: Lá realización de lo comunal**. Popayán: Universidad del Cauca. Sello Editorial, 2016b.

FRASER, Nancy. **Neoliberalismo progressista versus populismo reacionário: a escolha de Hobson**. In: GEISELBERGER, Heinrich (org). **A Grande Regressão: um debate internacional sobre os novos populismos e como enfrentá-los**. Tradução: Silvia Bittencourt (et. al.). São Paulo: Estação Liberdade, 2019.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e terra, 2017.

HAN, Byung-Chul. **A Sociedade do Cansaço**. São Paulo: Editora Vozes, 2015.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Portaria**

Nº 166, de 11 de Maio de 2016. Iphan, 2016. Disponível em:

<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Portaria_n_166_de_11_de_maio_de_2016_.pdf>. Acesso em: 16/09/2022.

LOTMAN, Iuri M. **Semiosfera I: Semiótica de la cultura y del texto**. Madrid: Ediciones Cátedra, 1996.

MANZINI, Ezio. **Design When Everybody Designs: an introduction to design for social innovation**. Massachusetts: MIT, 2015.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco G. **Árvore do conhecimento: as bases biológicas do conhecimento humano**. Tradução: Jonas Pereira dos Santos. Campinas: Editora Psy II. 1995.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade, o lado mais escuro da modernidade. Tradução: Marco Oliveira. **RBCS**, vol. 32 nº 94, junho/2017.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PACHECO, Lilian. **Pedagogia Griô, a reinvenção da roda da vida**. Lençóis, Bahia: 2006.

PAPANEK, Victor. **Design for the real world**. Chicago: Academy Publishers, 1971.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial: 2019.

SAFATLE, Vladimir, SILVA JUNIOR, Nelson da; DUNKER, Cristian (orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SANTOS, C. T. dos. Relato de experiência: uma conversa sobre design e raça. **Transverso**, v. 10, p. 79–95, 2021.

SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. In: As crianças: contextos e identidades. Braga: Bezerra, 1997. p.9-30.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales. Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir**. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Equador, 2017.



14º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design
ESDI Escola Superior de Desenho Industrial
ESPM Escola Superior de Propaganda e Marketing

XAKIRABÁ, Célia Nunes Corrêa. **O Barro, o Genipapo e o Giz no fazer epistemológico de Autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada.** Brasília: Universidade de Brasília. 2018.