

SABERES DA EXPERIÊNCIA E AS PLANTAS MEDICINAIS: CONFLUÊNCIA DECOLONIAL E INTERCULTURAL

Bianca de Araújo Neves ¹
Mannoella de Araújo Neves ²

RESUMO

O artigo tem como objetivo geral analisar pontos de encontros teórico-práticos entre a decolonialidade, interculturalidade crítica e os saberes sobre as ervas medicinais. Metodologicamente, o trabalho trata-se de um estudo teórico da literatura, tendo como base teórica os/as seguintes autores e autora, como: Catherine Walsh (2012), Luciana Balestrin (2013); Miguel Arroyo (2014); Ivanilde Apoluceno (2016); Sacavino e Candau (2020); Ailton Krenak (2023); Henrique Leroy (2022); Arias (2010); Zulma Palermo (2019); Albuquerque (2014), dentre outros. Nota-se em meio aos diálogos com os teóricos que a perspectiva decolonial está profundamente ligada a interculturalidade crítica. E nesse encontro dessas duas perspectivas é possível analisar os saberes sobre as ervas medicinais de modo dialógico, respeitando as ancestralidades e memórias que constituem esses conhecimentos. Percebendo esses saberes culturais traduzidas em práticas pedagógicas do cotidiano, que estão embrenhadas em diversas culturas devido ao processo histórico de colonização. De modo que muitos dos saberes que são vinculados às plantas medicinais na Amazônia Paraense se fundamentam de relações interculturais, envolvendo tradição intergeracional e as necessidades básicas de povos e comunidades em vulnerabilidade social. Fazendo notar que em sua maioria as pessoas que produzem esses saberes são pessoas negras e empobrecidas, cujos saberes são invisibilizados e precisam de maior valorização.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Saberes Culturais, Plantas Medicinais, Decolonialidade, Interculturalidade.

Introdução

Os caminhos que aqui se constroem em formato de artigo científico se constituem a partir de parâmetros da experiência vivenciada em interlocução com a perspectiva teórica decolonial. Partindo das aulas dialogadas durante a disciplina “Epistemologia e Educação I” ministrada pela Professora Dr^a Ivanilde Apoluceno durante o 1º semestre de 2023. Tratando-se, metodologicamente, de um estudo bibliográfico. Cujo objetivo é analisar os saberes tradicionais sobre as plantas medicinais numa perspectiva decolonial e intercultural crítica.

¹Graduada pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pará – UFPA; Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Pará, Linha de Saberes Culturais em Educação na Amazônia - PPGED/UEPA, biancanevesaraujo5@gmail.com;

²Graduada pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pará - UFPA; Professora da Rede Municipal de Santarém Novo (Pará) mannuneves24@gmail.com;

E as ideias que fluem aqui se dizem através de outras epistemologias em contraste às narrativas positivistas. Tendo como objetivo geral analisar pontos de encontros teórico-práticos entre a decolonialidade, interculturalidade crítica e os saberes sobre as ervas medicinais.

Contrapondo as perspectivas epistemológicas positivistas que buscam uma padronização da ciência, como algo imparcial e hegemônico. Tendo sido base para um pensamento universalista, antidialógico, colonialista e racista. Essa maneira de pensamento foi fundamental durante o processo colonial, na medida em que os outros modos de produzir conhecimentos foram estigmatizados pelo colonizador. Nesse ínterim, esse pensamento violento tem como resultado a tentativa de silenciamento, etnocídio, genocídios e epistemicídio das sociedades que na América Latina já existiam, antes mesmo de ter esse nome imposto pelo colonizador europeu.

Nesse (des) encontro violento de povos diversos, línguas e linguagens diferentes estão em guerra e outros conhecimentos que são construídos nos processos históricos de disputa de narrativas. E nesse texto estamos contextualizando com saberes que sofrem com o processo de silenciamento causada pelo processo histórico da colonização. Por isso, resistem para se manterem vivos, e, se manter vivo é praticar e viver nossas memórias presentes nos conhecimentos conectados com a Terra, com as plantas e em comunidade (KRENAK, 2023).

Epistemologias das coletividades em interlocução com a decolonialidade

Essa perspectiva de estudo parte da decolonialidade, perspectiva teórico-prática que dialoga com os saberes tradicionais e contrapõe a narrativa eurocêntrica de construção de conhecimentos. As autoras Sacavino e Candau (2020) no texto “Perspectiva decolonial e educação intercultural: articulações” consideram o Grupo Colonialidade/Modernidade “um movimento epistemológico e político-social complexo que se distribui de modo muito heterogêneo por diferentes países americanos”. Sendo constituído por pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento que colaboram para outros caminhos epistemológicos de pesquisa e nesse caso tem-se o foco nas educações.

Tratando-se de “uma teia de conexões, dinâmica e criativa” pelas palavras de Sacavino e Candau (2020). Isto é, essa perspectiva teórica não busca uma estrutura de conhecimento, mas sim movimentos permanentes em constante transformação, compreendendo que não existe uma universalização da realidade, mas sim diversas realidades e contradições sociais.

Tendo como base em Walter Mignolo as autoras dizem que a colonialidade envolve as intersubjetividades dos povos colonizados gerando uma padronização forçada na produção de cultura, saberes, poderes e existência. Ou seja, vai além da relação de poder política e econômica como acontece no colonialismo. A colonialidade é o fator que fundamenta a modernidade, a medida em que adentra nas mais profundas manifestações do ser humano social-histórico-cultural.

Nesse contexto, Sacavino e Candau (2020, p. 15) destacam o conceito de “diferença colonial”, que foi desenvolvido por Walter Mignolo, o qual refere-se a “enfoques epistemológicos construídos a partir de lógicas diferenciadas, assim como sobre as subjetividades subalternizadas e excluídas”. E é por esse viés epistemológico que esse artigo caminhará, buscando estabelecer conexões com autores decoloniais e críticos. Essa perspectiva de análise preza pela transformação social convergindo com coletivos e diversos movimentos sociais, ou seja, é um movimento dialógico de ação-reflexão-ação constante.

Sendo de fundamental importância contextualizar historicamente, mesmo que de forma breve, esse movimento epistemológico, hoje conhecido como Decolonialidade, o qual foi construído anteriormente por ideias de outros teóricos que não se identificavam com essa nomenclatura. Porém, contribuíram com ideias fundamentais contra-hegemônicas e anticoloniais.

De acordo com Luciana Balestrin (2013), no artigo “América Latina e o giro decolonial”, o Grupo Modernidade/Colonialidade surge em meados da década de 1990 e a construção do argumento para a criação do grupo nasce através dos autores pós-coloniais e também tem influência do Grupo de Estudos Subalternos do sul asiático que se dá na década de 1970.

Luciana Balestrin (2013) ao analisar os escritos de Walter Mignolo (1998) identifica uma crítica ao eurocentrismo pós-colonial e dos estudos culturais, ou seja, este autor defende que é necessário ter referências da América Latina para situar teoricamente o contexto latinoamericano. Essa crítica se dá na medida em que se notava a necessidade de valorização de teóricos que de fato experienciam a América Latina, isto é, compreendem na vida cotidiana a colonialidade que permeia seus territórios, levando a divergências teóricas com os autores pós-coloniais.

Nesse fluxo, me situo enquanto pesquisadora amazônida e interiorana da vivência que parte de perspectivas pessoais e coletivas em busca pela transformação social convergindo com

a pesquisa. Essa transformação está imbricada com os saberes e memórias ancestrais. De acordo com Ailton Krenak (2023) a memória é o que nos humaniza, nos proporciona traçar caminhos críticos em consonância com a realidade.

Convergindo com construções para adiar o fim do mundo, na medida em que compreendemos que esses saberes são fundamentais para a manutenção da vida na Terra. E em especial destacamos aqui neste texto os saberes das ervas medicinais produzidos por mulheres, em sua maioria negras, periféricas e em vulnerabilidade social, saberes ancestrais de diversos povos da Amazônia.

Quando se faz a reflexão acerca dessas outras epistemes que emergem das vivências do dia-a-dia também brotam diversos marcadores sociais que atravessam esses outros sujeitos que constroem outras pedagogias (ARROYO, 2014). Logo, busca-se nesta pesquisa provocar outras construções epistemológicas dos saberes, que se fazem em meio às diferenças, construindo-se a partir desses encontros das diferenças durante as vivências coletivas.

Epistemologias que se fazem e desfazem a todo instante, pois são corporificadas e históricas. Mergulhadas em subjetividades interculturais, sofrem influências de perspectivas indígenas, africanas, europeias, caboclas, afro-indígenas, ribeirinhas, quilombolas, dentre outras manifestações de conhecimentos silenciados pela colonialidade do saber. Esses saberes existem devido a memória que é presente e se faz na experiência ativa das humanidades que são parte da natureza.

Partindo do princípio do conceito de Epistemologia presente no livro “Epistemologia e Educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas” de Ivanilde Apoluceno que diz o seguinte: “A Epistemologia é uma disciplina filosófica que reflete criticamente sobre o conhecimento científico” (2016, p. 18). Logo, caminhamos a partir de uma escrita crítica sobre esses conhecimentos que não são verdades universais, mas que são perspectivas e análises teóricas situadas historicamente e que se modificam no decorrer do tempo.

Nesse caminho de escrita e pesquisa, nos deparamos com a realidade de que o aprendizado se dá por meio da prática, seja na prática manual de plantar, curar, seja na prática de leitura, escrita, todo conhecimento precisa ser cultivado, seja ele qual for. Essa perspectiva de estudo converge com o verbo corazonar de Edgar Patrício Guerreiro Arias (2010), o qual tem como referência os povos indígenas andinos.

De acordo com Henrique Leroy (2022) corazonar está ligado a uma visão de pesquisa profundamente afetiva. Na qual valoriza-se a sensibilidade e ao mesmo tempo a racionalidade. Pois uma coisa não anula a outra, na medida em que para criar conhecimento precisamos estar afetivamente ligadas ao processo. E, conseqüentemente, ao valorizar a afetividade no movimento de pesquisa as pesquisas se modificam e criam outros significados e objetivos para existir.

O verbo corazonar encontra com a perspectiva Freireana ao concordar com a ideia-ação de que nenhuma pesquisa é neutra. Ou seja, toda e qualquer ação está ligada à uma leitura de mundo que pode ser inclusiva e democrática ou pode concordar com os pressupostos hegemônicos e excludentes. Logo, ao dialogarmos com o verbo Corazonar estamos concordando com a perspectiva de Arias (2010) quando ele diz que a ciência precisa sanar as necessidades da vida das coletividades invisibilizadas pela colonialidade.

Desse modo, o caminho de pesquisa torna-se também uma ação política de busca pela transformação social ativa. Onde o conhecimento produzido não é de uma classe pequena hegemônica, mas sim de cunho coletivo e comunitário. Nesse trajeto as escolhas das maneiras e objetivos de pesquisa divergem da lógica dominante, prezando pelo olhar de todas as pessoas envolvidas no processo, além do olhar da pesquisadora.

Compreendendo a produção dos saber como interlocuções de redes de saberes que se encontram nos processos de retomada, de resistência, criação cultural, educações, intersubjetividades. Percebendo sempre a nuances das contradições históricas e a necessidade de construção de outros mundos em constante deslocamentos territoriais e temporais. Nessa tessitura dialoga-se com Zulma Palermo quando ela diz:

Temos buscado espaços onde possamos aprender a gerar formas-outras de conhecimento, de avançar no campo institucional para a geração de “novos territórios de existência e novas formas de ser em comunidade”, como quer Arturo Escobar. Assim fomos, paulatinamente, encontrando resquícios nos diferentes níveis da instituição universitária e terciária, para imaginar e propor fazeres pedagógicos des/decolonizantes, transpondo as formas de relacionamento próprias das comunidades afrodescendentes e originárias para grupos não somente urbanos e acadêmicos, contrariando a afirmação de que o comunal constitui um funcionamento exclusivo daquelas, sem nenhuma possibilidade de transferência, inventando novos “rituais”. (2019, p. 53)

São esses deslocamentos que se fazem as desobediências epistêmicas e convergência com as “epistemologias de fronteiras” (Palermo, 2019), analisando as problemáticas em âmbitos locais e globais. Partindo do princípio de que a construção de saberes se dá em

territórios interligados não só fisicamente, mas também subjetivamente, culturalmente e historicamente.

Ou seja, os conhecimentos se estabelecem nos encontros, se dá no encontro de sujeitos histórico-culturais que ao se deslocar se deparam com o outro que é também semelhante. Porém a narrativa eurocêntrica transformou a diferença colonial em desigualdades sociais, raciais e de gênero. E o que se busca com esses saberes de fronteiras é justamente cocriar outras maneiras de saber-fazer por meio da valorização de conhecimentos dissidentes e cocriando mundos dialógicos.

Pensar o diálogo de fronteira é perceber como as identidades dos povos planetários se constituem nos limiares das interrelações. Não obstante, as relações se constituem em meio a disputas de narrativas locais e globais, todo e qualquer conhecimento primeiramente se faz em esfera local e posteriormente cria abrangência global a partir dos encontros. No entanto, com a colonialidade diversas fronteiras foram impostas o que levou a desvalorização do diálogo em detrimento da violência física e simbólica. Nesse contexto, busca-se a ação dialógica como ato fundamental na transformação da realidade social.

Concordamos com Bell Hooks quando ela diz que:

A prática do diálogo é um dos meios simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e um sem-número de outras diferenças. (2019, p. 174).

E o diálogo pode acontecer de diversas maneiras, pois dependem dos locais e dos sujeitos em comunidades que constroem esses diálogos. Compreendendo a ação dialógica como manifestação democrática e criativa de produção de saberes relacionados às realidades, aos imaginários, memórias, demandas, diferenças e também semelhanças. Dialogar perpassa pelo reconhecimento e valorização do outro com quem aprendo a partir da sua narrativa, não se trata de imposição, mas sim empatia e sensibilidade conjunta entre dois ou mais sujeitos, sejam humanos ou não humanos, pois tudo é natureza (KRENAK, 2023).

Em meio a esses encontros nos localizamos e nos identificamos, criamos conhecimentos alicerçado às experiências. A essa compreensão de mundo faz-se interlocução com a interculturalidade crítica, perspectiva teórica que será analisada nos próximos parágrafos desse texto, tendo como fundamentação teórica em Catherine Walsh (2012), estudiosa equatoriana e decolonial e outros autores que abordam essa temática.

Educação intercultural e saberes da experiência: encontros com as ervas medicinais

A partir de uma perspectiva crítica acerca da interculturalidade, Catherine Walsh (2012) estabelece uma relação mútua com a decolonialidade. A autora analisa a Interculturalidade enquanto uma ação de transformação social que contrapõe o pensamento único e hegemônico neocolonizador. Pois, a interculturalidade crítica estabelece rupturas com as perspectivas binárias de existências, saberes, fazeres, epistemologias, dentre outros.

Percebendo que as diferenças coexistem e que são permeadas de conflitos e injustiças sociais. Nesse sentido, Walsh (2012) descreve três perspectivas de Interculturalidade: relacional, funcional e crítica. A primeira perspectiva, a relacional, se refere ao reconhecimento da diversidade a partir de um ponto de vista essencialista, não leva em consideração os conflitos que são gerados ao transformar as diferenças em desigualdades sociais.

Já a segunda perspectiva, a funcional, é quando o sistema capitalista assimila as diversidades socioculturais em detrimento da funcionalidade e continuidade do poder do capital, é quando se constitui a mercantilização das diferenças, sendo a “nova lógica funcional do capitalismo”.

E, a terceira perspectiva, se refere a interculturalidade crítica propõe o questionamento ao sistema vigente, indo de encontro com as relações de poder assimétricas, propondo maneiras outras de viver com o mundo, sem binarismos, mas em confluências com as emergências culturais que sofreram a tentativa de aniquilamento pelo colonizador e, conseqüentemente, estão sob transformações profundas, mas que permanecem vivas e latentes no cotidiano.

No livro “Outros sujeitos, outras pedagogias”, Arroyo (2021) destaca que os saberes-fazeres do cotidiano dos sujeitos coletivos são cruciais para a construção de suas próprias existências. Entre subjetividades e objetividades se fazem humanos históricos capazes de criar e intervir no mundo. E as práticas de cura com as plantas medicinais se dão nesse caminhar de construção de conhecimento a partir do dia-a-dia. Práticas educativas interculturais como nos fala Fernandes (2016), que a interculturalidade se trata das diferentes manifestações culturais coabitando o mesmo espaço, híbridas, em constante diálogo entre grupos de sujeitos histórico-culturais em relação com a natureza.

Dialogando com Catherine Walsh (2012) quando ela analisa no texto “Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas” os quatro eixos da colonialidade: colonialidade do poder, do ser, do saber e colonialidade cosmogônica. A

colonialidade do poder relaciona-se ao processo de classificação social pela categoria da “raça”, a raça branca europeia superior às outras inferiorizadas que não estavam no quadrado europeu. Já a colonialidade do saber aborda justamente a limitação do europeu como centro da racionalidade científica, causando o epistemicídio de outras formas de conhecimento dos povos originários de Abya Ayala, africanos e asiáticos.

E quando se pensa em colonialidade do ser a autora se refere a desumanização das pessoas que não eram europeias, ela se baseia de Frantz Fanon quando ele fala da categoria de “não existência” e em Maldonado Torres “desumanização da modernidade”, sendo o movimento de etnocídio e genocídios físico-subjetivos dos povos colonizados. Por fim, quando a autora destaca a colonialidade cosmogônica concerne na imposição da binariedade entre humano e natureza, isto é, a desvalorização e demonização da conexão dos povos originários com a Mãe Terra, pois o colonizador percebe a natureza como matéria prima para produzir capital.

Desse modo, a Interculturalidade Crítica e a Decolonialidade estão entrelaçadas, sendo a primeira uma proposta que parte das classes oprimidas de transformação social por meio da valorização e respeito às diferenças e a decolonialidade flui com esse caminho na medida em que é a contraposição ao sistema neocolonizador capitalista. Assim,

Construir la interculturalidad – así entendida críticamente – requiere transgredir, interrumpir y desmontar la matriz colonial aun presente y crear otras condiciones del poder, saber, ser, estar y vivir que se distancian del capitalismo y su razón única. Similarmente, la decolonialidad no tendrá mayor impacto sin el proyecto y esfuerzo de interculturalizar, de articular seres, saberes, modos y lógicas de vivir dentro de un proyecto variado, múltiple y multiplicador, que apuntala hacia la posibilidad de no solo co-existir sino de con-vivir (de vivir “con”) en un nuevo orden y lógica que parten de la complementariedad de las parcialidades sociales. (WALSH, 2013, p. 69)

Ou seja, a interculturalidade está enredada por relações de poder que são emergentes de grupos sociais silenciados e que buscam ecoar suas narrativas por meio do diálogo entre culturas. Essas diferentes lutas socioculturais convergem em processos de transformação sociais de valorização das diferenças, sem a integração ou assimilação, até porque não se pode deixar de reconhecer os conflitos existentes. Logo, a interculturalidade é um campo de debates de diversas perspectivas identitárias que se pautam no diálogo, levando em consideração os conflitos como caminhos de conquistas de direitos.

Partindo dessa análise Fleuri (2003) dialoga com Bhabha (1998) que elabora o conceito de “entrelugares” onde ele diferencia a diversidade cultural da diferença cultural, a primeira se refere a um um ponto de vista essencialista das culturas, concebendo a existência de culturas

únicas. Já a segunda, a diferença cultural, já caminha no sentido de que existem diferentes significados de cultura, as maneiras de se afirmar culturalmente são infinitas e não predefinidas.

Como se vê no texto “Mulheres quilombolas e uso de plantas medicinais: práticas de cura em Santa Rita de Barreiras/Pa” de Hisakhana Pahoona Corbin (2018), onde os saberes sobre as ervas medicinais acontecem por meio do acúmulo histórico-cultural de mulheres quilombolas e também devido à falta de acesso aos remédios farmacológicos por conta dos valores altos dos remédios farmacológicos, coexistindo interculturalidade e contradição social. Realidade que se assemelha a diversos outros contextos amazônidas, como acontece na Comunidade da Paz onde os conhecimentos tradicionais estão presentes pela ancestralidade e pela necessidade.

A educação a partir da perspectiva intercultural leva em consideração processos de construção de saberes em diversos contextos por meio da criação coletiva. Uma educação permeada de conflitos dialógicos que se faz no cotidiano, não busca a estruturação de conceitos fechados, mas sim de conhecimentos fluidos que estão em permanente movimento. Se faz nas entremeadas emergentes da vida, “ou seja, os processos de criação que podem ser potencializados nos limiares das situações limites” (FLEURY, 2003, p. 32).

Sendo, portanto, uma ruptura com os princípios da colonização dos sujeitos, cujos saberes foram silenciados, assassinados, além de demonizados pelo colonizador. No artigo, “A mística das plantas, bebidas e alimentos no Brasil Colonial” de Albuquerque (2014) a autora analisa os paradoxos e complexidades que atravessam estas substâncias na história do Brasil colonial. Tendo como base as cartas de viajantes e missionários dos séculos XVI e XVII que partiam de uma visão de encantamento e ao mesmo tempo de demonização dos usos ritualísticos que se faziam das plantas, comidas e bebidas pelos povos originários.

Um desses alimentos que servia de base alimentar era e continua sendo a mandioca, alimento nutritivo e também perigoso, sendo manuseado por quem não conhece. O cauim destaca-se no texto, como uma beberagem fermentada da macaxeira que era bebida durante rituais coletivos, momentos de comunhão e fortalecimento comunitário, era um espaço educativo de organização social dos Tupinambás. O cauim foi demonizado pela Igreja católica com fins de colonização dos povos indígenas.

Além disso, outro paradoxo que permeia os alimentos, plantas e bebidas é a dosagem, pois uma mesma substância poderia ser o remédio ou o veneno dependendo da dosagem, ou da maneira como é usado. Uma outra erva que era amada e odiada pelo colonizador era o patum -

tabaco - que foi proibido pela Igreja Católica, mas como se espalhou rapidamente pela Europa se tornou lucrativo para a Coroa portuguesa e foi liberado para mercantilização sob o controle do Estado.

Fazendo notar para o fato de que quando esses produtos servem bem ao colonizador era e é utilizado e disseminado de acordo com as regras do colonizador, sofrendo descaracterização e estigmatização que perduram até hoje. Como bem se ver, por exemplo, as práticas das curandeiras e pajés que ainda são marginalizadas e invisibilizadas, pois no período colonial as pessoas que praticavam esse tipo de manifestação religiosa foram perseguidas e assassinadas na Santa Inquisição.

Esses saberes apesar de sofrerem com as perseguições estão vivos até hoje, sofreram modificações devido a colonização e, com isso, o sincretismo religioso indígena, africanos e católico europeu estão entremeados nas práticas de sabedoria popular das curandeiras, benzedeira, ou pessoas que cultivam no seu cotidiano esses saberes sem cunho religioso, se utilizam das ervas para tratar doenças e até mesmo como prevenção. Conhecimentos mergulhados em simbologias orgânicas em conexão com a Terra e as plantas que brotam dela.

Por isso de acordo com Silva (2019)

Pensar a produção de saberes através da relação com a natureza nos remete a movimentos de ruptura necessários e de resgate aos saberes ancestrais construídos em cada época passada, indispensáveis na conservação e modos de vida de cada mulher do campo para o presente e o futuro. (SILVA, 2019, p. 18)

Pesquisas que caminham junto com mulheres amazônidas periféricas e seus saberes sobre as plantas medicinais podem contribuir para a valorizar e potencializar o protagonismo feminino, negro e periférico ao cocriar coletivamente epistemologias em diálogo com a natureza. Práticas que estão presentes no contexto da Amazônia paraense e fazem parte das histórias silenciadas pela colonização e patriarcado.

Convergindo com a perspectiva de Vera Candau quando diz que “A interculturalidade é então concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nesta perspectiva, os processos educativos são fundamentais” (2010, p. 166). Pois, é durante os processos educativos que a humanização dos sujeitos acontece, educações que acontecem em diferentes contextos, seja na escola, nos quintais ou no centro comunitário. Acontece no movimento que quebra com perspectivas dominantes sobre o outro, é na percepção que o outro também sou eu.

Considerações Finais

Esse estudo teórico entremeado com as vivências em coletividade e também com os saberes sobre as ervas medicinais buscou-se ecoar narrativas outras, em prol de produzir saberes decoloniais coerentes com a transformação social. Nota-se em meio aos diálogos com os teóricos citados anteriormente que a perspectiva decolonial está profundamente ligada a interculturalidade crítica.

E nesse encontro dessas duas perspectivas é possível analisar os saberes sobre as ervas medicinais de modo dialógico, respeitando as ancestralidades e memórias que constituem esses conhecimentos. Pois, na não se trata somente do uso medicinal das plantas, mas dos fazeres pedagógicos que são cocriados historicamente para que esses saberes se mantenham vivos e ao se manterem vivos mantém a humanidade viva.

Contrapondo a lógica da modernidade de ciência na medida em que se considera o humano como uma ser holístico, que cria cultura e educação no cotidiano dos quintais. Culturas interligadas e conflituosas, mas que são cruciais para a manutenção da vida dos sujeitos. Estes que ao cultivarem as plantas em seus quintais estão cultivando memórias vivas de seus ancestrais ao mesmo tempo que estão cocriando outras práticas e subjetividades no presente de autocuidado e cuidado do outro.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Maria Betânia B, Org. **Saberes da experiência, saberes escolares: diálogos interculturais**. Belém: EDUEPA, 2016.
- ARIAS, Patricio Guerrero. Corazonar. Uma Antropología pela Vida: Miradas outras desde Abya-Ayala para la decolonización del poder, del saber y del ser. **Edicones Abya-Ayala**: Quito-Ecuador, 2010. Disponível em: <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/23558/1/Corazonar%20una%20antropologi%CC%81a%20comprometida.pdf>. Acesso em 30 de julho de 2023.
- ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BALLESTRIN, Luciana. América latina e Giro Decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, no11. Brasília, p. 89-117, maio/ago, 2013.
- FLEURY, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago, N° 23. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 30 de julho de 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. – 2. Ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- LEROY, Henrique Rodrigues. Corazonar. In: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). Suleando Conceitos e

Linguagens: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas, SP : **Pontes Editores**, 2022 p.83-90

MEMÓRIAS ANCESTRAIS – memória não queima – Ailton Krenak. Direção: Anna Dantas. Produção: Madeleine Deschamps. YouTube. 2023. Duração: 32:19 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pv3WpTbT5Ko&t=991s>. Acesso em 30 de julho de 2023.

MOTA NETO, João Colares da. Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: Convergências entre a Educação Popular e a Investigação Ação Participativa. Revista: **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, vo 26, no 84, p.25-38, jun 2018.

PALERMO, Zulma. “Uma Violencia Invisible: la colonialidade del saber”. **CUADERNOS FHyCS-UNJu**, Nro. 38:79-88, Año 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/cfhycs/n38/n38a05.pdf>. Acesso em 25 de julho de 2023.

SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria. Perspectiva Decolonial e Educação Intercultural: articulações In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Pedagogias Decoloniais e Interculturalidade: insurgências. Rio de Janeiro: **Apoena**, 2020. .p12-22.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. v. 15 n. 1-2 (2012): **Visão Global**. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>. Acesso em 30 de julho de 2023.