

Ẹwà Poranga, experiências de aprendizagem pluriculturais para ensino de design

Julia Vidal dos Santos Borges, Ricardo Artur Pereira Carvalho

Currículo; Decolonialidade; Design; Moda.

O artigo analisa como estruturas subjetivas e o imaginário social permanecem atravessados pela colonialidade do ser e do poder (QUIJANO, 2007), reproduzida nos currículos educacionais mesmo após o fim formal do colonialismo. Discute caminhos de descolonização de corpos e mentes por meio do giro epistemológico (TORRES, 2007), de políticas públicas e de ações afirmativas voltadas à pluralidade étnica e ao reconhecimento das contribuições epistemológicas africanas e indígenas no Brasil. A partir da confluência (SANTOS, 2023) de saberes afro-pindorânicos, apresenta-se uma análise pedagógica do curso de moda pluricultural da escola consultoria pluricultural Ẹwà Poranga, e suas contribuições para o ensino de design.

Curriculum; Decoloniality; Design; Fashion.

The article analyzes how subjective structures and the social imaginary remain traversed by the coloniality of being and power (QUIJANO, 2005), reproduced in educational curricula even after the formal end of colonialism. It discusses paths of decolonization of bodies and minds through the epistemological turn (TORRES, 2007), public policies, and affirmative actions aimed at ethnic plurality and the recognition of African and Indigenous epistemological contributions in Brazil. Based on the confluence (SANTOS, 2023) of Afro-Pindoram knowledge, a pedagogical analysis of the multicultural fashion course at the multicultural consultancy school Ẹwà Poranga is presented, and its contributions to design education.

1 Introdução

Embora o colonialismo enquanto projeto político tenha sido superado, segundo Quijano (2005) seus efeitos persistem enraizados nas inter-subjetividades, por meio da colonialidade do saber, que reprime formas de conhecimento não-europeias, reforça a manutenção da sedução das culturas e conhecimentos colonialistas perpetuadas em um 'fetichismo epistêmico'; e da colonialidade do poder, que fortalece uma geopolítica do conhecimento e aponta a Europa como epicentro.

As escolas de design nascentes no Brasil introduziram um ensino e forma de fazer design pautado no modelo curricular da *Hochschule für Gestaltung de Ulm (HfG-Ulm)*, que por sua vez foi influenciada pela Bauhaus, ambas são escolas de arte vanguardista sediadas na Alemanha.

Enquanto se verifica a influência HfG-Ulm sobre a estrutura curricular e a abordagem metodológica e formal, a herança da Bauhaus remete ao princípio de integração total da arte à vida em seus ideais, e buscava a união entre a criação livre e a arte aplicada.

O design institucionalizado nas escolas que chega ao Brasil tem o referencial europeu, sob ótica de Silva (1999), o currículo é um lugar, espaço e território que opera relações de poder e, ao implementá-lo, a instituição de ensino reforça-o como uma identidade ou subjetividade ideal. As práticas hegemônicas no design ao longo do tempo se consolidaram a partir de um olhar para fora do Brasil, favorecendo ao desenvolvimento¹ (SANTOS, 2023) do profissional designer com a sociedade civil, com a natureza e as culturas que compõem a identidade nacional. A proposta inicial de integração da arte à vida das pessoas, se estabeleceu sob uma ótica capitalista, industrial, eurocentrada e elitista. O fazer design em decorrência se reduziu a uma prática solucionista, capitalista e individual, distanciada da diversidade cultural brasileira, dos saberes originários e dos modos de vida onde o design brasileiro se desenvolveu.

Incluir alternativas epistêmicas à forma de fazer e ensinar design e alternar geopolíticas do pensamento só serão possíveis através da descolonização de projetos educacionais a partir da elaboração de currículos pós-coloniais (SILVA, 1999), caracterizadas por analisar formas contemporâneas de imperialismo econômico e cultural, e jornadas de aprendizagens decoloniais. A partir desta perspectiva, o desenho do currículo e de projetos pedagógicos ganham uma dimensão muito importante na decolonialidade do ser (QUIJANO, 2005), restituindo a condição humana às pessoas africanas e indígenas e abrindo caminho para seus legados intelectuais e históricos invisibilizados até então, violados na construção de subjetividades outrificadas, objetificadas e marginalizadas.

Em decorrência desta compreensão, neste artigo, buscamos confluenciar com os saberes afro pindorâmicos, considerando entre eles a diversidade de epistemologias originárias de povos indígenas das Áfricas e do Pindorama (nome tupi-guarani para ao território considerado Brasil). Estas epistemes emergem em jornadas educacionais de uma escola protagonizada por afrodescendentes, africanos e originários brasileiros. Segundo Santos (2023) a proposta de confluência representa o compartilhamento e respeito à diversidade de culturas, seres, e seus modos de vida, propondo uma ampliação a partir dos encontros entre os diferentes. Sem deixar de ser o que era, mas poder ser algo ainda maior, a partir de novas configurações.

O artigo busca contribuir com alternativas epistêmicas para elaboração e prática de currículos decoloniais no ensino de design. A partir do enfoque fenomenológico com abordagem empírica

¹ Conceito usado por Santos, para enfraquecer e atribuir novo significado à palavra desenvolvimento, propondo a separação do sufixo 'des', nos chama atenção para os mecanismos coloniais intrínsecos na palavra. Em seu lugar propõe a palavra biointeração.

utilizaremos os métodos qualitativo-exploratórios, apresentando currículo, conteúdos e estrutura do conhecimento em constante evolução com foco nas experiências do curso de moda pluricultural oferecido pela Escola Consultoria Pluricultural Ewà Poranga.

2 A trajetória para a construção de uma educação mais diversa no Brasil

A tomada de consciência do “sentir de dentro o desespero do homem de cor diante do branco” (FANON, 2008, p.86), é um processo doloroso, de recuos e avanços. Tais processos se tornam ainda mais difíceis a partir do momento que as conquistas pelas narrativas de resistência e dos movimentos sociais não conseguem ser implementados para construção de uma educação crítica que possa abrir caminho para a pluralidade de sujeitos e a diversidade das culturas brasileiras.

Na educação, do ensino básico ao superior, os avanços e retrocessos se fizeram presentes apesar das reformas educacionais propostas pelo governo Federal, a partir da segunda metade dos anos 80. Alguns dos exemplos da dificuldade da construção de espaços acadêmicos e currículos mais diversos podem ser percebidos desde a constituição de 1988, por meio do Artigo 215 (BRASIL, 1988)², que propunha a pluralidade étnica e a garantia do ensino das contribuições das diferentes etnias na formação do povo brasileiro. Nos anos 90, a reforma curricular apresentada pelo Ministério de Educação propôs os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (MEC/SEF, 1997)³, para incorporação dos temas transversais, como a diversidade cultural. Na virada do século, as reivindicações dos movimentos negros relativos à área de educação deram origem a lei 10.639 (BRASIL, 2003)⁴ que institucionaliza como obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, e que atualmente está incorporada na lei 11.645 (BRASIL, 2008)⁵, juntamente com a obrigatoriedade do ensino da História e culturas indígenas no ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. No âmbito do ensino superior, o Estatuto da Igualdade Racial, instituído pela lei 12.288 (BRASIL, 2010)⁶, amplia a abrangência do ensino e da história africana e afro-brasileira, direcionando-as ao ensino de pós-graduação e cursos de extensão. A lei 12.711 (BRASIL, 2012)⁷, conhecida como lei de cota, busca ampliar a diversidade no ambiente acadêmico, garantindo a diversidade no ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, a partir da obrigatoriedade de ingresso às pessoas provenientes de ensino público, assim como de pretos, pardos, indígenas, quilombolas e de pessoas com deficiência.

² Lei disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

³ Parâmetros disponíveis em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

⁴ Lei disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm

⁵ Lei disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm

⁶ Lei disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/12288.htm

⁷ Lei disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm

Percebemos que, ao longo dos anos, houve um esforço para a construção de extensa legislação que busca implementar propostas similares e complementares entre si. Apesar de promulgadas, encontram enorme dificuldade de estabelecerem projetos e espaços educacionais que contemplem a pluralidade étnica e cultural nos currículos, entre corpo docente e funcionários de instituições de ensino. A invisibilização das epistemologias originárias e a projeção de universalidades engendradas na tradição racionalista, colonialista e moderna, nos encarcerou no culto a uma única episteme, nos direcionando para a insustentabilidade do próprio mundo plural.

3 O giro decolonial para projetos pedagógicos de design

Na teoria pós-colonial, as narrativas de resistência (SILVA, 1999), introduzem escritas marginalizadas que se contrapõem à fixação do Outro colonizado. Como parte de uma trajetória de desconstrução da colonialidade, as narrativas antirracistas, descoloniais, decoloniais e contracoloniais reverberam as vozes silenciadas. Embora façam parte do processo de libertação e descolonização de sujeitos, o uso dos prefixos nas palavras citadas anteriormente indicam movimentos de oposição ("anti", "contra") ou desconstrução ("de", "des") do racismo ou do colonialismo. Apesar de indicar o não alinhamento, estas palavras evidenciam o racismo e o colonialismo, as feridas e o processo doloroso de constante luta, a denúncia das opressões, que atravessam a tomada de consciência necessária para a libertação das violências imbricadas no processo de superação da colonialidade.

A teoria decolonial permite afirmar que as bases da formação acadêmica em geral, vem reproduzindo sistematicamente o projeto colonial. Segundo Maldonado Torres (2007) a colonialidade se mantém viva através de livros didáticos, critérios de qualidade acadêmica, cultura hegemônica, senso comum, auto-imagem dos povos e aspirações dos sujeitos em muitos aspectos da vida moderna. Portanto, superar a colonialidade passa pelo giro epistemológico, anunciado pelo autor, como um processo de disputa, tanto no âmbito estatal, quanto na academia e em movimentos sociais.

Em um breve olhar para o ensino do design institucionalizado no Brasil, se observa a predominância de uma lógica desenvolvimentista, capitalista e eurocêntrica e, ao mesmo tempo, o apagamento daquilo que Gutierrez Borrero (2015) chama de "outros designs". Neste sentido, Batista e Carvalho (2020) identificam que a resistência à colonialidade surge nas brechas da certeza do que se entende que o design deve ou não ser, a partir dos movimentos coletivos e cotidianos que permitem situar o design como pensamento e ato fronteiriço.

Estes deslocamentos e alargamentos da conceituação de design, nos levam a compreendê-lo como uma prática ontológica (Escobar, 2017), onde ao se projetar o mundo somos projetados de volta por ele. Nessa concepção, o processo relacional de criar mundos se faz a partir da

comunalidade (Escobar, 2020) ou seja, da interdependência radical e relacional onde, no encontro com o outro, as subjetividades são acionadas para a construção de algo comum. Escobar (2017) apresenta as ferramentas para a vida em pluriverso, onde o design ontologicamente orientado nos remete às tradições que nos formam e às transformações que precisamos criar. Olhar para as epistemes invisibilizadas pelo projeto colonial dentro de espaços de ensino, amplia as possibilidades de diálogo entre culturas e conhecimentos diversos para a criação de uma nova episteme ecológica.

O desenvolvimento de currículos que abarcam as teorias pós-críticas, como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo (SILVA, 1999), nos levam a educar, sensibilizar e multiplicar aprendizagens por meio da diferença. Ao construirmos alternativas à racionalidade ocidental e a criação de convivência de diferentes poderes, saberes e seres, segundo Walsh (2007, p. 8), adentramos pelo caminho da interculturalidade crítica que “... não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. (...) é um projeto de existência, de vida.”

4 Da multiculturalidade a pluriculturalidade como práticas curriculares

Segundo Barabas (2014), o termo multicultural surge no contexto do pós-guerra de 45, inicialmente, na América do Norte e na Europa, como uma nova política frente a época vinculada aos imigrantes, buscando incluir direitos políticos e representatividade ao grupo. Silva (1999, pp.129-130) nos chama atenção a implementação dos conteúdos multiculturais de forma superficial, onde o Outro é apenas ‘visitado’ sob uma ‘perspectiva do turista’ citando como exemplo as atividades relacionadas a datas comemorativas. Walsh (2005) se soma na crítica às formulações teóricas multiculturais no campo educacional, advertindo que a incorporação de demandas e discursos subalternizados pelo ocidente pode levar ao reforço de estereótipos e processos coloniais de racialização, quando não há uma mudança nas lógicas epistemológicas eurocentrada e colonial nos conteúdos e instituição. Silva (1999, pp. 129-130) aponta que a adoção de um currículo sob perspectiva pós-colonial, não deve separar “questões de conhecimento, cultura e estética, de questões de poder, política e interpretação. Ela reivindica, fundamentalmente, um currículo descolonizado”.

Ao refletirmos sobre currículos empenhados em alterar a geopolítica do conhecimento em propostas educacionais encontramos os termos pluricultural e intercultural, adotadas em instituições latino-americanas, impulsionadas pelos movimentos indígenas.

Abordando o conceito de pluriculturalidade, na visão de Walsh (2008, p. 140), ‘o pluri’ se apresenta como uma convivência de culturas em um mesmo espaço territorial, porém a autora enfatiza a falta de “uma profunda inter-relação equitativa” [tradução da autora], diferente de

Barabas (2014), que considera o conceito como uma constatação da existência, convivência e troca entre culturas diferentes em um mesmo território. É a partir desta perspectiva que instituições de ensino, como a Ewà Poranga e Universidade Indígena Pluriétnica Aldeia Marakanã, sediadas na cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, irão elaborar seus currículos de arte, moda e design.

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro - um pensamento crítico de/desde outro modo -, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global. (WALSH, 2005, p. 25)

Para Walsh (2010, p. 140), o que se dá na interação entre as diferentes culturas, é a interculturalidade, que se desenha como fonte de “um processo e projeto político dirigido à construção de sociedades, relacionalidade e condições de vida novas e distintas” [tradução da autora].

Outro conceito que amplia a ideia de interculturalidade é a noção de confluência. Para SANTOS (2023, p. 9) “As nossas relações com as pessoas não afroconfluentes e não indígenas naquele território eram relações de respeito, correlações de forças equilibradas.” A partir delas, o autor especifica como se dão as relações entre as diferentes culturas no território quilombola reforçado pelo conceito de confluência como metáfora de um rio — “Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio [...] ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece (...) “A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia.” (Idem, pp. 5-6). Portanto, na perspectiva da cultura a noção de confluência diz respeito à ampliação de matrizes culturais em convivência equilibrada, na qual não há apagamento, e se preservam traços culturais mesmo quando assimilados em outra cultura.

Assim, consideramos a relevância de uma educação que faz parte do projeto social, cultural, político, ético e epistêmico em direção à decolonização e à transformação dos sujeitos e seus espaços sociais. A partir desta perspectiva abordaremos a proposta pedagógica da escola consultoria pluricultural Ewà Poranga, que apresenta a confluência de epistemologias afro pindorâmicas junto à teorização e aprendizagem em práticas cotidianas com indígenas, quilombolas e periféricos, na base curricular do curso de moda pluricultural.

5 Repensando a educação a partir da experiência da Ewà Poranga

A Escola de Moda Pluricultural Ewà Poranga, pioneira no segmento, foi lançada em 2021 pela autora do artigo, consolidando 16 anos de experiência na produção e ensino de moda afro e

indígena como contraponto ao racismo estrutural do setor.

O projeto surgiu em 2020, viabilizado por capital semente da plataforma multissetorial Colabora Moda Sustentável, iniciando-se com o protótipo do curso EAD "A história que a moda não conta". Testado durante a pandemia por um corpo docente afrodescendente e indígena, o protótipo buscou avaliar a demanda de mercado, a eficácia de uma metodologia decolonial virtual e a inserção de saberes africanos, afro-brasileiros e pindorâmicos no ensino de moda.

Em decorrência desta experiência, a Escola de moda pluricultural Ēwà Poranga, foi lançada em 2021. Seu nome significa beleza, nas línguas Yorúbà e Tupi respectivamente, buscando confluência entre saberes afro pindorâmicos ao ensino de moda.

Com o tempo a escola ampliou sua atuação e corpo docente. Em 2023 tornou-se Escola consultoria pluricultural Ēwà Poranga, estabelecendo uma ponte entre saberes ancestrais, territórios, universidade, mercado e sociedade. Em 2026, torna-se uma entidade privada sem fins lucrativos, Organização da Sociedade Civil (OSC), que valoriza as histórias que não foram contadas, fortalece identidades culturais, conecta saberes ancestrais e contemporâneos, gera renda para mestres de territórios tradicionais e periferias, buscando contribuir para a construção de futuros pluriculturais e regenerativos. A entidade atua nas frentes de Consultoria, Socioambiental (territórios indígenas e quilombolas) e Escola, na qual iremos mergulhar para analisar seu projeto pedagógico e o currículo do curso de moda pluricultural, buscando compreender suas contribuições para o ensino de design.

A Escola Ēwà Poranga é um empreendimento autônomo e cocriado coletivamente por pessoas da sociedade civil, de forma dinâmica e em constante construção. É uma escola de ensino de arte e cultura com proposta de formar multiplicadores, que atuam em corporações, instituições de ensino e empreendimentos, por meio de cursos livres, de extensão e aperfeiçoamento; e modularmente e/ou avulsa, são oferecidas mentorias de projetos, imersões culturais e vivências em territórios tradicionais. A maioria das atividades educacionais são desenvolvidas em ambiente EAD, priorizando a participação de docentes de diferentes países da África e América Latina (Figura 1), entremeadas às experiências presenciais proporcionadas nas vivências em territórios tradicionais.

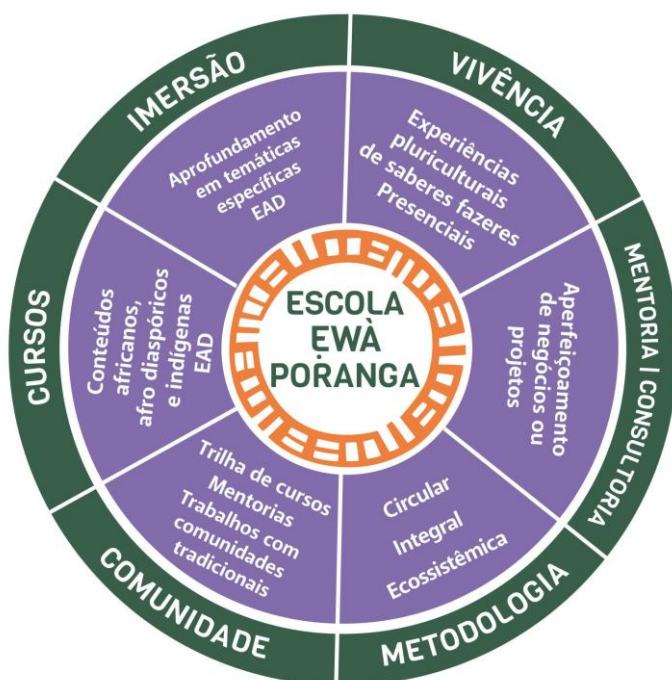
Figura 1: Ilustração do corpo docente da Escola Ẹwà Poranga e seus territórios de origem



A partir de 2025, os conteúdos foram alocados numa plataforma online em formato de cursos, imersões, mentorias apoiados com materiais complementares como podcasts, livros impressos e e-books. As diversas jornadas de aprendizagem (Figura 2) podem ser experimentadas de forma avulsa ou combinadas entre si. São elas: cursos longos, formações de duração entre um ano a seis meses; cursos curtos, trilhas de conteúdos com duração de dois a quatro meses; as imersões, aulas avulsas que variam entre 40 a 120 minutos. Além destes, a escola acompanha as atividades propostas nos cursos ou projetos decorrentes deles, mediante mentorias individuais ou coletivas, em formato remoto; também proporciona experiências presenciais chamadas de "Vivências", atividades que combinam roda de conversa e oficina, realizadas no período de três a cinco horas; ou ainda os ecossistemas de inovação, que desenvolvem trabalhos colaborativos com comunidades tradicionais situadas nos estados de RJ, SP e AM.

A comunidade Ẹwà Poranga é constituída pelas sementes (alunos), que vivenciaram alguma das formações oferecidas pela escola, combinando trilhas de conteúdos de longa duração (um a seis anos). As sementes são acompanhadas por mentorias e trabalhos colaborativos realizados em vivências com territórios tradicionais em ecossistemas de inovação.

Figura 2: organograma de atividades oferecidas pela escola Ēwà Poranga



5.1 Conhecendo o curso de moda pluricultural

A análise neste artigo contempla a experiência curricular vivenciada pelas turmas matriculadas neste curso, ao longo dos anos de 2021 a 2024. "Moda pluricultural" foi a primeira formação proposta pela Escola Ēwà Poranga, com uma jornada pedagógica híbrida composta por aulas EAD assíncronas, síncronas e presenciais, divididas em quatro módulos (aulas gravadas disponibilizadas em plataforma online), entremeadas com atividades interativas de roda de conversas (aulas remotas ao vivo quinzenais), encontros ecossistêmicos (construções em rede e acompanhamento psicopedagógicos trimensais remotos) e ecossistemas de inovação (trabalhos colaborativos com comunidades tradicionais em aulas remotas e presenciais). Os módulos de conteúdos compartilhados na plataforma online de forma assíncrona foram, ao longo da experiência além do português, são introduzidos termos e conceitos nas línguas Tupi e Yorubá:

1. "Maratona Antirracista" é um módulo que apresenta ideologias racistas do pensamento social brasileiro do século XIX ao XXI e seus atravessamentos subjetivos refletidos na identidade, padrão estético, comunicação verbal e visual até as criações apresentadas pela moda. No módulo se realizaram rodas de conversa para debater os conteúdos em dinâmicas coletivas de desenvolvimento de estratégias antirracistas no âmbito pessoal e profissional, a partir do lugar social de cada semente;

2. "Apropriação cultural - como não cometer" é um módulo que apresenta caminhos e diretrizes para a construção de uma moda justa, regenerativa e com identidade cultural. Os conteúdos propiciam uma base teórica para cocriação de moda com pessoas pertencentes às culturas historicamente marginalizadas, sem apropriação cultural. No módulo se realizaram rodas de conversa onde as sementes são convidadas à construção coletiva de uma metodologia para projetos colaborativos a partir dos conteúdos abordados no curso;

3. "Estampando com identidade" é um módulo que aborda a autoria nas criações de moda a partir de um mergulho pela identidade e ancestralidade de cada uma das sementes, estimulando a construção de um repertório iconográfico para uso em estampas exclusivas. São apresentadas técnicas para uso do artesanal ao digital. No módulo são realizados rodas de conversa para revisão dos exercícios propostos, assim como acompanhamento do desenvolvimento de estampa exclusiva;

4. "A História que a moda não conta" é um módulo que apresenta 3 visões de mundos: o do Pindorama (povos indígenas brasileiros); o das Áfricas (com ênfase na África ocidental) e o Brasil (hibridismo cultural afro, indígena e europeu). No módulo são realizadas rodas de conversa que irão abordar as criações de moda de cada um dos "mundos" evidenciados na ilustração da Figura 3, introduzindo as formas de projetar e criar, beleza, vestimentas e estampa considerando mitologias e filosofias ancestrais, e sua diversidade de cosmovisões, culturas e epistemologias.

Figura 3: Ilustração do conteúdo do módulo "A história que a moda não conta"



Para se formar no curso de moda pluricultural a semente precisa passar pelas práticas de cocriação com comunidades tradicionais. Desta forma é cultivada uma via de mão dupla, onde os saberes ancestrais germinados e cultivados por povos originários podem receber de volta colaborações e contribuições necessárias para sua preservação e regeneração. A experiência

busca valorizar e despertar consciência de todas as sementes transformadas a partir das confluências de saberes apresentados ao longo dos quatro módulos de conteúdos teórico-práticos. São aptos a participar da experiência do ecossistema de inovação apenas as sementes que tiverem finalizado os dois primeiros módulos de conteúdos decoloniais e antirracistas. A "Maratona Antirracista" e "Apropriação cultural - como não cometer" constituem uma etapa preparatória para a entrada nos territórios tradicionais e início do trabalho colaborativo com as comunidades.

Assim, logo após a etapa preliminar, iniciam as atividades de formação dos ecossistemas de inovação. Aqui se aprofunda a teoria apresentada e se materializam em práticas colaborativas vivenciadas com as comunidades tradicionais, onde as relações coletivas em meio à diversidade étnica e cultural, dão vida a cocriação de produtos, serviços, metodologias e o que mais vier. A partir do encontro entre as sementes Ewà Poranga e a frente Socioambiental, onde são reconhecidos os saberes intrínsecos aos modos de vida das aldeias e quilombos.

O ecossistema de inovação proporciona um aprendizado coletivo, trazendo as epistemes afro-pindorâmicas como centro da experiência de aprendizagem. A partir de uma relação dialógica (FREIRE, 2024), com a cocriação e ações-reflexões participativas, as sementes (alunos) do curso dialogam junto às comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas ou periféricas iniciam a confluência, adentrando juntos o rio, onde começam a se misturar, se inter-relacionar. O resultado do projeto se dá quando a diversidade de atores se transformam e ampliam suas perspectivas, tornando-se multiplicadores dos saberes-fazeres apreendidos. A experiência gera espaços de negociação, onde os conflitos de poder são confrontados e novas práticas, ações sociais e modos de responsabilidade e solidariedade podem ser desenvolvidas.

A atividade dos ecossistemas de inovação seguem uma metodologia de três etapas, a primeira se dá a partir de troca de saberes e escuta ativa em imersões culturais; a segunda é continuada pelas oficinas de cocriação de produtos e serviços que devem ser úteis para as comunidades com as quais se desenvolvem e que representam o encontro entre os diversos atores que compõe o ecossistema; e a terceira visa lançar ou colocar em prática o que foi cocriado, elaboração de acordos, legados e continuidade do que foi criado coletivamente. Na Figura 4, podem ser vistas as três etapas descritas da metodologia, respectivamente, desenvolvidas pela turma de 2022 com a Aldeia Marakanã no RJ.

Figura 4: Registros das atividades do ecossistema de inovação Aldeia Marakanã



6 Conclusão

Ao longo deste artigo, discutimos como as estruturas subjetivas e o imaginário social são atravessados pela colonialidade do ser e do poder, conforme proposto por Aníbal Quijano (2005), sendo tais dinâmicas frequentemente reproduzidas nos currículos educacionais mesmo após o fim formal do colonialismo. Nesse contexto, refletimos sobre os caminhos para a construção de uma educação mais diversa no Brasil, a partir de políticas públicas e ações afirmativas que reconheçam as contribuições epistemológicas africanas e indígenas. Por fim, abordamos a importância de um giro epistemológico voltado à descolonização de corpos e mentes e à elaboração de práticas pedagógicas pluriculturais no ensino de design, destacando a experiência da escola consultoria pluricultural Ēwà Poranga.

As críticas aos currículos multiculturalistas, abordadas através de SILVA (1999) e WALSH (2005) neste artigo, nos chama atenção para os desafios na construção de currículos sem que haja mudança na cultura hegemônica que permeia as instituições e espaços de ensino. Precisamos estar atentos para que os saberes afro panorâmicos inseridos em ambientes acadêmicos inóspitos e despreparados para a pluralidade étnica e cultural brasileira, possam ocasionar ao invés de um ambiente de enriquecimento, uma atualização das violências e disputas coloniais. O projeto para a emancipação epistêmica coexiste com o cultivo de diferentes epistemes e na construção de conhecimentos entre intelectuais e movimentos sociais, periféricos e originários.

Em consonância com Paulo Freire (2024), que propõe uma educação construída com as massas e em diálogo com os movimentos sociais, a base curricular do curso de moda pluricultural da Ēwà Poranga nos convida a refletir sobre métodos, aprendizagens coletivas e práticas dialógicas no processo de elaboração de currículos de design. O duplo movimento intrínseco nas formas de fazer - ensinar um design antissistêmico, desconstrói as estruturas opressoras para o acesso livre e construção coletiva de projetos pedagógicos antirracistas,

pluriculturais e interculturais. Ao nos abriremos às pedagogias de libertação, também nos engajamos em processos de desconstrução da colonialidade presente em nossas subjetividades, fortalecendo trocas solidárias no campo educacional.

7 Referências bibliográficas

Barabas, A. M. (2014). Multiculturalismo, pluralismo cultural y interculturalidad en el contexto de América Latina: La presencia de los pueblos originarios. *Configurações*, (14).

<https://doi.org/10.4000/configuracoes.2219>

Batista, S., & Carvalho, R. A. P. (2020). Design e decolonialidade: Fundamentos, debates e rupturas. *Arcos Design*, 13(2), 6–25. <https://doi.org/10.12957/arcosdesign.2020.69742>

Escobar, A. (2017). *Designs for the pluriverse: Radical interdependence, autonomy, and the making of worlds*. Duke University Press.

Escobar, A. (2020). *Contra o terricídio* (M. C. Ibarra, Trad.). Participatory Design Conference. <https://pt.scribd.com/document/858270002/ESCOBAR-Arturo-Contra-o-Terricidio-docx>

Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas* (R. da Silveira, Trad.). EDUFBA.

Freire, P. (2024). *Pedagogia do oprimido* (69ª ed.). Paz & Terra.

Gutierrez Borrero, A. (2015). Ressurgimentos: Suis como desenhos e desenhos outros. *Nômadias*, (43), 113–129. <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n43/n43a08.pdf>

Hooks, b. (2013). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade* (M. B. Cipolla, Trad.). Editora WMF Martins Fontes.

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. In S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127–167). Siglo del Hombre Editores.

Quijano, A. (2005). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 227–277). CLACSO.

Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. In S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93–126). Siglo del Hombre Editores.

Santos, A. B. (2023). *A terra dá, a terra quer*. Ubu Editora.

Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica.

Walsh, C. (2005). Introducción: (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. In C. Walsh (Ed.), *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: Reflexiones latinoamericanas* (pp. 13–35). Ediciones Abya-Yala.

Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: Las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, (9), 131–152.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. In V. M. Candau (Ed.), *Educación intercultural en América Latina: Entre concepciones, tensiones y propuestas* (pp. 135–152). 7 Letras.

Sobre o(a/s) autor(a/es)

Julia Vidal dos Santos Borges, M.^a, CEFET/RJ, Brasil <julia@juliavidal.com.br>

Ricardo Artur Pereira Carvalho, Dr, Esdi/UERJ, Brasil <rartur@esdi.uerj.br>

Nota de Uso de IA: Este manuscrito foi redigido pela autora e autor acima citado. Ferramentas de inteligência artificial generativa foram utilizadas apenas para adaptação da referência bibliográfica e apoio a revisão textual. A IA não foi empregada para conduzir etapas de pesquisa, análise de dados ou geração de resultados. As autoras revisaram integralmente o texto e assumem responsabilidade total por seu conteúdo.