

Outras geografias do útero-barriga como o primeiro território de nossas infâncias: Pedagogias ancestrais a partir da relação com o umbigo/umbi-gação

Other geographies of the uterus-womb as the first territory of our childhoods: Ancestral
Pedagogies from the relationship with the ombligo/ombli-gación

Otras geografías del útero-vientre como primer territorio de nuestras infancias:
Pedagogías ancestrales desde la relación con el ombligo/ombli-gación¹.

Patrícia Medina Melgarejo²

Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional de México. Ciudad de México

Sabinee Yuliet Sinigüí Ramírez³

*Facilitadora en la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Universidad de Antioquia. Medelín,
Colômbia.*

Maritza Cartagena Muñoz⁴

*Coordinadora de prácticas de la en la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra.
Docente de pregrado y posgrado en la Universidad de Antioquia. Medelín, Colômbia.*

Recebido em: 02/05/2025

Aceito em: 26/05/2025

Resumo

Este trabalho busca compartilhar um exercício de argumentação crítico-reflexiva como produto do contexto de nossas práticas de formação e pesquisa, em torno do tema denominado "Pedagogias ancestrais" que faz parte do Programa de Licenciatura de la Madre Tierra (LMT) da Universidade de Antioquia-Colômbia, em diálogo com o México. Assim, pretende compreender as infâncias a partir de outras perspectivas epistêmicas, abordando as concepções do útero-ventre como primeiro território da vida e as suas geografias e processos, discutindo a reconstituição epistêmica da ancestralidade e seus processos como saber-conhecimento subalternizado e colonizado, a fim de potencializar criticamente as Pedagogias ancestrais como base epistêmica descolonizadora, tanto para os estudos sobre a infância quanto para a formação de profissionais e pesquisadores sobre o cuidado da criança e da vida. Para tal, metodologias horizontais são propostas em diálogo, a partir da communalidade e ecologias de conhecimento.

Palavras-chave: Infâncias e territórios. Descolonização e saberes ancestrais. Pedagogias ancestrais da Mãe Terra.

Abstract

¹ Aportaciones de la LPMT (Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra).

² patriciamedinaelgarejo@gmail.com/ pmelgarejo@upn.mx.

³ maritza.cartagena@udea.edu.co.

⁴ sabinee.sinigui@udea.edu.co.

This work seeks to share an exercise of critical-reflective argumentation as a product of the context of our training and research practices, around the subject called "Ancestral Pedagogies" that is part of the La Madre Tierra (LMT) Bachelor's Program of the University of Antioquia-Colombia in dialogue with Mexico. Understanding childhoods from other epistemic perspectives, by addressing the conceptions of the uterus-womb as the first territory of life and its geographies and processes. Horizontal methodologies are proposed in dialogue, from communal and ecologies of knowledge. The text seeks to understand and discuss the epistemic reconstitution of ancestry and its processes as a subalternized and colonized knowledge-knowledge, in order to critically enhance ancestral pedagogies as a decolonizing epistemic basis, both for studies on childhood, and for the training of professionals and researchers on the care of children and life.

Keywords: Childhoods and territories. Decolonization and ancestral knowledge. Mother Earth pedagogies.

Resumen

Este trabajo busca compartir un ejercicio de argumentación crítica-reflexiva como producto del contexto de nuestras prácticas formativas y de investigación, en torno a la asignatura denominada "Pedagogías Ancestrales" que forma parte del Programa de Licenciatura de la Madre Tierra (LMT) de la Universidad de Antioquia-Colombia en diálogo con México. Siendo así, procuramos comprender las infancias desde otras perspectivas epistémicas, al abordar las concepciones de útero-vientre como primer territorio de vida y sus geografías y procesos, discutiendo la reconstitución epistémica de la ancestralidad y sus procesos como un saber-conocimiento subalternizado y colonizado, a fin de potenciar críticamente a las Pedagogías ancestrales como base epistémica descolonizadora, tanto para los estudios sobre las infancias, como para la formación de profesionales e investigadores sobre el cuidado de la infancia y de la vida. Para tal, se proponen metodologías horizontales en diálogo, desde la communalidad y las ecologías de saberes.

Palabras-clave: Infancias y territorios. Descolonización y saberes ancestrales. Pedagogías ancestrales de la Madre tierra.

Introdução

Todas e todos viemos do mesmo ventre. O ventre é nossa primeira morada, nosso território inaugural, nossa primeira escola. Foi ali que nossas avós, avôs, tias e, sobretudo, nossas mães nos transmitiram os saberes fundantes: a consciência do que somos, de onde viemos e qual é a nossa história de origem. **Toda a humanidade compartilha essa mesma procedência, pois o ventre de uma mulher (...)** é semelhante, feito do mesmo tecido, daí que **todos viemos do mesmo ventre, somos filhas e filhos de uma mesma mãe ancestral**, o que nos torna, essencialmente, irmãs e irmãos neste mundo. Se essa consciência fosse verdadeiramente compreendida e interiorizada, o mundo seria outro: viveríamos relações pautadas pelo amor, pelo reconhecimento mútuo e pelo respeito à vida em sua diversidade (Stocel, 2014, p. 1, tradução nossa, grifo nosso).

O ventre como nossa primeira casa-território constitui a base das infâncias e da sabedoria ancestral (primária e constitutiva), a qual raramente é nomeada e, menos ainda, objeto de reflexão. Pouco nos detemos a considerar o ventre materno, o útero e o vínculo vital implicado pelo cordão umbilical, que, ao nascimento, transforma-se em umbigo. A etapa intrauterina das infâncias com as quais dialogamos em relações horizontais e com as quais buscamos construir mundos possíveis e espaços de compreensão mútua permanece frequentemente esquecida ou desconsiderada nos

processos pedagógicos. Enquanto docentes e pesquisadores e pesquisadoras, compreendemos a urgência de instituir pedagogias que relatem nossas histórias a partir do ventre como referência originária da experiência humana e, portanto, ancestral. Todas as pessoas possuem uma história ancestral, ainda que o conceito tenha sido racializado, subalternizado, sendo comumente atribuído apenas a povos originários e afrodescendentes. Refletimos ainda menos sobre nossas próprias infâncias à luz das experiências de vida intrauterinas. Quando muito, referimo-nos a esse estágio como um período breve e secundário, localizando o início da trajetória existencial no nascimento, a partir da emergência do neonato ou neonata. Tal perspectiva parece operar uma espécie de apagamento da possibilidade de reflexão e reconhecimento do útero como território originário do ser. Consequentemente, restringimos a produção de experiências humanas, de memórias e sentidos, à mera resposta social que supostamente se constitui apenas no contato com o cultural-humano. Assim, instaura-se um processo de apagamento ôntico, de configuração e definição do ser.

Pensar o ventre como “nossa primeira casa, nosso primeiro território, nossa primeira escola” (Stocel, 2014, p. 1, tradução nossa) potencializa um caminho alternativo de sabedoria e de vinculação com o experencial, em distintos níveis de construção do próprio conhecimento. Reconhecer o útero e o ventre materno como território originário conduz à compreensão de suas geografias, sons, vozes e topografias; como espaços materiais que conformam as maneiras pelas quais aprendemos nesse primeiro lugar de vida. Torna-se, por isso, necessário reconhecer também a profunda “desconexão” que vivenciamos com os vínculos sensíveis, processos que não nomeamos nem narramos, que denominamos ancestrais os quais nos convocam para o cuidado com a vida (Melgarejo, 2025).

Este trabalho, que se propõe a compartilhar um exercício de argumentação crítica e reflexiva, constitui produto do contexto das práticas formativas e de investigação que temos desenvolvido⁵ em torno da disciplina intitulada *Pedagogias Ancestrais*, integrante do Programa de Licenciatura em Pedagogia da Mãe Terra (LMT) da Universidade de Antioquia, na Colômbia. Trata-se de uma disciplina que nos remete à compreensão das infâncias a partir de outras perspectivas epistêmicas, uma vez que constrói e propõe formas disruptivas de conhecimento, capazes de gerar uma profunda “grieta epistêmica” (Walsh, 2013). Tal proposta parte do reconhecimento de momentos que raramente são objeto de reflexão, como é o caso da vida intrauterina, com suas implicações não apenas para a compreensão desse “período de desarollo” (Papalia, 2011), mas, simultaneamente, como ponto de

⁵ Melgarejo, V. *Aproximações epistêmico-descolonizadoras do cuidado da vida na teoria social-pedagógica: mediações para a formação profissional educativa*. México: Universidade Pedagógica Nacional (UPN), 2025. Projeto em desenvolvimento, folio 06/25.

partida para processos formativos fundamentais para todos e todas envolvidos e envolvidas na construção de ações de formação, atenção, cuidado e pesquisa sobre as infâncias e suas geografias, a partir do reconhecimento de suas (e nossas) histórias originárias no útero-ventre como primeiro território das nossas infâncias.

Neste artigo, participamos, enquanto docentes, a partir de nossa experiência como formadoras, tendo gestado um intenso diálogo e intercâmbio direto por meio da participação em propostas pedagógicas. Reconhecemo-nos no necessário exercício autorreflexivo de nossas vivências nos e a partir dos territórios, por sermos mulheres integrantes do povo Embera Eyabida⁶ (Colômbia), bem como dos territórios produzidos pelas dinâmicas migratórias, ao fazermos parte dos trânsitos de povos como o maia e o hñähñu (otomí), em um processo profundo de transfiguração étnica no contexto do México. Como parte da coautoria ativa, reconhecemos nossa história por meio da prática da “Autobiografia desde o ventre”, em diálogo com outras e outros, o que nos conduz a outras geografias das infâncias e aos nossos próprios “Sentidos de Vida”, reterritorializando nossas existências a partir do primeiro território: nossa casa primigênia, o útero-ventre.

Nesse sentido, buscamos oferecer referências que possibilitem compreender, de forma problematizadora e mediante um exercício de interculturalidade crítica ancorado no pensamento descolonizador, os fundamentos que atravessam esta proposta. O presente texto é enriquecido mutuamente entre Colômbia e México, ao reconhecer as vozes de intelectuais-docentes indígenas de ambos os contextos, como os mestres Abadio Green Stocel (povo Gunadule, Colômbia) e Jaime Martínez-Luna (povo Zapoteca, México). Ainda que as experiências do México e do Programa de Licenciatura de la Madre Tierra, na Colômbia, se retroalimentem, este último se mostra não apenas inovador, mas profundamente descolonizador, por produzir processos de pensamento divergente orientados à construção de novas e outras epistemologias a partir do Pensamento da Mãe Terra.

Dessa forma, este texto convida a uma reflexão argumentativa sobre outras formas de vislumbrar os processos de configuração e reconhecimento do útero-ventre, indicando os referenciais que nos permitem compreendê-lo como o primeiro território das infâncias. Aproximamo-nos, assim, de maneira indiciária, de referenciais ainda pouco explorados e analisados, a partir de três teses centrais: a) Pressupostos das teorias do desenvolvimento infantil sobre o útero-ventre (convergências e

⁶ Na Colômbia, a palavra *embera* designa um povo que habita os departamentos de Chocó, Antioquia, Caldas, Córdoba, Risaralda e Putumayo. De acordo com o Departamento Administrativo Nacional de Estatística (DANE, 2018), no ano de 2018, eram 210.501 emberas distribuídos da seguinte forma: epera siapidara 7.047, embera dóbida 4.233, embera chamí 79.939, embera eyabida 48.117 e embera wounan 14.6619. (Sinigüí, 2023, p. 57, tradução nossa).

divergências); b) Pedagogias ancestrais como epistemologias outras: geografias do útero-ventre como forma de “umbigarmo-nos com o mundo”, com a Mãe Terra; c) Umbigo/umbi-gação (*ombligo/ombligación*), vínculos: respiração com a natureza, voz, escuta e território (metodologias de polissemias criadoras). A formulação dessas teses parte de pressupostos relacionados à ecologia de saberes, considerando tanto as teorias do desenvolvimento infantil quanto os exercícios de contraposição epistêmica propostos pelas Pedagogias ancestrais, articuladas às histórias do útero-ventre.

Por fim, são apresentadas referências para dar continuidade ao necessário trabalho das “Pedagogias ancestrais” como referencial que potencializa outros caminhos e abordagens de conhecimento para descolonizar nossas relações e concepções com e a partir de nossas infâncias.

Sabemos que este trabalho opera na contracorrente, mas também sabemos que propõe caminhos críticos para a sociologia das ausências. Consequentemente, rompemos com os modos como ocorre a colonização das epistemes, propondo ações reflexivas diante desses processos, pois isso implica uma ação reflexiva para desmantelar os modos como opera o colonialismo, como aponta Santos (2010, p. 25): “A sociologia das ausências expande o presente ao unir à realidade existente o que lhe foi subtraído pela razão eurocêntrica dominante”. Assim, fomentamos uma sociologia das emergências que “expande o presente unindo a realidade mais ampla com as possibilidades e expectativas futuras que ela acarreta. Neste último caso, a expansão do presente implica sua contração” (Santos, 2010, p. 25, tradução nossa).

Parte de nossas metodologias, como afirmado no parágrafo anterior, baseia-se nas “epistemologias do sul” (Santos, 2014) e na vertente e propostas das metodologias horizontais (Bernkin Y Kaltmeier 2012; Bernkin, 2019), definidas como uma perspectiva epistêmica segundo a qual a horizontalidade exige a construção de relações que questionem as formas de poder e promovam laços de igualdade entre as pessoas e seus saberes. Portanto, é necessário estabelecer formas de diálogo, promovendo um processo extremamente interessante como implica o “*conflicto generador*”, reconhecendo as diferenças e suas condições de enunciação, partindo do desacordo e estabelecendo formas de construção de novas questões e a capacidade de emergência de outros saberes (Melgarejo, 2024).

Assim, propomos e partimos da Horizontalidade, da Ecologia de Saberes e do Conflito Gerador para compreender a emergência de outras matrizes de pensamento, outras epistemologias e outras geografias, como implicam as “Pedagogias ancestrais”, cujas bases de conhecimento, centradas em sua contemporaneidade, permitem descolonizar as próprias concepções de ancestralidade, muitas vezes

significadas de forma subalterna, como "saberes tradicionais", reorientando sua importância para outras epistemes atuantes e sua necessária compreensão nos saberes das infâncias. Esse princípio de pensar uma ecologia necessária de saberes é central para contrastar "o saber que está sendo aprendido com o saber que, portanto, está sendo esquecido ou desaprendido. A ignorância só é condição desqualificante quando o que está sendo aprendido tem mais valor do que o que está sendo esquecido" (Santos, 2010, p. 52, tradução nossa). Nossa posição epistêmica parte da premissa de que "a utopia do inter/conhecimento é aprender outros saberes sem esquecer os próprios. (...) Isso nos convida a uma reflexão mais aprofundada sobre a diferença entre a ciência como forma monopolista de conhecimento e a ciência como parte de uma ecologia de saberes" (Santos, 2010, p. 52, tradução nossa).

Portanto, iniciamos este ensaio, um exercício epistêmico, reconhecendo e localizando certas referências básicas das teorias do desenvolvimento infantil. Isso visa sustentar certos pressupostos do nosso trabalho de intervenção na formação de diversos profissionais da educação por meio da disciplina "Pedagogias Ancestrais", no contexto da Licenciatura em Pedagogia da Mãe Terra da Universidade de Antioquia.

Tese 1. Pressupostos das teorias do desenvolvimento infantil sobre o útero-ventre (Convergências e divergências na compreensão da inflexão epistêmica da compreensão do útero-ventre como território da experiência)

A proposta intercultural, dialógica horizontal (Berkin, 2019) envolve colocar as epistemologias em tensão e relação em espaços possíveis de diálogo e de emergência do novo. Com base também na concepção de Boaventura de Sousa Santos (2010, 2017), demandamos a construção de "ecologias de saberes" para configurar a emergência de novos saberes e, sob a perspectiva das injustiças epistêmicas, reconhecer os saberes submetidos e subalternizados ao controle e à exclusão: "A ecologia de saberes busca dar consistência epistemológica ao pensamento propositivo e pluralista. Na ecologia de saberes, os saberes interagem e se interseccionam e, portanto, as ignorâncias também" (Santos, 2010, p. 52, tradução nossa).

Do reconhecimento desse chamado conhecimento ancestral, surgem questões que geram novas reflexões: **É possível pensar para além do paradigma atual da infância e seus laços ancestrais, considerados como as memórias dos nossos sentidos que nos conectam não apenas com nossas mães, mas também com nossos avós e pais?** E se isso for possível: por meio de quais processos é possível nos compreendermos para

além, naquele primeiro "lar, território, escola" do útero, com os sons da nossa Mãe Terra? É por meio dos processos de som, afeto, calor, cheiro e paladar, como parte de nossas memórias primárias ligadas à própria Terra? A água, o calor, o fogo e o vento, que determinam nossa respiração e alimentação, nos interconectam com a Mãe Terra por meio dos ritmos e sentidos dos batimentos cardíacos? (Melgarejo, 2025, tradução nossa, grifo nosso).

Portanto, apresentaremos certas ideias do paradigma "dominante" do "Desenvolvimento Infantil", frequentemente subsumidas por ideias de processos biológicos e suas derivações, em termos de psicologia evolucionista, para que possamos posteriormente analisar o lugar de outras epistemologias disruptivas e suas bases de conhecimento e argumentação que sustentam as propostas das Pedagogias ancestrais e sua ligação com o útero-ventre materno como território primeiro do nosso habitar o mundo e partilhar a vida com a nossa Mãe Terra.

Para tal, partimos de certos autores desse paradigma do desenvolvimento infantil, como aponta Juan Delval (1994, p. 52, tradução nossa), quanto aos diferentes pressupostos das diversas teorias, que se concentram em pontos de discussão, a saber: "como ocorre o desenvolvimento, sua natureza e suas causas, quais fatores o favorecem (...) fatores biológicos e ambientais, (...) aspectos do desenvolvimento que são mais importantes (...) as unidades de comportamento às quais se deve prestar atenção". Como podemos observar, o ponto de partida é a ideia dos fatores que induzem ou geram obstáculos na concepção de desenvolvimento, concepção essa que se baseia em certas ideias evolucionistas e lineares, traçando eixos que vão do biológico à ideia de comportamento. Por sua vez, a partir desse mesmo paradigma, Papalia (2012, p. 24-25, tradução nossa) aponta três premissas substantivas nas quais se baseiam as explicações teóricas do desenvolvimento: "1) se as pessoas são ativas ou reativas em relação ao seu desenvolvimento; 2) se o desenvolvimento é contínuo ou ocorre em etapas; e a terceira (...) se a hereditariedade ou o ambiente influenciam mais o desenvolvimento".

As referências substantivas mencionadas nos parágrafos anteriores têm embasado, com ênfases variadas, teorias do desenvolvimento e fundamentos dos processos psicossociais da infância. Um elemento que merece destaque é que elas se iniciam no nascimento, definindo-se a infância só por sua integração social. Dando continuidade a este breve panorama e como parte das conceituações do desenvolvimento infantil, mais recentemente, na última década, têm sido incorporadas referências em torno da ideia de integralidade, conceituada como "Desarrollo Desarrollo Infantil Integrado (DII) de 0 a 5 años" (Cubillos *et al.*, 2024, p. 24), reconhecendo ambos: "o DII não apenas como um processo sequencial de aquisição de habilidades, mas também como uma soma de progressos singulares que refletem a interação com o ambiente e a diversidade de ritmos de desenvolvimento" (Cubillos *et al.*,

2024, p. 24, tradução nossa). Essa visão, que possibilita uma problematização dos processos infantis, questiona a própria ideia de "desenvolvimento", reconhecendo a complexidade processual, "para além das perspectivas biológicas tradicionais" (Cubillos *et al.*, 2024, p. 25, tradução nossa). Vale destacar também que esses autores reconhecem o paradigma emergente, desde a década de 1990, em torno da ideia de protagonismo infantil.

Tese. Processos Útero-ventre a partir das teorias do desenvolvimento

Embora, nesta breve revisão, este paradigma destaque processos que são considerados por essa perspectiva como aspectos e fatores em que predomina a concepção "biológica", como já apontamos, nem todas as posições teóricas sobre o desenvolvimento infantil compartilham as mesmas ideias sobre esse complexo processo.

Desse paradigma, centrado em uma certa perspectiva "biológica" do desenvolvimento, observa-se, por exemplo: "O útero é o primeiro ambiente para a criança em desenvolvimento, e seu impacto sobre ele é imenso. Além do que a mãe faz e do que lhe acontece, existem outras influências ambientais" (Papalia, 2009, p. 98, tradução nossa). Contudo, essa perspectiva também reconhece três processos fundamentais no nível biológico, seguindo esse mesmo autor.

Por um lado, estabelecem-se **processos perceptivos centrais, como o paladar e o olfato**: "O líquido amniótico contém substâncias que atravessam a placenta e vêm da corrente sanguínea da mãe e entram na corrente sanguínea do feto. O consumo dessas substâncias pode estimular os sentidos incipientes do paladar e do olfato" (Papalia, 2009, p. 105, tradução nossa).

Em relação à **escuta e às sensações**, por meio da ideia de respostas fetais, em relação "à voz e aos batimentos cardíacos da mãe e às vibrações de seu corpo, sugerindo que podem ouvir e sentir" (Papalia, 2012, p. 108, tradução nossa). Outro elemento, que ao menos nos guia na busca por questionamentos comuns e respostas divergentes, quanto ao reconhecimento do útero-ventre como espaço de território e de aprendizagem-formação, é indicado por meio de práticas experimentais, assim descritas: "Aparentemente, os fetos aprendem e lembram. (...) Em experimentos semelhantes, verificou-se que recém-nascidos de dois a quatro dias de vida preferem sequências musicais e de fala que ouviram antes do nascimento" (Papalia, 2012, p. 108, tradução nossa).

Apesar das diferenças, uma vez que se estabelece uma postura antropocêntrica sobre o desenvolvimento, ao mesmo tempo em que assumimos os possíveis conflitos epistêmicos ao

transfigurar esses mesmos dados fornecidos pelas teorias do desenvolvimento infantil, reconfiguram-se seus sentidos a partir do conhecimento em termos de compreensão não apenas bio-cultural do processo, intrauterino, mas recriando uma base epistêmica biocêntrica na possibilidade de gerar, uma “Autobiografía desde el vientre”, a partir de outras geografias das infâncias e dos nossos “Sentidos da Vida”, (re)territorializando nossas existências a partir do território primeiro, da nossa morada primordial: o útero-ventre em conexão não apenas com nossos antepassados, mas com nossos ancestrais elementais produtores dos nossos vínculos com a mãe terra.

Tese. Outras referências, experiência e o vínculo entre a voz e o umbigo como patrimônio histórico-cultural

Vamos examinar três referências fundamentais, mas sob outras perspectivas epistêmicas, considerando que geram divisões e fissuras nos modos dominantes de pensar o desenvolvimento infantil e sua problematização. De um lado, por suas contribuições, relevância e configuração teórico-conceitual, encontramos a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. Essa posição é relevante para a compreensão dos processos de interação social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, consequentemente, a memória, a linguagem, são frutos de processos socioculturais. Como função superior do pensamento, encontramos o uso de signos como mediadores de funções psicológicas superiores, definidas em suas funções semióticas, mas produzidas em uma troca dinâmica que opera no interior da própria herança cultural da criança.

Assim, a Teoria Histórico-Cultural concentra-se na aprendizagem a partir dessa perspectiva segundo a qual a infância e o recém-nascido (bebês) são tanto produtores culturais quanto agentes sociais, além de produtos da "herança cultural da humanidade", como legado. Dessa forma, somos dotados e dotadas, desde o nascimento, de uma forma perceptiva e expressiva como condição necessária para a troca, convergindo o útero e a história cultural como patrimônio: "O nascituro tem o útero materno como meio; a criança que acaba de chegar ao mundo também tem um espaço muito pequeno como parte de seu ambiente mais próximo" (Vigotski, 2010, p. 683, tradução nossa, *apud* Da Guimarães e Pereira, 2019, p. 235). O útero é concebido como um ambiente a ser usado como meio, como um "espaço" ativo, como um elemento da vivência infantil.

Outro autor relevante é C. G. Jung, que considera os conhecimentos e as experiências ancestrais e suas implicações para a formação do psiquismo humano.

Tanto nossa alma quanto nosso corpo são compostos de elementos que já estavam presentes em nossos ancestrais. O "Novo" na alma individual é a recombinação infinitamente variada de componentes ancestrais, corpo e alma, portanto, têm um caráter eminentemente histórico e não encontram um lar adequado no novo, no recém-nascido, ou seja, os traços ancestrais são encontrados apenas parcialmente no próprio lar. (Jung, 1961/2001, p. 278, tradução nossa).

O processo de ancestralidade está ligado a referentes histórico-culturais, à compreensão dos ancestrais, ao efeito e ao processo sobre o "recém-nascido" e à definição de seus componentes, que vão além da família-lar, pois provêm de outras referencialidades. Trabalharemos outras referências focadas no cordão umbilical e no vínculo humano e não humano. Isso será desenvolvido mais adiante na seção correspondente sobre o umbigo, visto que há pesquisas no campo da psicanálise que investigam a relação e o vínculo entre o umbigo e a própria voz, em diferentes dimensões da existência (Vasse, 1977).

Síntese. Primeira ecologia de saberes na compreensão do útero-ventre em teorias do desenvolvimento infantil e outras abordagens

Em relação ao útero-ventre e sua conexão a partir de teorias do desenvolvimento, reconhecendo outros caminhos a partir das contribuições de Vigotski, Jung e Vasse, podemos compreender tanto os desencontros quanto os elementos de articulação que se condensam em processos reconhecidos. Embora, para essas perspectivas do paradigma biomédico centrado na ciência e a partir de uma certa perspectiva biológica, o processo uterino e a relação com o útero materno sejam concebidos como um meio, como um espaço permeado por diferentes núcleos de experiência, esses meios são produzidos pelo desenvolvimento de órgãos e processos ligados à percepção, como: a audição, os batimentos cardíacos, a torrente aquosa do útero onde se percebem todos os elementos básicos da existência, daí o surgimento de concepções que reconhecem o útero materno como o primeiro espaço "da criança que ainda não nasceu" (Vigotski, 2010, p. 683, tradução nossa *apud* Guimarães e Pereira, 2019, p. 235).

Assim, nossa compreensão se dá a partir de outras epistemologias, como as propostas pela LPMT (2010; Udea, n.d.), por meio da gestação e produção de Pedagogias ancestrais, e, em particular da "Autobiografia do Vento", cujo sentido pedagógico formativo se denomina "**Los Significados de la Vida**" (Stocel, 2011).

Há, portanto, uma "ausência" que silencia outras práticas e epistemes quanto à compreensão do útero-ventre e das formas de relação fetal com o mundo, em termos de sua capacidade de construir experiências ativas por meio dos sentidos e percepções (componentes reconhecidos pelas teorias hegemônicas do desenvolvimento). Mas o grande conflito, que surge ao trabalhar a produção horizontal de conhecimento (Berkin, 2019), ocorre quando apelamos aos processos de "ancestralidade", não como passado, mas como forma ativa de construção de conhecimento primário que nos obriga a reconhecer conexões e elos "quebrados", dilacerados pela própria modernidade, como conflito gerador (Berkin, 2019). Portanto, nossa proposta para Pedagogias ancestrais envolve gerar e reconhecer, restaurar construindo epistemes em contexto pedagógico, produzindo vínculos com as configurações da ancestralidade... sons, sentidos, cheiros, sabores que recriam seus referentes de habitar aquele primeiro território, dessa primeira casa onde ocorre a respiração, primeiramente nos fluidos aquosos do útero e, no terceiro nascimento, o sopro do ar. Assim, tanto os elementos da experiência intrauterina quanto o "nascimento propriamente humano", os referentes comunitários, familiares, maternos e paternos, que representam outras memórias em outras temporalidades, se expressam nesse conjunto de ser-sendo, estar-sendo em diferentes mundos e modos de vida.

Tese 2. Das Pedagogias ancestrais como outras epistemologias: Geografias do útero e a conexão com a Mãe Terra

O trabalho desenvolvido em diferentes etapas do Programa de licenciatura de Pedagogia de la Madre Tierra, como fora mencionado, abrange o desenvolvimento das disciplinas "Didática da Mãe Terra" e "Pedagogias Ancestrais". Esses processos envolvem diversas metodologias (círculos de palavras, história oral), cujo sentido pedagógico formativo é denominado **"Los Significados de Vida"** (Green, 2011). É a partir dessa profunda construção epistêmica que o programa desenvolve a metodologia **"La Autobiografía desde el Vientre"**, constituindo todas essas metodologias parte da Propuesta metodológica del programa Madre Tierra área de Lenguajes y Comunicación (LPMT, 2010).

"Autobiografías desde el vientre" é uma ferramenta metodológica desenvolvida pelo programa LPMT. Esta "proposta nasce da experiência das diversas cerimônias dos povos indígenas, que representam um retorno ao ventre materno, para compreender nossa conexão ancestral e as relações entre gerações passadas" (JAMIOY & CARTAGENA, 2019, p. 51). A autobiografia do ventre materno remete à Origem, e esta origem se relaciona com o ventre materno como lugar comum. A autobiografia do ventre materno remete à

Origem, e esta origem se relaciona com o ventre materno como lugar comum (Muñoz, 2018, p. 18, tradução nossa).

Esta proposta se baseia nos modos e processos de construção do pensamento ancestral dos povos, implicando a força e a fundação da Mãe Terra, para além da ideia de natureza e recursos. Dando continuidade a definições centradas em uma ruptura paradigmática, a "Autobiografía del Vientre", baseada no útero como território comum, compromete-nos com outras formas de pesquisa, embora diversas questões surjam diante do conflito com as posições epistêmicas dominantes representadas na academia.

Por que algo tão subjetivo e sem validade para a academia convencional faz parte do processo de pesquisa? Porque é um tempo que nos convoca à transformação, e essa transformação vem do útero e do coração, pretendeu-se que esta fosse uma investigação com o útero, com o coração, dando força espiritual à mudança pela Mãe Terra, que somos nós mesmos, numa cura da existência, numa investigação comprometida com a vida, passando conhecimento pelo meu corpo, dando corazonando à vida e à academia, dando reconhecimento às vozes e aos modos de aprender com a diversidade (Muñoz, 2018, p. 64, tradução nossa).

Esse questionamento, a partir de certos paradigmas da academia convencional, quanto à validade da proposta formativa e metodológica segundo a qual a subalternização colonial se fundamenta tanto na ideia de um suposto "conhecimento subjetivo" quanto em supostos referentes "científicos modernos", como aqueles definidos justamente pelas teorias do "Desenvolvimento Infantil", é que apresentamos em seções anteriores.

Assim, ao se descrever e dar conta de processos no útero, como os primeiros territórios-lares da infância (chamados fetos), ele é reconhecido como "o primeiro ambiente da criança em desenvolvimento, e seu impacto sobre ele é imenso" (Papalia, 2012, p. 98, tradução nossa). Assim, constata-se que "os fetos respondem à voz e aos batimentos cardíacos da mãe e às vibrações do seu corpo, o que sugere que podem ouvir e sentir" (Papalia, 2012, p. 108, tradução nossa). Portanto, os vínculos afetivo-sonoros são fundamentais, embora com a mãe e a família inicial a transmissão seja múltipla (recordemos o que foi analisado com Jung nas seções anteriores).

Seguindo nossa proposta metodológica, o mais importante é considerar essa ecologia de saberes e a configuração de "conflitos geradores", na medida em que reconhecemos a condição de discordância como forma central de construção do conhecimento e, como apontam as abordagens da LPMT, a necessidade urgente de reconstruir os vínculos de cura com a Mãe Terra. Assim, pode-se buscar

compreender processos profundos para criar novas articulações que nos permitam construir pedagogicamente outros processos de humanização - ou ainda mais - relembrá-los a partir das memórias ancestrais em nossos corpos.

Tese. Outras Epistemologias: Ancestralidade e Infância

Podemos apelar à construção de novas redes de conhecimento a partir das memórias culturais de nossas existências (seguindo parcialmente Vigotski). Se nos aprofundarmos, o útero como primeiro território da existência nos apresenta geografias belas e intrigantes para os modos de pensar moderno-coloniais, uma vez que esse (re)conhecimento (voltar a conhecer) é definido e excluído em relação a outras matrizes e formas de conhecimento hegemônicas, sendo frequentemente classificado como crenças pré-modernas constantemente subalternizadas, definidas não como conhecimento, mas como "conhecimento inferior de seres inferiores" (Santos; Meneses, 2014, p. 8, tradução nossa). Isso resulta em uma prática de injustiça epistêmica que nos impede de registrar não apenas suas bases de conhecimento, mas também suas possibilidades epistêmicas e sua transcendência política, dadas as necessidades prementes do presente-futuro.

Como apontam Boaventura de Sousa Santos e María Paula Meneses (2014, p. 7, tradução nossa), “toda experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou mais epistemologias (...). A experiência do útero-ventre materno e sua observação produzem conhecimento e geram percursos epistêmicos distintos, em comparação com o conhecimento da primeira infância, do trabalho com bebês e da nossa história adulta, como parte de nossas necessidades de cuidado na infância e da própria vida. Continuando com esses autores, “não há, portanto, conhecimento sem práticas e atores sociais. E como ambos não existem exceto nas relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias” (Santos; Meneses, 2014, p. 7, tradução nossa).

Consequentemente, não se trata de formas abstratas de conhecimento, mas sim de relações, práticas e saberes, modos de vida que moldam experiências. A sabedoria de **“Autobiografía desde el vientre”** envolve reconstruir os laços primordiais desse ser-no-mundo.

Assim, esse mundo intrauterino, comum a todos os úteros materno-humanos (Green, 2014), conecta-nos às nossas memórias e sentidos essenciais e primordiais (não primitivos, colonialmente selvagens e inferiores); ao contrário, nossos elementos constitutivos: o batimento cardíaco, a água, o

líquido amniótico e o cordão umbilical implicam a relação fundamental de nutrição e escuta. Como resultado do colonialismo e do capitalismo modernos, emergiu uma "perda da autorreferência genuína não foi apenas uma perda gnosiológica, mas também, e sobretudo, uma perda ontológica" (Santos; Meneses, 2014, p. 8, tradução nossa).

Nessa perspectiva, é importante compreender a profundidade de outras matrizes de pensamento que estabelecem outras geografias, outras paisagens abrangentes, construindo outras formas de pensamento. Sob essa necessidade de reconhecer outras experiências de conhecimento como alternativas epistêmicas, navegaremos por certos nós de reflexão sobre as geografias do útero como nossa primeira casa, nosso primeiro território e nossa primeira escola como prática pedagógica de construção de nossos modos de ser, de nos relacionarmos com o mundo, instituindo parte de nossas experiências, nossos saberes de vida.

Ao nomear ancestralidade, encontramo-nos em uma discussão não apenas epistêmica, mas também ontológica que nos situa, antes de tudo, nas "tensões não resolvidas entre temporalidades contraditórias e enunciados teóricos" (Santos, 2017, p. 55, tradução nossa). As tensões às quais Boaventura de Sousa Santos alude se inscrevem nas lutas sociais em nosso continente, que surgem de outras concepções de temporalidade e prática, onde a matriz colonial moderna de pensamento as subsume sem considerar sua contemporaneidade e os diversos efeitos e contornos de espacialidade e movimento que produzem.

Em segundo lugar, estaríamos nos referindo à ancestralidade e aos nossos vínculos em contextos de vida, tanto às "temporalidades opostas" (já analisadas) quanto às profundas diferenças ontológicas. Para os povos latino-americanos, ancestrais e ancestralidade implicam um modo de existência, de fazer parte do bem comum, da família, dos avós, dos "anciões", dos homens de conhecimento. Ancestrais implicam uma relação de fazer parte da vida em comum e da Mãe Terra, desde antes do nascimento, no momento do nascimento, ao ingressar na comunidade humana e não humana, na morte e após a morte.

Os movimentos do continente latino-americano, independentemente de seu contexto, constroem suas lutas com base em conhecimentos ancestrais, populares e espirituais que sempre foram alheios ao cientificismo inerente à teoria crítica eurocêntrica. Além disso, suas concepções ontológicas de ser e de vida são muito diferentes do presentismo e do individualismo ocidentais. Os seres são comunidades de seres, e não indivíduos; nessas comunidades, ancestrais, animais e a Mãe Terra estão presentes e vivos. Deparamo-nos com visões de mundo não ocidentais que requerem tradução intercultural para serem compreendidas e valorizadas (Santos, 2010, p. 18-19, tradução nossa).

Como seres de e em comunidade, crianças e bebês estão ancestralmente conectados à Mãe Terra desde antes do nascimento. Acredita-se que, a partir do período uterino, por meio da concepção, "no período intermediário entre o nascimento e a introdução dos Tonalli, a criança pode obter do fogo a energia necessária para sobreviver" (Austin, 2004, p. 225, tradução nossa).

Esse conceito, originário dos povos do México, é baseado na noção do Tonalli como um elo ancestral com a energia solar, que dá vida. O fogo reside no umbigo e em suas relações maternas, ou seja, com sua mãe e a Mãe Terra. O Tonalli reside na cabeça, ligado ao nome "ilhuícatl" ("céu"), correspondendo à "estrela e ao ar" (Austin, 2004, p. 398). Portanto, um bebê, quando "vive no útero" (Austin, 2004, p. 174), vida intrauterina, na língua náhuatl (México), refere-se ao próprio ser como "piltzintli itic ca".

A criança recebeu a irradiação inicial dos nove céus superiores ao longo de sua vida intrauterina. Com a independência da mãe, foi necessário que seu tonalli aumentasse. Agora, precisava receber força de seres próximos a ele, seja na superfície da Terra ou nos céus inferiores. Essas forças chegavam diariamente à superfície terrestre por meio das quatro árvores divinas. (...) O Sol era, por excelência, o portador dos tonalli (López-Austin, 2004, p. 230, tradução nossa).

Dessa forma, a conexão com o mundo em diferentes direções acaba sendo o umbigo, pois, como entidade espiritual, produz-se movimento exógeno e endógeno, acarretando a conexão e os vínculos com os sentidos ancestrais. Esse movimento ultrapassa os limites do aspecto meramente biológico do organismo, embora interaja com os processos de percepção. Portanto, por meio da relação útero-ventre e suas transições como recém-nascido, penetram-se diferentes "influencias del mundo de los dioses" (Austin, 2004, p. 401).

A partir dessas reflexões argumentativas, reconhecemos, mais uma vez, a necessidade de compreender o conhecimento profundo e configurar alternativas epistêmicas e pedagógicas, construindo bases para o diálogo e o (re)conhecimento a partir da nossa inesgotável diversidade de experiências.

Passemos a outra paisagem de nossas geografias útero-ventre: o cordão umbilical e nossa relação com o mundo endógena e exógena, interna e profunda, externa e suas influências pedagógicas a partir da ancestralidade de nossa existência (humanização). Na seção seguinte, apresentaremos apenas um breve percurso por reflexões fundamentais sobre o valor do umbigo nas Pedagogias ancestrais,

embora tenhamos buscado um diálogo horizontal, desenvolvendo ecologias de saberes e ponderando nossas construções argumentativas descolonizadoras sobre o pedagógico e o ancestral.

Tese 3. Umbigo/umbigação, conexões: respirando com a natureza, a voz, a escuta e o território (Metodologias de Polissemia Criativa)

Todos nós entendemos a palavra UMBIGO. Nesse sentido, fica claro para nós que o umbigo é o que conecta naturalmente um filho ou filha à sua mãe. Desde antes do nascimento, respira-se a partir da mãe; quando um ser humano sai do útero, a primeira coisa que faz é respirar, e isso se torna um UMBIGAÇÃO indispensável para viver. Em outras palavras, a pessoa se torna umbigo ligado ao mundo que lhe dá vida fora da mãe (Martínez, 2024, p. 340, tradução nossa).

Conceitos como Umbigação-Umbigo, Umbigatório são excêntricos e disruptivos, pois emergem do centro legitimado e são incorporados como parte de nossa práxis problematizadora e da ação de "re/sementizar o mundo" (Melgarejo, 2023) e, sobretudo, como parte de nosso próprio conhecimento ancestral. Como diz nosso professor zapoteca do México, Jaime Martínez Luna, respiramos pelo umbigo — antes do nascimento. Desde o início de nossa existência no mundo (uma vez que nascemos), respiramos "para o mundo". Essa relação ancestral-primordial-constitutiva nos liga permanentemente ao mundo, pois dependemos dele, porque "ombligatoriamente estamos ligados al mundo y de esa manera explicamos nuestra existencia" (Martínez, 2024). Portanto,

não se nasce fora do mundo, nasce-se dentro dele. Depende-se do mundo, não ele de nós. Nós respiramos dele, não ele, ele respira de nós. (...) A vida é uma unidade inseparável dos elementos que a compõem e das espécies que habitam o universo. O Homo não pode se explicar fora de seu universo, mas sim dentro dele, como parte integrante de sua existência (Martínez, 2024, p. 341, tradução nossa).

Dessa forma, a explicação humana de si mesma só é possível em três dimensões comunais: totalidade, integralidade e complementaridade.

Qualquer regulação da vida entre seus habitantes deve ser resultado de sua integralidade, de sua unidade interdependente. A existência de qualquer sociedade deve ser entendida dentro dessa interdependência, assim como o funcionamento do corpo humano, que respira e, portanto, é habitado pelo mundo (Martínez-Luna, 2024, p. 342, tradução nossa).

Como a integralidade com o mundo nos molda desde a concepção no útero-ventre materno, nossa interdependência e obrigação são com o próprio mundo e com o cosmos. Respiramos graças a essa habitação do mundo. Assim, há um ritual compartilhado em Abya Yala (do sul ao norte do nosso continente) que é o enterro do cordão umbilical do recém-nascido. Nesse sentido, trabalhar com a **"Autobiografía desde el vientre"** aprofunda-se em diferentes relações, levando à reflexão sobre:

Quem sou eu hoje? De onde venho? Como foi a nossa história no ventre de nossas mães? O que sabemos sobre o nosso tempo no útero? Que histórias nos foram contadas desde que fomos concebidos? Qual é a história da origem da minha cultura e do meu povo? Qual é a história da origem da educação na minha cultura? (Sinigüí, 2023, p. 16, tradução nossa).

A relação com o lar e o útero-ventre é fundamental. Para o povo Embera Eyabida, o Dearâdê foi designado como o lugar onde "aprendemos a ser eyabida; é o útero da Mãe Terra que nos oferece equilíbrio e proteção nas relações entre os seres naturais, espirituais e humanos" (Sinigüí, 2023, p. 11, tradução nossa). O Dearâdê é, de fato, o lar inicial.

O Dearâdê, como útero da Mãe Terra, nos lembra que a vida se aninha, guarda e protege dentro dele; é um ser que nos ensina a perceber cheiros, sabores e sentidos; o útero guarda uma memória da história, neste caso, dos seres humanos que compõem a cultura Embera Eyabida. Além disso, a partir de seu sentido de vida, nos conta e informa que esse útero nos remete às nossas origens ancestrais. O sentido da vida nos territórios reafirma esse sentimento (Sinigüí, 2023, p. 16, tradução nossa).

Os processos rituais que configuram e dão sentido às crenças são relatados por diversos profissionais, inclusive os da saúde, embora a visão se estabeleça, mais uma vez, na dicotomia de temporalidades contraditórias, sendo muitas vezes registradas como "crenças de povos subdesenvolvidos", ainda que, paradoxalmente, esses povos, no caso dos povos nahuas do México, restabeleçam seus sentidos de relação com o cordão umbilical. Isso porque este representa um processo fundamental, pois se espera que "o coto umbilical do recém-nascido seque e caia sozinho para depois ser enterrado em uma bananeira, já que é o fruto mais abundante nesta região" (Banda *et. al.*, 2021, p. 7, tradução nossa). Os trechos das entrevistas com as mulheres Nahua são os seguintes:

- "O umbigo do bebê cai no terceiro ou quarto dia. Ele é guardado por alguns dias para secar. Depois, cavamos um buraco e plantamos uma bananeira, enterrando o umbigo do bebê ali para que, se ele sair para trabalhar, possa retornar ao seu local de nascimento" (Nelli).

- “Fazemos uma festa, fazemos tamales e enterramos o cordão umbilical do bebê em uma árvore frutífera. É como plantá-lo ali, para que o bebê não se afaste muito de casa” (Jatzibe).
- “Eles enterram o umbigo e plantam uma árvore frutífera, dá para ver a planta crescendo ali, e é uma forma de dizer que a criança está crescendo saudável” (Ketzaly) (Pérez *et al.*, 2021, p. 7).

O umbigo e a umbigação como elo com a Mãe Terra são centrais. Dessa forma, essas relações são reconhecidas por meio de diversas construções pedagógicas, alcançando reflexões profundas sobre a própria história em diversos contextos.

Conclusões

Pedagogias ancestrais e estudos da infância. Potencialidades epistêmicas (Reflexões e abordagens do conhecimento)

A partir das três teses [teorias do desenvolvimento, outras epistemologias das Pedagogias ancestrais e o umbigo e os mundos possíveis] propostas no marco das Pedagogias ancestrais [em sua humanização e contemporaneidade racializadas pelo pensamento colonial moderno], podemos repensar nossas relações com nossas infâncias para o cuidado da vida (Melgarejo, 2025; Castro, 2024), o caminho da compreensão dos “significados de vida” (Stocel, 2011), como uma das bases para a construção da proposta das Pedagogias ancestrais, por se tratar de uma “ferramenta de análise linguística e histórica para contribuir com a recuperação da história oral e sua interpretação, aprofundando-se nas palavras da língua ancestral, por meio da análise de elisões e segmentações, o que leva ao conhecimento sobre a visão de mundo” (Muñoz, 2018, p. 65, tradução nossa).

Conquanto, por limitações de espaço, não tenha sido possível desenvolver reflexões argumentativas sobre o trabalho com os sentidos, a percepção e os sons, este ensaio de construção crítica descolonizadora serve e contribui para o trabalho do Programa LPMT e para os processos de cuidado e pesquisa com crianças, particularmente as da primeira infância e bebês, pois nos aponta para o potencial criativo de novos vínculos de pesquisa. Contribui também para nossas reflexões sobre os processos de formação como profissionais dedicados à infância. Portanto, necessitamos de uma formação intensiva em Pedagogias ancestrais para aprimorar nossa formação “para a compreensão dessas áreas da teoria sociopedagógica latino-americana contemporânea da descolonização

educacional, em conexão com os diversos campos emergentes, como o campo da infância em conexão com o cuidado e a sustentabilidade da vida, o pensamento da Mãe Terra, a relação saúde-comunidade e o "diálogo horizontal" (inter/cultural-inter/epistêmico-inter/científico-biocultural), em seu desdobramento em termos de novas concepções pedagógicas, como as ancestrais" (Melgarejo, 2025, p. 11, tradução nossa).

Compartilhamos com Teresa Castro (2024) a necessidade de gerar na educação uma consciência e um conhecimento sobre o cuidado da vida e de nossas infâncias (Melgarejo, 2025), pois "nos orienta a sentipensar outras epistemes, pedagogias e educações que levem em conta o sentir, o saber, o conhecer, o ser, o existir, a partir de relações de harmonia e respeito com a natureza" (Castro, 2024, p. 10, tradução nossa). A autora enfatiza a necessidade de descolonizar por meio do cuidado da vida: "aprender com os diferentes saberes ancestrais, populares e feministas (...) o cuidado de si, (...) da comunidade, da casa comum ou Mãe Terra" (Castro, 2024, p. 10, tradução nossa).

Referindo-se ao trabalho metodológico da Producción Horizontal de Conocimiento (Berkin, 2019) e à ecologia de saberes e às sociologias das ausências e emergências, como apontam Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2014, p. 444, tradução nossa),

reitero que a sociologia das ausências parte da ideia de que a racionalidade subjacente ao pensamento ortopédico ocidental é uma racionalidade indolente, que falha em reconhecer e, portanto, desperdiça grande parte da experiência social disponível ou possível no mundo. Grande parte da realidade que não existe ou é impossível é ativamente produzida como inexistente e impossível. Para capturá-la, é necessário recorrer a uma racionalidade mais ampla que revele a disponibilidade de muita experiência social declarada inexistente – a sociologia das ausências – e a possibilidade de muita experiência social emergente, declarada impossível – a sociologia das emergências.

Diante dessa razão indolente, encerramos com o convite a um aprofundamento nestes dois fragmentos profundos e belos: o primeiro já citado no início deste trabalho, mas que, como parte de todo este trabalho argumentativo, esperamos - confiando nas operações epistêmicas - possam ser lidos de múltiplas outras maneiras, compreendendo a profundidade epistêmica do escopo do conhecimento com nossas infâncias e suas geografias... O útero como primeiro território...

Todos viemos do mesmo útero, o útero é nosso primeiro lar, nosso primeiro território, nossa primeira escola, onde nossos avós, tias e mães nos ensinaram, nos comunicaram a transcendência de quem somos, de onde viemos e qual é a nossa história de origem; toda a humanidade vem do mesmo lugar, porque o útero de uma mulher japonesa,

chinesa, russa, europeia, ébera, Nasa, Iku, Wayuu, Dule, Kämentsä, Paisa ou costeira é o mesmo; é feito do mesmo tecido, portanto, **todos viemos do mesmo útero. Somos todos os mesmos filhos e filhas da mesma mãe**, em outras palavras, somos todos irmãos e irmãs neste mundo; se entendêssemos isso, o mundo seria diferente; todos nos amaríamos e respeitaríamos uns aos outros. (Stocel, 2014, p. 1, grifo nosso)

Assim, compreendendo profundamente o conceito de umbigo e umbigação, além dos direitos, entendemos e defendemos a ruptura, a quebra dos paradigmas antropocêntricos dominantes, o que inclui o direito, a ciência e a educação. Isso porque ainda não se

(...) compreendeu que o ser humano depende do mundo, do planeta, do universo em movimento. Essa visão “justifica” uma certa neutralidade que defende a necessária separação do sujeito-objeto a ser investigado. Acreditamos que o foco no ser humano continuará impedindo a existência de outras rationalidades, outras dimensões civilizacionais e, com isso, continuará sendo impossível reconhecer a existência de mundos diversos, uma homogeneização que a hegemonia busca continuar impondo. (Martínez, 2024, p. 341, tradução nossa).

Este é um convite para continuar o diálogo sobre as Pedagogias ancestrais como epistemologias outras, para investigar as geografias do útero-ventre como o primeiro território de nossas infâncias, visto ser essa uma forma de nos “ombligarnos con el mundo”, com a Mãe Terra, restaurando o conhecimento ancestral, compreendendo sua contemporaneidade.

Referências

ÁLVAREZ-AGUIRRE, Alicia; PÉREZ, Antonieta de J. Banda e MANCHAY, Rosa, Jeuna Díaz. Rituales para cuidar al neonato según la cosmovisión de comunidades Nahuas. **Eureka**, Asunción, v. 18, n. M, p. 221-237, 2021.

AUSTIN, Alfredo López. **Cuerpo Humano e Ideología**. México: IIA-UNAM, 2004.

BERKIN, Sarah Corona. **Producción horizontal del conocimiento**. México: CALAS, 2019.

BERKIN, Sara, Corona.; KALTMEIER, Olaf. **En diálogo**: Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales. Barcelona: Gedisa, 2012.

CASTRO-MAZO, Teresa. Despatriarcalizar el cuidado, caminos de sostenibilidad de la vida humana y la madre tierra. **Nodos y Nudos**, v. 8, n. 57, 2024.

CUBILLOS, Mónica Alexandra Salto. et al. Desarrollo infantil de 0 a 5 años desde una perspectiva contemporánea y reflexiva. **Revista Scientific**, v. 9, n. 31, p. 22-45, 2024. Disponível em: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2542-29872024000100022

DELVAL, Juan. A. **El desarrollo humano**. México: Siglo XXI, 1994.

JUNG, Carl Gustav. **Sueños, recuerdos y pensamientos**. Barcelona: Seix Barral, 2001 (Original publicado em 1961).

LPMT. **Documento maestro**: Propuesta de creación de programa académico Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Universidad de Antioquia, 2010. Disponible em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/RFpRW6gGvD5FYkr737cfr4G/?lang=es>

LUNA, Jaime Martínez. Presentación editorial. In: MELGAREJO, Patricia Medina. (coord.). **La otra formación docente**: Rutas pedagógicas, formación y resistencia... Compartencias entre México. v. 1. México: UPN, 2022.

MARTÍNEZ, Luna, Jaime. Conocimiento y comunalidad. **Bajo el Volcán**, v. 15, n. 23, p. 99-112, 2015. Disponible em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28643473006>

MARTÍNEZ, Jaime Luna. "Ombligación". In: MELGAREJO, Medina Patricia. y BERMÚDEZ, Flor Marina Urbina (coord.). **Siembras pedagógicas descolonizadoras**. Bio/epistemologías en una ecología inter/científica. Salud comunal-botiquín herbolario. Volumen 1. 2024.

MELGAREJO, Patricia Medina. Resemantizar al mundo como prácticas descolonizadoras en el horizonte de las pedagogías latinoamericanas. **Revista Brasileira de Educação e Cultura Latino-americana**, v. 8, n. 14, 2023. DOI: 10.61389/rbecl.v8i14.8414.

MELGAREJO, Patricia Medina. **Aproximaciones epistémico/descolonizadoras del cuidado de la vida en teoría social-pedagógica**: mediaciones para la formación profesional educativa. México: UPN, 2025. (Proyecto en proceso, folio 06/25).

MELGAREJO, Patricia Medina. **Giros, dispositivos y transiciones pedagogías descolonizadoras (1)** Hacer/nos territorio: geo/pedagogías sentí/pensantes. México: UPN, 2024 (Em proceso editorial).

MUÑOZ, Cartagena Maritza. **Sanación y educación**: Plantas maestras (Yagé) y Pedagogía de la Madre Tierra para un proyecto educativo conectado a la tierra. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidad de Antioquia, Medellín, 2018.

PAPALIA, D. E. et al. **Psicología del desarrollo**: De la infancia a la adolescencia. 11. ed. México: McGraw-Hill, 2009.

PAPALIA, Diane E; FELDMAN, Ruth Duskin.; OLDS, Sally Wendkos. **Desarrollo Humano**. 12. ed. México: McGraw-Hill, 2012.

SANTANA, Claudia, da Costa Guimarães.; PEREIRA, Luiz Miguel. Teatro Con Bebés: Una Lectura A Partir De La Pedología Histórico-Cultural De Vigotski. In: MEDINA-MELGAREJO, P. (coord.). **Geografías de las infancias y movimientos sociales**: Dialogar con niños para descolonizar el presente. México: Universidad Pedagógica Nacional, 2019. p. 235-249.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Trilce, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Justicia entre saberes**: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio. Madrid: Morata, 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza y MENESES, Maria Paula. (Eds.). **Epistemologías del Sur**; MENESES, M. P. (Eds.). **Epistemologías del Sur**: Perspectivas. Madrid: Akal, 2014.

SINIGUÍ, Ramírez S. Y. **Dearâdê**: Reflexiones de la educación indígena con la Madre Tierra. 2023. Tese (Doutorado) – Universidad de Antioquia, Medellín, 2023.

STOCEL, Abadio Green. **El vientre camino de sabiduría y medicina para vivir en paz**. Clase inaugural del profesor Abadio Green, II Cohorte de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Medellín: Jardín Botánico. 2014.

STOCEL, Abadio Green. **Pedagogía de la Madre Tierra**: Reconnectarse con el vientre. YouTube, 1 set. 2016. Disponível em: <https://youtu.be/rUcikJqXNmU>.

STOCEL, Abadio Green. La palabra, la sabiduría de los ancestros. In: **V COLOQUIO INTERNACIONAL**. Traducción profesional y construcción de sociedad. Medellín: ACTTI, Universidad de Antioquia, 2017.

STOCEL, Abadio Green. Pedagogía de la Madre Tierra: “Un deber histórico de nosotros los humanos”. **Revista Caminos Educativos**, n. 5, p. 59-69, 2018.

UDEA. **Licenciatura en pedagogía de la madre tierra**. Disponível em: <https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/unidades-academicas/educacion/oferta-pregrado/licenciatura-pedagogia-madre-tierra>

UPN-MÉXICO. **Universidad Pedagógica Nacional-México**. Disponível em: <https://upn.mx/>

VASSE, Denis. **El ombligo y la voz**: psicoanálisis de dos niños. Buenos Aires: Amorrortu, 1977.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicología USP**, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

WALSH, Catherine. **Pedagogias decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. v. 1. Quito: Abya-Yala, 2013.

Revisão textual e de normas da ABNT realizada por: Mariângela Tostes Innocêncio.