ISSN: 2358-8829

EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA SALA DE AULA: APRENDIZAGENS TERRITORIAIS EM EXPERIÊNCIAS DE CAMPO

Bruna Borges da Silva [1]
Cleiton Silveira [2]
Natália Wilborn [3]
Dieila dos Santos Nunes [4]

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento regional vem sendo compreendido, de forma cada vez mais consistente, para além de indicadores econômicos, incorporando dimensões humanas, culturais, ambientais e educativas. Nessa perspectiva, a educação ocupa lugar estruturante na redução das desigualdades e na consolidação da cidadania, princípio que orienta as interseções entre as diretrizes da UNESCO e o campo do desenvolvimento regional (GUMBOWSKY et al., 2020). Compreender como esses processos se materializam, contudo, exige aproximar-se dos lugares onde a vida acontece, dos sujeitos que os habitam e das práticas que neles se produzem.

Foi com esse propósito que a disciplina Educação e Desenvolvimento Regional, do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional das Faculdades Integradas de Taquara (PPGDR/FACCAT), incluiu em sua proposta a realização de saídas de campo como estratégia pedagógica. Em 2025, foram visitados dois espaços de natureza distinta: o Lar Padilha, em Taquara/RS, instituição fundada em 1978 que acolhe crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e é reconhecida como referência estadual na proteção infantojuvenil; e a Retomada Kaingang Kógũnh Mág, em Canela/RS, comunidade indígena situada na Floresta Nacional de Canela (Flona Canela),

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional das Faculdades Integradas de Taquara – PPGDR/FACCAT, bruna_borges@sou.faccat.br;
[2] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional das Faculdades Integradas de Taquara – PPGDR/FACCAT, cleitonsilveira@sou.faccat.br;
[3] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional das Faculdades Integradas de Taquara – PPGDR/FACCAT, nataliawilborn@faccat.br;
[4] Professor(a) orientador(a): Profa. Dra do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – PPGDR/FACCAT, dieilanunes@faccat.br.

ISSN: 2358-8829

unidade de conservação federal criada em 1968, com cerca de 557 hectares, integrante da Reserva da Biosfera da Mata Atlântica e de um importante corredor de biodiversidade.

A escolha desses espaços coloca em diálogo duas formas de educar e de cuidar. No Lar Padilha, o trabalho articula assistência psicológica, atividades culturais, educação formal e não formal e projetos voltados à autonomia de jovens que se preparam para a vida adulta, compreendendo o cuidado não apenas como proteção imediata, mas como prática social de reconstrução de vínculos e de reintegração familiar e comunitária. Na Retomada Kaingang, a ocupação da terra ultrapassa a dimensão física e configura-se como processo de resistência histórica, resgate cultural e fortalecimento comunitário, no qual território, identidade e espiritualidade se entrelaçam. A Flona, por sua vez, além de sua relevância ambiental, constitui espaço de disputa simbólica e política, onde se confrontam diferentes projetos de uso e de significado do território.

Registrar e analisar essas vivências torna-se relevante porque elas evidenciam que o desenvolvimento regional não pode ser pensado de forma dissociada dos direitos da infância e da adolescência, dos direitos dos povos originários e das dimensões ambientais e culturais do território. Assim, este trabalho tem como objetivo analisar as saídas de campo realizadas ao Lar Padilha e à Retomada Kaingang Kógũnh Mág, articulando as experiências observadas às discussões teóricas sobre educação não formal, território, decolonialidade, políticas educacionais e o papel da universidade comunitária no desenvolvimento regional.

Trata-se de um relato de experiência de abordagem qualitativa, construído a partir da observação direta, da escuta dos sujeitos e das percepções dos três pós-graduandos que participaram das visitas. Os resultados revelam dois modos distintos de organizar o tempo, o espaço e os processos formativos — um linear e normatizado, próprio do acolhimento institucional; outro circular e comunitário, próprio da vida na aldeia —, que não se hierarquizam, mas expressam a pluralidade de práticas educativas existentes no território. Conclui-se que o trabalho de campo, ao articular ensino, pesquisa e extensão, constitui dispositivo pedagógico potente para a formação de pesquisadores críticos e comprometidos com um desenvolvimento regional mais justo, inclusivo e plural.

ISSN: 2358-8829

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como relato de experiência, de natureza qualitativa e caráter descritivo-reflexivo. As saídas de campo foram concebidas como estratégia de aproximação com o território, compreendido como resultado da interação entre sistemas de objetos e sistemas de ações, atravessado por relações de poder, cultura, economia e modos de vida (SANTOS, 2009). Nessa perspectiva, o campo não é tomado apenas como lugar de coleta de informações, mas como espaço formativo, no qual o conhecimento se constrói a partir da experiência, da reflexão e do diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes produzidos nos próprios territórios (SANTOS, 2007).

As atividades ocorreram em 2025, no âmbito da disciplina Educação e Desenvolvimento Regional do PPGDR/FACCAT, em dois momentos: a visita ao Lar Padilha, em Taquara/RS, e a visita à Retomada Kaingang Kógũnh Mág, em Canela/RS. Os procedimentos adotados foram a observação direta dos espaços e das práticas, a escuta sensível das falas de educadores, crianças, adolescentes e lideranças e a participação nas atividades propostas pelos anfitriões. No Lar Padilha, os visitantes integraram uma dinâmica coletiva mediada por palavras; na Retomada, acompanharam a apresentação da comunidade por um de seus representantes, conheceram a escola indígena e percorreram uma trilha pela floresta.

As vivências foram posteriormente sistematizadas a partir das percepções individuais dos três autores, cujas trajetórias profissionais — na educação social, na arqueologia e no direito — ofereceram ângulos complementares de leitura da realidade observada. O material foi organizado em categorias analíticas (organização do tempo; espaço educativo; práticas de educação não formal; concepções de cuidado; relação com o desenvolvimento regional) e interpretado à luz do referencial teórico da disciplina, em consonância com a compreensão do trabalho de campo como dispositivo de ensino, pesquisa e extensão (RIBEIRO et al., 2013; VENÂNCIO, 2009).

Não foram realizadas entrevistas estruturadas nem coleta sistemática de dados pessoais. Em respeito aos sujeitos envolvidos, especialmente às crianças e aos adolescentes em acolhimento institucional e aos membros da comunidade indígena, nenhum participante é identificado nominalmente e não são reproduzidas imagens das visitas.

ISSN: 2358-8829

REFERENCIAL TEÓRICO

O ponto de partida teórico deste trabalho é a noção de território formulada por Milton Santos (2009), para quem o espaço é produzido pelas ações humanas e carregado de técnicas, intencionalidades, memórias e disputas. Pensar o desenvolvimento regional a partir dessa noção implica reconhecê-lo como processo situado, que se realiza de modos diferentes conforme as relações que cada grupo estabelece com o lugar que habita.

No campo educativo, a referência central é a educação não formal, entendida por Gohn (2011) como o conjunto de práticas educativas intencionais desenvolvidas fora dos espaços escolares, que articulam aprendizagens políticas, culturais e comunitárias e favorecem a formação de sujeitos críticos e participativos. Essas práticas organizam e potencializam saberes construídos no "mundo da vida", em diálogo com as experiências concretas e as necessidades das comunidades, e têm no educador social uma figura mediadora fundamental.

Para compreender a experiência indígena, recorre-se à crítica de Boaventura de Sousa Santos (2007) ao pensamento abissal, que historicamente separou os conhecimentos considerados válidos daqueles relegados à invisibilidade. Em contraposição, o autor propõe uma ecologia de saberes, capaz de reconhecer a pluralidade de conhecimentos e de racionalidades. Na mesma direção, as pedagogias decoloniais discutidas por Walsh (2013) compreendem as práticas educativas dos povos subalternizados como formas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver, nas quais ensinar e aprender são inseparáveis da luta pela terra, pela memória e pela continuidade cultural.

O pensamento complexo de Morin (2004) sustenta a necessidade de superar leituras fragmentadas da realidade, integrando dimensões sociais, culturais, ambientais e políticas na compreensão dos fenômenos educativos. Já Demo (2001) contribui ao relacionar a qualidade da educação à capacidade de formar sujeitos autônomos e críticos e ao defender a pesquisa como princípio educativo, o que reforça a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Por fim, o trabalho dialoga com a leitura de Gumbowsky et al. (2020) sobre as interseções entre a UNESCO e o desenvolvimento regional, que situa a educação, orientada pelos princípios da qualidade, da equidade e da inclusão, como eixo estruturante da superação das desigualdades, em sintonia com a Agenda 2030. Essa perspectiva

aproxima-se do compromisso de responsabilidade social assumido pela FACCAT enquanto universidade comunitária (FACCAT, 2022), que encontra nas saídas de campo uma forma concreta de aproximar a formação acadêmica das demandas da região.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sistematização das vivências permitiu identificar cinco categorias analíticas que expressam as principais aproximações e contrastes entre os dois espaços visitados. O Quadro 1 sintetiza esses achados, discutidos a seguir.

Quadro 1 – Categorias analíticas emergentes das saídas de campo

Categoria	Lar Padilha (Taquara/RS)	Retomada Kaingang Kógũnh Mág (Canela/RS)
Organização do tempo	Linear e normatizada: rotina estruturada em horários definidos, com tarefas domésticas e escolares, atendimentos técnicos e atividades formativas.	Circular e fluida: orientada pelos ciclos naturais e comunitários, com longos períodos de convivência em torno do fogo.
Espaço educativo	Instituição de acolhimento organizada para a proteção integral e a garantia de direitos.	Território retomado, escola indígena e floresta como espaços de aprendizagem.
Práticas de educação não formal	Projetos de autonomia juvenil, atividades culturais e dinâmicas de escuta e expressão de sentimentos.	Oralidade, transmissão de histórias e saberes ancestrais e convivência intergeracional.
Concepção de cuidado	Proteção integral, reconstrução de vínculos e reintegração familiar e comunitária.	Cuidado com a natureza e com os seus; reivindicação de atenção à saúde territorializada.
Relação com o desenvolvimento regional	Integra a rede regional e estadual de proteção social e atua na mitigação de desigualdades estruturais.	Afirmação identitária, defesa ambiental e construção de alternativas ao modelo hegemônico de desenvolvimento.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Tempos e espaços: dois modos de organizar o cotidiano educativo

No Lar Padilha, chamou atenção a estruturação rigorosa das atividades, distribuídas em horários previamente definidos e integradas a uma rotina amplamente preenchida. O cotidiano envolve a divisão de tarefas domésticas e escolares, o acompanhamento psicológico e práticas de educação formal e não formal orientadas para a autonomia e a reintegração familiar e comunitária. Essa organização expressa uma lógica institucional de proteção social, marcada por uma temporalidade linear e normativa, característica das instituições modernas, na qual o preenchimento contínuo do tempo assume, simultaneamente, função pedagógica, disciplinadora e de cuidado. Trata-

se do que Santos (2009) descreve como uso funcional do espaço e do tempo, orientado por racionalidades que buscam garantir ordem e previsibilidade, e do que Demo (2001) identifica nas práticas educativas institucionalizadas, estruturadas a partir de objetivos definidos em resposta a demandas legais, sociais e políticas.

Na Retomada Kaingang Kógũnh Mág, observou-se uma organização espacial e temporal distinta, marcada por uma cronologia fluida e pela centralidade dos ciclos naturais, comunitários e simbólicos. Grande parte do dia é dedicada à convivência entre os membros da aldeia, à permanência em torno do fogo e à transmissão oral de histórias, memórias e saberes ancestrais. Essa temporalidade rompe com a linearidade ocidental e organiza-se a partir da circularidade, do coletivo e da relação indissociável com o território. Nela, ensinar e aprender acontecem ao mesmo tempo, na escuta, na observação e na experiência compartilhada, o que evidencia a presença de racionalidades historicamente invisibilizadas pelo pensamento hegemônico (SANTOS, 2007).

Esse contraste não deve ser lido em termos de hierarquia ou de oposição, mas como expressão da diversidade de modos de organizar o tempo, o espaço e a formação dos sujeitos. À luz do pensamento complexo (MORIN, 2004), as duas experiências mostram que diferentes territorialidades produzem distintas formas de cuidado, aprendizagem e socialização e que leituras simplificadoras da educação e do desenvolvimento regional não dão conta dessa pluralidade.

Lar Padilha: cuidado, vínculo e educação social

Para a autora que atua como educadora social na instituição, retornar ao Lar Padilha na condição de mestranda provocou um deslocamento de olhar: ao suspender, ainda que momentaneamente, o fazer cotidiano, tornou-se possível perceber aspectos que a rotina costuma ocultar. Esse deslocamento ganhou forma em uma atividade mediada por um fio de linha, na qual cada participante retirava uma palavra e compartilhava os sentimentos, memórias e significados que ela despertava. A simplicidade da proposta revelou-se potente: ouvir crianças, adolescentes e educadores falarem sobre palavras aparentemente comuns tornou visível a densidade emocional daquele espaço, frequentemente encoberta pela intensidade das rotinas institucionais.

Um dos momentos mais significativos ocorreu quando um educador retirou a palavra “família” e afirmou ter duas: a de sua vida pessoal e o próprio Lar Padilha, com a qual se importa, se preocupa e pela qual se responsabiliza. A fala gerou reação imediata

de acolhimento e identificação entre as crianças e os adolescentes. O episódio evidencia que a instituição constitui não apenas um espaço de acolhimento, mas um território de relações, no qual vínculos afetivos são construídos cotidianamente. A educação social, nesse sentido, não se limita à execução de tarefas, mas fundamenta-se na construção de relações significativas, capazes de transformar trajetórias — tanto as dos acolhidos quanto as dos próprios educadores —, o que confirma a dimensão política, cultural e comunitária da educação não formal descrita por Gohn (2011).

As demais percepções ampliaram essa leitura. Sob o olhar das ciências humanas e da arqueologia, a visita evidenciou as condições sociais enfrentadas por adolescentes em situação de vulnerabilidade e a relevância estratégica da instituição na rede regional e estadual de proteção, reforçando que políticas públicas de acolhimento e de educação são fundamentais para mitigar desigualdades estruturais e exigem ações intersetoriais que articulem cultura, assistência social e formação cidadã. Sob a perspectiva do direito e das questões de gênero, destacou-se que muitos dos casos atendidos decorrem de contextos de violência doméstica, o que reforça que a efetivação da justiça depende, concretamente, da existência e do fortalecimento de instituições comprometidas com a proteção integral e com o acesso a direitos fundamentais, como saúde, educação e acompanhamento psicológico.

Ao mesmo tempo, a forte normatização do tempo e das práticas institucionais aponta para um desafio relacionado à gestão democrática: a necessidade de ampliar os espaços de participação, escuta e protagonismo dos acolhidos. Essa constatação dialoga com as orientações da UNESCO que, ao reafirmarem a centralidade da educação para o desenvolvimento humano, destacam a importância de processos educativos participativos e contextualizados (GUMBOWSKY et al., 2020).

Retomada Kaingang Kógũnh Mág: território, escola e resistência

A visita à Retomada foi mediada pela fala de um representante da própria comunidade, que narrou a relação de seu povo com o território, com a natureza, com os vínculos comunitários e com a rotina cotidiana. Sua apresentação revelou uma concepção de território orientada pelo cuidado com a natureza e com os seus, na qual a terra não é mercadoria, mas espaço de vida, pertencimento e continuidade cultural. Essa perspectiva desloca a lógica hegemônica de desenvolvimento, baseada na exploração e no consumo,

para uma racionalidade sustentada pela preservação ambiental, pela responsabilidade coletiva e pela interdependência entre sujeitos e território.

A gestão coletiva do espaço, com práticas de uso sustentável da floresta — inclusive o emprego de um biodigestor —, evidenciou um modo de ocupação que combina conhecimentos tradicionais e elementos do modo de vida da sociedade envolvente. A escola indígena, ainda que simples em sua estrutura física, apresentava-se cuidadosamente organizada, com cartazes e produções visuais nas paredes que expressavam intencionalidade educativa e identidade cultural. Ela cumpre dupla função: promove a escolarização das crianças Kaingang em diálogo com o sistema educacional brasileiro, ampliando suas possibilidades de comunicação, circulação institucional e reivindicação de direitos, e constitui território de afirmação cultural e de transmissão de saberes. Essa dupla função materializa o que Walsh (2013) descreve como pedagogias que resistem e (re)existem a partir de dentro das próprias comunidades.

A principal reivindicação apresentada pela comunidade é a conquista de uma Unidade Básica de Saúde (UBS) própria, que permita um atendimento territorializado, respeitoso da cultura, dos saberes tradicionais e das especificidades do povo Kaingang. A demanda revela uma compreensão ampliada de cuidado, na qual saúde, educação, território e cultura são dimensões indissociáveis da vida coletiva, e reafirma que o desenvolvimento regional precisa considerar as necessidades concretas e os modos próprios de organização dos povos indígenas.

Chamou atenção, ainda, o uso reiterado do verbo “lutar” pelo representante ao se referir à defesa e à retomada das terras tradicionais. A expressão não foi empregada em sentido bélico, mas como referência a um processo contínuo de atuação jurídica, administrativa e política, que envolve ações judiciais, procedimentos administrativos, reuniões com representantes locais e diálogo com diferentes instâncias do poder público, inclusive o Senado. Se historicamente o termo esteve associado a conflitos armados, no contexto vivido pela comunidade ele se ressignifica como busca de direitos por meio dos instrumentos legais e da presença ativa em espaços formais de decisão. Essa leitura, construída a partir da formação jurídica de uma das autoras, evidencia o protagonismo indígena nos processos de recuperação territorial e a urgência de mecanismos jurídicos que assegurem a proteção integral desses povos, reconhecendo-os como sujeitos ativos de seus próprios direitos.

Por fim, a trilha pela floresta proporcionou uma experiência sensorial e reflexiva que tensionou os ritmos acelerados da vida urbana e a lógica do “tudo para ontem”. Para os autores, o contato com uma comunidade que não vive o tempo como algo a ser vencido ou controlado, mas respeitado em seus ciclos, provocou a percepção de que não somos externos à natureza, mas parte dela. A retomada configura-se, assim, não apenas como ocupação física, mas como ação política de afirmação identitária e de defesa ambiental, central para o debate contemporâneo sobre educação intercultural, justiça ambiental e reconhecimento dos povos indígenas.

O campo como espaço de formação

As duas experiências confirmam a centralidade da educação não formal na constituição dos sujeitos. No Lar Padilha, os projetos de autonomia juvenil e de reintegração familiar operam como espaços de aprendizagem social e política, nos quais se constroem noções de pertencimento, responsabilidade e exercício de direitos. Na Retomada Kaingang, a educação articula-se à transmissão de saberes ancestrais, à espiritualidade e à relação com a terra, rompendo com concepções homogêneas e universalizantes. A coexistência de ritmos linear e circular reforça a necessidade de abordagens educativas comprometidas com a diversidade cultural, a decolonialidade e a sustentabilidade, em convergência com as contribuições da UNESCO à Agenda 2030 (GUMBOWSKY et al., 2020).

Do ponto de vista pedagógico, as saídas de campo reafirmaram a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (DEMO, 2001). O encontro com realidades concretas e socialmente relevantes funcionou como mediação entre os referenciais discutidos em aula e o território, e as diferentes trajetórias profissionais dos autores mostraram que um mesmo espaço pode ser lido a partir de múltiplas lentes, que se complementam. Como observam Ribeiro et al. (2013), a inserção em realidades sociais complexas amplia o sentido da formação acadêmica ao convocar os estudantes a refletirem sobre seu papel ético, político e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As saídas de campo ao Lar Padilha e à Retomada Kaingang Kógũnh Mág constituíram experiências formativas centrais para a compreensão da educação como processo amplo, situado e contextualizado, que articula dimensões formais e não formais

na promoção de direitos, na preservação cultural e na construção de um desenvolvimento regional inclusivo. Conforme apontam Venâncio (2009) e Ribeiro et al. (2013), o trabalho de campo, quando compreendido como dispositivo pedagógico, aproxima teoria e realidade social e favorece aprendizagens que emergem da escuta, da convivência e da reflexão crítica sobre os territórios.

As percepções construídas ao longo das visitas — o contato com as vulnerabilidades e com os vínculos que sustentam o acolhimento institucional, a reconexão com saberes ancestrais na comunidade indígena e a esperança produzida em contextos adversos — evidenciam que diferentes padrões temporais, culturais e organizacionais são constitutivos de práticas socioeducativas transformadoras. A educação, portanto, não pode ser compreendida a partir de modelos homogêneos, mas deve considerar a diversidade de racionalidades, tempos e formas de organização social presentes nos territórios.

Em escala regional, as experiências reforçam o papel da educação como eixo estruturante na superação das desigualdades e evidenciam a relevância das instituições de acolhimento e das comunidades tradicionais na constituição de redes de proteção social e de processos de resistência identitária. O desenvolvimento regional passa, assim, a ser compreendido para além dos indicadores econômicos, incorporando dimensões humanas, culturais, territoriais e ambientais. No plano formativo, as vivências fortaleceram nos pós-graduandos do PPGDR/FACCAT uma postura crítica e comprometida com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, característica da universidade comunitária.

Como desdobramentos, aponta-se a importância de ações extensionistas contínuas, como parcerias entre a FACCAT, o Lar Padilha e comunidades indígenas para a realização de oficinas interculturais de educação não formal; o desenvolvimento de pesquisas sobre gestão democrática em contextos de vulnerabilidade social; e projetos de acompanhamento de políticas públicas alinhadas à Agenda 2030, incluindo o direito à saúde territorializada reivindicado pela comunidade Kaingang. Tais iniciativas ampliam o alcance das saídas de campo e as consolidam como práticas pedagógicas estratégicas para a construção de uma região mais justa, diversa e socialmente comprometida.

Palavras-chave: Educação não formal; Desenvolvimento regional; Lar Padilha; Retomada Kaingang; Decolonialidade.

ISSN: 2358-8829

REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

FACCAT. **Política de Responsabilidade Social Universitária da FACCAT**. Taquara: Fundação Educacional Encosta Inferior do Nordeste, 2022. Disponível em: https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/ckeditorfiles/UPE-2022_ano_de_referencia_2021.pdf. Acesso em: 14 dez. 2025.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GUMBOWSKY, A.; JURASZEK, L.; NOERNBERG, E. I.; MAIA, E. D. W. da. Educação e desenvolvimento regional: a UNESCO e as interseções com o desenvolvimento regional. **Interação**, Varginha, v. 22, n. 2, p. 79-93, 2020. DOI: 10.33836/Interao.v22i2.371.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2004.

RIBEIRO, Carlos Dimas Martins et al. O trabalho de campo como dispositivo de ensino, pesquisa e extensão na graduação de Medicina e Odontologia. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 17, n. 47, p. 947-957, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 78, p. 3-46, 2007.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2009.

VENÂNCIO, Marcelo. Diário de campo: experiências vividas e percebidas na comunidade rural São Domingos em Catalão (GO). **Campo-Território**: Revista de Geografia Agrária, Uberlândia, v. 4, n. 7, p. 237-244, fev. 2009.

WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Abya-Yala, 2013.