

A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO DE (RE)SURGÊNCIAS: ECOLOGIAS, COSMOLOGIAS E DECOLONIALIDADES

Isis Maria da Graça Ferreira Santos¹

Resumo

O artigo propõe as abordagens decoloniais para subverter as influências do neoliberalismo e da colonialidade na universidade pública, visando transformá-la em um agente efetivo de mudanças sociais, considerando este espaço como catalisador de transformações para superar as limitações impostas pelos paradigmas epistemológicos dominantes. Busca-se redefinir (rememorar) as dinâmicas de fruição de conhecimento para promover um conceito ampliado de cidadania, a florestania, colocando em convergência e confluência o Bem Viver e as pedagogias decoloniais nos espaços universitários. O estudo realiza a pesquisa exploratória e bibliográfica, e ressalta a necessidade do mergulho na ancestralidade, promovendo um movimento contra-colonial para adiar o fim do mundo.

Palavras-chave: universidade pública; contra-colonização; bem-viver; florestania; pedagogias decoloniais

LA UNIVERSIDAD COMO ESPACIO DE (RE)SURGIMIENTOS: ECOLOGÍAS, COSMOLOGÍAS Y DECOLONIALIDADES

Resumen

El artículo propone enfoques decoloniales para subvertir las influencias del neoliberalismo y de la colonialidad en la universidad pública, con el objetivo de transformarla en un agente efectivo de cambio social, considerando este espacio como un catalizador de transformaciones para superar las limitaciones impuestas por los paradigmas epistemológicos dominantes. El objetivo es redefinir (re-cordar) las dinámicas de frucción del conocimiento para promover un concepto ampliado de ciudadanía, la florestanía, para hacer convergir y confluir el Buen Vivir y las pedagogías decoloniales en los espacios universitarios. El estudio realiza una investigación exploratoria y bibliográfica, y enfatiza la necesidad de sumergirse en la ancestralidad, promoviendo un movimiento contra-colonial para postergar el fin del mundo.

Palabras clave: universidad pública; contra-colonización; buen vivir; florestanía; pedagogías decoloniales

Introdução

No dia 05 de outubro de 2023, Ailton Krenak, filósofo, escritor, liderança indígena e ativista ambiental, foi eleito para ocupar a cadeira 5 da Academia Brasileira de Letras - ABL. Tal feito não o tornou imortal, pois assim já o era. Seu

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH-UERJ); Mestre em Administração Pública (PROFIAP-UFF) e em Relações Internacionais (Escola Diplomática-Madrid/ESPANHA). ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7073-6465>. Servidora pública federal Administradora da Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: isis.mariagfs@gmail.com.

pensamento e luta representam as ancestralidades carregadas através dos séculos pelos povos originários. Seus ancestrais, o avô montanha e a avó rio, são por natureza imortais (Krenak, 2022). Krenak, assim, realizou um feito histórico: ser o primeiro representante do pensamento indígena na ABL; sendo insurgência em um espaço hegemônico e de marcada herança colonial.

Falar de educação e do pensamento de Krenak, é instigador e inspirador. O autor nos ensina a pensar de forma ampliada, de “suspender o céu”. Essa perspectiva nos faz expandir nosso horizonte, “não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir” (Krenak, 2020a, pg. 32). Em um mundo onde a educação busca instituir uma monocultura, onde a escola e a universidade são continuidades de projetos coloniais (religioso-militar), suspender o céu, torna-se uma necessidade, uma urgência para sobrevivermos a este mundo e termos tempo de reeditá-lo.

Figura 1 - Cerimônia de posse de Ailton Krenak na Academia Brasileira de Letras, em 05/04/2024



Fonte: Agência Gov. (Ministério da Cultura²)

² Consulta disponível em:
<https://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/noticias/ministra-participa-da-posse-de-ailton-krenak-primeiro-indigena-eleito-para-a-abl>



Os espaços formais de educação são vistos como peça-chave axiomática do capitalismo. São os espaços onde produzimos o “capital humano”, o indivíduo pasteurizado que após longos anos de de-formação, irá finalmente ingressar no mercado de trabalho. É a reificação massificada. Nos tornamos seres-coisas e trabalhamos para produzir coisas. Nunca é sobre a natureza, é sobre a coisa, o capital. A formação escolar e universitária opera no sentido de materializar esse processo de mercadologização das coisas.

Como nos lembra Krenak (2020a), é mais fácil produzirmos consumidores que cidadãos conscientes e engajados. Pensar dá trabalho, nos faz ser críticos e isso não é uma característica que o capitalismo quer que seja instigada por aí. Mas o consumo é diferente, ele valida o consumidor-cidadão a partir de seu poder de compra. Vivemos numa Sociedade *Personnalité*. Seguindo essa lógica, os espaços de ensino são confundidos com edifícios e paredes e, esquecendo-se da experiência própria do que seria uma escola. Na sociedade de consumo (Baudrillard, 1995; Bauman, 2008), a escola é o prédio, uma instituição que confere o ingresso ou *ticket*, para alguns que possam acessá-la.

A experiência do ensinar e do aprender é trocada por uma simples permanência, ou dormência, de horas neste edifício-escola. A potencialidade desse espaço-tempo, que é a escola como experiência existencial-transcendental, foi transformada ao longo dos séculos, mas seguindo sempre um ímpeto de controle, submissão, hierarquia e homogeneização (Althusser, 1980; Orwell, 2009). Os povos originários foram os primeiros em denunciar essa colonização das ideias e dos seres. Os projetos de escolas jesuítas (toma aqui a bíblia) e de escolas militares (farda e bandeira), são exemplos históricos-coloniais de relevância.

Abordando a área da Educação e, delimitando o enfoque à educação pública superior, é possível observar uma racionalidade que tem moldado este segmento. Desde os primeiros anos de formação, verificamos que o ambiente escolar age, entre outros propósitos, como uma ação disciplinar sobre os corpos e mentes dos alunos (Foucault, 2013). Atendo-se sucintamente ao vocabulário pedagógico, o aluno - *alumni* do latim - traduzir-se-ia com um “ser sem luz”, a (de negação) e *lumni* (de luz), à espera da iluminação proveniente da tocha de conhecimento de seu

mestre. Ora, se partimos do princípio de que o aluno chegaria à sala de aula como uma “tábula rasa”, sem considerar sua experiência e conhecimentos prévios, estaríamos apenas reforçando a educação bancária, há muito denunciada por Paulo Freire (2005, 2014).

Sendo assim, considerando os elementos disciplinares impetrados ao indivíduo desde a escola até a sua chegada à universidade, poderíamos nos perguntar: de que forma podemos fomentar uma visão crítica acerca da sociedade para a construção de uma cidadania contra-colonial? Com relação ao desenvolvimento de uma visão crítica, radicada em uma transdisciplinaridade enriquecida por meio de diversas cosmologias, poderíamos trabalhar algumas dimensões do ensino superior, no que tange à produção de ciência (Dagnino, 2010 e 2019), a estrutura compartimentalizada da universidade (Castro-Gomes, 2007), os dispositivos de ensino-aprendizagem (Larrosa, 1999) e a mercadologização do conhecimento (Laval, 2019).

No ambiente acadêmico, os alunos iniciam a graduação já com a sensação de estarem correndo atrás de algo, perseguindo um espaço no mundo, um espaço precisamente no mercado de trabalho. Eis uma das faces da racionalidade neoliberal (Dardot e Laval, 2017) aqui presente, as relações de desejos no ambiente universitário sendo pautadas pelas leis de mercado (Fisher, 2020). Essa lógica, da vida como um “podium”, em que as relações são competitivas e as conquistas escassas - afinal de contas não há lugar para todos no podium - exerce uma potente influência sobre os indivíduos (Krenak, 2023).

A produção de subjetividades a partir da falta, coloca os indivíduos em posição de busca incessante (Safatle; Júnior; Dunker, 2020). E como bem nos lembra Krenak (2022), vivemos em um mundo de produção de ausências. No ambiente universitário, os alunos buscam ser aprovados nas disciplinas, buscam um estágio, buscam uma colocação no mercado. Os professores, por sua vez, buscam publicar cada vez mais e mais artigos, a irem a mais congressos, a produzirem cada vez mais. Assim, nos deparamos com um paradoxo: seria então a falta ou o excesso o que estaria nos empurrando para essa fetichização da busca constante?

Aqui vemos a face completa da racionalidade que opera nestes espaços, por meio de um capitalismo irrefreável. Esta racionalidade, nos empurra em direção ao abismo do tempo. Comprometemos o futuro em prol do consumismo de agora. Ela foi feita para provocar falaciosos consensos, não abre caminhos, mas oferece um único caminho (*There is only one way*, como diria Thatcher). E aqui o problema deste artigo é posto: considerando a universidade pública um espaço catalisador da mudança e das transformações sociais, mas considerando também que este espaço não está livre dos condicionantes do neoliberalismo e da colonialidade, como alterar o jogo de forças que atuam no epicentro da produção de conhecimento, a fim de florescer a florestania? As universidades têm uma dupla relação com as políticas públicas, são por um lado, objeto destas e por outro lado, centro de pesquisas que alimentam e fornecem os insumos para a elaboração dessas políticas.

Dessa forma, os estudos decoloniais se inserem nesse debate como possibilidade de alternativa ao modo de desenvolvimento preconizado pelo Estado e traduzido em políticas públicas. A abordagem decolonial vem denunciar e suscitar o esgotamento de tal modelo e a evocar a ancoragem de consciência por meio da inserção das mais diversas cosmologias no ambiente universitário (Castro-Gomes, 2007), pondo em xeque as estruturas, relações e conceitos da herança da modernidade/colonialidade que ainda reverberam nos espaços públicos. Sobre a colonialidade do saber, surgem algumas possibilidades dentro da insurgência paradigmática-pedagógica, como a desobediência epistemológica proposta por Mignolo (2008).

Como contraponto e insurgência, Krenak (2022), aponta para a educação indígena, que não considera o indivíduo como uma tabula rasa, que precisa ser formatado e moldado pelo professor e pela escola. Como se todos devessem ser moldados por meio de práticas e metodologias pedagógicas, sem oferecer espaço para que o aluno expresse sua própria forma de existir. Não há um ponto de chegada, e sim, um caminho a ser percorrido em comunhão. A pedagogia decolonial, neste sentido, introduz uma nova práxis no ambiente de aula - não apenas a sala, pois são múltiplos os espaços para a aprendizagem - em que os

indivíduos podem questionar as narrativas hegemônicas e construir novos conhecimentos a partir de outras perspectivas.

Este artigo, assim, intersecciona três universos que conformam um só. Falamos em ecologias, cosmologias e decolonialidades. Sempre plural e singular, nunca individual. O conceito de ecologia é trazido por Krenak (2018, p.1) como “floresta viva a respirar e a inspirar: a vida da floresta é o suporte para a materialidade e a espiritualidade da existência, da cultura e da produção/reprodução da subsistência”. A opção pelo termo "cosmologias", em vez de "paradigma", justifica-se neste texto porque este último carrega o peso do cientificismo pós-moderno proposto por Thomas Kuhn e negligência à diversidade dos modos de vida existentes.

Cosmologias, neste contexto, representa a compreensão do cosmos como um todo, englobando tanto os seres humanos quanto a natureza. Como aponta Bispo dos Santos (2022), vivemos uma cosmofofia, orquestrada pelo viés capitalista, que se refuta a viver em diversidade, a reconhecer o mundo diversal. Decolonialidades no plural, considera não só a contribuição dos estudos decoloniais e do grupo Modernidade/Colonialidade (Ballestrin, 2013) como visa construir o entendimento de suscitar as múltiplas formas de se fazer a contra-colonização, em denúncia aos modos de subjetivação da colonialidade global que ainda persistem (Ballestrin, 2013). É a partir desta encruzilhada de ideias que o presente artigo pretende investigar o florescimento de uma cidadania contra-colonial, refletida nos espaços de educação superior e sobretudo, comprometida com o Planeta e a Natureza, para o renascimento de um ser integral a partir do Bem Viver e da Florestania.

Antes, façamos a contra-colonização: dos sentidos, das ideias, do ser

Ao definir a colonialidade do poder, Aníbal Quijano (2010) materializa os sustentáculos do capitalismo e da herança colonial, que povoam todos os elementos constitutivos das relações de poder na sociedade. Este conceito seria ampliado posteriormente por Mignolo (2008), ao incluir nesse espectro a colonialidade do ser e do saber. Avaliando os aspectos da colonialidade, Antônio Bispo dos Santos (2023) traz uma reflexão acerca, inclusive, do uso das palavras, da ressignificação

da linguagem (semear a palavra), por esta não estar à margem da empresa do colonialismo. Nesse movimento de contracolônização, Bispo (2023) propõe um modo de vida ainda não denominado, mas que não deveria ser binário e, sim, diversal.

A empresa da modernidade/colonialidade, tema central dos estudos decoloniais propostos pelo Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) (Ballestrin, 2013), trouxe consigo as marcas profundas que moldaram o colonizado e seu entorno, em uma dimensão que opera em dois planos, o psicológico-existencial e o territorial, promovendo fraturas ainda expostas nos territórios colonizados, incluindo o Brasil (Césaire, 2020; Fanon, 2005; Negri, 2015; Souza, 2019). O embotamento psicológico e social ao qual é submetido o indivíduo colonizado, perpassa sua identidade e sua posição no mundo (Memmi, 2007). Determina de onde ele veio e quem ele é. Neste sentido, observa-se a colonização dos sentidos e dos desejos, moldando e formatando o ser, incluindo a colonização do inconsciente (Guattari; Rolnik, 1996).

O presente artigo relaciona alguns conceitos que, de certa forma, foram esvaziados pelo tempo e pelo paradigma civilizatório ocidentocêntrico em que vivemos. Entre eles: a cidadania e o bem viver (Acosta, 2016; Gudynas, 2011). O Bem Viver é um conceito que se originou nas culturas indígenas andinas e amazônicas e é usado como referência a um modelo de desenvolvimento que busca garantir a realização do bem viver através de sistemas econômicos, políticos, socioculturais e ambientais organizados, sustentáveis e dinâmicos (Acosta, 2008 e 2016); (Gudynas, 2011); (Dávalos, 2008 e 2011).

Dentro deste universo de significado, a pesquisa traz um conceito ampliado, o de florestania que, como bem explica Krenak (2022), busca unir em confluência, e não apenas em convergência, os dois conceitos acima citados. A florestania traz consigo a união do indissociável binômio ser-natureza, por meio de uma cosmovisão que inclui diversas narrativas, sobretudo como contraponto à narrativa que hoje é amplamente imposta pelo capitalismo, a narrativa-única e homogeneizante, a coisificação de tudo.

O processo de colonização impôs uma narrativa única que afetou não apenas as relações sociais, mas também a forma como as pessoas se relacionam com a natureza e com elas mesmas (Kohn; Reddy, 2017). Nesse contexto, a decolonização dos sentidos da alma (Rolnik, 2015) surge como uma possibilidade de resgatar outras narrativas e formas de viver que foram esvaziadas pelo tempo e pelo paradigma civilizatório moderno.

Com relação a este esvaziamento, podemos observar que a cidadania foi reduzida a um conjunto de direitos e deveres formais que pouco contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. O bem viver, por sua vez, foi transformado em um ideal inalcançável, que não encontra espaço no mundo contemporâneo regido pelo capitalismo. Nesse sentido, a florestania surge como um conceito que busca unir a cidadania e o bem viver em uma perspectiva que inclui a natureza como parte integrante da vida humana. A florestania propõe uma sinergia entre ser e natureza, por meio de uma cosmovisão que inclui diversas narrativas e modos de vida. Ela nos lembra que somos parte de um todo maior e que a preservação da natureza é condição essencial para a nossa sobrevivência como espécie (Krenak, 2022).

Na formação escolar e universitária, é importante que sejam trabalhados conceitos como cidadania, bem viver e florestania de forma interligada, para que os alunos possam compreender a importância da natureza em suas vidas e na sociedade como um todo. A educação pode ser pautada em uma perspectiva crítica e transformadora, que leve os alunos a refletirem sobre a forma como se relacionam com o mundo e a buscar alternativas mais justas e sustentáveis. Neste sentido, é fundamental que os espaços de educação formal, aqui em foco, sejam de diálogo e de construção coletiva do conhecimento, em que os alunos sejam incentivados a questionar e a propor soluções para os problemas que enfrentamos como sociedade.

É preciso que os espaços de educação superior contemplem não apenas o conhecimento técnico, mas sobretudo valores como a solidariedade, a cooperação e o respeito à diversidade. A decolonização dos sentidos da alma passa a ser um processo contínuo de reconstrução de narrativas e de práticas que resgatem a

relação harmoniosa entre ser e natureza. O ensino do bem viver na formação é uma oportunidade de promover uma educação transformadora, que contribua para a construção de uma sociedade mais solidária.

Repensar a cidadania a partir do Bem Viver: a Florestania como possibilidade

Considerando a cidadania como uma forma de pensar e produzir o ser, o que vemos hoje é a reprodução de um cidadão-consumidor (Krenak, 2022), mais consumidor que cidadão, pois o capitalismo necessita de consumidores em massa e não de cidadãos conscientes e engajados com reflexão crítica sobre seus territórios e corpos. A construção da cidadania é um conceito antigo em perspectiva histórica, estando relacionado ao surgimento das Cidades-Estado (polis), na Grécia Antiga. Todavia, considerando as transformações sociais e evolução do termo, com o início da Modernidade e a formação dos Estados-Nação, observamos o surgimento de uma cidadania substantiva, extrapolando o sentido originário do indivíduo da cidade.

Apesar de o conceito de cidadania ter se expandido, ainda está fortemente arraigado no ser humano a ideia de urbanidade quando debatemos o conceito de cidadania. A evolução das cidades passa invariavelmente pela evolução das civilizações e pela estruturação dos modos de vida na sociedade até os dias atuais (Lefebvre, 2008; Pinsky, 2011). Antes, os cidadãos da polis desconsideravam mulheres e escravos, hoje, os cidadãos desconsideram a natureza e os marginalizados (precarizados, subalternos, colonizados).

Segundo o relatório das Nações Unidas (ONU), The 2017 Revision of World Population Prospects³, em 2016, a população do planeta passou a habitar majoritariamente os espaços urbanos, com uma cifra de 54,5%, tornando assim o planeta Terra um planeta urbano. Segundo é estimado no relatório, os assentamentos urbanos alcançarão o número de 67%, até 2050. Cabe destacar, como apontam as pesquisas do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA⁴),

³ UNITED NATIONS. The 2017 Revision of World Population Prospects. Disponível em: <<https://population.un.org>>. Acesso em: 14 mar. 2022.

⁴ IPEA. Urbanização - Metrôpoles em movimento. Desafios do Desenvolvimento. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=994> Acesso em: 15 mar. 2022.

que no caso brasileiro, na década de 1970, 57% da população brasileira já habitavam em centros urbanos. Com a pressão posta pelo crescimento populacional nos países menos desenvolvidos, com as mudanças climáticas em todo planeta e com a crescente concentração de pessoas nas áreas urbanas, as cidades foram impelidas a recorrerem a um planejamento sustentado, que oferecesse soluções inteligentes para as necessidades de seus habitantes nesta e nas gerações seguintes.

Na busca de se transformar e de melhorar a vida de seus indivíduos, as cidades se reinventaram ao longo dos anos, buscando respostas para os desafios postos em cada sociedade, de forma que a própria urbanização, como aponta Harvey (2018), passou a contribuir para o estabelecimento de bem-estar nas cidades. Assim, as cidades carregam uma enorme responsabilidade, ao mesmo tempo que são a chave para propor as tendências e respostas glocalizadas⁵.

Ao falar em bem-estar, podemos afirmar que o que é vendido como bem-estar pelo capitalismo e o que é reconhecido com bem-estar pelos povos originários se difere em conteúdo e substância. Sumak Kawsay é uma expressão que significa “bem viver” em quíchua, uma língua indígena dos Andes. “Sumak” significa plenitude e “Kawsay” significa viver. O Bem Viver é um conceito que se baseia em princípios como a aceitação de estados plurinacionais, o que significa reconhecer e respeitar as diferentes identidades nacionais dentro de um território. Ele também defende uma economia baseada em princípios de solidariedade, responsabilidade, integralidade e reciprocidade (Dávalos, 2011). O Bem Viver também propõe mudanças nos moldes de produção e consumo, buscando sempre uma qualidade de vida universal e não no acúmulo de capital.

Se não formos capazes de nos inspirar para criar corpos vivos para uma Terra viva, nós não vamos experimentar o Bem Viver. O Bem Viver são corpos vivos em uma terra viva. A gente não pode incidir sobre a Terra como se a gente fosse uma máquina retroescavadeira. Nós não temos que

⁵ A glocalização é um conceito que conjuga tanto a “globalização” quanto a “localização” que, com a proliferação das TICs, podem ocorrer de forma simultânea, sem que necessariamente uma prevaleça sobre a outra. O termo surgiu na década de 1980, sendo consagrado no The Oxford Dictionary, como “telescoping global and local to make a blend”.

formar técnicos. A gente tem que ajudar a formar seres humanos. A ideia de que o ser humano é alguma coisa dada, um evento que já está programado, é um erro. Seres humanos são constituídos (KRENAK, 2020b, p.20).

É um conceito que nos convida a pensar em possibilidades de novos mundos, sempre com os pés no chão e entendendo os reais problemas e em qual ponto de partida nos encontramos (Acosta, 2016). Por exemplo, no Equador, o Bem Viver foi incorporado à Constituição do país em 2008. Isso significou o reconhecimento dos direitos da natureza e a interdependência entre os direitos humanos e os direitos da natureza (Acosta, 2016). O Bem Viver tem sido usado como inspiração para a construção de políticas públicas e práticas sociais que promovam a inclusão social⁶ e o respeito à diversidade cultural. Neste sentido, na educação, o Bem Viver tem sido usado como base para a construção de escolas inclusivas que promovam a igualdade de oportunidades para diferentes estudantes e trabalhem as singularidades de cada grupo.

Em sentido mais amplo e coletivo, apresenta-se o conceito de florestania, uma cidadania vivida com a natureza. Esta nova palavra, florestania, como descreve Boff (2019), foi criada no Estado do Acre, sob o governo de Jorge Viana. A Florestania é um conceito criado por Antônio Alves, cronista, poeta e pensador acreano, no final dos anos 80 para promover a “cidadania” adaptada à floresta amazônica. O pressuposto da formulação é a preservação das riquezas naturais da floresta como condição para o desenvolvimento humano, econômico e social. O termo florestania foi criado para representar um conceito novo de desenvolvimento e de cidadania no contexto da floresta amazônica. Ele busca repensar a cidadania ligada aos povos da floresta e é destacado por Ailton Krenak (2022). O conceito de florestania tem sido aplicado de diversas formas, trazendo um universo de possibilidades sonhadas.

No documentário “Pisar Suavemente na Terra”, de Marcos Colón, o ativista indígena e filósofo Ailton Krenak explica que o discurso da florestania foi se alargando como uma afirmação de possibilidade de vida cidadã dentro da floresta

⁶ Ver Artigo A Prática do Bem Viver e a Inclusão Social na Escola, em Editora Brasil Cultural, disponível em: <https://brasilcultural.com.br/blog/a-pratica-do-bem-viver-e-a-inclusao-social-na-escola>.

em oposição ao avanço da mineração, o monocultivo, o garimpo, a exploração de petróleo, a extração de madeira e a construção de usinas hidrelétricas. Como afirma Boff (2019), “fenômenos novos exigem palavras novas [...] agora trata-se da florestania não só como cidadania na floresta, mas como cidadania da floresta. A floresta é considerada, pois, como um novo cidadão.”

As pedagogias decoloniais em confluência: o florescimento da Florestania nos espaços universitários

A pedagogia decolonial e a formação de um currículo reformado é uma temática que vem sendo debatida por diversos autores e pesquisadores na América Latina (Díaz, 2010; Walsh, 2009, 2014; Gaona, Reyes, 2021). A pedagogia decolonial introduz uma nova práxis no ambiente de aula - não apenas a sala, pois são múltiplos os espaços para a aprendizagem - em que os indivíduos podem questionar as narrativas hegemônicas e construir novos conhecimentos a partir de outras perspectivas. Urge promover uma formação crítica que valorize outras formas de conhecimento e saberes locais, além de incentivar o diálogo intercultural e a valorização da diversidade. A pedagogia decolonial pode contribuir para a construção de sociedades mais justas e igualitárias, em que a florestania possa ser uma realidade concreta e não apenas uma utopia distante (Silva, Oliveira, 2021; Vicentini, Ramos Lamar, 2022).

A partir da relação entre conceitos como cidadania, florestania, bem viver e colonialidade global, a pedagogia decolonial e a formação de um currículo reformado ganham destaque (Ballestrin, 2013; Díaz, 2010; Freire, 2005; Gaona E Reyes, 2021). A pedagogia decolonial propõe uma abordagem crítica à educação, que considera a influência da colonização nas estruturas do ensino e busca descolonizar o conhecimento. Essa perspectiva questiona a imposição de um modelo único e homogeneizante de educação, que não leva em conta as particularidades culturais, sociais e históricas de cada grupo e região. Além disso, a pedagogia decolonial busca promover uma educação que esteja em harmonia com a natureza, em confluência ao conceito de florestania. A formação de um currículo reformado é um desdobramento da pedagogia decolonial, que busca rever os conteúdos e

metodologias de ensino a fim de descolonizar o saber e torná-lo mais inclusivo e democrático.

A construção de um currículo reformado pode partir da consideração das vozes dos grupos historicamente excluídos e minoritários, bem como a diversidade cultural e a riqueza dos saberes populares (Arroyo, 2014; Fuchs, 2019). Isso implica em um processo de revisão crítica dos conteúdos e metodologias de ensino, com a finalidade de construir uma educação mais contextualizada, crítica e emancipatória (Rufino, 2021; Walsh, 2009 E 2014; Penna, 2014; Mata 2022; Mota Neto, 2020). Dessa forma, Hooks (2017, p.193) afirma que “para educar para a liberdade, portanto, temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos”. A pedagogia decolonial e a formação de um currículo reformado representam dessa forma importantes esforços na luta contra a colonização do saber e do poder. Essas abordagens colocam em pauta a necessidade de superar o modelo eurocêntrico de conhecimento e educacional, valorizando a diversidade e promovendo uma educação que esteja em sintonia com os desafios da atualidade, como a crise ambiental e as desigualdades sociais (Oliveira; Candau, 2010).

Contudo, sabemos que este feito pode parecer idealista e utópico para muitos educadores, pedagogos e profissionais da educação, que veem no currículo uma forma de balizar este gênero profissional. Para muitos educadores inclusive, pode parecer difícil esta empreitada uma vez que se veem “presos” a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sobre esse aspecto, a autora Bell Hooks (2017, p. 180) reflete que “uma das coisas que impedem muitos professores de questionar suas práticas pedagógicas é o medo de que ‘essa é minha identidade e não posso questioná-la’”. E a autora complementa de forma instigante quando afirma que, “para provar a seriedade acadêmica do professor, os alunos devem estar semimortos, silenciosos, adormecidos. Não podem estar animados, entusiasmados, fazendo comentários, querendo permanecer na sala de aula” (Hooks, 2017, p.194).

Para que seja possível promover a formação de uma nova consciência crítica que leve em consideração as diversas narrativas e perspectivas de mundo presentes em nossa sociedade, é preciso que o ensino do bem viver seja uma

preocupação constante no currículo universitário. Afinal, é por meio do acesso a informações e conhecimentos sobre as múltiplas culturas e formas de vida que os estudantes-cidadãos poderão desenvolver a empatia, a solidariedade e o respeito à diversidade. O ensino do bem viver contempla a contemplação do indivíduo, que ao refletir sobre si mesmo, compreende a totalidade do coletivo. Esta formação traria como possível resultado um alcance ainda maior, o do senso de florestania, e não apenas de cidadania, conceito que surge relacionado às Cidades-Estados e que hoje estaria representado pelas urbes do mundo, que entre outras coisas, promovem a asfixia da natureza, dos sentidos e dos sonhos.

Trata-se de recuperar o desencantamento do mundo, por meio de um maravilhamento (Krenak, 2022). Paulo Freire, um dos principais pensadores da educação do século XX, é frequentemente associado ao pensamento decolonial (Penna, 2014), em virtude de sua crítica ao modelo bancário de ensino, que trata os alunos como meros receptores de conhecimento e desconsidera suas experiências e saberes. Freire propõe uma pedagogia do diálogo, que se baseia na construção conjunta do conhecimento, em que os alunos são sujeitos ativos e protagonistas de sua própria aprendizagem.

A pedagogia freiriana se inspira na educação popular, que busca construir um processo educativo que esteja conectado com as lutas sociais e que tenha como objetivo a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Penna, 2014). Essa pedagogia é uma importante referência para a pedagogia decolonial, que busca construir uma educação crítica e transformadora, comprometida com a emancipação social e cultural das comunidades.

A pedagogia decolonial (Rufino, 2021; Arroyo, 2014; Mota Neto 2020) é uma alternativa teórica plural na promoção de uma Educação Popular que possibilite a decolonização das formas de produção do conhecimento e seu ensino. Ela é baseada nas reflexões do grupo Modernidade-Colonialidade e tem como objetivo analisar a problemática da educação intercultural no contexto latino-americano (Silva; Oliveira, 2021). A pedagogia decolonial busca capacitar os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livre,

amorosa, justa e solidária. Ela apresenta as noções de pedagogia decolonial e interculturalidade crítica.

Os autores da pedagogia decolonial estão intimamente ligados ao pensamento do grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) (Ballestrin, 2013). Entre os principais podemos citar Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Nelson Maldonado Torres e Arturo Escobar (Oliveira; Candau, 2010). Por aproximação de valores, soma-se a este grupo Paulo Freire por sua característica em denunciar a educação opressora e defender uma educação libertária (Penna, 2014).

Na prática, podemos visualizar a aplicação da pedagogia decolonial na discussão de possíveis confluências entre as propostas da pedagogia decolonial e intercultural e as das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” no Brasil. Outro exemplo é a utilização da pedagogia decolonial como referência para a reformulação curricular e a implementação de políticas públicas de educação antirracista e intercultural (Oliveira; Candau, 2010). Bell Hooks nos lembra que:

Se examinarmos criticamente o papel tradicional da universidade na busca da verdade e na partilha de conhecimento e informação, ficará claro, infelizmente, que as parcialidades que sustentam e mantêm a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo distorceram a educação a tal ponto que ela deixou de ser uma prática da liberdade. O clamor pelo reconhecimento da diversidade cultural, por repensar os modos de conhecimento e pela desconstrução das antigas epistemologias, bem como a exigência concomitante de uma transformação das salas de aula, de como ensinamos e do que ensinamos, foram revoluções necessárias – que buscaram devolver a vida a uma acadêmica moribunda e corrupta (HOOKS, 2017, p. 450).

A invenção da natureza supõe a intervenção na natureza: o adoecimento da Terra e o adoecimento do ser

Em muitas línguas autóctones a palavra “natureza” simplesmente não existe. E para isto é curioso pensarmos que geralmente tendemos a nomear aquilo que está fora e que nos é estranho. Ao nomear a natureza o homem branco se distanciou dela. Começou a examiná-la para compreendê-la, tirar proveito, dominá-la. Como demonstra Krenak (2023, p. 61), definir natureza é infringir “um corte radical entre o que é cultura e o que é natureza; dentro do universo da cultura estão também as experiências política e econômica; A natureza é o que fica de fora”.

Neste contato de dualidades ou na “heresia da separatividade”, como defendem os tibetanos, a separação entre o ser humano e a natureza não foi espontânea, mas sim provocada. A partir desta separação, impetrada em grande medida pela empresa da Modernidade, o homem começou a adoecer. O progresso que vivemos hoje é filho do desenvolvimentismo, do positivismo e do utilitarismo científico-capitalista. Como pode haver saúde, física e psíquica, em um mundo poluído e em crise climática? “Quando a temperatura do planeta alcançar níveis insustentáveis, vai ser impossível a neutralidade; Nós sabemos que já existe hoje um alerta sobre o fato de que as pessoas estão adoecendo muito mais” (Krenak, 2023, p. 63).

Mas por que o ensino do bem viver, a florestania e a cidadania estão imbricados com os espaços universitários? Como são/estão os jovens que chegam ao ensino superior no Brasil? De acordo com o principal relatório de 2021 da UNICEF⁷, “mais de um em cada sete meninos e meninas com idade entre 10 e 19 anos viva com algum transtorno mental diagnosticado. Quase 46 mil adolescentes morrem por suicídio a cada ano, uma das cinco principais causas de morte nessa faixa etária”. Em um estudo⁸ conduzido pelo psiquiatra de crianças e adolescentes Guilherme Polanczyk, na Câmara dos Deputados em 2021, “uma a cada 4 crianças

⁷ O relatório da UNICEF 2021 (Situação Mundial da Infância 2021: Na minha mente: promovendo, protegendo e cuidando da saúde mental das crianças) pode ser consultado em https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2021?utm_source=referral&utm_medium=media&utm_campaign=sowc-web.

⁸ Reportagem realizada pela Agência Câmara de Notícias e disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/774133-uma-a-cada-4-criancas-e-adolescentes-teve-sinais-de-ansiedade-e-depressao-na-pandemia-aponta-estudo/#:~:text=Guilherme%20Polanczyk%20expôs%20também%20dados,milhões%20de%20casos%20de%20transtornos>.

e adolescentes teve sinais de ansiedade e depressão na pandemia; No Brasil, dos 69 milhões de pessoas com 0 a 19 anos, há registro de 10,3 milhões de casos de transtornos”. Em uma outra pesquisa⁹ realizada na Universidade de Calgary, no Canadá, com 80.000 crianças entre 4 e 17 anos, de 29 estudos ao redor do mundo, “o percentual de jovens ansiosos saltou de 11,6% antes da pandemia para 25,2% agora. Os depressivos eram 12,9% nos tempos pré-Covid e são 20,5% atualmente”.

De acordo com a pesquisa, “um em cada 4 adolescentes em todo o mundo está “experimentando sintomas de depressão clinicamente elevados, enquanto 1 em cada 5 jovens está experimentando sintomas de ansiedade clinicamente elevados.” Com base nos dados apresentados acima, estamos diante de um adoecimento humano já desde a tenra idade. Trata-se de dados que não são exclusivos de uma localidade, mas que abarcam todo o planeta. É possível averiguar em que medida esses episódios de sofrimento psíquico não estão relacionados ao paradigma do neoliberalismo ou do capitaloceno (Safatle; Júnior; Dunker, 2020). Saindo da lógica da hierarquia da episteme, o ensino do bem viver no ensino superior poderia figurar ao lado de outras disciplinas como a linguística, a arte, as ciências exatas, humanas e da terra.

Convergências e Confluências

A proposta de ensino do bem viver no ensino superior coaduna-se com uma perspectiva decolonial, que problematize as formas de dominação e exploração presentes em nossa sociedade, e que busque desconstruir as estruturas de poder que moldam o nosso pensamento e as nossas relações sociais. Nesse sentido, é importante que o ensino do bem viver contemple a florestania como um conceito central, pois ela busca unir em confluência os conceitos de cidadania e bem viver, além de promover a união indissociável do homem com a natureza.

⁹ Dados da pesquisa na Universidade de Calgary, no Canadá, podem ser consultados em duas reportagens:
<https://www.cnnbrasil.com.br/saude/depressao-e-ansiedade-entre-jovens-dobraram-durante-a-pandemia-revela-pesquisa/>
<https://veja.abril.com.br/saude/ansiedade-e-depressao-tem-aumento-explosivo-entre-criancas-e-adolescentes/>.

A florestania reconhece a importância das múltiplas formas de vida presentes na floresta e em todo o planeta, e busca uma relação harmônica e sinérgica com a natureza, em contraposição à narrativa homogeneizante do capitalismo. Isso implica em repensar as nossas formas de produção e consumo, e em adotar práticas mais responsáveis e conscientes em relação ao meio ambiente e às outras formas de vida que habitam o nosso planeta. Decolonizar os sentidos da alma por meio do ensino do bem viver na formação superior é uma tarefa urgente e necessária para a construção de um mundo mais justo e igualitário. Somente dessa forma poderemos construir um futuro mais justo, sustentável e humano.

A partir da iniciativa das Escolas Vivas¹⁰, vividas nos territórios indígenas, observamos que nem toda aprendizagem é escrita. Que a sala de aula é qualquer espaço-tempo em que se deseja fruir o conhecimento. Essas vivências nas Escolas Vivas, relembram a importância de resgatar as memórias, muitas vezes ocultadas e embotadas no processo colonial. Rememorar como era a linguagem do vento, das árvores e dos bichinhos, faz parte do ensino-aprendizagem nas escolas vivas.

Em debate entre os representantes indígenas durante a Exposição “Viva Viva Escolas Vivas”¹¹, no Rio de Janeiro, aprendemos que o aluno começa sua formação não ao chegar à escola, mas sim na barriga de sua mãe, com os cantos, rezas e dietas próprias para sua formação e chegada ao mundo. Com o nascimento, a placenta da mãe e o umbiguinho do neném são devolvidos a terra e, assim, ela se fortalece. Desde o começo há uma troca, uma interdependência, um fluxo, um rizoma.

Ao incorporar a florestania como conceito central, busca-se uma confluência entre cidadania e bem viver, promovendo a integração indissociável entre seres

¹⁰ A iniciativa Escolas Vivas, coordenada por Cristine Takuá, cuida do diálogo junto a 4 centros de formação e transmissão de saberes tradicionais, 2 na floresta Amazônica e 2 na floresta Nhe'erü, com as Escolas Vivas Shubu Hiwea, do povo Huni Kuĩ; Aldeia Escola Floresta, dos Maxakali; Mbya Arandu Porã, dos Guarani Mbya e o Centro de Medicina Bahserikowi, dos Tukano. Mais informações disponíveis em: www.selvagemiciclo.com.br. Acesso em 22 nov 2023.

¹¹ Entre 2 de dezembro de 2023 e 28 de janeiro de 2024, o Selvagem, ciclo de estudos celebra as Escolas Vivas com uma grande exposição de artes e medicina na Casa França-Brasil, no centro do Rio de Janeiro. VIVA VIVA ESCOLA VIVA é o primeiro grande encontro, mediado por Ailton Krenak e Cristine Takuá, dos artistas, professores, pajés e mestres que representam e conduzem as Escolas Vivas. Disponível em: <https://selvagemiciclo.com.br/agenda/abertura-da-exposicao-viva-viva-escola-viva/>. Acesso em 22 nov 2023.

humanos e natureza. A florestania, ao reconhecer a diversidade de formas de vida e interceder por uma relação harmônica com o meio ambiente, sugere a necessidade de repensar práticas de produção e consumo para construir um futuro mais justo e solidário. A inspiração que fez nascer esta pesquisa nasceu da inquietação de resgatar as formas de vidas que viviam em confluência com a natureza, sendo a natureza nós e nós ela. O resgate da ancestralidade é lembrar o que fazíamos aqui antes do longo processo de embotamento cultural-existencial que atracou nessas terras séculos atrás.

O que se propõe é simples. O bem viver é simples, é acordar e ouvir os pássaros, é ver o céu (quem sabe antes de olhar as telas dos celulares). Lembrar de ser feliz, lembrar de que é necessário pouco para nossa existência. Fomos convencidos pela lógica da separatividade, por artifícios de individuação de que o coletivo não existe. Contudo, dada as dimensões planetárias das crises que vivemos, precisamos agir coletivamente, pensar em comunhão com o outro. É preciso cuidarmos da nossa casa, a Terra. Vamos começar a experimentar o Bem Viver? Espera-se, contudo, que este conceito milenar não seja mais entre os que são capturado pelo neoliberalismo e que caem em “modismos excêntricos”, esquecendo-se de que estamos na borda, empurrando o fim do mundo.

Referências Bibliográficas

ACOSTA, Alberto. Bem Viver. **Uma oportunidade para imaginar outros mundos**. Tradução: Tadeu Breda, Orelha: Boaventura de Sousa Santos, Editora Elefante Editora; Editora Autonomia Literária. 2016.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Tradução de Joaquim José Moura Ramos. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença; São Paulo: Martins Fontes, 1980.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2ªed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.

BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade de consumo**. 1995.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2008.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Editora Ubu, 2023. 112 pp.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: o que é: o que não é**. 5 ed. Revista e ampliada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

_____. Cidadania, Florestania: a Amazônia, titular de direitos. Artigo em Leonardoboff.org de 23/07/2019. Disponível em: <https://leonardoboff.org/2019/07/23/cidadania-florestania-a-amazonia-titular-de-direitos/>. Acesso em: 01. Novembro. 2023.

BRASIL. **Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996.

CASTRO-GÓMEZ, S., GROSGOQUEL, R. (coords.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, **Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos**, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

DAGNINO, R. Tecnologia social: ferramenta para construir outra sociedade. 2.ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Komedi, 2010.

_____. O marco analítico-conceitual da tecnociência solidária. **Redes**, 25(49), 47-68. 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. Boitempo editorial, 2017.

DÁVALOS, Pablo. Comentário: El Sumak Kawsay (Buen Vivir) y la crítica a la teoría económica como ideología. Polémika. **Revista Cuatrimestral del Instituto de Economía de la Universidad San Francisco**. Quito, Junio 2011.

_____. El “Sumak Kawsay” o el “Buen vivir” y las cesuras del desarrollo. **Alai, América Latina en Movimiento**. Quito, 06.May. 2008.

DÍAZ, C. J. Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. **Tabula rasa**, (13), 217-233., 2010.

DO VAL, A. P.; PEREIRA, A. B. **Relatório Mapeamento: Santo Amaro em Rede – Culturas de Convivência – SESC/SP. 2010** (Relatório de pesquisa).

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

FISHER, Mark. **Realismo capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?**. Autonomia Literária, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Leya, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 2014.

FUCHS, Henri Luiz. **A formação docente a partir de currículos decoloniais: análise de experiências instituintes em cursos de Pedagogia na Abya Yala**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UNILASALLE, Canoas, 2019.

GAONA, Susana Elizabeth Salinas; REYES, Johan Manuel Méndez. Complejidad, transdisciplinariedad y pedagogía decolonial. Bases epistémicas para una reforma curricular educativa. **Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico.**, n. 14, p. 228-256, 2021.

GUATTARI, Félix.; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GUDYNAS, E. Buen vivir: Germinando alternativas al desarrollo. Revista América Latina en Movimiento. Ecuador: **Agencia Latinoamericana de Información ALAI**, 2011.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade / bell hooks**; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KOHN, Margaret; REDDY, Kavita. Colonialism. **The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2017 Edition)**, Edward N. Zalta (ed.)

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Editora Companhia das Letras, 2020a.

_____, Ailton. **Futuro ancestral**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

_____, Ailton. Ecologia política. **Ethnoscintia-Brazilian Journal of Ethnobiology and Ethnoecology**, v. 3, n. 2, 2018.

_____, Ailton. **Caminhos para a cultura do bem-viver**. [on-line]. Disponível em: <http://www.culturadobemviver.org/pdf/Caminhos_para_a_cultura_do_Bem_Viver_Ailton_Krenak.pdf>. Acesso em 7 Abril 2023. 2020b.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. da. **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1999.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2019. 324 p.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. 5.ed. São Paulo: Centauro, 2008.

LOUREIRO, Camila Wolpato; MORETTI, Cheron Zanini. Paulo Freire em Abya Yala: denúncias e anúncios de uma epistemologia decolonial. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2116634, 2021.

MATA, Patrícia Tavares da. **A opção decolonial na sala de aula: uma ação pedagógico-política para a formação histórico-crítica em língua espanhola**. 2022. 51 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Espanhol) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

MEMMI, Albert. **O retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, no 34, p. 287-324, 2008.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: Editora CRV, 2020.

NEGRI, Antonio. **Biocapitalismo: Entre Spinoza e a construção política do presente**. São Paulo: Iluminuras, 2015.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

ORWELL, George. **1984**. Tradução de Alexandre Hubner e Heloisa Jahn. 37. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**; Journal of Study and Research on the Americas, 2014.

PINSKY, Jaime. **As primeiras civilizações**. São Paulo: Contexto, 2011.

QUIJANO, A. Coloniality and Modernity/Rationality. In: MIGNOLO, W.; ESCOBAR, A. (ed.). **Globalization and the decolonial option**. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge, p. 22-32, 2010.

ROLNIK, Suely. A descolonização do pensamento na obra de Grada Kilomba [Entrevista]. **Portal Geledés**, 2015.

_____. Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2021.

SAFATLE, V; JÚNIOR, N. da S; DUNKER, C. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. SAFATLE, V; JÚNIOR, N. da S; DUNKER, C. (Org.). São Paulo: Autêntica, 2020.

SANTOS; R. E. Ativismos cartográficos: notas sobre formas e usos da representação espacial e jogos de poder. **Revista Geográfica de América Central**. Costa Rica, 2011. Número Especial EGA. pp. 1-17.

SILVA, Walesson Gomes da. OLIVEIRA, Heli Sabino de. **Educação Decolonial e Pedagogia Freireana: desafios de uma educação emancipatória em um cenário político conservador** / organizadores Walesson Gomes da Silva, Heli Sabino de Oliveira. Belo Horizonte: Sararé, 2021.

SOUZA, Jessé. **A Elite do atraso: Da escravidão à Bolsonaro**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

VICENTINI, T; RAMOS LAMAR, A. Epistemologia da Educação Comparada com ênfase em reformas educacionais: um olhar a partir da teoria Decolonial. **Pro-Posições**, v. 33, n. Pro-Posições, 2022 33, p. e20200067, 2022.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. In V. M. Candau, **Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas** (pp. 12-42). Rio de Janeiro: 7 letras. 2009.



Criar Educação, Criciúma, v. 13, nº3, 2024.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

WALSH, Catherine. **Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos.** En cortito que's pa'largo, 2014.