



# REVISTA HOMEM, ESPAÇO E TEMPO

Revista do Centro de Ciências Humanas - CCH  
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

## BEM VIVER E EDUCAÇÃO DECOLONIAL: POR OUTROS CAMINHOS EPISTÊMICOS

## WELL-BEING AND DECOLONIAL EDUCATION: THROUGH OTHER EPISTEMIC PATHS

## BUEN VIVIR Y EDUCACIÓN DECOLONIAL: POR OTROS CAMINOS EPISTÊMICOS

Artigo recebido: 05/11/2025

Artigo aceito: 01/12/2025

Lorraine Gomes da Silva<sup>1</sup>

Sélvia Carneiro de Lima<sup>2</sup>

Ludimila Stival Cardoso<sup>3</sup>

Alexsander Batista e Silva<sup>4</sup>

### RESUMO

É premente a construção de novas perspectivas que culminem em propostas de educação decolonial. Defendemos o Bem Viver indígena como uma possibilidade perceber e valorizar as pluriversalidades. A investigação empreendida foi balizada nos estudos sobre colonialidade, de Quijano (2005; 2002), e em outras perspectivas decoloniais, como a de Mignolo (2008), Escobar (2005), entre outros. Os resultados das reflexões realizadas apontaram a compreensão de que o lugar geográfico e social que cada um de nós ocupa na sociedade pode desvelar diferentes maneiras de se relacionar com a terra, com a natureza e com o coletivo, revelando, portanto, outros caminhos possíveis para a construção de um outro mundo pautado na equidade, na justiça social e no bem comum. Portanto, o caminho é árduo, requer luta e estratégias de enfrentamento para a desconstrução dos padrões destrutivos que foram criados pelo sistema-mundo-capitalista-colonial, tornando imprescindível o investimento nos processos educativos e na discussão de uma renovação curricular com bases também em outras matrizes filosóficas e epistêmicas, para que este mundo utópico tenha possibilidade de ser erigido.

**Palavras-Chave:** educação decolonial, pluriversalidades, bem viver, povos indígenas.

<sup>1</sup> Doutora e Pós-doutora em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora dos cursos de graduação e mestrado em Geografia (PPGEO) da Universidade Estadual de Goiás (UEG). E-mail: [lorrannegomes@gmail.com](mailto:lorrannegomes@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3760-3705>

<sup>2</sup> Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora do Instituto Federal de Goiás - Campus Inhumas (IFG). E-mail: [selvia.lima@ifg.edu.br](mailto:selvia.lima@ifg.edu.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2613-5993>

<sup>3</sup> Doutora em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora do Centro Universitário de Goiás (Uni-Anhangüera), Centro Universitário (UniAlfa) e PUC-Goiás. E-mail: [luluscmo.lsc@gmail.com](mailto:luluscmo.lsc@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6233-0967>

<sup>4</sup> Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor da Universidade Estadual de Goiás (UEG). E-mail: [alexsander.silva@ueg.br](mailto:alexsander.silva@ueg.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5341-511X>

**BEM VIVER E EDUCAÇÃO DECOLONIAL: POR OUTROS CAMINHOS EPISTÊMICOS**

Revista Homem, Espaço e Tempo, nº 19, volume 2. - ISSN: 1982-3800



## ABSTRACT

There is an urgent need to develop perspectives that inform proposals for decolonial education. We advocate Indigenous Well-Being as a framework to perceive and value pluriversality. Our analysis draws on studies of coloniality as proposed by Quijano (2005; 2002) and on other decolonial perspectives, including Mignolo (2008) and Escobar (2005). Our reflections indicate that one's geographic and social position reveals distinct ways of relating to land, nature, and others, thereby opening paths to construct alternative worlds grounded in equity, social justice, and the common good. Yet the path is arduous. It demands struggle and strategies of resistance to dismantle the destructive patterns of the capitalist-colonial world-system. This underscores the need to invest in educational processes and curricular renewal anchored in alternative philosophical and epistemic foundations, so that such utopian horizons may become attainable.

**Keywords:** decolonial education, pluriversality, well-being, indigenous peoples.

## RESUMEN

Es urgente la construcción de nuevas perspectivas que culminen en propuestas de educación decolonial. Defendemos el buen vivir indígena como una posibilidad de percibir y valorar las pluriversalidades. La investigación emprendida se basó en los estudios sobre colonialidad de Quijano (2005; 2002) y en otras perspectivas decoloniales, como las de Mignolo (2008), Escobar (2005), entre otros. Los resultados de las reflexiones realizadas señalaron la comprensión de que el lugar geográfico y social que cada uno de nosotros ocupa en la sociedad puede revelar diferentes maneras de relacionarse con la tierra, la naturaleza y lo colectivo, mostrando, por tanto, otros caminos posibles para la construcción de otro mundo basado en la equidad, la justicia social y el bien común. Por lo tanto, el camino es arduo, requiere lucha y estrategias de enfrentamiento para la deconstrucción de los patrones destructivos que fueron creados por el sistema-mundo-capitalista-colonial, haciendo imprescindible la inversión en los procesos educativos y en la discusión de una renovación curricular con bases también en otras matrices filosóficas y epistémicas, para que este mundo utópico tenga posibilidad de ser erigido.

**Palabras clave:** educación decolonial, pluriversalidades, buen vivir, pueblos indígenas.

## INTRODUÇÃO

Para Quijano (2005), o conceito de colonialidade, seja do poder, do saber, do ser, da natureza ou dos espaços, evidencia a hegemonia eurocêntrica secular como perspectiva superior do conhecimento. Rocha (1988) explica que o eurocentrismo é a avaliação ou julgamento que um indivíduo ou grupo faz de um outro, a partir de seus próprios valores e costumes. Para o autor, esse comportamento seria resultante da dificuldade de convivência com as diferenças.

O presente artigo nasceu como resultado de reflexões provocadas pelo contato com estudos sobre colonialidade desenvolvidos por Quijano (2005; 2002) e com outras perspectivas decoloniais, como a de Mignolo (2008), Escobar (2005), entre outras. A motivação para este trabalho concentra-se, sobretudo, na necessidade urgente de se pensar em

**BEM VIVER E EDUCAÇÃO DECOLONIAL: POR OUTROS CAMINHOS EPISTÊMICOS**

*Revista Homem, Espaço e Tempo, nº 19, volume 2. - ISSN: 1982-3800*



outras formas de vida ou outras maneiras de viver, pautadas na filosofia indígena do Bem Viver.

Essa concepção, enquanto paradigma, advém dos povos originários andinos, na primeira metade do século XXI, mas o caminho anterior se deu pela necessidade de sistematização dos conhecimentos e dos saberes dos povos indígenas, ainda na década de 1990. Destaca-se entre as primeiras formulações desse paradigma um conjunto de intelectuais considerado como a primeira geração de pensadores decoloniais, dentre eles, Pacari, Macas, Chancoso, Maldonado, Kowii, Choquehuanca, Yampara, e os de segunda geração, como Viteri, Simbaña, Cholango, Chuji, Huanacuni, Lajo, Luis Macas, Simón Yampara, Blanca Chancoso (HIDALGO-CAPITÁN; ARIAS; ÁVILA, 2014).

No Brasil, o paradigma tem alcançado visibilidade por meio de intelectuais indígenas, dentre os quais destacam-se Ailton Krenak, Daniel Munduruku entre outros. Esse é um paradigma, empreendido por movimentos e organizações sociais, alternativo ao paradigma de desenvolvimento sustentado pela institucionalidade contra hegemônica do desenvolvimento capitalista vigente.

Quijano (2002) considera que a descolonização é o piso necessário de toda revolução social profunda. Nesse sentido, a decolonialidade é a possibilidade de desprendimento e de abertura às encobertas da racionalidade ocidental.

Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é levantar possibilidades de um “pensamento fronteiro” ou um pensamento “alternativo de alternativas”, no sentido de perceber as pluriversalidades existentes, a partir de uma hermenêutica diatópica que considera todas as culturas imperfeitas e incompletas, o que nos possibilita, ao mesmo tempo, viver o diverso fora da lógica dicotômica e vê-lo por meio do diálogo intercultural.

Assim, o Bem Viver entra como uma alternativa intercultural e fronteiriça, constituindo-se, nas palavras de Walsh (2007, p.51), como uma forma de *“transgredir las fronteras de lo que es hegemônico, interior y subalternizado”*<sup>5</sup>. Por isso, entendemos que essa forma de educação e epistemologia não apenas inclui e reconhece, mas transforma a realidade sócio-histórica em uma pluriversalidade e um cosmopolitismo subalterno que postula por uma resistência política e epistemológica, que traz uma justiça cognitiva e produz

---

<sup>5</sup> “Transgredir as fronteiras do que é hegemônico, interior e subalternizado” (tradução dos autores).

outra forma de pensar: o pensamento pós-abissal. Um pensar que, para Santos (2010), amplia os sentidos simbólicos de compreensão e transformação do mundo.

Unir decolonialidade, interculturalidade e cosmopolitismo subalterno significa, para nós, realizar o que Walsh (2007, p.58) chama de “*posicionamento crítico fronterizo*”<sup>6</sup>, por meio de um diálogo “trans-moderno”. Esse processo ocorre, segundo Dussel (2003), a partir da exterioridade do moderno, de seu ser “*fronterizo*”, de uma tradição que é distinta da modernidade e que deveria desenvolver, para ele, um estilo cultural pluriverso, um diálogo crítico intercultural.

Por sair dessa existência de fronteira, esse posicionamento requer o repensar da epistemologia, da cognição e da educação provocado pelo Bem Viver, que nos levaria a esse cosmopolitismo subalterno, entendido por Santos (2010) como iniciativas, organizações e movimentos que lutam contra a exclusão econômica, social, política e cultural gerada pela modernidade, o que implica na redistribuição de recursos materiais, sociais, políticos, culturais e simbólicos, além do reconhecimento – que não se constitui como um mero reconhecimento, e sim como algo que seja, ao mesmo tempo, transmoderno – da diferença.

Nesse sentido, falar em transmodernidade significa, segundo Dussel (2003), produzir respostas aos desafios da modernidade que venham daqueles que estão do outro lado, por meio de suas próprias experiências existenciais, distintas e distantes do paradigma europeu-americano. Essas respostas seriam impensadas pela cultura moderna e significariam a “afirmação – como autovalorização – dos momentos culturais próprios negados ou depreciados que estão na exterioridade da modernidade, que servem como início para uma crítica interna, a partir das possibilidades hermenêuticas próprias dessas culturas” (DUSSEL, 2003, p.25).

Aqui surge a problemática a ser discutida: o Bem Viver seria uma proposta educativa, epistêmica e hermenêutica, mas também intercultural, transfronteiriça e transmoderna, composta de saberes e formas de existência que foram apagadas e/ou invisibilizadas pela lógica colonial, moderna e ocidental, embora a componham, assim como os diversos saberes compõem a ciência. Essa realidade, entretanto, foi apagada pela modernidade e sua linha abissal (SANTOS, 2010).

---

<sup>6</sup> “Posicionamento crítico fronteiriço” (tradução dos autores).

Diante do exposto, optou-se por separar as discussões em três momentos. Inicialmente, o debate concentra-se em uma crítica ao pensamento e a forma de existência ocidental, por meio das linhas abissais (SANTOS, 2010), da colonialidade e do mundo de fronteiras, visíveis e invisíveis, produzidas pela modernidade. Depois, são levantadas outras possibilidades ontológicas e outras hermenêuticas, retomando o pensamento fronteiriço e a ação de desvio da lógica de negação do Outro. Por fim, é feita uma apresentação do Bem Viver como um pensamento “alternativo de alternativas”, como uma proposta educativa e ontológica que efetive um pensamento pós-abissal, nascido daqueles do “outro lado da linha”, que tiveram sua humanidade, historicamente, negada.

Para tanto, o trabalho busca uma aproximação com as discussões realizadas pelo grupo modernidade/colonialidade, encabeçado por autores como o peruano Aníbal Quijano e o estadunidense Immanuel Wallerstein, o primeiro, colaborador de um grupo ligado à teoria da dependência, e o segundo, propositur da perspectiva do sistema-mundo. Agregam-se a eles nomes como Boaventura de Sousa Santos, Nelson Maldonado-Torres, Catherine Walsh, Walter Dignolo, Arturo Escobar, Enrique Dussel, entre outros.

## **O MUNDO MODERNO-COLONIAL E AS FRONTEIRAS ONTOLÓGICAS**

O capitalismo contemporâneo é um mundo de muros ou um mundo globalizado? Santos (2010) afirma: os dois. Para o autor, o início dessa discussão ocorreu no século XV com a “briga” entre a noção de “mar fechado” e “mar aberto”. A primeira fundamenta a questão dos direitos de soberania e da própria formulação do conceito de Estado Nacional nascente. Já a segunda foi uma proposta encabeçada por Grotius, no século XVII, e que se relacionava ao Direito de Comércio.

Quem, temporariamente, venceu essa disputa? Boaventura de Sousa Santos (2010) afirma que o Direito de Comércio se sobrepôs à soberania, sobretudo em relação aos povos não-ocidentais. Situação essa que se deu no contexto de invasão das terras que viriam a ser denominadas pelos europeus como América, a medida que o território era considerado “como um receptáculo de investimentos econômicos feitos por pessoas” (SAQUET, 2010, p.27).

Perspectiva similar é encontrada na realidade brasileira, já que, para Pádua (2004), o português considerava este território, que viria ser o Estado-nação Brasil, uma terra com a

fronteira sempre aberta ao avanço da produção e da ocupação, um lugar com abundância de biomassa florestal, com recursos naturais inesgotáveis, cuja terra deveria ser usufruída.

A terra é, pois, nesta perspectiva, um recurso natural necessário à produção e ponto-chave ao avanço do capitalismo nascente. Ao mesmo tempo, tem-se associada ao território, a fronteira, um lugar de interpenetração, de contato, de conflitos, de integração e, por isso, argumenta Oliveira (2008), um lugar de comunicação a partir do qual o Estado se expande. A fronteira possui, portanto, caráter político, vista pelos valores do individualismo, o que a impede de ver o Outro, também ser humano, do outro lado da linha. Por isso, o coloca como selvagem e primitivo, adjetivos contrários àqueles associados à civilização.

Assim, o indígena não é sujeito nessa expansão, mas instrumento para se atingir determinado fim, enquanto a fronteira é considerada uma frente expansionista, uma área de contato entre colonizadores e indígenas. Tal perspectiva, aproximando-se de Martins (2009), faz da fronteira a linha que define o que é cultura e o que é natureza, o que é humano e o que é animal, quem é humano e quem não é. Enfim, a fronteira, vista desse modo, não se resume a um elemento geográfico, mas pode demarcar a “civilização”, as culturas, as etnias, a história e o humano, sendo o lugar da alteridade, da visibilidade do Outro e da condição de liminaridade.

Fronteira é, pois, um constructo social, o que a faz também elemento histórico e social, que se estrutura e é desfeita em meio à dinâmica do poder, que acaba por se apossar dos indivíduos e regular conflitos. Assim, ela se constitui como um instrumento de produção de memória e reafirma o poder, não apenas como uma força que se impõe sobre as realidades sociais como restrição, mas como produtor da própria vida, e uma vida que nega, aliás, a existência do Outro que lhe é diferente (MARTINS, 2009; SANTOS, 2010).

Estrutura-se um abismo que divide a condição humana em uma linha abissal. De um lado, teríamos a humanidade e seus elementos correlatos ligados ao capitalismo: o Direito e o Conhecimento. Do outro lado da linha, restariam a subumanidade e os seus componentes: indígenas, negros e o feminino (SANTOS, 2010; MIGNOLO, 2008; CUSICANQUI, 2015).

Assim, a dinâmica binária se torna efetiva e as fronteiras imaginárias são reais: temos, então, o mundo ocidental, onde vigora a impossibilidade da co-presença do Outro. Como consequência, esse Outro inexistente de forma relevante, encontra-se no passado, é sinônimo de atraso e emperra o progresso (SANTOS, 2010; MIGNOLO, 2008). Isso, segundo Santos



(2010), ocorre porque o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal que produz distinções visíveis e invisíveis, as quais, por consequência, dividem a realidade humana em dois universos distintos e binários.

Tem-se, então, os “deste lado da linha” e os “do outro lado da linha”. Os primeiros carregam toda a possibilidade relevante de existir e os “do outro lado da linha” são produzidos como inexistentes, ou seja, passam a não existir sob qualquer forma relevante ou compreensível. Está composta, assim, a não co-presença, o lado visível somente o é pela invisibilização do outro, que tem seus conhecimentos, saberes e formas de vida apagados. Aquilo a que se chama de popular, indígena, negro e/ou feminino é visto como superstições, mitos, credulidades, enquanto, num sentido diametralmente oposto, a ciência ocidental e seu sistema legal são reforçados.

Nessa operação, o conhecimento moderno estabelece a concessão de monopólio à Ciência para julgar o que se considera falso ou verdadeiro, assim como faz com o Direito. Desse modo, o mundo estaria dividido entre a ciência, autorizada a falar em detrimento de outros saberes que não seriam reais, meras idolatrias, crenças e opiniões, e o Direito, que diz o que é legal e/ou ilegal. Desaparecem saberes e estruturas legais baseadas em outras formas de direitos não reconhecidos oficialmente. Estão lançadas a essa lógica todas as estruturas sociais situadas na esfera colonial, primeiro Américas e África, depois Ásia e seus autóctones.

Por isso, observa-se na associação do capitalismo ao progresso a exclusão do diverso e a produção de um entendimento acerca da condição humana como uma sequência de passos para se chegar a um ponto culminante, representado inicialmente pela Europa – século XVI – e depois pelos Estados Unidos – século XX. À vista disso, nosso Teocentrismo moderno não diz respeito a um Deus sem forma que se coloca sobre nós, mas um euro-usa-centrismo que se impõe de forma violenta sobre esses povos subalternizados e lançados à não-simultaneidade.

Essa estrutura violenta, chamada de mundo ocidental, assim como o teocentrismo, se fundamenta sob uma trindade. O capitalismo se apresenta como o Pai e dele se origina o colonialismo<sup>7</sup>, seu filho, nos restando, ainda, o patriarcado<sup>8</sup>. Tais elementos surgem

<sup>7</sup> A colonialidade está vinculada ao colonialismo, embora seja diferente, pois este representa uma dominação política e social que se estabelece entre uma população e outra de jurisdições territoriais diferentes, que não se traduz em relações racistas de poder. Enquanto a colonialidade do poder é um produto da estrutura colonial, uma construção intersubjetiva, que se quer científica, mas que é um fenômeno histórico do poder que se fundamenta num sistema discriminatório subsidiado pela noção de raça e seus usos subsequentes (conhecimentos, relação com o meio) (CARDOSO, 2015).

<sup>8</sup> Forma de dominação que nega a humanidade do Outro, mas um Outro que é feminino. Perspectiva melhor divisada na sua associação com o capitalismo e a estrutura colonial, quando a inferioridade feminina se encontra exemplificada nos corpos e

concomitantemente e são responsáveis por desenhar uma linha divisória imaginária e efetiva, que ao ser estabelecida lança à não existência aqueles que não consentem com essa trindade. Está formada, então, uma linha abissal ontológica.

É válido, por conseguinte, averiguar como operam esses três elementos. Ao preconizar por um Direito de Comércio e de liberdade econômica em detrimento do Direito de Soberania, desconsiderando esses Outros soberanos, o capitalismo se coloca na contramão da democracia e seus correlatos, igualdade, justiça e equidade. Tal situação tem sua faceta revelada no século XX, quando sobressai a lógica da crise, e os utopismos, ainda que internos ao próprio capitalismo, caem por terra e exterminam a ideia de revolução. O mundo ocidental roga por mudança, a Segunda Guerra Mundial mostrou essa necessidade, mas essas reformas precisam associar democracia, direitos e liberdade econômica para que se construa uma democracia plena.

No desenvolvimento do capitalismo, o sistema se torna ainda mais agressivo, sendo caracterizado por um viés de universalidade a partir da lógica dos fluxos financeiros e de capital e, ao mesmo tempo, começa a patinar em direitos, estabelecendo uma tensão com a democracia, que é colocada em causa (SANTOS, 2006).

Nesse sentido, Santos (2006), na década de 1990, ao discutir a pobreza e as mazelas das desigualdades sociais, afirma que “O que nós estamos vivendo hoje é que o homem deixou de ser o centro do mundo. O centro do mundo hoje é o dinheiro (...)”. Nesse sentido, resta o *homo economicus* e a onipresença do capital, algo não físico, mas que se coloca sobre cada indivíduo e interfere em sua corporeidade, em seus processos de identificação e na composição de sua subjetividade.

Ao acrescentar tais impactos à vida humana, o capitalismo moderno ocidental trivializa a democracia, já que prevalece a lógica da apropriação/violência na ação dos Estados Nação e dos entes correlacionados. Esta realidade significa, ao mesmo tempo, desumanizar parte dos seres humanos que compõem essa estrutura com o retorno do colonial e do colonizador, ou seja, com o ressurgimento de formas de governo colonial, em que os Estados se retiram da regulação social e entregam os serviços públicos à iniciativa privada. A consequência é que o setor público é, em grande parte, privatizado (SANTOS, 2010).

formas de vida indígenas e africanas, considerados “naturalmente” inferiores por conta de seus fenótipos. Para compreender melhor a discussão ver os trabalhos de Pateman (1993), Hartmann (1981), Delphy (1981). No Brasil um dos principais expoentes dessa discussão é Florestan Fernandes e seu estudo sobre a família patriarcal e Neuma Aguiar. (FERNANDES 1996, AGUIAR 2015).

### **BEM VIVER E EDUCAÇÃO DECOLONIAL: POR OUTROS CAMINHOS EPISTÊMICOS**

*Revista Homem, Espaço e Tempo, nº 19, volume 2. - ISSN: 1982-3800*





Concomitantemente, essa forma de vida se expande ao restante do globo, transformando a todos em partes da estrutura, o que levou Mignolo (2005) a afirmar que não há exterioridades, ainda que tratemos daqueles que poderiam estar “do outro lado da linha” (SANTOS, 2010). Considerando-se essa “globalização” do mundo moderno ocidental, surge, tal qual afirma Santos (2010), uma situação paradoxal: são violados todos os elementos que compuseram a formação dos Estados Nacionais, que ele chama de “paradigma regulação/emancipação”. A expansão da modernidade ocidental provoca, assim, a quebra dos princípios que a constituíram, mostrando sua face violenta, colonial e patriarcal.

As incompatibilidades estão à vista. Como lidar com elas? Invisibilizando-as, lançando à não existência todas as outras formas de vida e de conhecimentos, que, se não existem, não precisam ser pensadas ou consideradas pelo mundo ocidental. A sua não co-presença é encampada pelo colonialismo e pelo patriarcado, elementos que representam qualquer forma de domínio que nega a humanidade do Outro. Assim, as fronteiras estão fortalecidas, embora aparentem ter sido derrubadas.

Colonialismo, patriarcado e capitalismo se vinculam, portanto, em uma história de longa duração que apresenta traços de continuidade entre os séculos XVI e XXI, ainda que, conforme observamos, mudanças tenham ocorrido, pois a face paterna dessa trindade deixa de ser mercantil e passa a ser de fluxo e financeira. Da mesma forma, seu filho, o colonialismo, se espraia pelo poder, pelo ser e pelo ambiente – entenda-se natureza, à medida que a democracia se transfigura em uma estrutura de fascismo social.

Essas mudanças reforçam as fronteiras já estabelecidas historicamente pelos próprios elementos que as fundaram e confirmam, segundo Cusicanqui (2015), a lógica binária da ideologia e – diríamos – da forma de vida capitalista, as quais se traduzem em modernidade e tempo teleológico. É evidenciada, então, uma realidade vazia da diferença e plena de um discurso e práticas que confundem igualdade com uniformidade.

O capitalismo se constitui como uma estrutura social que se diz global, que é moderna, colonial e patriarcal, o que leva Cusicanqui (2015) a defender que um mundo vazio do diverso dificulta o entendimento intercultural por propor a uniformidade ou a “mesmidade” que apaga o singular. Ao agir dessa forma, vale reafirmar, esses Outros – indígenas, negros e o feminino – são lançados em um tempo linear e de não-existência, que os apaga ou, quando integra,

consegue, no máximo, estabelecer uma mescla que se traduz na mestiçagem, em que os traços únicos desaparecem na mistura das diferenças.

Os argumentos e o panorama, acima expostos, demonstram a necessidade de se pensar na resistência dos que estão “do outro lado da linha abissal” e na imprescindibilidade de que sejam construídas alternativas políticas de r-existência, com o sentido de colocar em xeque a trindade que sustenta a esfera ocidental e seus associados, como é o caso da estrutura social fascista.

Por fascismo social, não falamos dos governos que se estabeleceram na Alemanha e na Itália durante a Segunda Guerra Mundial, mas, como explica Santos, fala-se de “um regime social de relações de poder extremamente desiguais que concedem à parte mais forte o poder de veto sobre a vida e o modo de vida da parte mais fraca” (2010, p.37). Por consequência, esse tipo de relação de poder expõe a fissura entre capitalismo e democracia, já que o fascismo fragiliza valores como igualdade e justiça e estabelece um regime de civilização baseado na apropriação/violência.

Ao expor essas fissuras, o fascismo social trivializa ainda mais a democracia, ainda que esta não desapareça da sociedade. Em outras palavras, fascismo e democracia convivem, mas com um contrato social que exclui grupos e interesses sociais até então componentes dessa democracia, como os trabalhadores e as classes sociais populares. Direitos sociais e políticos são retirados da esfera estatal e essas populações tornam-se descartáveis, o que produz, também, uma cidadania inacessível a contingentes consideráveis. Assim,

[...] em vez de sacrificar a democracia às exigências do capitalismo global, trivializa a democracia até ao ponto de não ser necessário, nem sequer conveniente, sacrificar a democracia para promover o capitalismo. Trata-se, pois, de um fascismo pluralista e, por isso, de uma forma de fascismo que nunca existiu. De facto (sic), é minha convicção que podemos estar a entrar num período em que as sociedades são politicamente democráticas e socialmente fascistas (SANTOS, 2010, p.39).

Diante de tal cenário é necessário, assim como afirma Santos (2010), construir um “pensamento alternativo de alternativas”. Não basta inverter a lógica capitalista. Na perspectiva de pensadores ligados a uma postura decolonial como Mignolo (2008), Escobar (2005), Walsh (2007) e Quijano (2005), é preciso mudar os termos da conversa, fugir à lógica binária e estabelecer uma hermenêutica diatópica, que entenda a incompletude de qualquer forma de compreensão do mundo. Teremos, dessa forma, um pensamento pós-abissal que

percebe a diversidade humana como inesgotável e a impossibilidade de uma única epistemologia.

Isso significa, portanto, pensar a partir de mundos, universos e epistemologias no plural, considerando a persistência desse pensamento binário, para que possamos ir além dele e ver os “do outro lado da linha”, os do sul global, a partir de suas próprias lógicas. Aqui, levantam-se as epistemologias do sul, ou seja, os procedimentos que validam as formas de conhecer que visam a responder três necessidades: descolonizar, desmercantilizar e despatriarcalizar.

Tais necessidades traz também à pauta o conceito de decolonialidade – não deixando de lado o cosmopolitismo subalterno, o pensamento fronteiriço e a transmodernidade – por entendermos que a matriz filosófica e epistêmica citada compõe uma das resistências aos processos de violência nodados no território pela ação dos colonizadores e que se traduz numa estrutura ligada à colonialidade em suas diferentes facetas.

Essa colonialidade estrutura, segundo Quijano (2005), um padrão histórico de poder complexo, que se alonga até o tempo presente e que naturaliza diversas formas de violências manifestas nas hierarquizações epistêmicas, territoriais, raciais, culturais, que foram mote para reprodução contínua de relações de dominação que atravessam gerações. Fanon (1961) diz que a construção da modernidade e da “opulência europeia” é literalmente escandalosa porque foi construída sobre as costas dos escravos, alimentou-se do sangue dos escravos, vem diretamente do solo e do subsolo desse mundo subdesenvolvido. O bem-estar e o progresso da Europa foram construídos com o suor e os cadáveres dos negros, dos árabes, dos índios e dos amarelos.

Nas palavras de Mota Neto:

Entendem, assim, que o fim da guerra fria terminou com o colonialismo da modernidade, mas deu início à colonialidade global, entendida como um enredado padrão de poder que continuou sustentando, no chamado mundo pós-colonial, relações desiguais entre centro-periferia, bem como relações assimétricas de poder nas esferas raciais, de gênero e de trabalho. (MOTA NETO, 2018, p.3)

Essa “colonialidade global” faz referência à colonialidade discutida no início do texto. Contudo, cabe esclarecer que ao falarmos do Bem Viver como proposta ontológica e educativa, nos atemos a um aspecto específico, que compõe a discussão sobre as “linhas abissais” e suas decorrências, as quais foram discutidas até aqui. Essas “linhas abissais” são

**BEM VIVER E EDUCAÇÃO DECOLONIAL: POR OUTROS CAMINHOS EPISTÊMICOS**

*Revista Homem, Espaço e Tempo, nº 19, volume 2. - ISSN: 1982-3800*



entremeadas pela colonialidade do ser e do saber, conceitos basilares às reflexões empreendidas.

A colonialidade do ser faz referência à condição ontológica de negação desse ser. A negação de sua humanidade, sua existência, ou seja, a composição da linha abissal que nega a co-presença. Essa negação ontológica da condição de seres humanos, de povos geograficamente situados na América, sob a mira da dominação europeia, e todos os demais povos não europeus, tem relação direta com a negação de validade de qualquer produção erigida por estes constructos sociais, sejam culturas, línguas, saberes. Esse apagamento do Outro relaciona-se ao conceito edificado por Otávio Paz (2006) de “nenhumação”, que é a operação de fazer de alguém, nenhum.

Simplemente dissimulam sua existência, agem como se não existisse. Nulificam-no, anulam-no. f: inútil que nenhum fale, publique livros, pinte quadros, coloque-se à cabeça. Nenhum é a ausência dos nossos olhares, a pausa da nossa conversa, a reticência do nosso silêncio. f: o nome que sempre esquecemos por uma estranha fatalidade, o eterno ausente, o convidado que não convidamos, o vazio que não enchemos (PAZ, 2006, p.44).

Neste sentido, conforme Paz (2006), investigado e divulgado por uma miríade de pesquisadores na América Latina, o conceito de “nenhumação” pode ser aplicado às realidades das produções geradas pelos saberes Outros. Os livros de autoria dessa gente Outra, suas pinturas, imagens, seu saber-fazer, suas diversas pedagogias foram alçadas ao estatuto de nenhum. Nenhum será utilizado, nenhum será considerado, nenhum será valorizado.

Essa negação ontológica dos saberes chega ao campo da educação formal, a qual foi sendo moldada, nos territórios invadidos, a partir de um arcabouço teórico e metodológico que ratifica tal perspectiva por meio da invisibilização de suas epistemes, visões e modos de ser e estar no mundo. Tal aspecto torna-se relevante quando visto sob a perspectiva de Mignolo (2008), de acordo com a qual, somos a partir de onde estamos, o que significa dizer também que ao descontextualizá-lo e desterritorializá-lo o paradigma ocidental os apaga dos processos educativos e de existência.

Contudo, cabe admitir que, embora isso seja parte do que se efetivou, houve uma diversidade modos de r-existir dos povos indígenas, inicialmente na situação de contato, que coadunam com a defesa do educador Paulo Freire do papel transformador da educação. Por isso, argumenta-se a respeito da possibilidade deste processo de invisibilidade, de anulação,

### **BEM VIVER E EDUCAÇÃO DECOLONIAL: POR OUTROS CAMINHOS EPISTÊMICOS**

*Revista Homem, Espaço e Tempo, nº 19, volume 2. - ISSN: 1982-3800*



de “nenhumação”, empreendido historicamente contra os povos indígenas e de origem africana, ser revertido por meio de uma educação erigida a partir de outras matrizes de pensamento, outras pedagogias e epistemologias, denominadas “do Sul”.

## **PROPOSTAS DECOLONIAIS E OUTROS MUNDOS POSSÍVEIS**

Falar de epistemologias do sul significa tratar de um pensamento, formas de existência e processos educativos pós-abissais que, segundo Santos (2010), confrontam a universidade binária do Ocidente com pensamentos construídos a partir “do outro lado da linha”, que não visem o uno, e sim o múltiplo, uma ecologia de saberes que se baseie no reconhecimento da diversidade de saberes e na sua incompletude, considerando todo conhecimento como interconhecimento. Para que isso seja possível faz-se necessário viver uma co-presença radical, ou seja, os dois lados da linha tornam-se contemporâneos e abandonam a noção linear de tempo. E, ademais, é necessário reconhecer a pluralidade de epistemologias existentes.

Por interconhecimento, entende-se aprender outros saberes sem, no entanto, esquecer os próprios. Em outras palavras, a ecologia dos saberes e demais propostas decoloniais não pretendem negar a ciência, mas perceber outros saberes como parte da matriz científica ocidental, ainda que essa não os reconheça. A intenção é, pois, pensar em saberes interdependentes, explorar o que há de plural na ciência, quebrar a lógica cartesiana, que separa mente e corpo, e mostrar que estamos no mundo e vivemos os saberes corporificados em nós cotidianamente. O conhecimento é, assim, uma prática de estar e ser no mundo.

Essa proposta reconhece também, como faz Mignolo (2005), que não há uma exterioridade ao sistema capitalista-colonial-patriarcal. Mesmo aquelas coletividades consideradas sub-humanas seriam um exterior que é interior, assim como suas outras epistemologias que passam a compor o imaginário ocidental. Tal composição só é possível pelas estratégias de re-existência epistemológica e ontológica desses seres, que agem com clinâmem, ou seja, com a capacidade de fazer um pequeno desvio, ou fissuras (WALSH, 2007), nas fronteiras levantadas pelo mundo ocidental.

O poder de se desviar e construir fissuras, comporia para Walsh (2007), um “posicionamento crítico fronteiriço” que leva a construção de saberes a partir daqueles que estão do “outro lado da linha”. É esse o caso da proposta, de Sílvia Cusicanqui (2015), de uma consciência fronteiriça baseada na utopia “Chixi”, que estrutura um “mundo do meio”, em

**BEM VIVER E EDUCAÇÃO DECOLONIAL: POR OUTROS CAMINHOS EPISTÊMICOS**

*Revista Homem, Espaço e Tempo, nº 19, volume 2. - ISSN: 1982-3800*



que se configura uma zona de contato que permitiria o viver dentro e, concomitante, fora da estrutura capitalista. Algo semelhantemente é divisado na discussão de Mignolo (2005), ao afirmar que as exterioridades são internas ao mundo capitalista.

Cusicanqui (2015) poderia ser acusada de propor, tão somente, um “mundo do meio” como um elemento de negociação, aos moldes multiculturais, em que se aceitam as diferenças culturais e sociais, mas não se considera um diálogo efetivo com a alteridade. Contudo, não é o caso. Cusicanqui foge dessa lógica multicultural e defende a ideia de contradição como condição *sine qua non* ao desenvolvimento das potencialidades do ser.

Cusicanqui (2015) defende a epistemologia “Chixi”, fundamentada na filosofia Pacha, a qual, ainda que seja um conceito abstrato, visa ir de uma cosmovisão de unicidade a elementos mais dinâmicos ligados à cosmogonia Aymara. A partir desse processo, é possível pensar e interpretar o mundo fora de uma lógica binária, que divide a realidade em Mente X Corpo ou Cultura X Natureza, propondo a convivência do diverso e o estabelecimento de uma “terra do meio”, em que é estabelecida uma zona de contato, encontro e conflito, mas que seja, também, criadora e dinâmica.

Esse “mundo do meio”, proposto por Cusicanqui (2015), configurar-se-ia como uma situação de *autopoieses*, de reconstrução e reelaboração encampadas pelos próprios seres que estão “do outro lado da linha”, a partir de suas cosmogonias e, ao mesmo tempo, representaria uma ação com clinâmen, pois tem como ponto de partida essa exterioridade interna, que é a condição indígena, para um “mundo que ainda não existe”, mas que se fundamenta na incompletude e complementariedade de todas as epistemologias.

Seguindo uma lógica similar, outra proposta ontológica e epistêmica é desenvolvida, o Bem Viver, vinda de vozes desse “outro lado da linha”, mas não do colonialismo espanhol e sim de sua vertente portuguesa. Essa proposta é divulgada por indígenas, como os líderes e escritores Ailton Krenak e Daniel Munduruku, sobre os quais será lançada uma atenção mais pormenorizada nas próximas linhas.

## **O BEM VIVER E A R-EXISTÊNCIA INDÍGENA BRASILEIRA**

Diante dessas propostas e formas de r-existir daqueles “do outro lado da linha”, ganha relevância o conceito do Bem viver indígena como proposta epistêmica e pedagógica para a construção de processos educativos significativos, que podem oferecer um conjunto de

**BEM VIVER E EDUCAÇÃO DECOLONIAL: POR OUTROS CAMINHOS EPISTÊMICOS**

*Revista Homem, Espaço e Tempo, nº 19, volume 2. - ISSN: 1982-3800*



respostas aos problemas do mundo contemporâneo, numa perspectiva transmoderna, fronteiriça, de cosmopolitismo subalterno, reafirmando o importante papel dos estudos decoloniais para a superação e o rompimento das teias globais de dominação.

Ainda que sob outras denominações, é possível encontrar no Brasil propostas que caminham em sentido similar, sobretudo a partir dos anos 1970, dentre as quais é possível citar: o educador Paulo Freire e sua Pedagogia do oprimido; o desenvolvimento e enrobustecimento da Teologia da libertação; o pan-africanismo; o diálogo com o movimento feminino negro interseccional. Todas essas propostas epistemológicas e dos movimentos partem de pensadores e intelectuais oriundos da América Latina, que se posicionam no processo de luta, ao questionar as matrizes coloniais do ser e do saber. Por isso, tais pensadores estão no bojo das três necessidades comentadas anteriormente, descolonizar, desmercantilizar e despatriarcalizar.

Descolonizar o pensamento é um desafio diário, pois a base dos processos formativos da educação brasileira ainda é fortemente eurocentrada, mesmo havendo um crescente movimento de questionamento e uma defesa pela educação anti-colonial e anti-racista. É possível perguntar-se, então, quais caminhos seguir, uma vez que há, dentro da América, uma compreensão forjada sobre os problemas e a realidade social, política, econômica e cultural em que estamos inseridos.

O que pode ser feito ao ser detectado que os currículos da maior parte dos cursos de licenciatura do país, das instituições de formação de professores, assim como os currículos da educação básica, avançaram tão pouco na implementação de leis que abordem a história e cultura negra e indígenas? Quais caminhos tomar para deseuropeizar a hegemonia esmagadora das bibliografias que perfilam as bases dos currículos das escolas e instituições de ensino superior da maior parte da rede formal de ensino que compõe o Brasil? Como indigenizar e africanizar os currículos com as produções de intelectuais, pensadores, artistas, escritores e escritoras negros, negras e indígenas?

As perguntas acima expostas reforçam o reconhecimento de que a democracia se fortalece quando há perspectiva de escolhas dentro de um universo de possibilidades existentes. Assim, pode-se afirmar que a pauta educativa é democrática quando a versão predominante da história é contada pelo colonizador? Ou ainda, existe processo decolonial quando verificamos pequenas fissuras de questionamento dos tentáculos coloniais com balizas

### **BEM VIVER E EDUCAÇÃO DECOLONIAL: POR OUTROS CAMINHOS EPISTÊMICOS**

*Revista Homem, Espaço e Tempo, nº 19, volume 2. - ISSN: 1982-3800*





sempre eurocentradas? Isso não significa dizer que os conhecimentos e saberes oriundos da Europa não merecem mais serem considerados, mas que há outros sabedores, outros intelectuais que pensam a realidade a partir desse outro lugar.

Pensar essas questões significa refletir sobre o destino da humanidade, posto que representa também questionar um modelo de sociedade, sobretudo, quando se entende currículo como “uma espécie de partitura interpretável, flexível, mas de qualquer forma determinante da ação educativa” (GÓMEZ Y SACRISTÁN, 1998, p.125). O currículo é, portanto, um caminho adotado por uma sociedade para que se cumpra o papel do processo educativo, como um constructo social que visa

[...] garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência mesma da sociedade. Por outro lado, a escola não é a única instância social que cumpre com esta função reprodutora; a família, os grupos sociais, os meios de comunicação são instâncias primárias de convivência e intercâmbios que exercem de modo direto a influência reprodutora da comunidade social. No entanto, a escola, ainda que cumpra esta função de forma delegada, especializa-se precisamente no exercício exclusivo e cada vez mais complexo e sutil de tal função. A escola, por seus conteúdos, por suas formas e por seus sistemas de organização, introduz nos alunos/as, paulatina, mas progressivamente, as idéias (sic), os conhecimentos, as concepções, as disposições e os modos de conduta que a sociedade adulta requer. Dessa forma, contribui decisivamente para a interiorização das idéias (sic), dos valores e das normas da comunidade, de maneira que mediante este processo de socialização prolongado a sociedade industrial possa substituir os mecanismos de controle externo da conduta por disposições mais ou menos aceitas de autocontrole (GÓMEZ Y SACRISTÁN, 1998, p.14).

Por isso, pensar educação, epistemologia e currículo é, ao mesmo tempo, garantir a possibilidade de existência. O que isso traz como consequência aos que estão “do outro lado da linha”? Diante do que foi aqui discutido, percebe-se que o efeito dessa discussão, em benefício desses Outros, seria o de r-existir, pois estar no currículo significa compor o universo histórico e social de uma coletividade, enquanto estar ausente desse documento representa apagamento ou, ao menos, uma tentativa de apagar essa pluraldiversidade. Tais argumentos levam ao entendimento de Bem Viver e demais propostas decoloniais como elementos de r-existências de formas de vidas Outras que fogem ao modelo colonial, capitalista e moderno do Ocidente.

A crítica ao capitalismo já foi feita por diversos intelectuais, e há inúmeros caminhos propostos a fim de superar este modelo predador de desenvolvimento. Este trabalho busca defender a ideia de que a educação é um caminho muito importante para a formação de cidadãos(ãs) que compreendem seu lugar no mundo e tem consciência de suas reais

### **BEM VIVER E EDUCAÇÃO DECOLONIAL: POR OUTROS CAMINHOS EPISTÊMICOS**

*Revista Homem, Espaço e Tempo, nº 19, volume 2. - ISSN: 1982-3800*



potencialidades para a transformação social. Milton Santos (2003), ao propor “uma outra globalização”, afirma que a verdadeira revolução ocorre apenas se vier “dos de baixo”.

É nessa perspectiva revolucionária do movimento dos “de baixo”, com o fim de construir coletivamente outros mundos possíveis, que estes sujeitos centrados nas “periferias” do mundo têm procurado apresentar, a partir de suas próprias vivências, caminhos alternativos ao modelo de desenvolvimento empreendido pelo capitalismo, sistema esse que tem gerado diversas crises no mundo, dentre elas, civilizatória, econômica, sanitária. Nesse sentido, o paradigma do Bem viver, que vem na contramão do conceito de Bem-estar cunhado pelo mundo ocidental e que tem ganhado cada vez mais relevância.

Vale lembrar a assertiva de Fanon (1961) em relação a esta construção do ideal de bem-estar defendido pelos Estados-nação da Europa, o bem-estar e o progresso da Europa foram construídos com o suor e os cadáveres dos negros, dos árabes, dos índios e dos amarelos. É possível construir a vida deixando um rastro de extermínio e morte? O modelo erigido sob essa baliza poderá continuar sendo validado sobre outras atualizações nos territórios deste lado de cá da linha? O consumo da natureza e das gentes não implicará no próprio consumo também dos predadores?

O Bem viver, fundado nas filosofias ameríndias e encontrado também entre outros povos e grupos sociais que serão enunciados mais à frente, refere-se a um paradigma que tem origem no mundo andino e diz respeito a filosofias de modos de vida indígena, que tem muito a contribuir para a construção de uma base curricular que tenha como essência a vida humana em sua plenitude. Dessa maneira, o conceito pode ser entendido como uma proposição político-filosófica que tem como inspiração as filosofias ameríndias. A literatura o têm apresentado como um paradigma alternativo ao modelo de desenvolvimento capitalista.

Alberto Acosta assim se refere ao Bem Viver:

O Bem Viver – ou melhor, os bons conviveres – é uma oportunidade para construir um mundo diferente, que não será alcançado apenas com discursos estridentes, incoerentes com a prática. Outro mundo será possível se for pensado e erguido democraticamente, com os pés fincados nos Direitos Humanos e nos Direitos da Natureza. (ACOSTA, 2016, p.21)

Essa concepção faz referência à construção de outro mundo, onde os direitos da natureza e os direitos humanos sejam a base de uma construção democrática. Neste sentido, o papel importante da educação para construção e consolidação da democracia e para a luta

contra as desigualdades sociais já enuncia o potencial do paradigma do Bem viver como proposta pedagógica decolonial, para adentrar os muros escolares e das universidades.

Para Tortosa, Caus y Martínez–Román (2014), o Bem Viver é uma oportunidade para construir outra sociedade, sustentada em uma convivência cidadã, em diversidade e harmonia com a Natureza, a partir do conhecimento dos diversos povos culturais existentes no país e no mundo. Ao se constituir um paradigma que aponta para um outro caminho ao desenvolvimento predador do capitalismo, Acosta afirma que

O Bem Viver – isto é fundamental – supera o tradicional conceito de desenvolvimento e seus múltiplos sinônimos, introduzindo uma visão muito mais diversificada e, certamente, complexa. Por isso mesmo, as discussões sobre o Bem Viver, termo em construção, são extremamente enriquecedoras. (ACOSTA, 2016, p.24)

Para entender, contudo, o impacto e a relevância de tal proposta, será necessário um recuo histórico aos países onde primeiro essas discussões alçaram relevância em nível nacional. Nas constituições federais do Equador e da Bolívia, foram introduzidos, nos anos de 2008 e 2009 respectivamente, os direitos da natureza. Os textos das referidas cartas, inspirados na filosofia ameríndia andina, tiveram como premissa o pensamento que, no Brasil, foi traduzido como Bem viver. Esse conceito fecundo e difundido a partir da matriz indígena andina encontra correspondência em diversos modos de vida dos diferentes povos indígenas que compõe a miríade cultural da América, possuindo ressonâncias ainda nas comunidades tradicionais e na filosofia africana Ubuntu, por exemplo.

Na língua quéchua, esse conceito recebe a nomeação de *Sumak Kawsay* e na língua Aymara, falada pelo povo Aymara, espalhados na Colômbia, Equador, Bolívia, dentre outros países, é *Suma Qamaña*. No Brasil, o termo é encontrado, entre os indígenas Guarani, como *Teko Porã*, ou *Nhanderekó*, para os Guarani Mbya. Portanto, esse é um conceito que aparece em diversas línguas –o Buen vivir, no Equador; Vivir Bien, na Bolívia, e Bem viver, no Brasil.

O conceito sintetiza a ideia de direito, os direitos humanos e direitos da natureza. Refere-se, portanto, à defesa do direito cósmico, instaurando a natureza como sujeito de direito. É o que, pioneiramente, foi instituído nas constituições tanto do Equador como da Bolívia. A terra, nesta concepção, é ressacralizada como mãe, como parte de nós, como território de vida, constituindo-se, portanto, como uma compreensão oposta ao cartesianismo.

O bem viver tem se configurado como um convite para uma reflexão sobre epistemologias Outras, cujos fundamentos referem-se a ética da vida que não tem ressonância com a biopolítica encampada pela Europa. Dentre os expoentes indígenas brasileiros, destacam-se os pensadores e escritores indígenas Ailton Krenak e Daniel Munduruku, que realizam a divulgação do conceito de Bem viver e fazem um apelo para a construção de uma sociedade mais justa defendendo o relevante papel da educação e da literatura como motes para construção deste mundo possível. Por isso, o Bem viver é compreendido como um modo indígena de perceber o mundo e seu jeito de atuar nele, uma maneira peculiar de andar pelo mundo, e nessa andança há uma valorização maior da vida do que dos objetos que são oferecidos por ela.

Para Daniel Munduruku, é preciso ressaltar ainda que a concepção se refere à convivência com a comunidade, às relações de partilha, de cooperação e não do acúmulo de bens. Ao se constituir como uma base filosófica e epistemológica, o Bem Viver reforça a vivência plena do tempo presente, a necessidade de que cada ser humano viva plenamente as etapas de seu desenvolvimento e a ideia da simplicidade em não ambicionar o acúmulo de bens, enlaçado na teia da vida. É ainda o estabelecimento de vínculo com os antepassados, o diálogo, o valor da coletividade, a partilha como modo de vida. O Bem Viver reconhece que, mesmo os indígenas não escapando da lógica capitalista, eles organizam o andar pelo mundo pautados na noção de que vivenciam os ciclos da vida e celebram cada um deles com os rituais peculiares a cada povo.

Em relação a unicidade da humanidade como constitutiva da natureza, característica dessa matriz de pensamento indígena, o Bem Viver entende que a natureza não está fora do indivíduo, mas caminha junto a ele em sentido complementar, perspectiva similar a adotada por Ailton Krenak, que além de escritor é líder indígena e ambientalista. Esse intelectual, que recebeu o prêmio Juca Pato de intelectual do ano em 2020 e é autor do livro “Ideias para adiar o fim do mundo”, reforça o coro dos intelectuais latino-americanos, no que se refere à crítica ao pensamento europeu alçado ao estatuto de universal e hierarquicamente superior.

Krenak (2020) discute ainda que essa concepção sustentou a crença de que há uma única maneira de estar na terra, ao mesmo tempo em que impôs um modelo responsável pela situação atual, em que o planeta está sendo “devorado” pelas grandes corporações, cujas origens remontam às antigas metrópoles coloniais, uma atualização da predação de gentes e

### **BEM VIVER E EDUCAÇÃO DECOLONIAL: POR OUTROS CAMINHOS EPISTÊMICOS**

*Revista Homem, Espaço e Tempo, nº 19, volume 2. - ISSN: 1982-3800*



territórios. Neste sentido, o pensador faz uma crítica ao fato de que, ao continuarmos nos submetendo a esta matriz de pensamento eurocentrado, estamos perdendo e tendo a nossa capacidade inventiva, de criação, de liberdade e de existência limitadas. Em suas palavras, “[s]erá que não estamos atualizando aquela velha disposição para a servidão voluntária?” (KRENAK, 2020, p.13).

É nesta perspectiva que compreende-se que a inserção dos estudos do Bem viver é oportuna dentro dos currículos das escolas, dos cursos superiores no Brasil e de suas propostas didático-pedagógicas, para propiciar o conhecimento de outros modos de vida alternativos a sociedade capitalista, que objetiva tornar o cidadão em mero consumidor (SANTOS, 2006). Esse um caminho viável e necessário para a construção de um outro mundo, em que todos os grupos sociais e a natureza sejam livres.

A reprodução da servidão voluntária, questionada por Krenak (2020), tem no modelo educativo brasileiro um filão gigantesco de perpetuação do *status quo* e das diversas formas de violência e injustiça social e ambiental. Neste sentido, o acesso, por meio da educação formal, a outras matrizes filosóficas, nesse caso, ameríndias, que pela própria condição de existência apresentada ao longo de centenas de anos, já atestam sua eficácia, seria uma forma de ensinar outras maneiras de se relacionar com a natureza e entre os coletivos, tendo o cooperativismo como uma de suas bases.

A partir dessas outras possibilidades pedagógicas, é possível questionar o individualismo, o consumismo e a crise ética que foi sendo construída, já que são apresentados outros modos de ser, conviver e estar no mundo. Para Krenak “os únicos núcleos que ainda consideram que precisam ficar agarrados nessa terra são aqueles que ficaram meio esquecidos pelas bordas do planeta, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia ou na América Latina. São caiçaras, índios, quilombolas, aborígenes – a sub-humanidade”. (KRENAK, 2020, p.11)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As possibilidades e propostas pedagógicas e epistêmicas aqui apresentadas e discutidas, ainda que de forma rápida devido as restrições naturais de um artigo, conduzem a uma realidade de questionamentos que poderão ser provocados nos estudantes: Onde estamos como sujeitos, como classe, como coletivo? Como está a nossa relação com o espaço, uma

vez que ninguém escapa de sua imposição, já que tudo está situado espacialmente? Onde estamos situados neste espaço, em qual classe, em qual parte do território? Essa reflexão sobre o lugar geográfico e social, que cada indivíduo ocupa na sociedade, pode desvelar a existência de outras maneiras de se relacionar com a terra, com a natureza, com o coletivo. Há, portanto, outros caminhos possíveis.

Os caminhos da humanidade rumo a um possível fim, enunciado pela corrida destrutiva vivenciada na atualidade levaram Krenak à seguinte reflexão: “Nós os povos indígenas, estamos resistindo ao “humanismo” mortífero do Ocidente há cinco séculos; estamos preocupados agora é com vocês brancos, que não sabemos se conseguirão resistir!” (KRENAK, 2020, p.81).

O caminho é árduo, requer luta e estratégias de enfrentamento para a desconstrução dos padrões destrutivos que foram criados pelo sistema-mundo-capitalista-colonial. Urde investir nos processos educativos, na discussão de uma renovação curricular com base também em outras matrizes filosóficas e epistêmicas, para que este mundo utópico tenha possibilidade de ser erigido.

A história social tem revelado que o modelo atualmente preferido, em relação aos conteúdos escolares, não tem feito a sociedade mudar a rota de colisão consigo mesma. Porém, é possível acessar outras opções. Existem referências a esse respeito. O Bem-estar lançou uma enorme parcela dos seres ao abismo, mas os remanescentes que têm vivido pautados nos princípios do Bem Viver e parecem ter muito a ensinar. A escola poderá aprender com esses ensinamentos, para ensinar e contribuir para a construção de um outro mundo possível. O sonho é indígena, mas sua concretização pode se dar a partir de todos e todas que, minimamente, indignem-se com as mazelas sociais e com o ecocídio.

O paradoxo foi estabelecido. O mundo precipitou para a queda quando as primeiras embarcações europeias atracaram nas terras que viriam a ser chamadas de América. Porém, houve resistências. As reminiscências desses povos originários parecem apontar as ideias que poderão, efetivamente, por meio dos diversos processos educativos e nas mais variadas instâncias sociais, promover uma pedagogia com pressupostos decoloniais, que aponte para o Bem Viver coletivo e tenha a capacidade de ajudar a “adiar o fim do mundo”, pela tomada de outra rota de construção mais humana, fraterna e democrática.

## REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária; Elefante, 2016.
- AGUIAR, Neuma. Patriarcado. In: FREURY-TEIXEIRA, Elizabeth (org.). **Dicionário feminino da infâmia**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2015.
- CARDOSO, Ludimila Stival. **De Caliban a Próspero**: a sociedade brasileira e política externa da República (1889–1945). 2015. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de História, Programa de Pós-Graduação em História, Goiânia, 2015.
- CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Sociología de la imagen**: ensayos. Buenos Aires: Tinta Limón, 2015.
- DELPHY, Christine. Le patriarcat, le féminisme et leurs intellectuelles. **Nouvelles Questions Féministes**, v. 2, p. 58–74, 1981.
- DUSSEL, Enrique. Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la Filosofía de la Liberación. **Erasmus**, v. 5, n. 1/2, p. 1–26, 2003.
- ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 133–168.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Lisboa: Ulisseia, 1961.
- FERNANDES, Florestan. A família patriarcal e suas funções econômicas. **Revista USP**, n. 29, p. 74–81, 1996.
- GÓMEZ, Ángel I. Pérez; SACRISTÁN, José Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HARTMANN, Heidi. The unhappy marriage of marxism and feminism: towards a more progressive union. In: SARGENT, Lydia (org.). **Women and Revolution**: a discussion of the Unhappy Marriage of Marxism and Feminism. Boston: South End Press, 1981. p. 1–41.
- HIDALGO-CAPITÁN, Antonio Luis; ARIAS, Alexander; ÁVILA, Javier. El pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay. In: HIDALGO-CAPITÁN, Antonio Luis; GUILLÉN, Alejandro; DELEG, Nancy (org.). **Sumak Kawsay Yuyay**. Huelva: CIM, 2014. p. 29–73.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- MARTINS, José de Souza. **Fronteira**: a degradação do outro nos confins do humano. São Paulo: Contexto, 2009.
- MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras UFF**, n. 34, p. 287–324, 2008.

**BEM VIVER E EDUCAÇÃO DECOLONIAL: POR OUTROS CAMINHOS EPISTÊMICOS**

*Revista Homem, Espaço e Tempo, nº 19, volume 2. - ISSN: 1982-3800*





MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 71–103.

MOTA NETO, João Colares da. Por uma pedagogia decolonial na América Latina: convergências entre a educação popular e a investigação-ação participativa. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 84, p. 1–18, 2018.

OLIVEIRA, Ivan Tiago Machado. Imaginação geográfica, território e identidade nacional no Brasil. **Revista Urutágua**, n. 15, p. 53–60, 2008.

PÁDUA, José Augusto. **Um sopro de destruição: pensamento político e crítica ambiental no Brasil escravista, 1786–1888**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

PATEMAN, Carole. **O contrato sexual**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

PAZ, Octavio. **O labirinto da solidão e post scriptum**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227–278.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, v. 17, n. 37, p. 4–28, 2002.

ROCHA, Everardo. **O que é etnocentrismo**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31–83.

SANTOS, Milton. **Encontro com Milton Santos ou o mundo global visto do lado de cá [filme-vídeo]**. Direção de Silvio Tendler. Rio de Janeiro: Caliban Produções, 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções de território**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

TORTOSA-MARTÍNEZ, Juan; CAUS, Nuria; MARTÍNEZ-ROMÁN, María Asunción. Vida triste y buen vivir según personas adultas mayores en Otavalo, Ecuador. **Convergencia**, v. 21, n. 65, p. 147–169, 2014.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 47–62.

**BEM VIVER E EDUCAÇÃO DECOLONIAL: POR OUTROS CAMINHOS EPISTÊMICOS**

*Revista Homem, Espaço e Tempo, nº 19, volume 2. - ISSN: 1982-3800*

