

DECOLONIALIDADES

na Educação em Ciências

Bruno A. P. Monteiro

Débora S. A. Dutra

Suzani Cassiani

Celso Sánchez

Roberto D. V. L. Oliveira

Organizadores

Bruno A. P. Monteiro
Débora S. A. Dutra
Suzani Cassiani
Celso Sánchez
Roberto D. V. L. Oliveira

Organizadores

DECOLONIALIDADES

na Educação em Ciências

1a. edição



Editora Livraria da Física
São Paulo

EDITORIAL

2019

Copyright © 2019 Editora Livraria da Física

1a. edição

Editor: JOSÉ ROBERTO MARINHO

Editoração Eletrônica: EDI CARLOS PEREIRA DE SOUSA

Capa: EDI CARLOS PEREIRA DE SOUSA

Texto em conformidade com as novas regras ortográficas do Acordo da Língua Portuguesa.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Decolonialidades na educação em ciências / Bruno A. P. Monteiro... [et al.]. – 1. ed. – São Paulo : Editora Livraria da Física, 2019. – (Coleção culturas, direitos humanos e diversidades na educação em ciências)

Outros organizadores: Débora S. A. Dutra, Suzani Cassiani, Celso Sanchez, Roberto D. V. L. Oliveira.

ISBN: 978-85-7861-607-6

1. Ciências - Estudo e ensino 2. Ciências sociais 3. Didática 4. Educação - Brasil 5. Professores - Formação 6. Sociologia educacional I. Monteiro, Bruno A. P. II. Dutra, Débora S. A. III. Cassiani, Suzani. IV. Sanchez, Celso. V. Oliveira, Roberto D. V. L. VI. Série.

19-26052

CDD-306.430981

Índices para catálogo sistemático:

1. Brasil : Formação de professores : Educação para a diversidade : Sociologia educacional 306.430981

Iolanda Rodrigues Biode – Bibliotecária – CRB-8/10014

ISBN: 978-85-7861-607-6

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida sejam quais forem os meios empregados sem a permissão da Editora. Aos infratores aplicam-se as sanções previstas nos artigos 102, 104, 106 e 107 da Lei n. 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Impresso no Brasil

Printed in Brazil



EDITORIAL

Editora Livraria da Física

Tel./Fax: +55 11 3459-4327 / 3936-3413

www.livrariadafisica.com.br

SUMÁRIO

COLEÇÃO “CULTURAS, DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADES NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS”	vii
CONSELHO EDITORIAL	xi
PREFÁCIO	xiii
APRESENTAÇÃO	xvii
ABRINDO OS CAPÍTULOS	xxvii
1 EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E DECOLONIALIDADE: EM BUSCA DE CAMINHOS OUTROS	1
2 OS DESAFIOS DO SUL: TRADUÇÕES INTERCULTURAIS E INTERPOLÍTICAS ENTRE SABERES MULTI-LOCAIS PARA AMPLIFICAR A DESCOLO- NIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	19
3 O OCIDENTE “CONSTRÓI” O ORIENTE PARA COLONIZÁ-LO <i>El Occidente “construye” el Oriente para colonizarlo</i>	45
4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL DESDE EL SUR: DA RUPTURA COM A PERS- PECTIVA COLONIAL EM BUSCA DE OUTRAS RELAÇÕES SOCIEDADE- NATUREZA	63
5 CINEMA AMBIENTAL FREIRIANO: DIÁLOGOS, IMAGENS E CONHECI- MENTOS POPULARES	79
6 TRANSNACIONALIZAÇÃO CURRICULAR EM TIMOR-LESTE: TENSÕES ENTRE O GLOBAL E O NACIONAL	97
7 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E DECOLONIALIDADES: UM DIÁLOGO POSSÍVEL NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS?	119

8	PROPOSTAS PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL EM UMA ZONA DE SACRIFÍCIO: O CASO DA “CALETA LONCURA” NO CHILE	139
9	O CRIME DE NASCER NEGRO NO BRASIL: UMA PROPOSTA ANTIRRACISTA NO ENSINO DE QUÍMICA FORENSE	159
10	A TEORIA CRÍTICA DA RAÇA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: NOVAS PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O CONTEXTO BRASILEIRO	177
11	A DESCONSTRUÇÃO DE “PROCURANDO RESGATAR A QUÍMICA NOS SABERES POPULARES”	191
12	RESISTÊNCIA DECOLONIAL E EDUCAÇÃO: AS ESCOLAS POPULARES DE SAÚDE NO TIMOR-LESTE <i>Decolonial resistance and Education: the popular health schools in East Timor</i>	207
13	OUTROS SABERES NA/DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: REFLEXÕES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS	225
14	LA PEDAGOGÍA DECOLONIAL DE LA CASA DE LA CULTURA AFRO-INDO-AMERICANA “MARIO LUÍS LÓPEZ” DE SANTA FE	247
15	EDUCACIÓN AMBIENTAL UNIVERSITARIA: EL CASO DE LA CÁTEDRA AMBIENTAL “GONZALO PALOMINO ORTIZ” DE LA UNIVERSIDAD DEL TOLIMA, UNA APUESTA DECOLONIAL	271
16	HACIA NUEVOS TERRITORIOS EPISTÉMICOS: APORTES DESDE UN CAMINO DE CONSTRUCCIÓN PEDAGÓGICA DESCOLONIZADORA EN EDUCACIÓN EN CIENCIAS NATURALES, AMBIENTAL Y EN SALUD	287
17	“CAFÉ, FARINHA TORRADA E AÇÚCAR”: ANÚNCIOS, DENÚNCIAS E PRONÚNCIAS DE <i>SAPERES</i>	307
18	PRÁXIS DECOLONIAIS E (RE)APRENDIZAGENS SOBRE CONHECIMENTO(S) DE “REFERÊNCIA”: INTERFACES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS	333
19	NARRATIVAS FEMININAS PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL	347
	SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	359

2

OS DESAFIOS DO SUL: TRADUÇÕES INTERCULTURAIS E INTERPOLÍTICAS ENTRE SABERES MULTI-LOCAIS PARA AMPLIFICAR A DESCOLONIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Maria Paula Meneses



Introdução: o colonialismo e o seu impacto no campo da educação

QUALQUER leitura, independentemente da sua origem, ao privilegiar uma análise monocultural da diversidade do mundo, reproduz uma lógica exclusivista. O projeto racional eurocêntrico vai criar a alteridade como um espaço/tempo anterior, onde circulavam saberes considerados ‘inferiores’, com alcance local (MENESES, 2018). Este foi o contraponto que legitimou a imposição violenta da estruturação hierárquica que está na base da relação de poder-saber do moderno pensamento científico (ALATAS, 1974). Como Boaventura de Sousa Santos destaca (2007, p. 45-47), esta relação opera através da permanente imposição de um pensamento abissal que divide o mundo em duas partes: de um lado, o mundo moderno eurocêntrico e, do ‘outro’ lado da linha, os espaços, coloniais, da tradição, dos primitivos, impossibilitando qualquer co-presença. Neste contexto, o Sul global refere-se metaforicamente aos seres e saberes que foram silenciados, localizados ou destruídos fruto da relação violenta, do capitalismo, colonialismo e patriarcado sobre ‘a alteridade’ (SANTOS, 2014, 2018a)¹.

No campo da educação - domínio da cultura -, a colonização tem atuado através de processos de violenta intervenção política e epistemológica, os quais resultaram na suspensão do crescimento orgânico das instituições e das histórias dos colonizados. Como estrutura conceptual geradora de políticas de violência o colonialismo tem, necessariamente, várias leituras, dependendo das relações de poder que justificam esta intervenção. Se nos países colonizadores a ação colonial se legitimou e continua a legitimar-se sob a forma de ‘contributo civilizador’, para os colonizados, falando a partir da sua experiência, o colonialismo encerra em si uma violenta força opressora, como identificado por Aimé Césaire:

Entre colonizador e colonizado, só há lugar para o trabalho forçado, a intimidação, a pressão, a polícia, o imposto, o roubo, a violação, as culturas obrigatórias, o desprezo, a desconfiança, a arrogância, a suficiência, a grosseria, as elites descerebradas, as massas aviltadas. [...] Eu, falo de sociedades esvaziadas de si próprias, de culturas espezinhadas, de instituições minadas, de terras confiscadas, de religiões assassinadas, de magnificências artísticas aniquiladas, de extraordinárias possibilidades suprimidas (CÉSAIRE, 1955, p. 12).

Consequentemente a colonização tem-se traduzido em incontáveis atos de genocídio e epistemicídio (SANTOS, 1998: 103), linguicídio (THIONG’O, 1993) e injustiça epistémica (FRICKER, 2007; BHARGAVA, 2013), cujos efeitos se continuam a sentir no quotidiano de muitas realidades educativas. A conquista, esse

¹O Sul é, ele próprio, como localização geopolítica, um produto da relação colonial-capitalista e, por isso, a aprendizagem com o Sul exige igualmente a desfamiliarização em relação ao Sul imperial, o Sul que reproduz a relação colonial-capitalista. É por isso que o Sul global é, simultaneamente, uma proposta utópica ontológica, política e epistemológica (SANTOS, 2006: 33).

objeto final da aventura colonial, como destacou Cheikh Hamidou Kane (1963, p. 49), refere-se não apenas a bens e de terras; pelo contrário, o seu objetivo final é a conquista das culturas e mentes dos colonizados, preenchendo as suas referências com propostas eurocêtricas. De forma premeditada, a colonização moderna, como instrumento de poder, tem procurado de forma insidiosa apagar ou reafirmar a periferização dos seres e saberes que não se conformam com as suas referências, apagando as referências a outros passados anteriores à chegada europeia. Um dos pilares deste processo, sobretudo no que se tem vindo a teorizar como colónias de povoamento (MENESES, 2018), é a tentativa de ou destruir ou secundarizar as epistemologias dos colonizados e subalternos², através da imposição violenta de conceitos e categorias exógenas que garantiram e continuam a garantir a representação e direção geopolítica eurocêntrica dos ‘novos’ territórios e sujeitos (MUDIMBE, 1988; CHAKRABARTY, 2000). Ao tentar interromper as prioridades educativas das sociedades submetidas, o colonialismo produziu (re)construções de identidades e histórias, impondo, a partir das suas referências, uma narrativa e uma imagem sua sobre os colonizados (MENESES, 2012).

Nos atuais contextos, apesar de a maioria das colónias ter atingido a independência política, a permanência da relação colonial continua presente ao nível político e epistemológico – os saberes dos ‘outros’ continuam a ser conceptualizados como inferiores ou locais, reproduzindo a dominação epistemológica colonizador-colonizado. Em muitos dos países que saíram da relação colonial o moderno projeto eurocêntrico continua a perpetuar-se através da educação, onde escola tem habitualmente o papel de padronizar e de homogeneizar o saber considerado válido. O eurocentrismo, como projeto civilizador, apoia-se num imenso corpo de conhecimento hegemónico: as epistemologias do Norte. Insistindo no mito da ‘Europa’ como centro do saber (MBEMBE, 2014, p. 128), este projeto moderno insiste em impor-se – ao nível das categorias fundamentais – como espelho da sociedade do conhecimento, gerando desta forma um desconhecimento abissal arrogante sobre o lado colonizado. É assim que se perpetua o não reconhecimento dos seres e dos saberes que (re)existem nos territórios, submetidos a opressões sistémicas, o Sul global (SANTOS, 2018a).

Uma abordagem global ao processo educativo colonial revela a natureza paradoxal do processo de colonização, associada a várias tentativas de assimilação e de homogeneização cultural (BAGCHI et al., 2014). Porém, como Paulo Freire sublinhou (1987), a tomada de consciência sobre a natureza da sua situação pelos oprimidos, assim como a identificação do opressor, são elementos chave para um envolvimento numa luta libertadora, a partir das suas forças, experiências vividas e saberes.

Entre os povos de antigas colónias de povoamento, a permanência das relações coloniais é óbvia. Um dos exemplos é o da ‘obrigação’ do uso de línguas coloniais na educação (com as línguas indígenas a serem relegadas para uso local – SPACK, 2002; BAMGBOSE, 2011 -, substituídas pelas línguas dos colonizadores); outros

²O uso de epistemologias no contexto do Sul global procura, na senda de Santos ocupar as conceções hegemónicas de epistemologia (Santos, 2018a).

exemplos advêm da expropriação de fragmentos de saberes dos mundos indígenas, os quais são extraídos e apropriados pelas epistemologias do Norte para construir a riqueza dos colonizadores (TUCK e YANG, 2012, p. 4). A ocupação dos territórios, a transformação dos seus povos em estrangeiros na sua própria terra é um dos exemplos que ilustra a íntima relação entre o capitalismo e o colonialismo racial, uma relação repleta de violência: “Eles [colonos] chegaram, Eles viram, Eles nomearam e Eles impuseram-se” (SMITH, 1999, p.80).

Na senda da análise de Franz Fanon sobre a violência colonial (1961, p. 9-12), neste texto o colonialismo é usado num sentido amplo para fazer referência aos modos modernos de dominação baseados na privação epistemológica e ontológica, ou seja, a recusa em reconhecer a humanidade plena do outro. A participação nos processos emancipadores do Sul tem-se revelado instrumental na denúncia das situações de ‘subalternidade’ e silenciamento epistêmico e ontológico, e na legitimação de saberes forjados nestas lutas por uma justiça global, social, econômica e epistemicamente mais igualitária, onde a ação cultural, para a liberdade, é uma ação coletiva. A ação libertadora, fruto da tomada de consciência das comunidades, dos grupos oprimidos (FREIRE, 1987, p. 56), traduz o carácter eminentemente pedagógico de qualquer transformação revolucionária, em que o método é a própria consciência enquanto caminho para algo apreendido com intencionalidade. Aqui, educador e educandos estão mutuamente envolvidos na mesma tarefa enquanto sujeitos, desmistificam a realidade e criticando-a para conhecê-la melhor, recriando o conhecimento, descobrindo-se como (re)fazedores permanentes de saberes que desafiam as injustiças cognitivas. Esta opção pedagógica assenta no reconhecimento de presença de várias formas de ensinar e aprender. Este reconhecimento espelha o facto de a educação operar em múltiplos contextos, mesmo onde não há escola oficial, através de redes e estruturas sociais que garantem a manutenção e transmissão de saberes entre gerações. Como Carlos Brandão destaca, “não há uma forma única de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” (2007, p. 9). Sendo assim, que saberes deverão estar presentes num processo educativo emancipador, quando a vida de inúmeros povos e comunidades do Sul global está em risco?

Este capítulo inicia-se com a apresentação do quadro teórico sobre a persistência das relações coloniais nos nossos tempos. Todavia, o enfoque centrar-se-á numa análise crítica do presente em torno a dois eixos: por um lado, a persistência do legado colonial na educação contemporânea, um legado que produz uma “mente acrítica e imitativa, dominada por uma fonte externa, cujo pensamento torna impossível qualquer perspectiva independente” (ALATAS, 1974, p. 692); por outro lado, procura, a partir de alguns exemplos situados, valorizar a diversidade e a especificidade de outras sustentabilidade através das lentes da educação relacionadas ao meio ambiente, à (re)produção de saberes, às linguas e às práticas culturais. Essas interconexões são fundamentais para nossa compreensão das ecologias de saberes, e para o desenvolvimento de traduções interculturais a partir de uma praxis de descolonização.

Como se procura argumentar, apesar do impacto do legado da escolaridade de inspiração colonial, os povos e comunidades que compõem o Sul global continuam a proteger e desenvolver estruturas comunitárias, práticas culturais assentes nos saberes desenvolvidos no território, línguas e formas de conhecer e de ser. Estes saberes situados, são uteis e legítimos quando avaliados em função das suas capacidades para a realização de determinadas tarefas em contextos sociais situados (SANTOS, MENESES e SANTOS, 2005).

Descolonizar esta realidade é um desejo partilhado por povos que lutam pelo direito ao território como parte de uma exigência ampla de reconhecimento de direitos históricos, incluindo o direito a uma educação assente nas suas referências. Da África do Sul à Finlândia, da Colômbia à Austrália, passando pelo Sahara ou Palestina, são várias as conexões e solidariedades conjugadas; a análise crítica das tensões e práxis sobre as quais a questão do direito à autodeterminação é informada, representa um importante momento de consolidação da luta, símbolo de um projeto global de pensar o mundo em diálogo, tendencialmente horizontal, a partir de saberes situados (TABAR e DESAI, 2017).

As Epistemologias do Sul e as políticas de poder, de saber, de nomear e de ser

O presente em que vivemos é cruzado por múltiplas crises, às quais os discursos sobre o desenvolvimento, a globalização e a sustentabilidade não conseguem dar resposta. Esta realidade é desafiada por várias perguntas feitas desde o Sul global, esse Sul ontológico, político e epistemológico que procura afirmar alternativas credíveis à injustiça cognitiva que experimentamos no quotidiano (MENESES, 2009). Fruto desta injustiça, nos últimos séculos, a epistemologia dominante eliminou da reflexão epistemológica o contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento. Que fazer perante o incremento das diferenças económicas entre países, processo que vai de par com a crise ambiental e uma crescente diminuição de direitos políticos, económicos e sociais, como alerta o relatório da OXFAM (2019)? Podem outros projetos educativos, a solidariedade e o diálogo intercultural indicar pistas sobre saberes que, ancorados nas realidades de comunidades e grupos, contribuam para que a educação garanta um futuro sustentável?

Seja em contextos latino-americanos, na África austral, ou entre as comunidades indígenas australianas e neozelandesas, os currículos escolares têm procurado incorporar valores indígenas, comunitários locais, no saber educativo 'oficial', gerando propostas curriculares refletindo, em maior ou menor proporção, elementos das várias culturas presentes. Esses exemplos demonstram a importância do resgate das epistemologias e pedagogias situadas. No seu conjunto, os múltiplos saberes desenvolvidos pelos grupos e comunidades no Sul global têm vindo, de forma crescente, a criticar o paradigma racional que predomina no Norte global, o qual reconhece apenas uma forma de conhecimento rigoroso, a ciência (SANTOS,

MENESES; NUNES, 2005; SANTOS, 2018a). Estes saberes, as epistemologias do Norte, mais do que um modelo económico e político, espelham um paradigma civilizacional, de matriz eurocêntrica, servido por um imenso corpo de conhecimento hegemónico baseado na negação dos seres e saberes experimentados pelo Sul global. As Epistemologias do Sul, como proposta conceptual, procuram ultrapassar o peso das representações sobre este Sul tão diverso, abrindo espaço para diálogos tendencialmente horizontais, envolvendo distintas experiências e saberes. Nas palavras de Boaventura de Sousa Santos,

As epistemologias do Sul referem-se à produção e validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência [e luta] dos grupos sociais que têm experimentado injustiças, opressões e destruições sistémicas praticadas pelo capitalismo, colonialismo e patriarcado. O vasto e diversificado campo de tais experiências é designado por ‘Sul anti-imperial’. É um Sul epistemológico e não geográfico, composto por muitos seus epistemológicos que têm em comum o fato de que todos eles serem conhecidos nas lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. Estes seus são produzidos onde ocorrem as lutas, tanto no Norte geográfico como no Sul geográfico. O objetivo das epistemologias do Sul é permitir que os grupos sociais oprimidos representem o mundo por si mesmo nos seus termos, pois somente assim serão capazes de mudá-lo de acordo com suas próprias aspirações (SANTOS, 2018b, p. 306-307).

As epistemologias do Sul, enquanto ações multi-locais, procuram identificar e validar os conhecimentos produzidos nas lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado pelos grupos e classes sociais que mais sofreram com as injustiças causadas por essa dominação. Nas lutas contra a opressão e a dominação, diferentes culturas emergem como importantes vetores de resistência e produção de conhecimento. Neste sentido, a ciência moderna é, também, parte das epistemologias do Sul, na medida em que consegue dialogar, de forma tendencialmente horizontal, com outros conhecimentos, socialmente legítimos, promovendo uma ecologia de saberes. Mas, tal como os outros saberes, não detém o estatuto de único saber válido. Tsianina Lomawaima (2015), por exemplo, sublinha a importância das narrativas experienciais, contextuais, que constituem espaços de reflexão epistémica e pedagógica e empírica através das quais as relações com e entre as pessoas e a natureza devem ser compreendidas. Como esta autora destaca, estes saberes são fundamentais para a autoeducação indígena ou educação local, realidade que opõe ao lugar de privilégio do complexo de ensino presentes na maioria das sociedades pós-industriais (LOMAWAIMA, 2015, p. 365).

Em muitos dos países que se tornam independentes após um forte domínio colonial, um dos principais dilemas enfrentado pelos seus governos tem a ver com a construção das políticas nacionais educativas, base de um projeto político que permitisse a construção e reforço do Estado-nação. A nação imaginada é definida a partir de um ‘nós’ vago, mas necessariamente coletivo, como é o caso de Moçambique. A análise do papel das línguas ex-coloniais em grande parte do continente

africano revela que estas línguas continuam a manter uma grande preponderância na construção e funcionamento dos países, projeto, que dá continuidade à visão homogênea herdada da época colonial. Mas as línguas de origem europeia não permaneceram imutáveis. Nas palavras de Gregório Firmino, estas línguas adquiriram novos significados simbólicos e aspetos estruturais, elevando-se ao estatuto de variantes linguísticas com valor próprio, “e não apenas como meras distorções folclóricas das línguas europeias” (2008, p. 117). Porque a língua portuguesa se mantém uma língua segunda para a maioria dos moçambicanos, o país foi obrigado a repensar o papel das línguas indígenas/nacionais, pois uma parcela importante da sociedade - que inclui lideranças locais, educadores, políticos, etc. - questionou desde cedo os direitos linguísticos das línguas e culturas que haviam sobrevivido à violência colonial. Membros destas comunidades sociolinguísticas mobilizaram-se para influenciar as políticas linguísticas no país, embora os resultados dessa atuação ainda sejam estejam longe de terem um impacto profundo na transformação epistemológica e educativa. Mas como pondera James Tollefson,

a luta para adotar línguas minoritárias por instituições dominantes, como a educação [...] bem como a luta pelos direitos das línguas, são esforços para legitimar o próprio grupo minoritário e alterar a sua relação com o Estado. Assim, embora o planeamento da língua reflita relações de poder, ele também pode ser usado para transformar essas relações (1991, p. 202).

As línguas e culturas coexistem e metamorfoseiam-se em contacto e sob influências de outras línguas e culturas africanas. Estas línguas, tais como os saberes do Sul global, ancorados na experiência de vida e luta dos povos e comunidades, não são estáticas; pelo contrário, a sua diversidade e especificidade, nas zonas de contacto, suscita a necessidade de traduções entre saberes e práticas, para realizar uma tarefa fundamental: sobreviver e (re)existir.

Este desafio está no cerne da proposta da ecologia de saberes proposta por Boaventura de Sousa Santos (2007, 2014), que sustenta que qualquer tipo de conhecimento é incompleto, e que a criação da consciência desta incompletude recíproca (em lugar de completitude) ocorre através de uma escuta profunda de outros saberes. Em suma, o reconhecer de múltiplas ontologias, epistemologias e projetos pedagógicos, constitui a condição prévia para alcançar justiça cognitiva através pela educação enquanto projeto emancipador.

Um desses exemplos é o reclamar das línguas e dos saberes indígenas, do Sul global. Ao longo das últimas décadas, seja em Aotearoa³ - Nova Zelândia, ou em Moçambique, as comunidades e as instituições centrais de educação têm estado envolvidas em projetos de ensino bilingue. Em ambos os casos estes projetos operam nos primeiros níveis do sistema oficial de ensino, onde as línguas e culturas locais vão abrindo caminho aos estudantes para um diálogo entre saberes,

³ Aotearoa (terra da longa nuvem branca) é o nome indígena maori por que é conhecida a Nova Zelândia.

línguas e histórias locais⁴.

No primeiro caso, os desenvolvimentos na educação bilíngue têm que ser entendidos dentro de uma reavaliação mais ampla da política de linguagem, ela mesma o resultado do ressurgimento do Tratado de Waitangi na vida pública⁵ e na formulação de novas políticas educativas na década de 1980. Um marco importante foi a implementação da Lei da Língua Maori (1987), que reconheceu o seu estatuto como língua oficial do país, incluindo o direito a usá-la em situações legais, como em tribunais. De fato, este é um dos países em que a língua de um povo indígena foi reconhecida como língua oficial (maio de 2001). O Governo de Aotearoa - Nova Zelândia procura agora que o ensino da língua Maori seja estendido a todas as escolas primárias, juntamente com a matemática e a ciência. Embora o te reo Maori seja uma das três línguas oficialmente reconhecidas em Aotearoa - Nova Zelândia (juntamente com o inglês e a Língua da Nova Zelândia), atualmente o ensino do te reo Maori não é obrigatório, não sendo lecionado em muitas escolas⁶.

Em Moçambique, um país membro da CPLP⁷, a larga maioria da população não tem o português como língua materna (NGUNGA e BAVO, 2011)⁸. Nas zonas rurais, a maior parte das crianças só começa a aprender a língua portuguesa nas escolas, algo que contribui para o insucesso escolar⁹. Refletindo sobre esta realidade¹⁰, Hizildina Dias destaca que em contextos multilíngues e multiculturais, a escola convive com várias tensões e enfrenta muitos desafios, “sendo de destacar o processo de hibridização cultural, a tensão entre a homogeneização e a diversidade cultural e a tensão entre saberes” (DIAS, 2010). A grande questão permanece: como construir uma proposta de educação multicultural em que a escola ensine a respeitar e considerar as diferenças étnico-culturais, promovendo relações fundadas no diálogo, na democracia, no respeito ao outro?

No país, o atual currículo do Ensino Básico (primeiro nível) é híbrido, quer ao nível dos conteúdos, quer das abordagens curriculares, com a introdução do ‘currículo local’. Este é apresentado como sendo “o complemento do currículo

⁴Veja-se “NZ government pushes for Maori language in all schools by 2025” Disponível em: <<http://twixar.me/79SK>>. Acesso em: fevereiro de 2019.

⁵Lei do Acto de Waitangi, aprovada em 1975. Disponível em: <<http://www.legislation.govt.nz/act/public/1975/0114/107.0/DLM435368.html>>. Acesso em: janeiro de 2019.

⁶Sobre este tema veja-se MAY, 2002; HARRISON e PAPA, 2005; DIAS, 2010; LEMOS, 2011.

⁷Comunidade dos países de língua portuguesa, organização internacional que integra como países membros Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste.

⁸Moçambique alcançou a independência em junho de 1975.

⁹Veja-se “Moçambique: Línguas nacionais são receita de sucesso nas escolas moçambicanas”. Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-002/1%C3%ADnguas-nacionais-s%C3%A3o-receita-de-sucesso-nas-escolas-mo%C3%A7ambicanas/a-43452537>>. Acesso em: dezembro de 2018.

¹⁰Com quase trinta milhões de habitantes, em Moçambique, um verdadeiro mosaico cultural, são faladas 23 línguas, a maioria das quais são línguas bantu, chamadas ‘línguas nacionais’ na Constituição (o português é a língua oficial, sendo também usada a líbia).

oficial, nacional, definido centralmente, que incorpora matérias diversas de vida ou de interesse da comunidade local nas mais variadas disciplinas contempladas no plano de estudos” (INDE, 2003: 82). Subjacente a esta opção da política educativa está o reconhecimento de novos sujeitos que participam da conceção curricular: professor e membros da comunidade (INDE/MINED, 2011), ou seja, o reconhecimento da diversidade cultural e linguística do país. Esta política, apesar de estabelecida de cima para baixo, procura aprofundar a ligação entre a escola e a comunidade, ampliando os diálogos entre os saberes locais das comunidades e os saberes mais amplos do quadro da política nacional para o desenvolvimento da educação. Na nova construção curricular a figura do professor é central, cabendo-lhe o diálogo com a comunidade, a partir do qual se recolhe, sistematiza e transforma os conteúdos locais em material didático. Já o novo currículo do Ensino Básico centra-se no aluno, ou seja, na construção de uma pedagogia sensível às diferenças culturais (BASÍLIO, 2006). O uso dos conhecimentos locais no desenho curricular é fundamental para garantir o acesso e a sustentabilidade da educação, especialmente entre os estudantes oriundos das comunidades rurais.

Esta ambiciosa reforma pedagógica tem encontrado inúmeros entraves na sua concretização, como destacam vários estudos. Para tal importa equacionar o tempo disponível, a opção pedagógica mais adequada, os materiais didáticos disponíveis e as formas de avaliação a utilizar. A importância desta nova visão educacional e cultural assenta no enfrentar pela sociedade moçambicana dos dilemas políticos associados às diferenças socioculturais que caracterizam o país (MACHAVA, 2015). Várias experiências de currículos locais têm permitido recolher histórias e saberes comunitários, transformados em livros de histórias, criando, assim, materiais de instrução sob medida, fundamentais para a prática inicial da alfabetização¹¹. Assim, o currículo local permite aos estudantes conhecer melhor a sua história e realidade vivida, dotando-os de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes garantem uma participação plena no conhecimento social, cultural e económica quer da sua comunidade, quer do país, da região e do mundo (INDE/MINED, 2011, p. 11)¹².

Em Aotearoa - Nova Zelândia, em Moçambique, assim como noutros contextos do Sul global, a relação entre questões ambientais e epistemologias e pedagogias locais mantem-se um tema importante. Como vários exemplos no mundo mostram, estão em curso processos educativos em que a autoeducação comunitária, indígena, está a ser recuperada, revitalizada e sustentada quer através de práticas comunitárias, quer de projetos institucionais apoiados pelos Estados¹³. Assiste-se

¹¹Entre as áreas curriculares onde estes saberes locais, depois de sistematizados, são estudados, estão as ciências sociais, línguas nacionais, inglês, as artes visuais, ofícios, as ciências naturais, a educação musical, a educação moral e cívica e a educação física (INDE/MINED, 2003: 27-35; MACHAVA, 2015: 84).

¹²Aqui é de destacar temas como as assimetrias regionais, as desigualdades de oportunidades para homens e mulheres, as diferenças de classe que marcam a sociedade, a crítica à estigmatização de várias práticas culturais como os ritos de iniciação, a medicina tradicional, etc.

¹³Por exemplo, no contexto moçambicano, o uso de línguas nacionais é possível nos tribu-

assim ao reconhecer e (re)existir, através de outras práticas pedagógicas dialógicas.

Estes diálogos, nem sempre fáceis - fruto das violências, silenciamentos e descredibilizações de saberes -, têm lançado vários desafios à descolonização mental: como reestruturar os sistemas educacionais e práticas educativas situadas, como aprender a partir das experiências disponíveis no mundo, como descolonizar as mentes. Como destaca Ngugi wa Thiong'o, a comunicação entre os seres humanos impulsiona o desenvolvimento cultural. Todavia, como este autor argumenta, a linguagem carrega em si histórias, valores e a estética de qualquer cultura. Nas suas palavras, "a língua enquanto cultura é o banco de memória coletiva da experiência de um povo na história. A cultura é quase indistinguível da linguagem que torna possível a sua gênese, crescimento, articulação" (1993, p. 15) e, de fato, a sua transmissão intergeracional. Sendo a língua parte integrante do que caracteriza cada comunidade, cada sociedade, cada uma possui "forma e caráter específicos, uma história específica, uma relação específica com o mundo" (THIONG'O, 1993, p. 16). A destruição de uma língua é uma perda irreparável, pois com ela desaparece tudo o que na vida é expresso através da língua: idioletos (estilos individuais e peculiaridades da fala), os dialetos existentes, a riqueza literária e a oratória característica de qualquer língua viva, enfim, a potencialidade infinita de saberes que refletem modos distintos de ser e pensar, de existir. Importa, pois, conhecer as potencialidades destas relações com o mundo e no mundo (incluindo com a natureza), por forma a restaurar e a garantir a presença de comunidades e dos seus saberes, alavanca poderosa para garantir justiça cognitiva.

Os povos indígenas em todo o mundo têm vivido nos seus contextos naturais, adquirindo e desenvolvendo relações sustentáveis com o meio ambiente e transmitindo este conhecimento às gerações seguintes, através de sua língua, cultura e herança. Este conhecimento adquirido incorpora uma grande riqueza de ciências, filosofia, literatura oral, arte e habilidades práticas que têm ajudado a sustentar os povos indígenas e suas terras ao longo de milénios (BATTISTE, 2008, p. 497).

Alterar a natureza das narrativas sobre o Sul passa pela descolonização da educação, a partir de uma pedagogia assente na experiência vivida nos territórios, experimentadas pelas comunidades e grupos indígenas (SMITH, 1999; CUSICANQUI, 2012). Reclamar outras formas de sentir e pensar a relação com a natureza e com a humanidade, reconstituindo o território do ponto de vista ontológico é um objetivo central às Epistemologias do Sul (SANTOS, 2017, p. 244). Refletindo sobre a ligação entre as lutas locais e globais, Santos, Meneses e Nunes (2005) sublinham que todo o saber é, simultaneamente local e global, acentuado, a partir de vários estudos de caso, como as práticas sociais das lutas ambientais raramente assentarem apenas numa forma de conhecimento. Frequentemente, os atores a nível regional e global desempenham papéis fundamentais no fornecimento de atores locais através do fornecimento de informações, de recursos, criação e ampliação

nais e em outras instituições locais e regionais do Estado (ex. assembleias provinciais).

de redes e na legitimação das lutas. E estes cruzamentos acontecem igualmente com outras lutas, como pelos direitos das mulheres, de grupos minoritários, contra a discriminações etno-raciais, entre outras, consentindo uma rede ativa de intercâmbio entre grupos ambientalistas e aqueles comprometidos com direitos humanos, com direitos das comunidades camponesas, indígenas, etc., tanto a nível local quanto global. Estabelecer e explorar essas conexões permite observar não só como diferentes questões são articuladas a diferentes níveis nas políticas e práticas de cada movimento, mas também como discursos globalizadores sobre direitos e ambiente colidem com frequência, identificando formas de ultrapassar os impactos resultantes da colisão de interesses divergentes entre movimentos. Fundamental aqui é a promoção de interconhecimento, a partir da tradução intercultural ancorada nas práticas e objetivos dos movimentos envolvidos nestas lutas. Esta tradução, a partir de uma reflexividade assente nas práticas sociais, vai germinando uma consciência profunda, nos vários locais de luta, a partir da cólera face à perda e pelos riscos que qualquer das lutas exige. O argumento central é o da urgência de uma abordagem mais inclusiva às lutas pelo ambiente, pela vida, pela terra, água e florestas no Sul global que reconheça múltiplas subjetividades, agências e práticas. A articulação local-global enquanto articulação de poder e saber sugere uma aposta profunda de renovação democrática em diferentes níveis de busca de um outro sentido de ser e de saber, ou seja, um desafio ontológico e epistemológico responsável.

Quer através de um vibrante ativismo, quer de trabalhos académicos, os movimentos que reivindicam a inclusão de outros saberes, de outras línguas, têm vindo, nas últimas décadas, a acrescentar um novo espaço de debate que atravessa diversas áreas, da história à filosofia, do direito a várias áreas da ciência, como a medicina, a biologia, etc.: uma pedagogia descolonizadora das mentes. Ao longo desta caminhada os desafios encontrados foram vários, exemplo da complexidade envolvida nos saberes gerados pelas lutas sociais e a dificuldade em traduzi-los para ampliar a diversidade de saberes, evitando cair nos reducionismos e representações ambíguas. Como esta caminhada revela, a partir de saberes geograficamente enraizados e historicamente situados, procura-se, por um lado, resgatar subjetividades silenciadas, rompendo com formas eurocêntricas de conhecimento (SMITH, 2004, p. 87). Por outro lado, (re)aprende-se, renova-se e (re)constróem-se os princípios subjacentes a cada cosmovisão, língua, forma de comunicação, objetivo de uma outra proposta pedagógica, plural e dialógica, geradora de um sentido profundo de dignidade humana (SANTOS, 2018a).

Desafiando a fratura abissal entre o Humano e o Natural: os saberes locais e a educação

Como já referido, o mundo contemporâneo parece engolfado por uma crise ambiental sem precedentes, que muitos designam por crise do Antropoceno¹⁴. Décadas de crises financeiras endêmicas, de salários reais estagnados e de direitos sociais subtraídos, de sobre-exploração das pessoas e recursos do Sul global, produziram uma desigualdade planetária de tal ordem que, de acordo com o relatório da OXFAM de 2017¹⁵, oito homens, que encarnam o Norte global, detêm a mesma riqueza que a metade mais pobre da população mundial. Várias regiões do mundo são atravessadas por conflitos armados de extrema violência, contribuindo para uma realidade em que uma em cada cem pessoas no planeta viva como refugiada¹⁶. Neste estado de exceção, o aparato repressivo visa não apenas ‘terroristas perigosos’ e ‘ilegais’ (trabalhadores migrantes indocumentados), mas também cidadãos cumpridores da lei, diminuindo os seus salários e pensões e anulando muitos dos direitos conquistados (SANTOS, 2017, p. 241).

No campo ambiental, vários são os alertas sobre a forte probabilidade do sistema socioeconómico em que vivemos contribuir a curtíssimo prazo para que as temperaturas subam acima do limiar de dois graus centígrados, acelerando os perversos e irreversíveis efeitos de mudança climática global (RAFTERY et al., 2017, p. 637). Muitos destes sinais não são novos, mas a forma como eles se articulam entre si gera níveis dramáticos de vulnerabilidade social, produzindo turbulência institucional e dramatizando as exigências políticas, onde se incluem o retorno de movimentos racistas, fascistas e de uma outra direita. As atividades destes movimentos têm sido crescentemente acompanhadas de violência física e simbólica, patente nos repetidos ataques raciais, xenófobos e sexistas, dando razão a Franz Fanon que define a política colonial-capitalista como “a violência em estado bruto” (1961, p. 47). De facto, a violência colonial-capitalista tem levado à expulsão de camponeses e de povos indígenas das suas terras para abrir caminho aos megaprojetos mineiros e agroindustriais e à especulação imobiliária, assim como ao tráfico de pessoas e de órgãos, e ao trabalho escravo. Através destas políticas criminosas legitimam-se “deportações, massacres, o trabalho forçado, a escravidão [...] para aumentar as suas reservas de ouro e diamantes, as suas riquezas, afirmar o seu poderio” (FANON, 1961, p. 75). Esta violência permanente tem sido denunciada pelos povos e comunidades do Sul global. Habitando em zonas de sacrifício, zonas de não-ser, assistem à conversão das suas comunidades, dos seus rios, lagos e florestas em infernos tóxicos de degradação ambiental.

¹⁴Durante a década passada, o termo tornou-se um mega-conceito que atravessa as o espectro das humanidades, artes, ciências naturais e sociais.

¹⁵Veja-se “Just 8 men own same wealth as half the world”. Disponível em: <<http://twixar.me/Q9SK>>. Acesso em: agosto de 2018.

¹⁶Veja-se o artigo de Phillip Connor e Jens M. Krogstad “Key Facts about the World’s Refugees 2016”. Disponível em <<http://www.pewresearch.org/fact-tank/2016/10/05/key-facts-about-the-worlds-refugees/>>. Acesso em: outubro de 2017.

Estes povos e comunidades, que não cabem na estreita margem do um por cento que detém a riqueza do mundo (OXFAM, 2017), constituem a enorme mole dos ‘danados da terra’, recorrendo à expressão de Franz Fanon (1961). Em oposição a esta proposta de violência destrutiva, um pouco por todo o Sul global acentuam-se as propostas que defendem outras formas de ser e estar no mundo, de (re)educar o mundo.

As comunidades camponesas, indígenas, têm sobrevivido aos processos de colonização e à violência dos projetos de Estado-nação e de programas que procuram assimilá-los ou mesmo eliminá-los territorial, física, epistêmica, cultural e linguisticamente. Resistindo tenazmente aos persistentes episódios de violência, os saberes destes grupos têm sido fundamentais para recuperar e assegurar a sobrevivência do mundo. Estes saberes apoiam-se em pedagogias coletivas, como é exemplo a proposta filosófica do *ubuntu*, defendida por vários filósofos africanos. Assumindo o movimento e a relação de reciprocidade como a categoria ontológica e epistemológica fundamental, a existência é entendida como ‘ser-sendo’. Esta proposta assenta numa flexibilidade orientada para o equilíbrio e para a harmonia no relacionamento entre seres humanos, e entre os últimos e o mais abrangente sendo ou natureza (RAMOSE, 2002, p. 326). A centralidade da relação recíproca e de igualdade entre os seres humanos e a natureza é igualmente fundamental para os Maori da Nova Zelândia para quem “*Ko au te awa, ko te awa ko au*”, ou seja, “Eu sou o rio e o rio sou eu”¹⁷.

As epistemologias do Sul e suas manifestações, incluindo os saberes ecológicos tradicionais, os saberes indígenas, dos camponeses e outras formas de conhecimento ecológico, têm servido as populações locais ao longo de gerações, facilitando as interações entre humanos e natureza de forma ponderada (SIMPSON, 2014)¹⁸. Todavia, à escala global, a sua contribuição para uma mudança civilizacional não é reconhecida, para além de uma referência local, frequentemente resultando em extrativismo epistémico (GROSGUÉL, 2016).

Num contexto em que a humanidade, à escala planetária, fruto do crescimento científico-tecnológico, tem um impacto semelhante ao de uma força geológica global (CRUTZEN, 2010; STEFFEN et al., 2011: 843), os exemplos acima apresentados sinalizam um crescente corpo de reflexões epistêmicas e pedagógicas, de propostas legais e declarações políticas que desafiam o atual paradigma característico das epistemologias do Norte e reconhecem direitos à natureza. Esta nova geração de direitos humanos – um exemplo de uma sociologia das emergências (SANTOS, 2007) – está centrada na ideia de que seres não humanos, mas essenciais à vida dos humanos, têm direitos humanos em nome próprio, com uma lógica específica e uma abrangência mais ampla que a dos seres humanos, sejam eles indivíduos ou coletividades.

As exclusões e destruições abissais geradas pelo impacto global da economia

¹⁷Veja-se “*Ko au te awa, ko te awa ko au*” (março de 2017). Disponível em: <<http://twixar.me/H9SK>>. Acesso em: março de 2018.

¹⁸Para muitas das comunidades camponesas e indígenas do mundo, o equilíbrio nestas interações é interpretado como sustentabilidade ambiental.

consumista capitalista é tão significativo que a humanidade marca definitivamente o registro estratigráfico com os seus ‘fosséis tecnológicos’ (ZALASIEWICZ et al., 2014). Pela primeira vez na história, o desenvolvimento capitalista está a influenciar negativamente a capacidade de a natureza restaurar os seus ciclos vitais, alcançando assim limites ecológicos considerados por vários especialistas como representando uma linha limite, para além da qual o dano é irreversível e a vida na Terra está em risco. Alertando para esta situação, Donna Haraway (2015, p. 160), sublinha a possibilidade de o Antropoceno se tornar um evento-limite, marcado pela destruição de espaços-tempos de refúgios para a humanidade e outros seres, ou seja, uma Terra repleta de refugiados, humanos e não-humanos. Este conceito é a sinalização da responsabilidade humana sobre o futuro da Terra, e não o seu controlo político e económico (LATOURE, 2015).

Fundamental aqui são os saberes dos povos indígenas, dos camponeses, que em vários contextos do Sul global desde há muito trabalham para proteger as suas comunidades e culturas, procurando garantir a continuidade de seus modos de vida. Através da abertura ao diálogo as lutas pela sustentabilidade e pelo futuro da humanidade afastam-se dos legados coloniais e contribuem para abrir e aprofundar os processos de tradução intercultural no campo da educação, gerando experiências práticas de pedagogias libertadoras (FREIRE, 2000). Uma frente ampla de resistência e afirmação alternativa que procura garantir a sobrevivência de todos os seres (humanos e não humanos) face à destruição e violência associadas às epistemologias do Norte, vai tomando forma, assente numa pedagogia dialógica.

Os diferentes contextos políticos e institucionais em que operam os movimentos, propostas políticas e atores do Sul global, e as várias orientações políticas que partilham, contribuem para tornar estas práticas de lutas ainda mais diversas. Este quadro complica-se quando as ações ambientalistas são acompanhadas, de forma transversal, por ações coletivas etno-raciais, por lutas feministas, por desafios de autonomia, pelo direito à terra, ao trabalho, entre muitas outras reivindicações. As ações ambientalistas coletivas sinalizam conflitos e crises que afetam as várias facetas da vida, incluindo elementos materiais e espirituais. Estas ações podem ser definidas como ações políticas públicas de protesto, resistência e reconstrução, procurado encontrar soluções para sustentar as alterações climáticas e a degradação e destruição ambiental. Recursos ambientais como a terra, a água e as florestas constituem a base material da produção e reprodução de grande parte do Sul global¹⁹.

Os profundos impactos destas crises exigem uma reflexão profunda sobre as lutas culturais, ecológicas e epistemológicas e os saberes emergentes que lhe estão associados, e que se vêm estruturando em torno à defesa de um outro projeto civilizacional. Como Arturo Escobar sublinha (2016), importa avaliar, por um lado, as propostas de alternativas à crise ambiental, em prol da proteção da biodiversidade e da contenção das alterações climáticas globais e, por outro lado,

¹⁹As ações em defesa destes recursos, em meio à crescente invasão e degradação ambiental por parte do Norte global, traçam uma linha abissal que separa o ambientalismo deste Norte do ambientalismo presente no Sul global (DWIVEDI, 2001: 15).

as emergências epistemológicas e ontológicas em resposta a esta crise, que estão em fermentação no Sul global. Por exemplo, na opinião de Bruno Latour (2015), o Antropoceno pode ser uma oportunidade para denunciar a dicotomia entre natureza e humanidade, condição para ultrapassar esta dicotomia fundacional da moderna racionalidade. Na mesma linha Arturo Escobar (2015) tem vindo a insistir que a atual pressão sobre os territórios a nível global reflete, de facto, um conflito ontológico – ontologias onde os humanos e os não-humanos preexistem às relações que os constituem. Neste conflito entre ontologias, a proposta que privilegia o indivíduo e a apropriação objetificada da natureza por este, procura destruir os mundos coletivos, onde a natureza e o humano funcionam de forma relacional. É a esta objetificação da natureza a que Gandhi se opôs, afirmando:

A natureza [...] tem implantada na sua conceção o instinto da comida, mas também produz comida suficiente para satisfazer esse instinto no dia a dia. [...] Esse é o caminho da natureza. Mas o homem, cego pela sua ambição egoísta, colhe e consome mais do que necessita, desafiando o princípio da natureza, desafiando os princípios morais elementares e imutáveis de não roubar e não possuir a propriedade alheia²⁰.

Uma sociedade cujas bases culturais e espirituais estão fundadas numa relação de reciprocidade com a natureza pode constituir-se numa fonte de força reivindicativa de um projeto de vida distinto, verdadeiramente sustentável. Não é preciso ir longe para localizar estes fundamentos. No Sul global, a crise do modelo de civilização colonial-capitalista e patriarcal tem conhecido vários desafios, incluindo as propostas de alternativa ao desenvolvimento, a soberania alimentar²¹, o buen-vivir, acordos de autonomia comunal, entre outros²². Comum a estas propostas é a demanda por arranjos institucionais inovadores, assente no reivindicar da herança espiritual de cada sociedade como fundação para prover outras maneiras de valorizar, pensar e agir para evitar futuros desastres ecológicos. São exemplo destas lutas pela consagração na constituição do Equador (art. 71), do reconhecimento que a natureza “tem o direito de existir, persistir, manter e regenerar seus ciclos vitais”²³. No caso da Bolívia, a sua constituição atual também

²⁰ Artigo publicado no periódico *Navajivan* (Gujarati), na edição de 29 de maio de 1927.

²¹ Em 2007 foi aprovada a Declaração de Nyéléni (Mali), que afirma ser a “soberania alimentar o direito das pessoas a alimentos saudáveis e culturalmente apropriados, produzidos através de métodos ecologicamente corretos e sustentáveis, e seu direito de definir seus próprios sistemas de alimentação e agricultura” (veja-se “Declaração de Nyéléni”. Disponível em: <<https://nyeleni.org/spip.php?article290>>. Acesso em: abril de 2014). Atualmente vários países incluíram a soberania alimentar nas suas constituições e leis principais, nomeadamente o Equador, a Venezuela, o Mali, a Bolívia, o Nepal, o Senegal e o Egípto.

²² Sobre este tema veja-se, entre outros, DWIVEDI e TIWARI, 1987; WITTMAN, 2009; GUDYNAS e ACOSTA, 2011; ESCOBAR, 2014.

²³ Constituição de 2008 do Equador. Disponível em: <http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf>. Acesso em: março de 2018.

incluí o reconhecimento dos direitos de natureza (art. 33-34)²⁴, ao que se seguiram outros avanços, como a Lei dos Direitos da Mãe Terra²⁵. Esta última lei (art. 2) refere especificamente que “o Estado e qualquer pessoa individual ou coletiva respeitam, protegem e garantem os direitos da Mãe terra para o buen-vivir”, sublinhando esta garantia não só para as gerações atuais, como também para as futuras gerações.

Em resposta a esta posição ontológica, a defesa dos sistemas ambientais está a ser ativada através de instrumentos legais que recorrem ao uso da figura de personalidade jurídica para proteger sistemas ambientais, através da concessão de direitos legais à natureza²⁶. Na essência, os exemplos aqui apresentados revelam um sentido amplo de justiça contra o epistemicídio (SANTOS, 1998, 2014). Em Aotearoa - Nova Zelândia, fruto de uma luta longa do povo indígena Maori, em 2013 foi alcançada uma decisão histórica: o parque nacional de Te Urewera recebeu “todos os direitos, poderes, deveres e responsabilidades de uma pessoa jurídica”. Em 2017 o rio Whanganui – rio sagrado para os Maori - também foi reconhecido como entidade viva, que deve ser protegida de modo a garantir a continuidade da sua existência plena, através do status de pessoa (BRENNAN, 2018). Posteriormente o Monte Taranaki - um vulcão adormecido – transformouse na primeira montanha em Aotearoa - Nova Zelândia a obter o estatuto de personalidade legal. No mesmo ano, em contexto latino-americano, o Tribunal Constitucional da Colômbia atribuiu direitos ao rio Atrato, da região de Chocó (O’DONNELL e TALBOT-JONES, 2018).

Estes exemplos, entre outros, são fruto de lutas que combinam várias escalas de ação, do local aos movimentos internacionais de defesa dos direitos da natureza. Juntos, procuram desafiar a forma como os sistemas legais de matriz eurocêntrica tratam a natureza enquanto propriedade, tornando o mundo dos vivos invisível à lei. De forma alternativa, têm recorrido a construções legais modernas, defendendo o direito para alterar o estatuto da natureza enquanto propriedade para a natureza como sujeito de direitos, num esforço para proteger a natureza para bem da humanidade (RURU, 2004; O’DONNELL e TALBOT-JONES, 2018). Estas lutas sociojurídicas constituem um importante reconhecimento de outras epistemologias. Estas propostas exibem igualmente a diversidade inesgotável da experiência do mundo, mostrando uma preocupação constante em não desperdiçar a experiência do mundo, num contexto em que, como Boaventura de Sousa Santos sublinha (2017), parte do mundo parece ter esgotado a capacidade

²⁴Constituição de 2009 da Bolívia. Disponível em: <<https://bolivia.justia.com/nacionales/nueva-constitucion-politica-del-estado/>>. Acesso em: novembro de 2017.

²⁵Lei nº 071, de 21 de dezembro de 2010. Disponível em: <<http://www.planificacion.gob.bo/uploads/marco-legal/Ley%20N%C2%B0%20071%20DERECHOS%20DE%20LA%20MADRE%20TIERRA.pdf>>. Acesso em: março de 2018.

²⁶Apesar de um rio ou uma montanha ser referido como ‘pessoa jurídica’, os direitos legais associados não são os mesmos que os direitos humanos, que incluem direitos civis e políticos. Os seus direitos legais incluem três elementos-chave: a posição legal (o direito de processar e de ser processado judicialmente), o direito a fazer e reforçar contratos legais e o direito à propriedade (O’DONNELL e TALBOT-JONES, 2018).

de inovação libertadora.

A incerteza sobre a possibilidade e a natureza de um mundo melhor decorre de um sentimento contraditório de urgência e de mudança de propostas epistemológicas e ontológicas, no sentido de repor subjetividades negadas e de responder às exigências de transformação social e política. Privilegiar epistemologias, axiologias, ontologias e múltiplos sistemas de aprendizagem - incluindo cosmovisões locais, línguas e práticas culturais - é tomar uma posição frontal contra a tríplice aliança opressora dos nossos tempos: o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado.

Em linha com estes desafios, Viveiros de Castro (2006), a partir do seu aprendizado com as comunidades indígenas brasileira com as quais trabalha, alerta para a urgência de reconsiderar o significado do humano e do natural, de forma relacional. Se nas epistemologias do Norte os humanos têm uma origem animal, este autor sugere que o pensamento ameríndio, ao partir de uma origem humana comum a todos os seres, aponta para a unicidade da cultura e multiplicidade da natureza. Esta interpretação, que denomina de multinaturalismo, distingue-se da interpretação predominante, que insiste numa natureza e muitas culturas, o que é comumente denominado de multiculturalismo. Para os ameríndios são os animais que têm uma origem humana, o que resulta numa "continuidade metafísica e uma descontinuidade física" (CASTRO, 1996, p. 129; CASTRO, 2006, p. 382). O multiculturalismo é, no contexto das epistemologias do Norte, o relativismo como política pública; já no contexto ameríndio, o multinaturalismo é o perspectivismo como política cósmica. Esta proposta, que separa a espécie (humana) do atributo (condição humana), procura contribuir para a descolonização do projeto tecnocientífico, abrindo a discussão não apenas sobre que tipo de ecologia, mas que sentidos pode ter a ecologia, quando vista de forma ampla, a partir da cosmopolítica.

Esta posição encontra eco em saberes experienciados no contexto africano (LAMBEK, 1998; MENESES, 2004), onde a relação entre espíritos e humanos e humanos e não humanos não está estruturada pelo multiculturalismo. Numa abordagem que encontra pontes entre as cosmovisões dos contextos da região oriental de África e as ameríndias, os únicos humanos que têm a capacidade de ver os animais, outros seres na sua forma humana e voltar para contar a história, são os xamãs ou os nyanga²⁷. Em ambos os casos, estes podem deliberadamente cruzar barreiras corporais e adotar a perspectiva de outras subjetividades. Recorrendo a condições especiais e controladas, situadas, os xamãs e os nyanga realizam um diálogo transespecífico, que implica um modo de conhecer e um ideal de conhecimento, onde conhecer é personificar²⁸.

Reintroduzir, do local ao global, os saberes que foram localizados ou mesmo destruídos pela relação colonial-capitalista, assinala outras pedagogias que localizam o saber primeiramente no corpo, outras subjetividades, sinal de uma inesgotável riqueza de saberes, localmente vividos e experimentados, e globalmente fundamentais.

²⁷Médico tradicional que cura com recurso aos espíritos.

²⁸Nas epistemologias do Norte conhecer é objetificar, coisificar (CÉSAIRE, 1955; SANTOS, 2014).

Pistas para a descolonização

Por que insistimos na separação da sociedade da natureza? E em atribuir o direito à sociedade de governar a natureza, quando esta realidade, supostamente ‘universal’, não é partilhada por muitas comunidades? Podemos aprender do exemplo dos Maoris, para quem uma montanha sagrada e um rio são sujeitos de direitos? Estes casos, a exemplo de vários outros, sinalizam uma pedagogia da esperança, da renovação, em que o valor humano é igual a tudo no universo.

A existência de outras ontologias e epistemologias, que estão na base de lutas de camponeses, de povos indígenas, afrodescendentes, de jovens, de mulheres, de ambientalistas, de movimentos LGBTQI, entre outros, assentam noutras filosofias de vida diferente, propondo a sujeição dos objetivos económicos aos critérios de ecologia, do respeito pela dignidade humana, justiça social e cognitiva. No contexto da África austral, o *ubuntu* é visão do mundo, onde o reconhecimento da humanidade acontece por meio de outras pessoas, através do reconhecimento de um ‘outro’ na sua singularidade e diferença. A humanidade é inerentemente o espelho da reciprocidade, processo que ocorre através corpo por meio de uma redefinição dos seus problemas e potencialidades: criamo-nos uns aos outros e precisamos sustentar essa criação de alteridade (EZE, 2010, p. 191). Em várias situações latino-americanas estão presentes cosmologias análogas, onde o saber, corporizado, é expressado, também, através de emoções. como é o caso de *corazonar* (GUERRERO ARIAS, 2010). Esta proposta está relacionada com a sugestão de *sentirpensar* desenvolvida por Orlando Fals Borda (2009) e Arturo Escobar (2014). Para Fals Borda, o ser sentipensante é aquele que combina a razão e o amor, o corpo e o coração, noção que Fals Borda desenvolveu no diálogo com camponeses colombianos. Arturo Escobar, inspirado por esta conceptualização, aprofundou a proposta intersubjetiva do ser sentipensante desenvolvida em Chiapas, onde se experimenta o mundo desde o coração e a mente, ou seja, se *corazona* (ESCOBAR, 2014, p.16). Todas estas propostas epistemológicas imaginam uma outra via de desenvolvimento que não a do crescimento económico à custa da natureza, das terras comunais e públicas, dos modos de vida que não estão alinhados com a sociedade de consumo ‘para todos’.

Destas preocupações nasce o impulso para a ecologia de saberes e os contextos específicos em que as preocupações ocorrem determinam os saberes que integrarão um dado exercício de ecologia dos saberes. Neste caso específico, a preocupação com a preservação da vida pode levar a uma ecologia entre os saberes camponeses, os saberes indígenas e o saber científico. A ecologia de saberes responde pois a contextos e preocupações situadas onde os saberes são convocados a converter-se em experiência transformadora. Ou seja, são todos os lugares que estão para além do saber enquanto prática social separada, no terreno da experiência, da vida prática. É este o terreno da artesanania das práticas, onde a ecologia de saberes toma forma e dilata o seu conteúdo, com respostas e propostas específicas. Este conjunto de propostas refletem um pluriverso de ontologias políticas em emergência, reunindo a humanidade com a natureza de forma relacional (SANTOS, 2018a). Sinalizam também a diversidade de práticas políticas intimamente ligada

às lutas ontológicas pela defesa da vida, dos saberes e dos territórios. Ou seja, um conhecimento produzido relacionalmente, nas lutas, um conhecimento produzido a partir desta relação entre a humanidade e a natureza, e não sobre ela.

Através de um diálogo entre pedagogias situadas procura-se “iniciar uma conversa indígena que possa [...] envolver uma contestação dialógica com teorias críticas e revolucionárias” (GRANDE, 2004, p. 3). Vários são os desafios que se colocam à realização destas conversas, como este capítulo procurou analisar. Para além da denúncia do eurocentrismo discreto ou explícito, os alertas vão no sentido de dar voz aos que experimentam e participam desta resistência, desta luta pelo reconhecimento dos seus saberes.

As lutas pelo reconhecimento de saberes indígenas, em contextos de colonização por povoamento de que Moçambique ou Aotearoa - Nova Zelândia são exemplo, expõe a íntima associação entre o colonialismo político e a colonização epistémica (CONNELL, 2007; SANTOS, 2014). Nestas situações, como vários autores e atores políticos têm vindo a propor, a descolonização deve envolver a devolução de terras, em simultâneo com o reconhecimento de como o território e os seus saberes e as relações com a terra são compreendidas e realizadas de forma diferente. Significa o direito a outra história, à herança cultural destes povos como parte da herança da humanidade. A devolução e o reconhecimento do direito a (re)existir a partir de outras epistemologias e ontologias é um projeto imenso, onde o assumir da vidas silenciadas e saberes ignorados é um bem comum. Esta imensidão é o reconhecimento de que a descolonização exigirá uma mudança na ordem do mundo (FANON, 1961). O objetivo é quebrar a implacável estruturação da tríade capitalismo, colonialismo e patriarcado - uma rutura e não um compromisso. É transpor o pensamento abissal que insiste na objetificação do ‘outro’, em direção a um sentido de ser-se de forma intersubjetiva e relacional: “Eu sou tu; tu és eu; e juntos somos Deus” (GUERRERO ARIAS, 2010, p. 88). Este apelo é por uma pedagogia distinta, de esperança e cuidado (que inclui uma percepção integrada da natureza e da sociedade, partilhando um cosmos repleto de espíritos), que se traduz em *corazonar* (ESCOBAR, 2016; SANTOS, 2018a).

Referencias

ALATAS, Syed. The Captive Mind and Creative Development. **International Social Science Journal**, v. 36, n. 4, 1974. p. 691-699.

BAGCHI, Barnita; FUCHS, Eckhardt; ROUSMANIERE, Kate (Org.). **Connecting Histories of Education: Transnational and cross-cultural exchanges in (post)colonial education**. New York: Berghahn Books, 2014.

BHARGAVA, Rajeev. Overcoming the Epistemic Injustice of Colonialism. **Global Policy**, v. 4, 2013, p. 413-417.

BAMGBOSE, Ayo. African Languages Today: the Challenge of and Prospects for Empowerment under Globalization. In BOKAMBA, E. G. et al. (Org.). **Selected**

Proceedings of the 40th Annual Conference on African Linguistics. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 2011. p. 1-14.

BASÍLIO, Guilherme. **Os Saberes Locais e o Novo Currículo do Ensino Básico.** 2006. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação/Currículo) - Universidade Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

BATTISTE, Marie. Research Ethics for Protecting Indigenous Knowledge and Heritage: Institutional and researcher responsibilities. In DENZIN, N. K. et al. (Org.). **Handbook of Critical and Indigenous Methodologies.** Berkeley: Sage, 2008. p. 497-509.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRENNA, Lorenzo. New Zealand, Maori's sacred river gets same legal rights as a human being. **Lifegate**, edição de 28 de março de 2017. Disponível em: <<https://www.lifegate.com/people/news/new-zealand-river-maori-legal-personality>>. Acesso em: março de 2018.

CASTRO, EDUARDO VIVEIROS DE. **A Inconstância da Alma Selvagem e Outros Ensaios de Antropologia.** São Paulo: Cosac & Naify, 2006.

CASTRO, EDUARDO VIVEIROS DE. Pronomes Cosmológicos e o Perspectivismo Ameríndio. **MANA**, v. 2, n. 2, p. 115-144, 1996.

CÉSAIRE, Aimé. **Discours sur le Colonialisme.** Paris: Présence Africaine, 1955.

CHAKRABARTY, Dipesh. **Provincializing Europe.** Postcolonial Thought and Historical Difference. Princeton: Princeton University Press, 2000.

CONNELL, Raewyn. **Southern Theory: The Global Dynamics of Knowledge in Social Science.** Cambridge: Polity Press, 2007.

CRUTZEN, Paul J. Anthropocene Man. **Nature**, v. 467, S10, 2010.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. Ch'ixinakax utxiwa: A reflection on the practices and discourses of decolonization. **South Atlantic Quarterly**, v. 111, n. 1, p. 95-109, 2012.

DIAS, Hildizina Norberto. Diversidade cultural e educação em Moçambique. **V!RUS**, São Carlos, n. 4, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.nomads.usp.br/virus/virus04/?sec=4&item=4&lang=pt>>. Acesso em: fevereiro de 2019.

DWIVEDI, Onkar P.; TIWARI, Bholanath N. **Environmental Crisis and Hindu Religion.** New Delhi: Gitanjali Publishing House, 1987.

DWIVEDI, Ranjit. Environmental Movements in the Global South: Issues of livelihood and beyond. **International Sociology**, v. 16, n. 1, p. 11-31, 2001.

ESCOBAR, Arturo. **Sentipensar con la Tierra: Postdesarrollo y diferencia radical.**

Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana, 2014.

ESCOBAR, Arturo. Territórios da diferença: a ontologia política dos 'direitos ao território'. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 35, p. 89-100, 2015.

ESCOBAR, Arturo. Sentipensar con la Tierra: Las Luchas Territoriales y la Dimensión Ontológica de las Epistemologías del Sur. **AIBR - Revista de Antropología Iberoamericana**, v. 11, n. 1, p. 11-32, 2016.

EZE, Michael Onyebuchi. **Intellectual History in Contemporary South Africa**. New York: Palgrave Macmillan, 2010.

FALS BORDA, Orlando. **Una Sociología Sentipensante para América Latina**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y CLACSO, 2009.

FANON, Frantz. **Les Damnés de la Terre**. Paris: Maspero, 1961.

FIRMINO, Gregório D. Aspectos da Nacionalização do Português em Moçambique. **VEREDAS**, v. 9 (Porto Alegre), p. 115-135, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido** (com prefácio de Ernani Maria Fiori). Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: carta pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FRICKER, Miranda. **Epistemic injustice: power and the ethics of knowing**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

GRANDE, Sandy. **Red Pedagogy: Native American social and political thought**. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2004. GROSFOGUEL, Ramón. From 'economic extractivism' to 'epistemological extractivism' and 'ontological extractivism': a destructive way to know, be and behave in the world. **Tabula Rasa**, v. 24 (jan-jun), p. 123-143, 2016.

GUDYNAS, Eduardo; ACOSTA, Alberto. La Renovación de la Crítica al Desarrollo y el Buen Vivir como Alternativa. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, v. 16, n. 53, p. 71-83, 2011.

GUERRERO ARIAS, Patricio. Corazonar el Sentido de las Epistemologías Dominantes desde las Sabidurías Insurgentes, para construir sentidos otros de la existência (primera parte). **CALLE 14: Revista de Investigación en el Campo del Arte**, v. 4, n. 5, p. 80-95, 2010.

HARAWAY, Donna. Anthropocene, Capitalocene, Plantationocene, Chthulucene: Making kin. **Environmental Humanities**, v. 6, n. 1, p. 159-165, 2015.

HARRISON, Barbara; PAPA, Rahui. The Development of an Indigenous Knowledge Program in a New Zealand Maori-language Immersion School. **Anthropo-**

logy and Education Quarterly, v. 36, n. 1, p. 57- 72, 2005.

INDE/MINED. **Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, Política e Estrutura, Planos de Estudo e Estratégias de Implementação**. Maputo, INDE-MINED, 2003.

INDE/MINED. **Manual de Apoio ao Professor: Sugestões para a bordagem do Currículo Local (Uma alternativa para a Redução da Vulnerabilidade)**. Maputo: INDE-MINED, 2011.

LATOURE, Bruno. Telling Friends from Foes in the Time of the Anthropocene. In HAMILTON, C. et al. (Org.), **The Anthropocene and the Global Environmental Crisis: Rethinking modernity in a new epoch**. New York: Routledge, 2015. p. 145-155.

LEMOS, Amélia Francisco. Contexte plurilingue au Mozambique: quelle identité, quelle culture? **French Studies in Southern Africa**, n. 41, p. 118-141, 2011.

KANE, Cheikh Hamidou. **Ambiguous Adventure**. New York: Walker and Co., 1963.

LOMAWAIMA, K. Tsianina. Education. In WARRIOR, R. (Org.). **The World of Indigenous North America**. New York: Routledge, 2015. p. 365–387.

MACHAVA, Paulino Albino. **Educação, Cultura e Gestão do Currículo Local: Um Estudo de Caso**. 2015. 248 f. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação). Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2015.

MAY, Stephen. Indigenous Rights and the Politics of Self-determination: the case of Aotearoa/New Zealand. In FENTON, S.; MAY, S. (Org.). **Ethnonational Identities**. London: Palgrave Macmillan, 2002. p. 84-108.

MBEMBE, Achille. **Sair da Grande Noite**. Ensaio sobre a África descolonizada. Luanda: Edições Mulemba da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Agostinho Neto, 2014.

MENESES, Maria Paula. Maciane F. Zimba e Carolina J. Tamele: os percursos e as experiências de vida de dois médicos tradicionais moçambicanos. In Santos, B.S.; Silva, T. C. (Org.). **Moçambique e a Reinvenção da Emancipação Social**. Maputo: CFJJ, 2004. p. 111-144.

MENESES, Maria Paula. Justiça Cognitiva. In CATTANI, A. et al. (Org.). **Dicionário Internacional da Outra Economia**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 231-236.

MENESES, Maria Paula. A Configuração da Colonialidade do Saber: Questionando os Sentidos da Descolonização a Partir de Moçambique. In GARCIA, F.; MATA, I. (Org.). **Pós-colonial e Poscolonialismo: propriedades e apropriação de sentido**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2016.

MENESES, Maria Paula. Colonialismo como Violência: a “missão civilizadora” de Portugal em Moçambique. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, special issue, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.7741>.

LAMBEK, Michael. Body and mind in mind, body and mind in body: Some anthropological interventions in a long conversation. In LAMBEK, M.; STRATHERN, A. (Org.). **Bodies and Persons: Comparative Perspectives from Africa and Melanesia**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 103-124.

MUDIMBE, Valentin Y. **The Invention of Africa**. Gnosis, philosophy, and the order of knowledge. Bloomington, IN: University of Indiana Press, 1988.

NGUNGA, Armindo; BAVO, Názia N. **Uso e práticas linguísticas em Moçambique: Avaliação da Vitalidade linguística em seis distritos**. Maputo: Centro de Estudos Africanos – UEM, 2011.

O'DONNELL, Erin L.; TALBOT-JONES, Julia. Creating Legal Rights for Rivers: Lessons from Australia, New Zealand, and India. **Ecology and Society**, v. 23, n. 1, 2018. Disponível em: <<https://www.ecologyandsociety.org/vol23/iss1/art7/>>. Acesso em: fevereiro de 2019.

OXFAM. **An Economy for the 99%**. London: OXFAM UK, 2017. Disponível em: <https://d1tn3vj7xz9fdh.cloudfront.net/s3fs-public/file_attachments/bp-economy-for-99-percent-160117-en.pdf>. Acesso em: outubro de 2018.

OXFAM. **Public Good or Private Wealth?** Universal health, education and other public services reduce the gap between rich and poor, and between women and men. Fairer taxation of the wealthiest can help pay for them. London: OXFAM UK, 2019. Disponível em: <<https://www.oxfam.org.nz/sites/default/files/reports/Public%20Good%20or%20Private%20Wealth%20-%20Oxfam%202019%20-%20Full%20Report.pdf>>. Acesso em: fevereiro de 2019.

RAFTERY, Adrian E. et al. Less than 2 °C warming by 2100 unlikely. **Nature Climate Change**, v. 7, n. 9, p. 637-641, 2017.

RAMOSE, Mogobe B. The Ethics of Ubuntu. In Coetzee, P. H. et al. (Org.). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002. p. 324-330.

RURU, Jacinta. Indigenous Peoples' Ownership and Management of Mountains: The Aotearoa/New Zealand Experience. **Indigenous Law Journal**, v. 3, p. 111-137, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. The Fall of the Angelus Novus: Beyond the Modern Game of Roots and Options. **Current Sociology**, v. 46, n. 2, p. 81-118, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução: do pós-moderno ao pós-colonial

e para além de um e outro. In _____ **A Gramática do Tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006. p. 25-47.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Beyond Abyssal Thinking: from global lines to ecologies of knowledges. **Review**, v. XXX, n.1, p. 45-89, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologies of the South**. Justice against Epistemicide. New York: Routledge, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. The Resilience of Abyssal Exclusions in our Societies: Toward a post-abyssal law. **Tilburg Law Review**, v. 22, 2017, p. 237-258.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O Fim do Império Cognitivo**. Coimbra: Almedina, 2018a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introducción a las Epistemologías del Sur. In SANTOS, B. S. **Construyendo las Epistemológicas del Sur**. Buenos Aires: CLACSO e Fundación Rosa Luxemburgo, 2018b, vol. 2. p. 303-342.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula; NUNES, João Arriscado. Introdução. Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistémica do mundo. In SANTOS, B. S. (Org.). **Semear Outras Soluções**: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 25-68.

SIMPSON, Leanne Betasamosake. Land as Pedagogy: Nishnaabeg intelligence and rebellious transformation. **Decolonization: Indigeneity, Education and Society**, v. 3, n. 3, p. 1-25, 2014.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Decolonizing Methodologies**. Research and indigenous peoples. London: Zed Books, 1999.

SMITH, Linda Tuhiwai. On Tricky Ground: Researching the Native in the age of uncertainty. In Denzin, N. K. et al. (Org.). **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2004. p. 85-108.

SPACK, Ruth. **America's second tongue**: American Indian education and the ownership of English, 1860-1900. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 2002.

STEFFEN, Will et al. The Anthropocene: Conceptual and historical perspectives. **Philosophical Transactions of the Royal Society**, v. A 369, p. 842-867, 2011.

TABAR, Linda; DESAI, Chandni. Decolonization is a Global Project: From Palestine to the Americas. **Decolonization: Indigeneity, Education & Society**, v. 6, n. 1, p. i-xix, 2017.

THIONG'O, Ngũgĩ wa. **Decolonizing the Mind**. The struggle for cultural freedoms. London: James Currey, 1993.

TOLLEFSON, James. **Planning Language, Planning Inequality**: language policy

in the community. London: Longman, 1991.

TUCK, Eve; YANG, K. Wayne. Decolonization is Not a Metaphor. **Decolonization: Indigeneity, Education & Society**, v. 1, n. 1, p. 1-40, 2012.

WITTMAN, Hannah. Reworking the Metabolic Rift: Via Campesina, agrarian citizenship, and food sovereignty. **Journal of Peasant Studies**, v. 36, n. 4, p. 805-826, 2009.

ZALASIEWICZ, Jan et al. The Technofossil Record of Humans. **Anthropocene Review**, v. 1, n. 1, p. 34-43, 2014.