



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

FÁBIO CARDOSO LOPES

**APRENDER A DESAPRENDER PARA REAPRENDER:
BALAIO DE SABENÇAS-EDUCAÇÕES A PARTIR DA
CIRCULARIDADE HORIZONTAL DOS AFETOS.**

Londrina
2024

FÁBIO CARDOSO LOPES

**APRENDER A DESAPRENDER PARA REAPRENDER:
BALAIO DE SABENÇAS-EDUCAÇÕES A PARTIR DA
CIRCULARIDADE HORIZONTAL DOS AFETOS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Londrina em nível de Mestrado, como requisito parcial na obtenção do título de Mestre em Psicologia, na Linha II.

Orientador: Prof. Drº. Alexandre Bonetti Lima

Londrina
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

F119a Lopes, Fábio Cardoso.
Aprender a desaprender para reaprender : balaio de sabenças-educações a partir da circularidade horizontal dos afetos / Fábio Cardoso Lopes. - Londrina, 2024.
290 f.

Orientador: Alexandre Bonetti Lima.
Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Biológicas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2024.
Inclui bibliografia.

1. Modernidade/Colonialidade - Tese. 2. Epistemologias - Tese. 3. Educações - Tese. 4. Contracoloniais - Tese. I. Lima, Alexandre Bonetti. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Biológicas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDU 159.9

FÁBIO CARDOSO LOPES

**APRENDER A DESAPRENDER PARA REAPRENDER:
BALAIOS DE SABENÇAS-EDUCAÇÕES A PARTIR DA
CIRCULARIDADE HORIZONTAL DOS AFETOS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Londrina em nível de Mestrado, como requisito parcial na obtenção do título de Mestre em Psicologia, na Linha II.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr^o. Alexandre Bonetti Lima
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr^a. Flávia Fernandes de Carvalhaes
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr^a. Alejandra Astrid León Cedeño
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Londrina, 29 de agosto de 2024.

Dedico este trabalho no cruzo, nas encruzas e nas giras dos encontros que rodopiam e cirandam com os viventes encantados, humanos e mais que humanos, bichos, plantas, ar, sol, água e cosmos, que permitiram o compartilhamento de suas sabedorias e ensinaram com afeto, o respeito mútuo pela vida em sua diversidade criativa, múltipla, plural e diversal. A presente pesquisa é o resultado de um esforço conjunto realizado por essas inúmeras mãos continentais, corpos afáveis e almas acolhedoras, carinhosas, gentis e afetuosas. Rabiscaram essas linhas, incontáveis vozes de outros tempos longínquos e espacialidades díspares que ressoavam no presente, marcando um ponto e riscando a faca no fio da navalha. As sabenças-educações acontecem em círculos, pois acolhem toda a diversidade, a pluralidade e a multiplicidade das vidas e mortes. Nessa qualidade, os círculos das sabenças-educações, em interface com o mundo-caos e os corpos-brasa, envolvem vários outros círculos em intersecção. Círculos coloridos de afeto, respeito, admiração e maravilhas enlaçadas entre as infinitas bonitezas, belezuras e lindezas de uma vida que só vale a pena ser

vivida pela via das experiências conjuntas e compartilhadas. Por isso, a ideia do tornar-se ou vir a ser é como uma ruptura e ultrapassagem do enquadramento binário disposto no Eu/Outro, lançando a vinculação enquanto potência radical e dinâmica dos encontros pela via das aproximações, atravessamentos e afetações. Muito obrigado pela atenção, gentileza e disponibilidade na construção coletiva, pelos rastros e pegadas deixadas que orientaram nossa picada pela mata. Por fim, dedico essa escrita aos mestres e mestras conjurados no ofício da vida gingada e aos refazedores brincantes mais experientes...

AGRADECIMENTOS

Várias pessoas especiais tornaram possível a realização e as andanças deste trajeto. Em primeiro lugar, meus pais (*in memoriam*) por incentivarem a importância das educações como possibilidades de transformação de si e do mundo. Aos meus irmãos (Maira e Rafael) pelo apoio incondicional e suporte emocional, mesmo à distância. À minha amada e companheira Carol pela paciência, parceria, constante incentivo e compreensão em minhas ausências/presenças durante a caminhada do mestrado.

Agradeço aos encontros lambuzados de afetos, potências e aberturas pela via da alegria e liberdade com os aprendentes de ontem, de hoje e de amanhã, uma vez que cada um de vocês com suas dúvidas e inquietações me impulsionaram a colorir outros lugares para o quefazer docente.

Aos refazedores brincantes Alexandre e Flávia, que meteram os dois pés e escancararam as portas das Epistemologias do Sul, apresentando o conceito de colonialidade. As componentes da banca, Flávia e Alejandra, por aceitarem essa tarefa e contribuírem de forma assaz generosa e afetuosa com seus apontamentos ao longo do trabalho. Aos suplentes Jefferson e Roberth por estarem disponíveis e implicados. Em adendo, desejo reiterar meus sinceros agradecimentos e profunda admiração ao mestre de ofício em alargar margens, Alexandre, pela confiança depositada no trabalho de pesquisa, e também, por mostrar com suas gentis palavras e forma de ser tão afável e respeitosa que a Pós-Graduação não precisa ser um lugar tóxico, repleto de egos super inflados e gerador de sofrimentos e adoecimentos, mas um espaço acolhedor de encantos, encontros inusitados, aproximações carinhosas e atravessamentos certos enquanto potências de afetações, alargamentos e enlaces que se atam nos nós do existir em confluência.

Neste sentido, gostaria de agradecer a todos os docentes do PPGPSI, inclusive às

professoras Danielly e Talita (UEM), pelos momentos de diálogos, trocas, compartilhamentos, ensinanças e aprendizagens. Os membros do corpo docente foram muito acolhedores e afetuosos, cada um/a com seu jeito particular de ser, estar, existir e agir, porém todos/as com muito respeito e paciência nos mostraram que é possível fazer, desfazer e refazer, re-inventando uma Pós-Graduação (política, crítica, reflexiva e afetuosa) sem violências, brutalidades e traumas desnecessários. Quer dizer, que possamos pensar-sentir as belezuras e bonitezas imersas em um jardim repleto de viventes, em que cada um/a com suas características inerentes, transbordam aromas, sabores, impressões e afetações múltiplas e plurais. Um jardim de lindezas entre dois mundos (blocos, departamentos) diferentes e diversos, todavia, não opostos no sentido de inimigos ou adversários, mas mundos que se encontram e dialogam (aproximam/afastam) pela via de corpos porosos que possuem a coragem necessária para a abertura ao acaso, se lambuzando com toda a experiência de uma vida enodada. Por sua vez, mundos como um grão de areia no cosmos, compostos por partículas que se aglutinam gerando potência - em caos - infinita.

Aproveitando o ensejo, estendo minha gratidão aos colegas mestrandos/as da turma 2023 do PPGPSI-UEL por todos os sorrisos, elos e ensinamentos oportunizados. Também agradeço aos alunos/as especiais que cursaram as disciplinas Tópicos Avançados em Psicologia: A Psicanálise entre o Real e a Realidade e Tópicos Avançados em Psicologia: Brutalidades Contemporâneas: Apontamentos Críticos da Psicologia Social pelo aprendizado que proporcionaram e pelas experiências/vivências compartilhadas.

Por último, mas não menos importante, não posso deixar de mencionar e agradecer a refazedora de caminhos e semeadora de encontros Inês, secretária do PPGPSI, sempre gentil, atenciosa, disponível e acolhedora.

Certa vez, no decorrer de uma orientação/supervisão, o professor Alexandre me contou que, quando residia em São Paulo, costumava, sempre que tinha a oportunidade, “descer” até o litoral com os amigos para nadar no mar. Em um desses passeios, ao chegarem numa praia isolada, perceberam que o tempo estava rancoroso e o mar com o humor um tanto revoltado. Diante disso, os rapazes ficaram apreensivos e pensativos, olhando para o céu, surpresos com o baile das nuvens. Sentiam os fortes ventos que teimavam em abraçar seus corpos e observavam os movimentos das ondas agitadas quebrando com braveza na areia. Logo, avistaram um mestre pescador e lhe perguntaram se seria prudente eles adentrarem ao mar naquele momento para saciarem sua vontade de nadar, uma vez que estavam ávidos por essa diversão, pois percorreram vários quilômetros para estarem ali. O pescador, após a indagação dos jovens, ajeitou seu boné, fitou profundamente o céu em várias direções e, coçando seu queixo adornado com um cavanhaque por fazer, em que o som do encontro de seus dedos com os pêlos mais parecia um serrote, olhou para o horizonte esperando um

sinal de autorização, como se consultasse a natureza pedindo licença às forças do entorno e aguardando a sua permissão. Observou a revoada de alguns pássaros e, voltando sua atenção para o movimento das ondas, sentenciou: “é melhor não”.

Lopes, F. C. (2024). *Aprender a desaprender para reaprender: balaio de sabenças-educações a partir da circularidade horizontal dos afetos*. 290 páginas. (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

RESUMO

O intuito precípua e estruturante do presente trabalho teórico abarcou a problematização da imposição epistêmica unilateral como axioma constitutivo da modernidade ocidental e eurocentrada, ancorada na imposição vertical de um modelo de educação singular. Neste cenário, as diferenças e assimetrias são transmutadas em desigualdades e hierarquizadas sob o ranço colonialista. A partir disso, o escopo primordial da pesquisa era pensar-sentir outras possibilidades de educações transgressoras e desobedientes ao cânone eurocentrado inserido na lógica colonial-capital-moderna-ocidental. A justificativa dessa análise se faz necessária no sentido de ampliar as compreensões de saberes-fazer implicados nas diversas existências alheias à parametrização mono-epistêmica. Sobretudo, vislumbrar outras sendas que contemplem a vida em comunhão entre os vastos viventes e a mãe-Terra. Para tanto, dividimos a produção escrita em dois grandes blocos contendo ramificações internas. Desta forma, numa primeira dobra (escopo didático), nos apoiamos nas leituras de autores/as do coletivo modernidade/colonialidade, dentre outros/as pesquisadores/as, para contextualizar suas aproximações, atravessamentos e afetações no contemporâneo, ou seja, uma sucinta tentativa de rastrear seus resquícios e nuances atualizadas no tempo atual. Como resultado, numa segunda dobra, realizamos uma lacônica discussão crítica-reflexiva com teóricos/as da contemporaneidade acerca das reverberações das colonialidades nos modos/formas de subjetivação e de educação imersos na lógica da sociedade performática atravessada pelo capitalismo neoliberal, como ressonâncias do processo contínuo de globalização-colonização. Propomos ainda algumas breves e pontuais reflexões atinentes à educação singular cooptada pela colonização, que ecoa na formulação de um tipo específico de saber e de modelação de indivíduos aptos e adequados à reprodução das demandas coloniais. Por fim, tentamos colorir algumas outras veredas indisciplinadas à imposição epistêmica como possíveis trajetórias insurgentes e desobedientes ao instituído pelo olho grande colonial. Caminhamos amparados pelos alentos teóricos e alianças afetivas com Krenak, Nêgo Bispo, Simas e Rufino, em confluência com outros/as pensadores/as que discorrem acerca do pensar-sentir um mundo onde outros mundos caibam e sejam possíveis/viáveis de existirem através dos encontros lambuzados nas cuias das circularidades horizontais dos afetos. Com base nas discussões conduzidas durante o trabalho, foi possível perceber o quanto o nosso sistema de ensino ainda reproduz um modelo/formato violento, brutal, enlatado e encaixotado, mediante parâmetros eurocêntricos de produção e validação de conhecimento. Isso acaba por inviabilizar, esvaziar e silenciar uma vasta gama de construções teórico-práticas e de vivências, experiências e permanências antagônicas à padronagem monolítica. Essa monocultura do saber contribui para o encarceramento das formas de ser e estar no mundo, muitas vezes gerando adoecimento e sofrimento em decorrência da imposição vertical e hierárquica de uma modelagem específica, em conformidade à manutenção do poder de uma elite privilegiada, que ainda regula nossas existências baseadas em referências idealizadas do ser, saber e poder atualizadas no espectro colonial. Em virtude disso, propomos o balaio de sabenças-educações como um antídoto às práticas escolarizantes e ao sistema de educação singular-colonial, pela via da cuiá dos afetos que cirandam um outro mundo possível onde caibam vários mundos.

Palavras-chave: Modernidade/Colonialidade. Epistemologias. Educações. Contracolonialidade.

Lopes, F. C. (2024). *Learning to unlearn in order to relearn: a ballet of knowledge-educations based on the horizontal circularity of affections*. 290 sheets. (Masters Dissertation in Psychology). State University of Londrina, Londrina.

ABSTRACT

The primary and structuring purpose of this theoretical work was to problematize the unilateral epistemic imposition as a constitutive axiom of Western and Eurocentric modernity, anchored in the vertical imposition of a singular model of education. In this scenario, differences and asymmetries are transmuted into inequalities and hierarchized under the colonialist rancor. Based on this, the primary scope of the research was to think and feel other possibilities for transgressive and disobedient educations to the Eurocentric canon inserted in the colonial-capital-modern-western logic. The justification for this analysis is necessary, in order to broaden our understanding of the know-how involved in the various existences outside the mono-epistemic parametrization. Above all, to glimpse other paths that contemplate life in communion between the vast living and Mother Earth. To this end, we have divided the written production into two large blocks with internal ramifications. Thus, in a first fold (didactic scope), we relied on readings by authors from the modernity/coloniality collective, among other researchers, to contextualize their approaches, crossings and affectations in the contemporary world, in other words, a succinct attempt to trace their remnants and nuances updated in the present time. As a result, in a second fold, we hold a laconic critical-reflexive discussion with contemporary theorists about the reverberations of colonialism in the modes/forms of subjectivation and education immersed in the logic of the performative society crossed by neoliberal capitalism as resonances of the continuous process of globalization-colonization. We also propose some brief and punctual reflections on the singular education co-opted by colonization, which echoes in the formulation of a specific type of knowledge and the shaping of individuals fit and suitable for the reproduction of colonial demands. Finally, we try to color some other paths unruly to epistemic imposition as possible insurgent and disobedient paths to what is instituted by the colonial big eye. We walk supported by theoretical inspiration and affective alliances with Krenak, Nêgo Bispo, Simas and Rufino in confluence with other thinkers who discuss thinking-feeling a world where other worlds fit and are possible/feasible to exist through encounters smeared in the gourds of the horizontal circularities of affections. Based on the discussions held during the work, it was possible to see how much our education system still reproduces a violent, brutal, canned and boxed model/format, using Eurocentric parameters for the production and validation of knowledge. As a result, it ends up making impossible, emptying and silencing a wide range of theoretical and practical constructions and experiences that are antagonistic to the monolithic pattern. This monoculture of knowledge contributes to the incarceration of ways of being in the world, often generating illness and suffering as a result of the vertical and hierarchical imposition of a specific model, in line with maintaining the power of a privileged elite, that still regulates our existences based on idealized references of being, knowledge and power updated in the colonial spectrum. As a result, we propose the ballet of knowledges-educations as an antidote to schooling practices and the singular-colonial education system via the gourd of affections that circles another possible world where several worlds fit.

Keywords: Modernity/Coloniality. Epistemologies. Education. Counter-coloniality.

SUMÁRIO

1 UM “DEDIN” DE PROSA AO PÉ DO OUVIDO (INTRODUÇÃO).....	12
2 ALGUMAS PEGADAS DESCALÇAS NA AREIA (METODOLOGIA).....	24
3 ESSA TAL MODERNIDADE/COLONIALIDADE: APROXIMAÇÕES, ATRAVESSAMENTOS E AFETAÇÕES.....	34
3.1 ONTEM E HOJE: OS RESQUÍCIOS E NUANCES DAS COLONIALIDADES.....	54
3.1.1 Século XVI: Globalização do Capitalismo, Reificação da Natureza e a Legitimação da Colonialidade.....	69
3.1.1.1 As quatro cabeças da MCP e seus nós histórico-estruturais heterogêneos.....	83
3.1.1.1.1 <i>Afundando caravelas: Por uma rebelião/revolução epistêmica.....</i>	<i>92</i>
4 TUDO AO MESMO TEMPO, AGORA: NOS NÓS DO ENLAÇAMENTO CONTEMPORÂNEO.....	113
4.1 NINGUÉM ESCAPA DA EDUCAÇÃO OU EDUCAÇÃO(S)?.....	132
4.1.1 Dentro e Fora da Caverna: Subjetividade(s) e (Des)educação.....	151
4.1.1.1 (Re)criando travessias e semeando bonitezas.....	170
4.1.1.1.1 <i>Refazimentos de si nos vaivéns de nós.....</i>	<i>213</i>
5 O TRECHO ATÉ AQUI (CONCLUSÃO).....	259
REFERÊNCIAS.....	271

1 UM “DEDIN” DE PROSA AO PÉ DO OUVIDO (INTRODUÇÃO)

Vivenciando o devir (vir-a-ser) docente na graduação, tive o privilégio de experimentar diversos incômodos e inquietações acerca do saber-fazer da docência em seus formatos, organização e (im)possibilidades. Neste ínterim, fui convocado a refletir acerca de uma prática pedagógica andarilha, articulada à horizontalidade dos afetos como eixo transversal, que pudesse transcender ou escapar às parametrizações epistêmicas (hegemônicas) do modelo eurocentrado e universalizante de ensino institucionalizado como invenção colonial.

O supracitado fluxo de dúvidas e desconfortos, advindos do anseio por outras paisagens, sabores e sons para a docência, desembocou no movimento de retorno à academia com o escopo de pensar-sentir e aprofundar o debate concernente à hierarquização dos saberes (e das relações) que fomentam o emudecimento ou apagamento das epistemologias diversas à matriz colonial. A oportunidade de cursar, no decorrer do 2º semestre de 2021, como aluno especial, a disciplina: Tópicos Avançados em Psicologia - Psicologia Social e Epistemologias do Sul, ofertada no Mestrado em Psicologia da Universidade Estadual de Londrina (Paraná), foi a via de acesso para dar vazão às mencionadas angústias.

Durante as discussões dos encontros, fui apresentado ao conceito de colonialidade no transcurso das prosas-diálogos com os docentes responsáveis pela disciplina. O referido conceito instantaneamente arrebatou meu ser, encontrando ressonâncias e ancoragens em diversas intranquilidades que me rasgavam, fazendo descarrilar tudo o que eu acreditava/pensava (de forma pueril, incipiente e inócua) compreender. O tema colonialidade abalrou com os inúmeros desassossegos e desalentos que povoavam a minha compreensão de sujeito, do mundo e suas implicações nos modos de pensar, fazer e sentir a educação. Portanto, refletiu/repercutiu em todos os aprendizados realizados nas instituições de ensino

durante o ciclo básico (infantil, fundamental e médio) e, sobremaneira, no curso “superior” de Psicologia, acerca do sistema-mundo colonial-moderno de doutrinação, catequização e perpetuação da cosmovisão mono-euro-cristã-cêntrica.

Percebi que ocorreram várias nuances e penumbras oriundas do processo de educação escolarizante (domesticação/adestramento), já que o referido foi conduzido de forma parcial e tendenciosa. A história contida nos livros didáticos, apostilas e cartilhas foi contada apenas sob uma perspectiva de organização de mundo e saberes possíveis. Destarte, somente a compreensão unilateral de um mundo eurocêntrico viável foi apresentada como uma narrativa hegemônica e universalizante, amiúde sobrepondo a referida cultura em posição áulica e estratégica em relação às demais referências de povos e composição de mundos existentes.

A colonização foi apresentada como uma fábula eurocêntrica, enaltecendo as conquistas, os desbravadores, os heróis (Lima & Da Silva, 2021) e a trajetória do desenvolvimento técnico, científico, cultural e civilizatório do modelo europeizado. Esse embuste falacioso foi demasiadamente amenizado e adornado com apetrechos (subterfúgios de escamoteamento ideológicos) para se tornar palatável. As invasões, dominações, explorações, genocídios e tentativas de apagamentos dos povos originários, em conluio com o sequestro e escravização, eram apresentadas como parte do ideário desenvolvimentista assente no progresso civilizatório de catequização. A constância intermitente dessas práticas abjetas acarretou na destituição da territorialidade, na captura da cultura, no esvaziamento da memória e na violência em demasia através da imposição da religião, da língua e na interiorização dos costumes e tradições do branco colonizador. Essas ações violentas e brutais foram temperadas ao paladar de uma gastronomia dos melhores *chefs* culinários do “Primeiro Mundo” para dar a ideia de que os europeus eram os “mocinhos” de uma história digna das superproduções *Hollywoodianas*. Todavia, cabe ressaltar que, apesar das diversas tentativas de silenciamento por meio do genocídio e epistemicídio perpetrados contra as populações

alheias aos determinismos da matriz e episteme colonial, brotam em diversas espacialidades ramos de insurgência, transgressão e insubmissão, temperados na alegria, na felicidade e nos afetos da resistência libertária enquanto construções de novas memórias fundadas no resgate da ancestralidade (vinculação e pertencimento comunitário perante o quebranto colonial).

O referido enredo colonialista era apresentado vinculado à imagem dos nobres missionários jesuítas - arautos e paracletos da “boa nova”- que estavam realizando o labor cristão (catequização), disseminando a fé propalada em nome de um Deus (*UNO*) benevolente e compassivo, adstrito ao ideário do progresso e desenvolvimento civilizatório. Os paladinos da compaixão traziam a cruz/luz divina e as benesses provenientes da (mal)dita civilização. Por essa razão, como discorre Dussel (2009, p. 297), a falácia desenvolvimentista estava sedimentada na dualidade dominantes/civilizados *versus* dominados/incivilizados “(...) como uma obra civilizadora, emancipadora da barbárie a que estavam submetidos (...)” os povos considerados atrasados. Essas populações eram percebidas como pobres, coitados, esquecidos, primitivos e desprovidos ou vazios de alma na perspectiva da cristandade à época (Santos, 2009¹).

A lógica da benevolência cristã era praticada através do suposto preenchimento da alma dos autóctones com os valores éticos, morais e religiosos (“bondade”) dos civilizados. Tudo isso, às custas de uma descomedida violência civilizatória/expansionista, mediante a exacerbada brutalidade impositiva a seus corpos, culturas e histórias. Na verdade, conforme o ideário da época, uma “(...) vez provada a justiça da expansão europeia (...) tudo o resto (...) fica justificado” (Dussel, 2009, pp. 297-298).

Retomando as aulas, a partir das leituras preliminares, iniciei de forma pueril e incipiente (referendado pelas indicações bibliográficas disponibilizadas pelos docentes

¹ Gostaríamos de enfatizar que não coadunamos com o desrespeito e a violência contra as mulheres, além de repudiarmos com veemência as práticas vexatórias do professor Boaventura de Souza Santos.

responsáveis pela disciplina) uma expansão marítima às avessas como tentativa de aproximação com essa tal modernidade/colonialidade. Em adendo ao mencionado, compreendi que não é possível refletir acerca da colonização em suas minúcias - atualizada e diluída no molde homogêneo e universalista - atrelada ao formato de uma educação escolarizante, institucionalizada e burocrática, desconsiderando suas ressonâncias e ramificações decorrentes da modernidade/colonialidade. Como nos ensina Krenak (2020):

Nós costumamos debater a colonização numa perspectiva pós-colonial. A colonização é, é aqui e agora. Pensar que nós estamos discutindo as práticas coloniais como alguma coisa pretérita, que já foi e agora nós só estamos limpando, é uma brincadeira (...). A colonialidade se despista de uma maneira tão incrível que parece que ela já foi. Assim como o racismo, a reprodução da prática colonial do vírus colonialista é resistente e está presente em tudo, no nosso cotidiano, na sala de aula, em qualquer relação (...). A colonialidade está tão impregnada em nós quanto a poluição do ar; está impregnada desde o olhar que temos sobre o mundo, sobre a paisagem, a vida. A arquitetura das nossas cidades, a estética do mundo que nós compartilhamos é colonial e colonialista e ela reproduz, ela dá metástase (pp. 9-10).

A colonização, seus fantasmas e ecos ainda reverberam na modernidade/colonialidade e nos assombram cotidianamente, dado que seus horrores permanecem vivos e pulsam em nós, modulando nossas vidas. Como pontua Longhini (2021a, p. 66), a “(...) colonização não acabou, ela continua, atualizada”. Além disso, segue “(...) buscando impor sua forma de pensar, sentir e se relacionar com o mundo como a única maneira possível” (Longhini, Oliveira & Souza Lago, 2021, p. 7). A colonização não foi ontem, ela é hoje e será amanhã, desde que não seja elaborada e pensada sob outros marcos referenciais de organização geográfica, política, temporal, afetiva e ética. Sobretudo, atinentes aos saberes-fazeres - diversos - provenientes de populações (povos, raças, culturas e etnias) que, assiduamente e de

maneira contumaz, foram e ainda são expurgadas do direito de existirem plenamente em harmonia com seus conhecimentos e modos específicos. Apesar de preponderantes núcleos de resistências que tentam colorir outras paisagens e vidas, os resquícios da violência colonial impõem diversas agressões às populações que foram e ainda são dilaceradas pelas nuances das colonialidades, dificultando o acesso às políticas públicas (saúde, educação, trabalho, lazer, cultura, esporte) em várias searas do existir. De certo, o sofrimento proveniente das dores geradas pelas violências intermitentes da empreitada colonial é revivido e atualizado no cotidiano.

No que tange a essa modernidade eurocentrada, unívoca e autorreferenciada, a mesma foi absorvida como propagação do “marco zero” e “topo da escalada civilizatória”, determinando e demarcando existências/vivências e formas de compreensão do mundo congruentes ao seu reflexo. Segundo Giddens (1991, p. 11), a modernidade “(...) refere-se a estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência”. Essa construção tinha como pano de fundo a invenção da América, fundada na distinção Europa (suas especificidades/particularidades) e o resto ou *west and rest* (Hall, 2003). Neste cerne, “(...) tomando a própria cosmologia, ciência e tecnologia, forma de organização econômica e política como valores e regras universais, os europeus saíram a dividir o mundo entre ocidente e oriente, norte e sul, bárbaros e civilizados, tradicionais e modernos (...)” (Pinto & Mignolo, 2005, p. 388).

A referida ideia de modernidade unidimensional numa alusão intraeuropeia, isto é, euro-epistêmica e euro-ontológica, estava condicionada aos efeitos da colonização e sedimentada na distinção/classificação hierárquica do outro/díspar (exploração e desumanização) como substrato e marca indelével da diferença colonial, produtora de subalternidade e atualizada/articulada à colonialidade. Ainda assim, a modernidade “(...)

entronizou-se enquanto única estrutura epistemológica de compreensão e operação da e na realidade. Mas esse centramento epistêmico se deu através de um processo violento de exploração e desumanização de qualquer forma outra de ser, pensar e existir” (Souza & Lima, 2021, pp. 87-88).

A mencionada diferenciação repousava na dicotomia binária colonizador/colonizado em toda a sua capilarização e ranço. A diferença colonial, como estrutura fundamental e estratégica oriunda do processo de expansão da modernidade/colonialidade, correspondia a uma máquina produtora da subalternidade e seus silenciamentos/apagamentos. Isto significa que a diferença foi planejada e incorporada como um sistema demarcatório de distinção e exclusão, alicerçado nos eixos e núcleos centrais de oposição e dissemelhança.

A produção estratégica da diferença colonial, enquanto categorização rígida de formas/normas de existências e saberes-fazeres (autorizados a existirem), foi e ainda é marcada por uma verticalidade hierarquizada: nós (brancos, civilizados, colonizadores) e eles (não brancos, selvagens, colonizados). Essa compreensão (mono) é manifestada e institucionalizada pelo esvaziamento da diversidade múltipla e plural, propagada nas oposições e dissimilaridades, superior/inferior, civilizado/selvagem, culto/ignorante, eles/nós, sempre preconizadas e enaltecidas no singular e cindidas pela barra, suscitando a ideia de exclusividade e exclusão (um ou outro). A supracitada divisão funcionou como porto ou ponto de partida para a constituição da modernidade/colonialidade e suas diferenciações classificatórias, rejeitando a imensidão de variáveis plurais que compõem o existir em todo seu hibridismo, ambiguidades, mutações e multiplicidades (caóticas e incoerentes).

Neste bojo, os diversos pensamentos, sentimentos e afetações acerca das manifestações e compreensões múltiplas que fundamentam e compõem as educações (as quais se fazem, desfazem e refazem na continuidade dos nós - enlaçamentos plurais), vislumbradas em suas interfaces, funções, praticantes e transmissões díspares, foram diluídos, enlatados e

encaixotados sob a óptica colonial-capital-moderna-ocidental de validação técnica-científica. Esses outros conhecimentos foram aglutinados sob o rótulo de “não-saber”, mediante um sistema pedagógico (institucional, jurídico, burocrático e estatal) de ensino escolar formal, sobretudo pautado na verticalidade hierárquica professor-aluno e materializada na equação: “saber e não-saber”.

Advinda dessa modelação, a educação capturada pela pedagogia (teoria da educação) e colocada em prática pelo ensino formal encontra-se emudecida pela episteme eurocêntrica - unívoca e míope. De fato, a educação permanece agrilhoada e cerceada a um formato de produção do conhecimento assentado no domínio da escrita em detrimento de outras formas possíveis, como a oralidade, ou, então, solúvel nos mananciais coletivos de afeto, ou nas encruzilhadas do ser sendo em relação (afluentes/confluentes). A colonização impôs, de forma vertical e autoritária, um único modo de ser, saber, estar e existir, condicionado à sua maneira de ver, olhar, sentir e agir (aprender/apreender) sobre o mundo circundante, mediante o giro circular de um compasso monológico racional e excludente. Essa formatação e padronização autocentrada foi influenciada pela atualização da colonização-colonialismo através da colonialidade. Ou seja, a perpetuação da colonialidade funcionou como fundamento operacional do poder e disseminação de distinções hierárquicas, subalternidades e privilégios de uma vasta ordem. Nesta via, o próprio entendimento atinente ao que é essa “educação pedagógica” - singular e unívoca - manifestada no ensino formal “emparedado” contempla uma narrativa monolítica de reverberações signatárias da colonialidade.

A subalternização de saberes oriundos da diferença colonial suscita arranjos e manejos pautados na colonialidade do poder, do saber e do ser. Esse processo acarreta o silenciamento ou desqualificação de outros conhecimentos fronteiriços em suas vastas produções e possibilidades de aproximações, atravessamentos, afetações e aprendizagens. Todo o conjunto amplo de saberes divergentes à “padronagem” míope da imposição colonial-moderna é

anulado, esvaziado ou cancelado em conformidade a uma escala valorativa e trancafiado dentro de disciplinas específicas. O que emerge está amarrado a uma epistemologia mono (e a seus produtores e praticantes, em sua maioria homens, brancos, héteros, cristãos) caracterizada como coerente, racionalizante e, majoritariamente, eurocentrada. Essa diferenciação colonial que produz a subalternidade e a hierarquização encontra-se renovada, localizada e depositada na autoridade do professorado como instância representativa e repressiva desse poder (colonialidade) – salvo pontuais ilhas de resistência.

O projeto civilizatório e desenvolvimentista perpetrado pela falácia de um modelo educacional salvacionista e redentor, atrelado ao progresso ocidental-moderno, foi um enorme embuste. Como nos ensina Rufino (2023), a missão catequizadora de uma educação escolarizante e homogênea, imputada pelo projeto curricular colonial, nos (des)formou, aprisionou nossos corpos e nos conduziu ao atual *status quo*. De tal sorte que o molde escolar ao qual fomos/somos ensinados/colonizados:

(...) tem vínculos profundos com a catequese, que no curso da empreitada colonial não pode ser lida meramente como uma pedagógica da conversão da fé. Em outros termos, a catequese se faz por aqui como um amplo, sofisticado e violento sistema de propaganda e ensino de um mundo que se ergue em detrimento da violência, do dismantelo, da destruição e da subalternização de tantos outros. Nesse sentido, outro aspecto que se resalta fortemente nesse modelo escolarizante é a intensa regulação, a repressão, a demonização, a criminalização e o adoecimento do corpo, suas práticas de saber, sentidos e pertencas comunitárias (Rufino, 2023, pp. 80-81).

Por outro lado, em oposição ao supracitado modelo de educação singular e colonialista, ensejamos destronar o privilégio humano e percorrer outras sendas através das educações plurais e brincantes, entremeadas aos viventes humanos e mais-que-humanos, como vias de escape à racionalização/normatização. Essas educações displicentes e

impertinentes são pluri ontológicas, cosmo-epistêmicas, cosmológicas e diversos (Santos, 2023). Estão imersas numa cosmovisão de vidas, viventes e mundos polissêmicos entranhados. Seus enlaçamentos são naturais, orgânicos e em redes, que demandam outros fluxos de sentidos/significados, articulando-se às oralidades, aos mananciais de afeto e às encruzilhadas de saberes-fazeres plurais, nômades, periféricos e fronteiriços, reivindicando como ponto de enodamento a discussão política, estética, poética e ética – anticolonial e contracolonial do pensamento, linguagem e modos de ser-estar-existir.

Desta forma, o eixo estruturante e transversal da presente pesquisa está ancorado na indagação: É possível ou viável pensar-sentir outros sentidos e significados de educações desobedientes, desbocadas e alheias à parametrização hierárquica das epistemes eurocentradas?

Com base nessa indagação, propomos um diálogo teórico-conceitual entre os diversos âmbitos dos conhecimentos sistematizados e vinculados às ciências humanas e sociais, tais como: Psicologia, Sociologia, Filosofia e Pedagogia, amalgamados às falas e vozes dos terreiros, confluindo/afluindo com os quilombos e as perspectivas das florestas que declamam poesias e oralidades dos saberes ancestrais. Mediante a injunção desses (en)cantos próprios e específicos, enalteçemos o desejo de suscitar uma comunhão e cooperação entre os ramos do (des)conhecimento para pensar-sentir outras notas, pistas ou rastros de educações transgressoras e desobedientes.

Depreende-se desse núcleo central os objetivos específicos, a saber: 1. Contextualizar e problematizar as implicações da modernidade/colonialidade articuladas à globalização do capitalismo, à coisificação da natureza e à legitimação da colonialidade do ser, saber e poder; 2. Discutir os enlaçamentos contemporâneos que reverberam na educação singular (colonial-capital-moderna-ocidental), produzindo subjetividades em consonância ao modelo educacional e de trabalho imerso no capitalismo neoliberal; 3. Pensar-sentir outros sentidos e

significados por meio das sabenças-educações vivas que giram e rodopiam na circularidade horizontal dos afetos fluidos nas florestas, nos quilombos e nos terreiros.

Contudo, reiteramos que o objetivo primordial não contempla abordar explicitamente a escola (instituição de poder) e sua forma de educação específica, haja vista que essa é uma invenção/construção colonial para impor o seu conhecimento e disseminar seus modos de vida, mediante o apagamento ou esvaziamento violento dos saberes-fazeres dos povos explorados e silenciados. O escopo aqui - pela natureza e limitações do trabalho - não é adentrar no embate acerca das definições históricas e conceituais atinentes à instituição escolar, mas pensar a relação de proximidade ou contiguidade entre a educação singular e a colonialidade, sobretudo na perpetuação de um tipo exclusivo de educação em detrimento de outras educações sob a égide colonial.

“Suleados” por essas temáticas, consideramos atinente a relevância (justificativa) teórica, social e prática desta pesquisa reiterar a necessidade de contextualizar e problematizar de forma analítica, crítica e reflexiva as implicações da educação (colonização) em seu formato monolítico (catequizador). Isto equivale a dizer que seus tentáculos funcionam como propulsores dos percalços oriundos da sua ação e omissão, que reverberam no cotidiano em diversos rincões do existir como feridas abertas, impactando as vidas, os viventes e a natureza. É necessário pensar acerca das tensões de força/poder hierarquizadas (por intermédio da autoridade e violência) nos processos de colonização da educação e enquadramento ou aprisionamento dos corpos, mentes e almas ao formato escolarizante colonial-capital-moderno-ocidental (Longhini, 2023a).

O modelo institucionalizado de ensino formal e a educação singular - impostos desde as invasões - nos conduziram ao atual momento histórico, onde estamos nos matando e assassinando o planeta. As mudanças nas condições climáticas são cada vez mais extremas e frequentes em diversas regiões, incluindo o aumento sistemático da temperatura, o

derretimento das calotas polares, longos períodos de estiagem, incêndios e tempestades com enchentes, vendavais, inundações e destruição. O meio ambiente desestruturado e consumido pela ambição humana, para além de suas possibilidades de autorregulação e regeneração, demonstra sinais de colapso e falência múltipla, entrando em um estado crônico, cataclísmico e sem volta de deterioração.

De acordo com Txai Suruí (2021, n.p.), na abertura da COP26, “Hoje o clima está esquentando, os animais estão desaparecendo, os rios estão morrendo, nossas plantações não florescem como antes. A Terra está falando. Ela nos diz que não temos mais tempo”. Neste sentido, Davi Kopenawa (2015, p. 65) faz um desabafo desejando “(...) que os brancos parassem de pensar que nossa floresta é morta e que ela foi posta lá à toa. (...) Porque se a floresta for completamente devastada, nunca mais vai nascer outra”. Além disso, concordamos com o mestre Nêgo Bispo (Santos, 2018, p. 50) quando ele nos diz que “(...) estamos vivenciando uma das maiores possibilidades de um fim desse mundo eurocristão, monoteísta, colonialista e sintético. Esse mundo está chegando ao fim. Não é à toa que estamos vivendo esse desespero, essa grande confusão”.

De certo, é urgente compor outras vias de educações que denunciem o individualismo dos intérpretes de um desejo fisiológico dos poderosos, suscitando a efetiva existência mútua e dinâmica da pluralidade de viventes em intersecção com a preservação da natureza.

Nesse ensejo, enfatizamos a necessidade da união Sul-Global consonantes aos saberes-fazeres (como as educações plurais dos diversos seres vivos e mortos, humanos e mais-que-humanos) em oposição aos desmandos nefastos de uma educação antropocêntrica, singular, unitária e sintética que preconiza o desenvolvimento, o individualismo, a competitividade, a importância e a acumulação de capital assentadas no consumo e descarte de tudo e todos. Esse sistema e modelo - monolítico - de educação cosmofóbica contribui para a destruição do planeta e das vidas. Com esse cenário, como pensar-sentir uma biorelação

afetiva entre tecnologia, educações, saúde emocional e impactos/preservação do meio ambiente? Apostamos que somente pelas vias do fortalecimento vincular e relacional, perpassados pelas implicações afetivas (coletivas, comunitárias e cooperativas), a nossa existência múltipla, plural e diversa neste planeta terá um futuro sustentável e duradouro.

Desta forma, o intuito não é ofertar um substituto ou paliativo ao modelo colonial como uma receita pronta de educação ou manual de método pedagógico, o que seria, por si só, uma imposição violenta. A presente proposta abarca o encontro (choque-confronto), a convivência, a conjunção e a cooperação das educações (a partir das diferenças) enquanto potências possíveis de esgarçamento e alargamento das margens. Assim dizendo, vislumbrar em comunhão e confluência outras paisagens acerca das contribuições e contradições das educações diversais, emaranhadas às compreensões do Sul-Global, sob os olhares e as vozes alheias à matriz curricular colonial. Neste rumo, Santos (2023) nos ensina que um “(...) rio não deixa de ser rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece” (p. 15). Em outros termos, são os entrecruzos das vidas diferentes que se encontram (choques-confrontos) e potencializam o ser sendo em relação. Os encontros enquanto confluências (convivência, conjunção e cooperação) encantadas em cruzos nos fortalecem, uma vez que passamos a existir uns nos outros e pelos outros...

2 ALGUMAS PEGADAS DESCALÇAS NA AREIA (METODOLOGIA)

Um dos embates mais pertinentes ao se fazer pesquisa é estipular o trajeto a ser percorrido pelo pesquisador. A pesquisa, enquanto potência de encontros (mesmo teórica, conceitual ou ensaística), demanda afetar e afetar-se. Prescinde de uma imersão num universo amplo de enlaces possíveis, por intermédio do diálogo constante e sistemático com os autores. Neste bojo, a demarcação epistemológica e o estabelecimento dos limites e da fronteira metodológica são imprescindíveis. Resumindo, a metodologia ocupa-se dos procedimentos instrumentais e regulação dos modos de execução da ciência (Demo, 1985).

A ciência é um caminho infundável, um fazer, desfazer e refazer assentado em questionamentos recorrentes acerca da realidade e seus fenômenos. Abarca um constante devir e interminável movimento de dúvidas, inquietações e deslocamentos que não estão circunscritos ao produtivismo acadêmico, à construção de respostas/soluções prontas (manuais propedêuticos) ou à oferta de confortos convenientes visando a manutenção dos privilégios. A ação ou ato de pensar-fazer ciência é, sobretudo, uma operação de poder “(...) ligada ao interesse crítico” (Souza, 2009, p. 52). Melhor dizendo, é um processo reflexivo e analítico entrançado às relações de poder, já que engloba implicações éticas e políticas nos diversos âmbitos do existir.

Nesta via, Demo (1985) reitera que caracterizar a ciência “(...) como processo significa vê-la como um incessante vir-a-ser, como uma fonte imorredoura de indagação sobre a realidade, como um movimento sempre a caminho e em constante questionamento da realidade e de si mesma (...)” (p. 74). O referido autor pontua que o cerne da pesquisa contempla o “(...) diálogo inteligente e crítico com a realidade, tomando como referência que o sujeito nunca dá conta da realidade e que o objeto é sempre também um sujeito-objeto” (Demo, 2001, p. 10).

Por essa interferência, no presente estudo, pesquisador e pesquisa encontram-se intrinsecamente transpassados nesse processo em movimento – idas e vindas. O corpo do pesquisador, em constante transformação, está enlaçado às conversas com os autores consultados, os quais ecoam como multidão de vozes em sua cabeça, reverberando na sua produção/construção escrita. Essa conjugação de elementos convoca o pesquisador, a partir dos impactos da pesquisa e seus contornos, a refletir acerca de sua própria vida/existência e, sobremaneira, sua prática profissional.

Desta forma, o percurso desse trajeto enfatizou a implicação radical, ética e política nos emaranhados entre pesquisador-pesquisa diluídos nas educações. A travessia foi entrecortada pelas epistemologias do Sul-Global e diaspóricas, amalgamadas à ideia do “aprender a desaprender, a fim de voltar a aprender”, como elencada por Mignolo (2008, p. 323). Sobretudo, semeando dialogias com as rachaduras ou brechas como propostas possíveis para irromper e insurgir contra as práticas coloniais mediante estratégias de guerrilhas epistêmicas-políticas-poéticas. Uma aliança da insurgência, re-existência e re-vivência que possibilitou a emergência de educações assentes na “(...) construção de novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais (...)” (Walsh, 2009, p. 25). De resto, somar e fazer coro com as lutas/batalhas já travadas por diversos movimentos reivindicatórios mediados por “(...) sujeitos e seres ativos que, historicamente, vêm pensando em resistências e re-existências” (Ribeiro, 2019, p. 14).

Como nos ensinam Tavanti e Lima (2017), fomentar um quefazer ético enquanto pesquisadores em Psicologia Social comprometidos teoricamente e localizados na perspectiva política-crítica que reitera uma implicação cotidiana nas acepções múltiplas e distintas de vidas que se fazem e refazem nos nós e (en)laços do existir em confluência. Ou por outra, “(...) somar forças no sentido de problematizar relações de opressão, visando desconstruir

discursos e ideologias que naturalizam o pensamento abissal, combustível para justificar desigualdades e exclusão sociais” (Tavanti & Lima, 2017, p. 50).

A presente estratégia metodológica englobou a pesquisa de natureza teórico-conceitual (Demo, 2000) com o escopo primordial de discutir e refletir atinente aos sentidos/significados das educações das beiradas, seus trejeitos e encantamentos como instrumentos possíveis de (re)existência e desobediência epistêmica ao parâmetro instituído, pretensamente hegemônico e universal. Quer dizer, semeando a ideia de aprender a desaprender para reaprender. A seleção dessa estratégia, embasada pelas leituras dos autores do Sul-Global em diálogos com as educações dos terreiros, dos quilombos e das florestas, permitiu a realização de uma análise crítico-reflexiva da hierarquia geopolítica do conhecimento (instrumento de poder) localizado no modelo do sistema educacional singular. Esse formato de ensino instituído repousa edificado como resquício da diferença colonial (produtora da subalternidade epistêmica) e atualizado na colonialidade.

Conquanto, a teoria como substrato da pesquisa, dialoga com fatos concretos e com elementos da realidade que perpassam o sujeito que investiga em seus enlaces históricos, culturais, sociais e políticos, construindo conceituações que problematizam os acontecimentos, discursos e fenômenos do cotidiano. Além de fomentar subsídios críticos, reflexivos e analíticos para que outros olhares provocativos, insubmissos, transgressores e insurgentes acerca de um determinado fato sejam possíveis. Como discorrem Alves e Delmondez (2015, p. 650), “(...) a pesquisa sem crítica, meramente descritiva, acaba consolidando o status quo”. A pesquisa acrítica, neutra e imparcial suscita a manutenção dos privilégios mediante a hierarquização de saberes-fazer advindos das operações e relações assimétricas de poder, disseminando uma visão limitante dos mundos múltiplos e sujeitos plurais, além de servir à mercantilização do saber.

Neste cerne, a pesquisa teórica não se faz solitária porque brota e floresce em meio aos encontros vibráteis que produzem desassossegos, desconfortos e inquietações em diálogos com os autores. Na mesma esteira, também produz acolhidas, alegrias e encontros potentes de ampliação. Nasce politicamente comprometida e implicada, em razão das conversas com a vastidão de vozes que ecoam na cabeça daquele que mergulha nas obras e se liquefaz diluído na pesquisa. O pesquisador é convocado pela intervenção do seu desejo a sentir e refletir, intermediado pelas leituras e replicando em sua vida esses atravessamentos/encantamentos. Todos esses ecos produzem fraturas, lacunas e influenciam o modo de ver e viver no mundo. Isto significa que o pesquisador, após a imersão nas palavras/falas dos autores, é intimado a dialogar e tornar-se parte das construções e produções teóricas que são vivas, pulsantes, dinâmicas e incompletas.

Nessa empreitada, na primeira esquina, caminhamos amparados pelo arcabouço teórico (crítico-reflexivo) do coletivo modernidade/colonialidade, propondo a delimitação de um posicionamento ético-político e contextualizando/situando o marco referencial epistemológico e ontológico adotado na condução da escrita.

O coletivo Modernidade/Colonialidade inicia seus trabalhos em meados da década de 1990, inspirado pelas produções e contribuições teóricas advindas do Grupo de Estudos Subalternos (1970), localizado no sul da Ásia, contando com nomes como Ranajit Guha, Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty e Gayatri Chakrabarty Spivak, com o desígnio de problematizar a ideia de modernidade através de outros marcos epistemológicos, políticos, temporais e intelectuais que escapem aos parâmetros europeizados (Ballestrin, 2013). A autora reitera que o “(...) grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) foi constituído em 1998, a partir da dissolução do Grupo Latino de Estudos Subalternos, que por sua vez, fora inspirado no projeto indiano. Formado por intelectuais latino-americanos situados em diversas universidades das Américas (...)” (Ballestrin, 2014, p. 198).

A referida autora nos diz que:

Uma das originalidades do programa de investigação M/C, contudo, é justamente pensar o lado obscuro da Modernidade, como uma época, um processo, uma ideologia, uma lógica que positivou a razão, a civilização, o progresso e o desenvolvimento ocidentais através do expediente da violência colonial sobre as outras formas de pensar, sentir e atuar no mundo (Ballestrin, 2017, p. 522).

O supracitado programa tem como propósito as pesquisas interdisciplinares realizadas por pensadores latino-americanos (provenientes de diversas áreas do conhecimento) que discutem criticamente as implicações do período colonial - após o término da colonização - que repercutem nos arranjos societários contemporâneos e nos manejos das existências para além das epistemes e modernidade eurocentrada, repaginadas no neocolonialismo e no imperialismo de mercado.

Dessa maneira, a interdisciplinaridade emerge como núcleo central e estruturante. Tendo em vista as várias redes que perpassam a modernidade/colonialidade e suas interfaces, um único campo do saber não conseguiria abarcar a complexidade e dinamismo das nuances que o tema suscita. No que tange à interdisciplinaridade e à possibilidade de diálogos entre as vastas áreas do saber, Bortolotti (2020, p. 25) assinala que é “(...) necessário, então, que as áreas dialoguem entre si para que um entendimento mais elaborado e consistente seja construído”. A finalidade essencial das aproximações, afetações e atravessamentos possibilitados pelos encontros teóricos - enquanto potência decolonial - entre saberes permitiu a prosa-diálogo com os vários campos dos conhecimentos multifacetados e implicados nas (re)existências, visando uma possível compreensão e construção anticolonial e contracolonial de um pensamento amplo/macro.

Já na segunda curva das nossas andanças, propusemos a aproximação com os efeitos da colonialidade (ser, saber e poder) e suas metástases nos arranjos/manejos societários

contemporâneos que incidem sobre a educação, trabalho e modos de subjetivação atravessados pelo capitalismo, globalização, neoliberalismo, coisificação da natureza, consumo, individualismo, competitividade, empresariamento da vida, *performance*, sucesso-fracasso e gestão estratégica das emoções oriundos de um formato de ensino colonial. Enfatizamos que a insistência em alguns temas que se repetem nas linhas do texto - solúveis no decorrer dos capítulos - não é aleatória ou mera coincidência, mas proposital, porquanto esses eixos são pontos nodais na qualidade de espectros coloniais, exprimindo no decurso da escrita desse trabalho um diagnóstico do tempo atual implicado nos modos de subjetivação e disseminado nos processos educativos colonialistas.

Para tanto, nos pautamos nas referências de autores/as das diversas orientações teóricas e conceituais que problematizam o contemporâneo em suas vastas emergências, contudo, mantendo como ponto de enlace e diálogo a leitura crítica do tempo hodierno. Desse modo, após uma lacônica problematização da modernidade/colonialidade e dos seus efeitos repaginados no contemporâneo, traçamos algumas aproximações, atravessamentos e afetações com as ideias das educações desobedientes e insubmissas entrecortadas pelas encruzilhadas das mandingas (Rufino e Simas), pelos saberes ancestrais da floresta que sussurram através das oralidades (Krenak) e pelos antepassados enraizados na vinculação territorial dos quilombos (Santos) enquanto lutas de insurgências procedentes do rasgo epistemológico, visando outras educações de ponta-cabeça à prática da empresa colonial e seu vírus colonialista.

A justificativa para realização desse “dedin de prosa ao pé do ouvido” com os referidos autores selecionados advém de uma implicação afetiva com as temáticas apresentadas, dado que as palavras gritam e são experiências vivas, deixando marcas. As vivências dessas palavras que marcam e impregnam os corpos não estão circunscritas ao papel, elas transbordam a escrita e produzem aproximações, atravessamentos, afetações e

aprendências entre os corpos que reverberam nos vãos da vida. Sendo assim, ao longo do tempo de leitura assídua e diálogo sistemático com os autores, o próprio pesquisador modifica a percepção de si e a compreensão do mundo. Essas transformações na perspectiva de si e do mundo, tendo em vista a pesquisa, repercutem no próprio desejo enquanto “(...) criação de mundo” (Rolnik, 2016, p. 56). Haja vista que ele (desejo) não é neutro, asséptico ou hermeticamente construído, torna-se, essencialmente, afeto (ético e político), implicado nos (des)caminhos do ato de pesquisar. Acerca do afetar, a referida autora nos diz que “(...) designa o efeito da ação de um corpo sobre o outro, em seu encontro” (Rolnik, 2016, p. 57). As formas desse encontro (ampliação) são múltiplas e plurais, englobando diversas configurações e constelações.

Nesta via, os supracitados autores e suas contribuições teóricas e práticas englobam uma amplidão de possibilidades e percursos viáveis de encontros. Ademais, as prosas-diálogos realizadas com os referidos pensadores não possuíam o intento de minimizar ou generalizar as perspectivas múltiplas e plurais de cada autor em sua magnitude. Para mais, nos opomos tacitamente às narrativas arrogantes e condescendentes que se pretendem universais e hegemônicas por intermédio das sistemáticas tendências classificatórias, reducionistas ou simplistas, objetivando homogeneizar, generalizar e colocar dentro de uma mesma caixa toda a diversidade gritante do mundo, segundo um olhar monolítico da lógica colonial descritiva-nominativa. Estávamos cômicos de que cada intelectual, por si só, já renderia um arcabouço profícuo e imensurável de pensamentos demasiadamente complexos e relevantes. Nossa ideia, no entanto, partiu do pressuposto de que a produção e construção crítica-reflexiva e conceitual-analítica dos teóricos aqui mencionados repousa entremeada a um ecossistema particular atinente às suas cosmologias e cosmovisões. Todavia, essas perspectivas são congruentes a um viés epistemológico desobediente e oposto (anticolonial e

contracolonial) ao cânone científico de validação do conhecimento em seus muros, blocos, corredores, salas, lousas, gizes e carteiras.

Ao passo que foram justamente essas outras possibilidades de saberes-fazerem anticoloniais e contracoloniais que emergiram e se esparramaram em tempos, espaços e formatos diversos ao esperado e opostos ao instituído/institucionalizado como pontos de enodamento entre os autores que suscitaram as fraturas e as rupturas na lógica epistêmica unilateral e hegemônica. Esses autores são seres de dois mundos, pois são convocados a transitar pela academia, mas mantendo sua raiz espiritual e antepassada viva, pulsante e seus dois pés fincados, plantados no chão dos seus territórios afetivos-ancestrais. São nesses espaços onde os seus saberes-fazerem convergem e divergem, porque não se fazem nem lá, nem cá, e (re)existem entre-lugares entremeados ao “Terceiro Espaço” (Bhabha, 2013). De modo igual, a ancestralidade, a oralidade, a encruzilhada e a confluência desses saberes-fazerem e autores eclodiu como um manancial coletivo de resistência e insurgência ao modelo singular de educação que (re)produz assimetrias abissais, contribuindo para a perpetuação das hierarquias, autoridades, distinções e violências de toda espécie, acarretando numa gestão perversa das vidas, viventes e natureza desencantados.

Nesse esteio, trilhamos teoricamente outros compostos vivos e radicais de educações transgressoras, desobedientes, insolentes e divergentes ao parâmetro colonial cristalizado e diluído nos espaços/tempos formais. Em outras palavras, enalteceamos as educações brincantes das mandingas, dos quilombos e das florestas, que se manifestam em espaços, tempos e formatos diversos à lógica dominante, hegemônica e classificatória – cantando, batucando e bailando outros sentidos/significados.

Para operacionalizar esse percurso, o levantamento do aporte teórico foi efetuado no período de março de 2023 a dezembro de 2023, consistindo no mergulho e seleção dos materiais de referência na Biblioteca Central, na unidade da Biblioteca Setorial de Ciências

humanas da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e no acervo próprio, buscando autores que abordassem criticamente os efeitos do processo de colonização e suas ressonâncias. Paralelamente, foi realizada a imersão em bases de dados digitais como CAPES, Scielo e Google Scholar. Cabe ressaltar que não restringimos a referida consulta aos estratos classificatórios dos periódicos. Desse modo, a referida consulta estava circunscrita apenas aos descritores “Educação anticolonial” e “Educação contracolonial”, cerceados à proposta do referido recorte de investigação. Em razão disso, como nos adverte Costa (2006, p. 129), “(...) teorizar implica, em algum momento, reduzir a experiência às prioridades e às categorias conceituais do marco analítico escolhido”.

No que tange à delimitação temporal aplicada à consulta e pesquisa dos materiais de referência, optamos por não circunscrever uma lacuna cronológica específica, justamente para propiciar encontros e diálogos com múltiplos autores de tempos diversos. Por esta razão, Giddens (1991, p. 117) nos recorda que o “(...) tempo passado é incorporado às práticas presentes, de forma que o horizonte do futuro se curva para trás para cruzar com o que se passou antes”.

Dito isso, o que está posto aqui é o fato do processo de colonização estar a todo o vapor, à medida que ele é contínuo e contemporâneo. Por sua vez, a estrutura desse mundo e a forma como o concebemos é colonial. De fato, nunca deixamos de ser ou estar colonizados e sofrer as consequências da colonização em todos os âmbitos da vida. Os próprios modos de subjetivação/subjetividades, educação e trabalho entrelaçados à perspectiva de existência como concebemos e vivenciamos são coloniais. Em certo sentido, existe um fio condutor que traça um paralelo entre o violento e brutal modo de vida contemporâneo - imerso no capitalismo neoliberal - como consequência e atualização das práticas cotidianas de novas configurações da Matriz Colonial de Poder (MCP).

Com auxílio das discussões realizadas, salientamos que a proposta de análise foi subsidiada pela aproximação, atravessamento, afetação e aprendizagens decorrentes das leituras e estudos sistemáticos das obras bibliográficas, artigos e demais materiais consultados, estabelecendo uma prosa-diálogo entre os conceitos e autores pesquisados no percurso da investigação, com o intento de fomentar uma análise crítica e reflexiva acerca das categorias: diferença colonial, subalternidade (hierarquia) epistêmica, colonialidades e outros possíveis sentidos de educações contra/anticoloniais.

3 ESSA TAL MODERNIDADE/COLONIALIDADE: APROXIMAÇÕES, ATRAVESSAMENTOS E AFETAÇÕES.

A temática basal e estruturante da modernidade inicia-se com a ideia de Europa fundada na invenção da América. Essa ideia estava entrelaçada ao entendimento de uma civilização ocidental pautada na expansão de seu domínio, tendo como consequência a colonialidade e suas ramificações (Mignolo, 2017). Na mesma proporção, o entendimento monista da modernidade e a concepção da Europa como berço (e abre-alas) do mundo civilizado respingava na conquista da América, isto é, “(...) a história do mito de origem da modernidade a partir da conquista da ‘América’ (...)” (Ballestrin, 2017, p. 518). Essa entidade histórica, denominada América (decorrente das invasões ibéricas), foi o prelúdio da ideia de Europa e de uma modernidade unidirecional atrelada à expansão do capitalismo (Quijano, 2022).

A fábula mítica da modernidade e seu sistema-mundo (moderno/colonial) compreendido como Europa teve sua gênese na conquista e invenção do constructo social denominado América, articulada às relações hierárquicas e violentas entre os povos – com suporte na estrutura das operações de poder e exploração. Ou por outra, a “(...) ‘América’ passa a ser o ponto zero para a criação do sistema-mundo moderno/colonial” (Ballestrin, 2017, p. 519). As relações de invasão, dominação e exploração constituíram o que os invasores denominaram de América, contribuindo para alicerçar uma Europa centralizadora e sua modernidade autorreferenciada, atendendo às necessidades de especiarias, matéria-prima e mão de obra escrava em decorrência dos assaltos realizados na nova terra.

Neste ponto, Krenak (2012, p. 129) nos recorda que:

(...) a Europa só conseguiu se estruturar em cima do assalto que ela fez em cima do mundo novo, levando gente, ouro, prata: muita riqueza daqui; animais: pele de bicho,

alimentos, foi com esse grande assalto a esse continente, que a velha Europa, conseguiu comida, conseguiu levar batata para lá, levar milho, levar muita coisa que eles não tinham.

Análogo ao citado, Dussel (2005) corrobora que a “(...) América Latina entra na Modernidade (muito antes que a América do Norte) como a ‘outra face’, dominada, explorada, encoberta” (p. 28). As inúmeras riquezas da América alimentaram o orgulho de uma Europa áulica e imponente, sobretudo, financiando sua expansão territorial doméstica. As estruturas oriundas desse padrão de poder colonial e hegemônico, em conluio às relações de produção atreladas ao controle do conhecimento, corporeidades e espiritualidades preconizadas na América Latina, encontravam-se amalgamadas ao eurocentrismo como visão unívoca do sistema-mundo (Quijano, 2005a).

A falácia retórica da modernidade opera na colonização do tempo, do espaço e da vida sob um viés constitutivo europeizado, com o escopo de operacionalizar o ocultamento das invasões, domínios-controles, explorações e propagação dos seus tentáculos (Maldonado-Torres, 2008). Em consonância com Quijano (2005a), a América Latina foi o local-espaço privilegiado para a disseminação e perpetuação do empreendimento da modernidade/colonialidade como substrato para as operações do novo padrão de poder, controle e expansão do sistema-mundo colonial/moderno. A América Latina, na acepção do autor, “(...) foi tanto o espaço original como o tempo inaugural do período histórico e do mundo que ainda habitamos. Nesse sentido específico, foi a primeira entidade/identidade histórica do atual sistema-mundo colonial/moderno e de todo o período da modernidade” (Quijano, 2005a, p. 9).

Neste bojo, Pinto e Mignolo (2015) aludem ao fato de que a suposta modernidade não foi o somatório de processos históricos assimétricos, aglutinados numa linearidade temporal, universal e homogeneizante. Essa compreensão estava circunscrita à percepção particular de

eventos específicos inerentes a um espaço-tempo demarcado e significado por um coletivo de indivíduos e instituições que atribuíam sentido às suas experiências/vivências como universais. O sentimento de centralidade espacial-temporal era regional e localizado historicamente (Europa ocidental); contudo, essa perspectiva local, provinciana e doméstica era generalizada e imposta como parâmetro de referência.

Os autores reiteram que, por trás das bravatas desenvolvimentistas, civilizatórias e salvacionistas bradadas aos quatro cantos como lema da modernidade, persistiam, como quintessência e sua sombra, os horrores do genocídio, exploração e escravidão. Essas práticas abjetas, enaltecidas pela colonialidade, eram o fundamento basal da modernidade, vale ressaltar, com a anuência da Igreja Católica e bênção papal. Como argumenta Santos (2015, p. 28), a compreensão da Igreja estava sedimentada na ideia de que os cristãos, por excelência, eram “(...) os povos que cultuam um único Deus, o Deus da Bíblia, onipotente, onisciente e onipresente, isto é, que pertencem a uma religião monoteísta”. De modo igual, aqueles selvagens habitantes das longínquas terras invadidas, saqueadas e dominadas (“descobertas”) eram rotulados como sendo pagãos, quer dizer, “(...) os povos que cultuam os elementos da natureza tais como a terra, a água, o ar, o sol e várias outras divindades do universo, as quais chamam de deusas e deuses, e por isso pertencem às religiões politeístas” (Santos, 2015, p. 28).

Neste cenário, Albert Memmi (1977, pp. 23-24) expande esse debate afirmando que os objetivos fundantes dos “(...) empreendimentos coloniais nunca tiveram outro sentido, confessado”, ou melhor dizendo, o “essencial da colonização” eram as “vantagens econômicas”, sobrepondo-se a qualquer suposta benevolência civilizatória, missionária ou catequizadora. Do mesmo modo, Todorov (1982), analisando os elementos motivacionais de Cristóvão Colombo em suas viagens, pondera que havia a junção de um impulso financeiro manifestado no desejo de encontrar riquezas no “novo mundo” para financiar o reinado

espanhol, como também um caráter religioso de que estaria contribuindo para a consagração/propagação da tríade cristã, e, por conseguinte, levando a palavra da salvação aos recônditos rincões do mundo. O referido autor salienta que "(...) a necessidade de dinheiro e o desejo de impor o verdadeiro Deus não se excluem. Os dois estão até unidos por uma relação de subordinação: um é meio, e o outro, fim" (Todorov, 1982, p. 12). Diante disso, tanto o desejo humano de enriquecimento, e podemos acrescentar as glórias advindas dessa jornada de se lançar ao desconhecido desbravando o mar como verdadeiros heróis em busca de riqueza e fama, como as possíveis riquezas oriundas da descoberta, da invasão e da invenção do "novo mundo" (leia-se, América) estavam amalgamados ao desejo espiritual e religioso da época de propagar a fé cristã como missão civilizatória e catequizadora.

Resumindo esse imbróglio, Aimé Césaire (2010, p. 13) nos mostra efetivamente o que é a colonização, elucidando seus objetivos a partir do que ela não é. Em outras palavras, a colonização não é:

(...) evangelização, nem empreitada filantrópica, nem vontade de fazer retroceder as fronteiras da ignorância, da enfermidade, da tirania; nem a expansão de Deus, nem a extensão do Direito; admitir de uma vez por todas, sem titubear pelas consequências, que na colonização o gesto decisivo é o do aventureiro e o do pirata, o do mercador e do armador, do caçador de ouro e do comerciante, o do apetite e da força, com a maléfica sombra projetada por trás por uma forma de civilização que em um momento de sua história se sente obrigada, endogenamente, a estender a concorrência de suas economias antagônicas à escala mundial.

Toda essa lógica nefasta que sustentava a colonização, segundo Memmi (1977), estava apoiada na tríade: lucro, privilégio e usurpação. Sobre isso, Césaire (2010, p. 14) sintetizou e materializou a motivação desse período numa equação perversa: "(...) cristianismo = civilização; paganismo = selvagerismo (...)", a qual continha todo o imaginário da época.

Desta forma, a modernidade “mono” é fruto da colonialidade e o seu nascimento repousa, implicitamente, arraigado aos horrores praticados em nome de um suposto processo civilizatório e desenvolvimentista (Pinto & Mignolo, 2015). De acordo com os autores, essa falácia discursiva “(...) de modernidade, racionalidade, desenvolvimento, democracia e direitos humanos não somente procura esconder seu caráter local, regional, europeu, por trás de uma máscara universal, mas também busca ocultar a participação de não europeus em sua articulação dialógica” (Pinto & Mignolo, 2015, p. 387).

Essa noção parcial da modernidade, através de uma narrativa totalizante e excludente, levando em conta apenas seu caráter local e regional, foi apresentada como parâmetro pseudo universal e universalizante. As consequências desse empreendimento nefasto e seus desdobramentos sintomáticos repousavam amalgamados ao “(...) sistema-mundo capitalista, patriarcal, ocidental, cristão, moderno e colonialista (...), criado a partir da expansão colonial, em 1492” (Grosfoguel, 2016, p. 32). O eixo nodal dessa empreitada tinha como seus pilares de sustentação a falácia civilizatória e desenvolvimentista, externalizada pela expansão do sistema-mundo moderno/colonial/capitalista e a disseminação dos seus valores e modos de vida como universais.

O embuste falacioso de uma Europa ocidental, seus valores e modos de vida como centro do mundo e sua história local como história global do processo civilizatório, inicia-se com a expansão colonial em suas múltiplas violências. Essas ações eram referendadas pela delimitação e demarcação de seu oposto, distante ou diverso geográfico/espacial, cultural/social e religioso/espiritual como periferia e seus habitantes como selvagens, primitivos, inferiores e estranhos (Grosfoguel, 2008). O respaldo para a barbárie estava atrelado à ideia mítica da selvageria e do canibalismo entre os povos primitivos e selvagens do “novo mundo”. Isto equivale a dizer que as práticas culturais, os costumes, as tradições e a espiritualidade das populações originárias eram interpretadas como imorais, blasfêmias,

grosseiras e inferiores, então, passíveis de serem extirpadas, tendo como justificativa moral e social a implantação de um projeto de extermínio colonial civilizatório.

Essa acepção doméstica, paroquial proveniente do quintal da Europa (interiorizada como centro do sistema-mundo colonial/moderno), conjugando diversas dinâmicas da vida e seus viventes, entendida como eurocentrismo, culminou no silenciamento e apagamento de vários microssistemas, ecossistemas e arranjos societários. Da mesma maneira, Quijano pondera que o “(...) eurocentrismo faz parte da colonialidade das relações de poder”. Mais ainda, “(...) a colonialidade implica, desde seu princípio, que a diferença entre o europeu e o não-europeu é equivalente à desigualdade no poder” (Quijano, 1992, p. 74). Essas configurações de povos, raças e etnias eram permeadas por suas diversas especificidades; no entanto, o eurocentrismo impôs a estes, de forma assaz violenta, uma única formatação possível e desejável. A colonização com base no eurocentrismo instituiu uma única formatação adequada (Longhini et al., 2021).

Atinente ao sentido/significado inculcado ao termo “eurocentrismo”, Mignolo (2008, p. 301) nos diz que a sua existência e materialidade “(...) não dá nome a um local geográfico, mas à hegemonia de uma forma de pensar fundamentada no grego e no latim e nas seis línguas européias e imperiais da modernidade; ou seja, modernidade/colonialidade”. A respeito disso, o professor Muniz Sodré conceitua essa classificação e visão de mundo eurocentrada como "pan-Europa", cuja tendência ultrapassa a disposição geográfica, englobando a compreensão do sistema-mundo sob a única perspectiva cristã-colonialista. Nas análises do autor,

Pan-Europa não diz respeito, portanto, à dimensão geográfica do continente europeu, e sim a seu sistema-mundo cultural, um sistema de decisões universalistas etnicamente orientado, desde o século XV, pela fantasia cristã-colonialista de uma unidade absoluta do sentido e refratário à admissão de uma ecologia mundial dos saberes (Sodré, 2012,

pp. 20-21).

Retomando o tema, Quijano (1992, p. 74) nos explica o eurocentrismo sob:

(...) uma perspectiva que: — atribui ao europeu a qualidade de medida e de referência privilegiadas da experiência de toda a espécie; — leva a olhar tudo a partir dessa posição; — tende a organizar a percepção do mundo segundo as categorias de procedência européia, consideradas como únicas legitimamente válidas; — condiciona, desse modo, o dominado a olhar-se com os olhos do dominador.

De fato, ao introjetar as características do explorador como diapasão de referência, a própria forma de construção, organização e manutenção do mundo e das relações sociais foram investidas em observância aos valores, modos e pressupostos condicionantes do invasor. Como consequência, a colonização forjou modelos de subjetivação, de construção da identidade e da percepção/representação enquanto povo, os quais permanecem entretecidos pelas relações de poder impostas violentamente. Acerca do tema, Longhini (2022a, p. 22) salienta que a “(...) colonização não incidiu apenas sobre o território-terra, mas também sobre o território-corpo, sobre nossos processos de subjetivação”. De certo modo, o explorado passa a ver o mundo e a si próprio sob a perspectiva do senhor-colonial internalizado. Sobre isso, W. E. B. Du Bois discorre atinente ao mundo colonizado em ambivalência e entremeadado por uma consciência dupla. Nas proposições do autor,

(...) um mundo que não lhe concede uma verdadeira consciência de si, mas que apenas lhe permite ver-se por meio da revelação do outro mundo. É uma sensação estranha, essa consciência dupla, essa sensação de estar sempre a se olhar com os olhos de outros, de medir sua própria alma pela medida de um mundo que continua a mirá-lo com divertido desprezo e piedade (Du Bois, 1999, p. 54).

Nessa ótica, forjou um mundo colonizado e seus habitantes tolhidos (assediados e constrangidos), assente numa visão circunscrita e sedimentada nas relações de desigualdade

de poder como norma e lei, expurgando as diferenças e fomentando o entendimento parcial do mundo cerceado e cindido. Guiada pelas leituras contundentes de Quijano (1992), Rodrigues (2022, p. 54) sentencia que somos a prole de uma cultura do assédio, haja vista que fomos ensinados, adestrados, domesticados e doutrinados, tendo como verdade – ou norte – o “(...) discurso permanente de que as pessoas colonizadas eram inferiores (...)”. A autora, baseada nas concepções do teórico peruano, aponta que a compreensão macro da intersubjetividade que nos constitui como viventes imersos num fluxo relacional foi negada, sendo substituída por uma ideia estapafúrdia de que o indivíduo se faz independentemente dos outros ao nosso entorno. O referido assédio está presente e atualizado em todos os espaços, inclusive nos nossos pensamentos e enraizado nos modos de subjetivação (mais adiante discutiremos esse ponto). A ideia de que a ação do opressor está correta em sua infundável violência moral é “(...) o que fez de nós América Latina, África e Ásia colonizada eternos subalternos de quem manda em nós” (Rodrigues, 2022, p. 55). Em função disso, Fanon (2008) é visceral ao contextualizar que o domínio do pensamento e da subjetividade fez o oprimido/colonizado desejar o que o opressor deseja, ver-se e perceber-se a partir do olhar do opressor/colonizador – como seres inferiorizados, submissos, cordiais e pacíficos.

Inserindo um outro componente nas celeumas acerca do eurocentrismo, Quijano (2005b, p. 112), atinente à constituição dessa modernidade euro/etnocêntrica e provinciana, realiza uma análise contundente e pormenorizada, nos dizendo que essa “(...) pretensão eurocêntrica de ser a exclusiva produtora e protagonista da modernidade, e de que toda modernização de populações não-européias é, portanto, uma europeização, é uma pretensão etnocentrista e além de tudo provinciana”. Neste quadro, o eurocentrismo é “(...) uma forma específica de etnocentrismo: seria possível defini-lo como um regime da verdade fundado sobre uma confusão sistemática entre a universalidade abstrata e a hegemonia mundial concreta decorrente da posição central do Ocidente no seio do sistema mundial” (Rougier,

Colin, & Passarin, 2021, p. 155). O mote dessa modernidade eurocentrada e etnocêntrica era produzir riqueza e, ao mesmo tempo, explorar o trabalho como domínio da natureza e conquista dos povos.

De um lado da fronteira, o eurocentrismo que caracteriza a Europa civilizada/cristã como régua moral e empírica do mundo e o europeu como acepção do que é humano e, do outro, o resto: as coisas, selvagens, primitivos, pagãos desprovidos de alma e abandonados por Deus à sua sorte. Com tal característica, “(...) o eurocentrismo colonial colocou seu equipamento epistêmico em pleno funcionamento dividindo os humanos em raças e desqualificando todos os povos não europeus, o que acarretou na imposição sistemática da cultura europeia sobre os demais povos” (Reis & Andrade, 2018, p. 5). Essa desqualificação advinda do eurocentrismo pressupunha uma classificação moral dos corpos dos povos não-europeus como selvagens, inferiores e desprovidos de alma. Aparentemente, essa classificação justificaria as práticas descomunais de violência como um efeito colateral da modernização e cristianização do mundo. Aqueles corpos indesejados e que representavam algum entrave à produção, ao acúmulo e ao consumo de riquezas (como objetivos da modernidade eurocentrada) eram - e são - hierarquizados numa escala valorativa. Segundo Rodrigues (2022, pp. 55-56):

(...) há uma classificação moral dos corpos indesejados: os corpos negros que se destinam principalmente às sobras, assim como as pessoas não valoradas no patamar de superioridade moral: as que não acumularam patrimônio, mulheres, pessoas não hetero, jovens negros e empobrecidos, ou seja, as inferiorizações que o sistema construiu moralmente, que atacam identidades quando o eurocentrismo se faz pela valorização de subjetividades: nasceu branco, tem grandes chances de se dar bem na vida.

Nessa visão, para os colonizadores euro-cristãos, as violências e atrocidades imputadas aos povos pagãos se justificavam partindo do pressuposto de que “(...) essas pessoas são

apenas ‘coisas’, que elas não têm ‘alma e que, por isso, delas podem se utilizar como bem quiserem” (Santos, 2015, p. 29). O mencionado autor expõe que a lógica do funcionamento colonial classifica, categoriza e rotula, taxando todas as vidas que são diferentes da sua falação fastidiosa e definidora:

(...) como inferiores, religiosamente tidas como sem almas, intelectualmente tidas como menos capazes, esteticamente tidas como feias, sexualmente tidas como objeto de prazer, socialmente tidas como sem costumes e culturalmente tidas como selvagens. Se a identidade coletiva se constitui em diálogo com as identidades individuais e respectivamente pelos seus valores, não é preciso muita genialidade para compreender como as identidades coletivas desses povos foram historicamente atacadas (Santos, 2015, p. 38).

Ampliando o imbróglio acerca da visão e compreensão eurocentrada, Edward Said (1990, p. 50) aponta que essa forma de olhar, nomear e classificar o outro como "(...) irracional, depravado (caído), infantil, 'diferente' (...)", mediante o conjunto de referências dispostas pelo mundo ocidental compreendido como "(...) racional, virtuoso, maduro, 'normal' (...)", caracterizava o que o autor definiu como orientalismo. Neste enquadramento, "(...) o orientalismo é melhor entendido como um conjunto de coações e limitações ao pensamento (...)". O autor sustenta que "(...) a essência do orientalismo é a distinção inextirpável entre a superioridade ocidental e a inferioridade oriental (...)" (Said, 1990, p. 52).

A narrativa autorreferenciada, auto interpretativa e mítica da modernidade estava ordenada “(...) sobre a idéia de progresso e a visão de civilização firmemente orientada para a perfeição pelos princípios seculares e racionais (...)” como um conjunto de práticas, costumes, hábitos culturais e morais do homem civilizado – europeu ocidental (Gilroy, 2001, p. 103). A referida formatação se tornou referência do sistema-mundo imposto aos povos não-europeus, cujos efeitos apoiam e orientam a organização da vida social. Essa estrutura erigiu-se sob o

prisma eurocentrado/europeizado decorrente de “(...) pretensões audaciosas e universalistas da modernidade ocidental e sua confiança arrogante em sua própria infalibilidade” (Gilroy, 2001, p. 104). Como resultado, o processo colonizatório/civilizatório foi edificado sob um rastro infundável de barbáries e brutalidades. O próprio conceito de modernidade emancipadora encobre um mito, o qual, conforme Dussel (1993, p. 17), se refere ao “(...) ‘eurocentrismo’ - e seu componente concomitante: a ‘falácia desenvolvimentista’”.

O processo de colonização e suas reverberações incidem nas existências, repercutindo nos arranjos e manejos da vida em sua materialidade concreta. Partindo dessas premissas, acentuadas pelo processo de colonização, o mundo colonial foi estruturado e percebido em decorrência da perspectiva do colonizador. Como sinalizam Reis e Andrade (2018, pp. 4-5), é “(...) a partir dos valores introjetados pelo colonizador nas mentes dos sujeitos subalternizados que os valores colonizados passam a ser estruturados, numa lógica de inferioridades racial, econômica, bélica, linguística e cultural (...)”. Essas inferioridades internalizadas são impostas aos indivíduos como um conjunto de valores dominantes – “aparato cultural do colonizador”.

O aparato cultural materializado na presença do colonizador impôs diversos silenciamentos, dentre os quais, a instituição da palavra escrita como norma padrão de transmissão de conhecimento em detrimento da palavra falada. A distinção fundante entre a língua escrita e a língua oral estava articulada a uma divisão e categorização hierárquica onde se considerava a escrita como um conjunto coerente de informações passíveis de transmissão entre gerações, ao passo que a oralidade seria o pensamento em estado bruto, incoerente e dotado de um rompante intempestivo. Essa violência, em última análise, fomentou o apagamento e o demérito das culturas dos diversos povos originários, uma vez que seus conhecimentos e saberes estavam mais assentados sobre a oralidade e o compartilhamento falado, ao invés da escrita. Sobre essa presunção hierárquica e violenta de distinção entre a linguagem escrita e a linguagem oral, Glissant (2021, p. 133) considera que:

Talvez a mais decisiva dessas presunções tenha a ver com a divisão hierárquica em línguas escritas e línguas orais. Estas últimas eram brutas, inaptas ao conceito e à aquisição do saber, incapazes de garantir a transmissão dos conhecimentos. Aquelas eram civilizadoras, permitiam que o homem ultrapassasse sua naturalidade, inscrevendo-o em uma permanência e em um devir.

Atinente à importância da oralidade, Krenak (2022a, p. 37) é enfático ao externalizar: “(...) Eu sou o produto da oralidade. Tudo o que eu consigo capturar da essência de estar vivo e de experimentar as coisas, eu traduzo nas minhas elaborações (...)”. Amiúde, o autor ainda declara que a característica primordial “(...) da tradição oral parece ser esse falar de repente, aquela coisa que sai do espírito; uma conjunção de espírito, mente e arte da fala”. Entretanto, ao determinar que apenas a palavra escrita tem valor, a importância da oralidade se esvanece. Neste rastro, Daniel Munduruku, escritor, professor e ativista indígena, invoca a palavra como ato de criação e organização de tudo o que existe, pois antes da palavra, nada existia. O autor discorre que as sociedades indígenas são impulsionadas pelos mitos como potências de transmissão de suas histórias através das “(...) palavras que encantam e dão direção, provocam e evocam os acontecimentos dos primeiros tempos, quando, somente ela, a Palavra, existia”. O autor enfatiza essa compreensão, dizendo que “(...) foi por causa dela, de sua ação sobre o que não existia, que tudo passou a existir. Foi como um encantamento, um vento que passa ou o sopro sonoro de uma flauta, e...pronto...tudo se fez” (Munduruku, 2005, p. 3).

De modo igual, Casé Angatu (2020a, p. 39), eminente intelectual, professor e pesquisador indígena, aponta que a relevância da oralidade repousa como persistências nas formas de ensinamento/encantamento das cosmologias e epistemologias diversas residindo na:

(...) (re)existência e fortalecimento das memórias, etnicidades e fazeres das histórias dos diferentes Povos Indígenas. Oralidade essencial porque constitui um dos principais

caminhos para intuímos um pouco do passado, presente e futuro dos Povos Originários, bem como suas relações ou não com as histórias escritas pelos não índios.

Em adendo ao asseverado, Longhini (2023b, p. 4) nos diz que “(...) quando uma língua indígena, por exemplo, é morta, nós também morremos um pouco com ela”. Na mesma proporção, Glissant (2021), discorrendo acerca do desaparecimento da língua crioula, tece um pensamento que coaduna com o supracitado ao conjecturar que não “(...) há dúvidas de que a extinção de qualquer língua significa um empobrecimento para todos” (p. 124). Por isso, a marginalização da oralidade (ou seu assassinato) e a obrigação da escrita (códigos) do colonizador acarretou um dano significativo e irremediável na cultura dos povos originários. A oralidade é uma forma imprescindível de compartilhar saberes-fazeres e experiências, uma vez que está entrelaçada à ancestralidade e à potência afetiva imbuída no compartilhamento de vivências, permanências e persistências. Ela é a tradução de um espírito que é música e que expressa sua linguagem ressoando tons através do corpo (Jecupé, 2020).

Coadunado ao exposto, Santos (2015, p. 52), refletindo sobre a destituição da oralidade e a imposição vertical da escrita, menciona que essa estratégia é decorrente:

(...) da tentativa de desmantelamento e de substituição compulsória dos saberes tradicionais, transmitidos oralmente de geração a geração, por meio da imposição dos saberes acadêmicos transferidos através da linguagem escrita. A partir de então, o acesso à linguagem escrita que sempre foi negado às comunidades contra colonizadoras, lhes foi oferecido como oportunidade de "melhoria" das suas condições de vida.

A supracitada formatação evidencia a ideia imagética de uma modernidade verticalizada e pautada no pressuposto de uma Europa áulica, propagadora de um padrão de produção e sistematização do conhecimento, entendida como o carro-chefe e história totalitária e totalizante do mundo civilizado - os paraquetes do desenvolvimento técnico, científico, cultural - e referência em todos os âmbitos do existir e para todos os viventes.

Acerca do tema, Lima (2021, p. 2), Lima e Da Silva (2021, p. 510) e Mansano, Lima e Nalli (2023, p. 10) pontuam que uma compreensão paradigmática foi “(...) se consolidando e se naturaliza em meio às experiências, valores, saberes e dizeres a conformar uma perspectiva cognitiva e imagética que se afirma na mitológica ideia de que a Europa era desde sempre grandiosa (...)”.

Como preconiza Lander (2005, p. 10), proveniente dessa noção fragmentada, a euro-modernidade ao propor “(...) a noção de universalidade a partir da experiência particular (ou paroquial) da história europeia e realizar a leitura da totalidade do tempo e do espaço da experiência humana do ponto de vista dessa particularidade, institui-se uma universalidade radicalmente excludente”. A crença na centralidade universalizante da Europa e sua modernidade, percebida como porto/ponto de partida do processo civilizatório (para descobrir, invadir, dominar, explorar e modernizar outros mundos) a partir da *hybris* do ponto zero ou “(...) *de la hybris del punto cero* (...)” (Castro-Gómez, 2005a, p. 29), implica na pretensão particular de situar um único formato de pensamento para além de qualquer outra compreensão do mundo. Essa particularidade estava assentada numa visão parcial, simplória e radicalmente excludente que oculta uma amplidão de múltiplas experiências, vivências e permanências. Como esclarece Quijano (2022, p. 5), essa crença central e universal da Europa e sua modernidade é “(...) expressão das experiências de colonialismo e de colonialidade do poder, das necessidades e experiências do capitalismo e da eurocentralização de tal padrão de poder. Foi mundialmente imposta e admitida nos séculos seguintes, como a única racionalidade legítima”.

Tal qual o elencado, Lander (2005, p. 13) reitera que essa modernidade “(...) é uma construção eurocêntrica, que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal”. Esse formato hegemônico,

sedimentado numa história unívoca, unilateral, unidimensional (provinciana-paroquial) repercute no escamoteamento sistemático e deliberado - sem mencionar, demasiadamente violento - de toda uma vasta gama de populações, conhecimentos-saberes, histórias, narrativas, enredos, culturas que povoaram territórios e existiram-viveram (algumas ainda existem, vivem, resistem e permanecem apesar do epistemicídio, genocídio e insistentes tentativas de desapropriação de seus territórios) em inúmeras regiões do planeta.

Levando em conta o mencionado, Lima (2018, p. 85) destaca que os europeus, durante suas “viagens marítimas”, ao desembarcarem:

(...) em terras desconhecidas, encontrando populações cujas línguas, costumes e organizações sociais eram a eles estranhas, classificavam-nas de bárbaras ou selvagens, disseminando, então, dentro do “novo mundo” (territórios conquistados e colonizados) uma nova divisão ontológica: civilização, de um lado, e barbárie, de outro; divisão, por sua vez, responsável por facilitar ações de extrema violência contra os nativos das terras conquistadas, submetendo-os à escravidão ou mesmo dizimando-os em massa, além de explorar vorazmente suas riquezas.

A prática da violência, escravização e exploração das riquezas, em conluio a falácia paroquial, megalomaniaca e universalizante da experiência europeia acerca das suas invasões, conquistas e imposições (de um unívoco padrão de referência e representação), não condizem com a amplitude das histórias de nações, impérios, povos de múltiplas origens e inúmeros arranjos societários que existiam antes e além do euromundo (Dussel, 2005).

Neste contexto, Moreno (2005) pondera que a história:

(...) até agora narrada como história universal, reduz-se à história particular do mundo ocidental. Que este tenha sido invasor, e continue sendo-o, e tenha pretendido, e pretenda, incluir o universo em sua própria história, não nos fala da história, mas da maneira particular de fazer história, sobre o exercício do poder de dominação cuja

forma atual seria a globalização, que até agora caracterizou o Ocidente (p. 89).

Esse discurso histórico eurocentrado desconsidera e invalida a perspectiva de que, de forma síncrona (e, até, anterior) à ideia de Europa e sua população, existiam outros povos, cantos, vozes, inúmeros territórios afetivos e imaginários, paisagens, lugares e organizações (Krenak, 2015). No caso específico do continente denominado América, nos recorda o filósofo indígena Baniwa (2006, p. 27), que anteriormente às incursões dos europeus existia uma multiplicidade de “(...) povos que já habitavam há milhares de anos essas terras, muito antes da invasão européia”. Essas constituições e manejos de existências (política, cultural, artística, mítica, econômica, social, temporal) eram tão complexas (ou mais) quanto aquelas aventadas pelo sistema de classificação europeizado, nomeando e atribuindo o *status* de desenvolvido, civilizado e evoluído, portanto superior, a uma Europa ocidental centralizadora. Esses povos pré-existiam ao embuste falacioso da modernidade universalizante localizada num espaço-tempo específico e cindido da pluralidade. Como bem frisa Krenak (2012) concernente à demarcação do início da história institucional/oficial dos povos indígenas nessa terra, nos explicando que:

(...) é muito comum as pessoas incorrerem num erro que é de querer contar a história indígena no Brasil quando o Brasil começou a ser “Brasil”. Quando a primeira canoa de português chegou à praia. Parece que todos nós estávamos dormindo um sonho eterno, num berço esplêndido quando o primeiro português chegou e fez um barulho na praia e despertou aquele povo que vivia dormindo um sonho eterno, em berço esplêndido. O próprio hino nosso diz isso. Dormindo num sonho eterno, berço esplêndido. Aí vieram esses geniais portugueses, dá um estalo de dedo, acorda a gente e começa essa história do Brasil. Isso serve pra samba enredo de escola de samba, mas isso não serve pra contar a nossa história (p. 125).

Na verdade, se a Europa não era o mundo inteiro, sua modernidade doméstica e

provinciana não seria a única e aquela demarcada pela sucessão de períodos euro-referenciados contados pelos seus feitos, simplesmente porque o mundo Europeu e sua modernidade não existiam sozinhos, descolados, desconexos e descontinuados. Como argumenta Muniz Sodré, em oposição ao conceito monoculturalista de uma única modernidade, podemos conjecturar a hipótese de “(...) várias modernidades possíveis” (Sodré, 2012, p. 27). Ou seja, uma infinidade de outros mundos e modos de cosmo-percepção e cosmovisões distais e contrárias à pretensa universalidade pan-europeia também coexistiam em diversas localidades da terra. A respeito disso, Krenak elucida que a história das populações indígenas, isto é, “[...] a memória da nossa história é anterior a 1500; anterior à chegada dos portugueses; anterior a essas fronteiras nacionais e regionais, a essa configuração que o Brasil tem” (Krenak, 2012, p. 125).

Nessa conjuntura, conforme Miglievich-Ribeiro (2018, p. 202):

(...) proclama-se que não há uma única modernidade, se não múltiplas e entrelaçadas, hibridizadas e em permanente tensão, de modo que a configuração moderna que produziu a experiência do colonizador também produziu a do colonizado, assim como a riqueza de um pode ser explicada na miséria do outro, o privilégio do primeiro pela desumanização do segundo.

A Europa, como Europa, não existiu desde os primórdios como ponto zero ou marco civilizatório global, com suas regras, leis, normas e modos de viver empolados, ou como uma entidade mística, propulsora e centelha da vida. O modo de vida europeu não era o único, e a história da civilização europeia não era a única história da população mundial, já que existiam vários mundos com suas cosmologias, cosmogonias, cosmovisões, epistemologias e ontologias ao mesmo tempo e em espaços diferentes (Krenak, 1992). Concernente à história e suas facetas, Krenak pontua que:

(...) ela tem os atributos de ser uma laje escorregadia para dar tombo na gente, ela tem

um atributo de dar sinais para gente tentar interpretar e entender a História e de trazer a História junto com a gente. Sem fazer mistificação de achar que a História vai nos salvar ou que a História vai fazer coisas para nós, porque também tem essa besteira (...). Olhem com desconfiança os registros que a História mostra para vocês; não aceitem que tudo que está escrito como História seja uma coisa sagrada que você tem que acolher como uma verdade (Krenak, 2012, pp. 125-126).

A história não é uma estrada linear pavimentada com a perspectiva eurocentrada; ela é repleta de bifurcações, buracos e (des)caminhos variados, onde cada um nos leva ao encontro de outras percepções/organizações de tempos, territórios e povos que escapam à pretensão de uma história única (universalista) contada sob olhar e pela boca da Europa. Aliás, aquilo que se convencionou denominar como Europa, antes da expansão marítima iniciada em 1492 (séc. XV), possuía um papel secundário no mundo muçulmano. Atento ao exposto, Dussel (1993) considera que a "(...) Europa ocidental não era o 'centro', nem sua história nunca fora o centro da história. Será preciso esperar por 1492 para que sua centralidade empírica constitua as outras civilizações como sua 'periferia'" (p. 113). Somente a partir de 1492, essa entidade Europa ascende ao centro, relegando os demais à periferia e subalternidade.

Nesta ocasião, os diversos mundos definidos como periferias exerceram demasiada influência em todas as searas de constituição empírica e material da Europa como continente e dos europeus enquanto povo. O nascimento ou invenção da Europa incorporou vários elementos de outros povos e culturas provenientes de inúmeras regiões, muito além da tríade Grécia-Roma-Europa. Em alusão ao elencado, Dussel (2005) reitera que "(...) a diacronia unilinear Grécia-Roma-Europa (...) é um invento ideológico de fins do século XVIII romântico alemão; é então uma manipulação conceitual posterior do 'modelo ariano', racista" (p. 24). A própria organização geopolítica do território europeu, sua identidade enquanto continente, seu conhecimento, sua arte, seus modos de viver, sua produção e sua população

são resultantes dos encontros com as culturas múltiplas e plurais dos povos invadidos.

O entendimento unilinear concernente ao Centro (Europa) como gênese de tudo/todos foi entrelaçado ao conceito do que seria o SER - compreendido ontologicamente como a manifestação da multiplicidade e diversidade dos entes (Ramos, 2011) - fomentando a ideia de que o SER é o Centro. A junção do SER-Centro produziria o Pensamento Central (Conhecimentos-Saberes) válido, bem como suas formas de representação - escrita -, e o que estivesse para além da fronteira, ou na periferia, só existiria como disparate, estranho, exótico, inferior ao produzido no/pelo SER-Centro. Depreende-se desse raciocínio que esses SERES da fronteira e periferia eram nomeados, existiam ou falavam a partir do CENTRO (Maldonado-Torres, 2008).

A partir disso, Ramos (2011, p. 11) apregoa que, na “(...) prática, esta disposição filosófica do ser é experimentada como a exclusão dos outros, que não aparecem como sendo o mesmo que nós, ou que são percebidos como uma ameaça à mesmidade inscrita em nossa particularidade”. O pensamento moderno ocidental (central) subjuga o outro, criando abismos de diferenças e postula sua superioridade em linhas abissais demarcatórias, considerando aquilo que permanece na outra face ou esfera como passível de ser obliterado e aviltado sem nenhum remorso ou ressentimento. Por falar nisso, Santos (2009, p. 31) pondera que o “(...) pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que divide o mundo humano do sub-humano (...)”.

Neste caso, a modernidade/colonialidade determina aquilo que é da ordem do humano e merece ser preservado/protegido. Em contrapartida, aqueles que escapam à norma da humanidade são passíveis de extermínio e alvos da barbárie. Sob esse tema, Lima e Da Silva (2021, p. 512) nos dizem que essa “(...) divisão materializa-se de tal modo que o outro lado da linha se torna desimportante, apagado, ininteligível e, portanto, exterior ao que é estabelecido como leitura universal da realidade”.

A colonialidade e suas ressonâncias se corporizam como pano de fundo ou sustentáculo para a modernidade, posto que a “(...) colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade” (Mignolo, 2017, p. 2). A bravata da modernidade, como aludem Mignolo (2017) e Quijano (2005a), encobre a colonialidade, a qual se atualiza e se manifesta nas distinções/diferenciações - diferença colonial - pautadas nas relações hierárquicas. Seu ideário imagético expurga, através da sua racionalidade excludente e classificatória, concatenada ao embuste falacioso do progresso, desenvolvimento e civilidade, toda a vastidão de outras vidas (visíveis) e vozes (ouvíveis). De acordo com Castro-Gómez (2005b, p. 80), essa “(...) modernidade é uma máquina geradora de alteridades que, em nome da razão e do humanismo, exclui de seu imaginário a hibridez, a multiplicidade, a ambiguidade e a contingência das formas de vida concretas”. Com efeito, o projeto moderno-colonialista ascendeu como produto e produtor de um sistema-mundo eurocentrado.

A compreensão macro desse sistema-mundo (efeitos da modernidade/colonialidade) e suas reverberações abarca vários fenômenos específicos, sobretudo como foram abordados por Quijano (2005a), apresentando um sentido amplo do termo, cuja significação pressupõe implicações que transcendem a invasão, domínio e exploração territorial-populacional, econômico-político, mesmo após séculos de (suposta) independência da colônia. Conforme Mignolo (2017, p. 2), essa “(...) colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada”.

Esse modelo permanece vivo e atualizado nos cotidianos dos povos que experienciam os efeitos da colonização em suas novas condutas e roupagens imperiais, como fábricas estruturais de dependência estratégica, política, econômica e subjetiva. Em similitude ao supracitado, Quijano (2005a) externaliza que não é possível “(...) não reconhecer tais

implicações históricas do estabelecimento desse novo padrão de poder e da recíproca produção histórica da América e da Europa Ocidental como sedes da dependência histórico-estrutural e do centro do controle dentro do novo poder” (p. 14).

As formas e modos de existir foram e são determinados pelas operações de poder impostas pelos resquícios da lógica colonial. Essa prática divide o mundo em lados, criando cantos opostos entre saberes enaltecidos e outros expurgados, que impactam a organização e as estruturas das instituições diversas que regem e regulam nossas vidas (família, escola, trabalho, igreja e Estado). Essa racionalidade perversa determina quem são os humanos e os sub-humanos, quem merece ser preservado, quem pode ser descartado, aqueles que vivem e aqueles que morrem, quem são os cristãos e quem são os pagãos, o que deve ser ensinado/aprendido e aquilo que deve ser ignorado ou considerado supérfluo e não científico.

A modernidade/colonialidade, em suas metástases, produziu modos de subjetivação, padrões de existências e formas de fazer conhecimento (axiomático) em observância às suas demandas específicas de educação, inseridas numa civilização tecnocapitalista (Castro, 2020) de endeuamento ao trabalho e culto ao dinheiro. A imposição hierárquica, distribuída na classificação valorativa, na distinção das vidas e cimentada no desejo de homogeneidade, conforme um formato hegemônico de educação singular/unívoca, com o escopo de servir à produção/manutenção dos privilégios de uma casta elitizada, silenciou e condenou tantas outras pluralidades de sujeitos, epistemes, espaços e tempos ao limbo.

3.1 ONTEM E HOJE: OS RESQUÍCIOS E NUANCES DAS COLONIALIDADES.

Como já discorremos de forma sucinta, a colonialidade é uma estrutura complexa que ecoa até os dias atuais, sendo constituída pelo domínio e controle de diversas instâncias interligadas (Mignolo, 2008). Está arraigada a uma noção civilizatória de progresso e

desenvolvimento ocidental (eurocentrismo), que conceitua e legitima a si própria como modelo (padrão) por intermédio de seus atores, instituições, pensamentos e linguagens. Dessa feita, “(...) a presença colonial é sempre ambivalente, dividida entre seu surgimento como original e legítima e sua articulação como repetição e diferença” (Bhabha, 2013, p. 179). Essa legitimação soberana justificaria seu poderio violento na prática das expropriações, explorações e imposição dos seus parâmetros de existência. De certo, essa estrutura se arroga “(...) como controladora não só da economia e da autoridade, mas também da subjetividade e do conhecimento de povos e etnias não ocidentais” (Pinto & Mignolo, 2015, p. 383). Resumindo, o colonialismo se atualiza na colonialidade.

Neste viés, a colonialidade:

(...) transcende a mera noção de colonialismo para referir-se ao conjunto de princípios baseados nos quais a narrativa salvacionista e triunfalista de renascimento e modernidade foi construída justificando expropriação, exploração e toda sorte de violência em nome de uma salvação cristã ou de um renascimento e progresso seculares (Pinto & Mignolo, 2015, p. 383).

As ramificações da colonialidade pressupõem a compreensão da Europa numa perspectiva de centralidade do processo civilizatório e de desenvolvimento cultural do mundo, subjugando o restante como primitivo e selvagem. Esse entendimento coincidia com a ideia do europeu como definição do que era considerado humano e civilizado. Igualmente, a Europa emergia como centro do mundo, delimitando as demais regiões geográficas como sua periferia e o europeu como o ser humano por excelência, distinguindo-se dos demais, os selvagens. Os europeus consideravam-se os portadores do desenvolvimento/progresso e os colonizados, os primitivos/atrasados, uma classe entre o homem e o animal. A própria noção de raça (categoria imagética) nasce atrelada à suposta animosidade dos selvagens numa tentativa perversa de justificar a violência da empreitada colonial. Essa nefasta compreensão

encontrava eco na manutenção do necropoder enquanto instância soberana na qual o Estado (nesse caso, a Colônia) selecionava quem merece e deve viver e quem não é digno de existir (necropolítica racista e violenta de propagação da morte).

Neste ambiente, existia (e existe) uma gradação valorativa da vida, onde algumas existências são consideradas mais significativas e importantes que outras. Essa distinção estava embasada na diferenciação racial, denominando os seres humanos não europeus como selvagens, ou seja, uma classe intermediária entre o homem e os animais. Atinente ao pensamento da época, Kabengele Munanga (1999, p. 25) nos diz que essa ideia encontrava ressonância numa categoria fantasiosa pela qual as diversas "(...) raças humanas são resultado de uma mestiçagem primitiva que corrompeu o homem branco, misturando seu sangue com o sangue das bestas (animais)". É pautado nesse entendimento que o direito ao extermínio (soberano) pode se materializar e se fazer presente e real. Ao supor que os selvagens não pertencem à humanidade e, desta forma, vinculá-los aos animais irracionais e inferiores, assassiná-los não seria reprovável, mas decorrência do processo civilizatório (empreendimento colonialista). Os colonizadores, em conluio com os jesuítas, estavam crentes que faziam o trabalho de Deus, levando a palavra e a cruz (luz) da civilização/salvação aos recônditos rincões e iluminando, retirando das trevas da bestialidade, aqueles ignorantes, grosseiros, incultos e pagãos.

Desse ponto de vista, Ballestrin (2017, 507) elucida que a "(...) colonialidade é a lógica do colonialismo, mesmo após o processo formal de descolonização". A referida autora pondera que:

A colonialidade é o lado obscuro e necessário da modernidade, sua parte indissociavelmente constitutiva. Não existe modernidade sem colonialidade, assim como não poderia existir uma economia-mundo capitalista sem a invenção da América. A colonialidade é a continuação do colonialismo por outros meios (Ballestrin, 2017, p.

518).

Com base no exposto, Quijano (2009, p. 74) nos diz que a “(...) colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista”. O autor reitera que a manutenção da colonialidade advém da junção e coesão de duas etapas históricas adversas. Primeiro, a concretização efetiva da expansão, domínio e controle pelos portugueses e espanhóis da América através da colonização, culminando com a invenção da modernidade/colonialidade e a classificação étnica-racial dos povos (superiores/inferiores). De acordo com Munanga (2004, p. 3), essa hierarquização oriunda da diferenciação de raças estabeleceu uma escala de valores sedimentados na “(...) relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais”. Essa classificação estava calcada na ideia pífida de raça enquanto uma categoria política de viés econômico, construída numa perspectiva histórica e social proveniente de caracteres espaciais, físicos e culturais. O escopo precípua dessa classificação era atender às demandas da empresa colonial alicerçadas na “(...) distinção filosófico-antropológica entre civilizado e selvagem (...)” (Almeida, 2018, p. 19)².

O segundo ponto contemplava a conjunção e o controle dos recursos, dos produtos e das formas/organização do trabalho sob a égide do capital e do mercado mundial articulado à globalização da modernidade/colonialidade e ao capitalismo eurocêntrico. Essa estrutura de poder e expropriação das colônias pautava-se na exploração da mão de obra e na pilhagem (assalto) dos recursos naturais para abastecer o desenvolvimento em diversas searas da metrópole e sustentar o padrão de vida da elite. A colonialidade, como uma questão de poder e suas afetações, estava incrustada no domínio das formas/modos de trabalho, na centralização do Estado (mercado/capital), na hierarquização das relações sexuais (patriarcado), na classificação dos povos (raça/etnia) e na padronização do conhecimento e

² Reiteramos que não toleramos qualquer forma de violência ou assédio e repudiamos veementemente os comportamentos vexatórios e inapropriados do professor Sílvio Almeida.

modos de vida (subjetividades) eurocentrados como axiomas (Quijano, 2009). Nesta circunstância, acerca do poder, o autor nos diz que:

(...) o fenômeno poder é caracterizado como um tipo de relação social constituído pela co-presença permanente de três elementos – dominação, exploração e conflito – que afeta as quatro áreas básicas da existência social e que é resultado e expressão da disputa pelo controle delas: 1) o trabalho, seus recursos e seus produtos; 2) o sexo, seus recursos e seus produtos; 3) a autoridade coletiva (ou pública), seus recursos e seus produtos; 4) a subjetividade/intersubjetividade, seus recursos e seus produtos (Quijano, 2022, p. 4).

Concernente à colonialidade do poder, Oliveira (2018) pondera que sua materialidade “(...) restringe a ordem social da Modernidade aos povos brancos. A colonialidade do poder interdita a vida qualificada, restringe as vidas dos povos não brancos, negros e indígenas à condição de vidas nuas” (p. 56). De fato, uma das consequências mais estarrecedoras da colonialidade em suas práticas classificatórias e hierarquizadas é atribuir valor às existências e determinar quais vidas são passíveis de serem dizimadas e quais vidas “merecem” atenção, cuidado e garantias de direitos. Em concordância com Mignolo (2005, p. 34), “(...) a colonialidade do poder é o eixo que organizou e continua organizando a diferença colonial, a periferia como natureza”. O centro como produtor de tecnologias, conhecimento científico, arte, cultura e formas de vida adequadas (civilizadas) e a periferia como a outra face/sombra, fornecedores de recursos materiais e mão de obra braçal e precarizada (selvagens).

Sobre esse imbróglio, Quijano (2009, p. 72) nos lembra que a colonialidade repousa estruturada através da “(...) imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal”. Em síntese, “(...) Origina-se e mundializa-se a partir da América” (Quijano, 2009, p.

72). Conforme Ballestrin (2013), a colonialidade do poder preconiza uma bifurcação teleológica, pois, de um lado, “(...) exprime uma constatação simples, isto é, de que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo” (p. 99). Basta ver como ainda presenciamos os resquícios e os ecos da colonização nas esferas cotidianas que rasgam e ferem de maneira exacerbada os viventes, impactando em demasia os arranjos da vida no mundo. De outro lado, a autora contempla que a colonialidade “(...) possui uma capacidade explicativa que atualiza e contemporiza processos que supostamente teriam sido apagados, assimilados ou superados pela modernidade” (p. 100). Entretanto, esses processos disruptivos continuam sangrando como feridas abertas, acarretando novas chagas, dores e sofrimentos que ferem as vidas e seus viventes.

Já que vem ao caso, Grosfoguel (2008, p. 126) discorre que a colonialidade do poder acarreta um “(...) processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais”. Nesta condição, a colonialidade do poder encontra-se incrustada na própria concepção histórica, social e cultural, produzindo e reproduzindo efeitos, subjetividades, gestando privilégios, comprimindo espaços-tempo e monopolizando vidas divergentes à sua matriz de controle. Vidas que são enviesadas pela perspectiva eurocêntrica - imputada como axioma e diapasão de aferição, valoração e gradação do mundo.

Apoiados nessas premissas, Souza e Lima (2021) salientam que essa estrutura complexa está implicitamente imbricada à colonialidade do ser e do saber, atravessada pela verticalidade do poder. O projeto de destruição em massa do ser implica na destituição, desvalorização ou apagamento de seu saber (memórias, fazeres, pertencimentos,

territorialidades, espiritualidades, cultura, afetos, etc.) articulado à operação de poder que verticaliza e regulariza como determinante apenas um formato axiomático de conhecimento embebido na racionalidade. As formas e modos de ser, saber e poder foram e são determinadas pela atualização do colonialismo como atravessador e marcador social.

Com o escopo de elucidar essa análise implícita entre verdade e poder, nos apoiamos nas ideias de Bauman (1998), salientando que “(...) a noção de verdade pertence à retórica do poder” (p. 43). Afora isso, a razão que produz a verdade a partir de instâncias verticalizadas de poder também gera assimetrias e disparidades hierarquizadas nos modos de vida e de produção de conhecimento. Muito mais do que supostamente incluir a ideia de verdade advinda das relações díspares de poder, pressupõe a exclusão e o rebaixamento daqueles à margem do alcance das suas asas ou guarita. O autor pondera que “(...) a disputa é acerca do estabelecimento ou reafirmação das relações de superioridade e inferioridade, de dominação e submissão, entre os detentores de crenças” (Bauman, 1998, p. 143). A distinção é vertical, por isso, um lado possui poder e impõe sua verdade pela força. Por outro lado, aqueles desprovidos do poder e que carecem, se submetem às verdades alheias impostas.

Os pesquisadores Souza e Lima (2021) atentam para o fato de que a “(...) colonialidade do poder, saber e ser alicerçam uma modernidade que se apresenta enquanto emancipatória e garantidora do progresso de toda a humanidade” (p. 90). Nessa visão, os autores indicam que “(...) as formas de desumanização do outro estão vinculadas com o assassinato de qualquer forma outra de produção de conhecimento e/ou de formas outras de ontologia” (p. 90).

Seja dito de passagem que a modernidade ocidental estava atrelada à dicotomia humano *versus* não humano replicada pela lógica colonial/moderna. Como nos adverte Lugones (2014, p. 936), os “(...) povos indígenas das Américas e os/as africanos/as escravizados/as eram classificados/as como espécies não humanas – como animais,

incontrolavelmente sexuais e selvagens”. Além do que, a missão civilizatória e o processo desenvolvimentista estavam apoiados na cartilha catequizadora perpetrada pelos “(...) ideais culturais colonialistas de progresso, devoção, racionalidade e ordem” (Bhabha, 2013, p. 212). Tais ideais pressupunham a conversão ao cristianismo e o conseqüente julgamento dos pagãos, justificando as enormes crueldades impostas aos povos originários (Lugones, 2014). Em outras palavras, a “(...) dicotomia hierárquica como uma marca do humano também tornou-se uma ferramenta normativa para condenar os/as colonizados/as” (Lugones, 2014, p. 936).

Em vista disso, toda a imensidão de violências e atrocidades que temperam o passado do processo de colonização (desferidos contra os povos originários) e que ainda repercutem e sedimentam as diversas práticas vivenciadas na estrutura social do tempo presente, permanecem apoiadas na descrição conservadora, tendenciosa, manipuladora e unilateral da história numa perspectiva linear. Por sinal, incluindo a própria noção de história como um movimento irrefreável rumo à superação do erro, da barbárie e do atraso em busca da verdade e do abandono da superstição e insensatez pela áulica razão (Bauman, 1998). As vigas ensanguentadas da razão e suas verdades absolutas foram e são enaltecidas como forma libertária de progresso, desenvolvimento e civilidade/bondade, ou, por outra, as “coisas boas” e os “presentes” dos invasores. Já que se trata disso, com imensurável capacidade analítica e perpicaz ironia atinente à ambigüidade contida na exaltação exacerbada a razão, Nietzsche (1987, p. 63) pondera que:

(...) Ah, a razão, a seriedade, o domínio sobre os afetos, toda essa coisa sombria que se chama reflexão, todos esses privilégios e adereços do homem: como foi alto o seu preço! Quanto sangue e quanto horror há no fundo de todas as ‘coisas boas’!.

O fundamento precípua da modernidade/colonialidade/racionalidade perfaz na centralização de um novo tipo de poder moderno assentado na manutenção da exploração,

dominação, extermínio e globalização. Por falar nisso, Maldonado-Torres (2008, p. 88) reitera que esse “(...) novo padrão de dominação e exploração envolvia uma articulação entre raça e capitalismo (...)”. Outrossim, essa formatação de poder, assentada na exploração, dominação e globalização, fomentou o substrato basal para a colonialidade do saber vir à tona e disseminar suas ramificações.

Por esse ângulo, “(...) o sistema colonial (capitalista) realizou com o êxito a globalização que, contudo, não supõe simetria no diálogo, mas exploração e dominação” (Miglievich-Ribeiro & Dos Prazeres, 2015, p. 37). Com isso, os arranjos e manejos da dimensão epistêmica e ontológica encontram-se entrecortadas e entremeadas pela legitimação de um poder e conhecimento específico em detrimento de outros, privilegiando narrativas favoráveis à manutenção de uma ordem pré-estabelecida (Miglievich-Ribeiro & Dos Prazeres, 2015).

Essa conjunção entre poder e conhecimento (saber) contribuiu para a emersão do ser, melhor dizendo, o poder que produziu o conhecimento/saber gerou o ser colonizado. Como elencado por Maldonado-Torres (2008, p. 89), “(...) a relação entre poder e conhecimento conduziu ao conceito de ser”. Nestes termos, o autor salienta que “(...) o *ser-colonizado* (...) é antes o produto da modernidade/colonialidade na sua íntima relação com a colonialidade do poder, com a colonialidade do saber e com a própria colonialidade do ser” (Maldonado-Torres, 2008, p. 89, grifo do autor).

Congruente a Quijano (2005a, p. 15), “(...) a colonialidade do poder faz da América Latina um cenário de des/encontros entre nossa experiência, nosso conhecimento e nossa memória histórica”. Dito de outro modo, como indica Dussel (2016, p. 59), a “(...) América Latina, (...), foi um momento constitutivo da Modernidade (...)”, fruto da disseminação (globalização) e prelúdio do capitalismo mercantil de acumulação primitiva de capital, destruição da natureza e legitimação da colonialidade. Esse embate proveniente de uma

inferência eurocêntrica pautada no esvaziamento e silenciamento de outras histórias, imanes às populações das Américas, é atualizado e materializado na colonialidade do poder. Essa perspectiva funciona em oposição à potencialidade das experiências, conhecimentos e narrativas diversas dos povos colonizados, oprimidos e silenciados.

Acerca das consequências para as populações originárias decorrentes das invasões, convocamos e retomamos as palavras de Pinto e Mignolo (2005, p. 389), onde os autores ponderam que aqueles “(...) que não foram confinados, foram submetidos a trabalho forçado, e os que sobreviveram ao extermínio - e muitos milhões foram exterminados já nos primeiros contatos com os europeus ocidentais - foram reduzidos à condição de ‘índios’”. Sobre isso, Jecupé (2022, p. 18) elucida que o “(...) índio não se chamava nem se chama índio. O nome “índio” veio dos ventos dos mares do século XVI (...)”.

A atribuição estereotipada desse termo derogatório “índio” abarca uma forma de desumanização e desengajamento com a história pregressa de cada etnia específica. Etnia aqui entendida segundo Munanga (2004), enquanto um grupo cultural. A função da nomenclatura “índio” é padronizar e homogeneizar, criando um estereótipo passível de enquadramento num sistema classificatório brancocêntrico (Munduruku, 2016). Além de tudo, “(...) os colonizadores, ao substituírem as diversas autodenominações desses povos, impondo-os uma denominação generalizada, estavam tentando quebrar as suas identidades com o intuito de os coisificar/desumanizar” (Santos, 2015, p. 15). A coisificação e a desumanização facilitavam a apropriação e o extermínio.

A respeito disso, Todorov (1982) enaltece que a ideia de (re)batizar os lugares e os povos em conformidade ao grau de importância, tal qual as peripécias do desejo dos invasores em suas "descobertas", era uma forma de tomar posse e objetificar aquele espaço e seres. Assim sendo, basta dizer que essa função política de atribuir nomes “justos e adequados” a tudo e a todos (cabe ressaltar, ao que já possuía nomes e sentidos/significados específicos),

conforme sua lógica de pensamento, compreensão e as impressões dos "descobridores" e conquistadores, configurava um processo de apropriação (posse) violenta através da (re)nomeação. O autor enfatiza que "(...) rebatizar os lugares em função do lugar que ocupam em sua descoberta, dar-lhes nomes justos; a nomeação, além disso, equivale a tomar posse" (Todorov, 1982, p. 27). E esse tomar posse era sempre a materialização da violência em suas vastas acepções.

Sob tal ponto de vista, esse rebatizado dos lugares e dos povos através do enquadre nominativo estipulado pelo colonizador, embasado na disseminação de uma única identidade (bem como todas as demais imposições), seria um instrumento de controle e domínio da lógica colonialista de nomear e etiquetar em conformidade aos seus critérios excludentes de extermínio, exploração, desmerecimento e desvalorização de todo um vasto e riquíssimo universo (epistemológico e ontológico) mediante a imposição do rótulo "índio" atribuído aos povos originários com o intento de padronizar e homogeneizar uma ampla e plural riqueza étnica. De maneira idêntica, aqueles que inventaram "(...) os 'índios' como categoria genérica foram os grandes especialistas na generalidade, os Brancos, ou por outra, o Estado branco, colonial, imperial, republicano" (Castro, 2017, p. 4). Como sustentam Simas e Rufino (2018, p. 98), a utilização do termo "índio" "(...) como referencial para designar as populações fora do eixo europeu-ocidental nos aponta o tamanho da arrogância da experiência ocidental como um projeto totalitário que se reivindica como único modelo possível".

Ao mesmo tempo, essa padronização arrogante, através de um termo de referência nominativo-descritivo, foi supostamente justificável perante a soberania de um poder decisório sobre a vida e a morte, fundamentado na invenção do conceito de raça (Quijano, 2005a; 2005b) daqueles considerados, classificados e hierarquizados como inferiores, primitivos e carentes de alma, logo não humanos. Como problematizam Simas e Rufino (2018), isso se deve ao fato de que, ao inventar o indígena como o outro do europeu, a

mentalidade ocidental reduz as vastas civilizações e ricas culturas a um simplório termo ou corte arrogante. Assim, "(...) aquele que passa a ser o outro é generalizado pela acusação de ser menos civilizado, logo inferiorizado diante do nível de sua suposta civilidade" (p. 98).

Em alusão ao elencado, Eduardo Galeano (1979, pp. 14-15), de maneira sublime, aponta que não foi somente essa violência derogatória e nominativa, classificando, rotulando e encarcerando num enquadramento simplório e reducionista as diversas civilizações dentro de uma perspectiva hierárquica humano e não humano, superior e inferior. Outro ponto relevante se somava ao descarte da vida praticada pela barbárie e genocídio (da empresa colonial) mediante a morte física durante os embates corporais, isto é, além das mortes advindas das ações violentas, a mortandade dos povos indígenas era potencializada pelo reforço das doenças. Quer dizer, as diversas pragas invisíveis que acompanhavam os europeus como seus mortíferos aliados, e que eram inexistentes para as populações autóctones, as quais seu sistema imunológico não oferecia nenhuma resistência à contaminação, também dizimaram milhões de habitantes das Américas. Como relembra o autor:

As bactérias e os vírus foram os aliados mais eficazes. Os europeus traziam consigo, como pragas bíblicas, a varíola e o tétano, várias doenças pulmonares, intestinais e venéreas, o tracoma, o tifo, a lepra, a febre amarela, as cáries que apodreciam as bocas. A varíola foi a primeira a aparecer. (...) Os índios morriam como moscas; seus organismos não opunham defesas contra doenças novas. E os que sobreviviam ficavam debilitados e inúteis.

A invenção da América e sua invasão, a dominação de seus territórios, a exploração de seus povos, a disseminação de doenças e a extração dos seus bens materiais exerceram demasiada importância na estruturação da Europa como centro econômico-financeiro a partir do século XVII. Essa suposta descoberta e a invenção das Américas demandou um encontro entre vários mundos e várias perspectivas de compreensão que não poderiam ser circunscritas

somente a duas compreensões de mundo. Porém, didaticamente, esse encontro/estranhamento foi desenhado entre o dito civilizado e o outro inventado como selvagem. A partir disso, nossa configuração de mundo nunca mais foi a mesma, tendo em vista que desse encontro nasceu a modernidade, filha da expansão eurocêntrica e do extermínio dos habitantes "ameríndios". Essa era moderna, nascida em 1492, perpetrou o maior genocídio da história da humanidade, que deu origem a um modelo de pensar e agir, o qual gerou todos nós como produtos/produtores da colonização, influenciando as vastas configurações de mundo e de vidas surgidas desse encontro cravado nas invasões, invenções, conquistas e supostas descobertas do outro (Todorov, 1982).

Em essência, mais que um negócio lucrativo, a “descoberta” do novo mundo, a conquista das Américas, o roubo, a posse, o saque de suas riquezas e o genocídio dos seus povos possibilitaram a ampliação e extensão geopolítica da Europa. Um novo sistema-mundo se instaurou a partir de 1492 com a chegada dos invasores no Caribe, possibilitando a junção dos dois hemisférios e a globalização do comércio através da perpetuação do colonialismo (Maldonado-Torres, 2018). De certo, houve uma demasiada imigração de europeus em direção às Américas com a esperança de fortuna, de uma vida mais digna ou fugindo de perseguições diversas. O olhar da Europa estava direcionado para o território americano, visando esse novo mercado fornecedor de matéria-prima para a industrialização e desenvolvimento técnico-científico. Quanto mais insumos eram necessários para a produção de mercadorias, mais a ciência e a indústria tinham que se transformar e se desenvolver para acompanhar a demanda crescente ocasionada pelo aumento populacional. Com tal característica, as diversas violências, brutalidades e extermínio étnico (genocídio) praticados nas Américas possibilitaram a ampliação da explosão demográfica dos europeus, dos sistemas político e da sua estrutura econômica que subsidiavam o *modus operandi* da colonização (Andrews, 2023).

Desse modo, foram as riquezas oriundas da espoliação das colônias, sobretudo na América, que propiciaram o desenvolvimento e esgarçamento geográfico, populacional, técnico, científico, cultural e econômico-político da Europa ocidental. Acerca dessa celeuma, Porto-Gonçalves (2006, pp. 15-16) menciona que a “(...) Europa só se afirma como centro geopolítico e cultural do mundo moderno a partir da constituição da América enquanto periferia colonial (1492) com seu ouro e sua prata; com sua tropicalidade (...)”. Como consequência, Fanon (2022, p. 92) declara que a sensação de “(...) bem-estar e o progresso da Europa foram edificados com o suor e os cadáveres dos negros, dos árabes, dos índios e dos amarelos”.

A ideia de colonialidade do poder como estrutura de classificação, hierarquização e controle violento das populações transcende e perpassa o colonialismo. Seus impactos repercutem em todos os rincões do existir, encontrando seu eixo fundante na invenção da ideia de racialidade. Ainda mais, porque o racismo como conhecemos hoje não existia antes de 1492, ou melhor, esse antagonismo racial foi uma invenção/produção do mundo moderno capitalista com início na expansão para justificar o domínio sobre os povos colonizados. Como argumenta Grosfoguel (2018, p. 67):

O racismo é um princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas, junto com as identidades e subjetividades, de tal maneira que divide tudo entre as formas e os seres superiores (civilizados, hiper-humanizados, etc., acima da linha do humano) e outras formas e seres inferiores (selvagens, bárbaros, desumanizados, etc., abaixo da linha do humano).

As referidas diferenças atribuídas pelo colonialismo àqueles denominados selvagens, primitivos, inferiores, desqualificados corroboram com a exclusão sistemática desses

indivíduos da noção de civilidade e, conseqüentemente, do acesso à cidadania. Com efeito, Lima e Da Silva (2021, p. 511) asseveram que àqueles povos considerados pelo colonialismo como “(...) selvagens ou primitivos, avaliados como social, racial e cognitivamente inferiores não é possível estender os cobertores da cidadania liberal iluminista, dada sua incivilidade e incapacidade cognitivo-intelectual para tanto”. Esse modo de funcionamento está embasado na manutenção de um conjunto de poderes, privilégios, arranjos societários, manejos culturais e formatos de pensar, classificar e acessar a vida que insistem em reproduzir a violência colonialista. A distribuição deste parâmetro classificatório de operações de força/poder que produz e naturaliza as discrepâncias e assimetrias entre os viventes gerou gradações valorativas acerca das populações, espaços geográficos, trabalhos, subjetividades e conhecimentos (Porto-Gonçalves & Quental, 2012).

Os assombros e fantasmas decorrentes da colonização-colonialismo continuam ressoando como sussurros que clamam para serem ouvidos, reivindicando seus espaços de visibilidade e vozes. Os efeitos da colonização ainda repercutem na organização cotidiana da vida em suas minúcias e dos povos assolados como feridas e veias abertas, sobretudo, na incapacidade de convivência com a pluralidade, diversidade e aceitação da alteridade. Dessa forma, Kabengele Munanga (2005, p. 15) pondera que nosso sistema educativo, mediante a formação de cidadãos, professores e educadores, não possibilitou “(...) o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional”.

Como salienta Quijano, nossa história não teve um desfecho adequado, ou seja, não foi realizada uma resolução ou elaboração coerente dos nossos conflitos oriundos da colonização. Os restos e sobras das barbáries flutuam em nossa vida como reminiscências e ainda deixam seus lastros e odores, impondo, silenciando, classificando e determinando novas modalidades

de diferenciações adequadas às suas demandas contemporâneas. Nos termos do supracitado autor, os “(...) nossos problemas não resolvidos nos habitam como fantasmas históricos” (Quijano, 2005a, p. 15), que nos recordam constantemente da dívida ética e moral que possuímos com o período nefasto da colonização, maquiado nas perversidades contemporâneas (intolerância, preconceito, discriminação, violência e brutalidade). Nossos fantasmas, assombrações, chagas e veias abertas do colonialismo reverberam, ressoam e ainda sangram nas vivências cotidianas capturadas pelo modelo singular de educação, impactando nas formas de acesso à vida digna e na própria estrutura societária.

3.1.1 Século XVI: Globalização do Capitalismo, Reificação da Natureza e a Legitimação da Colonialidade.

A globalização, como discorre Quijano (2005b), é um fenômeno proveniente da expropriação das Américas articulada à disseminação do modelo capitalista colonial/moderno, acarretando na centralização da Europa mediante o processo de colonização (controle aplicado à força de trabalho, recursos, produtos e aos estilos de existir/viver imersos na modernidade). Neste enquadre, Miglievich-Ribeiro (2012, p. 45) salienta que a história da globalização “(...) coincide com a era da exploração e da conquista europeias e com a formação dos mercados capitalistas mundiais”. A expansão do domínio territorial, advinda da disseminação da colonização, foi o marco inicial da ideia de globalização por intermédio do aprimoramento das redes complexas de dependências estabelecidas entre a matriz e as colônias, que ultrapassam a economia, se espraiando para a administração política, controle bélico e relações sociais.

Como apontam Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016, p. 17), “(...) o colonialismo foi a condição sine qua non de formação não apenas da Europa, mas da própria modernidade”.

Sob essa ótica, a expansão colonial foi uma força propulsora para a imposição da lógica europeizada de funcionamento da modernidade/colonialidade através da disseminação e globalização da categoria de capitalismo como controle hierarquizado do trabalho e de seus equivalentes ordenados pelo capital. Sendo assim, o “(...) colonialismo cria e reifica identidades como meio de administrar povos e estabelecer hierarquias entre eles” (Alcoff, 2016, p. 137).

Em outras palavras, Quijano (2022, pp. 4-5) atesta que essa:

(...) categoria de capitalismo está referida ao conjunto da articulação estrutural de todas as formas historicamente conhecidas de controle do trabalho ou exploração, escravidão, servidão, pequena produção mercantil independente, reciprocidade e salário. Tais formas de controle do trabalho se articularam como estrutura conjunta em torno do domínio da forma salarial, chamada capital, para produzir mercadorias para o mercado mundial. O capital é uma forma específica de controle do trabalho que consiste na mercantilização da força de trabalho a ser explorada.

Neste raciocínio, o mencionado autor enfatiza que esse “(...) capitalismo mundial foi, desde o início, colonial/moderno e eurocentrado” (Quijano, 2005b, p. 110). Em sua forma original, o capitalismo emerge como instância de controle e exploração do trabalho regida pelo salário, visando a produção de mercadorias. De acordo com Rougier et al. (2021, p. 153), “(...) o capitalismo colonial/moderno, enquanto regime de poder historicamente determinado, funda sua operacionalidade sobre uma matriz epistêmica dada: a colonialidade”. O capitalismo se corporifica através do colonialismo, sendo impulsionado pelas invasões e viabilizando o estabelecimento de uma complexa rede de comércio entre a matriz e as colônias. Essas relações estavam apoiadas nas divisões do trabalho e nas operações de poder efetuadas entre os colonizadores e os colonizados, operacionalizadas pela instituição do capital.

Os lucros oriundos das explorações das colônias (mão de obra e natureza), concomitantemente ao respectivo investimento no aumento da produtividade, fomentaram o domínio de técnicas extrativas, cada vez mais refinadas, elaboradas e aperfeiçoadas pelo conhecimento e desenvolvimento científico. Ampliando esse embate, Grosfoguel (2009, p. 13) argumenta que o “capitalismo historicamente existente” não apresenta características e funcionalidades apenas de um sistema econômico, pois sua configuração compreende, principalmente, um “sistema hegemônico” produzido por uma ampla rede variada e hierarquizada globalmente de diferenças assimétricas e exploração, como sua razão de ser e existir. Seu núcleo central de funcionamento está sedimentado na transcendência das relações econômicas, de tal forma que seus efeitos abarcam e determinam diversas searas da vida social. Acerca da temática, o filósofo e historiador camaronês Achille Mbembe (2014, p. 299) salienta que o motor propulsor “(...) primeiro do capitalismo é o duplo instinto, por um lado, da violação ilimitada de todas as formas de interdito e, por outro, da abolição de qualquer distinção entre os meios e os fins”.

Como nos relembra Grosfoguel (2018), esse molde capitalista-colonialista atravessa e perpassa diversas instâncias e dinâmicas das formas de viver (intersubjetivas, identitárias, laborais, raciais, de gênero, sexuais, espirituais, linguísticas, pedagógicas, epistemológicas, ecológicas), engendradas pelas distinções hierárquicas entre superiores (colonizadores) e inferiores (colonizados), demarcando seus espaços e possibilidades de atuação/participação no mercado e na vida. Mediante a análise de Coronil (2005, p. 52), “(...) o colonialismo é o lado escuro do capitalismo europeu; (...) A ‘acumulação primitiva’ colonial, longe de ser uma pré-condição do desenvolvimento capitalista, foi um elemento indispensável de sua dinâmica interna”. O capitalismo estava implicitamente amalgamado pelo colonialismo como um parasita a seu hospedeiro, ou seja, o espraiamento do processo de colonialismo carregava consigo a disseminação e a globalização do capitalismo entretecido à destruição da natureza.

Está colocada, assim, a necessidade de transformação - exploração - da natureza em recurso, através da ampliação dos conhecimentos humanos e domínios técnico-científicos disseminados pela globalização.

Em síntese, como argumenta Ramón Grosfoguel, “(...) esse capitalismo é racista, sexista, heterossexista, cristão-cêntrico, ocidental-cêntrico, eurocêntrico, ecológicida, cartesiano, etc” (2018, p. 70). O autor fornece uma análise acerca do dualismo cartesiano que distingue humanos e natureza, acoplado na cosmovisão ocidentalocêntrica da modernidade produtora das tecnologias do capitalismo, a qual se efetiva como destrutora das existências em proporções globais e calamitosas (Grosfoguel, 2016). Se modernidade/colonialidade possuem uma relação simbiótica, podemos inferir que esta relação/equação só é efetiva através da inserção de um terceiro elemento, o parasita do capitalismo incrustado no hospedeiro moderno/colonial. A colonialidade é uma lógica brutal de desumanização embutida na modernidade ocidental e alicerçada no capitalismo. Não há como dissociar essa implícita relação, uma vez que cada um desses elementos é condição para a existência do outro. Afora isso, cabe ressaltar que o alvo desse conglomerado modernidade, colonialidade e capitalismo sempre foi a natureza, lida, percebida e manuseada como matéria-prima ou recurso.

Nessa medida, o desenvolvimento da tríade tecnologia, capitalismo e globalização é análogo à destruição do meio ambiente. A expansão tecnológica do processo colonialista em diversas áreas da vida (tanto dos colonizados como dos colonizadores) estava articulada à acumulação capitalista primitiva e à globalização das relações entre a matriz e a colônia. A tecnologia prescinde da riqueza e do conhecimento para ser produzida, ao passo que favorece cada vez mais a exploração. Isto é, na mesma proporção que surge e se desenvolve, destrói a natureza em consequência da retirada de matéria-prima para sua fabricação ou descarte inapropriado de seus resíduos. Nesse cômputo execrável, a globalização funciona como um trampolim para a expansão do capitalismo, que vende a tecnologia como facilitadora da vida,

respingando em todo o globo seus resíduos danosos ao meio ambiente e às configurações coletivas da existência.

Como bem afirma Lima (2015, p. 59), isso se deve ao fato de que:

Na contemporaneidade, com os avanços da ciência e das tecnologias da informação, criou-se um sistema de técnicas com um poder de articulação incomparável na história. Tal sistema promove a criação de redes sociotécnicas de alcance planetário, cujo desdobramento é a possibilidade de acesso e interferência instantâneos ao que ocorre em qualquer parte do mundo.

Com base nisso, fazemos um adendo, salientando que existe uma ligação endógena entre técnica, tecnologia e política (Santos, 2010), o que permite uma análise macro dos arranjos societários nos quais estamos imersos no contemporâneo. De certo, a compreensão das diferentes sociedades em seus diversos tempos históricos e espaços é oriunda da análise do desenvolvimento e expansão dos aspectos/formatos das suas técnicas, das estruturas de tecnologias e da organização social-política como elementos indissociáveis. Vivemos numa revolução técnico-científica onde não há uma discrepância evidente entre desenvolvimento técnico e progresso científico, mas a sua conjugação afeta e influencia de maneira significativa a vida social (Sodré, 2012).

Quanto a isso, podemos pensar que a técnica emerge como um aglomerado de conhecimentos e fatores procedimentais e sociais que permitem a ação do homem sob o meio circundante. Já a tecnologia abarca a sistematização e aplicação do conhecimento científico às emergências da vida prática, determinando os modos de relacionamento que estabelecemos com o entorno social. A política está emaranhada nessa configuração entre a técnica e a tecnologia, pois, como argumenta Milton Santos (2010), corriqueiramente esses instrumentos são capturados e utilizados como recursos políticos. Esses manejos políticos entre a técnica e a tecnologia são resultantes das negociações (conflitos/tensões) e correlações específicas dos

jogos de força-poder diluídos nas flutuações de cada período histórico (Lima, 2015).

Nos arranjos societários orientados pelo capitalismo e pautados na disseminação infundável do capital, o manejo refinado das técnicas e o desenvolvimento das tecnologias, por intermédio do aprofundamento e domínio científico, são fomentados pela geração e acúmulo de capital. Na maioria das vezes, essas instâncias são cooptadas pelas classes dominantes e utilizadas como gestão política na ampliação do excedente e do lucro (mais valia), fomentado a produção e reprodução da acumulação de modo incessante. A referida acumulação é cada vez menos dependente do tempo e da força de trabalho vivo através dos processos de automação - trabalho morto - que o próprio capital movimenta, além da exploração insaciável de matéria-prima da natureza. Como bem informa Sodré (2012):

(...) a técnica está submetida na tecnologia, que se entende como um sistema global de racionalidade capaz de incrementar, com o auxílio da ciência, não apenas o desenvolvimento material das forças produtivas, mas também de organizar as relações sociais. (...) Em outros termos, a hegemonia da finalidade técnica leva à hipótese de uma sociedade tecnologicamente centrada nos meios, sem fins sociais (p. 59).

A análise das repercussões e efeitos do colonialismo, enfatizando a produção abissal de disparidades sociais como mote central da disseminação tecnológica e globalização do capitalismo, pressupõe a compreensão de uma agenda de devastação da natureza. O antropoceno, conceito geo-histórico (Castro, 2020), sintetiza esse *ethos* caótico (individualista e utilitarista) que produz um mundo catastrofista embasado no discurso da competitividade, no consumo descomedido das riquezas naturais, no expurgo de vidas alheias à norma, no desmoronamento das instituições tradicionais (direitos e garantias) e no enfraquecimento das intersubjetividades. Concernente ao antropoceno, Maldonado-Torres (2018) expõe que esse conceito “(...) refere-se à época da história mundial em que os seres humanos se tornam os agentes principais da mudança geológica” (p. 36). À medida que seres (des)humanos

acreditam que são melhores ou possuem mais valor e importância que outros viventes, aniquilam sem nenhum remorso a terra. Esquecem que a vida em sua plenitude só pode ser vivida solúvel nos encontros com outros viventes, ou, colocando de outra maneira, o ente humano é apenas um ser entre outros (nem mais, nem menos), imerso num enlaçamento circular de afetações horizontais que unem o todo com o tudo.

A matriz histórica desse pensamento moral no ocidente (antropocentrado), que foi produzida paulatinamente de forma social e histórica como uma capacidade individual, consciente e reflexiva de julgamento autônomo, nos remete aos primórdios do judaísmo. Segundo Jessé Souza (2021), sua base fundamental teve início com o judaísmo antigo, posteriormente desenvolveu-se no cristianismo e, após as reivindicações luteranas, se estruturou na revolução protestante. Essas religiões monoteístas (codificadas) contribuíram para o deslocamento das compreensões cósmicas e de ordem natural consideradas místicas ou profanas, denominadas como manifestações pagãs a partir da imposição de uma divindade pessoal com características humanas. Sobre isso, Souza (2021, p. 59) afirma que “(...) a divindade é percebida como uma personalidade humana, ainda que muito mais poderosa, porém com atributos humanos como a vontade e até com qualidades e defeitos humanos como o ciúme e a raiva (...)”. O arcabouço de proibições morais com o intento de abolir certos ritos e controlar o comportamento dos fieis advém de uma religiosidade ética como tensão moral (consciência moral individual) entre as leis da ordem religiosa e as condutas do mundo profano (Souza, 2021).

A referida configuração de uma moral única e reguladora da vida baseava seus preceitos normativos na obediência irrestrita e no expurgo das paixões do corpo, visando a salvação da alma. Essas práticas orientam as ações, decisões e todas as demais instâncias daquilo que é considerado humano, dotado de consciência moral e interioridade, perdurando nas sociedades ocidentais a partir do século XVIII, com o advento das ideias iluministas. Esse

processo histórico constitui a moralidade assentada no indivíduo humano e racional (consciente de que existe, vive e morre) como mote central, contribuindo para a construção do empreendimento civilizatório ocidental. Como expressa Souza (2021, p. 63), a “(...) história do Ocidente, naquilo que ela tem de mais importante e relevante, teve sua origem na criação de uma ideia de indivíduo como instância moral refletida e consciente”.

Essa formulação e regulamentação moral e comportamental não estava cerceada a uma distinção ancorada em critérios meramente valorativos ou racionais, sendo que esses critérios foram usados na legitimação posterior desse processo (Souza, 2021). O processo civilizatório, sobretudo, estava expresso na distinção e estigmatização do elemento corpóreo, principalmente aquilo que nos aproxima do animal - a bestialidade profunda que nos habita. De fato, o *habitus* dos padrões de comportamento que eram percebidos e considerados como civilizados eram associados ao espírito puro e elevado, o que nos permitiria ensinar, adestrar e domesticar a entidade corpo - instância inferior dotada de desejos animais e paixões selvagens e primitivas (Elias, 1994). Depreende-se dessa ideia que a virtude e os sentimentos mais elevados estariam associados ao espírito (puro), enquanto a falha moral, a animosidade e a baixaza torpe e vil da existência mundana se aproximavam do corpo (grotesco, corrompido) ou da carência de alma (Souza, 2021).

Como consequência dessa construção moral e comportamental edificadas na ideia de superioridade racional e espiritual, podemos entender como a dinâmica colonialista de funcionamento foi sendo articulada com a espoliação e destruição da natureza e de seus seres vivos “inferiores” entendidos como o oposto, o diverso e entrave ao desenvolvimento do processo civilizatório diluído no imaginário colonial-capital. Não eram somente os habitantes das terras invadidas que eram percebidos como entraves ao desenvolvimento e progresso, mas a própria natureza, num primeiro momento, precisou ser ceifada e, depois, transformada em recursos. O domínio sobre a natureza (percebida como algo externo e desconhecido) também

era enaltecido como demonstração do poderio intelectual, desenvolvimentista e civilizador humano – uma forma de aproximar-se de Deus.

Vale ressaltar que, no funcionamento da empresa colonial, como bem frisou Lima (2015), a natureza, lida como caótica, disforme e intempestiva, deveria ser calculada, ordenada e submetida ao processo civilizatório. Sendo assim, a natureza, como desconhecida, selvagem e primitiva, deve ser controlada, dominada, esquadrihada e usurpada em nome (e benefício) do desenvolvimento e progresso humano (Castro-Gómez, 2005b). Repetidamente, a natureza reificada/coisificada foi transformada em matéria-prima e denominada de modo hediondo como recurso natural, destoante e estranho ao sujeito. A natureza objetificada é percebida como “coisa” extrínseca, impotente/passiva (Coronil, 2005; Escobar, 2005), sob a qual o humano, dotado de “inteligência” e “superioridade”, agiria com o intuito de satisfazer suas necessidades elementares, transformando a natureza em produtos e riqueza.

Nesse caso, a natureza mercantilizada não possui nenhuma implicação e ligação interna com a manutenção da própria vida e existência dos seres em intersecção simbiótica e homeostática, a não ser para servir a seus propósitos. Isto significa que, na lógica racionalizante e desenvolvimentista, a natureza é destituída de seu *lócus* elementar e de suma imprescindibilidade para a vida de todos os viventes (numa cadeia de influências múltiplas e infundáveis) ao ser transmutada em mero produto. Cabe dizer, seguindo essa linha de pensamento, que há muito tempo estamos em guerra contra a natureza, produzindo efeitos cataclísmicos para o planeta e a vida.

Nesta via, a própria percepção de natureza (assim como a de seus viventes) era cindida e compreendida numa linha verticalizada e hierárquica – humano *versus* natureza. A natureza e os demais seres classificados como inferiores estariam à disposição para sanar as necessidades humanas. Posto isso, essa natureza e seus viventes colonizados e inferiores ao homem euro-ocidental eram classificados como meros corpos-materiais existentes somente na

exterioridade como objetos/coisas e, desse modo, deveriam ser dominados e explorados. Essas condutas exploratórias estavam pautadas em “(...) uma dicotomia evidente e verticalizada entre humano, de um lado, e natureza, de outro, estando o segundo (natureza) na condição de colonizada e inteiramente a serviço das necessidades e interesses humanos” (Mansano et al., 2023, pp. 18-19).

Como assevera Mignolo (2017):

A ‘colonialidade’ envolveu a ‘natureza’ e os ‘recursos naturais’ em um sistema complexo de cosmologia ocidental, estruturado teologicamente e secularmente. Também fabricou um sistema epistemológico que legitimava os seus usos da ‘natureza’ para gerar quantidades maciças de ‘produtos’ agrícolas, primeiro, e quantidades maciças de ‘recursos naturais’ após a Revolução Industrial (p. 8).

O ideário de domínio, exploração e controle da natureza, baseado no desenvolvimento e sua conseqüente transmutação em mercadoria, recursos e riqueza, se assenta na compreensão teleológica, utilitarista e pragmática do sistema-mundo eurocêntrico. Neste cenário, a natureza coisificada e objetificada configura-se como um mero recurso e insumo análogo aos povos dominados e colonizados. Na medida em que esses povos eram considerados inferiores, primitivos, ferramentas ou instrumentos que serviam como mão de obra para a bravata desenvolvimentista e progressista (colonial-capital) ou como pobres coitados, submissos à lógica compassiva e benevolente empenhada através das missões civilizatórias e catequizadoras da cristandade (arautos da salvação).

Por conseguinte, a expansão dos negócios da Europa nas colônias favorecia a disseminação do capitalismo e, sobretudo, o refinamento técnico-científico exploratório da natureza (Escobar, 2005). Acerca da ampliação do domínio eurocêntrico pautado no capitalismo e desenvolvimento tecnológico, Mignolo (2017), referindo-se a Amstrong, pondera que:

Sem dúvida, ela está certa ao destacar a relevância de um novo tipo de economia (capitalismo) e a revolução científica. Ambos cabem dentro do discurso progressista e correspondem à retórica celebratória da modernidade – ou seja, a retórica da salvação e da novidade, baseada nas conquistas europeias durante o Renascimento (p. 4).

A junção do controle técnico das formas de produção oriundas da revolução científica, concatenadas ao descarte de vidas, contribuiu para a expansão funcional do capitalismo como um novo tipo de economia, imbricado na ampliação do conhecimento como desenvolvimento de técnicas e tecnologias de exploração do meio ambiente. Concomitante à disseminação desse sistema econômico articulado ao padrão de poder mundial, denominado capitalismo, ordenado nas “(...) formas de controle do trabalho-recursos-produtos (ou relações de produção) (...)”, um outro aspecto notório também é característico desse período, permanecendo ainda recôndito na penumbra (Quijano, 2005b, p. 117). Melhor dizendo, nas considerações de Mignolo (2017):

(...) uma dimensão oculta dos eventos que aconteciam ao mesmo tempo, tanto no âmbito da economia como no do conhecimento: a dispensabilidade (ou descartabilidade) da vida humana, e da vida em geral, desde a Revolução Industrial até o século XXI. (...) ocultadas por trás da retórica da modernidade, práticas econômicas dispensavam vidas humanas, e o conhecimento justificava o racismo e a inferioridade de vidas humanas, que eram naturalmente consideradas dispensáveis (p. 4).

A celeuma acerca da colonização transpassa a compreensão de qualidade espiritual na qual os ditos superiores (europeus) possuíam alma e os inferiores (não europeus) eram carentes desse atributo. Quer dizer, uma outra distinção mais perturbadora e nefasta pairava como uma densa penumbra no imaginário colonizador atinente à classificação dos povos indígenas, africanos e até as mulheres como não humanos (Noguera, Duarte & Dos Santos Ribeiro, 2019). Essas diferenciações (humanos e não humanos) estavam amalgamadas à

faculdade da razão ocidental (conhecimento/tecnologia/ciência) e a sua falta percebida como uma proximidade exacerbada com compreensões mágicas embasadas pela natureza ou mítico-religiosa, automaticamente, inferiores, subalternas e desvalorizadas. O conhecimento verdadeiro ou válido era aquele produzido nos cânones norte-cêntricos pelas línguas modernas e pelos homens ocidentalizados, os quais detinham a legitimidade de produção e disseminação do que era considerado pertinente enquanto saber (Grosfoguel, 2016).

A modernidade eurocêntrica foi percebida como desenvolvimento coerente ao plano necropolítico de progresso civilizatório de um modelo expansionista através de práticas econômicas de interesse mercadológico que acintosamente dispensava vidas e descartava subjetividades. O cerne do seu projeto civilizatório estava atrelado ao ideário missionário cristão (aquele que classifica tudo que fosse considerado irracional, subalterno, periférico, inferior, primitivo, essencialista e sem alma), autorizando o genocídio em massa e o epistemicídio de outros saberes destoantes e divergentes à lógica colonial-imperial da sua fé (civilizatória e desenvolvimentista).

Como nos ensina Alfredo Bosi (1992), o genocídio foi uma prática contumaz da perpetuação da empresa colonial e da efetivação dos seus negócios. Ela teve seu marco inicial com as brutalidades perpetradas contra os Incas e os Astecas, mas mobilizou inúmeros recomeços e continuidades, cada vez mais incrementados, repercutindo na atualização de práticas violentas e bárbaras naturalizadas nas políticas higienistas do Estado contemporâneo. Diante disso, além do genocídio funcionar como base para a expansão europeia, Boaventura de Souza Santos considera que o extermínio das populações também funcionava como aniquilação dos saberes diversos dos povos assassinados. Como examina o autor, “(...) eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranhas porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos” (Santos, 1999, p. 328).

A expansão colonial europeia aniquilou vastos sistemas-mundos e civilizações possíveis (Césaire, 2010). Essa formatação nos impôs a ideia de uma única civilização planetária denominada civilização ocidentocêntrica (Grosfoguel, 2018). Por esse motivo, o embuste falacioso de que a modernidade seria um projeto emancipador trazendo progresso e desenvolvimento, e, dessa maneira, encobrindo sua real intenção como um projeto eminentemente civilizador, numa via de mão única e através da violência e disseminação do capitalismo.

A “modernidade” é a civilização que se cria a partir da expansão colonial europeia em 1492 e que se produz na relação de dominação do “Ocidente” sobre o “não Ocidente”. (...) Sem embargo, a “modernidade” é um projeto civilizatório constituído por um sistema-mundo que está composto por múltiplas hierarquias de dominação, que inclui, como um dos seus eixos, o capitalismo histórico. O capitalismo realmente existente é o capitalismo histórico, produzido pelas lógicas civilizatórias de morte da modernidade (...)" (Grosfoguel, 2018, p. 70).

Por falar nisso, Porto-Gonçalves (2006, p. 16) salienta que a “(...) modernidade se constitui no mesmo movimento que constitui a colonialidade”. Ou por outra, nesse percurso sinuoso, modernidade e colonialidade se confundem/fundem como lados opostos da mesma moeda, unidas pelo capitalismo. Partindo desse mesmo pressuposto, Porto-Gonçalves e Quental (2012, p. 9) aludem que o “(...) genocídio e a escravidão, a servidão e a violência, a opressão e o saqueio são, assim, parte constitutiva da modernidade, seu lado oculto, sua colonialidade”. Os abusos e barbáries cometidos em nome do progresso, da suposta superioridade racial e na crença de um Deus único estavam fundamentados e justificados na soberania do poder ilimitado, sem restrições, como uma prática da necropolítica – apoiados na narrativa da benevolência do bem comum e do desenvolvimento civilizatório.

De acordo com a explanação de Oliveira (2018, p. 49), “(...) a expressão da soberania

do poder é dada pela capacidade de definição de vidas que importam e que não importam, de quem é dispensável e quem não é”. O mencionado autor atesta que o empreendimento e desempenho da necropolítica “(...) está diretamente vinculado a um lócus – a colônia, o lugar do exercício do ‘poder sem limites’”. Por isso, como atesta Mbembe (2018), a “(...) ‘ocupação colonial’ em si era uma questão de apreensão, demarcação e afirmação do controle físico e geográfico – inscrever sobre o terreno um novo conjunto de relações sociais e espaciais” (p. 38). O domínio soberano sobre a colônia, através do controle espacial e social, justificaria o exercício do poder ilimitado e as perversidades cometidas contra as vidas dos colonizados.

O aparato soberano de controle e administração implantada pelos dominadores, nações europeias, repercute em inúmeras searas da vida dos povos colonizados, indígenas e afrodiaspóricos, demarcando os espaços e funções de cada um na condução, decisão e imposição das estruturas autoritárias e violentas de poder. De tal forma que, de antemão, alguns lugares e seus ocupantes preferenciais já se encontram determinados e reservados *a priori*. Dessa feita, o próprio manejo do acesso, permanência e a persistência dos indivíduos na educação corroboram essas distinções e diferenciações arraigadas nas classificações aludidas pela diferença colonial como produtora da subalternidade, sendo atualizada na colonialidade.

A estrutura educativa colonialista produziu atores e formas de pensar em conformidade à manutenção de um modelo societário que permite a prosperidade de uma classe específica através de inúmeros privilégios e facilidades em detrimento da maioria esmagadora da população - que foi privada do gozo (acesso e permanência) às mesmas oportunidades. Os arranjos do modelo hegemônico de educação excludente e acintosamente racista possuem íntima ligação com os resquícios e nuances da colonização. Além disso, “(...) não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam

nossa sociedade” (Munanga, 2005, p. 15). De forma esquemática, se não mudarmos nossa forma de viver, aprender, trabalhar e nos relacionarmos uns com os outros e com a natureza, não teremos futuro neste planeta.

Neste sentido, as educações são possíveis trilhas para experimentarmos a alteridade e os encontros imersos nas multiplicidades e pluralidades do existir, potencializando a vida e alargando suas fronteiras. Como sugere Krenak (2022a, p. 20), partindo das afetações oriundas dos encontros de culturas enquanto potências de ampliação, o sujeito:

(...) deixa de ser um animal doméstico e se torna mais capaz de interagir no mundo, não no mundo no sentido restrito da sua cultura própria, mas de interagir com as outras culturas, se comunicar e transformar as múltiplas realidades. É como se o indivíduo ganhasse óculos que permitissem a ele enxergar múltiplas realidades e o tirassem desse chão plano onde estamos o tempo inteiro pregados, colados pela dura realidade, a assumir uma realidade monolítica, a encarar a realidade estruturada. E esses óculos permitem que as pessoas percebam as múltiplas realidades e como que elas são, o tempo inteiro, mutantes.

3.1.1.1 As quatro cabeças da MCP e seus nós histórico-estruturais heterogêneos.

Como definiu Quijano (2005a; 2005b) em suas proposições iniciais, a Matriz Colonial do Poder (MCP) é uma estrutura complexa e dinâmica que regulava a existência dos povos colonizados. Sua funcionalidade estava assentada no domínio impositivo de quatro instâncias interligadas e interdependentes que determinavam a vida nas colônias, a saber: 1. economia, 2. autoridade, 3. gênero/sexualidade e 4. conhecimento/subjetividade. Em adendo, Mignolo (2017), problematizando acerca da MCP, aponta que sua lógica de funcionamento perpassa a totalidade da civilização ocidental, transcendendo os limites geográficos/territoriais e

temporais, ressoando em várias searas da vida mediante as implicações dos diversos nós histórico-estruturais heterogêneos. O autor enfatiza que a base de sustentação operacional da MCP está estruturada sob “(...) uma série de nós histórico-estruturais heterogêneos, ligados pela “/” (barra) que divide e une a modernidade/colonialidade, as leis imperiais/regras coloniais e o centro/as periferias, que são as consequências do pensamento linear global no fundamento do mundo moderno/colonial” (Mignolo, 2017, p. 10).

Contudo, o empreendimento dessa ordem mundial administrativa (política e econômica) e de autoridade, disposta no domínio sobre gênero, sexualidade, saberes e subjetividades, tinha como fundamento basilar a ideia de raça-etnia e a produção de conhecimentos como elementos de diferenciação e controle (Mignolo, 2017). Essas distinções justificariam e “perdoariam” inúmeras brutalidades cometidas contra os povos colonizados (em nome de uma suposta superioridade), visando o desenvolvimento, crescimento, expansão e ampliação do seu controle e domínio, pautados na cor da pele e na posse de tecnologias – potencial bélico e extrativista.

Nas proposições de Mignolo (2017, p. 10), a MCP atua:

(...) como uma estrutura lógica que sublinha a totalidade da civilização ocidental e como uma lógica administrativa que agora já se estendeu para além dos atores que a criaram e administraram. (...) Estamos todos na matriz, cada nó é interconectado com todos os demais, e a matriz não pode ser observada ou descrita por um observador localizado fora da matriz que não pode ser observado (...).

Essa estrutura basal de controle serviu de eixo balizador e diapasão de aferências durante todo o nefasto período da colonização, reverberando nos dias atuais em diversas esferas (por intermédio dos nós histórico-estruturais heterogêneos). Logo, a efetivação da lógica da colonialidade em sua tríade: poder, saber e ser, pressupõe e impõe inúmeras dependências e influências coercitivas às sociedades colonizadas e seus modos de existências

(Quijano, 2022). A própria característica do “paradigma colonialista” está acostada na “(...) circulação de uma racionalidade que desvaloriza e hierarquiza saberes e suprime a diversidade cultural dos povos localizados como não-hegemônicos” (Carvalhaes, Silva & Lima, 2020a, p. 318).

O pressuposto basilar do gerenciamento na matriz colonial de poder, consoante a Quijano (2005a), estava embasado na distinção étnico-racial, no controle da economia, na imposição hierárquica e violenta da autoridade soberana, na classificação assimétrica e eurocentrada (cristã) de gênero/sexualidade, na imposição ou validação do que era compreendido como conhecimento e, também, nas formas/modos adequados e desejáveis de subjetividade. Essas práticas eram referendadas pelas discrepâncias superior/inferior e pela obrigação de conversão ao cristianismo e ao Deus de Jesus Cristo (Ramose, 2011).

A consequência mais nefasta dessas ações foi a invenção do conceito nosográfico de raça no século XVI como fundamento para justificar as barbáries e atrocidades cometidas contra os povos dominados. Nessa mesma perspectiva, Porto-Gonçalves e Quental (2012), refletindo acerca do colonialismo e suas implicações nos formatos de controle, externalizam que as dominações transpassam o funcionamento administrativo, bélico-militar e a imposição da violência aos povos e seus espaços geográficos. Os autores verbalizam que a colonização também contemplava a inferiorização subjetiva dos colonizados. Esse processo de inferiorização era internalizado pelos explorados e (re)produzidos culturalmente. Nas palavras dos autores, essa “(...) distinção classificatória, não estava assentada na condição situacional de derrota, decorrente de um embate bélico-militar, embora, existisse uma diferenciação de poderio armamentista discrepante, mas, o elemento estrutural, repousava na ideia de uma inferioridade naturalizada e materializada na própria existência” (Porto-Gonçalves & Quental, 2012, p. 6).

O colonialismo funcionou como a naturalização de uma estrutura histórica e social

distinta, erigida no controle econômico e político que refletia em várias instâncias do existir-viver imersos na dualidade (dicotômica e abissal) metrópole-colônia, acarretando uma nova constituição de poder e relações assentadas na discrepância valorativa e na gradação hierárquica da espécie humana. A manutenção do poder na lógica da colonização pressupunha a submissão dos povos dominados e a apropriação dos territórios conquistados. O processo violento e desumano perpetrado aos povos colonizados durante anos contribuiu para a reprodução subjetiva dos parâmetros e métricas de referência ocidentalocêntricos.

Quanto a isso, Fanon (2008) é contundente ao mencionar que esse modelo de funcionamento da empresa colonial instaura no colonizado/oprimido e inferiorizado uma forma de pensar, uma atitude comportamental e uma maneira de perceber e compreender impostas pelo colonizador. Como consequência, o colonizador tem a necessidade de se defender desse outro diferente e colonizado, caracterizando-o como selvagem, desalmado e desumano. Esse formato de operação repousa articulado ao modelo de uma sociedade capitalista, colonialista e brancocêntrica que produz e reproduz preconceitos e discriminações àqueles humilhados, explorados e escravizados (Fanon, 2008).

Essa estrutura de poder estava entrelaçada na ideia de raça como fundamento e substrato de diferenciação, além do controle dos meios produtivos, isto é, a exploração da natureza como recurso e fonte de riqueza. O padrão de poder encontrava-se enraizado e intrinsecamente ancorado na classificação social e racial. Como elucidam Porto-Gonçalves e Quental (2012, p. 6), os fundamentos dos “(...) processos de classificação social encontram-se intimamente relacionados com a questão do poder na sociedade, pois se referem aos lugares e às posições que indivíduos e grupos sociais ocupam (ou devem ocupar) no controle das dimensões básicas da existência social”. Em similitude ao aventado, Quijano (2005a) aponta que a invenção da ideia de raça funcionou como elemento estruturante da dominação social, dado que surgiu como:

(...) um produto mental e social específico daquele processo de destruição de um mundo histórico e de estabelecimento de uma nova ordem, de um novo padrão de poder, e emergiu como um modo de naturalização das novas relações de poder impostas aos sobreviventes desse mundo em destruição: a idéia de que os dominados são o que são, não como vítimas de um conflito de poder, mas sim enquanto inferiores em sua natureza material e, por isso, em sua capacidade de produção histórico-cultural (Quijano, 2005a, p. 17).

Consequentemente, o caráter teológico exerceu papel primordial na manutenção da Matriz Colonial do Poder (MCP) e nos vários nós histórico-estruturais heterogêneos, sobretudo na classificação dos povos. Essa ideia era baseada na raça, mas também se assentava no ideal cristão de homem, branco, europeu, heterossexual e padrão de normatividade (Mignolo, 2017). Esses arranjos e manejos da tríade: invasão, dominação e exploração fomentaram a proliferação nos espaços geográficos, políticos e econômicos das colônias, consonantes ao ideário classificatório da modernidade, racionalidade, colonialidade e cristandade: o enclausuramento dos corpos, o silenciamento de vozes, a desapropriação de territórios afetivos/imaginários, o esvaziamento dos costumes, tradições e culturas que fossem diversos à régua euro-cristã-centrada. Com frequência, a violência foi direcionada aos modos de existir e às subjetividades, institucionalizando impositivamente normas/valores como condutas apropriadas e repercutindo no apagamento e esquecimento (assassinato) das vivências, experiências e existências distais à Matriz Colonial de Poder e seus enunciados classificatórios (nós histórico-estruturais heterogêneos).

A imposição de uma epistemologia hegemônica ancorada na perspectiva de mundo unívoco e imerso numa razão eurocêntrica amalgamada à adoração de um único Deus acarretou no ocultamento da diversidade através da catequização dos povos violados. De acordo com Krenak (2022, p. 40), a catequização “(...) é uma sobreposição de visões. Uma

visão dominante, contendo a outra”. Essa prática relegou ao limbo e à marginalização toda uma miríade de existências mítico-religiosas e de saberes-fazer constituídos em cosmogonias, cosmologias, epistemologias e ontologias diversas e divergentes à padronagem do euro mundo. Conforme salienta Mignolo (2017, p. 6), a vasta “(...) configuração de conhecimento e dos desejos epistêmicos foram ocultadas, e a ênfase foi colocada na mente em relação ao Deus e em relação à razão”. Em resumo, Maldonado-Torres (2008, p. 83) assevera que o “(...) esquecimento dos condenados faz parte integrante da verdadeira doença do Ocidente, uma doença comparável a um estado de amnésia que por sua vez leva ao homicídio, à destruição e à vontade epistêmica de poder (...)”.

Vale ressaltar que a modernidade/colonialidade emerge atrelada à manutenção da Matriz Colonial de Poder, reverberando no controle e no assassinato da natureza e sua transmutação em recursos naturais (riqueza e matéria-prima), entrelaçadas à mercantilização do conhecimento como diapasão de medida e diferenciação entre as sociedades (ditas evoluídas) que dominavam a exploração e transformação da natureza em bens de consumo ou energia para as fábricas/indústrias (Mignolo, 2017). O autor ainda reitera que:

O conhecimento na MCP era uma faca de dois gumes: por um lado, era a mediação para a ontologia do mundo, assim como um modo de ser no mundo (a subjetividade); por outro lado, uma vez que o conhecimento era concebido imperialmente como o verdadeiro conhecimento, se tornou uma mercadoria para ser exportada àqueles cujo conhecimento era alternativo ou não moderno, segundo a teologia cristã e, depois, a filosofia secular e as ciências (p. 8).

O conhecimento estava amalgamado à ideia de modernização do mundo, ou seja, no imaginário eurocêntrico; a missão civilizatória e catequizadora tinha como escopo primordial levar a luz da sabedoria (europeia) aos recônditos rincões imersos nas penumbras da ignorância. Entretanto, essa luz cegava, queimava e destruía tudo o que fosse diverso ou não

se sujeitasse à sua lógica de dominação. Neste panorama, sair das trevas ou receber o estatuto de civilizado nas fábulas colonialistas era acatar e submeter-se aos dispositivos de controle administrativo, econômico, político e subjetivo dos colonizadores, assumindo sua cultura, religião e formatos de vida e conhecimento.

O conhecimento era apresentado como único conhecimento válido e, dessa maneira, se tornava uma mercadoria para ser vendida/exportada e impostas àqueles que possuíam formas de conhecer diversas, alternativas e não modernas à padronagem eurocentrada, ditadas pela teologia cristã num primeiro momento e, depois, pela filosofia secular e pelas ciências (Mignolo, 2017). Aos povos dominados caberia negar suas tradições, costumes e formas de existir, buscando modos de sobrevivência. O fundamento constituinte do engodo da modernidade/colonialidade estava posto e assentando sob os cadáveres dos destituídos.

Nesse sentido, Mansano et al. (2023, p. 11) asseveram que classificar os seres humanos teria como intuito primordial, muito mais do que construir “(...) conhecimento científico e filosófico, avaliar os procedimentos de extrema violência utilizados nos territórios colonizados, com a exploração acintosa dos seus recursos, a escravização forçada e assassinatos em massa de sua população”.

A fabricação de uma modernidade provincial, cujo cânone de sua aparência era seu próprio reflexo, está arraigada às práticas de demasiada violência imputada aos dominados como fundamento da expansão e perpetuação do seu domínio. Com perspicaz profundidade, Mignolo (2008, p. 316) nos diz que a modernidade “(...) era o termo no qual eles espalhavam a visão heróica e triunfante da história que eles estavam ajudando a construir”. A modernidade/colonialidade fundava os alicerces para a perpetuação e efetividade da Matriz Colonial do Poder – articulada às suas diversas ramificações (nós histórico-estruturais heterogêneos). Essas redes de intercomunicação e disseminação dos seus efeitos transcendiam as fronteiras dos âmbitos geográficos, políticos e econômicos, impactando a própria vida

vivida nos cotidianos e seus viventes imersos nos emaranhados do domínio e controle desse novo padrão de poder que contornava e demarcava as existências sob seu jugo.

A falácia da modernização (desenvolvimento e progresso) estava agrilhoadada à manutenção da MCP e seus nós como fundamentos das relações de raça, gênero, sexualidade, saberes e subjetividades, imbricadas em distinções hierárquicas de superioridade, dominação social, validação do conhecimento hegemônico e exploração do trabalho, tendo como eixo estruturante a violência e brutalidade colonial. Acerca da temática colonial como estrutura de violência, discorrem Mansano et al. (2023, p. 13) em conluio com Lima e Da Silva (2021, p. 512):

A linha divisória assenta-se não mais, essencialmente, em bem e mal, com alma e sem alma, entre outras dicotomias religiosas. Ela delinea-se em princípios que separam o verdadeiro do falso, o objetivo do subjetivo, o legal do ilegal (ou alegal), o racional do irracional, o comensurável do incommensurável. Tais cisões demarcam uma linha assombrosa que, naturalizada como elemento classificatório indiscutível, invisibiliza-se como uma construção de poder que justifica e avaliza a violência sanguinária da colonialidade.

A violência estava embasada na justificativa de um suposto processo civilizatório, por isso as atrocidades praticadas e exortadas eram compreendidas como efeitos colaterais necessários para ascender à civilização, visto que os povos assassinados durante muito tempo não pertenciam ao estatuto de humanos. Por esta razão, não sofriam, não sentiam dores, não possuíam desejos, não estabeleciam laços sociais e afetivos, uma vez que eram meros instrumentos ou ferramentas nas mãos do colonizador e objetos vazios aos seus olhos.

A bússola da modernidade europeia apontava para a dominação, conquista dos territórios, expropriação dos povos nativos, classificados como inferiores e selvagens, a partir da métrica europeia proveniente de um projeto de colonização, exploração e escravização

(Lander, 2005). A modernidade como mito configura um subterfúgio escamoteado da colonialidade, solidificada e naturalizada em uma “(...) práxis irracional da violência” (Dussel, 2005, p. 49). Em função disso, a modernidade/colonialidade relegou ao limbo tudo e todos que lhe são contrários ou diferentes, sob a tutela da Matriz Colonial de Poder (MCP) e seus nós histórico-estruturais heterogêneos (Quijano, 2005a; Mignolo, 2017).

A modernidade/colonialidade é similar a uma caverna profunda e obscura que produz uma falsa realidade como sombras projetadas no seu interior. Impõe a crença de que suas penumbras (ecos da colonização e espectros da colonialidade) são a única realidade e verdade possíveis, sendo a condição de prisioneiro acorrentado o único destino viável - análogo à alegoria da caverna platônica. Quantos são os ranços de odores fortes e sabores amargos oriundos do colonialismo e atualizados na MCP que ainda fazem parte e temperam nossos paladares, impondo padrões, unidades, modelos, formatos, comportamentos e atitudes de vida coerentes à sua racionalidade eurocentrada de educação colonial? Por que o autoritarismo, a hierarquia, a arrogância, a validação de um único modelo/formato de conhecimento e todas as demais formas de violências materiais e simbólicas que interditam o acesso e a permanência de uma horizontalidade circular dos afetos coletivos ainda são lidas e enaltecidas como práticas adequadas aos espaços educacionais?

De acordo com Longhini (2022b), nossa ferida colonial ainda está exposta e, para lidar com esse trauma, é essencial que o reconheçamos e lhe atribuamos os nomes que possui. Somente assim poderemos curar essas feridas que atravessam o território-corpo composto por gente-humana, gente-rio, gente-água e gente-terra.

O “dedin” de prosa realizado até aqui nos deixa com uma pulga ou elefante atrás da orelha, o que nos permite confabular que o estilo de vida proveniente da Matriz Colonial de Poder (MCP) e seus nós histórico-estruturais heterogêneos tende a romper com os ciclos dos cantos, encantos e enfeitiçamentos-magias que giram nas encruzilhadas, impondo um modelo

sufocante ordenado na brutalidade. Diante disso, é de suma importância pensar-sentir as circularidades horizontais dos afetos que bailam nas curvas e flutuam nas beiradas e bibocas do mundo, suscitando a completude da vida enquanto alegria, liberdade e belezuras advindas das experiências radicais da pluralidade dos encontros e suas potências diversas e múltiplas. Por certo, faz-se mister conjecturar as estratégias de fuga e rotas de escape desses aprisionamentos através da revolta de um levante transgressor, desobediente, desbocado e indisciplinado, pautado na rebelião e revolução epistêmica. Como afirma Krenak (2022a, p. 36), pensar um outro mundo plural onde existam “(...) mais janelas, mais rotas de fuga. Porque o que os seres humanos precisam é de rotas de fuga”.

3.1.1.1.1 Afundando caravelas: Por uma rebelião/revolução epistêmica.

Aviso aos caminhantes: neste subcapítulo, a utilização do des-decolonial será proposital e apresentada como complementar e indissociável, ou seja, não cindidos pela barra ou escrito entre parênteses, mas atravessados e afetados pelo traço (hífen) que invade e une um ao outro, incutindo uma compreensão conjunta e conjugada. Essa junção acintosa faz-se indispensável, pois ambos os conceitos (descolonial ou decolonial) desembocam no mesmo objetivo, apesar de ênfases diferentes, de pensar, refletir, sentir e agir num cosmos, mundo, natureza e viventes fora das cercas e muros coloniais. O des-decolonial contribui para a imensidão de vidas, além da ruptura das amarras e dos nós de um modelo europeizado e asfixiante que teme e criminaliza a multiplicidade plural da diferença (alteridade) que nos habita. Acerca das vidas como possibilidades e potencialidades de libertação, Dussel (2000, p. 11, grifo do autor) escreve que a vida humana “(...) não é um conceito, uma idéia, nem um horizonte abstrato, mas o *modo de realidade* de cada ser humano concreto, condição absoluta da ética e exigência de toda libertação”.

Neste fluxo, todas as vidas humanas e mais-que-humanas que existem nas brechas, lacunas e entrelinhas das realidades visam a liberdade como instância derradeira, ética e política. As multiplicidades plurais (des-decoloniais) desestabilizam a ordem colonialista, pois repousam articuladas a outros arranjos de vidas e manejos de saberes (indisciplinados) que subvertem a padronagem oriunda do pensamento homogêneo, disciplinante e controlador. Seus corpos múltiplos bailam aos sons de outras melodias e seus fazeres plurais flutuam e convocam ao pensar, refletir, sentir e agir alicerçados em outros marcos referenciais desobedientes, desbocados e indisciplinados aos ditames colonizadores.

Diante do exposto, em alusão a Dussel (2000, p. 15, grifo do autor), entendemos a relevância de pensar numa ética da libertação que “(...) não pretende ser uma filosofia crítica para minorias, nem para épocas excepcionais de conflito ou revolução. Trata-se de uma *ética cotidiana*, desde e em favor das *imensas maiorias da humanidade excluídas da globalização*, na presente ‘normalidade’ histórica vigente”. Por sua vez, Maldonado-Torres (2008) externaliza que uma das possíveis rupturas com esses padrões e ditames colonialistas contemplaria a diversalidade radical como resistência e insubmissão à naturalização topológica do Ser e à geopolítica do conhecimento (pensamento moderno ocidental/central) apoiadas numa crítica radical dialógica. Como discorre o autor, a “(...) diversalidade radical implicaria um divórcio efectivo e uma crítica das raízes que inibem o diálogo e a formulação de uma geopolítica do conhecimento descolonial e não-racista” (p. 108).

Concomitante ao citado e amparados pelas reflexões de Mignolo (2017), ponderamos que o pensamento des-decolonial, articulado às suas opções, ações e intervenções, possui como escopo precípuo o desenvolvimento de uma prática política, analítica e crítica - desobediência epistêmica - de propalar a superação da colonialidade em todas suas ramificações, estancando sua capilarização e oxigenando as vidas margeadas por outros marcos epistemológicos e ontológicos. Esse pensamento e ação estão implicados na

desobediência epistêmica como ruptura (sobrepular/extrapolar) da matriz colonial, visando outras opções múltiplas para as formas plurais de vidas e sociedades perpassadas por sujeitos, conhecimentos e instituições des-decoloniais. O referido autor reitera que o intento primordial da desobediência epistêmica é “(...) a descolonização e a transformação da rigidez de fronteiras epistêmicas e territoriais estabelecidas e controladas pela colonialidade do poder, durante o processo de construção do sistema mundial colonial/moderno” (Mignolo, 2003, p. 35).

Ampliando o debate e conjecturando atinente aos horizontes possíveis, Dussel (2005) salienta que somente com a dissolução do mito civilizatório, enraizado em nós e tangenciado pela racionalidade eurocêntrica incrustada no ideário utópico, desenvolvimentista e hegemônico, poderemos almejar uma razão libertadora que transcenda a modernidade (EURO/UNO) e seus ranços. Com isso, poderíamos transpassar a perspectiva da modernidade eurocêntrica como ponto-zero, centelha e matriz da expansão técnica, científica e civilizatória. Nesse ponto, o autor pontua que podemos transcender “(...) a razão emancipadora como ‘razão libertadora’ quando se descobre o ‘eurocentrismo’ da razão ilustrada, quando se define a ‘falácia desenvolvimentista’ do processo de modernização hegemônico” (p. 29).

O autor ainda atesta que é necessário ir além da razão moderna-ocidental assentada no ideário progressista, catequizador (evangelizador) e europeizado, embebido nas violências, explorações e domínios de uns sobre os outros. A possibilidade de emancipação e expansão da modernidade eurocentrada, racionalizante e universalista (hegemônica) seria plausível através da perspectiva da Trans-Modernidade. Para o filósofo argentino, essa proposta incorporaria em diálogos expansivos o *alter*, o diverso, numa tentativa de transcender a modernidade singular, haja vista que seria pensada enquanto um “(...) projeto mundial de libertação em que a Alteridade, que era coessencial à Modernidade, igualmente se realize” (Dussel, 2005, p. 29).

O projeto transmoderno é uma co-realização do impossível para a Modernidade; ou seja, é co-realização de solidariedade, que chamamos de analéptica, de: Centro/Periferia, Mulher/Homem, diversas raças, diversas etnias, diversas classes, Humanidade/Terra, Cultura Ocidental/Culturas do mundo periférico ex-colonial, etc.; não por pura negação, mas por incorporação partindo da Alteridade (Dussel, 2005, p. 29).

Com efeito, o que se enseja com a des-decolonialidade em suas vastas ramificações e frentes de ação é a possibilidade de ver a partir de diversos olhares e lugares, visando outros sentidos e significados, ou seja, ouvir outras vozes e sentir outras texturas insubmissas aos grilhões epistêmicos coloniais (ver e sentir). Como assevera Alcoff (2016, p. 134), é pensar em um “(...) projeto epistemológico decolonial e reconstrutivista (...)”, eminentemente político, já que a estrutura colonial (instância de poder) tem criado e mantido algumas identidades silenciadas e deslegitimadas enquanto autoriza outras. Em síntese, a filósofa panamenha reitera que o “(...) colonialismo cria e reifica identidades como meio de administrar povos e estabelecer hierarquias entre eles” (Alcoff, 2016, p. 137). Como forma de romper com esses grilhões, a referida autora nos explica que a ebulição de uma “(...) epistemologia política poderia construir uma nova formulação – crítica e reconstrutivista – do projeto epistemológico (...)”, o qual impulse a abertura e a ampliação de entendimentos múltiplos das realidades, implicados na expansão de opções para vários trajetos, tempos ou locais. Afora isso, que possibilite pensar-sentir outros saberes-fazer desobedientes e insurgentes à normatividade branca, cristã e cis-heteronormativa. Uma forma de ver e perceber que considera as bifurcações de cada percurso, similar às suas narrativas e vivências experienciadas. Um amontoado de permanências engajadas na produção de conhecimentos e saberes díspares que contemplam sujeitos diversos em suas localidades espaço-temporais, epistêmicas e ontológicas.

Neste ínterim, Alcoff (2016, p. 134) nos diz que uma perspectiva epistemológica política deve considerar os elementos que condicionam os papéis epistêmicos, revelando “(...) como a autoridade e a presunção de credibilidade são às vezes arbitrariamente distribuídas e quais condições dão vazão à ilusão de uma agência epistêmica totalmente individualizada”. A autora completa reiterando que “(...) o projeto de decolonização epistemológica presume a importância epistêmica da identidade porque entende que experiências em diferentes localizações são distintas e que a localização importa para o conhecimento” (Alcoff, 2016, p. 136).

O escopo não é eliminar, substituir, negar ou sobrepor num escalonamento valorativo, mas (con)viver, (co)existir, (re)aprender e multiplicar, incorporando as potencialidades advindas da coletividade em seus múltiplos enlaçamentos - cirandando outros mundos possíveis (León Cedeño, 2015). Enaltecer a oportunidade de escutar outras vozes/falas, além de ver, sentir e conhecer diversas corporeidades e inúmeros espaços/locais em seus saberes, culturas, ancestralidades e formatos de relacionar-se que foram histórica e violentamente silenciados, desqualificados e inferiorizados. Continuamente, muitos desses saberes-fazeres foram trancafiados num espaço de subalternidade e silenciamento pelo padrão hegemônico de poder pautado no ideário “(...) colonial/moderno/capitalista/eurocêntrico (...)” (Quijano, 2022, p. 18).

O intento primordial da des-decolonialidade é construir/reconstruir pontes de implicações afetuosas - em diálogos - com os conhecimentos (saberes-fazeres) de viventes a viventes imersos num emaranhado relacional de encontros. Para tanto, viabilizar as aproximações, os atravessamentos, as afetações e as aprendências com a alteridade, enquanto potência insurgente mergulhada e lambuzada na horizontalidade circular dos afetos, que não oculta ou exclui ninguém. Os diversos tempos dessas implicações múltiplas e plurais se entrelaçam a partir de “(...) bifurcações que permitem construir vários futuros, quer dizer, os

‘futuríveis’ ou futuros possíveis” (López-Segrera, 2005, p. 103). Nessa análise, a própria compreensão macro do tempo é múltipla/plural, pois implica numa temporalidade diferencial acerca do tempo monolítico da perspectiva moderna-ocidental. Além do mais, nas considerações do autor, o “(...) tempo é muito mais que cronometria e cronologia. O tempo é também duração, ciclos e disjunção” (López-Segrera, 2005, p. 103). O autor nos fala de um outro tempo que emerge nos vãos e frestas de um sistema-mundo moderno-ocidental.

Vale acrescentar que, além da manipulação e imposição de um tempo monolítico como estrutura colonial-capital-moderno-ocidental, a demarcação descritiva-nominativa também resvala na atualidade como uma forma de controle, adaptação e adequação dos corpos aos padrões e normas de um tempo colonialista. De acordo com Santos (2018, p. 44), a lógica do “(...) colonialismo nomina todas as pessoas que quer dominar”. Quer dizer, congruente ao autor, colonializar “(...) é subjugar, humilhar, destruir ou escravizar trajetórias de um povo que tem uma matriz cultural, uma matriz original diferente da sua” (p. 51). Diante desse cenário, Eduardo Galeano, eminente pensador sulista, pondera que o colonialismo se manifesta por duas vias de afetação, à medida que dissemina seus efeitos/defeitos materializados nas proibições e interdições, e ao mesmo tempo, na tentativa de convencimento de que a servidão e obediência seriam condições perpétuas. Nas reflexões do referido autor, o colonialismo visível “(...) te mutila sem disfarce: te proíbe de dizer, te proíbe de fazer, te proíbe de ser”. Já o colonialismo invisível “(...) te convence de que a servidão é um destino e a impotência, a tua natureza: te convence de que não se pode dizer, não se pode fazer, não se pode ser” (Galeano, 2002, p. 81).

Neste esteio, para além da celeuma conceitual e intelectual entre “de” ou “des” colonial, entendemos que a possibilidade de contracolonizar contempla refletir que as interdições, as servidões e o domínio de uns sobre os outros nunca serão um destino perpétuo e que a natureza anticolonial não será impotente e passiva (impávido colosso deitado em

berço esplêndido). Em resumo, Nêgo Bispo declara que a defesa do “(...) contracolonialismo é simples: é você querer me colonizar e eu não aceitar que você me colonize, é eu me defender. O contracolonialismo é um modo de vida diferente do colonialismo” (Santos, 2023, p. 58). Alhures, o autor sugere o contracolonialismo como um “(...) antídoto: estamos tirando o veneno do colonialismo para transformá-lo em antídoto contra ele próprio” (p. 59).

Em certo sentido, contracolonizar ascende como verbo de ataque/defesa conjugado nos tempos do passado como interlocutor entre o presente e futuro, interseccionado aos viventes vivos, mortos, mais-que-humanos e encantados, que impescinde do pensar, dizer, fazer e ser nas diversas trajetórias e nas múltiplas matrizes fundadas na circularidade horizontal dos afetos - embebidos no antídoto do início-meio-início de uma cosmovisão politeísta (Santos, 2015; 2018; 2020; 2022; 2023). O citado autor indica que podemos:

(...) compreender por colonização todos os processos etnocêntricos de invasão, expropriação, etnocídio, subjugação e até de substituição de uma cultura pela outra, independentemente do território físico geográfico em que essa cultura se encontra. E vamos compreender por contra colonização todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios (Santos, 2015, pp. 47-48).

Nessa linha de raciocínio, Rufino (2022), apoiado nos ombros continentais do mestre Nêgo Bispo (Santos, 2015), discorre sobre a importância de um pensamento e ação contracolonial, ou seja, pensar em formas desbocadas, indisciplinadas e desobedientes de oposição aos padrões e formatos dominantes – cuspir marafo na cara do olho grande colonial. Contracolonizar enfatiza a potência de escapar da arrogância superior e dos determinismos classificatórios (verticalizados e hierárquicos) da lógica homem, branco, cis-hétero, euro e cristão. Abraçado pelas ideias do lavrador de pensamentos e filósofo da roça, o professor Luís Rufino considera que o ato de contracolonizar “(...) é ato confluyente, assim não disputa a

centralidade de nada, pois reconhece que a luta em contrariar, transgredir, sucatear, rasurar, enfeitiçar e despachar as presenças coloniais perpassam pela capacidade de firmar todos os cantos dessa casa” (Rufino, 2022, p. 70).

Nessa sequência, a contracolonização emerge como um patuá de proteção que se faz e refaz nas ações de batalhas políticas-estéticas e poéticas-éticas entre seres confluentes. Essa guerrilha epistêmica propõe trilhar outras picadas, passadas, pernadas, gingas e danças, ouvindo as vozes dos quilombos, os cantos das florestas, jogando e gingando as mandingas da malandragem (molecagem) nos cruzos e nas encruzilhadas com a alegria e a liberdade da pomba-gira, biointeragindo nos quatro cantos dessa casa planetária através de uma espiritualidade guerreira. Desta forma, o mencionado autor pontua que a “(...) contracolonização há de ser lida como ato e disponibilidade filosófica que tem como matriz e motricidade a roça de quilombo, suas linguagens, ciclos, palavras, gentes, bichos, almas e encantamento” (Rufino, 2022, p. 72).

Essa confluência contracolonial demanda a descontinuidade e a dis/ruptura com a ideia colonialista de mundo, vida, viventes e conhecimentos unívocos, monolíticos e excludentes, porque pressupõe os plurais, os diversais e os múltiplos do universo enlaçados como condições das vidas em comunhão na valsa (fruição) com o cosmos. Para tanto, é importante o desnudamento da arrogância dos cânones intelectualizados e a imersão na humildade de compreender que não somos nada sozinhos, nem existimos isolados, ou melhor, a compreensão de que nada surge do nada, como apresentado na máxima de Lucrécio: *De nihilo nihil*. Precisamos desenvolver o entendimento profundo de que nossos valores, saberes e formas de compreender a realidade e o mundo (ocidentalocêntrico) são parciais e não correspondem à totalidade. Como continuidade desse pensamento, Nêgo Bispo pondera que:

No dia em que as universidades aprenderem que elas não sabem, no dia em que as universidades toparem aprender as línguas indígenas – em vez de ensinar –, no dia em

que as universidades toparem aprender a arquitetura indígena e toparem aprender para que servem as plantas da caatinga, no dia em que eles se dispuserem a aprender conosco como aprendemos um dia com eles, aí teremos uma confluência. Uma confluência entre os saberes. Um processo de equilíbrio entre as civilizações diversas desse lugar. Uma contracolônização (Santos, 2018, p. 9).

Além do mais, conforme ressalta Galindo (2021, p. 5), acerca “(...) da relevância da pergunta se o/a/e subalterno/a/e pode falar, melhor seria indagar se pode ser ouvido/a/e, quando, como, por quem e sob quais condições”. Afinal, descortinar e revelar “(...) o rosto pode ser cultivo de modos de se fazer outro/a/e ao olhar que fixa, normaliza, reduz” (Galindo, 2021, p. 6). Por influência disso, é importante que o conhecimento ocidental saia das quatro paredes de concreto, pule os muros da limitação epistêmica e deixe de ver apenas seu reflexo no espelho como conhecimento, abrindo os olhos e passando a enxergar a vastidão de mundos e saberes-fazer que existem para além da sua própria imagem - como um Narciso encantado e admirado com seu reflexo.

Com profícua propriedade analítica, Casé Angatu (2020b, p. 62) nos diz que essas ações podem ser entendidas como o “(...) fim da dominação das imposições externas (...)” em todos os âmbitos do existir, contemplando o fortalecimento coletivo dos diversos saberes, linguagens, vivências e experiências como resistência e (re)existência na promoção de um outro mundo viável ou mundos continentes e possíveis que acomodam outros mundos. De acordo com o Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) - movimento revolucionário baseado na floresta de Lacandona, na região de Chiapas, no México, composto por camponeses e indígenas, criado em 1994 sob a influência das ideias do revolucionário Emiliano Zapata - que tem como um de seus principais objetivos da luta reivindicatória o lema de que é preciso pensar e viver um “mundo onde caibam muitos mundos”. Por isso, faz sentido pensar-sentir que outros mundos são possíveis, assim como vislumbrar variadas

configurações que ultrapassem e extrapolam o conhecimento técnico-científico, visualizando outras latitudes e longitudes de saberes enunciados na/e pela natureza entremeados aos sentimentos, emoções e afetações de uma outra geografia epistêmica.

Desta forma, nas sábias palavras de Angatu (2020b):

Podemos até fazer arte, ciência, produzirmos conhecimentos e cultura vestidos, em espaços acadêmicos e outras espacialidades. Porém, para alcançarmos certos Saberes, os Saberes Ancestrais e das Encantadas/Encantados que moram na Natureza e habitam a essência de nossos corpos, ao menos para chegarmos perto deles, precisamos ter a Anga Moronguetá (Alma com Sentimentos Instintivos) (p. 62).

Noutro texto, o referido autor nos fala de uma canção entoada durante um ritual originário com o seu Povo da Terra Indígena Tupinambá de Olivença (Ilhéus/BA) que menciona a expressão “subir a serra” como uma rota de escape ou trilha de fuga das opressões. A des-decolonialidade depurada em sua porção precípua e derradeira pode ser pensada e sentida a partir dessa premissa, já que no contexto da canção, segundo o autor, “‘Subir a serra’ representava/representa a necessidade de escapar das diferentes formas de violências (perseguições, negações de cosmologias, mortes, escravidão, estupro) iniciadas pelos invasores europeus ao chegarem no século XVI” (Angatu, 2021, p. 15).

A compreensão contida nessa reflexão decorrente da canção citada, nos conduz à possibilidade potente da des-decolonialidade como ruptura com as padronagens de um modelo unívoco e excludente, articulado à emancipação (e à acolhida) de toda a multiplicidade dos viventes humanos e mais-que-humanos que habitam o cosmos em aproximações, atravessamentos e afetações da circularidade horizontal dos afetos. As andanças pela grama amassada na passagem do “subir a serra” nos remetem à percepção de outros tempos enlaçados em passado, presente e futuro. Diversos territórios conjugados, múltiplas corporeidades e variados saberes-fazerem que ressoam além da perspectiva ou

compreensão imediatista e material da vida enraizada no aqui e agora. Como nos ensina Kopenawa (2015, p. 64), os “(...) brancos não pensam muito adiante no futuro. Sempre estão preocupados demais com as coisas do momento”.

As invasões europeias impuseram com exacerbada violência sua epistemologia, cosmologia e ontologia, privilegiando seus modos de vivência articulados à catequização como estratégia de controle e disciplinamento dos corpos, além da imposição goela abaixo de uma moral cristã proibitiva pautada na culpa e na ideia de salvação. De acordo com Edson Kayapó (2022), as hordas de europeus chegaram aqui com a alegação de que eram superiores física, biológica, cultural e intelectualmente, impondo sobre os povos autóctones todo o seu conhecimento como uma verdade incontestável. Além disso, Aline Ngrenhtabare L. Kayapó (2020) destaca que a catástrofe provocada por esse sistema colonizador e colonialista deixou entre nós um legado chamado colonialidade no pós-independência do Brasil. A autora pontua que os ranços da colonialidade figuram como os principais responsáveis e protagonistas pela tendente perpetuação do epistemicídio e combustível para as práticas insistentes do genocídio. Essa modelagem impositiva tinha como intento principal a conversão mediante o batismo e a obediência irrestrita à moralidade colonial-cristã, conjuntamente à repetida desvalorização dos saberes dos povos originários considerados primitivos e selvagens - aqueles que deveriam ser “salvos”.

A lógica colonial-cristã e monolítica não admite a concomitância pelo fato de presumir que o processo civilizatório “salvadorista” se apresenta como pressuposto basilar e obrigatório de obediência a uma única moral cristã (catequização e evangelização). Paralelo a isso, a justificativa das brutalidades obtinha a redenção apoiada no discurso do desenvolvimento e da civilidade (direcionado aos povos ditos primitivos e selvagens) como benesses. A noção de benevolência e caridade estavam concatenadas à dominação e exploração através do processo missionário da catequização pela imposição brutal de uma moral religiosa assentada na ideia

de um Deus-Cristo único. A alegada legitimidade da violência imposta aos povos autóctones e a aparente justificativa da escravidão da população negra permeavam esse ideário missionário, salvacionista, redentor e catequizador (Santos, 2015). Desse modo, Longhini (2023a, p. 27) considera que esse "(...) objetivo de catequizar e evangelizar todos os povos do mundo parte de um lugar de ‘fazer o bem’, de levar o amor e a salvação (...)". A autora elucida que "(...) precisamos reconhecer que é justamente em nome do bem, da família e do amor que a maior parte das violências se perpetua". Torna-se evidente, portanto, que a estrutura do pensamento colonialista está assentada na organização da vida e do mundo mediante sua ordem de valores e classificação impositiva escamoteada de progresso, desenvolvimento e civilidade, temperadas com a sua compreensão do “bem comum” (cidadão de bem = Deus, pátria e família).

Em contrapartida, a des-decolonização pode ser vinculada à desordem, à anarquia, ou melhor dizendo, à imposição do caos e da bagunça na ordem (norma, regra, padrão) enfadonha do sistema colonial, suscitando a ruptura com a normalidade e a coerência impostas violentamente como características da colonização. Neste quadro, des-decolonizar é subverter a lógica colonial, por isso o exercício de des-decolonizar o pensamento (verdades absolutas) é uma atividade necessária do aprender a desaprender para reaprender. Segundo a psicóloga social, feminista e ativista indígena Geni Daniela Nuñez, devemos duvidar de tudo que nos foi apresentado enquanto verdades absolutas como sendo algo "(...) justo e correto porque era em nome do amor e do bem" (Longhini, 2023a, p. 28). Essa lógica compassiva está ordenada numa suposta caridade benevolente e piedosa que se julga no direito de decidir os rumos da vida dos outros com base nas suas perspectivas do que seria melhor ou mais adequado (discurso de poder).

Sobre a bravata do formato caridoso e salvacionista, Abdias do Nascimento (2019, p. 151) denomina de “(...) hipócrita solidariedade dos paternalizadores, sempre prontos a ajudar,

aconselhar, orientar (...)"'. Nessa mesma perspectiva, Silva (2019, p. 72) elucida como legado desse formato de funcionamento caridoso e compassivo das instituições religiosas euro-cristãs e do pensamento benevolente euro-ocidental-moderno as formas piedosas de perceber e classificar as populações "(...) a partir de olhares de 'salvamento', ou seja, como se naturalmente os povos contra-coloniais, fossemos os 'necessitados', os que precisam ser 'resgatados', 'organizados'". Essa acepção assistencialista (maneiras de organização, habitação, higiene, estilo de vida e saúde conforme uma noção do que é "melhor") é atualizada e repaginada nas práticas cotidianas de muitos profissionais, sobretudo, da psicologia.

É importante ressaltar que a ignóbil violência (material e simbólica) instituída pelo sistema colonial abarca a tentativa de impor, sob a sua cartilha, uma única perspectiva coerente de mundo. Em razão disso, a "(...) monocultura é a imposição monolítica de um mundo só (...)" (Krenak, 2021, p. 69). A universalização dos padrões colonialistas e seus moldes hegemônicos visam a homogeneização das subjetividades e das singularidades mediante uma receita pronta e acabada que contribui para o silenciamento e apagamento da multiplicidade. Partindo desse ponto, é relevante pensar na des-decolonização como um processo coletivo de lutas pelas inscrições e efetivações das existências dos diversos territórios-corpo e da vida em sua infinita potência.

Por isso, a necessidade imperativa da desordem, do caos e da ruptura com a noção colonial, uma vez que essa estrutura está ordenada, organizada e hierarquizada de tal forma a proteger e propagar os privilégios de uma (casta) minoria. Haja vista, Longhini (2023a, p. 116) recorda que essa "(...) noção colonial de exploração da terra, dos rios, das matas, é a mesma que opera na exploração do nosso território-corpo, esgotando-o, cansando-o, exaurindo-o". O processo de des-decolonização, partindo do exercício da coletividade para des-decolonizar o mundo monorreferenciado e individual, demanda uma afetação emocional e

psicossocial compartilhada, que se faz e refaz nos encontros como potência.

Diante do exposto, a rebelião mencionada no título deste subcapítulo contemplaria uma revolta coletiva de indignação aos desmandos da modernidade/colonialidade, ensejando a ruptura contra as desmedidas intempéries oriundas de uma perspectiva epistêmica unívoca e sedimentada na racionalidade-modernidade-colonialidade. Perspectiva que relega ao limbo a diversidade, enaltecendo a fábula de um único mundo viável, possível e desejável – mantenedor de privilégios. Além disso, a rebelião se articula com a aposta numa ciranda afetiva e coletiva subsidiada pelo fundamento de vida Ubuntu, que sensibiliza o entendimento de que, para existirmos ou sermos, necessitamos que todos existam e sejam. Isto equivale a dizer que eu sou porque nós somos, ao passo que só posso ser se todos são.

De fato, a des-decolonização demanda e emana esse ato revolucionário de descortinar as outras histórias de saberes-fazer e de ser-estar-existir em espaços, modos e tempos displicentes à modernidade/colonialidade. A des-decolonialidade surge como sementes embrionárias para as revoluções apoiadas nas aberturas, descentralizando e desobstruindo a compreensão de conhecimento embasado numa perspectiva monolítica. Para tanto, o esgarçamento e a expansão do conhecimento exigiria uma atitude revolucionária almejando o empoderamento de outros saberes-fazer. Conforme salienta Arendt (2011, p. 35), o caráter teleológico de toda revolução contemplaria em última instância a “(...) esperança de emancipação de toda a humanidade (...)” almejando a liberdade como seu escopo precípua.

Isso equivale a dizer que a revolução epistêmica, mediante a desobediência e a transgressão aos cânones do saber monolítico de uma sociedade capitalista, colonial e burguesa, denota e demarca as possibilidades de emancipação e liberdade, fomentando novas perspectivas de compreensão e olhares atinentes ao mundo e às vidas através de uma des-decolonização desbocada, displicente, vadia e bagunceira - oposta aos desejos da burguesia. De acordo com Fanon (2008, p. 186), a sociedade burguesa é aquela “(...)

sociedade fechada, onde não é bom viver, onde o ar é pútrido, as ideias e as pessoas em putrefação. E creio que um homem que toma posição contra esta morte, é, em certo sentido, um revolucionário”.

Com efeito, as sementes da des-decolonização revolucionária, lançadas em terreno fértil e adubadas com afeto, são germinadas nas cirandas dos encontros horizontais (entrecortados e transpassados pelas afetações confluentes à diversidade plural e múltipla), manifestando em seu cerne o desejo de semear árvores de revolta, rebelião e revolução ao padrão instituído por seres que se arrogam a pretensão e a arrogância da superioridade. De tal maneira que classificam como inferiores as vidas diversas e como irracionais aqueles que não compartilham seus modos de vida, suas formas de comunicação e sua “racionalidade”. Por falar nisso, o cacique Babau Tupinambá (2023) é efusivo ao ponderar que, “(...) Irracional é aquele que acha que tem que destruir tudo para satisfazer seu desejo” (p. 32). Neste plano, o sábio cacique Babau (2023) nos fornece um exemplo atinente à relação vincular que seu povo estabelece com a natureza, elucidando que os Tupinambá não pescam como os brancos, porque eles (os brancos) não conversam com a natureza, não aprendem olhando o céu, observando o período das chuvas e ouvindo o que dizem os trovões.

A des-decolonização acolhe esse quefazer orgânico, prático-teórico, o qual demanda respeito, convivência e compreensão mútua, política, estética, poética e ética acerca do entorno e dos seus viventes, já que emana implicações vinculares e relacionais (intersubjetividade com a natureza). Não há uma relação hierarquizada (superior e inferior, racional e irracional) ou de posse e propriedade, mas um compartilhamento mútuo de experiências que sustenta toda a vida em sua biodiversidade, visto que a terra não é direito exclusivo dos seres humanos.

Por sinal, o cacique Babau (2023, pp. 36-37) nos interpela, questionando:

Como podemos achar que somos os únicos com direito à terra? E o direito dos pássaros

de terem suas árvores para pousar, cantar e fazer ninho? E o direito da preguiça de ter sua árvore para morar? E o direito do tatu de ter uma terra para cavar e morar dignamente? Por que só o ser humano acha que pode viver dignamente sobre a terra?

Cabe reiterar que vislumbramos a des-decolonização similar às florestas poliafetivas emaranhadas às multiculturas de insurgências e transgressões enquanto rotas de escape ao ar pútrido das ideias em putrefação da norma colonial. A empresa colonial tende à clausura em um tempo monológico pautado no monoculturalismo ocidental como única perspectiva de civilização pensada de forma singular, e em oposição à vastidão do cosmos. Concordamos com Sodré (2012, p. 15) quando o autor pondera, por exemplo, atinente ao tempo da educação aqui nas bandas e beiradas do Sul-Global, ao pontuar que “(...) o tempo educacional é o da descolonização, portanto, tempo de algo como a ‘reeducação’ ou a reinvenção dos sistemas de ensino, com vistas à diversidade simbólica entrevista na dissolução das grandes explicações monoculturalistas”.

Assim, a des-decolonização valoriza a ideia do ser sendo em relação e vinculação com o todo, visando a cisão com o louvor ao individualismo como um ranço ou resquício das mazelas do colonialismo e do sistema-mundo colonial-capital. Ademais, a rebelião preconiza que o indivíduo passa a existir enquanto tal, nos enlaçamentos dos nós em/com nós, e não somente na liturgia circunscrita da tradição cristã – sangue e família. Neste bojo, a des-decolonialidade “(...) abrange não apenas os movimentos de transformação das ex-colônias europeias em estados-nações independentes - descolonização -, como também os esforços de desligamento ou desengajamento subjetivo, epistêmico, econômico e político em face do projeto de dominação ocidental (...)” (Pinto & Mignolo, 2015, p. 384).

Já a revolução, também citada, indicaria uma intervenção social e coletiva, localizando e valorizando a produção de conhecimentos (saberes-fazeres) plurais em múltiplos locais, sujeitos e tempos, cada qual dialogando entre si, expandindo os enlaces históricos de outras

compreensões possíveis. Como nos ensina Dussel (1997, p. 13), “(...) a história de um movimento revolucionário negará a continuidade da tradição para exaltar sua descontinuidade, e tomará como modelo outros movimentos revolucionários que negaram as antíteses superadas (...)”. Todavia, essa *práxis* de posicionamento ético, político, crítico e reflexivo contempla observar que “(...) a colonialidade, longe de ser apenas um resíduo ou uma sequela de uma violência original - o colonialismo - de que a modernidade teria progressivamente se afastado, constitui na realidade sua matriz epistêmica” (Rougier et al., 2021, p. 150).

Simultaneamente, como possibilidade de insurgência, tomemos emprestado de Fanon (2021, p. 40) algumas considerações acerca da ideia de engajamento coletivo na luta revolucionária pela liberdade. O psiquiatra martinicano, discorrendo atinente aos embates do povo argelino pela emancipação do jugo estrangeiro – francês – assinala que, imersos na “(...) condição particular de cada um, o que se encarna é a própria totalidade da revolução (...)”, ou por outra, é a implicação coletiva que materializa, atribuindo concretude e potencializa a revolução. De fato, a revolução abarca o ser e o viver em suas singularidades, em diálogo coletivo com a alteridade sem se deixar absorver pelo outro. Ou seja, o desejo de ser o que se é, assimilando o mundo numa relação dialética sem se perder de si.

A precípua estratégia de manutenção da ocupação colonial contempla o esfacelamento da potência coletiva, isto é, fazer desmoronar e ruir o comprometimento da solidariedade de nós com o todo para o estrangulamento de uns contra os outros. Concernente ao enunciado, Fanon (2021, p. 57) afirma que o “(...) colonialismo, no que tem de mais perverso e mais condenável consegue jogar uns contra os outros homens que têm tudo para ser solidários e que são degradados por uma opressão comum”. O que esta tática de isolamento e enfraquecimento enaltece é a diluição da coletividade na ascensão do individualismo articulado aos moldes de aceitação, submissão, interdição e servidão implícita, repetida nos

ditados: “uma andorinha sozinha não faz verão”, “sou apenas um grão de areia”, “uma gota de água no oceano” ou “o que posso frente a imensidão do mundo?”

Partindo desse pressuposto, entendemos que des-decolonizar o mundo colonial e o pensamento mono é valorizar a potência do coletivo em encontros com a diversidade plural e múltipla, e, ainda assim, entender que não somos uma andorinha, somos a revoada; não somos um grão de areia, somos a terra; de maneira igual, não somos apenas uma gota no oceano porque nós somos o oceano.

Desse modo, a “(...) descolonização é o piso necessário de toda revolução social profunda” (Quijano, 2022, p. 17). Logo, o intento da des-decolonização visa “(...) enfatizar outras maneiras de contar a história, outras formas de organização da vida e dos saberes, bem como a produção de novas subjetividades que não carreguem a herança dos padrões coloniais de poder que seguem vigentes na sociedade” (Ansara, 2012, p. 310). A partir disso, é viável experimentar e saborear as desenvolturas e desadaptações das existências à margem, incoerentes, incongruentes e ininteligíveis à razão da empresa colonial. Sendo assim, lançando a inconformidade caótica e a desordem intempestiva dos seres como cerne estrutural das revoltas, rebeliões e revoluções. De resto, concordamos com Miglievich-Ribeiro e Dos Prazeres (2015, p. 29) quando as autoras refletem acerca da potência do decolonial, enaltecendo que seu escopo precípua demanda “(...) a elaboração de uma crítica eficaz à modernidade que por longos séculos obscureceu sua outra face, a colonialidade e sua violência”.

Consoante ao exposto, Santana (2023) nos explica que “(...) precisamos descolonizar as mentalidades eurocentradas que julgam representar tudo e todos” (p. 43). Na verdade, é crucial problematizar os espaços relacionais de poder em conluio aos territórios geopolíticos de produção do conhecimento e suas epistemologias homogêneas, que idealizam a vida como engrenagem da maquinaria colonial-capital. O mencionado autor reitera que, em “(...)

consequência da verticalização de saberes/conhecimentos, consciências são/estão aprisionadas” (Santana, 2023, p. 44). Noutro momento, ele ainda nos aborda: “(...) urge que desmontemos as posturas segregacionistas e canonizadas que se atêm a um ideário de saber hermeticamente pautado nas dobras imperialistas” (Santana, 2023, p. 47).

Além de tudo isso, precisamos pensar, sentir e agir, sob a influência de educações políticas, estéticas, poéticas e éticas (cultivadas em outras latitudes e longitudes afetuosas), procurando alento nas escritas teóricas anticoloniais e contracoloniais como antídotos e resistências à lógica ideológica e hegemônica da dependência (reprodução) epistêmica colonial-capital-moderna-ocidental. Nessa proposta, Galindo (2021, p. 5) nos diz que a “(...) escrita requer corpos que a sustentem, bem como o cultivo de afetos (...)”. A sustentação de corpos que semeiam e cultivam a resistência regada com afetos, colorindo arco-íris e desabrochando outras flores de educações, é urgente. Essa articulação fomenta a diversidade de paisagens que escapem às parametrizações monocromáticas e às monoculturas não concomitantes (Longhini, 2021b). Mais ainda, as educações prescindem de uma aquarela das vidas sendo vividas (implicadas, relacionadas e vinculadas), orquestradas e protagonizadas pelos viventes múltiplos através de “(...) outros modos criativos de existir (...)” em todos os seus cantos, meios e lados (Carvalhoes, Silva & Lima, 2020b, p. 9).

Como resultado disso, essas educações desejam o rasgo e a desobediência epistêmica ou a fissura dos modelos racionalizantes preconcebidos, viáveis, essencialistas ou coerentes, fomentando a emersão do ser sendo em relação (Silva et al., 2021). Neste pretexto, almejam a "fratura epistemológica", ou seja, “(...) a premência de se insurgir contra quaisquer estruturas de poder e opressão que silenciem alguém” (Miglievich-Ribeiro, 2020, p. 78). Sobre essa nova perspectiva de outros olhares, Haraway (1995) ensina que é de grande valia “(...) definir a possibilidade de ver a partir da periferia e dos abismos” (p. 22). A referida autora complementa ponderando que “(...) a racionalidade é simplesmente impossível, uma ilusão de

ótica projetada de maneira abrangente a partir de lugar nenhum” (Haraway, 1995, p. 28).

Diante disso, como assevera Longhini (2023a), é importante afundar as “caravelas epistêmicas” que validam somente o conhecimento produzido nos moldes branco-eurocentrado mediante as ementas monorracionais da imitação norte-atlântica. Por fim, é fundamental romper com essa sistemática interrupção dos outros universos epistêmicos que insistem no abafamento das vozes alheias à matriz colonial e à imposição de um tempo único.

Em conformidade ao exposto, entendemos que a própria percepção de um tempo acelerado e, cada vez mais enxuto, está implicitamente entremeado pela lógica do sistema colonial-capital-moderno-ocidental. O ritmo de uma vida erigida sob o foco, as metas e os resultados enaltecidos pelo capital geram (sobras)viventes solúveis em modos de vida individualistas e, supostamente, independentes. Isso se deve ao fato de que existem diversos “(...) discursos neoliberais que pregam a independência como um processo civilizatório, também nas relações interpessoais” (Longhini, 2023a, p. 114). Para mais, Aline Kayapó (2020) salienta que é imprescindível pensar numa interação e compartilhamento de saberes-fazeres onde não exista o abandono de uma essência ancestral para viver a essência do outro, mas a conjugalidade de conhecimentos em rede que dialogam entre si partindo de lugares e perspectivas de mundo diversas. A ancestralidade, retomando a ativista indígena, é como as raízes de uma grande árvore embrenhadas profundamente em um território fértil. O homem (e o pensamento) branco-colonial pode até derrubar as árvores (conhecimentos), mas elas continuam brotando (ancestralidade), gerando frutos e mostrando sua força e resistência desde tempos imemoráveis.

A principal função das epistemologias que partem de um quefazer des-decolonial, em diálogo com uma luta contracolonial, reside na potência de pensar-sentir outros caminhos atravessados por tempos, territórios, viventes/caminhantes e espacialidades diversas. Como

ênfatiza Maldonado-Torres (2018, p. 42):

A diferença é que, enquanto a modernidade ocidental atingiu uma identidade ao inventar uma narrativa temporal e uma concepção de espacialidade que a fez parecer como o espaço privilegiado da civilização em oposição a outros tempos e espaços, a busca por uma outra ordem mundial é a luta pela criação de um mundo onde muitos mundos possam existir, e onde, portanto, diferentes concepções de tempo, espaço e subjetividade possam coexistir e também se relacionar produtivamente.

Na sua especificidade, a luta constante por epistemologias outras, assentadas nas possibilidades de variados olhares, espacialidades, saberes-fazer e sentidos/significados para o conhecimento através da des-decolonialidade, implica, como profetiza Krenak (2012, p. 120), no reconhecimento da “(...) capacidade de outros pensadores, mas principalmente reconhecer que nós temos a capacidade de ter um pensamento próprio. Um pensamento nativo. Um pensamento de gente que está reunida nesse continente que é o Brasil”.

A educação, em um mundo que valoriza o consumo indiscriminado, muitas vezes é reduzida a um produto. Essa educação “gourmetizada” é mercantilizada e alocada em uma prateleira de visibilidade narcísica. O problema decorrente dessa configuração, imersa no ideário capitalista neoliberal que prioriza o lucro acima de tudo e transforma a educação em um negócio, é o esquecimento do compromisso ético, do engajamento técnico e da promoção dos valores essenciais para uma formação humana integral. Esses valores são os pilares de qualquer educação de qualidade ou excelência. Ao impor um modelo padrão supostamente universal, essa abordagem ignora uma ampla gama de outras possibilidades de existir e agir no mundo. Em vez de ampliar horizontes, a educação tende a perpetuar violências e silenciamentos.

4 TUDO AO MESMO TEMPO, AGORA: NOS NÓS DO ENLAÇAMENTO CONTEMPORÂNEO.

Nos nós do enlaçamento contemporâneo, experienciamos a idolatria mercadológica que professa a negatividade da alteridade amalgamada à profusão do individualismo, competitividade e o consumo de tudo e todos nas prateleiras da visibilidade, sob o cerne da capitalização e otimização da vida em prol de resultados monetizados. Como bem frisou Lima (2015, p. 59), estamos inseridos “(...) em um mundo cada vez mais complexo e confuso. O processo de globalização, sem dúvida, vem produzindo efeitos incisivos na organização societária contemporânea”.

Nesse panorama, o sistema capitalista globalizado tende a transformar a crise de muitos em oportunidades para alguns - como enaltecido na linguagem gerencialista: “transformar a ocasião em oportunidade”. A proliferação da escassez e da miséria é lucrativa para a supervalorização do consumo de alguns produtos e serviços. Uma das lógicas funcionais do capitalismo determina a lei da vantagem sob a oferta e demanda, como pensada e proposta por Adam Smith. Dito de outra forma, a miséria de muitos torna-se lucrativa para alguns privilegiados que possuem o acesso e controlam os meios de produção e distribuição. Desta forma, a proliferação da escassez e miséria é lucrativa para o ideário capitalístico, haja vista que seu mote elementar e estrutural nunca foi a igualdade (em nenhuma de suas formas). O ideário capital determina como um dos diferenciais da mentalidade vencedora e de sucesso a capacidade de utilizar as mais diversas oportunidades como um negócio a seu favor na produção acima de todos e na obtenção do lucro acima de tudo.

Imbricado nessa formatação, encontramos o sujeito do (des)empenho máximo, que absolutiza a vida nua em uma nova roupagem autoexploratória e abraça a servidão voluntária de peito aberto. Em busca do sucesso e da fábula de ser bem-sucedido, transforma sua vida

em adversária, pois deve vencer a/na vida a todo custo para ser alguém. Ao mesmo tempo, o trabalho se torna um campo de batalha imerso numa competição infindável que destrói o pertencimento coletivo e propaga o culto ao individualismo. Esse modelo neoliberal de autoexploração, dominação feliz e violência psicopolítica inserido na liturgia do capitalismo encontra na contemporaneidade (através do *way of life* performático que nos impõe a crença de que a vida deve ser feita de conquistas, vitórias e realizações para ser plena) seu *habitat* natural. A referida estrutura de funcionamento repousa arraigada nos resquícios e nuances da colonização que ainda reverberam nos dias atuais, acarretando impactos no psiquismo e produzindo modos de subjetivação consonantes à sua demanda, gerando diversos sofrimentos e o adoecimento no/do trabalho. Como nos explicam Simas e Rufino (2020, pp. 5-6), a colonização, como um fenômeno de longa duração, “(...) gera "sobras viventes", seres descartáveis, que não se enquadram na lógica hipermercantilizada e normativa do sistema, onde o consumo e a escassez atuam como irmãos siameses; um depende do outro”.

Nos tempos de mentalidades (*mindset*) de sucesso germinadas em terras da empresarização da vida, que nos fazem crer que o trabalho dignifica o homem e enobrece a alma por intermédio do marketing vencedor do sujeito feliz e bem-sucedido, é imprescindível percorrer outros caminhos para pensar e refletir acerca dos imediatismos, imposições e armadilhas da existência contemporânea hipermercantilizada e seus especialistas (Bauman, 1998), gurus, mentores, *coaches* e construtores de pontes – que estão mais para frágeis pinguelas.

Além disso, faz-se mister raciocinar sobre o limite ético dessas práticas naturalizadas, quer dizer, até que ponto lucrar com a miséria e sofrimento alheio é empreender? A partir dessa inquietação, propomos alguns questionamentos, muito mais como provocações para suscitar nossa reflexão do que esperando respostas prontas: Quais as imposições do capitalismo financeiro? Quais as configurações do neoliberalismo? Quais os efeitos do

individualismo? Qual o papel da globalização? Como ocorrem as educações nesse mundo? Quais tipos de sujeitos essas educações se propõem formar? Como pensar uma educação que promova uma vinculação real em relação afetiva entre os viventes e a mãe-Terra?

O cenário de um capitalismo mutante, disforme e global, em conluio ao execrável arranjo de uma educação mercantilista e performática, assenta-se na religião do Deus-dinheiro, imersos na lógica neoliberal. Neste caso, vivemos num mundo “(...) em incessante disputa instaurada por uma gestão que deu metástase: o do capitalismo – que alguns chamam de capitaloceno” (Krenak, 2022b, p. 32). Cogitamos que a essência abjeta do capital, articulado à gestão neoliberal como mecanismo regulador do mundo e das relações sociais, contempla o sucateamento e a precarização da vida e seus viventes diversos.

A sistemática estratégia de atuação e regulação do capital é enfraquecer as interações humanas através das disparidades sociais, enaltecendo o individualismo e a competitividade atreladas à ideia de “(...) que a vida é baseada em meritocracia e luta por poder” (Krenak, 2020b, pp. 9-10). O autor reitera que o intento precípua do capital engloba o empobrecimento da existência, porque a lógica fundamental e estrutural do “(...) capitalismo quer um mundo triste e monótono em que operamos como robôs (...)” (Krenak, 2022b, p. 38). Um mundo apático, similar ao sofrimento da tarefa imposta a Sísifo, onde somos condenados a exaurir completamente nossa energia vital realizando infinitamente uma atividade monótona, repetitiva e desprovida de sentido/significado.

A partir disso, conforme Wacquant (2012), a lógica neoliberal é compreendida como a gestão da vida pelos ditames do mercado. Tecendo uma leitura antropológica e contundente acerca do neoliberalismo, o autor salienta que seu escopo e fundamento repousam, sobretudo, nos arranjos políticos determinando os manejos econômicos. O intuito precípua de sua funcionalidade racional contempla a reorganização político-estatal, primordialmente enfatizando a auto regulação do mercado percebido como instância política, desejante e

dotada de legitimidade.

Para ilustrar a invasão do mercado na vida contemporânea, podemos citar um exemplo de uma construtora em uma cidade do interior do Paraná. Em um muro de uma avenida movimentada, há um anúncio que diz: “O mercado deseja, nós realizamos”. Essa frase publicitária, aparentemente inofensiva, resume a intencionalidade perversa e nefasta da gestão neoliberal da vida, onde o desejo humano foi cooptado pelos ditames do mercado e transformado em um mandamento afirmativo.

O neoliberalismo preconiza uma política de mercado regulando a economia e a vida. Em outros termos, aventa uma ação “(...) orientada para a flexibilização, terceirização, informalização do trabalho, redução salarial, entre outras maneiras de precarização laboral e da vida social que se efetivam progressivamente” (Lima & Da Silva, 2021, p. 518). Segundo Boaventura de Souza Santos (2021, p. 23), o neoliberalismo está acoplado “(...) na desregulamentação da economia, na demonização do Estado e dos direitos laborais, econômicos e sociais, na privatização total da atividade econômica e na conversão dos mercados em regulador privilegiado tanto da vida econômica como da vida social”. Desse modo, Mignolo (2003, p. 47) nos lembra que o “(...) neoliberalismo, com sua ênfase no mercado e no consumo, não é apenas uma questão econômica, mas uma nova forma de civilização”. Afinal, o neoliberalismo emerge intrinsecamente implicado e cravado com seus tentáculos na contemporaneidade - filha da modernidade/colonialidade.

No que concerne ao contemporâneo e suas especificidades, Agamben (2009) pondera que seus efeitos envolvem uma singular relação com o próprio tempo. A qual se faz mediante uma dissociação e um certo anacronismo com esse mesmo tempo através da aproximação e afastamento em decorrência de um estranhamento. Demanda uma capacidade de perceber as lacunas, as nuances e as penumbras do seu próprio tempo. Colocando de outro modo, é indispensável ver e compreender além das luzes que ofuscam, transcendendo o óbvio e se

atendo às sombras do tempo atual. Configura uma atividade imersa na habilidade de capturar nas lacunas e nas entrelinhas do nosso tempo. É enxergar no presente aquilo que não pode nos alcançar, visto que quando nos deparamos, olhamos e percebemos o contemporâneo, já estamos diante dos efeitos, rastros e lampejos de algo que já foi, e passou.

Dessa maneira, no contexto contemporâneo, o neoliberalismo vende a ideia de capitalização do humano, onde cada indivíduo é concebido como uma marca registrada de empresa (*brand mark*) ou um empresário de si, buscando desesperadamente formas de otimizar seu desempenho e performar ao máximo (ser bem-sucedido). A ideologia de competição da guerra de todos contra todos - análoga à máxima de Hobbes, *Bellun omnium contra omnes* - aniquila o sentimento de pertencimento coletivo e o princípio comunitário, já que enfatiza a tara e a gana pelo sucesso e *status* de uma vida de excessos e aparência “(...) minando os espaços de ação intersubjetiva e sócio-política” (Mancebo, 2001, p. 109). Por seu turno, a ideia de comunidade, colocar em comum e de compartilhar são destruídas sob o pretexto do empresário de si que se faz sozinho e identifica todos os demais como competidores e oponentes. Desse modo, tenta destruir e aniquilar seus adversários para conseguir seu espaço e potencializar a gestão de sua empresa/vida individual.

As implicações dos novos arranjos na organização do trabalho fomentam severos descompassos na vida da classe trabalhadora e na percepção de sua identidade social enquanto grupo pela via do gerenciamento estratégico das emoções e a maximização da competitividade. Partindo desse pressuposto, Quijano (2015, p. 12) preconiza que os trabalhadores atirados “(...) no desemprego, na precarização e na flexibilização das condições de emprego (...)” tornam-se presas fáceis da dispersão, fragmentação, sucateamento e precarização por meio da redução, do desmantelamento e do debilitamento das instituições sindicais, acentuando a sua crise identitária social e fomentando a potencialização do individualismo.

Essa lógica de funcionamento se faz em um nível profundo do psiquismo, à medida que o neoliberalismo contemporâneo produz subjetividades adequadas às suas demandas específicas, as quais defendem com unhas e dentes sua existência/permanência. Como resultado, as demandas de um mundo assentado na exaltação ao individualismo, competitividade e o culto às posses (sejam materiais ou simbólicas) fazem parte e compõem a gestão produtiva da vida. O neoliberalismo fabrica um homem individualista e consumista através de meios fantasiosos para tentar aplacar sua ânsia desenfreada por mais e mais. De acordo com Mancebo (2001, p. 109), o tipo de homem formado nas entranhas neoliberais é “(...) um homem movido pelo individualismo competitivo, pela intimização exacerbada, pela disciplina e docilidade imposta aos corpos, ou por todas essas dinâmicas combinadas (...)”.

Neste âmbito, a estudiosa e ativista Angela Davis (2018, p. 19) explica que com “(...) a ascensão do capitalismo global e das ideologias associadas ao neoliberalismo, tornou-se particularmente importante identificar os perigos do individualismo”. A autora reitera que a disseminação do capitalismo em suas novas roupagens atreladas à globalização (sobretudo tecnológica) inserida no formato neoliberal possui uma relação simbiótica com a crescente religião do individualismo e culto à competitividade (como imperativos categóricos da moral contemporânea). O pesquisador Boaventura de Souza Santos (2002) nos alerta, pontuando que muitas vezes esse processo de globalização não é consensual e linear, mas a estrutura de um vasto campo conflituoso de interesses entre grupos diversos. O autor reitera que o processo de globalização é “(...) um fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo” (Santos, 2002, p. 26).

A globalização do capitalismo ascende como instância geradora dos abismos sociais, concatenada à cultuação da racionalidade-individualista (enquanto imperativo categórico relacional) e com o escopo precípua de adaptar atitudes, padronizar comportamentos,

invisibilizar ou esvaziar outros saberes-fazer, territórios e seres. Esse modo de funcionamento individualizante corrobora com uma educação (escolar – produtivista e familiar – patriarcal) asséptica e disciplinadora, em similitude ao trabalho burocrático e obediente. Em torno disso, tanto a instituição escolar quanto a familiar contribuem para a manutenção desse sistema laboral, por sua vez, “(...) modelando e adaptando crianças às relações de poder dominante” (Guattari, 1981, p. 65). Sua materialidade concreta expurga os divergentes (lidos pela maquinaria capitalística como descartáveis) mediante os instrumentos de gestão diluídos no discurso hegemônico da globalização.

A respeito disso, Milton Santos (2010) considera que a globalização se impõe para a maioria da humanidade como uma fábrica propulsora de perversidades, por intermédio de inúmeras mazelas como: a fome, pobreza, desemprego, desabrigo, precarização do trabalho, queda dos salários, aumento de enfermidades, crescimento da mortalidade infantil e educação ineficiente, pois a educação básica de qualidade é somente aquela elitizada. Esse sistema perverso de gestão estratégica da vida fomenta, cada vez mais, o surgimento de crateras e abismos sociais, contribuindo para o espraiamento do individualismo e da competitividade.

Aludindo à temática, Giddens (1991, p. 190) expõe que a globalização “(...) é um processo de desenvolvimento desigual (...)”e, por isso, nunca irá cobrir com a manta do crescimento e progresso todo o globo. Considerando o tema, Milton Santos (2010) discorre que, em consequência da globalização, proliferam-se “(...) e aprofundam-se males espirituais e morais, como os egoísmos, os cinismos, a corrupção” (p. 10). O autor enfatiza que essa perversidade sistêmica “(...) que está na raiz dessa evolução negativa da humanidade tem relação com a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas. Todas essas mazelas são direta ou indiretamente imputáveis ao presente processo de globalização” (Santos, 2010, p. 10).

As ações hegemônicas que excluem ou ocultam as diferenças, cerceando as vidas e os viventes, oriundas de um processo crescente de globalização, acabam suscitando um embotamento da vida. Nesta circunstância, Mansano e Carvalho (2016) nos advertem que essa “(...) tentativa contemporânea de excluir certas dimensões da existência que não se enquadram nos interesses de produtividade capitalista simplesmente nos distancia da própria vida e de suas mutações” (p. 710). Essa ânsia descomedida pela homogeneidade estruturada nos interesses da produção-lucro e apoiada no gerenciamento capitalístico contribui para o empobrecimento da vida enquanto potência mutante, híbrida e caótica.

Os aspectos imanentes à alteridade ou as características inerentes à vida sendo vivida (Lima, 2020) que escapam ao conhecimento racionalizante da disciplina e controle simétricos recebem o estatuto de doenças, problemas, dificuldades, déficits, defasagens, distúrbios e transtornos nos moldes de uma educação singular (homogênea), produtora de distanciamentos e que tende à captura e à eliminação das inconstâncias. Por esse motivo, em observância à Carvalhaes (2019, p. 7), aqueles “(...) ditos anormais, subalternos e ignorantes são localizados como perigosos e como aqueles que desestabilizam a ordem normativa do conhecimento (e da sociedade)”.

A lógica classificatória (normalidade-anormalidade) impulsiona a produção de patologias a granel (conglomerados farmacológicos), associadas às terapêuticas miraculosas que prometem a felicidade a todo custo, pela via da medicalização dos corpos e sensações (Lipovetsky, 2007), contribuindo para a patologização da existência cotidiana. Ante essa problemática, Silva e Carvalhaes (2016) discorrem que o “(...) desenvolvimento de novas patologias contemporâneas retroalimenta o próprio mercado de forma a este desenvolver novas estratégias/tratamentos destas enfermidades” (p. 80).

As supracitadas estratégias de cerceamento do viver dissimulam e atualizam, de forma consonante à colonialidade, diversas disparidades do social, individualizadas através dos

aparatos de biopoder e dominação biopolítica. A naturalização dessas disparidades do social eclode materializada na constatação da desigualdade individual. Por efeito, em alusão a Souza (2009, p. 120), “(...) a desigualdade tem que assumir uma forma ‘individual’ para ser legítima. (...) a desigualdade é ‘justa’ e ‘legítima’ quando reflete o ‘mérito’ diferencial dos indivíduos”. Cria-se assim a fábula do esforço individual, da dedicação, da superação dos limites e da meritocracia como caminhos certos para a ascensão social.

Essa hierárquica gradação individual do mérito, em conluio ao valor humano atribuído a algumas vidas, implica na crença de que existem vidas que merecem ser vividas e protegidas pelos dispositivos estatais, e outras desqualificadas e passíveis de serem ceifadas abruptamente (sem consternação geral ou incômodo midiático). Muitas vezes, a destruição dessas vidas é engendrada pelos mesmos aparatos jurídico-estatais que deveriam proteger e garantir o acesso à cidadania plena. Nessa situação, Butler (2015, p. 12) nos interpela, problematizando que se algumas vidas são desqualificadas e obliteradas “(...) ou se, desde o começo, não são concebíveis como vidas de acordo com certos enquadramentos epistemológicos, então essas vidas nunca serão vividas nem perdidas no sentido pleno dessas palavras”.

A celeuma acerca de vidas que não são vidas ou que nunca existiram efetivamente em sua plenitude nos remete aos embates travados durante o auge da colonização. No que se refere a isso, Almeida (2018) considera que as classificações nesse período serviram de fundamento basal para as atrocidades praticadas e repousavam na distinção filosófica-antropológica sobre a questão do humano e não humano atribuída aos ditos selvagens, diversos, distantes. Como bem destacam Simas e Rufino (2018, pp. 101-102):

A colonização, afinal, operou em duas frentes, matou o corpo físico e, ao mesmo tempo, incutiu aos corpos que não morreram o desvio existencial. Se negros e ameríndios foram produzidos como não humanos, criaram-se formas, lógicas próprias do raciocínio

colonial, para os introduzirem na mecânica do projeto de dominação do Ocidente europeu. Essa lógica deu conta dos desejos econômicos, espirituais e psicológicos dos colonizadores, justificando a escravidão, a catequização e a subordinação, a partir da defesa: negros e índios não são humanos. É nesse sentido que o colonialismo opera e define-se como um empreendimento de morte, seja ela física (genocídio) ou simbólica (desvio existencial).

O ponto nevrálgico advém de que essas práticas nefastas oriundas do colonialismo e atualizadas como gestão estratégica e mercadológica da vida, solúveis na perversidade sistêmica do capitalismo neoliberal (privilegiam algumas e expurgam tantas outras), suscitam um distanciamento abissal entre os viventes, fomentando uma rede nefasta de qualificações meritórias e hierarquização valorativa de vidas que importam e outras sujeitas e passíveis ao descarte. De fato, essas condutas impossibilitam ou dificultam acintosamente o acesso às condições concretas e materiais de existir com dignidade e cidadania para uma vasta gama da população, especialmente no acesso e permanência à educação como uma das possibilidades de mudança social. A sobrevivida decorrente dessas práticas é desvalorizada, abandonada, esvaziada de direitos e garantias, destituída da própria acepção de civilidade como sendo uma vida indigna e inútil.

Imersos num mundo assentado na dualidade consumo-descarte, em que a própria percepção da vida é consumida e descartada após seu uso, a vida objetificada e tomada enquanto um produto deve ser potencializada e performada para atender ou enquadrar-se às expectativas da experiência de quem consome. Além da educação e trabalho, o consumo e o descarte tornam-se modos de subjetivação, delimitando e demarcando sujeitos e seus espaços de existir-viver (e suas funções na cadeia produtiva). Sobre esse assunto, Rodrigues e Mansano (2013, p. 20) atentam para o fato de que o “(...) trabalho, como signo de respeito e responsabilidade, vem ganhando a companhia cada vez mais acentuada desses outros

componentes de subjetivação (...): o consumo e o descarte”.

Nesse quadrilátero - educação, trabalho, consumo e descarte - presenciamos a expansão de uma vasta horda de sobrantes, desqualificados, descartáveis, inúteis e indesejáveis, os quais, conforme Bauman (2005, p. 22), são percebidos como consumidores “(...) falhos, incompletos, imperfeitos”. Uma peça defeituosa na engrenagem maquinica do modelo de produção, consumo, endividamento e descarte. Em seguimento ao elencado, o autor atesta que esses consumidores falhos somente “(...) podem estar certos de uma coisa: excluídos do único jogo disponível, não são mais jogadores – e, portanto, não são mais necessários” (Bauman, 2005, p. 22). Essas vidas rotuladas como não necessárias e excluídas da proteção do conjunto jurídico-estatal tornam-se vidas desprovidas de valor e, conseqüentemente, matáveis.

A vida desprovida de valor assemelha-se àquela caracterizada por Agamben (2007) como “*homo sacer*”, em outras palavras, despossuída de significado, tanto na seara humana como no âmbito divino. Acerca dessa temática, Bauman (2005, p. 44) nos diz que, destituída “(...) da significação humana e divina que só a lei pode conferir, a vida do *homo sacer* é inútil. Matar um *homo sacer* não é crime nem sacrilégio, mas, pela mesma razão, não pode ser uma oferenda”. Por influência dessa lógica, um sujeito sem trabalho e que não pode consumir é análogo ao indivíduo descartável e matável, portanto, sem valor nessa racionalidade mercadológica. Cabe ressaltar que Krenak (2020b, p. 10), amparado nas leituras e análises de Foucault, é incisivo ao afirmar que, com a disseminação do capitalismo, “(...) foram criados os instrumentos de deixar viver e de fazer morrer: quando o indivíduo pára de produzir, passa a ser uma despesa. Ou você produz as condições para se manter vivo ou produz as condições para morrer”.

O próprio sistema capitalista possui como estratégia de gestão a constituição e manutenção desse exército de “inúteis” (matáveis e dispensáveis). Esses excedentes não

figuram como mão de obra qualificada, uma vez que são vítimas de um sistema ineficiente, além de serem substituídos e expurgados pelo avanço e culto desmesurado da tecnologia. Ademais, não servem também como consumidores, porque são falhos, tendo em vista não possuírem poder aquisitivo de compra. Esses consumidores falhos, “(...) pessoas incapazes de responder aos atrativos do mercado consumidor porque lhes faltam os recursos requeridos, pessoas incapazes de ser ‘indivíduos livres’ conforme o senso de ‘liberdade’ definido em função do poder de escolha do consumidor” (Bauman, 1998, p. 24), são apenas um (de)efeito ou dano colateral, um estorvo/refugo para o funcionamento predatório do modelo neoliberal de desenvolvimento e imolação ao Deus-mercado como gestor da vida.

Atinente a esse funcionamento mercantil, Lima e Da Silva (2021, p. 517) apregoam que tudo pode ser transformado em mercadoria e comercializado, “(...) pois a tudo se pode estabelecer um valor de troca. Em uma sociedade em que o princípio de inteligibilidade se baseia no mercado, tudo o que é tornado mercadoria o é para ser consumido e, portanto, ser posteriormente descartado (...)”. Os autores corroboram que não são apenas as “(...) commodities e produtos industriais que entram no redemoinho do mercado das trocas comerciais e descartes, porém. Também as pessoas são cada vez mais descartadas” (Lima & Da Silva, 2021, p. 517). O referido funcionamento transforma tudo/todos em mercadoria (inclusive a educação), numa relação mercantilista/mercadológica, implicando na transmutação da vida na formulação: produto/consumo/endividamento/descarte.

Esses emaranhados e redes de enlaces no modelo neoliberal emergem como núcleo central e estruturante, entremeando a educação e reverberando noutros espaços em que a atualização ideológica da colonialidade e seus entrecruzamentos se aproximam, atravessam e afetam as formas-modos de ser-existir interrompidos, silenciados e apagados. Essa assimetria relacional, articulada à dominação, autoritarismo, submissão e desvalorização do outro ou *alter*, repousa sob a ótica da diferença colonial - produtora da subalternidade e

atualizada/articulada na colonialidade. A ideologia colonial-capital atravessa os espaços educacionais e emerge escamoteada como *práxis* hegemônica de formas de ser-estar-existir, naturalizando as assimetrias dicotômicas e abissais. A instituição escolar, entrelaçada à educação, culpabiliza os sujeitos e controla corpos, mentes e almas, fabricando e reproduzindo modos de vida por meio de discursos ideológicos de (de)marcação que se concretizam nas intervenções de dominação-submissão preconizadas nestes espaços-lugares análogos à colonialidade.

A colonização da educação, em sua intrínseca e pérfida relação com o capitalismo, disseminou e impôs uma língua, uma religião e, principalmente, modos de viver, saber e aprender viáveis ou desejáveis em conformidade a um padrão específico (colonial-capital). Essas formas de existir repercutiram em relações interpessoais sedimentadas nas diferenças valorativas e imersas em um sistema hierárquico de poder, saber e ser, o qual descreve espaços, sujeitos e seus discursos alicerçados numa rede assimétrica e desigual. Sobre o tema, o professor Jefferson (Da Silva, 2017, p. 66) constata que existe “(...) um fio condutor da relação colonial que é reatualizado por estruturas imagéticas tecendo posições assimétricas”. Em outro momento, o autor ainda nos diz que a manutenção da “(...) colonialidade pressupõe os processos de dominação que caracterizam a exploração da vida em todas as dimensões” (Da Silva, 2017, p. 67).

A exploração da vida, a dominação hierárquica (autoritária) e a diferenciação depreciativa repousam na internalização e naturalização da herança colonial (Guimarães, 2018). Essa dominação é atualizada através do discurso colonial. Como alude Bhabha (2013, p. 119), o discurso colonial configura “(...) uma forma de discurso crucial para a ligação de uma série de diferenças e discriminações que embasam as práticas discursivas e políticas da hierarquização racial e cultural”. Dessa maneira, o autor reitera que o discurso colonial é uma estrutura de poder, à medida que eclode como “(...) um aparato que se apoia no

reconhecimento e repúdio de diferenças raciais/culturais/históricas”, produzindo “(...) o colonizado como uma realidade social que é ao mesmo tempo um ‘outro’ e ainda assim inteiramente apreensível e visível” (Bhabha, 2013, pp. 123-124). Experienciamos a referida dominação/educação colonialista através do discurso colonial materializado nos diversos espaços onde existimos, o qual se faz assentado numa “(...) pseudo-supremacia civilizatória, cultural, bélica, tecnológica, econômica, étnica e social” (Ansara, 2012, p. 300) que cria muros e barreiras, classificando e separando os indivíduos em escalas valorativas mediante as facetas do poder, hierarquia e autoridade.

Teorizando acerca do colonialismo, Lima (2021a, p. 2; Lima, 2021b, p. 125) e Lima e León Cedeño (2021, p. 3) revelam que esse formato “(...) perpetua-se mediante a injunção de um paradigma que classifica a população mundial segundo critérios étnico-raciais, a propiciar a exploração e expropriação legitimada da colônia pelo colonizador”. A consequência nefasta desses formatos e modelos é atualizada por influência da educação colonial na emersão de espaços diferenciados de acesso, permanência e existência das vidas circunscritas e seus viventes cerceados. A herança colonial, atualizada no discurso de uma educação colonialista, reverbera nas vidas vividas nos cotidianos, impactando as formas e modos das relações sociais.

Com incomensurável propriedade analítica, Spivak (2010) alude a essas distinções depreciativas desferidas pela ideologia da colonialidade como uma função silenciosa de programação da episteme atinente à lógica dominante e classificatória (colonizador-colonizado e superior-inferior). A autora elucida que essa prática acarreta a proibição ou desvalorização da fala e dos conhecimentos percebidos como inadequados, insuficientes ou ingênuos, os quais foram rotulados como desqualificados e subjugados hierarquicamente como inferiores, exóticos ou limítrofes. Os Outros e seus saberes (ditos subalternos e explorados) acabam sendo nomeados, definidos, representados, falados, vistos e

percebidos pelo olhar depreciativo do explorador (europeu, “superior”, civilizado, branco, cristão, homem, hétero). Por este lado, fica evidente que o “(...) mais claro exemplo disponível de tal violência epistêmica é o projeto remotamente orquestrado, vasto e heterogêneo de se constituir o sujeito colonial como Outro” (Spivak, 2010, p. 60).

Essa operação de poder, embasada na representação de um conhecimento universal, generalista, hegemônico e racionalizante, funciona como uma estrutura basal concernente a quem, e ao que pode, e deve ser falado, ouvido, escrito, estudado e, obviamente, considerado científico e apropriado conforme os cânones do pensamento ocidentalizado e monorreferenciado (Grosfoguel, 2016). A hierarquização de conhecimentos e saberes estava implicada na manutenção de uma lógica de produção do colonialismo. Em consequência disso, Spivak (2010) corrobora que “(...) no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar (...)” (p. 85). De tal maneira, as histórias e a História de variadas civilizações foram muitas vezes contadas de forma unilateral ou omitidas pela voz e escrita daqueles que cometeram as violências e explorações.

Neste seguimento, a filósofa Djamila Ribeiro (2019, p. 24), com demasiada acuidade, nos relembra que “(...) quem possui o privilégio social, possui o privilégio epistêmico, uma vez que o modelo universal e valorizado de ciência é branco”. No que tange ao citado, Foucault (1999a), fazendo uma *mea-culpa*, teceu alguns apontamentos atinentes à compreensão de um monismo do conhecimento em oposição ao pluralismo de outros saberes fora do cânone do pensamento (eixo) ocidental produtor de verdades. Em referência ao tema, o autor pondera que:

Trata-se, na verdade, de fazer que intervenham saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia filtrá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência que seria possuída por alguns (Foucault, 1999a, p.

13).

A imposição de um único saber, pretensamente “universal” - conhecimento hegemônico - corroborou com o epistemicídio, em razão do sistemático extermínio das possibilidades de conhecer e agir provenientes de uma vasta gama epistemológica de saberes omitidos (Ramose, 2009). Esses saberes diversos estavam atrelados a uma ontologia de múltiplos seres em perspectivas ético-políticas de interdependência acerca do mundo circundante e seus viventes - antagônicas à compreensão eurocentrada. Nessa mesma perspectiva, Noguera et al. (2019, pp. 440-441) explicitam que o fundamento do epistemicídio sistematizou “(...) uma desqualificação estética, ética, intelectual e espiritual de todos os povos não-europeus. Afinal, além do domínio e colonização dos corpos e das terras, os europeus se esforçaram por efetivar o domínio e a colonização da informação e do conhecimento”.

Atinente ao domínio e controle do conhecimento, cauterizado no pensamento ocidental e provinciano que reproduz a bravata retórica do universalismo de um sujeito-saber epistêmico, hegemônico e universal, Ramose (2011), refletindo acerca do sentido do “universal”, nos diz que essa suposta definição está acorrentada numa relação implícita entre poder e saber. Isso se deve ao fato de que aqueles que decidem pelo significado do saber têm como fundamento o poder e o domínio de uns sobre os outros. Nesta acepção, basta dizer que o poder e o saber estão implicados numa relação circular em que um não existe sem o outro. Ou seja, o poder produz o saber e, ao mesmo tempo, o saber fundamenta a manutenção do poder (Foucault, 1998). Sob essa ótica, o discurso da verdade é uma prática do poder, já que reforça, amplia e reproduz as hierarquias ordenadas nas relações de poder (Foucault, 1999c).

Retomando os apontamentos de Ramose, o referido autor acentua que o universal é a vontade de apenas um lado que detém o poder e o determina como seu reflexo no espelho. O teórico ainda tece uma crítica perspicaz e cabal ao “universal”:

Considerando que “universal” pode ser lido como uma composição do latim unius (um) e versus (alternativa de...), fica claro que o universal, como um e o mesmo, contradiz a idéia de contraste ou alternativa inerente à palavra versus. A contradição ressalta o um, para a exclusão total do outro lado. Este parece ser o sentido dominante do universal, mesmo em nosso tempo (Ramos, 2011, p. 10).

Como resultado disso, Alcoff (2016, p. 131) pondera que as supostas “(...) reivindicações do conhecimento universal sobre o saber precisam no mínimo de uma profunda reflexão sobre sua localização cultural e social”. O discurso epistemológico (centralizador e ocidentalizado) do saber-poder, colocado desde a entrada nos bancos escolares e disseminado como verdade única e absoluta, repousa de forma endógena na constituição hierarquizada de uma sociedade branco-cêntrica, colonialista, machista, homofóbica e patriarcal - que teme e não admite o plural.

Em consideração a isso, Kilomba (2019, p. 54) assinala que a epistemologia entendida como “(...) a ciência da aquisição de conhecimento (...)” estipula os temas, paradigmas e métodos pertinentes ou importantes de serem estudados/pesquisados conforme seu crivo de validação, o qual representa as motivações políticas e particulares de um modelo societário branco, colonial e patriarcal. Além do mais, a autora afirma que essa conjuntura epistemológica “(...) define não somente o que é conhecimento verdadeiro, mas também em quem acreditar e em quem confiar” (Kilomba, 2019, p. 54). Desta forma, é imprescindível discutir as ressonâncias e implicações objetivas e subjetivas do conceito do lugar de fala, pois, como observa Ribeiro (2019), o impacto do “(...) falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas a poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social” (p. 64). No que se refere ao tema, Anzaldúa (2000; 2009) nos diz que a linguagem (e a fala) é viva, dinâmica e resistência pulsante que se faz nos contornos correspondentes ao modo de ser, estar, existir e viver

politicamente no mundo.

A compreensão parcial e fragmentada de uma epistemologia unívoca que autoriza um pensamento central como norma científica inviabiliza e relega à marginalidade os outros saberes-fazeres. As demais vozes e corpos imersos noutras geografias produzem um conhecimento das beiradas e desviantes dos discursos eurocentrados (colonial-capital-moderno-ocidental) e seus agentes-produtores "homem cis eurobranco" (Mombaça, 2019). Muitas vezes, ao enfatizar e "(...) promover uma multiplicidade de vozes o que se quer, acima de tudo, é quebrar com o discurso autorizado e único, que se pretende universal" (Ribeiro, 2019, p. 69). Esses arranjos e manejos em diálogos que perpassam os "(...) saberes produzidos pelos indivíduos de grupos historicamente discriminados, para além de serem contradiscursos importantes, são lugares de potência e configuração do mundo por outros olhares e geografias" (Ribeiro, 2019, p. 75). Os lugares de fala, como espaços de potências vibrantes, se entrelaçam e influenciam diferentes perspectivas, conhecimentos e práticas que surgem como um local de expressão. Eles se transformam em ferramentas de resistência e interrupção das vozes dominantes, permitindo e valorizando todas as outras vozes que ao longo da história foram silenciadas (Mombaça, 2019).

Então, acreditamos que o pretensamente universal asseverado anteriormente, ao invés de abrir várias janelas e portas, ou possibilitar diversos trajetos - como numa encruzilhada - pela influência de conhecimentos polirraciais que enfatizem o hibridismo e a confluência entre os saberes dos colonizadores em diálogos com os saberes dos colonizados, acaba nos encarcerado em uma estrutura monorracional e excludente (Masolo, 2009). O embuste do universal e a referida hierarquização de conhecimentos (saberes) permanecem baseadas na imposição colonial-capital. Desse modo, a "(...) consequência dessa hierarquização legitimou como superior a explicação epistemológica eurocêntrica, conferindo ao pensamento moderno ocidental a exclusividade do que seria conhecimento válido, estruturando-o como dominante e

assim inviabilizando outras experiências do conhecimento” (Ribeiro, 2019, p. 24).

A compreensão de ciência - enquanto produção de conhecimento - estava posta sob a mesa de uma suposta superioridade euro-cristã (branca, patriarcal e colonial). Enlaçada a um único percurso considerado viável e adequado (consonante aos seus desígnios colonialistas de produção e lucro), impondo sua perspectiva de maneira generalizada, hegemônica e universal. Segundo Ribeiro (2019, p. 31), ao instituírem “(...) a ideia que são universais e falam por todos, insistem em falar pelos outros, quando, na verdade, estão falando de si ao se julgarem universais”.

Essa formatação unilateral e monorreferenciada exclui a contradição, a alteridade, enaltecendo a exclusão e o silenciamento dos díspares, já que preconiza de forma vertical e monolítica apenas o saber racional e científico, desvalorizando a potencialidade do múltiplo. Embora, vale ressaltar que (re)existam vários núcleos que incentivam a pluralidade de saberes-fazeres através da emersão de grupos considerados marginalizados, periféricos, destoantes ou divergentes à padronagem do conhecimento eurocentrado (branco, cristão, patriarcal, colonial e capitalista). Essencialmente, os coletivos desobedientes, enquanto sujeitos políticos, enfatizam rupturas na hierarquização das opressões, propondo rachaduras nos arranjos societários desiguais - calcificados em discursos estéreis e dicotomias vazias (Ribeiro, 2019).

Os ecos e lastros das práticas colonizadoras provenientes do colonialismo, que comprimem e inviabilizam existências/identidades, também fomentam processos de resistências articulados à descolonização do conhecimento/pensamento e linguagem, além da desmistificação da imparcialidade ou neutralidade epistemológica (Gonzalez, 1984). Essas práticas de superação e alargamento compreendem o conhecimento localizado, situado e atravessado por inúmeras reverberações históricas, sociais e culturais (Haraway, 1995). Vislumbram a ressonância avassaladora de outras linguagens, saberes-fazeres e

conhecimentos múltiplos e plurais. Por sua vez, como sustenta Ribeiro (2019), a imposição verticalizada, homogeneizante e hierárquica de uma linguagem dominante euro-branco-cristã ascende como uma ferramenta ou estrutura de continuidade e manutenção do poder e seus privilégios e, com isso, pode muito mais afastar do que aproximar.

Atinente à linguagem, a supracitada autora elucida que “(...) a depender da forma como é utilizada, pode ser uma barreira ao entendimento e estimular criar mais espaços de poder em vez de compartilhamento (...)” (Ribeiro, 2019, pp. 25-26). A linguagem estrutura as relações entre poder, saber e os discursos da verdade, uma vez que contempla as formas como os seres humanos se comunicam, se expressam, se relacionam e transmitem seus conhecimentos. De tal forma, a linguagem engloba a capacidade de produzir, desenvolver e compreender a língua enquanto um sistema codificado, organizado de caracteres que permitem a vida em grupo. Assim, a língua, por sua vez, é um conjunto de elementos convencionados por um grupo social, isto é, funciona como um código utilizado na comunicação entre interlocutores. O propósito do esgarçamento por meio das educações e da descolonização da linguagem, da língua e do pensamento, como sugere a mencionada filósofa, “(...) não é impor uma epistemologia de verdade, mas contribuir para o debate e mostrar diferentes perspectivas” (Ribeiro, 2019, p. 14).

4.1 NINGUÉM ESCAPA DA EDUCAÇÃO OU EDUCAÇÕES?

Na obra *O que é educação?*, Carlos Rodrigues Brandão afirma que “Ninguém escapa da educação” (Brandão, 2007, p. 7). De certa forma, todos os seres humanos são atravessados pela educação e suas implicações, pois, como salienta Rufino (2023), ninguém escapa ileso da educação. Na mesma proporção, para nós que fomos e somos atravessados pela colonização, poderíamos pensar que ninguém escapa ou sai imune da colonialidade. Por seu turno, a

mesma impacta, afeta, fere e mutila a vida e seus viventes em todas suas esferas existenciais. Neste caso, a colonialidade enquadra todas as instâncias da existência e determina a estrutura geoeconômica global “(...) a qual articula o sistema mundial colonial/moderno e gerencia a diferença colonial” (Mignolo, 2003, p. 85). Com isso, as ramificações da colonialidade (Poder/Ser/Saber) estão presentes nas relações educacionais, principalmente na manutenção das hierarquias epistêmicas e no ocultamento ou esvaziamento das diversas possibilidades de educações. Partindo dessa premissa, Rufino (2023) pondera que a precípua tarefa da educação seria a descolonização. O autor destaca que, se a lógica colonial produziu um formato de escolarização, ao mesmo tempo resistem diversas perspectivas insubmissas à sua formatação que rasuram esse sistema que se pretende único. Assim, esses “(...) processos podem e devem ser lidos como repertórios poéticos/políticos/éticos/estéticos que confluem na tessitura de pedagogias descoloniais” (Rufino, 2023, p. 7).

Cabe salientar, então, que a educação pode ser considerada uma das ferramentas ou sistemas de transmissão dos valores, costumes, tradições, quer dizer, colocar em comum (comunidade/comunitário) as ideias, crenças, saberes acumulados e compartilhados historicamente dentro de uma sociedade ou grupo social específico (Brandão, 2007). A educação seria um fragmento das formas de vida em coletividade, um dos elementos da cultura de um grupo social específico, que lhe atribui a função de transmitir e assegurar a sua existência e continuidade. Para mais, a educação na contemporaneidade pode ser pensada como uma experiência humana crítica, de formação de si e do outro, reverberando na relação com a sociedade, com o pensamento e com a própria noção de identidade (Silva, 2015a; 2015b). Percebe-se, nessa visão, que nada escapa à educação, e ela extrapola o âmbito escolar (Rufino, 2023).

Neste mote, a educação:

(...) ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de

passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima. Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força (Brandão, 2007, p. 11).

Com efeito, no molde institucionalizado (técnico-burocrático-jurídico), os próprios educadores/professores – transmissores da educação – funcionam como disseminadores do modelo de funcionamento, contribuindo para a produção e manutenção da “mesmidade” através das operações e opressões de poder. Os dilemas do trabalho do professorado repousam imersos neste sistema, que muitas vezes doutrina e adapta, preparando um molde de cidadão assente num padrão (pré-determinado) para atender às demandas específicas do formato societário (produção, consumo, endividamento e descarte). A partir disso, atinente à missão dos “educadores”, nos cabe indagar: a quem serve aquele que ensina? O que se ensina? Para quem? E para quê?

Consonante às ideias de Brandão (2007, p. 12):

(...) o educador imagina que serve ao saber e a quem ensina mas, na verdade, ele pode estar servindo a quem o constituiu professor, a fim de usá-lo, e ao seu trabalho, para os usos escusos que ocultam também na educação - nas suas agências, suas práticas e nas idéias que ela professa - interesses políticos impostos sobre ela e, através de seu exercício, à sociedade que habita. E esta é a sua fraqueza.

Diuturnamente, a própria configuração do sistema educativo monológico (tradicional) está implicado nas relações de poder e nos seus ocultamentos assentados na “(...) aplicação da agenda curricular dominante” (Rufino, 2023, p. 15). Sua concretude perfaz na diferenciação e no reconhecimento social entre um que sabe, assim dizendo, dotado de algum saber (validado), disposto e capacitado a ensinar, e um outro, considerado vazio (desprovido de saber) e desejoso de aprender. Dessa feita, o processo educativo tem seu escopo na

formação do sujeito ainda incapaz de gerir e conduzir de forma autônoma o seu desenvolvimento formativo. Sendo que esse sistema “(...) tem como marca fundamental o estabelecimento de um vínculo entre um ser humano considerado formado o suficiente para guiar o processo de outro, que se encontra sem condições iniciais de determinar os caminhos de sua própria formação” (Silva & Henning 2012, p. 37).

Esses arranjos se manifestam nas distinções contidas na diferença e subalternidade hierárquica, materializada na tríade relacional e epistêmica: quem ensina, quem aprende e o que é ensinado, ou seja, considerado importante para ser aprendido/transmitido ou omitido/invisibilizado, por efeito da estruturação dos currículos como dispositivos representativos do poder. Sobre isso, Tomaz Tadeu da Silva considerou importante realizar alguns questionamentos críticos acerca da estrutura e sistematização dos currículos em suas missões e omissões atinentes aos cânones do pensamento ocidental universalizante (Silva, 1999).

No entanto, nesse imbróglio, estamos falando de qual educação? Educação que prepara e molda o sujeito para o ingresso nas fileiras do mundo predatório do trabalho, enfatizando o individualismo, a competitividade, a meritocracia e a exploração da natureza, percebida erroneamente como um recurso externo. Educação imersa numa lógica capitalista de expropriação, produtividade, lucratividade e perpetuação das desigualdades abissais. Educação que valoriza a posse material, o sucesso, a fama, o *status* e transforma o outro em mero objeto de consumo e satisfação fetichista. Educação que contribui cada vez mais para o afastamento e distanciamento do seu público, criando ilhas de exclusão e contribuindo para o seu esvaziamento/sucateamento e abandono pelo poder público. Educação que produz o trabalho amalgamado ao modelo neoliberal de *performance*, (des)empenho, gerenciamento estratégico das emoções, empreendedorismo de si, flexibilização e precarização, decorrentes de novas formas de dominação, repercutindo no assassinato do mundo.

Basta dizer, uma educação articulada à profusão da existência e elevação do corpo ao seu limite e plenitude, já que “(...) não queremos mais somente viver melhor, com o conforto e o consumo de bens ou de medicamentos, mas viver mais fortemente, desenvolver a intensidade nervosa da vida (...)” (Virilio, 1996, p. 107). E assim, por influência, potencializar e ativar o máximo da vida rumo ao topo. Isso significa que o desejo desesperado de vencer na vida a todo custo eclode como uma imposição da excelência nos dias atuais. Um modelo de existência onde as mesmas pessoas que acreditam que a vida deve ser feita de vitórias, conquistas e realizações (foco, metas e resultados) são aquelas assujeitadas que reproduzem as violências e brutalidades de um sistema que lhes produziram como seres adequados e adaptados à repetição e perpetuação das instâncias colonialistas do poder, ser e saber.

Imersos nessa busca descomedida pelo sucesso pessoal e profissional pautados no ideário burguês do sujeito bem-sucedido, transformamos a educação e o trabalho em campos de batalha onde a vida é uma mera adversária. O próprio modelo educacional incute desde a infância essa necessidade de estudar para ser alguém na vida. Noutras palavras, esse sistema nos impele à crença de que precisamos estudar e nos prepararmos para o mundo do trabalho para sermos alguém e termos algum destaque na vida.

Nesse formato, o sistema de ensino/educacional (por exemplo, o novo ensino médio) cada vez mais assume um caráter tecnicista, pragmático e utilitarista de preparação para o trabalho, em detrimento de uma formação ou reflexão humana marcada pela experiência e criticidade (Silva, 2015a; 2015b). Por sua vez, acredita que prepara os sujeitos para o mercado de trabalho cada vez mais restrito. Constantemente, para atingirmos o sucesso dessa vida intensa, nervosa e alçada em sua potência plena - ativar o máximo rumo ao topo - difundida na figura do indivíduo bem-sucedido, lançamos mão de recursos anti-éticos, amorais e desumanos naturalizados no meio social e difundidos em algumas práticas escolares e organizacionais, nas quais, supostamente, os fins justificariam os meios.

Esse sistema educativo de operação do poder repousa naturalizado e diluído nas práticas de colonização, atualizadas na educação institucionalizada (formal/tradicional, familiar e/ou religiosa). Nos bancos escolares, na catequização/evangelização e nos núcleos familiares, fomos e somos ensinados a seguir piamente essa cartilha como um manual de instrução e, várias vezes, também ensinamos e replicamos esse modelo educacional. O referido modelo não admite o diverso, a pluralidade, uma vez que pressupõe unidade, simetria e coerência, visando à opressão, subserviência e passividade, através de estratégias de adestramento e domesticação, em conformidade com um padrão hierárquico, totalizante e matematizável de disciplina e controle (sucesso, realização, vitórias, felicidade, consumo). Essa educação moderna, singular e individualizante (institucionalizada) emerge sedimentada nas noções de inferioridade, desconhecimento, dissemelhança, medo, ameaça, violência, silenciamento, desvalorização ou desqualificação. Enfim, diversas estratégias que serviam de parâmetro na demarcação do outro (ser colonizado) e na imposição da diferença colonial como produtora da subalternidade são atualizadas na educação sob o prisma da colonialidade.

No tempo moderno, a educação emerge institucionalizada e capturada pela escola. A noção de educação nos remete à transmissão da cultura como produção, perpetuação e transformação do sujeito mediante as práticas de aderência ao entorno social. Tendo isso em mente, não é um processo linear, mas instável e repleto de intempéries, que se faz e refaz ao longo da vida. De forma análoga, a educação não é só conhecimento, porque o conhecimento é um tipo de transmissão ou ajustamento de condutas. Entendemos que cada sociedade tem um modelo do que seria a educação ou projetos sócio-históricos de educações, por causa das variações de acordo com o tempo, espaço e com o que se quer formar. Sem dúvida, a educação gira em torno dos anseios sociais de um tempo ou local específico. Sob essa ótica, Pedro Goergen nos aponta que, em nosso tempo atual, o “(...) sistema capitalista neoliberal determina o que o ser humano deve ser e como deve agir para alcançar reconhecimento e

sucesso. As referências de realização pessoal são economia, produção, lucro e consumo” (Goergen, 2019, p. 2).

A educação no contexto do sistema capitalista neoliberal emerge como um objeto/sujeito da pedagogia (ramo científico) enquanto formadora da experiência humana em contextos específicos. Dessa maneira, a pedagogia ascende como a captura da educação através de práticas pedagógicas embasadas em um tipo de sujeito, modelo societário e tempo histórico específico que se pretende formar. Além do mais, como argumenta Luckesi (1994, p. 37), “(...) não há uma pedagogia que esteja isenta de pressupostos filosóficos”. Pressupostos que orientam e conduzem à compreensão do mundo, dos sujeitos e da prática educacional adotada. Desse ponto de vista, a educação, enquanto uma prática social da experiência humanizadora e crítica, demanda responsabilidade social e ética além do “(...) porquê fazer, mas o quê e como fazer” (Libâneo, 2005, p. 16).

A pedagogia, por si só, não se fundamenta enquanto campo de saber e prática descolado, mas implicado em diversos outros ramos de saberes políticos, sociológicos, filosóficos e psicológicos. A concepção arcaica de *Alumnus* como aquele sem luz, em que a luz seria o conhecimento ofertado pela figura do professor, apenas reproduz violências e brutalidades. O professor, como representante do Estado colonial, é aquele que professa como um profeta ou porta-voz da "verdade científica". Logo, a escola seria a materialização de uma maquinaria ou fábrica de produzir gente dentro de um padrão específico, cumprindo o professor um papel essencial como instância repressiva e reprodutora desse sistema (análogo ao fiscal). O professor, como elemento da (re)produção, dita e orienta as subjetividades como cópias do que é demandado. Todavia, o oposto a isso seria pensar-sentir a vida como um espaço do saber-fazer e, por sua vez, a própria vida seria o motor propulsor das aulas-encontros, visando um conhecimento que se faz em diálogo e ato (Freire, 2002).

A educação é uma combinação/compilação de instituições que atravessam todas as

instâncias do viver em sociedade, produzindo e reproduzindo efeitos e modos de existir. Os próprios projetos de educação eclodem atrelados aos projetos de sociedade – nascimento da escola moderna. Em outros termos, acatamos como único caminho esta ideia achatada, simplista e reducionista de educação regular e repetitiva que ocorre nas sociedades humanas ocidentais pela via da transmissão de valores, condutas e formas viáveis de existir num dado arranjo social e temporal - formação integral do sujeito. Esse modelo mais se assemelha a uma prisão, cheia de regras, horários e fórmulas desejáveis de comportamento e assimilação de conteúdos programáticos.

Posto isso, devemos pensar na educação como um todo e na instituição escolar como uma parte onde se faz esse todo. A centralidade da educação singular sufocada no espaço escolar fomenta o esfacelamento das outras espacialidades/localidades e tempos em que a educação pode acontecer – estrangulamento das educações. Neste quadro, a escola assumiria funções alheias ao seu cerne (centralidade na experiência do sujeito).

Dito isso, podemos vislumbrar a educação numa perspectiva macro, ou seja, a:

(...) Educação, entendida como o processo de formação humana, atua sobre os meios para a reprodução da vida – e essa é sua dimensão mais visível e prática –, bem como coopera para estender a aptidão do homem para olhar, perceber e compreender as coisas, para se reconhecer na percepção do outro, constituir sua própria identidade, distinguir as semelhanças e diferenças entre si e o mundo das coisas, entre si e outros sujeitos (Rodrigues, 2001, p. 243).

No contexto moderno, a educação e a educação escolar se fundem, gerando impactos individuais, sociais e coletivos. A escola monolítica ascende como espaço de reprodução e representante do pensamento científico hegemônico, em detrimento de outras potencialidades criadoras de saberes-fazer diversos. A educação, como fenômeno e experiência humana que forma o indivíduo para além do trabalho, também produz a realidade/existência através desse

trabalho enquanto ato intencional de projetar externamente algo que já existia *a priori*, intrínseco (identidade-pensamento-sociedade). Neste ambiente, produtor e produto são a mesma coisa e, ao mesmo tempo, educação (Saviani, 2011). Aliás, o ensino é uma parte da educação que produz o trabalho, e a escola é a transmissora de um saber sistematizado sobre uma realidade histórica e social construída.

A empreitada da colonização depende de um processo de escolarização que formatasse/formasse indivíduos adequados à sua demanda – trabalho obediente. O empreendimento colonial e a sua modernidade eurocentrada fundamenta seu arranjo societário no enfraquecimento dos laços e dos vínculos comunitários (comunitaricídio) para ebulição do culto ao indivíduo (Grosfoguel, 2018). Isto é, a efetivação da colonização (e seus ranços):

(...) não se faz sem um amplo e sofisticado projeto escolarizante que tem como ação sistemática o extermínio, a subalternização e o desvio de inúmeras comunidades e suas práticas de saber. Encapsulamento do tempo, racismo, sexismo, catequese, hierarquização do conhecimento, colonização cosmogônica, assassinato de línguas maternas, estupro, tortura, escravidão e produção de esquecimento pavimentam o chão que sustenta as várias formas de violências direcionadas aos diferentes modos comunitários (Rufino, 2023, p. 38).

A hierarquização colonial-capital das relações entre saberes-fazeres, a partir da diferença colonial, eclode pautada nas operações desiguais do poder, mediante o uso indiscriminado da força/violência (simbólica ou material), demarcada e instituída pelos lugares. A hierarquia, ao mesmo tempo, emerge como substrato e fundamento estrutural e estratégico (poder) na produção e manutenção da diferença colonial, apoiada na subalternização do outro – Poder/Ser/Saber. Essas diferenciações e classificações repousam nas distinções hierárquicas respaldadas pelas dicotomias binárias coloniais. Afinal, a

imposição de um modelo unívoco de educação anula o espaço da diferença como propulsor de encontros e potencialidades em diálogos, já que supõe como seu caráter teleológico a homogeneidade e a universalização (padronização, adequação e adaptação). Desta forma, encerra-se impregnado nessa lógica da hierarquia verticalizada, atravessada pelos tensionamentos de força e poder advindos da colonialidade como o desvio existencial, o genocídio e o epistemicídio.

O supracitado funcionamento no rincão educacional em todos os níveis de ensino é naturalizado - até romantizado - e, muitas vezes, enaltecido como fundamento para o aprendizado. Parece que ser humilhado, violentado, ofendido e trancafiado num lugar de inferioridade, categorizado como um ente vazio, desprovido de luz e, neste enquadramento, imerso na escuridão da “ignorância” é um elemento necessário para aprender, análogo à benevolência do dito projeto da modernidade colocado em curso pelo processo colonizador e civilizador dos invasores. Aqui, no entanto, como fundamento da modernidade, a invasão e a desapropriação não são territoriais, mas direcionadas ao saber e ao próprio ser, desconsiderado, emudecido e destituído enquanto sujeito de saberes-fazer outros e diversos. Como analisa Rodrigues (2022), esta formatação tinha um propósito de manutenção do poder como um dos pilares estruturais da dita modernidade. Nas considerações da autora:

A finalidade da modernidade que se expressa na sua ontologia como narrativa de quem quer comandar é centrada na subjetividade, por isso a autoestima é a peça-chave no quebra-cabeça da modernidade, sendo os processos educativos os formadores da autoestima: as pessoas que devem comandar têm sua subjetividade elevada ao máximo e as para serem comandadas têm suas subjetividades atacadas pelo sistema educacional e cultural, sofrem assédio permanente e são seduzidas para o projeto da modernidade. Saem do sistema educacional para serem comandadas e para fazerem o que o projeto quer (p. 61).

Historicamente, as estruturas de constrangimento, assédio, padronização e cerceamento (sob um viés epistêmico e ontológico dominante) nas searas educacionais em todos seus níveis aventam sua faceta repressiva e propagadora dos aparatos ideológicos de manipulação, adestramento e docilização dos corpos, mediante a manutenção hierárquica daquilo que Foucault (1999b) denominou como regime disciplinar de poder, direcionado aos indivíduos imersos nessas instituições. Acerca da temática, o supracitado autor preconiza que o corpo dócil é aquele “(...) que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Foucault, 1999b, p. 164). Nestes espaços, a tensão (força-poder) é relativa à subserviência desses corpos, à ordenação da vida e à domesticação das formas ou modos de ser, estar e agir para o ingresso nas fileiras do sistema capitalista de produção-consumo-endividamento-descarte.

Os mecanismos da disciplina visam expropriar o humano, circunscrevendo desejos e paixões, fomentando o empobrecimento afetivo e relacional de formas de ser-estar-existir-agir no mundo. As referidas práticas disciplinares de poder objetivam uma performática racional e produtivista do pensar-sentir autômato, destituído de espontaneidade e criatividade no rincão educacional. Atinente ao regime disciplinar, Han (2022, p. 9) demonstra que “(...) é a forma de dominação do capitalismo industrial. Assume, ele mesmo, uma forma maquinal. Todos e cada um são uma roldana no interior da maquinaria disciplinar do poder”.

A educação enlatada no regime disciplinar e encaixotada num formato singular de disciplinamento (grades, matrizes, ementas, currículos, disciplinas, períodos), onde “(...) os seres humanos são adestrados em um animal do trabalho (Han, 2022, p. 9)”, contribui para expurgar corporeidades, territorialidades, temporalidades e saberes-fazeress dissidentes ou divergentes. Na verdade, no molde societário disciplinar “(...) o sujeito que é construído como sujeito (...) – é aquele que obedece” (Foucault, 1988, p. 82). Em face do supracitado, Mansano (2009) revela que as referidas práticas atuam como modos ou formas estruturantes da

subjetivação nos espaços institucionais, enaltecendo um tipo de sujeito “sujeitado” e obediente, adequado ao escopo precípua da produção. No tocante ao referido modelo institucional, a autora postula que essas “(...) instituições, bastante fortalecidas, ocupavam-se em difundir a importância do trabalho, da utilidade e da produção como valores que deveriam ser assumidos pelo indivíduo dito normal” (Mansano, 2009, p. 41).

Diante do exposto, uma indagação ascende em nossas entranhas novamente, como aquela pulguinha, ou melhor dizendo, aquele elefante atrás da orelha: o que quer esse projeto moderno de produção de subjetividades consonantes à subserviência ao trabalho? A esse propósito, Rodrigues (2022) nos fornece algumas pistas ou direcionamentos para refletir acerca dessas intenções. A citada autora nos diz que:

A subjetividade fortalecida é para trabalhar e produzir riquezas, com poucos no comando e a maioria comandada. Ou seja, o ser que se quer ser é produtor, acumulador e consumidor de riquezas. E, para tornar isso realidade, adotou e adota a epistemologia da divisão funcionalista do trabalho, num código binário do sim e do não, com a crença de que é indivíduo unido a outro indivíduo pela solidariedade funcional como uma subjetividade de autovalorização, orientada por um tempo inexistente, o futuro, que vê na pessoa ao seu lado um concorrente (p. 61).

Então, a produção de subjetividades no modelo disciplinar não está totalmente em desuso, em razão de sua coexistência nos arranjos societários contemporâneos com outros formatos de controle, consumo, felicidade, liquidez, cansaço e descarte que funcionam como eixos convergindo em estratégias sociais de educação e trabalho com o intuito de atender a demanda capitalista neoliberal da produtividade e do lucro. Até mesmo o (idealizado) amor romântico é capturado, manipulado e vendido para atender ao desejo do mercado (Mansano, 2012). Nessa receita, o outro, o diverso e o estranho são anulados em sua potência de vir a ser enquanto possibilidades de ampliação e experimentação de novas maneiras de existir, viver e,

quem sabe, amar. Visto que, nessa fábula do amor *Disney*, somos programados para buscarmos incessantemente durante toda a nossa vida, se necessário, “a nossa alma gêmea”, “a metade da nossa laranja”, “a tampa da nossa panela” ou “a nossa cara-metade”, numa idílica e fantasiosa harmonia de par perfeito e inatingível. A professora Sônia Mansano assinala que uma das problemáticas dessa formatação acarreta na “(...) dificuldade de visualizar o outro e a si mesmo como um processo constituinte e vivo que refaz seus contornos a cada novo encontro” (Mansano, 2012, p. 115).

Em complemento ao asseverado, Rodrigues (2022, p. 62) sugere que:

O mito do amor romântico é estruturante da subjetividade da modernidade com a funcionalidade inerente ao modelo e que muito colabora para manter as inferiorizações e ampliar os sentimentos de infelicidade, considerando que o ser buscado é inexistente e que, se você não alcança este ser, é por incompetência sua, que não soube conquistar e manter para si, o que aparentemente não guarda nenhuma relação com as outras dimensões da vida, mas sabemos que mantém relação com as várias dinâmicas das relações sociais.

Assim, as inúmeras ramificações da existência entremeadas nas relações sociais, enquanto encruzilhadas de experiências políticas, estéticas, poéticas e éticas diversas advindas dos encontros múltiplos e plurais, transbordam e transformam miríades de imagens caleidoscópicas em potências de afetar e afetar-se, nos remetendo à cosmo-percepção da natureza. Neste ínterim, como alega Lima (2015, p. 63), “(...) a existência livre das intervenções racionalizantes, a existência não ordenada e não matematizada é identificada como natureza (...)”. Por isso, a natureza “(...) deve ser enquadrada nos padrões do que é absolutamente previsível e transparente, para que nos defendamos do misterioso, do desconhecido” (Lima, 2015, p. 63). Em suma, essa existência/natureza nos moldes e formatos contemporâneos, “(...) é identificada como arriscada e os riscos devem ser exorcizados para

ser controlados” (Mansano & Lima, 2017, p. 83). O modelo contemporâneo de educar e trabalhar preconiza o “aparar as arestas” como manutenção da sociedade do assédio.

Hodiernamente, a vida por decreto, protocolar, regimental (vigiada/controlada) e seus viventes cerceados contribuem para o empobrecimento da existência plural das vidas, dificultando outras formas autênticas de existir. Entretanto, apesar dessas tentativas de controlar, ordenar e ceifar vidas sob o jugo colonial-capital-moderno-ocidental, diversas outras vivências/viventes, desobedientes e indisciplinados escapam, resistem e revivem como potências políticas que buscam acolhimento nos vários outros campos que compõem os nós, significando e ressoando outras falas, vozes, cantos e corpos insubmissos.

No que tange ao exposto, Butler (2015, p. 13) acentua que o ser da vida enquanto potência e resistência se manifesta mediante seu caráter discursivo e eminentemente político, atravessado pelas relações de poder, ou seja, “(...) é ele mesmo constituído por meios seletivos; como resultado, não podemos fazer referência a esse ‘ser’ fora das operações de poder e devemos tornar mais precisos os mecanismos específicos de poder mediante os quais a vida é produzida”. Seres que vivem nas ranhuras das ruas e vielas paralelas às suntuosas avenidas do poder e do pensamento, e se fazem, desfazem e refazem nas esquinas do afeto.

As vidas que escorrem pelos vácuos dos mecanismos de poder como potência e resistência (re)existem nas brechas e nas fraturas das tensões entre a modernidade/colonialidade. Consequentemente, refletir concernente às “(...) relações de modernidade-colonialidade implica pensar que todas perpassam por relações de poder” (Miglievich-Ribeiro & Dos Prazeres, 2015, p. 29). Nesta situação, faz-se imprescindível compreender que o poder está diluído e implicado em várias instâncias ou microesferas do existir. Cabe pontuar que a educação, enquanto produção e reprodução do saber-fazer, é similar aos ditames averbados pela modernidade/colonialidade, compreendida como estrutura operacional do poder, ser e saber. A ideia monológica da educação ocidental advém dos

efeitos da modernidade/colonialidade e suas ressonâncias constitutivas similares ao padrão colonial de poder.

Aludindo à temática do poder e suas manifestações, Han (2019, p. 9) atenta para o fato de que a potência do poder está na capacidade de sua presença silenciosa, quer dizer, quanto maior seu poderio “(...) mais silenciosamente ele atuará. Onde ele precise dar mostras de si, é porque já está enfraquecido”. O poder na modernidade/colonialidade repercute nos processos educacionais, por intermédio dessa capacidade teatral de dissimular seus reais escopos, agindo sorrateiramente e se dissipando através dos diversos feixes onde atua. Conforme Foucault (1998), “(...) o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado” (p. 248). Essas relações do poder são instáveis e mutáveis ao longo do tempo, não permanecendo as mesmas, já que se adaptam às intempéries do entorno social. Por efeito disso, Quijano (2009, p. 76) pondera que a estrutura do poder “(...) é uma malha de relações de exploração/dominação/conflito articuladas (...)” que se reconfiguram entre os indivíduos no embate pelo controle do trabalho, da natureza, do sexo, da subjetividade e da autoridade. Na verdade, o poder não está circunscrito às implicações da produção, ou à imposição da ordem e autoridade, imputadas de forma conjunta ou separada: ele se faz presente como núcleo estruturante de todas as relações sociais, afetando as formas e modos de subjetivação.

A colonialidade funciona como uma operação que subverte o conhecimento (saber) em poder - imbuído do valor de verdade - refletindo na organização da educação moderna, que tende a transformar toda a multiplicidade de seres viventes e suas subjetividades em matéria anômala e inanimada, passível de enquadramento (ainda que parcial e consoante à sua cartilha moderna de visão unívoca). Nesta esteira, Hall (2016, p. 88) nos diz que o “(...) conhecimento ligado ao poder não apenas assume a autoridade ‘da verdade’, como tem o condão de se fazer verdadeiro. Todo conhecimento, uma vez aplicado ao mundo real, tem efeitos reais, e nesse

sentido, pelo menos, ‘torna-se verdadeiro’”.

A violência concreta da dominação e exploração colonial contempla os elementos subjetivos, ideológicos e psíquicos advindos da centralidade do colonialismo e disseminação do capital. A conquista dos colonizados e a imposição do modo de produção, sociabilidade, religião e conhecimento dos colonizadores contribuíram para o espraiamento do capital, além do alargamento das diferenças e contradições capitalistas existentes entre centro e periferia. A violência colonial foi fundamental para o desenvolvimento do capitalismo, reverberando em suas diversas fases de transformação (Fanon, 2021). Essa estratégia de funcionamento está implícita mediante uma relação simbiótica entre colonialismo, capitalismo, intolerância religiosa, racismo e todas as formas vis de preconceito e discriminação perpetradas pela atualização da colonialidade do poder, ser e saber que se fazem presentes na constituição da identidade/diferença. À face do exposto, Faustino (2021, p. 12) assinala que:

Sem as colônias, como principais depositárias das contradições sociais criadas pela ordem do capital, a gestão burguesa da luta de classes nos centros não seria possível. Essa transferência, no entanto, seria inviável – tanto nas colônias quanto nos centros capitalistas – sem a existência do racismo, da racialização e de todo um complexo ideológico de dominação, com efeitos sobre a psique, a cultura e as formas de existir do colonizado.

Os mecanismos de padronização e produção hegemônica da colonialidade, diuturnamente, tendem a formatar subjetividades de forma violenta, via modelos de seres desprovidos de olhares plurais e reflexões múltiplas e, por conseguinte, vazios do senso crítico, engajamento político, convicções libertárias, revolucionárias e emancipatórias. Esse é seu cerne estrutural. Embora (re)existam diversos rasgos e perfurações dessas tessituras uniformes e retilíneas que se manifestam nas lacunas, fronteiras e periferias através de lutas, desobediências e ressignificações insurgentes, alinhadas na malandragem indisciplinada e

desbocada de outras cosmologias, ontologias e epistemologias possíveis em interlocução com a horizontalidade circular dos afetos.

Em razão disso, Krenak (2021, pp. 64-65) aponta que a "(...) episteme (...) é em si colonial (...)", por decorrer de um molde conceitual amparado na lógica ocidental. De outra forma, é a racionalidade ocidental "(...) imprimindo sentido em outros mundos, criando sujeitos que vão ser a imagem e semelhança dessa racionalidade (...)". O autor insiste que a organização dessa estrutura epistêmica colonial exclui a participação e a contribuição dos diversos povos e culturas que contribuíram e influenciaram significativamente o que é considerado conhecimento. Essa amnésia epistêmica, em seu reiterado esquecimento, "(...) ignora e nega a originalidade, a pluralidade e a capacidade de invenção desses povos que não foram considerados integrantes do concerto civilizatório" (Krenak, 2021, p. 65). A fúria colonial, em sua ânsia e gana desmesurada durante séculos, dizimou uma infinidade de culturas diversas, territórios plurais e formas múltiplas de viver/existir, impondo "(...) um único formato, esse formato monocultural, monolinguístico, e que tem também uma epistemologia única (...)" (Krenak, 2021, p. 67).

Essa formatação monolítica, excludente, capitalista e privada não compreende "(...) que o outro, para além de uma alteridade oposta, é também a possibilidade de a gente se constituir como pessoa. Eu só posso ser alguém se existirem os outros" (Krenak, 2021, pp. 67-68). Como nos ensina o pensador indígena, precisamos acolher os vastos caminhos que nos levam (permitindo e convocando) a experimentar a outridade em nós, nos lambuzando na diversidade e pluralidade sem a imposição classificatória ou valorativa de um modelo. Um espaço afetivo onde todos os jeitos e trejeitos se fazem em encontros potentes de ampliação e liberdade para que todas as vozes sejam ouvidas. Sobretudo, "(...) que possamos também experimentar viver em um mundo no qual ninguém precise ficar invisível (...)", isto é, "(...) no qual possamos ser quem somos, cada um com a sua singularidade, humanos nas suas

competências, nas suas deficiências, nas suas dificuldades" (Krenak, 2021, pp. 77-78).

Nesta ocasião, a consolidação de diversas epistemologias desobedientes e divergentes ou epistemologias desbocadas, das beiradas e quebradas "(...) que não participam dos pressupostos da modernidade ocidental, epistemologias que se articulam sobre outros pressupostos (...)" são urgentes para a ampliação das potências plurais e coletivas das vidas emaranhadas na interdependência relacional e vincular do cosmos (Silvestre, 2021, p. 49). Diante disso, a autora pontua que precisamos sonhar outros sonhos coletivos que transcendam o individualismo e a competitividade e que escapem aos ditames urbanos, civilizatórios, produtivos e desenvolvimentistas do capital. Conforme sua análise:

Precisamos aprender a sonhar sonhos que nos elevem a outras realidades possíveis, completamente diferentes desta e estruturadas sobre outros termos, termos inconciliáveis com a propriedade privada da terra, inconciliáveis com o desenvolvimento, inconciliáveis com o mercado, inconciliáveis com a exploração, a espoliação e a opressão de quem quer que seja, humano ou não humano (Silvestre, 2021, p. 52).

A respeito disso, presenciamos atônitos uma infinidade de tragédias relacionais e catástrofes climáticas "(...) produzidas pela ganância incansável do sistema capitalista, patriarcal e colonizador" (Silvestre, 2021, p. 43). No que diz respeito à ganância desse sistema capitalista e ao possível fim dos tempos para nós humanoides, as sábias palavras de Krenak (2020b, p. 5) nos atentam para o fato de que "(...) estamos devastando o planeta, cavando um fosso gigantesco de desigualdades entre povos e sociedades". O autor enfatiza que devemos "(...) abandonar o antropocentrismo", porque a biodiversidade independe da crença central na humanidade, visto que a Terra sempre existiu e poderá existir sem a espécie humana, mas o contrário não poderá ocorrer.

Neste campo, em atenção às lições do antropólogo Eduardo Viveiros de Castro,

devemos romper com a fábula mítica dessa “(...) civilização que se toma por carro-chefe da ‘humanidade’” (Castro, 2020, p. 76). Ainda conforme o autor, essa humanidade egocêntrica e narcisista, mergulhada em sua presunção racional, considera somente seu próprio reflexo e imagem como merecedores e herdeiros legítimos desse planeta, atribuindo aos demais viventes, animais, vegetais, minerais, e todo o resto a alcunha de recursos, riquezas, matéria-prima ou coisas. Acredita que desse jeito poderá gozar de uma existência plena, autônoma e independente do organismo vivo Terra, existindo enquanto uma entidade abstrata e descolada. O fundamento dessa compreensão repousa na iníqua ideia “(...) de que a natureza está aqui para nós a consumirmos” (Krenak, 2020c, p. 13). Dito de outro modo, “(...) uma ontologia, que sugere que nós humanos somos separados dessa entidade, que é a natureza, e que a gente pode incidir sobre ela e tirar pedaços dela” (Krenak, 2020c, p. 13).

Essa perspectiva de transmutação da natureza em recurso lança a humanidade “(...) numa abstração civilizatória que suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos” (Krenak, 2020b, p. 6). Durante muito tempo, nos convencemos de que a natureza e a humanidade eram coisas distintas, isto é, que a natureza existiria fora do humano e estaria aqui para nos servir. Logo, fomos “(...) embalados com a história de que somos a humanidade e nos alienamos desse organismo de que somos parte, a Terra, passando a pensar que ele é uma coisa e nós outra: a Terra e a humanidade” (Krenak, 2020b, p. 7). Porém, o supracitado autor é enfático ao afirmar que “(...) Tudo é natureza. O cosmos é natureza” (Krenak, 2020b, p. 7). Em referência a isso, Castro (2020, p. 80) nos relembra que a Terra-Gaia é a mãe e gênese de tudo, “(...) é origem e condição de todos os mundos humanos possíveis, formas, portanto fundadas em outras ideias de ‘humanidade’”.

Entendemos que é imprescindível pensar-sentir as educações que valorizem uma ruptura anticolonial, antissexista, antirracista e anticapitalista para se pensar outras epistemes, fundadas em inúmeras formas de existir e compreender as múltiplas e plurais vidas nos

diversos mundos possíveis. Assim dizendo, partindo de variadas formas de compreensão dos viventes e mundos que sejam alheias e indisciplinadas aos sistemas hierarquizados que "(...) foram produzidos com base em pressupostos de uma determinada cultura, a cultura ocidental, imposta ao mundo pela força bruta" (Silvestre, 2021, p. 48).

4.1.1 Dentro e Fora da Caverna: Subjetividade(s) e (Des)educação.

Como discutido anteriormente, a modernidade, em suas descontinuidades, nos bombardeia com uma infinidade torrencial de informações, intensidades e estímulos variados que nos rasgam e produzem ressonâncias na vida cotidiana. Somos constantemente impelidos e convocados a examinar, refletir e reformar/confrontar nossas percepções acerca do mundo circundante. Como nos adverte Giddens (1991, p. 190), essa "(...) modernidade é universalizante não apenas em termos de seu impacto global, mas em termos do conhecimento reflexivo fundamental a seu caráter dinâmico". Em adendo ao exposto, Hall (2011, p. 15) aponta que a modernidade é essencialmente "(...) uma forma altamente reflexiva de vida (...)", haja vista que a modernidade transcende suas rupturas, descontinuidades e fragmentações para mostrar seu caráter eminentemente reflexivo, atinente à vida e seus enlaces cotidianos, num mundo que preconiza o imediatismo do "tudo ao mesmo tempo, agora", entremeado ao movimento constante e infundável – nunca desliga.

Nesse ensejo, Bauman sugere que, para além da modernidade, estamos imersos nos arranjos do pós-moderno, em suas flutuações, impermanências e deslocamentos, onde tudo é movimento fugaz/evanescente e constantemente se dilui, transformando-se em outra coisa ou simplesmente perdendo seu valor. O autor pontua que "(...) em nossa sociedade pós-moderna, estamos todos (...) em movimento; nenhum de nós pode estar certo/a de que adquiriu o direito a algum lugar uma vez por todas (...)". Diante disso, o sociólogo reflete atinente a nossa

constante impermanência, apontando que “(...) ninguém acha que sua permanência num lugar, para sempre, é uma perspectiva provável. Onde quer que nos aconteça parar estamos, pelo menos, parcialmente deslocados ou fora do lugar” (Bauman, 1998, p. 118).

Podemos conjecturar que a única certeza dos tempos atuais é a incerteza e a liquidez. A família, a religião, a educação e o trabalho, que outrora possuíam lugares de destaque central na vida social e forneciam pontos de ancoragem, também se encontram lançadas ao desconhecido, desprovidos de certezas ou garantias. Neste caso, a educação, destituída de seu lugar ou de sua função na formação da experiência humana reflexiva e crítica, sucumbe aos formatos da organização neoliberal na modernidade e contribui para a manutenção dos arranjos de poder e diferenciação de indivíduos - consonantes à produção em massa de subjetividades interpeladas pela hierarquia e subalternidade.

Em face do exposto, outro dilema vem à tona: estamos realmente prontos para levar a cabo uma educação que faça o contrário disso? Ou melhor, uma educação que efetivamente rompa com essa lógica? Podemos confabular que somos vítimas do modelo de pensar do nosso tempo histórico, por isso é tão custoso para nós pensar-sentir outros trajetos/percursos escorados noutras possibilidades que visam romper com esse ciclo perverso do pensamento colonialista. Nossa compreensão de mundo é análoga à caverna de Platão, ou seja, foi moldada durante séculos de verdades absolutas onde nós, geração após geração, ficamos acorrentados às paredes de uma caverna específica (razão colonial), contentes com as sombras projetadas. Essas penumbras apresentavam uma receita padrão de mundo, objetivando um sujeito normativo aos desígnios da colônia que reverbera até os dias atuais, sob as ordens de outros mestres/senhores (herdeiros do colonialismo), mas ainda presente e real (neocolonialismo imperial de mercado).

De fato, temos dificuldade de pensar-sentir outros formatos libertários de educações que rompam com as correntes do domínio e autoridade hierárquica, porque sofremos uma

lavagem cerebral de mais de 500 anos através da imposição (vertical, autoritária e goela abaixo) de um formato específico e particular de fazer conhecimento, firmado numa visão monolítica da história e de entendimento parcial do mundo. Nessa perspectiva, existe uma reflexão de Eduardo Galeano inspirada num provérbio africano que sintetiza esse raciocínio: *“Hasta que los leones tengan sus propios historiadores, las historias de cacería seguirán glorificando al cazador”*. Em outras palavras, “Até que os leões tenham seus próprios historiadores, as histórias de caça continuarão a glorificar o caçador”. Desta feita, fomos doutrinados e domesticados (ensinados e ensinamos) a acatar esse modelo como um axioma, já que não caberia a ninguém questionar sua validade e eficiência. A problemática é que esse formato, que perdura desde as invasões, nos trouxe severos incômodos.

O eminente educador Paulo Freire, conjecturando sobre as imposições de um formato de pensar adstrito ao domínio de uns sobre os outros, nos fala que esse ranço se encontra arraigado em nós, influenciando a forma como vemos, pensamos e sentimos o mundo. De tal sorte que, enquanto não nos libertarmos dessas amarras de opressões internalizadas profundamente em nosso psiquismo, continuaremos achando impossível e inviável outras perspectivas de vida e educações - repetindo o mesmo modelo consuetudinário de opressão. O autor reflete acerca de algumas perspectivas de cisão com esse sistema educacional opressor e, ensejando outros caminhos para a libertação, emancipação e autonomia, fornece algumas pistas para refletirmos, nos dizendo que:

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que "hospedam" ao opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram "hospedeiros" do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo (...). A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na

situação concreta, existencial, em que se "formam". O seu ideal é, realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está, clara, é ser opressores (Freire, 1987, p. 17).

Em alusão ao citado educador, nós somos o outro (colonizador) introjetado e refletido em nós de forma violenta pela consciência opressora. Libertar-se desse outro (colonial) que nos habita é um exercício árduo e longo. Essa dualidade arraigada em nosso psiquismo é caracterizada por uma luta constante em sermos nós mesmos ou aquilo que a colonização fez e faz de nós. Fomos e somos formatados mediante o modelo de ensino colonial-capital para atender às demandas de um sistema predatório, do culto ao individualismo, à competitividade e à busca exacerbada de uma satisfação hedonista articulada à linguagem gerencialista (como já discutido anteriormente) do homem bem-sucedido que se faz sozinho, rumo ao sucesso - o qual preconiza a gestão estratégica das emoções cooptadas pelo trabalho imaterial afetivo (Mansano, 2015).

Depreende-se dessa ideia que a superação dessa cartilha de exploração e a ultrapassagem da dicotomia opressor-oprimido (colonizador-colonizado), e por analogia de todas as demais oposições binárias dispostas pela diferença colonial, é a libertação. Por isso, a "(...) superação da contradição é o parto que traz ao mundo esse homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se" (Freire, 1987, p. 19). Coadunamos com as ponderações freireanas no tocante à compreensão dos homens "(...) como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, **em** e **com** uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada" (Freire, 1987, p. 42, grifos do autor). Quer dizer, num fluxo constante e irrepitível de implicações dialógicas em oposição a uma permanência imobilizadora. Sua *práxis* dinâmica é revolucionária e se faz constantemente nas impermanências, inconclusões e atravessamentos dos encontros.

As experiências oriundas dos múltiplos encontros com as diversas outridades (pessoas,

natureza, lei, cultura, mundo) possibilitam, mediante esses emaranhados de afetações, a constituição do sujeito. Essas várias interseções, por intermédio das aproximações e afastamentos, potencializam as inúmeras modulações cambiantes da subjetividade. Nesse fluxo, a subjetividade se faz em permanente dialeticidade com o mundo e a realidade objetiva circundante, dado que não podemos "(...) pensar em objetividade sem subjetividade" (Freire, 1987, p. 20). Como defende o autor, a objetividade transformada em objetivismo preconiza um mundo sem homens; por outra via, a subjetividade transmutada em subjetivismo enaltece um homem sem mundo. O patrono da educação é enfático ao reiterar que não há subjetividade sem objetividade, "(...) mas ambos em permanente integração" (Freire, 1987, p. 20).

As próprias vivências empíricas dos sujeitos, provenientes do contato com o mundo circundante em sua natureza e história (tudo que é produzido e inventado em suas afetações), vão suscitar acolhidas e/ou aversões, por meio das quais as subjetividades se estruturam e se organizam num fluxo dialético de movimento constante. Assim, muitas vezes, a produção (padronização/formatação) de subjetividades específicas decorrentes do doutrinamento e domesticação (ecos das colonialidades e espectros coloniais) serve à consolidação das relações hierárquicas e autoritárias preconizadas na atualização (reprodução) da diferença colonial que produz subalternidades através da colonialidade. Essas subjetividades possuem utilidade e valor enquanto produzem, consomem, endividam-se e vivem em conformidade à cartilha colonial-capital-moderna-ocidental. Ou melhor dizendo, os "(...) processos de subjetivação são, então, construídos por agenciamentos coletivos, produzindo uma economia coletiva, na qual as subjetividades ou o modo de viver os processos de subjetivação são o principal produto desse sistema" (Guimarães, 2013, p. 65).

Nesta situação, discorrendo acerca das implicações nos modos de subjetivação, sobretudo na modernidade, Hardt e Negri (2001, p. 353) pontuam que as subjetividades fabricadas nas "(...) instituições modernas eram como as peças de máquina padronizadas

produzidas nas fábricas (...). Cada parte desempenhava um papel específico na máquina montada, mas era padronizada, produzida em massa, e, portanto, substituível por qualquer parte do seu tipo”. As citadas práticas configuram o aperfeiçoamento atroz da racionalidade predatória e antropofágica de desvalorização do outro, fundamentada na axiomática do capitalismo, em conluio com a modernidade/colonialidade como diapasão das relações e existências humanas. Como recordam Deleuze e Guattari (2004, p. 9), “(...) tudo é produção: produção de produções, de acções e de reacções; produções de registros, de distribuições e de pontos de referência; produções de consumos, de volúpias, de angústias e dores”.

A supracitada formatação (produção/produções) agencia os modos de subjetividade, uma vez que o próprio processo de subjetivação, como pondera Carvalho (2012, p. 20), eclode nas omissões e barbáries experienciadas. Como resultado, a subjetividade é oriunda da “(...) submissão às relações sociais e de violência reprimida” advindas das intersecções múltiplas entre força e poder diluídas na modernidade/colonialidade. O autor externaliza que estamos todos perante “(...) um paradoxo que atravessa a problematização sobre a violência e sociedade: nossa vida em comum, que se pretende pacífica, foi criada por um ato de violência e mantém-se ao longo do tempo, aperfeiçoando-se, por uma violência continuada” (Carvalho, 2012, p. 16).

Além disso, os processos e modos de subjetivação e subjetividades não são estanques, inertes e cooptados por uma única formatação/padronização possível, viável ou desejável. Eles são caminhantes e andarilhos, porque se fazem, desfazem e refazem nos nós e enlaces dos encontros vivenciados entre os sujeitos diversos. Em outros termos, a subjetividade “(...) é essencialmente fabricada e modelada no registro do social” (Guattari & Rolnik, 1996, p. 31). Neste quadro, a subjetividade ascende, “(...) enquanto produzida por instâncias individuais, coletivas e institucionais” (Guattari, 2006, p. 11). Por esse motivo, a “(...) subjetividade, de fato, é plural, (...), ela não conhece nenhuma instância dominante de

determinação que guie as outras instâncias segundo uma causalidade unívoca” (Guattari, 2006. p. 11).

Portanto, a subjetividade pode abarcar:

(...) um processo incessante no qual o sujeito se constitui ao estabelecer contatos com aqueles e com aquilo que o cerca. Daí o carácter eminentemente social que se atualiza na produção dos modos de vida. Quando se reporta a esse conceito, parte-se do pressuposto de que o sujeito não é portador de uma essência. (...) Pode-se dizer, então, que se está rodeado de múltiplos componentes de subjetivação os quais são inventados e postos em circulação no meio social (Mansano & Carvalho, 2015, p. 653).

A respeito disso, Guattari e Rolnik (1996, p. 31) assinalam que a “(...) subjetividade não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo”. O carácter da subjetividade que transcende o indivíduo é mutável, contínuo e plural, ecoando em intersecção aos arranjos e manejos do social, sendo também cooptado e influenciado pelos tentáculos da modernidade/colonialidade. Consoante a essa celeuma, Boaventura de Souza Santos (1999) preconiza que “(...) cada um de nós, é uma rede de sujeitos em que se combinam várias subjetividades (...). Somos um arquipélago de subjetividades que se combinam diferentemente sob múltiplas circunstâncias pessoais e coletivas” (p. 107). A existência em sociedade engloba diversos enlaçamentos entre o homem e o meio circundante, criando experiências compartilhadas que produzem efeitos. Dito isso, podemos considerar que a “(...) sociedade abarca uma multiplicidade de sujeitos, ao passo que estes se constituem por meio de processos de subjetivação imanentes ao social” (Mansano, 2009, p. 119).

Os registros do/no social em suas formatações de força e poder estão disseminados e atualizados nas diversas áreas do existir em sociedade, em especial na educação. Neste ponto, podemos conjecturar que a educação afiançada pela colonialidade, como resquício do sistema-mundo colonial-moderno de força e poder, se atualiza, produz subjetividades e efetiva

modos de subjetivação (autorizando uns e rechaçando violentamente outros) em concórdia às suas necessidades. Cabe lembrar que essas “(...) subjetividades são sempre multicomponenciais” (Mansano, 2009, p. 120). Logo, o que está em discussão aqui é o fato de que as próprias configurações da modernidade/colonialidade contribuem para o surgimento e a manutenção de modos de ser, estar e existir configurados e desenhados à sua semelhança e demanda.

A funcionalidade de um ensino colonial (alienado-alienante) (re)produz em seu bojo seres esvaziados, apáticos e embotados, (retro)alimentando a oxigenação do conformismo. Sua sistemática razão/ação ambiciona moldá-los à necessidade de trabalho (produção, consumo, endividamento, descarte), desde sua precoce entrada nos corredores escolares por intermédio da (des)educação como visão ideológica e míope do sistema-mundo ocidentalizado e cindido (homem-branco-europeu-hétero-cristão).

Essa visão míope de educação está apoiada e estruturada no lugar social, na economia, no gênero, na raça, na etnia, na orientação sexual, dentre outros marcadores que compõem uma parte significativa da universalização de um padrão, modelo ou molde verticalizado, violento e impositivo do que consideramos como nós e os outros. Toda a vasta gama de possibilidades e de múltiplas existências, melhor dizendo, daquilo que permanece extrínseco e alheio à formatação e padronização euro-cristã-centrada, é desqualificada. Muitas vezes, incorporamos essa desqualificação mediante os processos de produção de subjetividades alienadas/alienantes nas escolas, famílias, igrejas (cristãs), trabalho, política, mídias, prisões, entre muitas outras instâncias de reprodução da lógica colonial-capital-moderna-ocidental.

Levando em conta o mencionado, Sérgio Costa (2006, p. 125), no que se refere aos discursos arraigados nas polaridades binárias asseveradas pela diferença colonial, conclui que essas “(...) distinções e classificações binárias constituem o modo ocidental, logocêntrico de apreender o mundo e constituem a base das estruturas de dominação modernas. Criam, ainda,

a ilusão de representações completas, totalizantes, que não deixam resíduos”. O autor externaliza que essas diferenciações e classificações binárias repousam incrustadas na dominação colonial “(...) como cerceamento da resistência mediante a imposição de uma episteme que torna a fala do subalterno, de antemão, ‘silenciosa’, vale dizer, desqualificada” (Costa, 2006, p. 129). Nessa oportunidade, Mombaça (2021, p. 22) elucida que o “grande nós universal” aparenta e reflete uma instância caricata, aludindo a padrões de sujeitos, modelos de identidade, formas de existir aceitáveis, desejáveis e viáveis ao discurso colonial-imperialista e capitalista, por meio de axiomas eurocentrados de invasão, dominação, exploração egoico-narcísica de suposta espécie “dominante”.

De fato, experienciamos, no modelo societário interpelado pelo modo de produção capitalista/colonial, a gestão da identidade apoiada no consumo e descarte de objetos/vidas em consonância com a fabricação de subjetividades viáveis. Tudo é objetificado, etiquetado, precificado e alocado numa prateleira de visibilidade (aparência) e consumo. Isto significa que esses “(...) indivíduos são reduzidos a nada mais do que engrenagens concentradas sobre o valor de seus atos, valor que responde ao mercado capitalista e seus equivalentes gerais” (Guattari & Rolnik, 1996, p. 40). Acerca da centralidade do capital na gestão da vida nas sociedades contemporâneas estruturadas sob o molde de produção capitalista, Carvalho (2012, p. 65) assegura que “(...) ao se constituírem no percurso histórico e tornarem-se hegemônicas, engendraram uma série de idealizações associadas aos seus valores principais: a circulação e o acúmulo do dinheiro, bem como a utilização do mesmo para consumo”. O autor ainda invoca uma frase muito conhecida e popular que sintetiza o atual tempo em que vivemos com os dizeres: “O dinheiro não traz a felicidade, ele manda buscar” (Carvalho, 2012, p. 65).

Noutro momento, atinente às implicações do capital nas configurações da existência contemporânea, o professor Paulo Roberto anuncia que a idealização do capital ultrapassa sua materialidade concreta, investindo-o de uma determinação áulica e extra-corpórea. Em outros

termos, “(...) o capital passa a ocupar o lócus da divindade. E isso não poderia ocorrer sem que ele, o capital, se revestisse de uma idealização. Nasce assim a mais nova divindade contemporânea” (Carvalho, 1998, p. 214). O capital, revestido como divindade contemporânea (Deus-dinheiro), regula a existência de todos os fieis que vivem e são cooptados pelo ideário do mercado como marcador determinante da vida. A vida, ancorada numa concepção estritamente materialista, mercadológica e vinculada ao poderio do consumo/descarte, encontra-se diluída na perspectiva do ser enquanto ter e, assim, embasada numa “(...) ideia plasmada de humanidade homogênea na qual há muito tempo o consumo tomou o lugar daquilo que era cidadania” (Krenak, 2020d, p. 24).

Nessa compreensão, o “(...) dinheiro é a medida de todas as coisas. E o lucro, seu objetivo final” (Freire, 1987, p. 25). Aquela ideia relativista na Filosofia de Protágoras, na qual ele enfatiza que o homem era a medida de todas as coisas, daquelas que são enquanto são e daquelas que não são enquanto não são, é pervertida e substituída pela certeza absoluta da centralidade do/no dinheiro como diapasão e métrica da vida cotidiana. Então, aqueles que se julgam humanos por excelência e detentores de todas as benesses e privilégios do consumo lutam com unhas e dentes para salvaguardar sua continuidade no poder em oposição aos miseráveis, esfarrapados e condenados da terra, que sobrevivem das migalhas da mesa dos poderosos como seus serviçais (mão-de-obra). Nesse entendimento nefasto, os invisibilizados, silenciados e oprimidos são percebidos “(...) como objetos, como quase 'coisas', não têm finalidades. As suas, são as finalidades que lhes prescrevem os opressores” (Freire, 1987, p. 26).

Concernente a essa vida encapsulada e determinada pelo consumo como forma de pertencimento em alguns contextos sociais, Mansano (2009) problematiza que essa ideação consumista, produtora de identidade e de modos de subjetivação emerge “(...) como se a posse de bens e mercadorias ajudasse a dizer algo sobre o sujeito, ligando-o a uma referência

identitária, circunscrevendo os espaços que ele pode ou não frequentar, bem como definindo seu status perante os outros" (p. 73). O consumo nesse formato eclode como capacidade de performar. Talvez, nestes termos, mais urgente do que propriamente consumir, seja importante performar as posses e os estilos de vida ditados pelo *status* e aparência. Além disso, Lefebvre (1991, p. 94) resume muito bem essa espetacularização performática e consumista, produtora de identidades e pertencimentos, quando nos fala que "[...] o consumo de espetáculo torna-se espetáculo do consumo".

Atualmente, tudo é pensado para ser consumido em alta velocidade; até as experiências são cooptadas pela lógica consumista, transformadas em produtos e vendidas como objetivo de vida. Cabe salientar que a "(...) experiência das pessoas em diferentes lugares do mundo se projeta na mercadoria, significando que ela é tudo o que está fora de nós" (Krenak, 2020d, p. 45), desse modo, despertando nosso desejo em possuir aquilo que não somos. Sendo assim, não adquirimos apenas meros produtos/objetos (mercadorias) ou serviços, mas as benesses advindas das experiências, que estão extrínsecas a nós, do uso e gozo dessas posses. Os objetos, mercadorias e as experiências de consumo são criados e produzidos para serem substituídos por outros produtos, modas e tecnologias (mais modernas) na mesma velocidade em que são pensados (Lasch, 1987). Nesses enlaces, o mundo torna-se uma gigantesca vitrine de mercadorias, em que até mesmo o indivíduo é pensado e compreendido enquanto mercadoria, dado que o seu valor na escala social é definido pelas suas posses e pelo lucro/*likes* que pode gerar, engajar e monetizar. Em razão disso, Kopenawa (2015) nos diz que, para seu povo Yanomami, nós, os brancos, somos o povo da mercadoria que transformamos os meios em fins e baseamos nossa existência no consumo e aquisição de posses e bens materiais como sinônimo de conforto e bem-estar.

Os impactos da lógica neoliberal na sociedade performática, regulada pela liturgia do consumo/descarte, emaranhados à produção de subjetividades, dialogam com a linguagem

gerencialista na contemporaneidade. Neste ambiente, as novas e intermináveis facetas tecnológicas e as redes de algoritmos produzem novos e diversos modos de subjetivação ancorados no controle e vigilância, suscitando o medo, a insegurança, a desconfiança e a impotência (Mansano, 2012) frente ao desejo (imposição) de consumir para ser alguém. O sujeito consome *performances* materializadas nos modos ou estilos de vida que almeja performar. Por efeito disso, o salário torna-se o auge da *performance*, a medida e a retribuição pelo tempo de vida que nós vendemos ao dono do capital, e o principal diferencial entre os seres humanos. Quando consumimos qualquer coisa, pagamos com o tempo de vida que vendemos em troca do salário, mas também “performamos” nosso poder de compra, inserção e visibilidade nos espaços de consumo, nos destacando dos demais.

A esse respeito, o mestre Joelson (Oliveira, 2022) elucida que as sociedades humanas e suas padronagens de formatação pelo capital e adequação ao consumo geram em seu ventre o "urbanoide cosmopolita", ou, como sugeriu Krenak (2020e, p. 16), os “(...) humanoides, focados no poder da grana (...)”. O autor é enfático ao afirmar que vivemos “(...) dopados por essa realidade nefasta de consumo e entretenimento (...)” (Krenak, 2020e, p. 18). Os humanoides são seres desenhados à imagem do Deus-dinheiro, os quais comentam orgulhosos sobre suas conquistas, vitórias e realizações no trabalho, suas viagens constantes e passeios paradisíacos como se tivessem encontrado o sentido e o elixir da vida através de seus feitos materiais. Com o mesmo prazer quase orgástico, vangloriam-se pela aquisição de veículos, posses e imóveis (que eles mesmos definem como brinquedos de “homem grande”) e o consumo de novas tecnologias *smart*, às quais atribuem uma satisfação sexual na sua utilização. Em um cenário onde a tecnologia, cada vez mais, se torna *smart* e independente, o homem, inversamente proporcional, torna-se *stupid* e dependente.

A supracitada demanda moderna-capital pela vida acelerada (empenho/desempenho) e movimento performático, constante e produtivo, assentado na religião da positividade “*good*

vibes” e culto ao igual (Han, 2017), prescinde de sujeitos homogêneos, desprovidos da capacidade analítica, crítica e reflexiva, aptos e capazes à reprodução vazia e obediência servil (a si próprio - empreendedor; e aos desejos do mercado - consumidor). Os vestígios societários atuais, solúveis nos sistemas de educação e trabalho assentados em múltiplos estímulos, sem amarras, livres de escoras, que vangloriam a iniciativa, a autonomia, a positividade, a liberdade, a aparência e a *performance*, acabam produzindo um indivíduo cansado e apático - vítima da hiperestimulação neoliberal.

Em observação ao exposto, Han (2018, p. 10) indica que esse ser que se considera livre, um sujeito do desempenho, “(...) é na realidade um servo: é um servo absoluto, na medida em que, sem um senhor, explora voluntariamente a si mesmo. Nenhum senhor o obriga a trabalhar. O sujeito absolutiza a vida nua e trabalha”. O famigerado empreendedor de si, dono do seu próprio tempo, crente em ser seu chefe, patrão, líder, gestor ou mentor, planeja e conduz sua vida como se fosse uma empresa pautada na lei do mercado. Vive e morre sob o lema da meritocracia, que só depende dele mesmo para alcançar seus objetivos e metas. Similar aos habitantes e às vivências compartilhadas na caverna de Platão, esses homens acreditam que o único mundo possível é esse no qual vivem e lutam freneticamente para manter suas correntes, inclusive sendo capazes de assassinar quem ousar libertá-los. Nesse admirável novo mundo, a tecnologia e a vida acelerada fazem o papel das correntes de outrora.

Ao mesmo tempo, o processo educativo capturado pode tornar-se apenas uma ferramenta ou instrumento ideológico na manutenção e produção (adequação/padronização), ou por outra, uma peça na maquinaria de reprodução e constância simétrica. A cadência da esteira na linha de montagem de uma educação para o trabalho subserviente ao mercado é diametralmente oposta às possibilidades de pensar-sentir as educações enquanto ampliações dos entretons de ser, estar e existir nas lacunas e frestas. Em alusão, Silva e Henning (2010, p.

39) pontuam que:

O processo educativo vai muito além do cotidiano escolar, embora, como dito, no contexto moderno, vemos a institucionalização da educação pela escola. Como desdobramento disso, a escola pode se tornar tanto agente da potencialização das possibilidades da educação quanto também a sua simplificação/estereotipia, demonstrando assim o caráter contraditório da instituição escolar.

Essa característica contribui para o esfacelamento da dimensão pública (comum) e política, entendida como campo fértil de encontros e confrontos. Os confrontos no campo da política visam à legitimidade de vozes plurais que se encontram por meio das lutas (políticas) e transcendem o pessoal. A legitimidade da dimensão pública e política se relaciona com o reconhecimento de outras formas de ser, agir e relacionar-se mediante o coletivo, alicerçadas em formas de cooperação social. Nestes espaços, os embates, divergências e discórdias são multiplicadas (visando à consensualidade mínima e momentânea entremeada pelo diálogo), porquanto as divergências, conversações e negociações são plurais e contínuas. Conforme elucida Arendt (2007, p. 67), “(...) Ser visto e ouvido por outros é importante pelo fato de que todos veem e ouvem de ângulos diferentes”. De acordo com a referida filósofa, ser realmente ouvido e integralmente visto pelo outro permite uma ampliação e alargamento dos efeitos do entendimento sobre nós mesmos como uma expansão de diferentes ângulos de compreensão. A possibilidade múltipla e plural de vastos olhares sobre cada sujeito aumenta as chances de sermos efetivamente vistos, ouvidos e percebidos por uma ampla gama de olhares, compreensões e perspectivas diversas sem perder nossa identidade/singularidade, contribuindo para a manifestação de maneira integral e real daquilo que somos (Arendt, 2007).

O imbróglio singular para o nosso tempo histórico abarca essa incapacidade de ver e ouvir a partir da diferença e do diferente como condição mínima para uma salutar cooperação

coletiva. O oposto ou desaparecimento desse espaço público (comum) e político de conversações ou negociações decorrentes das diferenças e divergências seria o cancelamento. Em outras palavras, o emudecimento, proveniente da negação dialógica com o dissímil ou dessemelhante e o conseqüente enclausuramento em bolhas de certezas.

A supracitada filósofa reitera que o “(...) mundo comum acaba quando é visto somente sob um aspecto e só se lhe permite uma perspectiva” (Arendt, 2007, p. 68). Para mais, pensar-sentir as educações enquanto fruição do fazer político-estético e poético-ético é ampliar o espaço de debates, diálogos e não propor apenas um lugar de disseminação do ódio e cerceamento da liberdade advindo de um modelo unívoco. Desta feita, a alteridade pode ser entendida como encontros potentes de existências múltiplas e plurais. Elas confluem e afluem por intermédio da manifestação do outro como universo potencial de pluralidades e afetos que são diversos, mas não controversos, uma vez que se complementam paralelamente numa horizontalidade circular.

O cerceamento em um aspecto ou caráter exclusivo e oposto ascende materializado no vazio do pensamento, efeito dos processos de dessubjetivação humana e da supressão da alteridade. Na mesma proporção, coadunamos com o pensamento de Eduardo David de Oliveira quando ele pontua que toda “(...) alteridade é antes uma relação, pois não se conjuga alteridade no singular. O Outro é sempre alguém com o qual me confronto ou estabeleço contato. Onde tem alteridade temos relação” (Oliveira, 2005, p. 258). Partindo desse debate, retomamos as palavras (que ampliam os caminhos) do pensador indígena, ativista ambiental, autor e imortal Krenak (2012, p. 128), o qual considera que a alteridade “(...) significa esse movimento do nosso ser, da nossa identidade em relação ao outro, a quem está em volta da gente, a alteridade é como se ela fosse a plataforma da nossa identidade”. O autor ainda propõe que somente será “(...) possível exercer a alteridade quem tem identidade, uma pessoa alienada num consegue ter alteridade, ele vai ser pau mandado, ele vai ser jogado de um lado

para o outro” (Krenak, 2012, p. 128).

O cenário de cerceamento tende a marginalizar e patologizar (banalizar/vulgarizar) a alteridade, culpabilizando o indivíduo em decorrência de um constructo hegemônico e delirante da suposta racionalidade-normalidade e coerência nas formas de ser-estar-existir. Essa racionalidade-normalidade nefasta está arraigada em um sistema dicotômico, bifásico e excludente, pautado no autoritarismo hierárquico e perverso, regendo os formatos de interação e relação social. Nesta conjunção, Chauí (1994, p. 54) nos diz que (sobre)vivemos a uma “(...) sociedade na qual as diferenças e assimetrias sociais e pessoais são imediatamente transformadas em desigualdades, e, estas, em relações de hierarquia (...)”. Em referência a Guimarães (2018), esse modo de funcionamento hierarquizado (histórico e constitutivo) das relações encontra sua racionalidade alicerçada numa “herança colonial” de categorização do lugar do outro. De certo, a própria vida constituída na diferença é convertida em ato de violência continuada, permanecendo em constante aperfeiçoamento.

Os frutos e filhos dessa herança são a naturalização de um modelo de educação singular e, pretensamente, universal, embasado no individualismo, competitividade e meritocracia, descrevendo *a priori* os espaços destinados a cada sujeito, propalando a invisibilidade e silenciamento dos díspares, enaltecendo o centramento no EU e preconizando a ideia da prevalência e dominação de um saber único e universal comercializado pelo neoliberalismo. Essa perspectiva unilateral e hegemônica encontra-se imersa na monocultura da racionalidade, a qual formata pensamentos e forma indivíduos subservientes à produção, consumo, endividamento e descarte.

Ontem e hoje, os rabiscos e os odores da colonialidade ainda estão impregnados e presentes nos espaços educacionais (do ensino infantil à pós-graduação) como feridas abertas da colonização, atualizados e materializados por meio dos tentáculos da ideologia colonial-capital-moderna-ocidental. Essas chagas oriundas da colonização se manifestam

constituintes e análogas ao mito fundador. Como preconizado por Chauí (2001), o “(...) mito fundador é aquele que não cessa de encontrar novos meios para exprimir-se, novas linguagens, novos valores e idéias, de tal modo que, quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesmo” (p. 6). Ainda acerca dos mitos fundadores, Hall (2003, p. 29) nos lembra que eles “(...) são, por definição, transistóricos: não apenas estão fora da história, mas são fundamentalmente ahistóricos. São anacrônicos e têm a estrutura de uma dupla inscrição”. A oxigenação e atualização mítica engloba sua capacidade dupla, visto que a inscrição performática e teatral da ideologia colonial-capital-moderna-ocidental opera na manutenção e reprodução da visão limitante de mundo numa organização da vida flexionada como verbo ideológico na sua forma/ação.

As aberturas e ampliações que possibilitam experiências de ser e estar com o outro como potencialidades ao viver não deveriam estar circunscritas à educação singular colonial-capital ou limitadas ao binarismo “sucesso/fracasso” e “saber/não-saber”. Essas categorias propaladas no modelo de ensino colonialista e na razão neoliberal são diluídas na sociedade performática, alimentando o individualismo, a competitividade e a meritocracia, bradadas no mantra: “*Self made man*” - homem que se faz sozinho. A escola, por primazia, deveria ser o *lócus* da alteridade, segundo Silva (2015b, p. 18), “(...) o que permanece de fora da representação é a diversidade, como marca da diferença”. Porém, muitas vezes, a instituição educacional acaba replicando as violências existentes na sociedade e contribuindo para a exposição das crianças e jovens aos seus efeitos perniciosos. O espaço escolar deveria emergir como um ambiente tutelado e acolhedor de formação, socialização e potencialização da experiência humana. Contudo, em inúmeras situações, se apresenta como um território hostil que suscita e fomenta episódios de violência física e simbólica (Sodré, 2012).

A miscelânea do aprender-viver em seu tempo, modo e sentidos/significados, além da vasta gama de vivências oportunizadas pela escola, entendida como o lugar da alteridade,

transcendem as dimensões pedagógicas-epistêmicas. Afinal, como discorrem Silva e Henning (2010, p. 38), “Educar o ser humano é trazê-lo ao campo das múltiplas possibilidades e mutabilidades que a própria existência coloca como condição do viver”. As educações encarnam esse rincão, em que as múltiplas pluralidades de ser-estar-existir no/pelo mundo se corporizam em dialogia pela via da abertura política-estética e poética-ética, suscitando a ampliação, emancipação e conhecimentos diversos. Assim dizendo, a instituição escolar pode ser o espaço para a experimentação por meio das ações, das práticas e das atuações, possibilitando as diversas formas de ser, estar e fazer junto com os outros. De tal modo, não “(...) basta a escola ser um espaço, mas possuir acima de tudo, uma dimensão pública e, portanto, política” (Silva, 2013, p. 79).

As educações, nesta empreitada pública (comum) e política, são acontecimentos que fluem, um vir a ser ou um eterno devir que escapa à história, ou seja, como alude Deleuze (2008, p. 210), aquilo “(...) que a história capta do acontecimento é sua efetuação em estados de coisa, mas o acontecimento em seu devir escapa à história”. O autor ainda complementa que o “(...) devir não é história; a história designa somente o conjunto das condições, por mais recentes que sejam, das quais desvia-se a fim de ‘devir’, isto é, criar algo novo”. As educações prescindem da ruptura com a mesmidade, fecundando e criando algo novo em injunções com as alteridades/outridades, visando a emersão daquilo que escapa, arromba e alarga o padrão em busca de outras histórias/estórias. Embasados pelas tessituras do pensamento do eminente filósofo parisiense, acreditamos que as educações são como um fluxo do devir revolucionário. Nesta seara, o teórico aponta que a “(...) única oportunidade dos homens está no devir revolucionário, o único que pode conjurar a vergonha ou responder ao intolerável” (Deleuze, 2008, p. 211).

As educações fluem como elementos de um quadro dialético no qual os sujeitos configuram e reconfiguram suas potencialidades de viver em um ciclo constante e

permanente. Compõem os movimentos (de mão dupla) constantes e circulares de ir e vir na autocriação singular e coletiva; por isso, as educações são um eterno devir ou vir a ser. O conceito de vir a ser ou devir denota a compreensão de uma construção interminável, um “tornar-se” em permanente e inerente flutuação nas curvas do existir e viver. Nesta condição, as educações são pensadas e sentidas como uma aliança desejante e infinita de devir ou vir a ser, em que as mudanças, as transformações e as flutuações são irrepetíveis.

É nesse sentido que o devir é o processo do desejo. Esse princípio de proximidade ou de aproximação é inteiramente particular, e não reintroduz analogia alguma. Ele indica o mais rigorosamente possível uma zona de vizinhança ou de co-presença de uma partícula quando entra nessa zona. Ele é da ordem da aliança (Deleuze & Guattari, 1997, pp. 18-19).

As educações, enquanto devir e vir a ser, são movimentos disformes de composição, compartilhamentos, ampliação e esgarçamento que se fazem, desfazem e refazem nos corpos pela via dos encontros inusitados com o diverso. Encontros que potencializam em cada sujeito uma vasta gama de afetos e devires (desejos políticos) dispostos em uma diversidade de experiências e vivências que nunca cessam. Com isso, todo devir se dispõe nos acasos dos encontros com os variados nós (Deleuze & Guattari, 1997). Na mesma proporção, as educações são rebeldes e revoltadas com as injustiças e com a manutenção do poder de uns sobre os outros, almejando a emergência e a urgência das revoluções que nascem nas alianças e lutas conjuntas.

É concernente aos emaranhados e enlaçamentos infindáveis entre essas outras reeducações, reinvenções e reaprendizagens/desaprendizagens que fogem das cavernas coloniais, escapam das correntes de um sistema-mundo “pan-Europeu” (Sodré, 2021) e que emanam outras emoções, sensações e encantos insurgentes (lambuzados no afeto) aos ditames colonial-capital-moderno-ocidental que iremos discorrer de forma sucinta nas próximas

páginas. Essas outras educações transbordam os espaços, os limites, as métricas, os parâmetros, as cadências compassadas e as normas/regras de um mundo apático (monocromático), derramando, alagando e inundando outras experiências, vivências e permanências. Tudo aquilo que não comporta uma existência encarcerada, monolítica e que não adere aos regulamentos classificatórios tende a transbordar, vazar e derramar afetações, sensações, emoções e implicações das mais vastas intensidades, cores e sons.

Como nos ensina a poetisa Tainara Pereira (2023, p. 15), "(...) Transbordar é necessário!". Em virtude disso, as potências múltiplas e plurais dos encontros permitem as aberturas e expansões que aumentam a vida mediante o transbordamento que rompe com as correntes de uma compreensão unilateral de mundo. O transbordar aqui é multilateral e flui em diversas direções, modulações e vibrações, repercutindo nas variadas searas do existir-agir em circularidade.

4.1.1.1 (Re)criando travessias e semeando bonitezas.

Narro histórias desde pequeno. Uma de minhas histórias da infância era inventar uma escola do futuro. Nela tinham salas sem paredes, sem janelas, boiavam em águas claras e profundas. Mudávamos (sim, eu juntava a molecada para brincar de escola) de uma sala à outra nadando. Nas aulas dessa escola, criávamos fórmulas de uma física inventada, escrita em cadernos achados no lixo, sobras de alguém, e ninguém precisava sentar em carteiras e sim ao lado das árvores e flores (Guimarães, 2021, p. 9).

Até aqui, conduzimos uma breve contextualização da modernidade/colonialidade, seus respingos, nuances e ressonâncias na vida hodierna. Além disso, propomos algumas discussões realizadas concernentes ao contemporâneo, suas reverberações nos modos de subjetivação e produção de subjetividades. Também refletimos atinente aos formatos de

educação e trabalho que incidem nas existências imersas no tempo atual, nos conduzindo até o presente momento. Assim, indicamos uma pausa, vírgula ou reticência para digerirmos seus impactos...

Contemplamos, maravilhados, o avanço tecnológico, o desenvolvimento científico e o progresso da nossa civilização, que permitem o estilo de vida que tanto admiramos e cultuamos, baseado nas aquisições de vastos e infindáveis bens materiais, os quais determinam nossa vida protética e plástica. Em adendo, somos produtos de um processo de colonização extremamente violento, escravocrata, patriarcal e racista, que modula as formas como pensamos, sentimos, compreendemos e nos relacionamos uns com os outros, sob a égide de uma modernidade monológica que gestou uma classe dominante que não admite a convivência com o diverso nos espaços de poder (Péricles, 2023).

Nestes termos, emerge a tara pela unicidade (universalidade hegemônica) de um modelo e padrão único, cristalizado no primado de um ideário monista de adequação/adaptação da diversidade plural e múltipla ao “(...) ‘Um’ absoluto da razão” (Sodré, 2012, p. 22). Decorre desse pensamento aquilo que Boaventura de Souza Santos (2007, p. 29) denominou como “(...) monocultura do saber e do rigor (...)”, a qual preconiza a sistematização do saber científico como único validado, e, superior às outras formas de conhecimento, desvalorizando as diversas configurações de saberes por não se enquadrarem ou seguirem o manual do rigor científico.

Doravante, o que desejamos nas próximas linhas não é falar da educação do tempo cronológico do relógio, do tempo do trabalho e daquele tempo do dinheiro inserido na lógica colonial-capital-moderna-ocidental que impelem os urbanoídes cosmopolitas aos embates e entreveros das mais variadas e criativas formas de brutalidade e aniquilação (uns dos outros e do planeta). Em suma, esse tempo tristonho e escasso das cidades ocidentalizadas que vangloria a tecnologia, as construções de concreto, os lagos artificiais, o barulho dos

automóveis e a fumaça das fábricas que embotam a sensibilidade, entorpecem a visão e endurecem o coração dos “(...) povos da floresta de pedra, aço e cimento” (Jecupé, 2020, p. 64). Nessa direção, refletindo acerca dos modos de vida urbano do homem branco “civilizado” e cosmopolita, Jerá Guarani (2023, p. 21) nos diz que “(...) os juruá [brancos] querem cimentar tudo, cobrir tudo (...)”. Como consequência, concordamos com o mestre Nêgo Bispo, ao sentenciar que:

A cidade é um território artificializado, humanizado. A cidade é um território arquitetado exclusivamente para os humanos. Os humanos excluam todas as possibilidades de outras vidas na cidade. Qualquer outra vida que tenta existir na cidade é destruída. Se existe, é graças à força do orgânico, não porque os humanos queiram (Santos, 2023, p. 18).

Isso se deve à monetização do tempo pelos *humanitas* (eurocristãos, colonialistas e sintéticos) em sua ambição pelo desenvolvimento e produtividade, mediante a tentativa de uniformização da vida pela racionalidade da economia. Cabe reiterar que a própria compreensão do desenvolvimento e produtividade são cooptados pela mentalidade de um sistema comercial de monoculturas da mente (Shiva, 2003), que atribui valor a tudo e todos numa perspectiva generalizada de monetarização da existência. Um tempo-vida embasado na obsessão pelos modos civilizatórios dos brancos-machos-cristãos (Simas & Rufino, 2018).

Está posto aqui a propaganda de um tempo dos donos da inteligência, dos amantes da lógica e racionalidade, dos ignóbeis doutores do ser-saber-poder verticalizado e hierarquizado. Um tempo da mercadoria, do extermínio, do progresso, do desenvolvimento, do (des)empenho, da produtividade, da ativação máxima da potência e plenitude de cada um, enfim, o tempo da violência e da brutalidade. Como resultado, esse tempo produz as cidades-empresas do fim do mundo, afinal, o tempo instantâneo, solúvel e empacotado na lógica do saber racional do Deus-dinheiro é subserviente aos desejos empresariais. Sobre a

lógica de conceber a cidade como empresa, Simas e Rufino (2019, p. 93) consideram que a “(...) cidade-empresa, encarcerada no carrego do latifúndio, da catequese e da trincheira de guerra, a grosso modo, é aquela preparada para gerar lucro e prioritariamente pensada do ponto de vista urbano para facilitar a circulação de mercadorias”.

O saber racional, convertido na racionalidade capitalista (educação e trabalho alienante), produtora do tempo, preconiza o controle, a vigilância da vida, a produção da verdade e a criação de modelos e sistemas educativos que reproduzam sua lógica universalista. Isso equivale a dizer que a escola, enquanto instituição de absorção e propagação de conteúdos técnicos, funciona como uma maquinaria de adequação dos sujeitos e reprodução do sistema mediante a observância aos preceitos de produção vigentes. Como bem frisa Mészáros (2008), caso não ocorra uma mudança efetiva na sistemática das configurações do quadro social, onde a educação possa atender seu papel fundante e histórico de transformação e mudança, ela continuará apenas cumprindo sua função como um dispositivo da técnica capitalista de reprodução dos arranjos sociais pautados na lei estruturante do valor. Nas palavras do mencionado autor, a tal “(...) reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança” (Mészáros, 2008, p. 25).

Basta lembrar como elucida Sodré:

Numa forma social em que a razão se objetiva formalmente como ciência técnica e esta, por sua vez, converte-se progressivamente em força produtiva, a educação se transforma em máquina adaptativa do indivíduo ao *status quo* societário, em simples apropriação de instrumentos técnicos. Perde-se inevitavelmente o sentido ético do processo educacional nisso que poderia ser chamado de ‘semiformação’ (Sodré, 2012, p. 63, grifo do autor).

A formatação de uma “semiformação” e de uma vida encapsulada aos sistemas econômicos de educação esvaziada e do trabalho alienante repousa articulada pelas teorias imperiais dominantes (visão universal e hegemônica do mundo), imersas no tempo moderno-ocidental como produtora de adoecimento e sofrimento. Nesta ocasião, o individualismo é um desdobramento de um processo de responsabilização e culpabilização do sujeito pelo seu sucesso-fracasso, onde sua funcionalidade propõe maximizar o lucro no menor tempo possível. Os mandamentos da lógica neoliberal e do empreendimento de si ecoam por intermédio do investimento na auto imagem, na falácia do sujeito como uma marca, na preocupação com o destaque no mercado de trabalho, na administração da vida como uma empresa, na gestão produtiva das suas emoções e na monetização da vida.

Esses mantras tóxicos estão disseminados na vida cotidiana como uma liturgia para ser bem-sucedido e ter sucesso na seara pessoal e profissional. Assim, a transformação da educação deve ser pensada em conluio com uma mudança profunda nos arranjos sociais e no alicerce do capital. Visto que nenhum sistema de ensino com práticas educacionais inovadoras (doutrina de fundamentos assentados na razão monolítica) ou pedagogias mirabolantes (teorias mistas de ensino-aprendizagem) poderá sozinho interromper o fluxo contínuo da estrutura do capital neoliberal, ávido pela homogeneidade dos dispositivos formais de educação singular atreladas à produção de valor para o mercado (Sodré, 2012). No que tange à temática, o que deve ser efetivamente confrontado e alterado “(...) é *todo* o sistema de *internalização*, com todas as suas dimensões visíveis e ocultas” (Mészáros, 2008, p. 47, grifo do autor).

Desse modo, o mestre Joelson nos convoca elucidando que é “(...) preciso construir outra perspectiva de humanidade” (Oliveira, 2023, p. 67). Ou melhor, um sistema afetivo que leve em consideração a natureza em intersecção com as vidas, viventes e acolha os mundos múltiplos e plurais alinhavados em uma teia de implicações. O referido autor nos alerta:

As pessoas na sociedade ocidental são educadas como superiores. Se dão o direito de destruir tudo, de acabar com tudo, de não cuidar. “Resolvemos depois”. O capital nos faz pensar assim. Mas a terra é um ser, ela tem vida, embora não seja isso que se aprende nas escolas. (...) Chegou a hora de entender que somos parte da terra, não proprietários dela. Se ela acabar, nós também acabamos (Oliveira, 2023, p. 71).

Nesse imbróglio, a educação (colonial-capital-moderna-ocidental) vigente através da escola cumpre seu papel de reprodução ideológica de valores hegemônicos erigidos no valor do capitalismo. Seus efeitos legitimam as posições destinadas aos sujeitos no enquadramento social, baseadas nas distinções entre trabalho manual e intelectual, agravadas por várias outras instâncias e marcadores sociais contemporâneos que atravessam a relação lógica e moderna entre escola-educação-trabalho (Sodré, 2012). A escola, enquanto forma cultural e moderna de incorporação dos conhecimentos na perspectiva monológica da modernidade, ascende como o lugar físico para o processo de escolarização, cindindo com as demais possibilidades de trânsito e transmissão de saberes-fazeres oriundos de outros espaços de socialização, formatos de vinculação e compreensões relacionais e emancipatórias. Haja vista, como bem frisa Sodré (2012, p. 267), a efetivação de uma “(...) escola realmente democrática é parte de um projeto político-social de emancipação dos indivíduos e aperfeiçoamento da socialização”. De certo, se a escola não se dispuser à abertura e às multiplicidades diversas existentes nos mundos, corre o sério risco de engasgar e sufocar nas suas próprias concepções inertes, estagnadas e embasadas pelo monologismo epistêmico de uma modernidade monolítica assentada nos ditames mercadológicos.

Diante disso, Sodré (2012) enfatiza que a “(...) pretensão universalista de pensamento único busca impor uma abstrata concepção educacional que não contempla tempo, espaço e sujeito social, ou seja, tudo aquilo que leva à constituição de formas sociais concretas para a sua realização” (p. 265). Essa nova formatação e padronização preconizada nos sistemas

educativos busca gerar um indivíduo constituído por “conhecimentos, habilidades e atitudes” (o famigerado CHA), coerentes com as demandas do mercado e não para uma vida comunitária.

A conjunção desses elementos articulados à lógica da eficácia empresarial contribui para essa percepção e sensação de abismo ou de fim dos tempos que assola a visão pessimista do mundo na contemporaneidade. A respeito desse assunto, Rufino (2021, p. 9) nos alerta que o “(...) chamado fim do mundo não é uma profecia, mas sim uma prática sistêmica que sustenta a modernidade e se perpetua ao longo de um tempo encapsulado pelas promessas de progresso e desenvolvimento civilizatório”. Essa referida formatação parte do culto ao tempo escasso que sempre falta, que nunca dá tempo para nada, pois os humanistas se arrogam o título de criadores em detrimento da compreensão múltipla dos tempos e plurais das criaturas da natureza, uma vez que querem se separar e superar a natureza, interferindo, manipulando e inferiorizando seu fluxo, transformando a natureza em mera mercadoria (Santos, 2023).

O mestre Nêgo Bispo sustenta que os povos das cidades (eurocristão colonialista) são acumuladores: “(...) precisam acumular. Acumular dinheiro, acumular coisas. Estão desconectados da natureza, não se sentem como natureza. As cidades são estruturas colonialistas” (Santos, 2023, p. 21). Imersos nessa lógica de funcionamento, “(...) o humano se perdeu. Os humanos estão lutando um contra o outro, um contra a fortuna do outro” (Carneira, 2023, p. 215).

Sob esse pretexto, pensamos, sentimos e falamos de um outro tempo, daquele deitado na rede onde não fazemos nada, apenas olhamos para o céu, contemplando as nuvens e tentando adivinhar e comparar suas formas com os bichos, plantas, faces e feições diversas. Um tempo da pausa, da vírgula, das reticências que possam deixar as emergências/urgências dessa vida apressada suspensas, em *stand by*, e assim, “(...) haja pausa no tempo dos homens, que haja pausa no tempo daqueles que nos administram de forma gananciosa e ordinária”

(Carneira, 2023, p. 214). Com tal característica, devemos nos acautelar contra os administradores da ética e moralidade conservadora que vestem as carapuças da intolerância costuradas com a violência, o preconceito e a discriminação, pois se arrogam o título de "cidadãos de bem" como paladinos, defensores e representantes dos bons costumes em nome dos idealizados valores cristãos de família.

Desejamos uma outra configuração de tempo, assentado na recusa da pressa, no ir na valsa, no fazer hora e na paciência, mesmo quando tudo acelera, como celebrou Lenine em uma canção. Um tempo da natureza, dos bichos e das plantas, onde deixamos de ser humanos. O tempo do som da cachoeira, da cantoria dos passarinhos, do vento que assovia e convida as árvores e as folhas ao baile das vidas, embaladas pelas melodias das águas que se curvam à sabedoria de plantas que ensinam e curam através da potência ancestral (Kidoiale, 2023).

No que tange às plantas, é imprescindível entender que elas não são recursos materiais, já que, para aqueles/as que se permitem enxergar, escutar e aprender, as plantas são potencializadoras, porque são seres vivos que falam, ensinam, acolhem e curam. De fato, as plantas não são apenas plantas. Sobre isso, Izaque João é veemente ao pontuar que a nossa sociedade e a nossa forma de fazer ciência "(...) precisam compreender qual é o lugar das plantas na Terra e qual é sua função, porque só assim poderão cuidar delas, respeitar seu território e se relacionar com elas para viver em harmonia" (João, 2023, p. 115). Saber cultivar, cultuar, ouvir, falar e respeitar as plantas em sua sabedoria e ensinamentos configura-se como uns dos elementos componentes das ancestralidades.

Por conseguinte, cuidar uns dos outros é uma forma ancestral de cuidar de si. No mais, como nos ensina Gasparino (2023, p. 151), as "(...) plantas são o nosso alimento, a nossa cura - nossos e do nosso entorno". A vinculação com a natureza em sua diversidade flui amalgamada com essa terra que dá, canta, fala, deseja e que sonha, como disse Glicéria Tupinambá (2023). Essas múltiplas potencialidades não contemplam uma relação unilateral

numa transação comercial, mas a possibilidade multilateral da biodiversidade, da sobrevivência e da implicação afetiva e coletiva com o território em suas vastas temporalidades (Oliveira, 2023).

Reiteramos a necessidade da compreensão e percepção de um tempo, como diria Nêgo Bispo, diversal, cosmológico, orgânico, necessário e natural, que se faz nos envolvimento, na confluência e na biointeração entre os viventes e o cosmos (Santos, 2015; 2018; 2020; 2022; 2023). Seguindo no encaço do mestre, que saibamos cultivar sementes que possibilitem a percepção de um tempo enodado e enredado pela comunidade, pelos modos de vida (de ver, de sentir, de fazer) e pela circularidade do começo, meio e fim, desmontando o monismo, o binarismo e os antagonismos ratificados pela dicotomia colonialista.

Nos seus sábios ensinamentos:

Enquanto a sociedade se faz com os iguais, a comunidade se faz com os diversos. Nós somos os diversos, os cosmológicos, os naturais, os orgânicos. Não somos humanistas, os humanistas são as pessoas que transformam a natureza em dinheiro, em carro do ano. Todos somos cosmos, menos os humanos (...). Os humanos são os eurocristãos monoteístas. Eles têm medo do cosmos. A cosmofobia é a grande doença da humanidade (Santos, 2023, p. 29).

Convidamos o pensar-sentir e o semear de outras educações como um alívio contra os malefícios e mortificações de um mundo rancoroso (amargo) e de um tempo colonial ultrarrápido que enlata e encaixota a vida. Visamos uma pausa para respirar profundamente e retomar o fôlego, enchendo os pulmões e seguindo nosso passeio, almejando florir outras travessias de fuga e rotas de escape através das variadas paisagens de ensinar/aprender, contrárias à lógica limitante enfatizada pelo modelo (predatório) singular de educação colonial-capital. Aproveitando a oportunidade, Sandra Benites (2023) pontua que educar não é só replicar o que está no papel; para seu povo Guarani, educar é estar e fazer juntos,

demonstrar, praticar, compartilhar; em essência, é aprender fazendo em coletividade.

Ensinar e educar é preparar para a vida através de infinitas paisagens que permitem variadas percepções do modo de ser, estar (juntos) e enxergar o mundo circundante em constante produção e transformação, dado que abarca um processo em interminável movimento com caráter inconcluso. O que está em discussão é o fato de que “(...) nenhum conhecimento deve ser tratado como absoluto ou se deve impor o universalismo. Não há uma só forma de conhecimento, tampouco apenas um jeito de ensinar e aprender” (Benites, 2023, p. 203).

Essas outras educações, como formas variadas de ensinar, educar e aprender, por si só, são orgânicas, extensas e envoltas em variadas redes de enlaces que existem em todos os cantos. Não dependem e estão alheias às “coisas” dos homens. De inúmeras maneiras e formas, são incomparáveis. Adquirem a beleza daquele que as olha, percebe, pratica e se permite sentir, aprender e ser afetado pelos seus impactos, já que não são homogêneas. Sua condição precípua é a heterogeneidade expressa na diversidade, pluralidade e multiplicidade. Embora tentem capturar, padronizar ou mercantilizar em manuais e métodos (artificializados), essas construções humanas não conseguem contemplar e transmitir sua magnitude.

Em função disso, nos aproximamos de Santos (2023) para refletirmos que as educações (plurais e múltiplas), ao serem objetificadas e transmutadas em mercadorias (produtos de consumo), tornam-se um mero adorno ou uma brincadeira de não fazer nada. Amparados pelas ideias do mestre Nêgo Bispo (Santos, 2015), entendemos que as educações são como as paisagens, artes naturais, orgânicas, livres e mutantes. Já as obras (manuais, métodos e produtos mercantilizados), por mais belas que possam ser, ainda são sintéticas, uma vez que englobam a tentativa de captura e generalização de algo que tocou e foi materializado por intermédio de uma ação humana. O autor reitera que “(...) a arte é a conversa das almas, a arte alimenta a vida, ela não deve ser mercadoria. (...) arte é conversa das almas porque vai do

indivíduo para o comunitarismo, pois ela é compartilhada” (Santos, 2023, pp. 22-23). A arte serve para subverter o conformismo, lançando a coerência no caldeirão efervescente da anarquia de um mundo-caos, borbulhando afetações. Por certo, as educações são artes, conversas e alimentos de alma para alma, compartilhadas na/pela comunidade.

Pensamos-sentimos as educações, livres, leves e soltas, correndo descalças, similares às paisagens (artes naturais) que afetam àqueles/as que se aproximam, conversam e se nutrem delas de formas infinitas e diferentes, não passíveis de mensuração estática e reprodução sintética. Como sustentam Simas e Rufino (2019, p. 52), podemos pensar-sentir educações ou educar “(...) brincando na rua, virando bicho, rabiscando parede, sentindo dor, vontade e alegria. Se educa na festa, no barulho, na diferença; para os mais variados fins (...)”. Nosso intuito abarca as educações como prosas-diálogos acerca de outras impressões, sensações, sentidos-significados, aproximações, atravessamentos e afetações enquanto encantamentos possíveis e viáveis para as vidas que giram e rodopiam múltiplas, plurais e diversais. Cabe dizer que a educação “(...) implica garantir as potencialidades da vida em diversidade e imanência. Assim, é seu pressuposto a disponibilidade e a responsabilidade com a diferença” (Simas & Rufino, 2019, p. 52).

Neste plano, aludindo às concepções de Martins (2021), redemoinhar em espiral outros tempos, territórios, corpos e enredos (possíveis) que dialoguem através da circularidade horizontal dos afetos, (re)fazendo novas travessias e semeando bonitezas como antídoto à cosmofobia. De acordo com Santos (2023, p. 19), a “(...) cosmofobia é o medo, é uma doença que não tem cura, apenas imunidade. (...) a cosmofobia é geminada dentro do monoteísmo”. Em outro momento, o autor enfatiza que a cosmofobia “(...) é a necessidade de desenvolver, de desconectar, de afastar-se da originalidade. A cosmofobia é a mesma coisa que o pecado original. E tudo o que é original assusta o eurocristão monoteísta” (Santos, 2023, p. 27). A cosmofobia diz que a terra é suja, ou melhor dizendo, a mensagem incutida no medo

cosmofóbico e monoteísta é "não andem descalços, não vão para a terra, não sujem suas roupas". Em contrapartida, as educações múltiplas, plurais e diversais dizem que isso é bobagem, já que podemos e devemos brincar e nos "sujar" à vontade, ficando empoeirados com os carinhos da terra e impregnados com o cheiro do mato.

Nessa conjunção, confluímos o conceito de sabenças lavrado pelo mestre Nêgo Bispo (Santos, 2015; 2018; 2020; 2022; 2023), que atravessa toda sua filosofia da roça, na lida com o solo fértil, para nos apoiar nas andanças e semeaduras desse trecho. As sabenças envolvem e acolhem na circularidade horizontal dos afetos, reinventando seus inícios, meios e inícios, as manifestações das educações múltiplas, plurais e diversais. Por causa disso, matutamos o entendimento das educações ampliadas e potencializadas na ideia do balaio das sabenças vivas que vibram e transbordam os limites, derramando suas acolhidas nos quatro cantos e ecoando pelo cosmos. Com base nessa confluência, as sabenças-educações decorrem das prosas-diálogos (oralidade) e pertencimento vincular (ancestralidade) através de corpos que vibram inseridos na circularidade horizontal dos afetos, já que demandam/emanam encontros encantados enquanto potências de aproximações, atravessamentos e afetações políticas, estéticas, poéticas e éticas.

O balaio de sabenças-educações a partir da circularidade horizontal dos afetos reivindica as múltiplas existências/permanências como condição política, estética, poética e ética da diversidade dos outros mundos possíveis. As sabenças-educações são políticas porque eclodem como rachaduras e fraturas nos muros da razão colonial-capital-moderna-ocidental, visando um contraponto com a política de cultuação à morte e produção em larga escala do esquecimento. São estéticas, uma vez que não coadunam com a única formatação, padronização e adequação eurocentrada, mas com a infinidade de arranjos e manejos de ser-estar-existir-agir nos mundos viáveis. São poéticas indisciplinadas e insubmissas por fomentarem a transgressão e a desobediência com as estruturas monorracionais de dominação

e subordinação arquitetadas pelo único modelo de ser, saber e poder idealizado pelo sistema de terror do colonialismo. Finalmente, possuem um caráter ético, ensejando o compromisso, o respeito e a solidariedade responsável com as vidas em sua diversidade e imanência, potencializando, esgarçando e ampliando as existências. Essa perspectiva política, estética, poética e ética das sabenças-educações eleva à infinita potência e multiplica as possibilidades de saberes-fazer em interface aos viventes que transcendem os discursos monológicos e eurocentristas de uma “(...) arquitetura protoeuropeia de valores universais” (Sodré, 2012, p. 51).

Neste direcionamento:

Aprender como parte de uma ética implica a relação responsável e saudável com as diferentes formas de ser e saber. A aprendizagem como tessitura de uma educação horizontal, comprometida e vital implica ética com a diversidade de experiências e conhecimentos enredados nas práticas sociais. Implica uma noção de humanidade integrada à de natureza, implica compromisso com a preservação da vida em toda sua amplitude (Simas & Rufino, 2019, p. 53).

Decorrente das aproximações e afetações com o arcabouço teórico do escritor e poeta martinicano Édouard Glissant (2021, p. 34), consideramos que as sabenças-educações mergulham e se diluem numa poética da relação acolhida com o todo e o tudo ao entorno. Como o pensador nos ensina, essa poética da relação sugere que “(...) toda identidade se desdobra numa relação com o Outro”. Além disso, o autor insiste, pontuando que nós “(...) 'sabemos' que o Outro está em nós, que não apenas ressoa em nosso devir, mas também na maior parte de nossas concepções e no movimento de nossa sensibilidade” (Glissant, 2021, p. 51). Nesta condição, as sabenças-educações em conversas com a poética da relação não estão preocupadas com a rigidez ideológica do instituído ou com o conforto de certezas convenientes pautadas na excelência de um único percurso monorracional como caminho

possível para o aprendizado. Elas se coadunam ao devir-Terra que suscita os estilhaçamentos da vidraça do pensamento Uno, enfatizando os entrelaçamentos e emaranhados de uma realidade arquipelágica (Glissant, 2021). Esses enlaçamentos repousam concatenados à potência plural e múltipla através da circularidade horizontal dos afetos que não podem ser reduzidos ou simplificados, em razão de serem movimentos infindáveis de começo, meio e começo (Santos, 2015; 2020; 2023).

Nesse rumo, como sustentam Simas e Rufino (2019), podemos conjecturar que a aprendizagem não é somente ensino, e educação não é só a escola. Está contido nesse raciocínio a necessidade de desaprender o cânone, ou nos “descanonizar” de um formato monológico (mono-epistêmico) e romper com a ordem de uma linearidade racionalizante de tempo/espaço e do ser, saber e poder encaixotados no pensamento da “(...) obsessão cartesiana da modernidade ocidental e suas ações de controle (...)” (Rufino, 2019, p. 105). Descentrar o ideal de homem do pedestal de sua arrogância e parâmetro de referência e medida de todas as coisas. Apagar a luminosidade ofuscante da razão humana concebida como a luz do Deus criador e centelha da vida, propondo diversas rotas de escape que possam ampliar os caminhos e colorir outras paisagens. De outro modo, que possamos nos tornar plantas, bichos, selvagens e não civilizados, uma vez que todas as barbáries e brutalidades praticadas uns com os outros e contra o mundo são provenientes da nossa tara/gana pelo desenvolvimento, progresso, crescimento e (mal)dita civilização. Nessa linha, Jerá Guarani (2023) aponta que “(...) todas as coisas ruins que estão acontecendo no planeta Terra vêm de pessoas civilizadas, pessoas que não são, teoricamente, selvagens” (p. 20).

Por esse lado, podemos e devemos almejar as inconstâncias, incoerências e incompletudes de significações múltiplas que emanam de uma contínua ressignificação pela diversidade, através da capacidade de hibridizar a pedagogia decolonial e transgressora (“irracional e incivilizada”) como desaprendizagem do instituído enquanto pretensamente

universal. De acordo, com Simas e Rufino (2019):

A tarefa que nos cabe é a de aprender para além do paradigma dominante. Em outras palavras, aprender outras possibilidades para ‘desaprender’ aquilo que foi ensinado como a única forma (...). Ressalte-se que a ‘desaprendizagem’ é aqui reivindicada como um ato de responsabilidade com a diversidade do mundo, uma educação que confronta o paradigma de ensino dominante é uma ação política na busca por construção de outro mundo possível (p. 54).

As ampliações, expansões e alargamentos dos encontros (choque-caos) de outros mundos possíveis como potência múltipla e diversal entre/com os viventes e toda a vastidão viva e encantada dos entornos circundantes nos convocam a “(...) sair de nossos corpos, dessa mesmice da antropomorfia, e experimentar outras formas de existir” (Krenak, 2022b, p. 14). Essa transcendência do entendimento asfixiante e concreto dos corpos-além permite a cisão com o “(...) pensamento absurdo que acha que os corpos existem para serem explorados” (Krenak, 2022b, p. 24). O mencionado autor enfatiza que esta compreensão “(...) do corpo acatada hoje por muitos é apenas uma instituição pobre fabricada por uma civilização sem imaginação” (Krenak, 2022b, p. 40). O corpo-além modula em várias frequências, é pura potência viva e pulsante, que vibra ultrapassando o enquadre monolítico de captura colonial-capital-moderno-ocidental em todas as suas tentativas de cooptação e axiomática. Os corpos-além (em brasa) advindos da experimentação das existências diversais produzem centelhas, fagulhas e faíscas de ampliação da vida que arrombam a exploração mercantilista-colonialista dos corpos em ebulição e explodem a concepção de um mundo mono - tarado pela unicidade.

A partir dessas perspectivas, as sabenças-educações visam a ampliação e a ruptura com a mesmidade dos corpos e dos seres empacotados no formato e nas embalagens do sistema colonial-capital-moderno-ocidental, dado que almejam decantar inúmeras

corporeidades e existências inseridas em variadas experiências e vivências coletivas através da construção de redes de fruição dos corpos-territórios, corpos-afetos e corpos-além que dialogam com os saberes-fazer do cosmos. Dessa forma, o balaio de sabenças-educações convida a “(...) imaginar cartografias, camadas de mundos, nas quais as narrativas sejam tão plurais que não precisamos entrar em conflito ao evocar diferentes histórias de fundação” (Krenak, 2022b, p. 32). Imaginar e reinventar, outras narrativas que extrapolem o discurso do poder exclusivo e excludente advindo de um entendimento unilateral do mundo macerado pela monocultura do ser e do saber que cultua o poder da necropolítica contra a vida plural. Que possamos pensar-sentir e passear por outras configurações de trilhas, sendas, pegadas e rastros viáveis que permitam expandir caminhos para diversos mundos mediante as sabenças-educações.

Apostamos que a precípua função das sabenças-educações não abarca a formação de técnicos ou especialistas, visto que a “(...) gente tem que ajudar a formar seres humanos. A ideia de que o ser humano é alguma coisa dada, um evento que já está programado, é um erro. Seres humanos são constituídos” (Krenak, 2020c, p. 20). A respeito da constituição dos seres através da diversidade e referenciado pelas suas leituras de Nêgo Bispo, Krenak (2022b, pp. 40-41) nos fala das confluências, invocando “(...) um contexto de mundos diversos que podem se afetar”, e com isso possibilitar o encontro entre esses outros mundos e a constituição dos seres como potência de aberturas a novas compreensões e olhares múltiplos (Krenak, 2022b).

Sob essa ótica, entendemos que o balaio de sabenças-educações conversa com o conceito de alianças afetivas, como proposto por Krenak, o qual enaltece uma movimentação contínua de afetos que rodopiam entre os mundos diversos. Nas palavras do referido autor, esse movimento não exige igualdade, uma vez que “(...) reconhece uma intrínseca alteridade em cada pessoa, em cada ser, introduz uma desigualdade radical diante da qual a gente se

obriga a uma pausa antes de entrar: tem que tirar as sandálias, não se pode entrar calçado”.

A partir desse ponto, devemos e somos intimados a respeitar o espaço e o tempo do outro, porque a movimentação contínua e interminável do afeto flui e conflui por intermédio das alianças afetuosas com a pluralidade múltipla. As referidas amarrações partem dos encantamentos e alianças que permitem a expressão de vastas experiências (experimentação e vivência) dos outros mundos em suas amplas e dinâmicas cosmovisões. Os diversos mundos se enlaçam e flutuam pela via dos encontros que fluem pelas epidermes porosas dos variados nós. Vale ressaltar que Krenak (2022b, p. 83) considera a fruição desse outro em nós imprescindível, já que “(...) desconcerta a centralidade do humano, afinal todas as existências não podem ser a partir do enunciado do antropocentrismo que tudo marca, denomina, categoriza e dispõe (...)”.

Diante disso, o supracitado autor, refletindo acerca do modelo atual de educação e suas consequências, nos faz um chamado:

Então vamos pensar a educação como foi pensada até agora, ela precisa ir além para poder ajudar a criar e construir seres humanos para uma Terra viva. Seres vivos para uma terra viva. Talvez o dano que a gente tenha cometido contra o Planeta, no século XX, é que a gente estava preparando técnicos e formando muitos técnicos, e a ideia era habilitar o humano para incidir sobre a vida na Terra. Tirar petróleo, furar plataforma continental, devastar a Floresta Amazônica, caçar ouro para todo lado, toda essa cosmovisão constituída de um Planeta cheio de concreto, viadutos, pontes, rodoviárias, metrô. Essa parafernália toda é uma ofensa ao corpo da Terra. A Terra respira (Krenak, 2020c, p. 20).

O conceito de sabenças-educações é vivo na defesa e na luta por uma terra viva. Pode ser entendido como construções e formações transmitidas pela oralidade e ancestralidade mais-que-humanas que incluem as vidas, os viventes e a natureza enredada e transpassada por

afetações simbióticas (viva/morta/encantada) e afetivas. Além de tudo, não podemos pensar em educação no sentido singular, porque as vidas/existências não são singulares e descoladas da ancestralidade. No tocante à ancestralidade, Oliveira (2005, p. 258) pactua que ela:

(...) é uma categoria de relação, ligação, inclusão, diversidade, unidade e encantamento. Ela, ao mesmo tempo, é enigma-mistério e revelação-profecia. Indica e esconde caminhos. A ancestralidade é um modo de interpretar e produzir a realidade. Por isso a ancestralidade é uma arma política. Ela é um instrumento ideológico (conjunto de representações) que serve para construções políticas e sociais.

Em razão disso, o que existem são educações, pensamentos e corporeidades múltiplas/plurais, oriundas de infindáveis sentidos e significados de experiências ambivalentes que precisam de um chão (raiz) de pertencimento e vinculação. Por esse ângulo, as experiências não são universais, mas diversas em si, e se encontram diluídas nas pluralidades das vivências entrelaçadas que compõem a multiplicidade do cosmos ancestral. Nessa lógica, a horizontalidade é a cuia da diversidade (afetividade), pois não está implicada somente à uma única relação de arranjos, mas a várias e mutáveis possibilidades de afetações dos encontros como potências de vinculação.

Primeira dobra.

O que está aqui em pauta é a inexistência da dicotomia entre um “eu” e um “outro” no sentido clássico das disparidades (ocidentalocêntrica) para a emersão e acolhida dos vários nós. Assim dizendo, somos os vários outros que nos habitam em vinculação, formando os vastos campos de nós. Não somos ou estamos apenas em relação agregada; quer dizer, nós estamos vinculados uns aos outros, constituindo os seres - sendo - em relação e vinculação. Conjuramos que não podemos existir descolados ou desvinculados do entorno. Isso equivale a

dizer que somos mais que a relação com o outro, pois estamos vinculados *a priori* uns aos outros. Sobre isso, Muniz Sodré (2012) expressa que a vinculação diverge da relação, uma vez que ela “(...) não se define como ‘fazer contato’, como algo colocado ‘entre’ os seres, e sim como a condição originária do ser, desde já atravessado por uma exterioridade que o pressiona de fora de si mesmo e o divide” (p. 94).

Por esse motivo, é de suma relevância pensar nas educações que ressurgem dos atravessamentos dos outros que conjugam e ecoam em nós através das frestas, fissuras e fraturas. Em outros termos, um aprender que tenciona e se faz presente nos espaços fronteirços, marginais e múltiplos oriundos das entrelinhas e lacunas, aquilo que não está lá, nem cá. Justamente por não ter um lugar fixo, estático, inerte e específico, é disruptivo, caminhante, dinâmico, desobediente, indisciplinado e desbocado. Se faz e refaz em prosas-diálogos constantes com a imensidão das vidas, tempos, territórios e mundos circundantes. Está sempre em movimento e não admite a captura ou enquadre, porque prescinde da acolhida na horizontalidade afetuosa e confluyente com tudo o que existe/existiu no cosmos. As sabenças-educações são contra-conformistas ao pontuarem uma cisão com a violência colonial e a ruptura com a manutenção dos privilégios e acordos instituídos por um sistema que tende a autodestruição. Na verdade, emerge como movimento radical e errante na luta por práticas libertárias e transgressoras. É areia movediça e chão escorregadio para aquelas verdades dogmáticas.

Como afiança Rufino (2021, p. 10):

(...) a educação não pode ser meramente entendida como uma política de preparação para o mundo ou como forma de acesso à agenda curricular vigente. A educação não pode gerar conformidade e alimentar qualquer devaneio universalista. A educação não pode estar ligada a qualquer defesa de desenvolvimento do humano e de seu caráter civilizatório que esteja calçada em uma única lógica. Em outras palavras, a educação

não pode estar a serviço do modelo dominante, pois ela, em sua radicalidade, é a força motriz que possibilita enveredarmos e nos mantermos atentos e atuantes nos processos de descolonização.

O modelo singular e raso de educação e compreensão dos mundos circundantes está assentado no ideário do colonialismo que “(...) opera no ataque aos seres, produzindo assassinatos, encarceramentos, tortura, estupro, humilhação, subordinação, esquecimento e desvio existencial” (Rufino, 2021, p. 11). Dito de outra forma, o colonialismo é uma complexa estrutura de violência sistemática em estado bruto que pulveriza todas as vidas alheias ao seu mote constitutivo, visando validar e legitimar as existências consonantes à sua métrica de dominação (Fanon, 2022). Já que vem ao caso, Jaider Esbell (2020, p. 20, grifo do autor), artista, escritor e produtor cultural indígena, afirma que “Talvez tudo comece a se distanciar rapidamente quando desce do inesperado o termo EDUCAÇÃO, um pacote surpresa dentro da já violenta COLONIZAÇÃO”. Haja vista, essa educação colonialista (mono/singular) compactua com a manutenção dos fundamentos da empresa colonial.

A racionalidade educacional (eurocêntrica) preconiza um modelo violento de escolarização/catequese que comprime as vastas experiências e vivências de mundo, enaltecendo a estiagem e a seca dos afetos imersos num deserto vertical de autoritarismos e domínios. Seu aparato enfatiza o distanciamento e a neutralidade baseados na hierarquia racionalizante que diferencia lugares-espacos e classifica/categoriza a vida em compartimentos. Certamente, se nós, que somos produtos (reprodutores) desse sistema de violência colonial, não percebemos em nosso dia a dia as nuances e penumbras da modernidade/colonialidade que impactam a nossa vida (ecoando no cotidiano), podemos então decretar que a colonização cumpriu seu papel e foi realizada com êxito e louvor. Aliás, Rufino (2020, p. 139) complexifica esse tópico ao analisar que “(...) a ausência de problematização é um indicativo de que a nossa existência é mais um produto desse sistema

perverso de produção de um mundo totalitário”.

Ao mesmo tempo, as estruturas basilares da educação ocidental (racista, sexista, imperial, etnocêntrica, provinciana e intelectualmente intolerante) emergem edificadas na exaltação ao individualismo, competitividade, *performance*, sucesso e felicidade como objetivos fundamentais. Seu núcleo estrutural e redes de capilarização fomentam o sentido/significado da vida erigida na idealizada satisfação e realização mediante o TER em detrimento ao SER (sendo em relação e vinculação com o mundo e entremeado pela circularidade horizontal dos afetos). Esses subterfúgios tentam escamotear e tamponar o vazio essencial da condição humana.

A propósito, a educação enquanto colonização que produz esse formato de pensamento e existência eclode como uma maquinaria que fomenta o aniquilamento da vida digna e dos viventes que destoam à sua cartilha utilitarista e teleológica. A educação/colonização “(...) é um trauma permanente, ferida aberta, sangria desatada” (Rufino, 2020, p. 142). Ainda atento aos ensinamentos do autor, a educação cooptada pela colonização é uma estrutura de destruição em massa de existências múltiplas, plurais, diversais e de corpos insubmissos. Nesse caminho, produz um mundo monológico, contaminado pela ganância, cobiça, lucro e consumo desvairado, esvaziado de belezuras e bonitezas.

Levando em consideração o tema, Krenak (2012, p. 128) discorre que “(...) as pessoas estão vivendo por conta das bugigangas: é consumir o próximo celular, a próxima porcaria eletrônica, o próximo carro, o próximo item tecnológico”. O autor leva em conta que até as “(...) nossas crianças estão sendo estimuladas o tempo inteiro a essa alienação de ter objetos, de ter coisas. Então, a maioria de nós estamos forçados pela ideia de ter coisas e não de ‘ser’”.

O sujeito se lança ao movimento de servidão voluntária e constante da produtividade para adquirir e TER o máximo de coisas que puder possuir, acreditando que dinheiro, poder, *status*, trabalho, viagens, aparência e bens materiais lhe trarão o conforto sonhado,

apaziguando a angústia da lacuna ou abismo do vazio existencial. O mestre Nêgo Bispo salienta que essa ambição repousa incrustada na ideia dos humanistas sobre a importância e utilidade em detrimento da necessidade (Santos, 2023). Essa característica pontual e significativa contribui para a diluição do coletivo e a emersão do indivíduo no contexto da vida contemporânea, porque engloba o “endeusamento” da utilização, dependência e importância do aparato tecnológico como uma extensão reguladora do corpo humano.

Em síntese, o pensador Aílton Krenak (2022b) nos diz que essa naturalização da utilização e dependência dos apetrechos tecnológicos como ferramentas protéticas do corpo humano vêm ocorrendo desde o final do século XX. Ou seja, vivemos em “(...) um mundo que naturalizou mil traquitanas como extensões nossas” (Krenak, 2022b, p. 52). Normalizamos uma vida inserida num mundo (supostamente civilizado/urbano) entremeado pelas maravilhas da inteligência artificial e da tecnologia, que produz abismos sociais na mesma velocidade que lança no mercado novidades de última geração e super modernas para o deleite do consumo. Nesse mesmo mundo, a compreensão de cidadãos e habitantes (necessária) é substituída por consumidores e clientes (importância), ávidos e sedentos pela aquisição de novos produtos, serviços e experiências para saciarem seus desejos por meio dos prazeres imediatistas ofertados pelo Deus-dinheiro. Na ânsia exacerbada de conseguir ser bem-sucedido pela via do sucesso na carreira profissional e pessoal, o humano perde sua vida presente e coletiva, buscando demasiadamente no futuro por algo que não está lá.

Como decorrência, visando sua preservação, subsistência e disseminação de sua forma de vida, o próprio “(...) capitalismo prescinde de uma plataforma – que é urbana”, por sinal, “(...) a urbanidade institui um modo de vida que já está sendo chamado de necrocapitalismo (...)” (Krenak, 2022b, p. 57). O citado pensador nos chama a atenção para o fato dessa lógica nefasta determinar “(...) que a civilização é urbana, e tudo que está fora das cidades é bárbaro, primitivo (...)” (Krenak, 2022b, p. 64). Essa forma de classificar é proveniente de um

pensamento monista e dicotômico que caracteriza e delinea como inferior as existências fora das metrópoles ou daquilo que é considerado e percebido como oposto ao centro. Sinteticamente, nada muito diverso do auge do pensamento eurocentrado em relação às periferias do sistema-mundo colonial. Inclusive, a supracitada organização centro-periferia tende a definir e sentenciar como “sem cultura” aqueles que não coadunam do jeito e da cultura urbanística de ser. Já que se trata disso, Nêgo Bispo (2023) considera que a cultura é a submissão e obediência aos parâmetros e à métrica do diapasão colonial. O autor salienta que a “(...) cultura é uma coisa padronizada, mercantilizada, colonial. Os colonialistas dizem que não temos cultura quando não nos comportamos do jeito deles” (p. 23).

Com base no elencado, como pular os muros das megalópoles e conjugar os pensamentos-sentimentos das sabenças-educações com as comunidades das florestas, das roças, dos morros, dos terreiros e dos quilombos? Como driblar o horror, o ódio e a aversão à natureza selvagem nas grandes cidades? Dado que em todos os cantos se colocam concretos, grades ou se produzem artificialidades numa compreensão de cidades onde o “(...) planejamento urbano é feito contra a paisagem” (Krenak, 2022b, p. 66). Como nos ensina Nêgo Bispo, o piso de cerâmica, as calçadas e os calçados foram inventados porque os humanistas não podem pisar descalços na terra (Santos, 2023).

Como pensar outras histórias que coadunam civilização, cultura e natureza, já que a história do homem civilizado e do mundo ocidental está construída sobre o ódio e a destruição da natureza? O que antes era uma orgia relacional e vincular na qual o homem se fundia/confundia com a natureza, agora se transforma em estranhamento, *paura*, num ódio exacerbado e completa desvinculação. Em função disso, impulsionado e guiado “(...) pelo ódio à natureza, o homem ocidental a manipula, transformando-a em conjunto de instrumentos, em parque industrial” (Flusser, 2002, p. 109). A objetificação do mundo e a oposição entre civilidade (desenvolvimento/progresso) e natureza (selvagem/primitiva)

aniquila as possibilidades de convivência e aprendizagens mútuas.

A natureza é transmutada em um sistema de coisas onde cada componente tem sua destinação e utilidade. A natureza estática e inerte torna-se manipulável como uma coisa, produto ou recurso a ser adequado e padronizado ao sistema manipulador do trabalho que transforma tudo em instrumento e mercadoria (Flusser, 2002). Apesar de tudo, a terra e a natureza continuam sobrevivendo como um sistema vivo, complexo e integrado que regula a existência de todas as vidas no planeta.

Nessa mesma perspectiva, Simas e Rufino (2019, p. 60) notam que:

Sem a natureza nada é possível, nem mesmo a nossa existência, já que somos parte dela. Apesar disso, a concepção de humanidade celebrada por nós como aqueles que são dotados de razão e capacidade de transformar o meio revela não somente nossas potencialidades mas a arrogância que produz a perda de potência, o esquecimento e se distancia da nossa real condição.

Os autores mencionados ainda elucidam que:

A caça predatória, irresponsável e acumuladora é um dos principais símbolos dessa condição aquebrantada do ser que não se reconhece enquanto natureza, mas aposta na perspectiva do lucro, da posse, da subordinação racial e de gênero e no desencantamento do mundo. Eis aí a expressão de um projeto civilizatório indefensável. Em outros termos, a caça como definida acima sintetiza a ânsia de dominação da empresa colonial (Simas & Rufino, 2019, p. 63).

Uma das consequências desse modelo de pensar e viver ressoa na perspectiva unilateral e hegemônica da educação singular (colonial-capital-moderna-ocidental), a qual preconiza a competição, a caça e a guerra de todos contra todos numa batalha egoica sem fim, vendendo a ideia da vida como adversária e oponente. Resumidamente, essa educação tem “(...) suas raízes fincadas na catequese, no espólio, no pacto protetivo e de poder branco,

heteropatriarcal, antropoceno e eurocentrista” (Rufino, 2021, p. 13). Os filhos desse molde são os sujeitos do (des)empenho, das notas, das produções/publicações acadêmicas, dos congressos/eventos e da maximização nervosa da vida rumo ao topo. Do mesmo modo, para serem “bem-sucedidos” (ou alguém de sucesso na vida) e “referências” na sua área, devem vencer a/na vida, derrotá-la, nocauteá-la, derrubá-la na lona e pulverizá-la. Estão preocupados com os métodos, instrumentos, avaliações, validades e resultados quantificáveis.

O culto ao individual, como um reconhecimento decorrente da afirmação de uma “superioridade”, utilidade e importância provenientes do modelo singular de educação, repousa descolado do coletivo, nos ensinando que o sujeito deve derrotar (ser superior) à vida. Se a vida se torna uma adversária, os demais viventes são competidores a serem vencidos. Dessa maneira, a todo custo, o indivíduo deve buscar, sem paz, ser alguém bem-sucedido, respeitável, se destacar na multidão e ter sucesso na seara pessoal e profissional. Diga-se de passagem, até a ambiência familiar torna-se uma célula de reprodução das violências e disseminação dos preconceitos, discriminação e ódio. Uma vez que se entende somente a consanguinidade como pertencimento da acepção de família, esta é reduzida à compreensão simplista localizada no núcleo doméstico. Essa compreensão monológica de família contribui para a manutenção dos egoísmos e individualismos. Na contramão dessa visão reducionista e limitante, Longhini (2022, p. 9), demasiadamente sábia e com exacerbado afeto, nos faz pensar que “(...) se a terra é uma só, nós temos entre todos os seres algum grau de parentesco”.

A idolatria ao indivíduo e a exaltação ao empenho/desempenho máximo denotam o emudecimento e o enfraquecimento do coletivo. Neste embate, a luta pela vaidade individual, egocentrismo e a arrogância anulam a comunhão coletiva acomodada na horizontalidade circular dos afetos. As imposições da hierarquia colonialista produzem adoecimentos, sofrimentos e mortes em decorrência dos resquícios e nuances das colonialidades

(invisibilidades, apagamentos e silenciamentos dos conhecimentos múltiplos e plurais) que ainda (re)produzem efeitos danosos. Por outro lado, falar e cantar de si através das melodias, cirandas e voltas nos nós poderia configurar uma construção de autonomia, reconhecimento e pertencimento.

A educação singular (colonial-capital-moderna-ocidental) é utilitarista e possui um caráter teleológico. Em vista disso, sempre busca uma finalidade ou objetivo último, partindo do processo de doutrinação tendencioso do professorado que forma outros professores e que instrui os aprendentes, direcionando-os a uma visão excludente das vidas e dos mundos. Do mesmo modo, a educação torna-se uma tecnicidade burocrática impositiva com o intuito profissionalizante, sempre visando um objetivo externo, um lugar de chegada. Aprender a ler e escrever, aprender para se formar, aprender para arrumar um emprego, aprender para fazer uma faculdade, aprender para ter posses, aprender para saber e conhecer mais que os outros, aprender para ter dinheiro e *status*, aprender para diferenciar-se dos outros e, o mais infame, aprender para ser alguém. No que concerne ao exposto, Krenak (2020e, p. 102), refletindo atinente a perpetuação desse sistema de ensino monolítico e brutal, assinala que esse modelo/formato que chamamos de “(...) educação é, na verdade, uma ofensa à liberdade de pensamento, é tomar um ser humano que acabou de chegar aqui, chapá-lo de ideias e soltá-lo para destruir o mundo”.

Percorrendo um caminho inverso da educação/colonização (moderna-ocidental), cogitamos que as redes de sabenças-educações perfazem mais que um fim em si mesmas, porque são ramos germinantes de início, meio e início. Contemplam um movimento interminável ou fluxo constante que acompanha os viventes durante todo o caminho. Nessa visão, não servem para algo, uma vez que não possuem serventia extrínseca; seu sentido/significado repousa internalizado no seu próprio saber e fazer. Parafraseando o mestre Nêgo Bispo (Santos, 2023), elas não estão preocupadas com sua utilidade ou importância

(individual), mas em ser necessárias (coletivo). São fruições cosmológicas que não cessam de fluir, afetar, reinventar e refazer seus efeitos. Sua função não é para isso ou aquilo; elas são e estão no movimento circular e infindável das cirandas de início, meio e início. Elas não evocam métodos, cartilhas e manuais próprios encarcerados na razão colonial das epistemes tradicionais. Por sua inerente flutuação, especificidade ontológica e cosmo-epistêmica, emergem nos encontros e encantos como potência de afetação, transformação, transbordamento e alargamento das margens.

Tendo isso em mente, aprender a desaprender para reaprender por intermédio do balaio de sabenças-vivas consiste em se lançar numa enxurrada torrencial de afetos enlaçados à coletividade circular do ser em relação e vinculação. Por este ângulo, um ser entremeado pelo todo sensível e pelos modos de subjetivação que permitem outras identidades disruptivas, articuladas aos novos e diversos olhares poli-afetuosos. Como define Rufino (2021, p. 35), “(...) a educação também se expressa como ato amoroso, uma inscrição afetiva e solidária que sente e vibra no tom da partilha, reconhece o dom da vida como evento cíclico e ecológico (...)”. Por assim dizer, os humanos e os diversos - vivos cosmológicos, orgânicos, naturais, mais-que-humanos e os seres encantados - se manifestam em diversas dimensões e, através dos elementos naturais, convergem e divergem numa rede de enlaces dialéticos.

A Terra e a vasta gama de vivos pertencem a essa natureza relacional, afetiva e vincular (Angatu, 2021). Entendemos que a Terra não é propriedade de ninguém para ser explorada e mercantilizada numa lógica de desenvolvimentismo colonialista-capitalista alicerçado na “(...) egofrenia narcisista antropocêntrica” (Angatu, 2021, p. 18). Sobretudo, a Terra é pertencimento relacional, afetivo, vincular e ancestral entre passado, presente e futuro. Por esse lado, é confluência de corporeidades, territorialidades e temporalidades que permitem e permeiam as existências.

A ideia de aprender a desaprender para reaprender, defendida aqui, é sustentada no cultivo da ancestralidade como potências do passado, alianças no presente e a organização do futuro (tempos-espacos) embebidas no pertencimento relacional, afetivo e vincular com a natureza. O passado interpretado que ecoa na tradição é inserido no fluxo do presente contínuo de tal maneira que semeia o futuro. Destarte, o tempo-espaço encontra-se numa relação dialética, simultaneamente implicados, por meio da junção com a natureza vivida e permeada pelo afeto como fruição e entrelaçamento dos corpos-territórios. Acerca desse outro tempo-espaço (vivido e cíclico) estruturado em começo, meio e fim, pontuamos que ele se manifesta para além da cronologia do tempo-relógio, porque transcende o tempo colonial-capital da modernidade/colonialidade e eclode solúvel nos encontros da relação, do afeto e da vinculação em interação com o cosmos circundante.

Com exacerbada propriedade analítica, Simas e Rufino (2020) pontuam que, nos emaranhados do mundo atual, as questões das subjetividades e dos modos de subjetivação contemporâneos - mundo imediatista e *on demand* - são capturados pelos arranjos de um tempo performático, marcado como tempo-relógio submisso e conivente ao tempo colonial-capital. Como observam Simas e Rufino (2020, p. 17):

Ao encapsular o tempo na dimensão do relógio e dos ritmos da produção e do consumo, restringindo a vida a uma funcionalidade utilitarista e comunicada, somos destituídos de vivacidade e nos tornamos mais uma peça de uma engrenagem. Somos nós que produzimos as mercadorias ou são elas que nos produzem?

Nessa orientação, não pensamos em uma educação ou saber racionalizante e universal, que pretensamente deseje ser unívoco e homogêneo, dialogando somente com seus pares e rivalizando com as diferenças ou com o outro. É decorrente dessa articulação e negociação constante com saberes-fazer que conjugam a diferença, levando em conta a desobediência epistêmica das minorias, das fronteiras, dos subalternos e dos condenados da terra, no tocante

aos cânones provincianos do pensamento elitista, científico e tradicional, que brotam as sabenças-educações. Elas emergem nas margens, confins, arredores e nas beiras entre-lugares onde foram esquecidas ou consideradas inapropriadas.

As sabenças-educações são construções (pensamentos/corporeidades) indisciplinadas que se manifestam nas intersecções entre os saberes instituídos (mono/sintético) e os saberes das vidas/mundos (poli/orgânico), transmitidos na oralidade da experiência e na vivência da ancestralidade dos conhecimentos de mestres e mestras. Essas interlocuções transbordam a cientificidade pragmática, utilitarista e técnica-racional, por conseguinte derramam e inundam outras formas de compreensão que advém da interconexão e interlocução entre os diversos tempos, mundos, vidas plurais e viventes múltiplos imersos numa dialogicidade infindável com o cosmos. À medida que se faz necessário pensar-sentir o conhecimento entremeado como efeito produtor da relação entre razão e sensibilidade, o corpo se torna território ético-político.

Confabulamos acerca desses mundos, vidas e viventes cosmológicos entrecortados pela pluralidade de naturezas enquanto sopros pulsantes dos movimentos contínuos de potências coletivas dispostas numa rede de acolhida (entre-enlace) ininterrupta. Cada ponto, apesar de sua existência, singularidade, tempo, localidade e história única, repousa enredado com a totalidade de existências antepassadas e histórias do cosmos em sua imensidão viva/morta, presente/ausente. Esses enodamentos (re)existem e potencializam as lembranças, memórias, sentimentos e pertencimentos ressonantes de uma ancestralidade que não pode ser apagada ou emudecida. As intercomunicações e oralidades dessas ensinanças compartilhadas funcionam como teias intersubjetivas costuradas a várias mãos debaixo das sombras de árvores acolhedoras, e inseridas numa horizontalidade relacional (plena) que abarca a infinitude dos enlaçamentos de nós em/com nós. Essas práticas unem-se umas às outras e não podem existir efetivamente sem essa interconexão.

As sabenças-educações são cirandas e se (re)fazem nos ciclos dos inícios, meios e inícios, sempre num fluxo contínuo e circular de confluências e afluências (Santos, 2018). Não são líderes, autoritárias, verticais ou hierárquicas, dado que emergem na circularidade das afetações e negociações mútuas enquanto encontros de encantamentos coletivos imersos na diversidade. Compreendem a implicação afetiva rodando e girando nas cirandas de nós em/com nós. Por falar nisso, como nos ensina Santos (2018, p. 48), a "(...) capoeira é rodando, o samba é rodando, o batuque, a gira nos terreiros de umbanda e de candomblé..." Assim sendo, as sabenças-educações também estão rodando e estão girando na roda da circularidade do mundo-ciranda.

A roda é essa disposição de corporeidades que se enlaçam e rompem com a estrutura vertical e hierárquica de um espaço/tempo e organização geográfica padrão. De sorte, a roda, a gira, o círculo e a ciranda são quefazeres políticos, estéticos, poéticos e éticos (reivindicatórios) que arrombam a norma ordinária, enfileirada e organizada pela disciplina, nos lançando na bagunça das relações e afetações em vinculação. Ademais, o saber da roda, da gira, do círculo e da ciranda são orgânicos e não sintéticos, por isso concordamos com o mestre Nêgo Bispo quando ele comenta "(...) que há um saber orgânico e um saber sintético. Enquanto, o saber orgânico é o saber que se desenvolve desenvolvendo o ser, o saber sintético é o que se desenvolve desenvolvendo o ter" (Santos, 2018, p. 49).

Balizados por esse raciocínio, apregoamos que as sabenças-educações estão enlaçadas ao saber orgânico (que reedita), visando à potencialidade de desenvolvimento do ser. Em contrapartida, ponderamos que o modelo de educação singular está atrelado à perspectiva do conhecimento sintético (que recicla), assentado na ideia colonialista do ter - educar e ensinar para produzir e consumir coisas. Como consequência, Santos (2018, p. 50) reitera que:

Grande parte do pensamento dos brancos é sintetizado. O pensamento produzido nas academias é um pensamento sintético. É um saber voltado para a produção de coisas. O

pensamento operacionalizado pela escrita é um pensamento sintético, desconectado da vida. Já o nosso pensamento, movimentado pela oralidade, é um pensamento orgânico.

Isso equivale a dizer que as sabenças-educações são proseadas-dialogadas, gingam malandras e brincam bagunceiras, uma vez que fomentam outras experiências/vivências, variados sentidos-significados intercambiáveis entre vidas-viventes, gestando, semeando e tecendo na coletividade diversas possibilidades. São impertinentes, displicentes, desbocadas e marotas por essência/excelência. Fazem bagunça e são indisciplinadas aos cânones epistêmicos colonialistas. As educações são e estão rodopiando, cirandando e circulando entre início, meio e início. Elas não são possessivas, já que não se ocupam do Ter, sua vibração circular de afetações mergulha no Ser entremeado e lambuzado nas vastas modulações dos encontros. Nessa acepção, pretendem redemoinhar em espiral nas beiras e cantos do existir acoplados nos nós dos enlaçamentos que confluem através de trejeitos pulsando como ações libertárias. Essas práticas demandam a autonomia e a luta ético-política reivindicatória por direitos e garantias (emancipação e empoderamento) de existências condizentes e confluentes aos arranjos e manejos plurais de outras histórias e subjetividades dispostas na oralidade e ancestralidade - alheias ao determinismo unísono da modernidade/colonialidade.

O que se evidencia aqui, como argumenta Rufino (2021), é o fato de que o dever de casa ou tarefa primordial da educação é a descolonização enquanto instância precípua do seu existir. Quanto a isso, o autor assinala que:

A educação como descolonização está implicada a uma política de vida, ou seja, tem seus atos focados em contrariar os ditames da agenda dominante. A educação diz acerca de práticas cotidianas; pertencimentos coletivos; fortalecimento comunitário; ética responsiva; aprendizagens; e circulação de conhecimentos que reposicionem e vitalizem os seres atravessados pela violência colonial (Rufino, 2021, p. 14).

As sabenças-educações são caminhanças, múltiplas e horizontais, evocando antepassados e instâncias da natureza atravessadas por inúmeras experiências/vivências. Elas representam a força descomunal das correntezas de saberes em comunhão como potências e sentidos que demandam apropriações dos vários mundos, vidas e viventes entrecortados e entremeados. Suas falas, vozes, timbres, batuques, batucadas, tons, melodias, cantos, cantigas, danças, gingas, cirandas, rituais, dentre outros, compõem uma sinfonia de sonoridade afetiva e estética que ressoa como uma aliança cosmológica de resistências articuladas aos corpos-territórios e às temporalidades discrepantes e antagônicas à geopolítica do conhecimento humano, hierárquico, verticalizado, euro-cristão, monoteísta e cosmofóbico (Santos, 2015; 2018; 2020; 2022; 2023).

Indubitavelmente, concordamos com Rufino (2021) quando ele apresenta a educação como condição radical do vivo, isto é, transcende a arrogância e a petulância de uma educação como exclusividade do humano para pensar numa amplidão inter relacional com o vivo em suas múltiplas facetas. Na ginga e nas pernadas do carioca mandingueiro, ele atesta:

Na esquina do futuro alumiada com uma vela acesa em tempo imemoriais arrisco que a educação é uma condição do vivo. Como a educação é um fenômeno comum às mais diferentes culturas e sociedades, existem aqueles que aprenderam as coisas do mundo interagindo com os mais diferentes métodos de se inscrever na vida. Plantas professoras, bibliotecas que residem em caroços, aulas que se dão com as marés, ensinanzas sopradas em pé de vento, entre tantos outros modos de fazer (Rufino, 2021, p. 15).

Compreendemos que pensar e sentir as relações permeadas pelas sabenças-educações sem a imposição hierárquica - substrato da modernidade/colonialidade - é imprescindível, visando aproximações mais afetuosas que corroborem o ser-estar-existir em confluência/afluência e comunhão cooperativa (princípio comunitário) com a multiplicidade

dos elementos, conhecimentos e vivências pertencentes ao cosmos. No mais, é crucial romper com os grilhões epistêmicos, hierárquicos e daltônicos da monocultura da razão pragmática, utilitarista e teleológica atinente ao modelo totalitário e universalizante de educação colonial-capital asseverado pela modernidade/colonialidade eurocentrada e monolítica (Longhini, 2021b).

Neste plano, é vital refletir acerca das sabenças-educações, suas localidades e seus tempos afluentes que considerem a autonomia afetiva do existir em todas as suas pluralidades, entretecidas as horizontalidades das relações como elementos basilares da coletividade e potência de transformação e transbordamento. Dessa maneira, elas podem florescer através de encontros (colisões/coalizões) como potências políticas, estéticas, poéticas e éticas de ampliação ou expansão das vidas sendo vividas nos cotidianos e salpicadas com outros “saberes e fazeres desde há muito invisibilizados” (Silva et al., 2021, p. 40). Com efeito, percorrer outros sentidos divergentes e transgressores que defendam a autonomia, emancipação, empoderamento e a luta política por um mundo insubmisso à geopolítica da razão (colonial/capital), que a tudo anestesia, formata, categoriza ou invisibiliza pela régua do Deus euro-cristão monoteísta.

Como salientam Guimarães e Aguiluz-Ibargüen (2022) acerca do modelo educacional zapatista: “Educar, em última instância, é também defender o território autônomo, é um empreendimento de uma luta política por direitos a esta autonomia e uma defesa da horizontalidade das relações” (p. 7). Em essência, as sabenças-educações e suas práticas desalojam e subvertem as normas, regras, expectativas e temporalidades dominantes impostas hegemonicamente pelo exercício do poder, uma vez que reivindicam a diversidade, pluralidade, afetividade e a horizontalidade nas interações entre tudo que (re)existe e (re)vive.

Segunda dobra.

A nosso ver, o balaio das sabenças-educações abarca tudo que existiu, existe e existirá num entre-enlaçamento atemporal contínuo e circular, pois a vida, os viventes e o cosmos perfazem a imensidão infinita da coletividade dos elementos no ser - entre e com nós - que pulsam, vibram e emanam fluxos de encontros do passado, presente e futuro. Suas amarraduras são proseadas, dialogadas, cantaroladas, giradas, tamboriladas, rabiscadas e se inscrevem/escrevem nas entrelinhas do cosmos enodado por intermédio das vidas, que só existem vivas nos emaranhados com outros viventes. O som da outridade que ressoa em nós produzindo melodias no descompasso do sistema ocidental – euro americano – de adoração da utilidade, do esforço e da produtividade desvairada.

O balaio das sabenças-educações acolhe os vários outros que compõem os infindáveis nós, ultrapassando as avenidas do pensamento oblíquo, uma vez que insistem em dobrar as esquinas e andar pelos becos, cantarolando e assoviando as vidas repletas de encontros diluídos na cuia da circularidade horizontal dos afetos. As sabenças-educações anticoloniais e contracoloniais (desobedientes e insurgentes) pairam e flutuam sobre o aprender a desaprender para reaprender, isto é, aprender a afetar-se com os outros mundos (im)possíveis, desaprender e desconstruir as verdades absolutas para reaprender encontros e encantamentos com as novas possibilidades de existir em comunhão entre os viventes e o cosmos que liga e junta todas as existências à natureza. Suas raízes diversais e cosmo-epistêmicas confluem no sentido oposto (contrapelo) à lógica colonial-capital-moderna-ocidental, a qual se arroga a petulância de ser a única produtora de sentidos e significados - utilitaristas - que imputam à vida um caráter teleológico e pragmático. Em função disso, enfatizamos a ideia de uma pedagogia como brincadeira (Rufino, 2023). O autor nos convida para a brincadeira propondo a seguinte indagação:

Por que brincar? A brincadeira invoca um reposicionamento do ser via corpo, memória, afeto, comunidade, partilha e inacabamento de si. Brincar não é apenas algo reduzido a uma determinada experiência, mas uma libertação da regulação submetida a esses aspectos que compõem o seu ato. Para um mundo que investe na dominação e alteração das formas de usar o corpo, invocar a memória, sentir o afeto, viver a comunidade e tecer a partilha, a brincadeira como expressão da liberdade do ser é um ato de descolonização (Rufino, 2021, p. 70).

Cabe lembrar que as sabenças-educações são aquelas que correm descalças na chuva da circularidade horizontal dos afetos e brincam indisciplinadas, marotas e impertinentes, dado que elas mesmas imaginam, (re)inventam e (re)criam suas regras. Em razão disso, englobam a brincadeira enquanto estrutura produtora, criativa e inventiva da revolta, rebelião e revolução contra aquilo que tende a permanecer enraizado e cristalizado na “mesmice”. Suas formas de afetação mediante as múltiplas implicações, como a capoeira, a dança, a música, as pinturas, as esculturas, o artesanato, a poesia, os desenhos, o teatro, as diversas brincadeiras de rua, os jogos lúdicos-recreativos, afluem e confluem como inúmeras possibilidades de educações que escapam às limitações quantificáveis e racionalizantes em conformidade ao padrão instituído e institucionalizado. Suas práticas brincantes são coletivas e emergem fundamentadas nos prefixos con-com (confluir, conjunto, conjunção, comunidade, comunhão, comunitária...), compartilhando saberes-fazeres cujos sentidos e significados contemplem a coletividade.

As sabenças-educações se fazem nas travessuras das meninas e molecagens que brincam/brigam contra um sistema racional, utilitarista, teleológico e adultocêntrico de seres tarados pela produção-consumo-descarte, adoradores da coerência e obcecados pela linha reta do (tempo) pensamento cartesiano. À vista disso, emergem como traquinagem e alargamento do mundo circular e do tempo em espiral (Martins, 2021), expandindo os elos e unindo as

gerações numa aliança ancestral. No que tange ao ato de brincar e da brincadeira como ruptura da métrica e do tempo colonialista, Rufino (2021, pp. 74-75) joga suas ideias em idas e voltas (subidas e descidas) como num manejo hábil de ioiô:

(...) o ato de brincar está implicado a uma remontagem e um constante cultivo das dimensões fraturadas pela empresa colonial, especialmente no que diz respeito às esferas de memória, cognição, cultural e comunidade. (...) A brincadeira rasura esse tempo linear e proporciona, através de um tempo espiralado, o trânsito, o contato, o deslocamento e a integração entre a criança e a anciã.

Nesse cenário, entendemos por coletivo a conjunção e conjugação da experiência ancestral e comunitária enraizadas nas comunidades, levando em conta as reflexões atinentes à biointeração e as confluências como cultivadas pelo mestre Nêgo Bispo. Daí a ascensão de um espaço confluyente que suscite a emersão das vozes que clamam por uma vida política, estética, poética e ética implicada e comprometida nos meios e lados do viver empático. De tal forma que esse coletivo possa enaltecer a potência afetiva das relações horizontais dos nós (em/com) entre nós. O coletivo não está circunscrito às demandas específicas, egoístas ou excludentes da exaltação ao EU-TER. Seu escopo precípua enfatiza a negociação constante, melhor dizendo, a criação e construção de aproximações, atravessamentos e afetações dialógicas entre os NÓS. Por conseguinte, a emersão do coletivo não admite a racionalidade neoliberal de valorização hierárquica da vida, viventes e espaços similares ou análogos ao dosador da liturgia do Deus-dinheiro.

Os elementos das educações do ser, sendo em relação e vinculação entre e com o todo, não são excludentes ou complementares, são confluentes, logo, existem e produzem afetações paralelamente. Isto significa que existem nos intervalos entre as polaridades colonialistas e dicotômicas (ou isso ou aquilo) como contra saberes e outridades diluídas num linguajar híbrido (nem um/nem outro, mas ambos com suas afetações). Suas aproximações e

atravessamentos desabroçam como negociação/conversação de elementos variados, conjugando temporalidades e territorialidades inversas ao instituído pela lógica colonial-capital. Seus gestos, jeitos e trejeitos anulam a polarização e propiciam a pluralidade dos múltiplos outros em nós, assim dizendo, as outridades que compõem nossa singularidade.

Sob essa perspectiva, as sabenças-educações giram e rodopiam desplantadas e deslocadas (infixas), porque são caminhantes e nômades, pertencem aos encantamentos do mundo cosmológico, egressas e diplomadas pela oralidade e ancestralidade. Sua essência interpela os tons e timbres do passado, do presente e do futuro amalgamados no tempo-instante dos encontros amplificados e enodados numa rede infindável de intersubjetividades vivas e mortas, humanas e mais-que-humanas, que dialogam constantemente apoiadas em inúmeras vozes e melodias decorrentes de variados tempos e territórios. Na verdade, em suas andanças errantes, são desobedientes e transgressoras à matriz curricular-colonial. Bailam como plumas ao vento, “flauteando” a vida e zelando o nada, na itinerância, na vagabundagem e na malandragem das valsas do existir. Não estão preocupadas com os horários, prazos, atrasos e compromissos do tempo colonial, ou com os conteúdos programáticos, atividades, provas, trabalhos, pesquisas e resultados cultuados pela educação singular em sua métrica produtivista. Suas histórias se ocupam das vivências do cotidiano, das histórias contra fluxos e contrapelos como estratégias anti-hegemônicas que se fazem nas experiências de relevância contadas nas mesas dos botequins e nas biroscas das esquinas da vida (Simas, 2023).

Pensamos que as sabenças-educações cultivam um devir preguiçoso (imerso no tempo da rede de balanço embaixo das sombras de árvores acolhedoras e generosas), porque não atendem ao movimento tresloucado do imediatismo ou a produção à granel de diagnósticos, terapias e prognósticos que desejam tudo enquadrado dentro de uma coerência do padrão instituído (foco, velocidade, *performance*, desempenho, excelência). Seus saberes-fazer

escapam às parametrizações da racionalidade colonial-capital que acredita reger e rezar a vida, seus viventes e o cosmos em conformidade à sua bíblia monorreferenciada. Essencialmente, são vida mansa, corpo mole, à toa, desocupados, maloqueiros, bagunceiros, brincantes, vadios e malandros. São aquelas e aqueles que dão trabalho, pois não se encaixam na ordem disciplinante. Não possuem paciência e entusiasmo para as demandas e as expectativas alheias em ser isso ou aquilo. Haja vista, não querem fornecer certezas, garantias, respostas prontas e acabadas ou indicar caminhos seguros como receitas de bolos.

Compreendem que suas errâncias itinerantes se fazem no mesmo esteio das encruzilhadas da vida, tendo em mente as variadas possibilidades de percurso. Isso aponta para o fato de que nós mesmos, enquanto caminhantes, somos fluxos intermitentes feitos no conjugado das nossas vivências em intersecção com nossos medos, tropeços, sonhos, angústias, desejos, sofrimentos, alegrias, amores, presenças, ausências. E por essa razão, continuamos nos constituindo nas correntezas do devir da própria vida. Relembrando o mestre Raul Seixas, em sua metamorfose ambulante.

As vivências guardam em seu balaio as incertezas e inconstâncias do ser sendo em relação e vinculação, dado que enfatizam um pensar-sentir desorganizado, desarmonico e desequilibrado (afetado pelas emoções em ebulição), subvertendo a sistematização e a lógica da estruturação racional. Indicamos que as sabenças-educações nascem (ou brotam da/na terra cultivada com as sementes encantadas da cuia de afetos) instáveis, irregulares e descontínuas em seus saberes-fazer, surgindo abertas para o cosmos e desestabilizando a ordem hierárquica do padrão colonial. Em seus encantamentos, rabiscam e desenham vários mundos, escrevendo à mão livre (de punho próprio) e rasurando por linhas tortas, displicentes à compreensão racionalizante das margens, alinhamentos, espaçamentos e parágrafos comprimidos em folhas. Essas astúcias marotas e sapecas emergem nas quizumbas e bagunças do mundo como espectros mediados pelos seres materiais com e entre os seres incorpóreos.

Parafrazeando Paulo Freire (1987) e propondo uma interpretação mais adequada ao nosso intuito, pensamos-sentimos que, se as educações não são libertadoras (anticoloniais e contracoloniais), o sonho do colonizado é se tornar o colonizador. A educação singular segue essa regulamentação prescritiva, já que obriga e disciplina (adestrando) os corpos por meio de seus ensinamentos arraigados numa formatação e configuração de mundo e sujeito desejável aos seus princípios. Esse molde nos educa, colonializa ou domestica para acatar um modelo de vida embasado na exploração, discriminação, violência e brutalidade. O referido formato de doutrinação repousa na intolerância à diversidade (uma vez que preconiza a unicidade), no culto às posses materiais, na ânsia pelo sucesso, *status*, dedicação, empenho, *performance* e na destruição da natureza e dos viventes múltiplos por intermédio de uma ideação narcísica de superioridade racional. A organização da nossa educação singular tem sua base fundante e de sustentação no individualismo, pois todo o destaque, brilhantismo, conquistas, prêmios e demais pompas são percebidos como resultados do mérito, empenho, dedicação e esforço individual. Em síntese, essas ações são resultantes de uma violência psicopolítica, que nos lança numa guerra contínua de uns contra os outros, baseada na brutalidade, na morte e no desencanto que impedem o fluxo das belezuras da vida coletiva.

Por seu turno, o balaio de sabenças-educações não é apenas um amontoado ou somatório, mas a ampliação e a potencialização para a urgência e emergência dessas outridades que nos habitam como confluências cosmológicas e cosmo-epistêmicas de insurgências e rupturas com o molde colonialista e individualizante de fabricar e encarcerar a vida, viventes e o mundo. As sabenças-educações, em seu núcleo (ação política e reflexão filosófica), demandam os refazimentos de si nos nós mediante as prosas-diálogos e conversações imersas na cuia da circularidade horizontal dos afetos, salpicadas com a alegria e a liberdade.

Neste percurso, como forma de elucidar as intersecções das sabenças-educações, fazemos um bem bolado com as provocações e crônicas do cotidiano elaboradas por Simas (2023), quando o boêmio carioca nos conta acerca de um encontro inusitado entre Benjamin - aquele mesmo da escola de Frankfurt - e Exu num morro da mangueira, no Rio de Janeiro. Dessa confabulação entre ambas as entidades, o professor Simas conjectura acerca dos tempos passado, presente e futuro enredados nas histórias oficiais e nas outras mais importantes vividas no dia a dia de uma vida arteira, que se faz malandra, e tende a firmar ponto nas esquinas da história do cotidiano, na micro-história e na compreensão da história à contrapelo em suas fraturas do tempo, onde a pompa e a finesse não são bem-vindas. Não iremos adentrar aos mínimos detalhes do inusitado encontro, como diria um personagem de um antigo programa humorístico, já que o tema que nos interessa, como recomenda o mencionado autor, reside no fato de que o “(...) historiador, afinal, vive de apanhar as (...) centelhas de esperança (...)” (Simas, 2023, p. 194).

Nessa oportunidade, tomando emprestado esse pensamento do boêmio carioca acerca da história em suas intersecções, consideramos as sabenças-educações semelhantes ao trabalho do historiador, ou seja, como uma procura pelas centelhas de esperança no ontem para serem trabalhadas e transformadas no hoje, encaminhando outros amanhã viáveis. Cabe dizer que as sabenças-educações seriam como as centelhas e fagulhas de um outro tempo que iluminam outros lugares. Desse modo, atinente às centelhas, o autor declama (Simas, 2023, p. 194) que elas “(...) são partículas que se desprendem de um corpo em brasa; fagulhas, faíscas, descargas elétricas que assombram a escuridão com estonteante velocidade e movimento”.

Com referência a esse pensamento, as sabenças-educações são desprendimentos de um corpo em brasa e ebulição, avesso às métricas do olho grande da empresa colonial. Por sua vez, reivindicam aproximações, atravessamentos e afetações coletivas de desaprendizagens e reaprendizagens do ser sendo em relação e vinculação com o todo. Como alude Rufino

(2021), a desaprendizagem não é mero esquecimento, anulação ou apagamento daquilo que outrora havia sido aprendido/apreendido numa lógica cumulativa, mas liberdade processual e deslocamento do olhar, pensar e sentir implicado e comprometido com outras configurações possíveis. Isto corresponde ao deslocamento das experiências/vivências e reivindicações de outros modos/formas de compreender o mundo. O autor salienta que o:

(...) desaprender é um ato político e poético diante daquilo que se veste como único saber possível ou como saber maior em relação a outros modos. (...) é uma ação tática que desautoriza o ser e saber que se quer único. Desaprender do cânone é um passa-pé na política que investiu massivamente na captura de sentidos, linguagens, memórias e dignidade existencial, produzindo o esquecimento da diversidade de vivências para fazer vigorar um modelo único de ser e saber (Rufino, 2021, p. 19).

Estamos intimamente imersos num processo de aprendizagens, desaprendizagens e reaprendizagens, nos fazendo, desfazendo e refazendo constantemente a cada novo encontro na relação com o outro. Como argumenta Mignolo (2017) concernente à importância de aprender a desaprender para reaprender, precisamos fomentar a cisão com as prescrições curriculares monorracionais, com as leituras míopes de mundo, com a dominação dos corpos e das subjetividades, com a aniquilação dos saberes-fazer e com a produção sistemática do esquecimento. Essa formatação está arraigada na pedagogia como conjunto de técnicas e instrumentos de ensino através de metodologias e procedimentos específicos para a manutenção do *status quo*, quer dizer, um modo de ensinar e educar que produz obediência e servidão ao invés de criatividade e liberdade.

Então, considerando esses apontamentos, temos como intento precípuo suscitar e acolher outras formas de desaprendizagens atinentes ao destronamento do cânone ocidental, visto que suas ações e efeitos funcionam como um ativo inflacionado dos vestígios e modulações da empresa colonial. Vale evidenciar que a conversão aos modelos adequados e

coerentes do olho grande colonial transcendem a dimensão religiosa e adentram ao espaço impositivo de tudo aquilo que se assume como único e verdadeiro por intermédio das purezas, essências e certezas absolutas. De tal forma, o colonialismo, a cristianização e a ciência mono/uno seguem seu caminho propagando aos quatro cantos suas missões de conversões cristãs, doutrinadoras, catequizadoras e da imposição de axiomas. A razão monolítica assemelha-se ao farol que aponta e ilumina somente para uma direção do além-mar e deixa na penumbra todo o restante de vida e sonhos que brotam, germinam e florescem incessantemente aos seus (pés) lados.

A nosso ver, como bem resumiu Rufino (2021):

A desaprendizagem como ato político e pedagógico se insere na capacidade de recuperação de sonhos e no alargamento de subjetividades que foram e são assombradas pelo desencanto. O sonho, nesse caso, se expressa como uma espécie de alargamento do tempo, do espaço e da fruição de linguagens que possam mobilizar outras maneiras de sentir a vida (p. 24).

O oposto do desaprender é o aprisionamento no cânone monolítico de vida e de educação singular, colonial, ocidental e moderna, que enfatiza e enaltece o gozo pelo poder do homem branco, macho, heteropatriarcal, judaico-cristão, europeu, monorracional e capitalista (Rufino, 2021). A impressão capturada pelo olhar humanista atribui valor, distingue e classifica em categorias fixas, rígidas e estáticas de educação e trabalho consonantes às exigências colonial-capital-moderna-ocidental, produzindo disparidades e apagamentos. Em oposição a isso, a circularidade horizontal de afetos que temperam as sabenças-educações não se ocupa da gana descomedida, do controle e da adequação aos parâmetros de busca pelo tal sucesso, vitórias, realizações, conquistas ou excelência, haja vista que essas palavras são formas de captura exercidas pela lógica do capitalismo neoliberal de exploração e produção

de competitividade, individualismo, adoecimento e sofrimento (desencantos e tristezas) imersos no sistema-mundo colonialista.

Sobre isso, com demasiada acuidade, Carneira (2023, p. 215) declara que:

Revolucionamos a indústria, produzimos da terra sistemas que nos conectam e nos trazem rapidamente notícias de todas as formas de vida e, ao mesmo tempo, nos alienamos frente à destruição. O Antropoceno, o tempo do ferro e da cibernética, nos fez seres funcionais, nos impôs ainda mais filhos homens e mulheres, nos fez reprodutores de lixo. (...) O progresso hegemônico branco e disciplinado mata a biodiversidade e a diversidade, a tecnologia reitera a ilusão e a falta de verdade com o todo.

Ao contrário dessas estruturas monocromáticas e acinzentadas, como realça Carneira (2023, p. 217), “(...) cada vez mais sucateadas em cimento e metal, corpos e morte biológica (...) de espetacularização do jogo capitalista” e de gamificação da vida, pretendemos rascunhar nas próximas páginas outras bonitezas inseridas nas cuias que transbordam afetos e nos balaios repletos de vivências. Experienciar e vivenciar encontros potentes com a lua, o sol, as águas, os bichos, as plantas, enfim, toda a circularidade das existências/permanências humanas, e mais-que-humanas, que lambuzam e ampliam os entre-enlaçamentos dos pertencimentos dos nós em/com nós. Como elucida Kaká Werá Jecupé, “(...) a maior contribuição que os povos da floresta podem deixar ao homem branco é a prática de ser uno com a natureza interna de si”, o que só será possível se “(...) o humano das cidades petrificadas largar as armas do intelecto (...). Nesse momento, entraremos no ciclo da unicidade, e a terra sem males se manifestará no reino humano” (Jecupé, 2020, p. 64).

À vista disso, Longhini (2022b, n./p.) evidencia que:

Se o mundo colonial é o da mercadoria e da monocultura, os mundos de uma vida potável são da floresta, múltiplos. Aqui encontramos pistas para o plantio de

refrigerante e restaurante, não no sentido de bebida/lugar, mas daquilo que nos refrigera e nos restaura. Entendendo memória, materialidade e imaterialidade como bordas confluentes que desafiam o binarismo que busca presidir a tudo que existiu, existe e existirá.

4.1.1.1.1. Refazimentos de si nos vaivéns de nós.

A noção de refazimentos aqui se coaduna com a proposta apresentada por Rufino (2021, p. 10) concernente ao refazimento de si como “(...) um reposicionamento em relação aos tantos outros que existem e dão o tom de que somos seres incompletos e que estamos a atravessar a existência na relação com tudo que aqui faz morada”. Além disso, compartilhamos das provocações de Esbell (2020, p. 23) quando ele nos convida à urgência de des-evoluir e desnacionalizar (sobremaneira de um sistema-mundo colonial), “(...) ocupando uma fenda aberta para a desordem epistemológica”. É justamente nessa fenda, lacuna ou vão que emergem os refazimentos de si nos vaivéns de nós.

Conjugamos na perspectiva do balaio das sabenças-educações e da cuia dos afetos que as ensinanças e aprendizagens são malandras, vadias, danadas e arteiras, já que se embolam numa ação íntima com as inconstâncias e incompletudes das epistemologias vivas, plurais e múltiplas que pulsam e vibram em descompasso à ordem pré-estabelecida. Tendo em mente os ensinamentos e acolhidas do mestre Nêgo Bispo, confluímos que as sabenças-educações são compartilhantes, porque partilham ações, gestos e afetos emaranhados num movimento de circularidade horizontal de afetações transfluentes, confluentes e transfluentes (Santos, 2023). Nas palavras do autor, “(...) no compartilhamento temos uma ação por outra ação, um gesto por outro gesto, um afeto por outro afeto. (...) O afeto vai e vem. O compartilhamento é uma coisa que rende” (Santos, 2023, p. 36).

Dessa maneira, o pensador da roça salienta que a transfluência é começo, meio e começo, diluída numa circularidade infundável de afetações. Um exemplo acerca da circularidade do movimento transfluente é fornecido pelo autor observando o fluxo das águas no rio. Ele nos diz que o fluxo transfluente, sendo circular, ao mesmo tempo que vai, deixa algo, e, ao mesmo tempo que permanece, também leva alguma coisa. Em conformidade com as análises do autor, a água:

(...) vai na correnteza, encontra outras águas, fortalece-se na correnteza, mas ao mesmo tempo evapora, percorre outro espaço, em forma de nuvem, e chove. A chuva vai para outros lados, mas também volta para as nascentes. As nascentes saem do Cerrado e vão confluindo. Confluindo e transfluindo, elas também evaporam e retornam em forma de chuva. Elas não vêm pelo mesmo percurso, caminho ou curso. Elas vêm na circularidade (Santos, 2023, p. 50).

Nesta via, além da confluência e transfluência, propomos as sabenças-educações dialogando com Rufino (2023) como aquelas que olham o mundo de ponta-cabeça, plantando bananeira e percebendo outras silhuetas, uma vez que o dever de casa das suas práticas desobedientes é rasgar os padrões de dominação impostos pelo olho grande colonial. De acordo com o autor, essas “(...) pedagogias emergem não como métodos cristalizados por obsessões cartesianas, mas como fazeres insurgentes, táticos, atentos às diferentes formas de sentir, fazer e pensar nas margens do planeta” (Rufino, 2023, p. 89). Ou seja, outras formas de reinventar a si e refazer o mundo ao entorno por intermédio de outros referenciais políticos, estéticos, poéticos e éticos de alargamento e expansão da vida versada/proseada em suas infundáveis possibilidades. Com efeito, não há uma sobreposição hierárquica e valorativa que privilegia a experiência do humano, porque o que temos é a coexistência de várias realidades, naturezas plurais e saberes-fazeres múltiplos que dialogam e interagem num fluxo dinâmico da diversidade móvel, imprevisível e inconstante que escapam ao cânone circunscrito.

Acerca das trilhas e pistas para as educações diversais fintarem e enganarem o cânone colonial-capital-moderno-ocidental, Simas e Rufino (2018, p. 19) exteriorizam que a “(...) Educação deve gerar gente feliz, escrevendo, batendo tambor, dando pirueta, imitando bicho, fazendo ciência e gingando com gana de viver”. Desta forma, as sabenças-educações são uma estratégia de descanonização das epistemes que se julgam únicas, dado que a possibilidade de transgredir o cânone não abarca negá-lo, mas rasurar a sua pretensão de ser universal, cruzando-o a outras configurações e perspectivas de mundo. Dito isso, Simas e Rufino (2018, p. 27) enfatizam que “(...) a relação com diferentes saberes potencializaria a prática de cruço, em um exercício dialógico e polirracionalista”.

As sabenças-educações não podem ser capturadas por uma perspectiva exclusiva e pretensamente homogênea, universal, institucionalizada num modelo/receituário padrão, porque são acontecimentos radicais da condição viva e diversa do existir, caminhando atreladas às múltiplas formas de ser e saber. Nos termos do professor Rufino (2023, p. 95), não faz sentido pensar em educação única “(...) a partir de um padrão de existência nem subalternizando outros modos”. Conforme as reflexões do supracitado autor, a educação “(...) é um acontecimento dialógico que nos mobiliza a identificar que a única possibilidade de sermos iguais é no reconhecimento e no trânsito de nossas diferenças”. O professor ainda postula que “(...) ela é primordialmente de caráter ético e estético e só é possível de se dar na concretude da vida, nas suas práticas, nos movimentos e transformações” (Rufino, 2023, p. 95).

Isso equivale a dizer que as sabenças-educações comungam o corpo como tempo-território (contínuo do mundo em extensão), emergindo enquanto fluxos de experiências, vivências e permanências de alegria e liberdade. Vale ressaltar que Rufino (2023) nos convoca a pensar que a ruptura com o modelo instituído “(...) se faz com o corpo, pelo corpo, no corpo, o inscrevendo como saber, comunidade, memória, encanto, arma e

brinquedo” (p. 13). Desse modo, é permeada e rasurada pelo corpo que a educação pode performar e espiralar o tempo em ato potente de criação e invenção (Martins, 2021). Neste quadro, o corpo, segundo Rufino (2023), “(...) é o núcleo que dá o tom de sua pulsação, faz e refaz de forma inacabada os contornos e conflitos dessa travessia. O corpo é o próprio chão, montagem e montaria da educação” (p. 15). Entendemos que as educações são possíveis e viáveis ao “(...) assumir o corpo como tempo/espaço de conhecimento, investigação de mundo e roçado de esperanças (...)” (Rufino, 2023, p. 17).

Diluídos nessa circularidade horizontal dos afetos que pulsam e vibram modulados pelos corpos em cirandas de interação, encontramos os refazedores e brincantes. Todavia, não temos aqui aquele (profissional doutrinador/replicante) que professa uma verdade com base no modelo unívoco e axiomático calcado nos conhecimentos da razão moderna ocidental (Grosfoguel, 2016). Os refazedores são brincantes e atuam/ensinam aprendendo, jogando e construindo mutuamente os saberes-fazer enquanto encantadores de outros mundos possíveis. Suas práxis refazedoras não são mera transmissão ou transferência bancária (depósito), como diria nosso patrono Paulo Freire, mas a (re)criação e (re)invenção das possibilidades de produção ou construção conjunta e conjugada (implicada), logo, não desconsideram os saberes anteriores e a história de vida pregressa (Freire, 2002). Enfatizam a dialogicidade, o embate e os choques entre conhecimentos diversos que se fazem e refazem numa via de mão dupla nas experimentações das existências, vivências e permanências nos/dos mundos.

Escancaram as portas e janelas fechadas pela episteme moderna-colonial, derrubam paredes de certezas e deixam a vida ser sacudida em todas as suas existências, permanências e persistências. Abrem os poros da compreensão para uma sensibilidade dos outros mundos, cosmos e universos. Permitem que a vida seja ludicidade (livre e leve) e possa dançar embalada pelos sopros de outros tempos e lugares. Em adendo, ponderamos que as

sabenças-educações se efetivam como brincadeiras marotas nos corpos dos refazedores, portanto, o brincar-aprender nasce como alegria, liberdade e resistência ao modelo enrijecido, brutal e violento da educação colonial. Atinente ao ato ou efeito de brincar, Rufino (2023, pp. 18-19) observa que a “(...) brincadeira se expressa como a inscrição máxima de uma vida não utilitária, por isso é íntima dos sonhos e artífice das esperanças”. O autor corrobora que a essência brincante “(...) se expressa como linguagem comunitária que diz acerca não meramente das formas, mas das existências como um todo e suas confluências”. Então, por que as sabenças-educações não podem ser brincadeiras através dos corpos brincantes dos refazedores?

Os refazedores brincantes afirmam a vida e a alegria como encantamento, composição e ampliação mediante a transgressão e insubmissão (assim como as sabenças-educações), imersas numa trama de amplificação das conexões diluídas em encontros de aproximações, atravessamentos, afetações e compartilhamentos de vivências através de encantos que ultrapassam e superam a oposição e exclusão da lógica dicotômica ou binária - enquadradas e engaioladas no "ou". A vida singular e mono é triste, cooptada e desencantada, surgindo contrária à conexão plural em seus encantos múltiplos, (re)produzindo a intolerância, a violência e a brutalidade. Por esse motivo, naturaliza e atualiza as raízes profundas do colonialismo (Simas & Rufino, 2020). Já as correntezas de vidas múltiplas e plurais que fluem através dos encontros nos encantam e convocam a pensar-sentir a circularidade conjuntiva e conjugada na horizontalidade dos afetos - acolhidas no "e". Noutras palavras, indivíduo e universo, humanos e mais-que-humanos, tempo e espaço, corpo e transcendência, tudo amontoado e misturado nos encantamentos do balaio das sabenças-educações servidas nas cuias de afeto. Como observam Simas e Rufino (2020, p. 6), podemos assimilar “(...) o encantamento como ato de desobediência, transgressão, invenção e reconexão: afirmação da vida, em suma”.

Posto isso, o carnaval é o melhor exemplo para pensarmos as aproximações, atravessamentos e afetações do balaio de sabenças-educações através dos viventes inseridos e diluídos na multiplicidade dos encontros poliafetuosos como potências de aberturas e expansão (alegria e liberdade) dos mundos plurais emaranhados em corpos brincantes.

O carnaval é uma condição de interação encantada repleta de sincretismos, polissemias, experimentações, enlaçamentos diversos e potência irrepitível de cisão com o individualismo e expansão do senso de coletividade e alegria como transgressão e insurgência. O carnaval é uma renovação - hiato e interstício - do tempo para se reinventar o sujeito. Celebração da vida e gozo das massas de todas as crenças, etnias e classe social que subvertem o culto ao individualismo e escancaram a vida despida em comunhão. Sua potência está emaranhada nos cantos, danças e práticas de vivacidade que multiplicam os laços e fortalecem os pertencimentos sociais (Simas, 2023). A festa do carnaval não é uma manifestação individualista e esvaziada; pelo contrário, necessita da comunidade. Sua essência é a alegria indisciplinada e desordeira do povo, porque não se submete às amarras e enquadres do olho grande colonial.

A alegria dos festeiros é a admiração maravilhada, transgressora e indisciplinada, uma vez que escapa às parametrizações da métrica colonialista que produz um mundo entristecido. A festa desobediente se faz na horizontalidade que dialoga e afeta por intermédio do encantamento dos encontros vinculares de corpos múltiplos e plurais (intercambiáveis) que arrombam as normas e padrões. Os festejos que reverberam a alegria desnudada e descarada, sem a preocupação conservadora com os “bons modos recatados”, são elementos estratégicos de uma tática de (sobre)vivência que atuam nas frestas, rachaduras e nos vazios opostos à desertificação dos afetos e ao acinzamento da empresa colonial produtora da aniquilação, esquecimento, escassez e perversidades mediante a monocultura do racionalismo (Simas & Rufino, 2019).

O carnaval é múltiplo, plural, tenso e intenso em suas manifestações, configurando uma afronta, uma cusparada com marafo na cara do determinismo das elites burguesa-colonial que endeusam o mercado e seu economicismo como ditames da existência. As brincadeiras da folia e a alegria esfuziante são formas de resistência malandras perante a sisudez da vida coerente orquestrada pelo mercado; por isso, assustam, assombram e arrombam a normatividade da ética e da moral euro-cristã-ocidental. Enfatizam outras formas deslumbrantes de resistir e escapar mediante a reinvenção de existências assentadas na alegria, liberdade e nos afetos. Contra ações e contragolpes que comungam seus cantos, danças, crenças, brincadeiras, fantasias e outras bagunças que resistem à imposição da ordem colonial-capital-moderna-ocidental.

Sobre isso, Simas (2023, pp. 157-158) assinala que:

Num mundo cada vez mais individualista, o carnaval assusta porque afronta a decadência da vida em grupo, reaviva laços contrários à diluição comunitária, fortalece pertencimentos e sociabilidades, cria redes de proteção social nas frestas do desencanto. (...) As diversas manifestações carnavalescas são constantes criadoras de sociabilidades e afetos em meio ao desencanto e à dureza do cotidiano. (...) o carnaval assusta porque nos coloca diante do incontornável e fugaz assombro do que poderia ser a vida comum.

Tendo em vista os assombros do que poderia ser essa vida em comum e misturada, pedimos licença aos mestres Simas e Rufino para nos apropriarmos do conceito de sincretismo, pela via do encantamento carnavalesco, quando os mencionados mandingueiros discutem atinente a religiosidade múltipla existente nos terreiros que ultrapassam o alcance do olho grande colonial. Os autores sustentam que esses espaços de fé coletiva transcendem e infringem rasuras à metódica ordenação dicotômica e binária, fazendo bricolagem de diversas referências e recriando outros sentidos, porque conjugam/comungam os enlaçamentos das tradições judaico-cristãs em aproximações, atravessamentos e afetações com os elementos das

várias culturas afrodiáspóricas e ritos de espiritualidades ameríndias que fervilham encontros ambivalentes como potência e ampliação da força vital (Simas & Rufino, 2018).

Como bem frisam os autores, o sincretismo pelo rumo do encantamento “(...) emerge como contragolpe, é a invenção no vazio deixado” (Simas & Rufino, 2018, p. 69). Ou seja, um contratempo ou uma “paradinha”, breque no ritmo e cadência compassada da bateria e das batidas da vida. Pensamos as sabenças-educações dialogando com a vastidão de saberes-fazeres em interface com uma pedagogia do sincretismo (conjunção de conhecimentos diferentes) que percorrem os intervalos, as lacunas e os vãos em encantamento. Nessa rota, existe uma infinidade de educações que não estão dispostas como uma instância (re)produtora de normas e padrões inseridas numa lógica hierárquica de classificação valorativa como superior ou inferior, mas como conhecimentos, compreensões e entendimentos múltiplos e plurais.

Isso quer dizer que ninguém precisa frequentar a escola e estudar para ser alguém. Nós já somos o que somos em vinculação através dos encontros enquanto potência de ampliação (alegria e liberdade) da vida. O estudo pode ser um caminho para a qualificação específica, entretanto, não é o estudo que fará a pessoa ser alguém ou alguma coisa. O nosso sistema de ensino (escolarizante) tende a vender essa ideia de que sem estudo não somos nada, assim, para ser alguém, precisamos estudar. Nesta perspectiva, o ensino singular e individualizante suscita a competição de mercado, já que, para acessar as melhores oportunidades de educação e, conseqüentemente, de trabalho, o indivíduo tem que se destacar e possuir vários requisitos materiais e imateriais (Mansano, 2015).

A respeito disso, Ikpeng (2023) considera que, na racionalidade ocidental, “(...) a maioria das escolas e universidades é formadora de competidores de mercado quando deveriam ser espaços para formar cidadãos capazes de se integrar em uma sociedade harmônica - não consumidores nem competidores de mercado” (pp. 279-280). Dando

sequência a essa perspectiva, como bem assinala León Cedeño (2015), às instituições de ensino, sobretudo as privadas/particulares, “(...) por serem empresas, vão entendendo a mudança dos tempos e se dispõem a formar ‘clientes’ que sejam mais ‘competitivos’ no mercado de trabalho” (p. 228). Nesse horizonte, vale ressaltar que ainda cultuamos um modelo de ensino, de trabalho e de vida pautados na lógica da dominação colonial que despotencializa, desencanta, constrange e entristece corpos, propondo que o ideário da realização, satisfação e conquistas - sempre conjugados atrelados às posses materiais - dependem da produção constante.

Ante o supracitado e referendados por Simas e Rufino (2018; 2019; 2020), podemos pensar-sentir outros caminhos, giras e gingas em cruzos para as sabenças-educações articuladas com uma amarração entre a poética da malandragem e a alegria e liberdade intransigente da pomba-gira. Como articulam os autores, a poética da malandragem é um termo utilizado “(...) para compreender o vasto repertório de produções derivadas das sabedorias dos malandros, saberes em transe e trânsito, fronteiriços, inventados e praticados na síncope” (Simas & Rufino, 2018, p. 84). A síncope ou sincopa pode ser pensada como uma alternância descompassada do ritmo, um cavado ou contratempo entre o tempo fraco e o tempo forte, um deslocamento na ordem pré-estabelecida. Concernente à pomba-gira, os autores salientam que ela “(...) é senhora dos desejos do próprio corpo e manifesta isso em uma expressão corporal gingada, sedutora, sincopada, desafiadora do padrão normativo” (Simas & Rufino, 2018, p. 92). Dessa feita, as sabenças-educações coadunam a poética da malandragem com a alegria e a liberdade da pomba-gira como transgressões, transbordamentos e derrames aos ditames do mundo uno e da vida mono.

Ampliando essa compreensão concernente às vastas possibilidades de ser, estar, existir e agir atreladas às sabenças-educações, compactuamos do conceito de encruzilhadas como um elemento radical e princípio dinâmico de expansão/abertura dos caminhos e travessias

possíveis das vivências em comum. Em outras palavras, um campo de imaginação e invenção de percursos opostos à lógica mono/uno (Rufino, 2023). O ser brincante das existências/permanências e refazedor de si, assente na poética da malandragem e na alegria libertária da pomba-gira, se inscreve nas encruzilhadas como aberturas (transformação e multiplicação) aos vários trajetos de um mundo inacabado. Neste rumo, Simas (2023, p. 81) invoca a noção de que "(...) a vida pode ser possível como brincadeira de alegria e liberdade". Colocado de outra forma, "(...) é disso mesmo que deveríamos ser feitos: de trocas, compartilhamento de experiências, astúcias, desafios inventados, sanidade de corpos miúdos que se arriscam em gangorras, balanços e escorregas". O autor ainda destaca que nossa "(...) vida não é feita da gente ou do outro; mas da gente e do outro; com o outro". Vale assinalar que Krenak (2020e, pp. 28-29), confabulando concernente à vida em seus diversos encantos, caracteriza que ela "(...) é esse atravessamento do organismo vivo do planeta numa dimensão imaterial. (...) é transcendência, está para além do dicionário, não tem uma definição".

Precisamos sentar descalços nas calçadas do mundo, jogar burquinhas e bater bafo, mergulhar nesses diversos universos corporificados onde as sabenças-educações se (re)fazem cotidianamente, (re)produzindo encantamentos circulares e alinhavados nos encantos dos terreiros, nos afetos dos quilombos e na magia das florestas. Como aludem Simas e Rufino (2020), precisamos nos reconectar aos encantamentos (afetos e magia) que criam outros caminhos para a vida vivida (em si), perpassada pelos encontros inebriantes dos viventes em relação e vinculação (nos nós), quer dizer, reconectar e encantar os refazimentos de si nos vaivéns de nós. Juntar no caldeirão de efervescências, nas cuias de afetos compartilhados e nos balaios das sabenças-educações as existências, permanências, persistências e tudo aquilo que, em algum momento, na tara descomedida pelas conexões cabeadas por fibras óticas ou via internet pelo *wi-fi (bluetooth)*, em decorrência de um mundo que determina essa necessidade de conexão, acabaram se desconectando, ficando *off-line* com o cosmos e

perdendo o sinal de vivente a vivente. Em suma, pensar-sentir a construção epistêmica e ontológica pautada no cosmos e na percepção de elementos ilustrativos de educações anticoloniais e contracoloniais que se materializam concretamente.

Confluindo suas compreensões sobre os entrecruzamentos do existir displicentes à mercantilização do mundo, Santos (2015, p. 100) afirma que "(...) a vida é mais simples do que parece, desde que as nossas condições de vivenciá-la não estejam movidas pelos sentimentos de manufaturamento e sintetização". A vida regida pelo manufaturamento e sintetização tem suas raízes fincadas na colonização e no desespero pelo acúmulo de bens e riquezas propalados pelos homens de bem (Rufino, 2023). Esses homens vivem, morrem e matam pelo ideário da riqueza e lucro, haja vista a riqueza "(...) para eles é um ideal de grandeza ancorado na escassez, na pilhagem de corpos e no dismantelo do mundo" (Rufino, 2023, p. 89). Toda essa mortandade repousa escorada no molde de um tempo e mundo edificado pela colonização.

A colonização é o que marca esse tempo, um evento inacabado que instalou as vigas que construíram e sustentam esse mundo que não é possível para todos. (...) A colonização, ao contrário do que muita gente pensa, não é um fenômeno datado e não se limita à dominação e gerência de um território por parte da metrópole. Ela é mais. Consiste em um assombro que se manifesta nas diferentes formas de terror presentes até os dias de hoje (Rufino, 2023, p. 88).

A ampliação ou expansão de compreensões que ultrapassam um mundo colonialista, excludente e fechado em si, como supõe Krenak (2020d), podem ser pensadas como uma suspensão do céu. Em outros termos, praticar o exercício de ir além e transcender a perspectiva exclusivista, lançando nossos olhares ao infinito das possibilidades de intersecções no mundo, isto é, saltar de paraquedas colorido. Nas palavras do citado autor, a ação de suspender o céu envolve alargar e esgarçar nossa capacidade de ver e perceber o

mundo ao entorno. Contempla a ampliação dos horizontes e a potencialização de nossa subjetividade enquanto liberdade plena. Noutra momento, o imortal ainda nos diz, atinente ao exercício de suspensão do céu, como a possibilidade de alargamento dos “(...) horizontes de todos, não só dos humanos” (Krenak, 2020e, p. 46).

Neste mote, propomos uma prosa-diálogo entre a suspensão do céu (Krenak, 2020e), entendida como a ampliação de horizontes interligados em dialogicidade, com a noção de encantamento apresentada por Simas e Rufino (2020), no intento de sentirmos e semearmos as sabenças-educações elevadas à infinita potência da biointeração (Santos, 2023). Os encantados são sujeitos que, no momento da morte física, foram arrebatados e se uniram à natureza e à sua beleza. Deste modo, os encantados são um triplo, porque são eles mesmos, a natureza e aquele que lhes fornece o corpo para que possam encantar. Em observância aos autores, o “(...) encantado vive nele mesmo, vive no elemento da natureza em que se encantou e vive no outro corpo em que, pelo transe, se manifesta. Ele é o múltiplo no uno” (Simas & Rufino, 2018, p. 101). De sorte, a encantaria alarga a própria percepção do humano, da vida e da morte.

Com base nisso, Simas e Rufino (2020, p. 7) destacam que o “(...) encantamento vem sendo ao longo do tempo trabalhado como uma gira política e poética que fala sobre outros modos de existir e de praticar o saber”. Os autores enfatizam que o “(...) encantamento traz para nós o princípio da integração entre todas as formas que habitam a biosfera, a integração entre o visível e o invisível (materialidade e espiritualidade) e a conexão e relação responsiva/responsável entre diferentes espaços-tempos (ancestralidade)” (Simas & Rufino, 2020, p. 7). Nesse bojo, os autores ressaltam que o encante é pura vibração e pulsação rasgando “(...) o humano para lhe transformar em bicho, vento, olho d’água, pedra de rio e grão de areia. O encante pluraliza o ser, o descentraliza, o evidenciando como algo que jamais será total, mas sim ecológico e inacabado” (Simas & Rufino, 2020, p. 9).

Assim dizendo, as sabenças-educações, partindo da intersecção entre a suspensão do céu, o encantamento e a biointeração, têm como escopo precípua o alargamento de horizontes, a expansão de formas de compreensão e a biodiversidade das potências de vidas múltiplas e plurais acolhidas numa inter-relação vincular.

Uma pausa para o encantamento com a natureza.

Perceber o balaio de sabenças-educações que transbordam cuias de afetos e refazimentos encantados de si, do outro e do mundo (natureza), é abrir, esgarçar e alargar a vida em direção aos caminhos (im)possíveis que geram e giram potentes ramos de vivências, existências e permanências. Um exemplo disso é a Escola de Chuva, na cidade de Kelo, Chade, África, onde a primeira atividade da ensinante com os aprendentes é erguer a escola (Rumford, 2012). Nesta configuração, a escola é refeita através da ação das várias mãos regenerativas e presenças de corpos implicados no quefazer em refazimentos a cada início de ano. Com o término das aulas, começa o período de chuvas e, como a escola possui suas paredes feitas de barro e sua cobertura por folhagens de palha, ela se desmancha, dissolve e regressa à sua forma original todo final de ano letivo. O volume de barro aglomerado que foi moldado para dar formas e contornos à escola e para acolher os aprendentes derrete e retorna à terra, bem como as palhas utilizadas na cobertura, que também são incorporadas e assimiladas pelo solo, servindo a outros propósitos enquanto aguardam o novo ciclo de aulas para se reerguer. E assim, como os aprendentes estavam de férias, o barro que outrora serviu de abrigo compondo as paredes da escola agora também descansa. Tal como as folhagens de palha que fornecem a sombra e amenizam o calor nos dias de aula, durante o recesso servem a outras destinações. Essa configuração nos ensina que é necessário respeitar o tempo da natureza, das chuvas, do barro e das plantas, enfim, um outro tempo, regido por arranjos

distais ao desejo imediatista do humano, um tempo de compreensão, mutualismo, respeito, harmonia e alianças (laços/origem) entre os antepassados, a ancestralidade e a natureza.

A cada novo ciclo, a escola deve ser remodelada, reconstruída e refeita (renovada e reinventada) pelos aprendentes e ensinantes que, com suas mãos hábeis, atribuem formas à sua pedagogia em refazimentos que são sempre irrepetíveis. Vale ressaltar que a primeira lição e aprendizagem nesse processo de construção envolve o comprometimento coletivo numa implicação circular e horizontal, onde ensinantes/refazedores e aprendentes se dedicam à tarefa conjunta de levantar e atribuir formas à escola. Não há autoridade, arrogância e hierarquia, mas a tarefa compartilhada e o compromisso conjunto de erguer a escola. O interessante é que a escola, ao ser reconstruída, nunca terá a mesma forma arquitetônica, já denunciando (e se opondo) à tendência homogênea da educação ocidental (colonial-capital-moderna) de repetição na sua busca por métodos e práticas que possam ser replicadas ano após ano, como se os aprendentes estivessem inseridos numa esteira da linha de montagem (conglomerado industrial) e todos devessem ser produzidos iguais e no mesmo tempo ao final. Essa pedagogia do refazimento e “(...) desfazimento infundável é a própria pedagogia da Escola de Chuva, uma energia mobilizada incessantemente diante da aparente finitude da construção, espera e recomeço” (Fonseca, Castro & Firmeza, 2022, p. 11). Os autores ainda salientam que a compreensão de “(...) finitude do material é a própria infinitude do processo de aprendizagem, feito pela vitalidade dos materiais, dos corpos e dos tempos (...)” (Fonseca et al., 2022, p. 11).

De forma análoga, podemos inferir que esse entendimento da aprendizagem como um fluxo contínuo e infundável de refazimentos e desfazimentos entre finito e infinito estão presentes na proposta dos ensinamentos Xakriabá. Nesta localidade, as mestras e mestres com conhecimento em construções com a utilização do material adobe (antecedente histórico do tijolo de barro) ensinam aos mais jovens essa arte com a terra crua. Essa técnica vernacular de

alvenaria tem a sua durabilidade de uso (validade e vida útil) estipulada entre quatro a seis anos. Daí a potência e a necessidade dos mestres e mestras residirem no fato do desfazimento das casas para que eles/as possam continuar ensinando e transmitindo aos mais jovens sua técnica e arte (Xakriabá, 2020). Essa perspectiva de incompletude encontra ressonância nas conjecturas da filosofia da roça, lavrada pelo mestre Nêgo Bispo ao propor sua máxima, começo, meio e começo. Com isso, ele nos fala acerca de um processo de aprendizagem incompleto e infinito que constantemente está se refazendo e confluindo nas entrelinhas da vida enredada em biointeração.

Os ensinamentos de Nêgo Bispo apontam para uma pedagogia circular, rodada e que se faz em ciranda, na qual o mestre nos diz de uma escola que nunca está pronta e acabada, ao passo que também não está totalmente morta, abandonada ou destruída. O conhecimento, a ignorância, a morte e a vida são ciclos de um mesmo fluxo contínuo; um precisa do outro, não podem existir isoladamente, não são oposições binárias, mas relações circulares. A morte não é só destruição, abandono ou fim; a morte pode ser um tempo de maturação e recomeço para outra vida surgir. A ignorância não é viver nas trevas ou na escuridão como supõe a moral colonialista, mas a potência ou o impulso ao conhecimento de desvelar aquilo que momentaneamente está encoberto. Dessa maneira, precisamos “(...) ter outro olhar, outra forma de conduzir, esse conhecimento leva um tempo, não está na escola, não está nos livros, é a observação e a vivência que ensinam” (Tupinambá, 2022, p. 113).

A vida necessita de pausas, vírgulas e reticências; precisa de tempo para seus arranjos e destinos serem maturados e incorporados pelo cosmos. Por exemplo, ninguém pode dizer *a priori* qual o fluxo de confluência das sementes, porque “(...) quando uma árvore cai é preciso a gente ter um pouco de calma para saber se as sementes se espalham” (Santos & Silva, 2022, p. 90). Isto significa esperar para ver se essas sementes irão espalhar-se pela terra e virar outras árvores ou se suas sementes servirão de adubo para o solo, alimentando outras árvores.

Em referência à incompletude da escola em seus tempos e sentidos que desobedecem ao imediatismo (pragmático e utilitarista) enquanto um lugar sempre por se (re)fazer, Fonseca et al. (2022) ponderam que é “(...) a espera e as estratégias de armar demoras, o contrapelo do empresariamento da educação” (p. 13). Depreende-se dessa perspectiva uma crítica contundente à lógica imediatista e produtivista do pensamento euro-branco-cristão que tenta encapsular o tempo e os viventes em sua gaiola epistêmica.

Como antídoto ao engaiolamento epistêmico colonialista, o mestre Nêgo Bispo (Santos, 2020) postula a ideia de uma aprendizagem assentada na circularidade infinita expressa na ciranda do começo-meio-começo. Segundo o autor, a educação ocidental (singular-colonial-capital-moderna), através das escolas (mono) que só ensinam a ler e escrever, ou melhor, não ensinam a fazer nada e, por isso, devem ser fechadas para que, partindo desse fechamento, como ruptura e morte, possamos matutar outras picadas na mata que nos levem a novas paisagens de enlaçamento e vida. Qualidade semelhante àquela árvore, que somente após a sua morte e retorno ao solo poderemos observar os destinos e os direcionamentos de suas sementes. Diante disso, Fonseca et al. (2022 p. 13) comentam que a ideia de começo-meio-começo “(...) não postula o fim e, mais que isso, convoca o arruinamento das estruturas que sustentam a ficção salvacionista. Sem fim, não há terra prometida. Começo-meio-começo é terceira margem com e contra a escola”.

A filosofia do começo-meio-começo, lavrada na epistemologia do movimento circular, não cultiva o fim, o final ou a morte, assim como não conjuga o ideário catequizador da cristandade amarrado no medo do inferno ou da danação eterna. Da mesma forma, não tem a pretensão pueril de ofertar um céu ou paraíso. O que temos como uma radicalidade constituinte do devir ou vir a ser é a continuidade infindável do refazimento, a constância da aprendizagem, desaprendizagem e reaprendizagem enquanto uma ética da roça relacional.

O balaio de sabenças-educações é como uma cuia de sementes de afeto que transbordam em vastas áreas de germinações. Está diluído na circularidade horizontal dos afetos, comporta e aloca todas essas variedades de aprendizagens sortidas porque não é egoísta, possessivo, arrogante ou pedante. A essência dessa conjugação aprendeu a compartilhar desde seu nascimento, compreendendo que só podemos existir (enquanto viventes múltiplos e plurais) nas confluências e alianças com o todo que permeia a potência do coletivo. Seus eixos fundantes acolhem os refazimentos, as incompletudes, os deslocamentos e as temporalidades debaixo de suas asas. Nos dizem sobre a oportunidade de afetações e enlaces com os corpos, plantas, bichos, chão, água, sonhos e espíritos (Rufino, 2021). Entendem que não existe uma gradação valorativa entre o humano e as demais existências, porque entenderam que a vida ancestral depende da interação com o meio ambiente, e assim, não coadunam com o coro das vozes do antropocentrismo como “(...) chave da razão eurocêntrica moderna” (Miranda, 2020, p. 75).

O professor mandingueiro Luiz Rufino (2021) nos fala de uma escola que faz morada em nós e o quanto somos partes indissociáveis de um organismo vivo, pulsante e vibrátil que é a mãe-Terra e seus inúmeros filhos. O autor reitera a importância de uma escola caminhante e modulante em seus vários entretons, que se fazem nas intersecções com todos os viventes, fomentando a aprendizagem com o corpo docente da natureza circundante, viva, morta e encantada. Mais além, uma escola que se ocupa com as dúvidas, incompletudes e incertezas manifestadas nas indagações, ao invés das certezas absolutas e respostas únicas e prontas que matam a dialogicidade.

Nos termos do autor:

A escola que é uma palmeira me tira da pressa das certezas à medida que vai deixando suas sementes em minhas mãos para, ali, eu aprender com a capacidade de fazer perguntas. Com o tempo não medido em uma reta, mas com suas pontas unidas, adentro

as salas de aulas, seus livros, seus mestres e suas lições. A cada semente que fica nas mãos, um traço dos caminhos que descortinam as possibilidades de um mundo que encontra soluções no improvável. Se a educação é um radical da vida, por que não enxergarmos as muitas escolas que estão por aí? (Rufino, 2021, pp. 58-59).

Com efeito, a escola palmeira fornece uma sombra acolhedora e alento aos que buscam, com respeito, se aproximar de suas sabedorias. Nessas escolas vivas e brincantes, somos aprendentes e estamos todos os dias, pois vivemos imersos nelas. Não são espaços onde somos obrigados a ir e frequentar, mas uma brincadeira de descobrir as coisas da vida e do mundo, e para isso, não precisamos de um lugar físico específico. Uma escola bagunceira e indisciplinada ao mundo sério e chato. Uma escola que se faz caroço, no mato, no rio, na rua, no terreno baldio e no fundo do quintal. Uma escola com ensinantes bichos, insetos, plantas, peixes e calangos. Uma escola sem paredes, carteiras, gizos, lousas, professores, horários rígidos ou métodos enrijecidos. Uma escola descanonizada, descatequizada e desantropomorfizada, que rompa com os cânones do pensamento ocidentalizado, com a catequização, com a obediência dos corpos e com a arrogância da autoridade e da hierarquia centralizada no humano. Uma escola de viventes lambuzada em encontros que transbordam afetações como potências de alargamento das margens.

Haja vista, a aprendizagem com os múltiplos seres atrelada à própria (re)formulação constante de perguntas e inquietações é o movimento contínuo de caminhada das sabenças-educações. O supracitado autor confessa para nós que a escola que ele conjura em suas divagações abarca docentes humanos, e mais-que-humanos, porque apenas “(...) o humano não comporta a grandeza e a força do ‘vir a ser’. Ela é ainda, uma escola fazedora de perguntas, já que não se fecha ao mundo e advoga por uma política do conhecimento que seja poética” (Rufino, 2021, p. 67).

Nessa ocasião, o mestre Alcides de Lima Tserewaptua (2020), nascido na comunidade Fazenda Limeira, no município de Estrela do Sul, em Minas Gerais, elucida, por exemplo, a importância da vivência do congado nas escolas como prática de transmissão de saberes ancestrais. A experiência do congado, que é compartilhada, nasce como uma vivência coletiva e de criação da história cultural da região. O mestre enfatiza a importância dos contos e cantos das cantigas e/ou ladainhas que falam do cotidiano e da experiência na comunidade. Nas palavras do mestre, a “(...) comunidade vive em função desses rituais sagrados, é uma mistura de rituais de origens africanas e cristianismo, onde alguns representam fortemente a luta dos cristãos e mouros” (Tserewaptua, 2020, p. 7).

Desse modo, uma outra travessia que potencializa esses pertencimentos e refazimentos imersos nas educações insubmissas e insurgentes é visível na proposta da *Árvore Escola* no assentamento Terra Vista, pertencente ao Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, localizado em Arataca, no sul da Bahia. Nessa proposta, uma *Árvore Escola* é um local que produz conhecimento e efetivamente se materializa “(...) quando professores não sabem que são professores, alunos não sabem que são alunos, esses papéis variam a cada momento e há uma sombra sob a qual todos podem se sentar para compartilhar a existência” (Grupo Contrafilé e Campus in Campis, 2014, p. 6).

Concernente aos outros tempos, lugares, posições diversificadas, personagens frouxos e intercambiáveis, contrários às quatro paredes rígidas da escola e ao horário-relógio encaixotado da aula, encantamos olhares sob as configurações da Escola do Barro e a Escola do Jenipapo na Aldeia Barreiro Preto, Terra Indígena Xakriabá, no município de São João das Missões, em Minas Gerais. Nessa relação simbiótica de pertencimento com o barro, o processo de aprendizagem durante as aulas de artes, por exemplo, deve fluir em consonância ao tempo da lua e da germinação de micro-organismos que incidem e impactam diretamente na qualidade do barro a ser utilizado na confecção das cerâmicas. Para tanto, existe um período

da lua adequado para a retirada ou colheita do melhor barro (Xakriabá, 2023). Então, novas configurações de locais e estratégias de tempo, alheias ao prédio-escola e ao ponteiro do relógio, devem ser pensadas e remanejadas, insubmissas ao determinismo de um modelo, formato e padrão homogêneo.

Nesta circunstância, o mestre-professor de artes remodelou suas aulas, conduzindo os aprendentes até sua oficina e propondo um outro manejo coerente do tempo, em observância às demandas do barro, das chuvas, da lua e da terra. Percebe-se que houve uma ruptura com a linearidade do tempo cronológico das horas-aula para um outro tempo, o do barro. O barro demarcava o início, a duração e o término dos encontros (Xakriabá, 2023). Além disso, o deslocamento da turma do enquadramento espacial da sala de aula emparedada para a oficina do mestre, repleta de outros encantos, possibilitou a ampliação de sentidos e significados ao refazer o tempo e deslocar o espaço, potencializando a aprendizagem.

De acordo com Fonseca et al. (2022, p. 22), “(...) há certos arranjos escolares que precisam ser reconfigurados. É preciso respeitar esse tempo intimamente imbricado à natureza e às cosmo-percepções ancestrais, como gerador de transformações nas práticas de educação escolar indígena”. Como nos ensina Célia Xakriabá (2023), é preciso “amansar o giz”, valorizar e ressignificar as práticas indígenas e aquietar o tumulto para ouvir a natureza e seus ensinamentos de uma educação territorializada. As escolas precisam entender que existem escolas sem aulas, sem carteiras, sem professores, sem alunos, sem quadro e sem giz. Melhor dizendo, é necessário pensar-sentir outras formas de “ensinar sem ensinar”, apenas observando o movimento da natureza ou olhando pessoas mais experientes. E assim, vendo fazer e fazendo, é possível aprender brincando e vadiando as maravilhas através da malandragem, da admiração, da alegria e da liberdade.

Nas considerações do mestre-professor Nei Leite:

As crianças, desde muito cedo, aprendem brincando com barro, lambuzando-se na terra, vadiando com a terra, aprendendo que a terra é nossa mãe. Aprendem a respeitar os ciclos da natureza, o tempo da lua, o tempo da chuva, o período do broto. Percebem que quando a terra está brotando, o barro fica mais fraco e as peças de cerâmica acabam rachando. É desse modo que vão aprendendo, pouco a pouco, a valorizar e a respeitar a natureza (Xakriabá, 2023, p. 265).

Os outros agentes que compõe os enunciados e as narrativas das sabenças-educações preconizam um tempo desobediente às parametrizações cronológicas. Esse tempo indisciplinado e bagunceiro “(...) demanda outros lugares de aprendizado, que não a do prédio escolar” (Fonseca et al., 2022, p. 24). Mais que isso, Esbell (2020) conjectura a possibilidade de uma anti-escola assimilando em seu percurso de aprendizagens outras compreensões e entendimentos opostos à escola como instituição vertical e hierarquizada (que surgiu do outro lado do mundo imbuída de um discurso missionário, salvacionista e redentor). O autor evoca o sentido de uma escola itinerante que é caminhante e andarilha, pois é viva, se faz no percurso entre os trancos e barrancos do viver compartilhado em comum.

Acerca dessa escola como movimento infundável e sem uma forma, local ou padrão pré-definido, Israel Maxakali e Sueli Maxakali (2023), refletindo concernente ao sonho da sua comunidade na Aldeia-Escola-Floresta, Fazenda Itamunheque, no município de Teófilo Otoni, em Minas Gerais, consideram que:

Onde há aldeia, tudo é sala de aula. Onde há árvores e sombra, temos uma sala de aula. As crianças vão cantando os nossos rituais, elas imitam; na beira do rio elas vão brincar, cantar e escrever na areia. Tudo é sala de aula dentro da aldeia. Todos os homens vão cantando para o mato, vão tirando madeira e vão cantando. Por isso demos o nome de Aldeia-Escola-Floresta: porque toda a aldeia é escola. Onde há sombra, as mulheres vão se juntar e fazer artesanatos. As crianças vão chegando, escutando ao lado delas e

aprendendo também. Onde há uma barraca de ritual, temos uma escola verdadeira, muito importante. Nela vai haver canto, história, cultura, comida tradicional (Maxakali & Maxakali, 2023, p. 315).

A escola, nesta análise, não emerge como um lugar (pronto e acabado) para onde ir, uma vez que essa ideia de escola como lugar institucionalizado de aço e concreto é uma invenção colonial (ocidentalizada), mas enquanto um caminho em movimento, que nos acompanha aonde quer que vamos nos encontrar. Nesta via, em todos os lugares do mundo e em todos os períodos da nossa vida, estamos na escola, já que nós somos a escola em relação/vinculação com o entorno circundante. Dessa maneira, Célia Xakriabá (2023), partindo dessa escola caminhante/itinerante que se confunde com o fluxo do tempo e da vida entremeada ao corpo-território e ao território-corpo, afirma que só assim nós poderemos desenhar e colorir com o jenipapo, amansar o giz e formar com o barro outras territorialidades vivas em dialogicidade com os tempos e corpos visíveis e invisíveis que pulsam e vibram com a terra. A respeito disso, Davi Kopenawa (2023) nos convoca a pensarmos atinente a importância de ensinarmos uns aos outros e aprendermos uns com os outros, porque a floresta, a natureza e as vidas em sua diversidade emanam e afetam todos nós. Segundo o xamã Yanomami, precisamos construir um pensamento e trilhar um rumo correto no caminho saudável, caso contrário, aqueles “(...) donos das mercadorias que destroem a terra, aqueles que ficam estragando a floresta sem razão, vão nos fazer sofrer” (Kopenawa, 2023, p. 341).

A partir desse alerta do xamã Yanomami, refletimos que seja necessário desemparedar as educações, quebrando as quatro paredes das instituições que encarceram e limitam nossas potências, devolvendo-as ao cosmos e à natureza. Da mesma forma, desumanizar as educações, destituindo o humano (desantropomorfizar e descentralizar) do seu lugar áulico de único ensinante/educador/professor por excelência, e assim, poderemos aprender com os

viventes em sua pluralidade, por meio dos mais-que-humanos, dos encantados da natureza e da ancestralidade dos espíritos que residem em nós e ressoam através de nós.

No que concerne a essa rede de afetações, Ana Mumbuca (2022) comenta acerca da pedagogia do compartilhar, onde as crianças desde tenra idade aprendem sobre partilha e pertencimento ao dividirem a comida em um mesmo recipiente. Entendem a sua fome e a fome do outro ao seu lado, repartindo aquilo que cada um precisa para viver em harmonia com o nosso entorno. Essa implicação afetiva dialoga com a trajetória cosmológica, onde experiências, vivências e permanências fluem entremeadas pelos quatro cantos do mundo. A citada autora orienta que uma prática pedagógica de ensinamentos está incrustada numa compreensão ética de “(...) compartilharmos o que temos, sem exigência da obrigatoriedade de monetização. Guardamos as relações do saber, o significado, e não o preço” (Mumbuca, 2022, p. 82).

Alhures, a autora postula que devemos deixar de ser seres humanos dotados de razão e aprendermos com os animais irracionais e com a natureza em sua infinita sabedoria, uma vez que o formato humano racionalizante de pensar-fazer está destruindo nossa morada planetária. Ou seja, nas reflexões da autora estamos no “(...) tempo de os humanos que se autodenominam racionais se tornarem irracionais como os animais” (Mumbuca, 2022, p. 87).

A exaltação das vidas humanas como mais importantes tem direcionado para caminhos de morte. Basta atentar para as escritas que são usadas como princípios norteadores que insistem em continuar colonizando a terra. A ideia apocalíptica pregada com muita ênfase não é uma previsão, mas uma construção atemporal de viver ancestral predatório. Em uma lógica extremamente rompida com as relações de vida com os viventes, a sociedade ocidental decreta a sua própria morte, além de que as demais vidas estão contempladas neste decreto. Estamos a cada dia perdendo o direito de viver e morrer de forma naturalmente (Mumbuca, 2022, p. 88).

Precisamos pensar-sentir as educações dos confins, dos arrabaldes, aquelas consideradas pelo crivo colonial como periféricas e marginais, esvaziadas do universalismo do centro ou numa outra educação pela pedra, como alude Mello Neto (1994). Estamos no limiar de um tempo em que precisamos de comprometimento com a construção de um mundo circular. Neste ponto de vista, o mestre Joelson Ferreira de Oliveira (2022, p. 42) nos ensina que a escola “(...) não pode ser uma construção, 4 paredes, um prédio. A escola não é isso”. O pensador tece sua análise enfatizando que a escola deve contribuir para a construção de “(...) outro modo de vida, outros saberes e outros seres, opostos a esses seres alienados, super capitalistas, super consumistas, que o planeta não aguenta” (Oliveira, 2022, p. 42).

Devemos desmistificar essa ideia de que só se faz escola com construção de prédio e de que a educação só acontece nesses espaços. As sabenças-educações se fazem na revolução com as coisas simples da vida, coisas que preenchem a existência de amor, esperança e solidariedade. Que possamos admirar as maravilhas de uma vida deslumbrante que vale a pena em sua simplicidade. Necessitamos nos esvaziar de tanto ódio, raiva e coisas materiais que não servem para nada. Ou seja, despir das nossas vestimentas colonialistas de acumula(dores) e nos depararmos com a nossa nudez, com o vazio e, no vácuo do vazio, construir nossa comunhão com as coisas que efetivamente nos enodam uns com os outros (Oliveira, 2022). Coisas que realmente importam para pensarmos e termos uma vida extraordinária em intersecção e dialogicidade com o todo - afirmando a terra e o território como construção comunitária de alegria, belezuras e liberdade.

Precisamos aprender com os exemplos e conhecimentos dos mestres e mestras nas construções com adobe, nas feitura da mandioca nas casas de farinha, nos engenhos de transformação da cana em rapadura, açúcar e mel, nas ensinagens da pesca com os mais experientes, na confecção de vestimentas em diálogo com a natureza, no preparo de remédios em intersecção com a sabedoria das plantas medicinais, na seleção, separação, contagem e

quebra do cacau, no beneficiamento do jenipapo, no plantio, cultivo, preparo e venda dos produtos de cada território nos armazéns e nas feiras. Território, aqui, é percebido como pertencimento profundo e parte fundante da coletividade da terra viva em comunhão radical e acolhida com os viventes.

Dito isso, o mestre Joelson Oliveira (2022, p. 43) nos convoca a abandonar e sair:

(...) dessa vida da competição, da destruição, dessa vida urbanoide em que pensamos o tempo todo no dia de amanhã, se haverá trabalho ou se ficaremos desempregados, se teremos dinheiro para comprar uma cesta básica, um carro, uma geladeira, isso é enlouquecer e nos escraviza. Porque a escravidão é isso, é buscar algo que muitas vezes nem é necessário, mas se busca pelo prazer de consumir e essa é a preza fácil para nos escravizar.

O autor examina que estamos todos aprisionados no relógio do capital que determina e guia nossa vida, transformando a terra em mercadoria. Temos que nos rebelar e fugir dessa prisão, começando por compreender que a terra é parte do que somos, assim como todas as vidas e mortes inseridas num ciclo interminável que se refaz nos enlaçamentos dos nós. Não somos mais, nem menos, somos apenas uma parte que interage com o mundo circundante. Necessitamos dos refazimentos nos vaivéns dos vários nós com a terra, porque ela é um ser vivo maior que nós e com a qual devemos dialogar, reconstruindo nossos biomas, visto que nossa ânsia pelo poder, cobiça e ganância vem sistematicamente destruindo. Desta feita, a terra não é um subproduto a ser capitalizado e mercantilizado; a Terra Gaia é mãe e vida. Isto equivale a dizer que a pretensa:

(...) humanidade hoje não pode ser exclusivista, porque nós temos que respeitar todas e todos os seres que estão aqui há milhares de anos, respeitar os povos originários que tem mais de 40 mil anos nessa terra. Nós temos que começar a fazer esse movimento e também entender que a terra não é nossa, não somos donos da terra, somos apenas uma

parte pequenininha, inferior e parece que a pior presente nesse planeta (Oliveira, 2022, p. 47).

A frase “(...) a escola é o assentamento e o assentamento é a escola (...)” proferida pelo mestre Joelson Ferreira (Oliveira, 2022, pp. 56-57), clama ao envolvimento necessário da comunidade na construção da escola em confluência e biointeração (Santos, 2023). Desse ponto, não há escola sem comunidade, bem como não existe comunidade sem escola. Essa noção traz a cuia de afetações acerca das configurações viáveis dos balaios de sabenças-educações que permeiam a existência/permanência cotidiana na comunidade Terra Vista (Bahia). Por esse motivo, elucidam a potência das implicações dos conceitos políticos, morais e sociais de comunhão, coletivismo, comunitarismo e de pertencimento como armas da luta anticolonial e contracolonial. Cabe ressaltar que o supracitado autor corrobora a necessidade de retomar “(...) uma escola de dentro para fora, não de fora para dentro. E isso significa quebrar os muros da escola e levar as crianças para aprender e brincar na floresta, no rio, em vários locais (...)” (Oliveira, 2022, p. 53).

Isto posto, entendemos que os tempos e os lugares da aprendência das sabenças-educações flutuam sob uma outra instância, donde as ensinanças do território-corpo ameaçam mais que as palavras. Em continuação, a lógica singular do projeto colonizador insiste na sua cooptação mediante a “(...) catequese, no trabalho forçado, na submissão ostensiva da mulher e na preparação dos homens para a virilidade expressa na cultura da curra: o corpo convertido, o corpo escravizado, o corpo feito objeto e o corpo como arma letal” (Simas & Rufino, 2020, p. 12). Em razão disso, indicamos a necessidade de confabular outros tempos, lugares e territórios-corpos que não acatem essa tendência normalizadora e normatizante.

Partindo desses diversos arranjos do tempo implicado no corpo, falamos das sabenças-educações advindas dos banhos nos riachos com a água mansa no meio da canela,

em conluio aos passeios pelas picadas na mata, mediadas pelas aprendizagens, enraizamentos na terra e ensinanças no território como carrapichos que grudam nas barras da calça. Neste caso, o mestre Joelson, refletindo acerca das estratégias de rupturas com a escola que só pensa com a cabeça, critica esse modelo, sentenciando que o referido formato se encontra “(...) aprisionado dentro das caixinhas da escola eurocêntrica, da escola cartesiana. Nós entendemos que a nossa escola não é a escola da normalidade (...)” (Oliveira, 2022, p. 56). À vista disso, faz-se mister pensar e sentir uma escola caminhante, andarilha, rebelde e bagunceira que gere autonomia, empoderamento e emancipação para a comunidade.

O autor elucida esse tema, apresentando o exemplo de uma agroecologia sustentável por meio das escolas dos Biomas no assentamento Terra Vista.

Como eu falei, a escola da Floresta, do Cacau e do Chocolate está dentro de um processo de recuperação de 200 mil hectares de cacau e implantação de sistemas agroflorestais. O cacau é para fazer o que já estamos fazendo aqui, um chocolate rebelde, um chocolate com sabor, um chocolate agroecológico, que tenha a possibilidade de vender para muitos que tenham dinheiro e também ao mesmo tempo ir para a periferia da cidade com o dinheiro que nós arrumamos. Então é uma invenção contra-hegemônica, que busca as trocas. Você chega na comunidade tem peixe, nós podemos levar chocolate e trocar por peixe. Lá na Chapada Diamantina tem um grande café, nós vamos trocar nosso chocolate com café. E nós temos que levar para as feiras, para os armazéns, para tudo que é lugar (Oliveira, 2022, p. 61).

Uma escola que seja um caminho vivo e repleto de vida, que possa rasurar a lógica sistêmica da psicopolítica de morte e auto destruição perpetrada pela degradação do planeta e dos seus viventes. Uma escola que entenda que a “(...) terra é mãe, a terra dá” (Oliveira, 2022, p. 58). Uma escola vivente, brincante e encantada além dos muros, grades, concretos, asfaltos e fumaças das metrópoles, uma escola que tenha o mundo como sala de aula. Em virtude

disso, Krenak (2020) nos convida a refletir atinente às outras possibilidades de se fazer escolas e pensar em educações, noutros tempos, espaços ou lugares, quando constata que as metrópoles são túmulos de concreto inimigos da vida.

No que tange à educação singular euro-branca-cristã-monoteísta, Santos e Silva (2022) discorrem que esse modelo preconiza a domesticação e o adestramento para o trabalho e o consumo das coisas e pessoas como ideal/objetivo de vida. Essa escola imersa no projeto colonizador é um aparelho de opressão. Como contraponto, os autores salientam que a concepção dos povos de cosmovisão politeísta, pluri-ontológicas, orgânicos, naturais e diversais entendem a educação como envolvimento e criação de vida, ou seja, a confluência entre mundos e viventes que nascem da ideia infindável de começo-meio-começo ou início-meio-início (Santos & Silva, 2022).

Já o formato euro-branco-cristão-monoteísta aponta para uma educação singular e mono como “(...) um processo permanente de dominação. Educar e adestrar é muito parecido. Para que se adestra? Para trabalhar. Para que se educa? Para trabalhar” (Santos & Silva, 2022, p. 76). A escola que só sabe ensinar, domesticar, doutrinar e adestrar para o trabalho deve fechar porque colonializa, e, não prepara para a vida em comunhão, porque é cosmofóbica - tem medo da diversidade (Santos, 2015). Ademais, Santos e Silva (2022) consideram que a escola da criação prepara para a existência e permanência em comunidade, reciprocidade e pertencimento com a terra e envolvimento afetivo com o território. Os autores elucidam que não é o território pensado apenas como lugar geográfico, mas o território vivo, percebido e sentido como potência de ser-estar-existir em interface com os corpos-territórios e com os saberes-territórios emaranhados ao cosmos.

Os citados pensadores ponderam que as “(...) escolas convencionais ensinam a ler e a escrever e nada mais. As pessoas saem do ensino médio sem saber fazer nada, só ler e escrever” (Santos & Silva, 2022, p. 76). As escolas não ensinam a criar, isto é, as escolas se

preocupam em educar, haja vista que a vida singular é educada, adestrada e doutrinada em conformidade com a cartilha da educação euro-cristã-monoteísta. Já as vidas plurais e múltiplas estão entrelaçadas à criação, quer dizer, toda a infinidade de “(...) outras vidas são criadas, só a vida euro-cristã-monoteísta é educada” (Santos & Silva, 2022, p. 77). Sendo assim, as aproximações, atravessamentos e afetações diluídas no poder do cosmos, enquanto ser criativo, pensante e criador, emergem com os mestres e mestras que ensinam, por exemplo, a arte de trançar as resistentes fibras de caroá. Ao ensinar os (en)trançamentos das fibras, estão rasurando e rasgando esse sistema colonialista dicotômico, hierárquico, centralizador, hegemônico e verticalizado, porque trançar não é educar, isto é, escola, sala de aula, sinal, recreio, professor/a, carteira, lousa e giz; trançar é criar mundos (Santos & Silva, 2022).

Um intervalo para deitar na rede de caroá.

Acerca da transmissão de conhecimentos e saberes-fazer que não se adquirem nas instituições escolares formais, Carlinhos da Resex de Canavieiras (2023) salienta que, para a comunidade de jangadeiros e pescadores artesanais da Reserva Extrativista de Canavieiras, no município de Canavieiras, sul da Bahia, a aprendizagem ocorre na interação e transmissão com a comunidade. Posto de outra forma, essa aprendizagem se dá nas rodas de prosa e círculos de conversas e diálogos com os mestres e mestras mais experientes. As experiências e conhecimentos atinentes aos movimentos das marés e às compreensões vastas e profundas referentes às dinâmicas das espécies dos peixes no oceano são fundamentais para a sobrevivência (em interdependência ou mutualismo) da comunidade, com o respeito à natureza. O autor conjectura a possibilidade de materializar uma Escola das Águas, que

atenderia essa demanda formativa, valorizando uma ciranda simbiótica e mantendo uma reciprocidade com o território afetivo ou maretórios.

Como ilustra o pescador de saberes:

Eu não aprendi a fazer jangada na escola, não aprendi a fazer jangada na faculdade, aprendi na minha comunidade. A nossa transmissão de conhecimento se dá nas rodas de conversa, na proximidade que a gente tem com nossos anciões, no diálogo. É o pai, o avô, o bisavô, o tio, que passa o conhecimento para os filhos, para os sobrinhos, e assim ele vai se perpetuando; há toda uma cultura de transmissão desse conhecimento (Canavieiras, 2023, p. 292).

De acordo com Glicéria Tupinambá (2022), outros olhares e arranjos de ensino e transmissão podem germinar desses emaranhados comunitários e de intersecção com o território e a natureza. Podendo nascer, por exemplo, ao longo de um encontro afetivo com degustação, tendo como princípio as ensinanças acerca das folhas da mandioca. Em tal caso, após as devidas contextualizações concernentes ao tema, cada aprendente prepara em sua morada e traz consigo um prato elaborado com esse ingrediente, compartilhando com o grupo todo através de uma brincadeira “*Master Chef – Caminhos da Roça*”. Outro arranjo pode ser semeado com uma apresentação teatral, partindo da análise reflexiva dos folclores guiados pelas mulheres guardiãs das águas (Yara e Iemanjá). Outra perspectiva pode englobar uma grande festa dançante carimbó, que transmuta o chão da quadra da escola num imenso e festivo “piseiro” (Tupinambá, 2022). A referida ensinante e refazedora indígena, em suas andanças, nos fornece um rastro de pegadas para romper e arrombar com o padrão colonial de educação e, igualmente, aprendermos com a sabedoria de outras formas de pensar-fazer.

(...) a questão do cosmo que trazemos é sobre ouvir a natureza, as árvores, os sons, os ensinamentos transmitidos pelos encantados, que não são as pessoas que morreram e se encantaram. São seres guardiões encantados na criação do mundo. A cultura indígena

não está escrita no livro, não tem receita, nem uma bíblia, é ensinada pelo cosmo, vem de fora para dentro (Tupinambá, 2022, p. 135).

Alargando as picadas na mata e firmando um ponto na boca do mundo, Rufino (2023) coaduna com esse sentimento e encantamento contrário ao modo colonial, contratual e politiquero de exploração mesquinha da vida, que dicotomiza e rivaliza humano *versus* natureza e monoteísmo contra o politeísmo. Muito dessa compreensão apequenada da natureza como objeto ou recurso, e assim artificializada e sintética, advém do entendimento tosco do povo monoteísta, singular e linear, o qual subjuga tudo que não é razão, embasado numa “(...) versão civilizatória e desenvolvimentista da narrativa moderna (...)” (Cruz, 2019, p. 53). Como um descompasso ao entendimento monoteísta, o politeísmo é circular e coletivo, biointeragindo com a natureza num envolvimento orgânico, necessário e criativo. Essa abertura e disponibilidade à biointeração na cosmovisão politeísta fica evidente quando o mestre Nêgo Bispo alega que “(...) se nós somos poli, nós podemos ser, inclusive, cristãos. Eles não podem ser mais que isso, mas nós podemos” (Santos, 2022, p. 40). Levando em conta os conceitos do mestre quilombola, Rufino (2023) analisa que:

A biointeração é o caminho que devemos perseguir, pois é a maneira que nos possibilita transbordar vida além da métrica do humano/colonial. Assentada na compreensão ecológica da vida como expressão da diversidade e de caráter inconcluso, a biointeração parte da roça de quilombo como princípio explicativo para confluir com outras maneiras de sentir, experimentar, praticar e conhecer o mundo. Cosmologias que confluem por terem percepções da existência diferentes da métrica dominante e por serem marcadas pela condição de oprimidas historicamente estabelecem mediações e redes de compartilhamento (pp. 73-74).

Seguindo os passos de Luís Rufino (2023), ele nos conta das educações amalgamadas ao cosmo e à natureza (ao redor e em nós) que escorrem através de outras possibilidades, nos

convidando a pensar-sentir as educações como práticas mais-que-humanas. As referidas práticas estão apoiadas na diversidade plural de saberes que deslocam a pretensão da centralidade humana, uma vez que dialogam com a biointeração comunitária, conjunta e compartilhada em sua ancestralidade espacial/temporal. Atinente à biointeração, Santos (2022) comenta que ela envolve o enlaçamento relacional e o alargamento dos conhecimentos e pertencimentos advindos de uma implicação profunda (comprometida e sensível) que se faz nas escutas sinceras e diálogos empáticos com todas as existências.

Uma outra compreensão viável e similar para ampliar os debates acerca das sabenças-educações dialogando com a ideia de biointeração é retomada por Rufino (2023) ao compartilhar conosco as experiências das diversas aprendizagens e ensinanças que ocorrem nos terreiros e confluem em relação/intersecção entre os humanos e os outros viventes. Sobre o tema, o autor evidencia que:

Os processos educativos nos terreiros acontecem nas dinâmicas entre corpo, mito e rito, dando destaque a uma dimensão do sentir, do fazer e do pensar como parte de uma escuta sensível que se faz integralmente. Escuta de pele, paladar, músculos, sonhos e transe. Nos terreiros se conversa com as folhas que, em enlace com o hálito, o ritmo e a confiança, alteram a experiência do ser. Conversa com fogo, o sopra para em forma de nuvem tocar o tempo. Conversa com bicho, se fia intimidade para ser um só, se soma vida e assim segue a itinerância do viver, que é aprender ser, sendo com a vida (Rufino, 2023, pp. 26-27).

As vivências nos terreiros de Umbanda e nas casas de Candomblé (dentre outras) são práticas de sabenças-educações, já que compartilham saberes-fazeres de outra ordem e fluxo. De fato, as entidades conjuradas nesses espaços são refazedores e transmitem ensinamentos ancestrais diversos. São espaços de potência praticados pelo encantamento, uma vez que rodopiam para a abertura a outros lugares (Rufino, 2019). Afinal, a encruzilhada é esse espaço

em trânsito onde o axé (ciclo vital) é o chão que multiplica a vida (Simas & Rufino, 2018). Suas práticas denunciam a completa inviabilidade do pensamento essencialista, por isso o seu saber é mobilidade, se faz circular, cirandando em/entre instâncias outras mediante os cruzos onde as vidas (existências, experiências, vivências e permanências) estão se fazendo e acontecendo agora, em movimentos e transes contínuos. Como elucidam Simas e Rufino (2019), as perspectivas de cruzos e encruzilhadas dos saberes-fazeres alargam as gramáticas da existência para além da lógica colonial do corpo-arado (planejado para o trabalho); corpo-viril (endereçado para o sexo); corpo-feminino (encapsulado na reprodução) e do corpo-pecado (combatido e queimado). Ou seja, rompem com o ideário de um corpo hiperestimulado para a produção incessante, um corpo *on demand*, um corpo que nunca desliga - sempre disponível.

A respeito disso, Rufino (2019) conjectura a hipótese de ampliar o sentido de terreiro para refletir uma compreensão ampla do mundo, na qual as aproximações, atravessamentos, afetações e aprendências se fazem-desfazem-refazem nas ensinanças em vários níveis de encantamento e refazimentos de si nas voltas dos vaivéns de nós. O autor também clama pela urgência de pensar-sentir a educação como axé, ou seja, como ele argumenta, o "(...) axé compreende-se como a energia viva, porém não estática. É a potência que fundamenta o acontecer, o devir" (p. 67). Essa perspectiva do vir a ser está articulada à ampliação do tempo/espço como potências comunitárias de compartilhamento dos seus saberes-fazeres diversos, vividos e diluídos nos cotidianos. Essas práticas múltiplas redimensionam os *lócus* educativo à diversidade e à pluralidade dos encontros, descortinando outros modos em cruzo para pensar-sentir-agir nas sabaças-educações conjugadas nos nós e conjuradas por outros mestres e mestras refazedores.

O pensar-sentir-agir não estão desconectados, pois emergem como vibrações encantadas das potências advindas dos encontros múltiplos e plurais com os corpos-cosmos

(Santos, 2015; 2023). Vagueiam rodopiando e ziguezagueando por intermédio dos sopros encantados, onde o ser é um todo com o universo (Simas & Rufino, 2019). Como desdobramento dessa configuração, temos a vinculação das experiências culturais, sociais e comunitárias que se fazem conjugadas, conjuradas, cantadas e encantadas com as tradições e as ancestralidades alinhavadas às vivências dos mundos circundantes. Dito isso, a organização comunitária influencia o modelo educacional e os modos de socialização entrecruzados na coletividade. Portanto, se pautam em encontros que visam uma aliança afetiva de biointerações em cruzos entre as florestas, os quilombos e os terreiros, como gargalhadas e deboches de uma gira contracolonial, desobediente e insubmissa.

Alicerçada na cisão com o paradigma colonialista-ocidental, as sabenças-educações são giras em cruzos e ações contra narrativas e transgressoras em interface com os contragolpes indisciplinados, malandros e libertários que visam sacudir as pilastras dos saberes canônicos propagados e pregados pela lógica cruzadística da catequese epistêmica (colonial-capital-moderna-ocidental). Suas aproximações, atravessamentos e afetações conjugam as dobras da linguagem nas curvas dos sistemas monológicos, almejando outros traços e trilhas que reinventem diversas textualidades e vastas tessituras do existir nas frestas, margens, rachaduras e bordas da norma linguística padrão. Nestes termos, Rufino (2019) pondera que a “(...) dobra é a astúcia daquele que enuncia para não ser totalmente compreendido, não pela falta de sentido, mas pela capacidade de produzir outros que transgridam as regras de um mundo normativo” (p. 117). O seu quefazer tem como ponto nodal a transformação enquanto potência articulada à emergência de saberes-fazeres subalternos, invalidados e descredibilizados em uma encruzilhada dinâmica com os outros conhecimentos considerados hegemônicos. A dobra é a astúcia malandra que se faz no drible, na síncope e no patuá de defesa contra a demanda da empresa colonial. É a sabedoria de quem faz a curva na esquina aberta, porque nunca sabe o que vem do outro lado.

Entendendo o mundo como encantamento de afetações que transcendem e transgridem a preocupação materialista do consumo e imediatismo, Santos (2020) expõe a importância de deixarmos de pensar tanto no desenvolvimento (sintético) que suscita o individualismo e a produção de disparidades circunscritas à cosmofobia. Vale sublinhar que a existência assentada no desenvolvimento (ter) advém da cosmofobia dos euro-cristãos acumuladores. O autor reitera que devemos nos preocupar mais com o envolvimento (ser), que enlaça e enreda tudo numa rede orgânica de confluências e biointeração. Atinente à cosmofobia, Rufino (2022, p. 74), embasado pelas teorizações do mestre Nêgo Bispo, indica que ela “(...) vai desde o medo, recusa e hostilidade ao cosmos, como também é o termo que marca a política de identidade produzida pela empresa colonial no que tange sua viga teológico-política”. O autor ainda chama a atenção para o fato de que a cosmofobia “(...) é a parte da tara dominante que penhorou a vida em prol da promessa de desenvolvimento” (Rufino, 2022, p. 75).

A conjugação da confluência e da biointeração como existências, experiências, vivências, permanências e pertencimentos contra cosmofóbicos emanam possibilidades de emaranhados relacionais comunitários, afetações afetivas compartilhadas num encadeamento (político-estético e poético-ético) humano, mais-que-humano, vivo e morto, perpetrados por uma interação ecológica e dialógica de desdobramentos com o outro e pelo outro. De natureza igual, as encruzilhadas e as manifestações plurais e múltiplas também visam as aberturas, expansões e não os fechamentos ou enclausuramentos da “mesmidade” em si (Rufino, 2023). Por conseguinte, aquele que não se abre para o mundo via experiências comunitárias de ser-estar-existir-agir está despotencializado dos vínculos comunitários. Pelo mesmo motivo, não está em ligação (vinculação-relação) ancestral com o todo e, não permitindo ser afetado, acaba por morrer, porque se perde na escassez vincular e nos assombros do desencante. Com efeito, a ancestralidade eclode como uma prática política que conjuga o esperar enquanto verbo de enunciação e potência narrativa, enfatizando a existência/permanência como

continuidade do ser comunitário, driblando a morte que se anuncia antes do tempo (Simas & Rufino, 2019).

Com tal característica, Rufino (2023, p. 51) considera que a ancestralidade atravessa a comunidade como um guia ético e estético de entre-enlaçamentos coletivos, sustentando sua materialidade. Dessa maneira, “(...) o morto não morre, pelo contrário, ele se aviva no sentido comunitário”. Além do que, esse morto pertencente ao convívio comunitário “(...) está mais vivo (potente) do que outros que perderam a capacidade de tecer suas relações com base no princípio de que a vida se inscreve como continuidade e ciclicidade e, por isso são lidos como não vivos (despotencializados)” (Rufino, 2023, p. 52). A ancestralidade é dinâmica, pulsante e vitalidade comunitária, pois arromba com a compreensão estagnada do tempo, do espaço, da vida e da morte. Noutro momento, o autor nos leva a pensar que a ancestralidade é a potência do ser vivo, ou seja, “(...) é estar em condição de encanto, de pujança, de reivindicação da presença como algo credível. A morte, nesse sentido, não está vinculada simplesmente aos limites da materialidade, mas se inscreve como escassez, perda de potência, desencante e esquecimento” (Rufino, 2019, p. 15).

Isto quer dizer que o desencante é a negação da pluralidade dos mundos. Em outros termos, não falamos da morte temida pelos euro-cristãos ou encarcerada pela biologia, mas da morte ético-política como aniquilação, desencanto e despotencialização, como negação do múltiplo, das confluências, da biointeração, das alianças afetivas, da suspensão do céu e plasmada no empobrecimento, esvaziamento e esquecimento da vida vivida em relação (Santos, 2023; Krenak, 2020b; Simas & Rufino, 2018; 2019). A morte, como nos ensinam Simas e Rufino (2018), “(...) é uma radical possibilidade de vida, e a vida pode ser uma experiência cotidiana de morte” (p. 99). A relação entre vida e morte eclode como um jogo de pega-pega que transcende as oposições encarceradas apenas no que está vivo ou morto (Rufino, 2019). Uma brincadeira de pique-esconde entre aberturas e fechamentos, encantos e

desencantos entre a vida e a morte. De modo igual, a morte é o esquecimento, melhor dizendo, aquilo que não é lembrado, falado e cantado está morto. Neste ponto, a aniquilação e o esquecimento ascendem como despotencialização e impossibilidades da vida como encanto.

O encapsulamento em si mesmo é o desencanto da pluralidade, o término do múltiplo e o esfacelamento do coletivo pelo indivíduo, porque, ao fechar suas portas e janelas para a potência do encontro com o outro, estrangula o fluxo relacional que emana em cada um de nós. Segundo Simas e Rufino (2018), a morte, para as vastas compreensões afrodiaspóricas e ameríndias, possui uma outra conotação. De acordo com os supracitados, a morte não é mero conceito espiritual de oposição à vida. Desse modo, “(...) para a perspectiva da ancestralidade só há morte quando há esquecimento, e para a perspectiva do encantamento tanto a morte quanto a vida são transgredidas para uma condição de supravivência” (Simas & Rufino, 2018, p. 11).

A morte não é a finitude, mas um estado do ciclo natural da vida mediante a permanência de um elemento ativo no âmago da comunidade. A morte falada, saudada, cantada, festejada e homenageada com ânimo e beleza nos ritos de reverência é oriunda do respeito e compreensão do tempo de um ciclo que se cumpre e, por isso, transborda vivacidade. A morte como brincadeira nos quintais e matagais de uma vida que não cessa, na qual as existências correm soltas pelas matas verdejantes, conjugando uma experiência amplificada de nós em nós.

A respeito disso, Simas (2023, p. 199, grifo do autor) explica que:

PRECISAMOS DISTINGUIR entre quem cultua a morte e quem projeta a aniquilação da vida. Ao propor a distinção, desloco a questão da morte para as percepções que dela têm as culturas do encanto. Para estas, a morte é a conclusão de um ciclo que celebra o que foi vivido e garante a sua permanência. A vida, por sua vez, é um fenômeno que transcende a fisiologia. Está vivo tudo que ainda canta e é cantado.

A condição fundamental da vida é a morte. Desse modo, enfatizamos que a dimensão do encanto é entendida como a vida e o desencanto percebido como a morte, ou por outra, o desencanto é a própria morte, dado que a morte não é física, mas desencantamento de suas potencialidades - esquecimento. A noção de vida e morte está cruzada e amalgamada nas encruzilhadas da existência. O ponto nodal dessa perspectiva nos fala acerca de uma condição de vida humana em sua plenitude que só é viável pelo encanto numa razão ontológica. Assim, vivo e morto não são categorias biológicas, uma vez que possuem um caráter metafísico, ecológico e ético. Em outras palavras, a “(...) relação que inscreve vida e morte como duplos transgride a captura de tempo linear imposta pela violência colonial e lança a memória, o saber e a comunidade em plena expansão de sua força existencial” (Rufino, 2023, p. 52).

Os arranjos de sociabilidade colonial/moderno que se pretendem exclusivos (unívocos, monológicos e monorracionais) pavimentam sua gana no ideário do desenvolvimento sintético atrelado à aniquilação, ao esquecimento e à despotencialização das vidas e conhecimentos diversos coadunados com a devastação da terra. O desenvolvimento é monocultura, ascende como o derradeiro estágio do individualismo humano que acredita que se faz sozinho – *self made man*. A monocultura oriunda do olho grande colonial, como elucida Rufino (2023, p. 43), “(...) é a desertificação de florestas, o desabamento de mundos, o desmantelamento de lógicas plurais”. Nesta configuração, o autor conclui que o próprio “(...) humano é também um produto da monocultura, uma construção de um paradigma civilizatório erguido na fratura, no desabamento, no desvio, na subordinação e no esquecimento de inúmeras formas de ser e saber” (Rufino, 2023, p. 48). A monocultura é a lógica violenta de tudo aquilo que não admite o diverso porque se pretende único e universal.

Ao contrário disso, as práticas plurais e múltiplas (polirracionais) fundamentam sua compreensão na confluência e biointeração, conjurando os saberes, dizeres e fazeres comunitários como um envolvimento necessário e pertencimento orgânico (Santos, 2015).

Com efeito, o envolvimento é a relação mais-que-humana, flexionada e potencializada em dialogicidade com o entorno, semeando e cultivando aprendizagens e ensinanças em uma encruzilhada-mundo (compartilhado). Sobre essa temática, Rufino (2019, p. 18) aponta que “(...) a encruzilhada-mundo emerge como horizonte para credibilizarmos as ambivalências, as imprevisibilidades, as contaminações, as dobras, atravessamentos, os não ditos, as múltiplas presenças, sabedorias e linguagens, ou seja, as possibilidades”.

Posto isto, o autor define que a encruzilhada é o lugar do cruzo, por assim dizer:

O cruzo é o devir, o movimento inacabado, saliente, não ordenado e inapreensível. O cruzo versa-se como atravessamento, rasura, cissura, contaminação, catalisação, bricolagem (...). O cruzo é a rigor uma perspectiva que mira e pratica a transgressão e não a subversão, ele opera sem a pretensão de exterminar o outro com que se joga, mas de engoli-lo, atravessá-lo, adicioná-lo como acúmulo de força vital (Rufino, 2019, p. 18).

O indivíduo que não canta, encarna, encanta e se enlaça em cruzo com o mundo circundante, com a natureza e com o entorno dos viventes múltiplos e plurais nas encruzilhadas, apenas (sobre)vive encarcerado e desencantado num *looping* infinito de produzir, consumir e descartar - endividar. Em certo sentido, solúvel neste cenário, a própria vida deve ser constantemente monetizada, regida pelo lucro, *likes* e seguidores acima de tudo. Inclusive, as relações sociais são estabelecidas e mensuradas pela visibilidade e pelo saldo da conta bancária, ou seja, o valor monetário como medida de todas as coisas. Em outras palavras, o desenvolvimento é a destruição e a aniquilação da vida – desencantamento e estrangulamento de suas potencialidades de afetações, enlaçamentos e cruzos.

A natureza, aprisionada nessa racionalidade fria e calculista, relega toda a sua magia e encantamento a uma condição de corpo-recurso-estranho, similar à cobiça e à ganância do ser humano, gestando o homem *versus* natureza. Advém dessa divisão binária entre o homem

(branco, hétero-cristão, colonial, moderno e cosmofóbico) e sua oposição com a natureza uma relação de abuso, visto que o homem branco firma a utilização da terra como se ela fosse sua propriedade, servindo para saciar suas necessidades e impulsos violentos de depredação. Sobre isso, Fanon (2008) reforça que "(...) O branco quer o mundo; ele o quer só para si. Ele se considera o senhor predestinado deste mundo. Ele o submete, estabelece-se entre ele e o mundo uma relação de apropriação" (p. 117).

Neste enquadramento, a cosmofobia é a pilastra estruturante que sustenta essa forma de pensar e viver predatória imersa na brutalidade do capitalismo neoliberal. Cabe dizer que Rufino (2023, p. 40) realça que a "(...) cosmofobia é uma marca daqueles que se desenvolveram ao ponto de não mais se sentir natureza". Para mais, o autor acentua que a "(...) cosmofobia marca repulsa, recusa, temor das poéticas, narrativas e sentimentos de mundo que descentram o humano, mas ressalta, principalmente, uma perda de pertença imposta pelo profundo esquecimento daquilo que somos" (Rufino, 2023, p. 40). A cosmofobia dos euro-cristãos colonialistas e desencantadores, que atentam contra a diversidade da existência, está matando a vida orgânica neste planeta para alimentar as máquinas sintéticas. Atinente ao tema, Simas (2023, p. 201) argumenta que os desencantadores, ao atentarem contra a vida, conjuntamente atacam a morte "(...) e tudo aquilo que ela guarda como sentido da poética do ser na belezura da mata do mundo. Não é só o direito de viver que nos é tirado; mas também o direito de morrer e permanecer dançando".

A cultuação descomedida e cosmofóbica dos euro-cristãos colonialistas, da monocultura da mercadoria (Krenak, 2022a) e do imediatismo do consumo nos faz pensar somente no tempo presente/atual e esquecer do futuro, dizendo que o futuro pertence ou é problema das próximas gerações. Essa é nossa desculpa. O percalço central desse raciocínio individualista e consumista é que não haverá futuro para as próximas gerações se

continuarmos nesta empreitada voraz de destruição do mundo e aniquilação da vida exercida por esta civilização da mercadoria (Kopenawa, 2015).

Como nos alerta Krenak (2022a, p. 34):

Nós ainda estamos viciados em pensar o meio ambiente como presente, e o meio ambiente não pode ser pensado como presente, ele tem que ser pensado como futuro, e em um futuro distante. É por isso que nossos rios viram esgotos. Se você pensa o meio ambiente no presente, você joga merda no rio, joga o sofá velho no rio, a geladeira velha no rio; todo mundo faz isso. (...) Se tivessem pensado no futuro, eles saberiam que no século 21 a água vai ser um item raro e no século 22, quem sabe, talvez seja restrita ao uso de uma elite. O resto vai beber esgoto mesmo.

Esse tipo nefasto e perverso de determinismo do mercado (no aqui e agora), influenciando e regendo os modos de subjetividade, de educação e de trabalho, transmuta o meio ambiente em mercadoria. O manejo do capitalismo deu metástase e se alastrou por quase todas as vidas neste planeta. Basta dizer que o trabalho do capitalismo abarca a apropriação das riquezas da natureza (meio ambiente) para transformar em *commodity* (Oliveira, 2022). O autor reitera que a missão do capitalismo é transmutar toda a biodiversidade em mercadoria sob o lema do agronegócio (que dizem que é tech, pop e tudo).

Nas considerações de Krenak (2022c, p. 60):

Eu costumo dizer que o capitalismo deu metástase. Tinha um nódulo em algum lugar, depois apareceu outro, mais um e por fim deu metástase. Agora teremos que lutar contra essa crescente necrose que o capitalismo representa e que está invadindo as nossas subjetividades a ponto de afetar toda a criação intelectual do mundo.

Igualmente, a própria subjetividade (como também o meio ambiente) vem sendo capturada pelo capitalismo neoliberal e transformada numa mercadoria. A subjetividade, como o lugar da criação e da invenção, enquanto uma instância entre o pensar e o fazer, é

deslocada do seu campo de significados e objetificada em produto de consumo. De preferência, uma subjetividade maleável e moldável, similar à água que se adapta ao recipiente que a contém. A subjetividade, nas provocações de Krenak (2022c), emerge como campo de criação, se tornando mais um elemento para ser explorado e transmutado em mercadoria.

Como já discutido anteriormente, o que interessa ao mercado é a produção: produção de objetos, mercadorias, prazeres, experiências e subjetividades análogas ao seu próprio desejo. Alhures, o autor enfatiza que a “(...) ferramenta do mercado é a produção. O mercado só existe porque existe, entre aquele lugar do consumo e o lugar da origem, uma atividade que se reproduz. Esse fluxo só existe quando há integração com o mercado” (Krenak, 2022c, p. 73). A lógica desse funcionamento predatório está apoiada na monocultura econômica de mercado, que respinga na monocultura do conhecimento, da vida, dos afetos, dos viventes, inclusive, do mundo, produzindo somente um: o mundo ocidentocêntrico regido pela lei do mercado.

Concernente à monocultura, Krenak (2022c, p. 69) explica que:

(...) não se refere apenas à nossa forma de produção; monocultura é também aquilo que se reflete na nossa maneira de estar no mundo e de pensar o mundo. Por isso que tem sentido reclamar a possibilidade de outros mundos. Reclamar outros mundos é se insubordinar contra a lógica monolítica de um mundo só.

A tentativa de produzir um mundo só, extirpando a alteridade (diversidade, pluralidade e multiplicidade) de outras formas de ser-estar-existir-agir, nos lança à mediocridade, isto é, nos impele ao empobrecimento vincular e relacional através do enquadramento em um modelo ou formato enaltecido pelo capital e transformado em mercadoria que pode ser replicado em larga escala. A padronização oriunda dessa perspectiva acarreta na própria dificuldade de coexistência e convivência com a natureza e o meio ambiente.

Nesse sentido, parece que nos esquecemos que vivemos num meio ambiente que é o nosso mundo e não algo estático e inerte para o qual somente olhamos como um quadro, uma paisagem, a fauna ou os povos diversos. Nós somos e estamos imersos e diluídos no meio ambiente, por isso o meio ambiente somos todos nós, também. Nesta situação, Tim Ingold (2021, p. 153, grifo do autor) salienta que “(...) *Habitamos* o nosso meio ambiente: somos parte dele; e através desta prática de habitação ele também se torna parte de nós”. A nosso ver, não temos como separar as vidas e o meio ambiente, somos e existimos intrinsecamente implicados na condição orgânica do todo. A natureza, o meio ambiente e as vastas formas de vida se conjugam numa pluralidade simbiótica, complementar e infindável por meio das sabenças-educações.

Diversamente, as compreensões restringidas que enaltecem os modelos de educação colonial, restritos somente a uma prática singular e universal, prostradas num lugar físico característico, cristalizadas no tempo cronometrado do relógio e na obediência/observância servil e irrestrita às técnicas, metodologias e procedimentos pedagógicos, são reflexos da atualização da empresa colonialista. O olho grande da empresa colonial está regulamentado no esquecimento, na catequização e na conversão ao ideário da colonização, que opera na sistematização da morte da natureza e da biodiversidade, engendrada na lógica do carregamento colonial como uma política de desencantamento. Seu fundamento principal tem como pano de fundo a implementação de um empreendimento mercantilista que favorece grandes proprietários mediante a venda de produtos naturais ao exterior. De modo igual, os variados assaltos, saques e pilhagens, atualizados pelas novas relações comerciais, de toda a riqueza da periferia explorada, contribuem para a riqueza do chamado centro do mundo. A extração dos insumos naturais para o crescimento e desenvolvimento dos países ricos ainda é temperada com infundáveis assassinatos da população local (fazer viver/deixar morrer) e exploração da mão de obra (sucateamento e precarização).

O sistema educacional afiançado pelo Estado-Colonial preconiza o homem, a razão e a consciência como espaços precípuos do enunciado da racionalidade moderna/ocidental e única possibilidade, valendo-se da domesticação, normatização e disciplinarização dos corpos produzidos para a adequação ao modelo/formato de consumo e morte em vida (Simas & Rufino, 2019). Como afirmam os referidos professores, essa configuração de governança do Estado-Colonial gera em seu útero os "sobras viventes", que são os indivíduos descartados pelo sistema, já que não atendem às demandas de um modelo hipermencantilizado de produção e consumo (Simas & Rufino, 2018). Essa lógica de violência multifacetada e sistemática, encravada na dominação, aposta no esvaziamento dos seres, descaracterizando sua essência múltipla na vinculação de nós em nós e investindo na objetificação dos viventes transformados em coisas, produtos e mercadorias.

Os supracitados autores salientam que o “(...) Estado-Colonial é a forma que compreende os interesses e estabelece as metas a serem vividas, a partir dos olhos daqueles que miram e definem o que são os *outros*, mas não reconhecem a diversidade como fundamento da vida” (Simas & Rufino, 2019, pp. 11-12, grifo dos autores). Desta forma, a educação singular, assente na violência como substrato da relação colonial com o outro, repousa ancorada na continuidade do terror, barbárie e brutalidade, isto é, atualizam-se e “(...) acumulam-se decapitações, incêndios, mutilações, torturas, banzo, o aniquilamento do ser via depressão, o desvio existencial” (Rufino, 2019, p. 151).

Como antídoto às políticas de morte/desencanto, esquecimento e encarceramento da educação singular (mono-epistêmica), cogitamos o balaio de sabenças-educações fundado nas cuias da circularidade horizontal dos afetos como possibilidades de inventar e (re)criar maluquices como rotas de fuga e escape dessas amarras. Sendo assim, conversando com o grande Ziraldo, cartunista, chargista e escritor de literatura infantil, nos aproximamos do “menino maluquinho” apresentado por ele. E, desse modo, expandindo essa compreensão

para nossos intentos sapecas e aventureiros, entendemos que as sabenças-educações em suas prosas-diálogos se ocupam dos meninos e meninas (viventes humanos e mais-que-humanos, múltiplos, plurais) maluquinhos/as.

Com isso, o balaio que acomoda as sabenças-educações disseminadas através das cuias de circularidade horizontal dos afetos pressupõe um outro mundo assentado em outras epistemes afetuosas (políticas, estéticas, poéticas e éticas). Epistemologias que valorizem as relações humanas e mais-que-humanas, que dialoguem com os refazedores encantados e brincantes da natureza, que abram caminhos escancarando como picadas na mata o corredor monolítico (monorracional-ocidental) mediante as encruzilhadas do pensamento, promovendo múltiplos encontros e outras possibilidades para a educação (ou educações).

Como afirmam Simas e Rufino (2019, p. 13):

Educação como levante/encantamento dos seres, como força vital e potência de transformação daqueles afetados pelo terror das injustiças cognitivas/sociais. Princípio e invocação de responsabilidade para com a vida em toda sua diversidade e como forma de ‘desaprendizagem’ das investidas totalitárias empregadas pelo modelo de produção de escassez e morte. A educação como fenômeno inerente à condição dos seres borda a tessitura de pedagogias investidas e lúdicas focadas no tratamento dos traumas mantidos pela continuidade do terror colonial.

Dito de outra forma, e levando em conta esse mundo demasiadamente racionalista e tarado pela coerência (normalidade), que molda corpos e vidas tristes produzindo tristeza à granel, indicamos que ser maluco e louco (segundo a lógica colonial), é ser feliz, livre, arteiro, vadio, maroto e criativo, ou por outra, como dito naquela canção dos Mutantes “louco é quem me diz e não é feliz”. Que as sabenças-educações possam ser malucas, loucas, vagabundas, felizes, criativas e dialogar com os saberes-fazeres bagunceiros, múltiplos e plurais provenientes de seres maluquinhos e maluquinhos como forma de rasurar a escrita colonial e

romper com as correntes das normalidades, padrões, métricas e estruturas racionalizantes, civilizatórias e coerentes do pensamento mono/uno obsessivo.

Cabe ressaltar, com tudo o que foi discutido até aqui, que compreendemos a educação como um fenômeno radical da potência de tudo que é vivo, lembrado, falado e cantado com afeto, alegria e liberdade, permanecendo avivado no seio comunitário. A educação está arraigada e compartilhada no dia a dia em intersecção com o entorno circundante. A própria compreensão das sabenças-educações como o movimento de rompimento e reparação, afirmação e negação emerge enlaçada ao todo/tudo em suas incertezas, incompletudes, ambivalências, polifonias e inacabamentos, alinhavando uma infinidade de entroncamentos de significados polissêmicos e aprendizagens plurais, múltiplas e diversas que afugentam o quebranto/carrego do espectro colonial e tentam driblar/fintar o trauma de uma educação colonialista (Simas & Rufino, 2019). Seu quefazer visa despachar a racionalidade fetichista das mentalidades cartesianas batizadas no cristianismo cruzadístico e catequizador dos métodos dominantes. Ou por outra, como nos ensina Eduardo David de Oliveira (2012, p. 29), “(...) driblar a dupla armadilha do universalismo dogmático e do relativismo exacerbado (...)” que tende a encaixotar, padronizar, homogeneizar e nomear tudo de acordo com sua tara classificatória e generalizante.

Em consideração a isso, amarramos e esticamos a nossa rede de caroá nos troncos de árvores fortes (continentes) e, debaixo de sua sombra acolhedora, preparamos o piquenique do balaio de sabenças-educações para ser servido na cuia da circularidade horizontal dos afetos e das safadezas diluídas em encontros ao acaso. Encontros entre viventes adeptos e praticantes da vida-balancê que dançam e pisam leve como as folhas, bailando através da imensidão dos corpos-cosmos num fuzuê danado. Somos folhas e, como as folhas, quando chega o tempo, nos desprendemos de nossa árvore e seguimos o nosso fluxo.

5 O TRECHO ATÉ AQUI (CONCLUSÃO)

Prezado/a caminhante, espero que essas singelas linhas traçadas lhe encontrem bem. Escrevo estas palavras na esperança de sintetizar nosso percurso durante o trecho até aqui. Inicialmente, gostaria de agradecer a paciência, atenção, gentileza e companhia neste trajeto, uma vez que nenhuma escrita se faz sozinha como um monólogo ou numa conversa com as paredes. Todas as palavras que se unem às outras e formam frases possuem o desejo de dialogar, pois não se contentam em permanecer circunscritas a si mesmas, enclausuradas as suas margens, salas e escritórios desejando pular os muros e sacudir à normatividade. As palavras, por essência e finalidade, devem transbordar a formatação padrão que lhe oprimem/comprimem e seguir seu fluxo como numa valsa dançante das águas vivas.

Quando pensamos sobre a escrita, sua forma e seu conteúdo, já estamos dialogando com os autores e convidando os leitores para puxar uma cadeira e se aconchegar no rumo da prosa. Por exemplo, na metodologia da pesquisa, os docentes sempre nos interpelam acerca de nossos interlocutores, isto é, com quem queremos prosear-dialogar, ou melhor, quem serão os destinatários da nossa escrita e que efeito ela produzirá. Ora, eminentemente, toda pesquisa se materializa através da escrita, e por assim dizer, toda escrita, é por seu turno, uma conversa.

Com tal característica, essa conversa (prosa-diálogo) se faz por meio de palavras aglutinadas que precisam encontrar interlocutores e ampliar encontros, potencializar aberturas e alargamentos de vivências vastas; caso contrário, elas morrem enclausuradas e engasgadas em si mesmas. A conversa expande e transborda a vida pela via da alegria, liberdade, respeito e afeto. Palavras na dobra, com um quê de incoerência, incongruência e ininteligibilidade à razão da empresa colonial, porque se revestem das malandragens, maloqueiragem, gingas, giras, gírias, pernadas e cruzos para despistar e brincar de pique-esconde e pega-pega com o cânone epistêmico colonialista. Palavras com alma e sentimentos instintivos que suspendem o

céu, sobem a serra e pulam de paraquedas colorido. Palavras que são envolvimento orgânico, necessário e criativo. Palavras que são caroços, sementes e germinam o começo-meio-começo do mundo que nasceu da garganta do cosmos. Palavras que se enodam umas às outras, formando frases de potência e resistência em busca da emancipação. Por causa disso, frases que desejam o amor, a convivência, a solidariedade, a cooperação e a construção mútua na coletividade, ao invés da imposição de uma unidade universalista, homogênea e hegemônica emparelhada na educação-colonização. Frases que se destinam à ruptura com o quebranto e o carrego do tempo controlado de *Chronos* (singular, monolítico e impositivo) para a imersão noutra configuração do tempo *Kairós* (plural, múltiplo e diversal), que almeja as confluências, biointerações e os refazimentos de si nos nós. Um outro tempo solúvel nas surpresas das trocas, nos rompantes do acaso e nas incertezas dos encontros que escancaram os absurdos de uma vida monista, a qual assume o direito de ser única e original.

Desse momento em diante, no decorrer das linhas traçadas ao longo do texto, falamos de muitas feiuras, dores e sofrimentos. Contudo, esse percurso penoso e a repetição proposital de alguns temas eram necessários para demarcar os contornos das violências e brutalidades oriundas do espectro colonial, que são atualizadas no cotidiano, permanecendo vivas e presentes através do funcionamento capitalista neoliberal. Na ânsia de alcançar os objetivos tão almejados pelo sonho colonial-capital-moderno-ocidental de uma vida em sua plenitude e potência máxima, muitas vezes utilizamos práticas antiéticas, imorais e egoístas que colocam a produtividade e o lucro acima do pertencimento vincular e comunitário.

É importante entendermos que o ideário da exploração do capitalismo neoliberal impôs a crença de que não temos escapatória desse modelo, como se estivéssemos presos em um *looping* transgeracional de repetições. Além do mais, nos vende a ideia de que precisamos compactuar com a busca exagerada por conquistas, posses, status e sucessos baseados na fábula do indivíduo bem-sucedido que vive e morre pelo lema do desempenho, foco, metas e

resultados. Todavia, temos algumas rotas de escape e linhas de fuga dessa prisão para que possamos pular seus muros e admirar a liberdade de outras paisagens, entre maravilhas e deslumbres de uma simplicidade orgânica do bem-estar social.

Como complemento dessa discussão, é importante salientarmos uma compreensão macro do bem-estar social pela via do pertencimento comunitário, que transcenda a mera visão mercadológica da vida e envolva a preocupação com a educação, saúde e serviços socioassistenciais como prioridades. No entanto, o Estado e sua educação (universal-colonial-imperial), em conluio com o determinismo do mercado como regulador da vida social e modelador de subjetividades, tornam-se subservientes aos ditames e interesses do capital, produtor de crateras sociais. Consequentemente, essa ideia tacanha de um universalismo ocidental atrelado ao progresso tecnológico só aumenta o fosso das desigualdades e fomenta a crise civilizatória e climática em proporções calamitosas.

É urgente entendermos que a terra não é estática, apática ou inalterável, de tal forma que não pode haver dicotomia entre a natureza e a vida. Até mesmo o tão sonhado e sempre idealizado progresso tecnológico, enquanto potencializador da educação e solução das mazelas humanas, tem como objetivo fundamental permitir o controle e a otimização da natureza, transformando-a em produto artificializado e mercantilizado numa expansão cruzadística em busca da autodestruição.

A educação singular (MONO/UNO) insiste em nos transformar em apenas mais um tijolo no muro da cosmovisão colonial e nos emparedar no seu empreendimento de controle e dominação. Na mesma proporção, a pedagogia, enquanto ciência da educação singular e colonialista, segue adestrando, domesticando e doutrinando os futuros docentes pela via da compreensão unívoca do mundo, repercutindo na reprodução do formato dogmático. Cabe mencionar que existem e resistem diversos focos de exceções pontuais por meio da resistência de refazedores brincantes, os quais ensinam e praticam uma pedagogia contracolonial e

anticolonial. A imposição de uma única perspectiva epistemológica e ontológica encarcera uma vastidão de outros entendimentos dispostos em cosmologias e cosmo-percepções alheias à cosmovisão do sistema-mundo ocidentocêntrico.

De certo, o eurocentrismo, o colonialismo e o capitalismo neoliberal visam ativar a maximização do lucro no menor tempo possível, haja vista que são sistemas opressores que pintam um mundo de guerra, ganância e discórdia, aludindo como padrão a violência, a morte e o assassinato do planeta sob o molde do homem branco, macho e cristão. Caso um pensamento, comportamento ou modo de viver destoe das expectativas tradicionais e limitantes acopladas nos modelos e formatos estipulados de antemão pela razão dominante, logo é taxado e classificado com base nos manuais nosográficos, servindo à manutenção da ordem, regulando a vida social como patológico, desviante ou excêntrico.

A brutalidade do espectro colonial é singular, monocromática e tarada pela constância, exclusividade, padronização, adequação e adaptação. Ao contrário, as sabenças-educações são plurais, múltiplas, multicores e disformes, já que valorizam a diversidade e a criatividade do mundo-caos que se faz em vinculação e relação. As sabenças-educações em comunhão (coletiva-comunitária) são semelhantes a uma floresta composta por várias vidas (árvores) que dialogam - em simbiose - umas com as outras de mãos dadas, interligadas por profundas raízes (ancestralidade), porque entendem que sua sobrevivência só é viável mediante o fortalecimento do entorno e a existência dos demais em confluência. Na verdade, é nessa biointeração que formamos um vasto campo dos nós semeados com as cuias da circularidade horizontal dos afetos.

Sob esse ponto de vista, agora, precisamos virar a página e nos ater às belezuras e bonitezas do caminho que potencializam os encontros salpicados com a malandragem, a alegria e a liberdade. Nesta concepção, as aproximações, os atravessamentos e as afetações do balaio das sabenças-educações, temperadas na cuia da circularidade horizontal dos afetos,

fomentam as resistências como rasgos na pomposa vestimenta colonial. Desta vez, não vamos mencionar as tristezas, mas enfatizar as folias, as brincadeiras e as bagunças que insistem em nos lembrar que o mundo é vivo, criativo, diverso, múltiplo e plural.

A valsa e a dança dos refazimentos de si em nós produzem politicamente outras tessituras e tons de existências entrelaçadas ao comum enquanto princípio político, germinando uma esperança radical. Em certo sentido, a percepção de fazer, desfazer e refazer é similar àquela perspectiva do aprender, desaprender e reaprender pela via das educações (começo-meio-começo) de ações, traquinagens, afetos e respeito, onde ninguém se sinta amedrontado, menosprezado ou humilhado – trancafiado num cantinho do “não-saber”. Anunciamos o aprender a desaprender para reaprender em relação e vinculação como um ponto radical das sabenças-educações firmadas nas vidas em suas incertezas e inconstâncias, isto é, em todos seus cantos, lados e vãos. Como consequência, a educação singular e a academia, tradicionalmente pautadas na episteme colonial, devem se desfazer de seus traços colonizadores, deixando de auferir valor e medir tudo pela sua régua. Precisamos nos despir dessas roupas coloniais que não nos servem mais e nos livrarmos dos ranços da colonialidade que ainda estão impregnados em nossos corpos, alterando e deformando a maneira como enxergamos, percebemos e sentimos o mundo ao nosso redor.

A imposição, durante séculos, de um formato excludente, monológico e euro-cristão-centrado encobriu e tentou silenciar outras configurações de existências, experiências e vivências avessas ao sistema epistêmico colonial que brotavam em diversos espaços. Se o atual sistema-mundo (colonial-capital-moderno-ocidental) ainda classifica as formas contrárias e indisciplinadas de pensar-sentir e ver o mundo como devaneio teórico ou utopia, então sejamos teóricos, utópicos, tolos, românticos, sonhadores ou maluquinhos por esperar a resistência, a rebelião, a potência e a lindeza das infinitas constelações de ser-estar-existir opostas ao determinismo de um mundo colonialista e enfadonho. Que

tenhamos a coragem necessária para pensar-sentir e colorir em conjunto, construindo pontes e compartilhando um mundo onde caibam outros mundos. Um outro mundo possível como potência e resistência em busca da emancipação, empoderamento e liberdade.

Por isso, as sabenças-educações suscitam um diálogo transgressor e contrário aos axiomas colonialistas e estanques, ou seja, enfatizam um diálogo que surge mediante os refazimentos de si nos vaivéns de nós. Uma prosa-diálogo potente entre corpos-saberes e corpos-fazeres que emanam outros conhecimentos que escapam das paredes, portas e janelas de um sistema-mundo colonial. Outras formas de sentir, pensar e fazer conhecimentos e educações embebidos na diversidade, multiplicidade e pluralidade cultural, arreganhando novos caminhos e permitindo novos sentidos para as existências em comunhão além da razão e episteme ocidentocêntrica e seus cânones monolíticos.

É imprescindível semearmos outros campos de aproximações, atravessamentos e afetações que rompam com a lógica classificatória do espectro colonial e com a indústria fabricante de toxicidades (conglomerado ocidental) que insistentemente desvalorizam a crença no amor, no afeto, na solidariedade e na sensibilidade enquanto inúmeros arranjos viáveis e desejáveis para produzir conhecimentos. Além disso, precisamos nos livrar do rótulo que desconsidera o poder da ficção, considerada como algo irreal conforme a métrica descritiva da realidade ocidental, ou daquela narrativa (produtivista/capitalista) que desvaloriza a importância da teoria e até ridiculariza a função da utopia (sonhar e imaginar), imprescindível para o nosso cotidiano como uma via de escape do mundo racional e prático por meio do pensar-sentir maravilhado em deslumbres, assombros e admiração.

Isso se deve ao fato de ainda estarmos acorrentados às paredes daquele formato análogo à caverna platônica e ao modelo epistêmico que insiste no binarismo e nas dicotomias entre teoria e prática, realidade e utopia, razão e emoção. Essa distinção e diferenciação favorece somente a ruptura dos elos e o enfraquecimento das revoltas, rebeliões e revoluções

epistêmicas, ao passo que suscita um embate que insiste em nos dividir e separar em blocos (departamentos), incitando nossa competitividade egoica e autodestruição. A episteme colonial visa cindir teoria e prática, realidade e utopia, razão e emoção, em virtude de seu núcleo estruturante necessitar da geração de vãos, fossos, lacunas e criação de abismos que nos afastam e aprisionam em verdades absolutas (axiomas), jogando uns contra os outros. A receita líquida e certa da força e do poder do espectro colonial reside na divisão e segregação dos nós, criando inimigos, lados opostos (binarismos e dicotomias) e contribuindo para a ascensão da competitividade, individualismo e do esfacelamento da potência coletiva disposta na cooperação, solidariedade e no compartilhamento de vivências, experiências e permanências.

De outra forma, entendemos que a teoria, a utopia, a ficção e as emoções são saberes-fazer anticoloniais e contracoloniais que ascendem como patuás de proteção e antídotos ao veneno colonialista, uma vez que se comunicam, biointeragindo como rios paralelos que correm e transfluem para o mesmo mar. Dizendo de outra maneira, convergem como complementos de uma mesma ação (braço-machado) transgressora, indisciplinada e desobediente ao cânone epistêmico colonialista. Ou seja, adentram ao solo como raízes profundas de árvores que dialogam e se fortalecem nos enlaçamentos por um objetivo comum. Em suma, a cisão entre teoria e prática contribui tão somente para o enfraquecimento das forças contrárias ao movimento das epistemes colonialistas, pois acarreta o fortalecimento do espectro colonial como parâmetro das existências.

Dessa feita, se sonhar, ficcionalizar, teorizar e desejar um outro mundo diverso, múltiplo e plural, comprometido com os afetos, diluído nas vinculações e nas relações comunitárias pela via das sabenças-educações, é utopia, devaneio, bobagem ou fantasia, então, não devemos compactuar com essa realidade torpe e vil ou com o culto exacerbado à normalidade coerente e racional. Haja vista, as pilastras da arrogância antropocêntrica de

cultuação à nossa vida cosmopolita, racional, pragmática, utilitarista e consumista nos trouxeram até o presente tempo histórico (antropoceno e capitaloceno), no qual estamos nos matando e assassinando os demais viventes e a nossa mãe-Terra.

Por efeito disso, as certezas, filhas da razão, fecham a vida em respostas prontas e soluções acabadas. De outra forma, as incertezas que acolhem as dúvidas nos convidam à abertura e ao esgarçamento pela via das indagações e dos questionamentos lançados nos encontros potentes. Deste modo, não oferecem garantias, seguranças ou confortos convenientes apresentados a priori, como simples receitas ou caminhos certos, porque se fazem na comunhão a várias mãos. As sabenças-educações são caóticas, revolucionárias e solúveis, dado que estão diluídas nas incertezas e dúvidas que arrombam as possibilidades de ampliação dos nós em nós como um movimento dinâmico. No seu quefazer, disseminam a resistência sistemática e a organização política como mandamentos primários (aproximações e atravessamentos vinculares e relacionais) e condutas de enfrentamento às diversas violências e brutalidades que assolam o cotidiano. Além disso, as existências compartilhadas, fazendo uso das sabenças-educações, convidam os corpos que brincam nos quintais e criam nos interstícios e nos hiatos as vastas outridades em nós.

Portanto, que possamos ser incoerentes, incertos, duvidosos, tolos, sonhadores, fracassados, estranhos, malandros, vadios e vagabundos. Quer dizer, sejamos desobediência, transgressão, insurgência desbocada e marota ao sistema-mundo sisudo e rancoroso que prega a cartilha da destruição de tudo e da aniquilação da vida. Que possamos cuspir marafo na cara do olho grande colonial, vencendo sua demanda, grafitando suas paredes com a nossa arte, gingando pernadas entre sabenças-educações coloridas em cruzos numa infinidade de afetos e descaminhos que driblam e fintam a absurda coerência (regra/norma) ocidentolocêntrica. Que sigamos ziguezagueando, cambaleando, cantarolando, assobiando, bailando, riscando facas e armando pontos de resistência - peralta e travessa - nas esquinas da vida. Desobedecendo o

binarismo da empresa colonialista pela via das existências maluquinhas, serelepes e sapecas que refrigeram, restauram, reflorestam e repovoam o mundo com infinitas palavras de afetos e cores solúveis num arco-íris de alegria e liberdade.

Colocado isso, queremos enfatizar que as sabenças-educações não se ocupam somente dos acertos de um modelo perfeccionista, pois, em especial, são brincalhonas. Nessa medida, entendem que os erros, os equívocos e as incoerências nos formam e ajudam a enxergar a vida sob outra perspectiva. Uma maneira de existir e viver fora da lógica colonial, tarada pelas métricas comparativas do sucesso e da perfeição, margeada por uma existência bem-sucedida nos moldes da modernidade/colonialidade. Que possamos errar, falhar, fracassar, brincar e vagabundear em paz, aceitando e respeitando os nossos tempos e limites, para assim aprendermos a viver em comunhão e interação com o cosmos e com nós mesmos, fora da aparência carrancuda e mal-humorada do sistema-mundo colonial-capital-moderno-ocidental. Ademais, as sabenças-educações, por serem levadas e mal-comportadas, nos ensinam a nos sujar com a poeira das experiências e vivências, ou por outra, nos guiam para o aprendizado da convivência com os nossos erros, fracassos, limites e contradições, porque são esses elementos que nos fazem seres em relação e vinculação.

Aqui, o convite, por intermédio do balaio das sabenças-educações, é para se sujar, se lambuzar e transbordar nos encontros das gangues de afeto e dos bandos de alegria que lutam e atiram com seus estilingues várias pedrinhas coloridas de liberdade nas vidraças da tristeza monocromática colonial. A arte de fazer estripulias, conjugada com a sabedoria de ser arteiro e espevitado, fornece as competências, habilidades e atitudes necessárias para vadiar, maloqueirar e malandrear nos cantos e esquinas da vida, desejando os estilhaços e a queda da fortificação colonialista por meio dos barris de pólvora baderneiros, desbocados e maltrapilhos que explodem as arapucas coloniais. Como resultado, pensamos-sentimos o balaio como muvuca, algazarra e tudo ao mesmo tempo, agora. Desse modo, os encontros no

balaio de sabenças-educações são feitos no remelexo de gente de ponta-cabeça que se faz terra, planta, bicho, pedrinhas e planta bananeira no cosmos. O balaio pretende quebrar e derrubar o muro colonialista com o auxílio das rachaduras, brechas e vãos deixados pelo empreendimento colonial e suas colonialidades.

Assim, as sabenças-educações são cíclicas e circulares, dispostas no aprender a desaprender para reaprender como brincadeiras de ciranda e roda que se brincam, jogam e lutam no início-meio-início. Não estão prontas e acabadas, mas imbricadas numa infindável rede de fazimentos, desfazimentos e refazimentos de si nos nós. Esses enlaçamentos estão implicados e comprometidos uns com os outros, suscitando a lindeza das vidas que somente estão vivas ao serem compartilhadas (avivadas) nos encontros. Como fruto dessas vinculações, o Axé é um elo que une passado, presente e futuro em seus inícios-meios-inícios, transbordando inúmeras possibilidades e perspectivas de cisão com a tristeza do mundo colonialista pela via da alegria, felicidade e liberdade. As sabenças-educações nos convidam a ficcionalizar e fabular outras histórias para além das falcatruas e tramoias da modernidade/colonialidade, enraizadas num sistema educacional patriarcal, necropolítico e ocidentalocêntrico que teima em produzir masculinidades tóxicas, redistribuindo um modo macho, branco, cristão, violento e brutal de ser, estar, existir e agir no mundo. Levando isso em conta, o balaio das sabenças-educações nos permite sonhar outros sonhos com vários outros mundos possíveis.

Para fechar-abrir a ciranda com carinho, deixo rodando, girando e rodopiando um abraço sapeca e me despeço nas curvas e dobras das sábias palavras que cantam e encantam do mestre capoeira e professor mandingueiro Luiz Rufino (2024, n.p.) acerca dos enfrentamentos cotidianos para outras epistemologias e bagunças feitas no fio da navalha, como estripulias e traquinagens contra as maracutaias de um saber único que se nomeia universal.

Sentir/fazer/pensar nas sabedorias das macumbas brasileiras nos exige o exercício da dobra e é aí que muitas vezes se armam algumas arapucas. Existe sempre aquela demanda que é lançada nas travessias e é por isso que malandro faz a curva aberta porque sabe que há sempre a possibilidade de algo estar a lhe espreitar. Versando na máxima da malandragem encarnada na astúcia da rua, malandro não vive de sorte e é por isso que só quem pode com a mandinga é que carrega patuá. Essa é a lógica do jogo. A macumba é ciência, é ciência encantada, amarração de saberes múltiplos. É assim que ela é versada no segredo da jurema e do catimbó e não sou eu que o digo, quem fala são os mestres ajuremados e acabocados nas cidades encantadas e na textualidade das folhas. Por isso, para o que é enunciado/reivindicado, a partir das macumbas toda demanda tem vence-demanda e, para nós, casa de caboclo é assentamento de encantado. A caneta é pomba que risca o fundamento da magia, mas é também faca de ponta, rasga, pontilha e desenha novas cissuras. Nesse campo de mandinga são essas as estripulias de nossa Malta. Se é para vestir carapuças que façamos como Exu, uma banda de cada tom e para quem nos observa basta desatar o verso e brigar por uma verdade que não almejamos. Se nessa gira baixa intelectualidades a que nos pega é a da encruza, da dúvida, da cisma, de um dizer com vários entenderes. Daqui pra ali, de lá pra cá ou em qualquer outra margem versam na mesma banda, são os tempos/espacos que nós brincamos de tambor e inventamos, a partir dos nossos chãos aonde os umbigos estão enterrados, os nossos mundos. Sentimos/fazemos/pensamos na fronteira, de forma cruzada, para quem cospe marafo na encruza não há universalismo que se sustente, qualquer pretensão é desmantelada na primeira vibração do transe. Para quem versa em mais de uma gramática só se constitui saber no cruzo, a catequese epistemológica já não mais nos assombra porque nós

cumprimos o rito, praticamos o ebó. Esse é o verso da macumbaria como arte, vida e conhecimento.

REFERÊNCIAS

- Agamben, G. (2007). *Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I*. (2. reimpr.). (E. Burigo, trad.). Belo Horizonte, MG: Editora UFMG.
- Agamben, G. (2009). *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. (V. N. Honesko, trad.). Chapecó, SC: Argos.
- Alcoff, L. (2016). Uma epistemologia para a próxima revolução. *Revista Sociedade e Estado*, 31(1), 129-143. doi: 10.1590/S0102-69922016000100007.
- Almeida, S. (2018). *O que é racismo estrutural*. Belo Horizonte, MG: Letramento.
- Alves, C. B., & Delmondez, P. (2015). Contribuições do pensamento decolonial à psicologia política. *Revista Psicologia Política*, 15, 647-661. doi: 1519-549X2015000300012.
- Andrews, K. (2023). *A nova era do império: como o racismo e o colonialismo ainda dominam o mundo*. (C. Rosas, trad.). São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Angatu, C. (2020a). Decolonizar o conhecimento e o ensino para enfrentar os desafios na aplicação da lei 11.645/2008: por uma história e cultura indígena decolonial!. In S. Mattar, C. Suzuki & M. Pinheiro (Orgs.), *A lei 11.645/08 nas artes e na educação: perspectivas indígenas e afro-brasileiras* (pp. 38-72). São Paulo, SP: ECA-USP.
- Angatu, C. (2020b). Carama suí îe' emonguetás îe' engaras: Carubas Moemas îe' engas - (Re)Existências Indigenamente Decoloniais. In J. Dorrico, F. Danner & L. F. Danner (Orgs.), *Literatura indígena brasileira contemporânea: autoria, autonomia, ativismo* (pp. 61-72). Porto Alegre, RS: Editora Fi.
- Angatu, C. (2021). Tupixuara Moingobé Ñerana. *Revista Espaço Acadêmico*, 21(231), 13-24. Recuperado de <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/60509>.
- Ansara, S. (2012). Políticas de memória X políticas do esquecimento: possibilidades de desconstrução da matriz colonial. *Revista Psicologia Política*, 12(24), 297-311. doi: 1519-549X2012000200008.
- Anzaldúa, G. (2000). Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Revista Estudos Feministas*, 8(01), 229-236. Recuperado de http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026x2000000100017.
- Anzaldúa, G. (2009). Como domar uma língua selvagem. *Cadernos de Letras da UFF*, Dossiê Difusão da Língua Portuguesa, n. 39, 297-309. Recuperado de https://prefcg-repositorio.campogrande.ms.gov.br/wp-cdn/uploads/sites/26/2019/10/15-anzaldua%C2%A6%C3%BC_como-domar-uma-lingua-selvagem.pdf.

- Arendt, H. (2007). *A condição humana*. (R. Raposo, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária.
- Arendt, H. (2011). *Sobre a Revolução*. (D. Bollmann, trad.). São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Ballestrin, L. M. de A. (2013). América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira De Ciência Política*, (11), 89–117. doi: 10.1590/S0103-33522013000200004.
- Ballestrin, L. M. de A. (2014). Colonialidade e democracia. *Revista Estudos Políticos*, 5(9), 191-209. doi: 10.22409/rep.v5i9.38830.
- Ballestrin, L. M. de A. (2017). Modernidade/Colonialidade sem “Imperialidade”? O Elo Perdido do Giro Decolonial. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, 60(2), 505–540. doi: 10.1590/001152582017127.
- Baniwa, G. (2006). *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (LACED/Museu Nacional).
- Bauman, Z. (1998). *O mal-estar na pós modernidade*. (M. Gama & C. M Gama, trads.). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (2004/2005). *Vidas desperdiçadas*. (C. A. Medeiros, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Benites, S. (2023). Kunhã py’a guasu. In F. Carnevalli, F. Regaldo, P. Lobato, R. Marquez & W. Cançado (Orgs.), *Terra: antologia afro-indígena* (pp. 193-205). São Paulo, SP/Belo Horizonte, MG: Ubu Editora/PISEAGRAMA.
- Bernardino-Costa, J., & Grosfoguel, R. (2016). Decolonialidade e perspectiva negra. *Sociedade e Estado*, 31, 15-24. doi: 10.1590/S0102-69922016000100002.
- Bhabha, H. K. (2013). *O local da cultura* (2. ed.). (M. Ávila, E. L. L. Reis & G. R. Gonçalves, trads.). Belo Horizonte, MG: Editora UFMG.
- Bortoloti, P. A. (2020). *Leituras do mal-estar na contemporaneidade capitalista: construindo diagnósticos do presente*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia, Faculdade de Psicologia, Universidade Estadual de Londrina). Londrina, PR. Recuperado de <https://repositorio.uel.br/srv-c0003-s01/api/core/bitstreams/1a4c936c-e5f1-47c5-84bd-65b1ca7fb949/content>
- Bosi, A. (1992). *A dialética da colonização*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Brandão, C. R. (2007). *O que é educação?* (49a reimpr.). São Paulo, SP: Brasiliense.
- Butler, J. (2015). *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* (S. T. N. Limarão & A. M. da Cunha, trads.). Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.

- Canavieiras, C. R. (2023). Maretórios. In F. Carnevalli, F. Regaldo, P. Lobato, R. Marquez & W. Cançado (Orgs.), *Terra: antologia afro-indígena* (pp. 291-304). São Paulo, SP/Belo Horizonte, MG: Ubu Editora/PISEAGRAMA.
- Carneira, W. (2023). Uma pausa no tempo de Ogum. In F. Carnevalli, F. Regaldo, P. Lobato, R. Marquez & W. Cançado (Orgs.), *Terra: antologia afro-indígena* (pp. 207-218). São Paulo, SP/Belo Horizonte, MG: Ubu Editora/PISEAGRAMA.
- Carvalhoes, F.F. de. (2019). Clínica extramuros: decolonizando a Psicologia. *Revista Espaço Acadêmico*, 19(216), 03-13. Recuperado de <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/47665>.
- Carvalhoes, F. F. de., & Lima, A. B. (2020). Contemporaneidade e decolonialismo: notas para uma práxis crítica e situada para a Psicologia Social. *Revista Espaço Acadêmico*, 20(223), 58-70. Recuperado de <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/54378>.
- Carvalhoes, F. F. de, Silva, R. B., & Lima, A. B. (2020a). Reflexões sobre discursos a respeito do racismo no Brasil: considerações de uma psicologia social crítica. *Revista Psicologia Política*, 20(48), 311-324. doi: 1519-549X2020000200005.
- Carvalhoes, F. F. de, Silva, R. B., & Lima, A. B. (2020b). Banalização do Mal na Contemporaneidade e os Efeitos Necropolíticos na Sociedade Brasileira. *Revista Subjetividades*, 20(3), 1-11. doi:10.5020/23590777.rs.v20i3.e10750.
- Carvalho, P. R. (1998). *O tédio nosso de cada dia: uma análise parcial dos processos de subjetivação da contemporaneidade*. (Tese de Doutorado em Psicologia não publicada), Faculdade de Psicologia, Pontifícia da Universidade Católica, São Paulo.
- Carvalho, P. R. (2012). Violência e submissão: A gênese da consciência. In A. Naffah Neto & S. R. V. Mansano (Orgs.), *Paixões tristes: retratos contemporâneos* (pp.11-22). São Paulo, SP: Via Lettera.
- Carvalho, P. R. (2012). O tédio nosso de cada dia. In A. Naffah Neto & S. R. V. Mansano (Orgs.), *Paixões tristes: retratos contemporâneos* (pp. 57-67). São Paulo, SP: Via Lettera.
- Castro, E. V. de (2017). Os involuntários da pátria: elogio do subdesenvolvimento. *Cadernos de Leitura*, nº 65, 1-9. Recuperado de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5978316/mod_resource/content/1/CASTRO%20C%20Eduardo%20Viveiros%20de.%20Os%20Involunt%C3%A1rios%20da%20P%C3%A1tria%20elogio%20do%20subdesenvolvimento%2C%202017.pdf.
- Castro, E. V. de (2020). Perguntas inquietantes. In A. Krenak, *Ideias para adiar o fim do mundo* (pp. 73-84). São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Castro-Gómez, S. (2005a). *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la nueva granada (1750-1816)*. Bogotá, Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

- Castro-Gómez, S. (2005b). Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. In E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 80-87). Buenos Aires, Argentina: Colección Sur-Sur, Clacso.
- Césaire, A. (2010). *Discurso sobre o colonialismo* (2a ed.). (A. G. Homem, trad.). Blumenau, SC: Letras Contemporâneas.
- Chauí, M. (1994). *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo, SP: Brasiliense.
- Chauí, M. (2001). *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. Barbacena, MG: Unipac.
- Coronil, F. (2005). Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo. In E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 50-62). Buenos Aires, Argentina: Colección Sur-Sur, Clacso.
- Costa, S. (2006). Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial. *Revista Brasileira De Ciências Sociais*, 21(60), 117–134. doi: 10.1590/S0102-69092006000100007.
- Cruz, M. M. (2019). *Decolonizar o comum: histórias de transmodernidade brasileira*. (Tese de Doutorado em Arquitetura e Urbanismo, Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Minas Gerais). Belo Horizonte, MG. Recuperado de https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/50073/4/Tese_Mariana%20Moura%20-%20VERSA%cc%83O%20FINAL%20RESUBMETIDA.pdf
- Da Silva, J. O. (2017). Dimensões da psicologia social comunitária diante de questões étnico-raciais. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 38(1), 63-80. doi: 10.5433/1679-0383.2017v38n1p63.
- Davis, A. (2018). *A liberdade é uma luta constante*. (F. Barat, Org.). (H. R. Candiani, trad.). São Paulo, SP: Boitempo.
- Deleuze, G. (2008). *Conversações*. (7a reimpr.). (P. P. Pélbart, trad.). São Paulo, SP: Editora 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1997). *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* (Vol. 4). (B. S. Rolnik, trad.). São Paulo, SP: Editora 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2010). *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia* (Vol. 1). (L. B. L. Orlandi, trad.). São Paulo, SP: Editora 34.
- Demo, P. (1985). *Introdução à metodologia da ciência* (2a ed.). São Paulo, SP: Atlas.
- Demo, P. (2000). *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo, SP: Atlas.
- Demo, P. (2001). *Pesquisa e informação qualitativa* (4a ed.). Campinas, SP: Papyrus Editora.

- Du Bois, W.E.B. (1999). *As almas da gente negra*. (H. T. Gomes, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Lacerda Ed.
- Dussel, E. (1993). *1492. O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade*. (J. A. Clasen, trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Dussel, E. (1997). *Oito ensaios sobre cultura Latino-Americana e libertação*. (S. T. Valenzuela, trad.). São Paulo, SP: Paulinas.
- Dussel, E. (2000). *Ética da libertação*. (E. F. Alves, J. A. Clasen & L. M. E. Orth, trads.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Dussel, E. (2005). Europa, modernidade e eurocentrismo. In E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 24-32). Buenos Aires, Argentina: Colección Sur-Sur, Clacso.
- Dussel, E. (2009). Meditações anticartesianas: sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade. In B. S. Santos & M. P. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do sul* (pp. 283-335). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Dussel, E. (2016). Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. *Sociedade e Estado*, 31, 51-73. doi:10.1590/S0102-69922016000100004.
- Elias, N. (1994). *O processo civilizador* (Vol. I). (2a ed.). (R. Jungman, trad.). (R. J. Ribeiro, rev./ap.). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Eshell, J. (2020). Literatura indígena brasileira contemporânea: autoria, autonomia e ativismo – o que dizer e para quem? In J. Dorrico, F. Danner & L. F. Danner (Orgs.), *Literatura indígena brasileira contemporânea: autoria, autonomia, ativismo* (pp. 20-25). Porto Alegre, RS: Editora Fi.
- Escobar, A. (2005). O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 63-79). Buenos Aires, Argentina: Colección Sur-Sur, Clacso.
- Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. (R. da Silveira, trad.). Salvador, BA: EDUFBA.
- Fanon, F. (2021). *Escritos políticos*. (M. Stahel, trad.). São Paulo, SP: Boitempo.
- Fanon, F. (2022). *Os condenados da terra*. (L. F. Ferreira & R. S. Campos, trads.). Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Faustino, D. M. (2021). A política dos “escritos políticos” de Fanon. In F. Fanon, *Escritos políticos* (pp. 9-23). (M. Stahel, trad.). São Paulo, SP: Boitempo.
- Fonseca, C., Castro, L., & Firmeza, Y. (2022). Abrindo picadas em um vocabulário para catástrofes. In A. B. dos Santos, C. Fonseca, É. de B. Silva, G. M. da Silva, G.

- Tupinambá, J. Ferreira, L. Castro, Quilombo Indígena Tiririca dos Crioulos & Y. Firmeza (Orgs.), *Composto escola: comunidades de sabenças vivas* (pp. 7-33). São Paulo, SP: N-1 Edições.
- Flusser, V. (2002). *Da religiosidade: A literatura e o senso de realidade*. São Paulo, SP: Escrituras Editora.
- Foucault, M. (1988). *A história da sexualidade I: A vontade de saber*. (M.T.C. Albuquerque & J.G. Albuquerque, trads.). Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal.
- Foucault, M. (1998). *Microfísica do poder*. (R. Machado, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal.
- Foucault, M. (1999a). *Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)*. (M. E. Galvão, trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Foucault, M. (1999b). *Vigiar e punir: História das violências nas prisões (27a ed.)*. (R. Ramallete, trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Foucault, M. (1999c). *A ordem do discurso (5a ed.)*. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. (L. Fraga de Almeida Sampaio, trad.). São Paulo, SP: Edições Loyola.
- Freire, P. (1987). *A pedagogia do oprimido (17a ed.)*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Galeano, E. (1979). *As veias abertas da América Latina*. (G. Freitas, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Galeano, E. (2002). *O livro dos abraços (9a ed.)*. (E. Nepomuceno, trad.). Porto Alegre, RS: L&PM.
- Galindo, D. (2021). Fábulas e fendas: corpos de escrita e militância. In R. S. de Guimarães (Org.), *(Des)caminhos narrativos: de vida, de militância e (por que não?) de pesquisa* (pp. 4-6). Iguatu, CE: Quipá Editora.
- Gasparino, I. C. (2023). O reino nas ruas. In F. Carnevalli, F. Regaldo, P. Lobato, R. Marquez & W. Cançado (Orgs.), *Terra: antologia afro-indígena* (pp. 141-152). São Paulo, SP/Belo Horizonte, MG: Ubu Editora/PISEAGRAMA.
- Gilroy, P. (2001). *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. (C. K. Moreira, trad.). São Paulo, SP: Ed. 34.
- Giddens, A. (1991). *As consequências da modernidade*. (R. Filker, trad.). São Paulo, SP: Editora Unesp.
- Glissant, E. (2021). *A poética da relação*. (M. Vieira & E. J. de Oliveira, trads.). Rio de Janeiro, RJ: Bazar do tempo.

- Goergen, P. L. (2019). Cultura e formação: a ideia de formação humana na sociedade contemporânea. *Pro-Posições*, 30, 1-21. doi: 10.1590/1980-6248-2017-0193.
- Gonzalez, L. (1984). Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 223-244. Recuperado de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%20%20A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasil_eira%20%281%29.pdf.
- Grosfoguel, R. (2008). Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (80), 115-147. doi:10.4000/rccs.697.
- Grosfoguel, R. (2009). Izquierdas e izquierdas otras: entre el proyecto de la izquierda eurocêntrica y el proyecto transmoderno de las nuevas izquierdas descoloniales. *Tábula Rasa*, (11), 9-29. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/396/39617332001.pdf>.
- Grosfoguel, R. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, 31(1), 25-49. doi: 10.1590/S0102-69922016000100003.
- Grosfoguel, R. (2018). Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In J. Bernardino-Costa, N. Maldonado-Torres & R. Grosfoguel (Orgs.), *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico* (pp. 62-88). Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.
- Grupo Contrafilé e Campus in Camps (2014). *A árvore-escola: Campus in Camps e Grupo Contrafilé*. São Paulo, SP: Fundação Bienal de São Paulo.
- Guarani, J. (2023). Tornar-se selvagem. In F. Carnevalli, F. Regaldo, P. Lobato, R. Marquez & W. Cançado (Orgs.), *Terra: antologia afro-indígena* (pp. 19-29). São Paulo, SP/Belo Horizonte, MG: Ubu Editora/PISEAGRAMA.
- Guattari, F. (1981). *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. (S. B. Rolnik, trad.). São Paulo, SP: Brasiliense.
- Guattari, F. (2006). *Caosmose: um novo paradigma estético* (4a reimpr.). (A. L. de Oliveira & L. C. Leão, trads.). São Paulo, SP: Editora 34.
- Guattari, F., & Rolnik, S. (1996). *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Guimarães, R. S. (2013). Economia criativa e novas formas de subjetivação no contemporâneo. In H. W. de Camargo & S. R. V. Mansano (Orgs.), *Consumo e modos de vida* (pp. 63-68). Londrina, PR: Syntagma Editores.
- Guimarães, R. S. (2018). Pedagogia micropolítica decolonial na universidade: reflexões sobre modos de re-sentir. *Revista Espaço Acadêmico*, 18(207), 29-36. Recuperado de <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/43366>.

- Guimarães, R. S. (2021). Apresentação ou como se podem forjar escrituras. In R. S. de Guimarães (Org.), *(Des)caminhos narrativos: de vida, de militância e (por que não?) de pesquisa* (pp. 9-10). Iguatu, CE: Quipá Editora.
- Guimarães, R. S., & Aguiluz-Ibargüen, M. (2022). Autonomia política como prática de cuidado: a gramática da educação zapatista. *Psicologia em Estudo*, 1-13. doi: e58967-e58967.
- Hall, S. (2003). *Da diáspora. Identidades e mediações culturais*. (L. Sovik, Org.). (A. L. G. Resende, A. C. Escosteguy, C. Álvares, F. Rüdiger & S. Amaral, trads.). Belo Horizonte, MG: Editora UFMG.
- Hall, S. (2011). *A identidade cultural na pós modernidade*. (T. T. da Silva & G. L. Louro, trads.). Rio de Janeiro, RJ: DP&A.
- Hall, S. (2016). *Cultura e representação*. (D. Miranda & W. Oliveira, trads.). Rio de Janeiro, RJ: Ed. PUC-Rio.
- Han, B. C. (2017). *Sociedade do cansaço* (2. ed. / amp.). (E. P. Giachini, trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Han, B. C. (2018). *Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder*. (M. Liesen, trad.). Belo Horizonte, MG: Editora Âyiné.
- Han, B. C. (2019). *O que é poder?* (G. S. Philipson, trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Han, B. C. (2022). *Infocracia: digitalização e a crise da democracia*. (G. S. Philipson, trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Haraway, D. (1995). Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos pagu*, (5), 7-41. Recuperado de <https://ieg.ufsc.br/cedoc/revistas/0/volumes-eletronicos/0/2349>.
- Hardt, M., & Negri, A. (2001). *Império*. (2a ed.). (B. Vargas, trad.). São Paulo, SP: Record.
- Ikpeng, O. (2023). Aqueles que andam juntos. In F. Carnevalli, F. Regaldo, P. Lobato, R. Marquez & W. Cançado (Orgs.), *Terra: antologia afro-indígena* (pp. 277-288). São Paulo, SP/Belo Horizonte, MG: Ubu Editora/PISEAGRAMA.
- Ingold, T. (2021). *Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição*. (4a reimpr.). (F. Creder, trad.). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Jecupé, K. W. (2020). *A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio* (2. ed./rev.). São Paulo, SP: Peirópolis.
- João, I. (2023). Língua vegetal Guarani. In F. Carnevalli, F. Regaldo, P. Lobato, R. Marquez & W. Cançado (Orgs.), *Terra: antologia afro-indígena* (pp. 104 - 115). São Paulo, SP/Belo Horizonte, MG: Ubu Editora/PISEAGRAMA.

- Kayapó, A. N. (2020, 4 de dezembro). Literatura indígena: espelho presente de memórias ancestrais. Blog Companhia das Letras. Recuperado de <https://www.companhiadasletras.com.br/BlogPost/5708/literatura-indigena-espelho-presente-de-memorias-ancestrais>.
- Kayapó, E. (2022, 21 de junho). Ancestralidade e contemporaneidade: tecendo histórias a partir das epistemologias, cosmologias, ontologias e vivências dos povos indígenas. IX ENEI – Encontro nacional dos estudantes indígenas [Vídeo]. YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/live/VGYDNYicPvU?feature=shared>.
- Kidoiale, M. (2023). As plantas, nossos ancestrais. In F. Carnevalli, F. Regaldo, P. Lobato, R. Marquez & W. Cançado (Orgs.), *Terra: antologia afro-indígena* (pp. 87-100). São Paulo, SP/Belo Horizonte, MG: Ubu Editora/PISEAGRAMA.
- Kilomba, G. (2019). *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. (J. Oliveira, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Editora Cobogó.
- Kopenawa, D. (2015). Palavras dadas. In D. Kopenawa, & B. Albert (Orgs.), *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. (B. Perrone-Moisés, trad.), (pp. 63-66). São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Kopenawa, D., & Albert, B. (2015). *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. (B. Perrone-Moisés, trad.). São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Kopenawa, D. (2023). Nê Ropë. In F. Carnevalli, F. Regaldo, P. Lobato, R. Marquez & W. Cançado (Orgs.), *Terra: antologia afro-indígena* (pp. 333-342). São Paulo, SP/Belo Horizonte, MG: Ubu Editora/PISEAGRAMA.
- Krenak, A. (1992). Antes, o mundo não existia. In A. Novaes (Org.), *Tempo e história* (pp. 202-205). São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Krenak, A. (2012). História indígena e o eterno retorno do encontro. In P. L. O. Lima (Org.), *Fontes e reflexões para o ensino de história indígena e afrobrasileira: uma contribuição da área de História do PIBID/FaE/UFMG* (pp. 114-131). Belo Horizonte, MG: UFMG.
- Krenak, A. (2015). Paisagens, territórios e pressão colonial. *Espaço Ameríndio*, 9(3), 327-343. doi: 10.22456/1982-6524.61133.
- Krenak, A., & Arantes, P. (2020a, 06 de março). Do tempo. Seminário Perspectivas Anticoloniais (S. Sobral, trad. e ed.). Abertura da 7ª Edição da MITsp. São Paulo, SP. Recuperado de https://pospsi.com.br/wp-content/uploads/2020/09/TEXTOS_38-ailton-krenak.pdf.
- Krenak, A. (2020b). *O amanhã não está à venda*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Krenak, A. (2020c). *Caminhos para a cultura do bem viver* (B. Maia, Org.). Rio de Janeiro, RJ: Escola Parque.

- Krenak, A. (2020d). *Ideias para adiar o fim do mundo* (2a ed.). São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Krenak, A. (2020e). *A vida não é útil*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Krenak, A. (2021). Sobre a reciprocidade e a capacidade de juntar mundo. In A. Krenak, H. Silvestre & B. S. Santos (Orgs.), *O sistema e o antissistema: três ensaios, três mundos no mesmo mundo* (pp. 63-78). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Krenak, A. (2022a). Norma jurídica não é poesia. Entrevista de Ailton Krenak a Yussef Campos. In Y. Campos & A. Krenak, *Lugares de origem* (pp. 12-41). São Paulo, SP: Jandaíra.
- Krenak, A. (2022b). *Futuro ancestral*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Krenak, A. (2022c). Territórios indígenas como lugares de origem. In Y. Campos & A. Krenak, *Lugares de origem* (pp. 44-79). São Paulo, SP: Jandaíra.
- Lander, E. (2005). Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 8-23). Buenos Aires, Argentina: Colección Sur-Sur, Clacso.
- Lasch, C. (1987). *O mínimo eu: sobrevivência psíquica em tempos difíceis* (4a ed.). (J. R. Martins Filho, trad.). São Paulo: Brasiliense.
- Lefbvre, H. (1991). *A vida cotidiana no mundo moderno*. (A. J. Barros, trad.). São Paulo, SP: Ática.
- León Cedeño, A. A. (2015). Para que serve a psicologia comunitária do cotidiano: conversando com psicólogos que trabalham em políticas públicas. In R. Heloani, R. M. B de Souza & R. R. J. Rodrigues (Orgs.), *Sociedade em transformação: estudo das relações entre trabalho, saúde e subjetividade* (Vol. 2), (pp. 227-242). Londrina, PR: Eduel.
- Libâneo, J. C. (2005). As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. *Alínea*, 1, 19-62. Recuperado de <https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/Espacodoaluno/PET-ProgramadeEducacao/Tutorial/Pedagogia/capitulo-libaneo.pdf>.
- Lima, A. B. (2015). Considerações teórico-metodológicas acerca de uma psicologia social localizada nos cotidianos. In R. Heloani, M. B. Souza & R. R. J. Rodrigues (Orgs.), *Sociedade em Transformação: estudo das relações entre trabalho, saúde e subjetividade* (Vol. 2), (pp. 59-72). Londrina, PR: Eduel.
- Lima, A. B. (2018). Um ensaio crítico sobre o racismo no Brasil. *Revista Espaço Acadêmico*, 18(208), 83-93. Recuperado de <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/43826>.

- Lima, A. B. (2020). Pesquisa ação no cotidiano: considerações epistêmicas e metodológicas de uma experiência contra a banalização das subcidadanias. *Athenea Digital*, 20(1), 1-18. doi: 10.5565/rev/athenea.2535.
- Lima, A. B. (2021a). O racismo nosso de cada dia: contradições de uma sociedade que se apresenta racialmente democrática. *Athenea Digital*, 21(1), 1-14. doi:10.5565/rev/athenea.2734.
- Lima, A. B. (2021b). Contemporaneidade neoliberal e epistemologias afrodiáspóricas: diálogos críticos em busca de novos devires. *Tramas y Redes*, (1), 121-141. doi: 10.54871/cl4c106a.
- Lima, A. B., & Cedeño, A. A. L. (2021). Neocolonização e violência: cirandando uma rede de saberes emancipatórios. *Psicologia em Pesquisa*, 15(2), 1-19. doi: 10.34019/1982-1247.2021.v15.29538.
- Lima, A. B., & Da Silva, J. O. (2021). Contemporaneidade autoritária e a banalização da violência. In G. M. S. Bandeira & P. G. Freitas (Orgs.), *Psicologia: reflexões, métodos e processos integrados em sociedade* (Vol. 1), (pp. 506-521). Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar.
- Lipovetsky, G. (2007). *A felicidade paradoxal: ensaios sobre a sociedade de hiperconsumo*. (M. L. Machado, trad.). São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Longhini, G. D. N. (2021a). Da cor da terra: etnocídio e resistência indígena. *Revista Tecnologia & Cultura*. Edição especial, 65-73. Recuperado de <https://www.cefet-rj.br/index.php/revista-tecnologia-cultura>.
- Longhini, G. D. N. (2021b). Monoculturas do pensamento e a importância do reflorestamento do imaginário. *ClimaCom–Diante dos Negacionismos*, 8(21), 2-8. Recuperado de <https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/monoculturas-do-pensamento/>.
- Longhini, G. D. N. (2022a). Nhande ayvu é da cor da terra: perspectivas indígenas Guarani sobre etnogenocídio, raça, etnia e branquitude. (Tese de Doutorado em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina). Florianópolis, SC. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/241036?show=full>
- Longhini, G. D. N. (2022b). Texto de orelha. In Y. Campos & A. Krenak, *Lugares de origem* (n.p.). São Paulo, SP: Jandaíra.
- Longhini, G. D. N. (2023a). *Descolonizando afetos: experimentações sobre outras formas de amar*. São Paulo: Paidós/Planeta do Brasil.
- Longhini, G. D. N. (2023b). Perspectivas indígenas antirracistas sobre o etnogenocídio: contribuições para o reflorestamento do imaginário. *Psicologia & Sociedade*, 35, 1-15. doi: 10.1590/1807-0310/2023v35e277101.
- Longhini, G. D. N., Oliveira, J. M. de., & Souza Lago, M. C. de. (2021). Monogamia e (anti) colonialidades: uma artesanaria narrativa indígena. *Teoria e Cultura*, 16(3), 76-88. Recuperado de

<https://periodicos.ufrf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/34439?fbclid=IwAR02eYlI5KIERdnu9T0ME2pP96QOir6vnTDcHagyJB9E6cGvXIXTDXin6gM>.

- Lopéz-Segrera, F. (2005). Abrir, “impensar” e redimensionar as ciências sociais na América Latina e Caribe: é possível uma ciência social não eurocêntrica em nossa região? In E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 95-106). Buenos Aires, Argentina: Colección Sur-Sur, Clacso.
- Luckesi, C. C. (1994). *Filosofia da Educação* (14a reimp.). São Paulo, SP: Cortez.
- Lugones, M. (2014). Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos Feministas*, 22(3), 935-952. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/ref/a/QtnBjL64Xvssn9F6FHJqznb/>.
- Maldonado-Torres, N. (2008). A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, 71-114. doi: 10.4000/rccs.695.
- Maldonado-Torres, N. (2018). Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In J. Bernardino-Costa, N. Maldonado-Torres & R. Grosfoguel. (Orgs.), *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico* (pp. 31-61). Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.
- Mancebo, D.. (2002). Modernidade e produção de subjetividades: breve percurso histórico. *Psicologia: Ciência E Profissão*, 22(1), 100–111. doi: 10.1590/S1414-98932002000100011.
- Mansano, S. R. V. (2009). *Sorria, você está sendo controlado: resistência e poder na sociedade do controle*. São Paulo, SP: Summus.
- Mansano, S. R. V. (2012). Ódio e ressentimento: as vítimas do amor romântico. In A. Naffah Neto & S. R. V Mansano (Orgs.), *Paixões tristes: retratos contemporâneos* (pp. 107-117). São Paulo, SP: Via Lettera.
- Mansano, S. R. V. (2015). “Em que posso ajudá-lo”? Considerações sobre o trabalho imaterial afetivo na contemporaneidade. In R. Heloani., M. B. Souza & R. R. J. Rodrigues (Orgs.), *Sociedade em Transformação: estudo das relações entre trabalho, saúde e subjetividade* (Vol. 2), (pp. 169-185). Londrina, PR: Eduel.
- Mansano, S. R. V., & Carvalho, P. R. D. (2015). Políticas de subjetivação no trabalho: da sociedade disciplinar ao controle. *Psicologia em Estudo*, 20(4), 651-661. doi: 10.4025/psicoestud.v20i4.28735.
- Mansano, S. R. V., & Carvalho, P. R. D. (2016). Psicologia, Filosofia e meio ambiente: delineando o conceito de sustentabilidade afetiva. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 16(3), 696-714. doi: 10.12957/epp.2016.31445.
- Mansano, S. R. V., & Lima, A. B. (2017). É melhor viver do que ser feliz: felicidade, idealização e consumo. *Revista Espaço Acadêmico*, 17(193), 78-91. Recuperado de <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/33888>.

- Mansano, S. R. V., Lima, A. B., & Nalli, M. (2023). As expropriações da vida indígena no Brasil: uma análise biopolítica. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 17(1), 1-24. doi: 10.34019/1982-1247.2023.v17.35183.
- Martins, L. M. (2021). *Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela*. Rio de Janeiro, RJ: Cobogó.
- Masolo, D. (2009). Filosofia e conhecimento indígena: uma perspectiva africana. In B. S. Santos & M. P. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do Sul* (pp. 506-530). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Maxakali, I., & Maxakali, S. (2023). Aldeia-Escola-Floresta. In F. Carnevalli, F. Regaldo, P. Lobato, R. Marquez & W. Cançado (Orgs.), *Terra: antologia afro-indígena* (pp. 307-317). São Paulo, SP/Belo Horizonte, MG: Ubu Editora/PISEAGRAMA.
- Mbembe, A. (2014). *Crítica da razão negra*. (M. Lança, trad.). Lisboa, Portugal: Antígona.
- Mbembe, A. (2018). *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. (R. Santini, trad.). São Paulo, SP: n-1 edições.
- Melo Neto, J. C. (1994). *Obra completa: volume único* (M. de Oliveira, Org.). Rio de Janeiro, RJ: Nova Aguilar.
- Memmi, A. (1977). *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador* (2a ed.). (R. Corbisier & M. P. Coelho, trads.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital* (2a ed.). (I. Tavares, trad.). São Paulo, SP: Boitempo.
- Miglievich-Ribeiro, A. M. (2012). Intelectuais, diáspora e cultura: por uma crítica antimoderna e pós-colonial. *Mouseion*, 1(12), 44-55. doi: 10.18316/402.
- Miglievich-Ribeiro, A. (2018). Encontros entre Paulo Freire e Amílcar Cabral: a crítica pós-colonial e decolonial em ato. *Revista Brasileira de Sociologia*, 6, 14, 201-221. doi: 10.20336/rbs.417.
- Miglievich-Ribeiro, A. M. (2020). Por uma razão decolonial: desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. *Civitas-Revista de Ciências Sociais*, 14, 66-80. doi: 10.15448/1984-7289.2014.1.16181.
- Miglievich-Ribeiro, A. M., & dos Prazeres, L. L. G. (2015). A produção da subalternidade sob a ótica pós-colonial (e decolonial): algumas leituras. *Temáticas*, 23(45), 25-52. doi: 10.20396/temáticas.v23i45/46.11100.
- Mignolo, W. D. (2003). *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. (S. R. de Oliveira, trad.). Belo Horizonte, MG: UFMG.
- Mignolo, W. D. (2005). A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber*:

- Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 33-49). Buenos Aires, Argentina: Colección Sur-Sur, Clacso.
- Mignolo, W. D. (2008). Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, 34(1), 287-324. Recuperado de http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf.
- Mignolo, W. D. (2017). Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira De Ciências Sociais*, 32(94), 1-18. doi:10.17666/329402/2017.
- Miranda, C. (2020). Entre escavações epistemológicas e práxis descolonizadoras: contribuições para outras pedagogias. In S. Mattar, C. Suzuki & M. Pinheiro (Orgs.), *A lei 11.645/08 nas artes e na educação: perspectivas indígenas e afro-brasileiras* (pp. 74-85). São Paulo, SP: ECA-USP.
- Mombaça, J. (2019). Notas estratégicas en cuanto al uso político del concepto de lugar de habla Lauren Olamina y yo en las puertas del fin del mundo. *Re-visiones*, 9, 1-6. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7211194>.
- Mombaça, J. (2021). *Não vão nos matar agora*. Rio de Janeiro, RJ: Cobogó.
- Moreno, A. Superar a exclusão, conquistar a equidade: reformas, políticas e capacidades no âmbito social. In E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 88-94). Buenos Aires, Argentina: Colección Sur-Sur, Clacso.
- Munanga, K. (1999). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Munanga, K. (2004). Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói, RJ: EDUFF. Recuperado de https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf.
- Munanga, K. (2005). *Superando o racismo na escola*. (2a ed. / rev.). Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Munduruku, D. (2005). *Contos indígenas brasileiros* (2a ed.). São Paulo, SP: Global.
- Munduruku, D. (2016). *Vozes ancestrais: dez contos indígenas*. São Paulo, SP: Editora FTD Educação.
- Nascimento, A. (2019). *O Quilombismo: documentos de uma militância Pan-Africanista*. São Paulo, SP: Perspectiva.
- Nogueira, R., Duarte, V., & Santos Ribeiro, M. dos. (2019). Afroperspectividade no ensino de filosofia: possibilidades da Lei 10.639/03 diante do desinteresse e do racismo epistêmico. *O que nos faz pensar*, 28(45), 434-451. doi:10.32334/oqnpf.2019n45a693.

- Oliveira, E. D. de. (2005). *Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira*. (Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará). Fortaleza, CE. Recuperado de <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/36895>
- Oliveira, E. D. de. (2012). Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: educação e cultura afro-brasileira. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, 18, p. 28-47. Recuperado de <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4456>.
- Oliveira, D. de. (2018). A violência estrutural na América Latina na lógica do sistema da necropolítica e da colonialidade do poder. *Revista Extraprensa*, 11(2), 39-57. doi: 10.11606/extraprensa2018.145010.
- Oliveira, J. F. de. (2022). Das escolas fechadas às escolas biomas. In A. B. dos Santos, C. Fonseca, E. de B. Silva, G. M. da Silva, G. Tupinambá, J. Ferreira, L. Castro, Quilombo Indígena Tiririca dos Crioulos & Y. Firmeza (Orgs.), *Composto escola: comunidades de sabenças vivas* (pp. 35-65). São Paulo, SP: N-1 Edições.
- Oliveira, J. F. de. (2023). Lutar pela nossa terra. In F. Carnevalli, F. Regaldo, P. Lobato, R. Marquez & W. Cançado (Orgs.), *Terra: antologia afro-indígena* (pp. 59-71). São Paulo, SP/Belo Horizonte, MG: Ubu Editora/PISEAGRAMA.
- Oliveira, H. B. de. (2023). Plantar no rastro da chuva. In F. Carnevalli, F. Regaldo, P. Lobato, R. Marquez & W. Cançado (Orgs.), *Terra: antologia afro-indígena* (pp. 117-125). São Paulo, SP/Belo Horizonte, MG: Ubu Editora/PISEAGRAMA.
- Pereira, T. A. (2023). *Transbordar*. Porto Alegre, RS: Nova Práxis Editorial.
- Péricles, P. S. L. (2023). Em uma rua de terra. In F. Carnevalli, F. Regaldo, P. Lobato, R. Marquez & W. Cançado (Orgs.), *Terra: antologia afro-indígena* (pp. 73-85). São Paulo, SP/Belo Horizonte, MG: Ubu Editora/PISEAGRAMA.
- Pinto, J. R. de S., & Mignolo, W. D. (2015). A modernidade é de fato universal?: reemergência, desocidentalização e opção decolonial. *Civitas - Revista De Ciências Sociais*, 15(3), 381-402. doi: 10.15448/1984-7289.2015.3.20580.
- Porto-Gonçalves, C. W. (2006). A geograficidade do social: uma contribuição para o debate metodológico para o estudo de conflitos e movimentos sociais na América Latina. *Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros*, 1(3), 5-26. Recuperado de <https://periodicos.ufms.br/index.php/RevAGB/article/view/1344>.
- Porto-Gonçalves, C. W., & Quental, P. de A. (2012). Colonialidade do poder e os desafios da integração regional na América Latina. *Polis. Revista Latinoamericana*, 11(31), 1-26. doi: 10.4067/S0718-65682012000100017.
- Quijano, A. (1992). Notas sobre a questão da identidade e nação no Peru. *Estudos Avançados*, 6(16), 73-80. doi: 10.1590/S0103-40141992000300007.

- Quijano, A. (2005a). Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. *Estudos Avançados*, 19(55), 9-31. doi: 10.1590/S0103-40142005000300002.
- Quijano, A. (2005b). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 107-130). Buenos Aires, Argentina: Colección Sur-Sur, Clacso.
- Quijano, A. (2009). Colonialidade do poder e classificação social. In B. S. Santos & M. P. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do Sul* (pp. 73-117). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Quijano, A. (2015). O labirinto da América Latina: haverá outras saídas. *Revista Novos Rumos*, 43, 3-20. doi: 10.36311/0102-5864.20.v0n43.4891.
- Quijano, A. (2022). Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia. *Revista Novos Rumos*, 37, 4-28. doi: 10.36311/0102-5864.17.v0n37.2192.
- Ramose, M. (2009). Globalização e ubuntu. In B. S. Santos, & M. P. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do Sul* (pp. 135-176). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ramose, M. (2011). Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana. *Ensaaios filosóficos*, 4, 6-25. Recuperado de https://www.ensaiofilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE_MB.pdf.
- Reis, M. de N., & Andrade, M. F. F. de. (2018). O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. *Revista Espaço Acadêmico*, 17(202), 01-11. Recuperado de <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/41070>.
- Ribeiro, D. (2019). *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte, MG: Letramento.
- Rodrigues, M. S. (2022). Somos religião e subjetividade. In A. B. dos Santos, M. S. Rodrigues, L. Rufino & A. Mumbuca (Orgs.), *Quatro Cantos* (pp. 53-65). São Paulo, SP: N-1 Edições.
- Rodrigues, R. R. J., & Mansano, S. R. V. (2013). Consumir e descartar: verbos perigosos? In H. W. de Camargo & S. R. V. Mansano (Orgs.), *Consumo e modos de vida* (pp. 13-24). Londrina, PR: Syntagma Editores.
- Rodrigues, N. (2001). Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação & Sociedade*, 22(76), 232-257. doi: 10.1590/S0101-73302001000300013.
- Rolnik, S. (2016). *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre, RS: Sulina; Ed. UFRGS.
- Rougier, C. B., Colin, P., & Passarin, D. V. (2021). Do universal ao pluriversal: questões e desafios do paradigma decolonial. *Revista X*, 16(1), 148-158. doi: 10.5380/rvx.v16i1.78171.
- Rufino, L. (2019). *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro, RJ: Mórula.

- Rufino, L. (2020). Exu na esquina do tempo: sobre o carregamento colonial e as formas de rasura. In S. Mattar, C. Suzuki & M. Pinheiro (Orgs.), *A lei 11.645/08 nas artes e na educação: perspectivas indígenas e afro-brasileiras* (pp. 138-155). São Paulo, SP: ECA-USP.
- Rufino, L. (2021). *Vence-demanda: educação e descolonização*. Rio de Janeiro, RJ: Mórula.
- Rufino, L. (2022). Cachaça e fumo na boca da mata. In A. B. dos Santos, M. S. Rodrigues, L. Rufino & A. Mumbuca (Orgs.), *Quatro Cantos* (67-77). São Paulo, SP: N-1 Edições.
- Rufino, L. (2023). *Ponta-cabeça: educação, jogo de corpo e outras mandingas*. Rio de Janeiro, RJ: Mórula.
- Rufino, L. [@rufino.lui]. (2024, 1 de junho). Exu, Ogum e a arte de Paulo Nazareth para dissertar sobre epistemologias das macumbas [Post]. Instagram. Recuperado de https://www.instagram.com/p/C7rdqTHOuPp/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA.
- Runford, J. (2012). *Escola de chuva*. São Paulo, SP: Brinque-book.
- Said, E. W. (1990). *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. (T. R. Bueno, trad.). São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Santana, G. S. (2023). Cartografando corpos: a perspectiva decolonial. *Revista Espaço Acadêmico*, 23(240), 41-51. Recuperado de <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/66126>.
- Santos, A. B. dos., & Silva, G. M. (2022). Fuga, escola e oráculo. In A. B. dos Santos, C. Fonseca, E. de B. Silva, G. M. da Silva, G. Tupinambá, J. Ferreira, L. Castro, Quilombo Indígena Tiririca dos Crioulos & Y. Firmeza (Orgs.), *Composto escola: comunidade de sabenças vivas* (pp. 75-104). São Paulo, SP: N-1 Edições.
- Santos, A. B. dos. (2015). *Colonização, quilombos, modos e significados*. Brasília, DF: INCTI/UnB.
- Santos, A. B. dos. (2018). Somos da terra. *PISEAGRAMA*, Belo Horizonte, 12, 44-51. Recuperado de <https://piseagrama.org/artigos/somos-da-terra/>.
- Santos, A. B. dos. (2022). Início, meio, início. In A. B. dos Santos, M. S. Rodrigues, L. Rufino & A. Mumbuca (Orgs.), *Quatro Cantos* (pp. 19-45). São Paulo, SP: N-1 Edições.
- Santos, A. B. dos. (2023). *A terra dá, a terra quer*. São Paulo, SP: Ubu Editora/PISEAGRAMA.
- Santos, B. de S. (1999). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade* (7a ed.). São Paulo: Cortez.
- Santos, B. de S. (2002). Os processos da globalização (2a ed.). In B. de S. Santos (Org.), *A globalização e as ciências sociais* (pp. 25-94). São Paulo, SP: Cortez.

- Santos, B. de S. (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. (M. Benedito, trad.). São Paulo, SP: Boitempo.
- Santos, B. de S. (2009). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In B. S. Santos & M. P. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do Sul* (pp. 23-72). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Santos, B. de S. (2021). O sistema e o antissistema. In A. Krenak, H. Silvestre & B. S. Santos (Orgs.), *O sistema e o antissistema: três ensaios, três mundos no mesmo mundo* (pp. 11-37). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Santos, M. (2010). *Por uma nova globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro, RJ: Record.
- Saviani, D. (2011). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (11a ed./rev.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Shiva, V. (2003). *Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia*. (D. A. Azevedo, trad.). São Paulo, SP: Gaia.
- Silva, A. C. M. da. (2019). *Uma escrita contra-colonialista do Quilombo Mumbuca, Jalapão-TO*. (Dissertação do Mestrado Profissional em sustentabilidade junto a povos e territórios tradicionais, Universidade Nacional de Brasília). Brasília, DF. Recuperado de <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/37374>
- Silva, R. B., & Hennig, L. M. P. (2010). Autonomia, subjetividade e educação: experiência da diferença na formação humana. *Revista Filosofia Capital*, 5(11), 36-45. Recuperado de <https://filosofiacapital.org/index.php/filosofiacapital/article/view/141>.
- Silva, R. B. (2013). Dimensão da experiência no contexto escolar: um debate a partir da sociedade contemporânea. *Revista Redescrições*, 4(3), 69-84. Recuperado de <https://philpapers.org/rec/SILDDE>.
- Silva, R. B. (2015a). Autonomia e educação: reflexões e tensões nos caminhos para a formação humana. *CONJECTURA: filosofia e educação*, 20(1), 38-50. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/401612>.
- Silva, R. B. (2015b). Criticidade, sensibilidade e educação: notas sobre experiência na contemporaneidade. *Revista Espaço Acadêmico*, 14(169), 14-22. Recuperado de <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/27709>.
- Silva, R. B., & Carvalhaes, F. F. de. (2016). Consumo e felicidade na contemporaneidade. *Revista Espaço Acadêmico*, 16(187), 71-82. Recuperado de <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/34331>.
- Silva, R. B., Carvalhaes, F. F. de., & Lima, A. B. (2021). Psicologia social e epistemologias afrodiáspóricas. *ECOS-Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, 11(1), 37-50. Recuperado de <http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/3068>.

- Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.
- Silvestre, H. (2021). Alianças antissistema: varrer as ruínas e adiar o fim dos mundos. In A. Krenak, H. Silvestre & B. S. Santos (Orgs.), *O sistema e o antissistema: três ensaios, três mundos no mesmo mundo* (pp. 39-61). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Simas, L. A., & Rufino, L. (2018). *Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas*. Rio de Janeiro, RJ: Mórula.
- Simas, L. A., & Rufino, L. (2019). *Flecha no tempo*. Rio de Janeiro, RJ: Mórula.
- Simas, L. A., & Rufino, L. (2020). *Encantamento sobre política de vida*. Rio de Janeiro, RJ: Mórula.
- Simas, L. A. (2023). *Crônicas exusíacas e estilhaços pelintras*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Sodré, M. (2012). *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes* (2. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Souza, J. (2009). *A Ralé Brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG.
- Souza, J. (2021). *Como o racismo criou o Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: Estação Brasil.
- Souza, L. G. M., & Lima, S. F. (2021). Preto velho e pedagogia do tempo presente. *Revista Espaço Acadêmico*, 21(231), 86-99. Recuperado de <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/60975>.
- Spivak, G. (2010). *Pode o subalterno falar?* (S. R. G. Almeida, M. P. Feitosa & A. Pereira, trads.). Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG.
- Suruí, T. (2021, 01 de novembro). Indígena de Rondônia discursa na abertura da COP26: 'A Terra nos diz que não temos mais tempo'. *Portal g1*. Recuperado de <https://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2021/11/01/indigena-de-rondonia-discursa-na-abertura-da-cop26-a-terra-nos-diz-que-nao-temos-mais-tempo.ghtml>.
- Tavanti, R. M., & Lima, A. B. (2017). Por uma psicologia social crítica comprometida politicamente no cotidiano. *Revista Espaço Acadêmico*, 17(198), 48-60. Recuperado de <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/39666>.
- Tserewaptua, A. L. (2020). Os caminhos da cumbara grande. In S. Mattar, C. Suzuki & M. Pinheiro (Orgs.), *A lei 11.645/08 nas artes e na educação: perspectivas indígenas e afro-brasileiras* (pp. 5-7). São Paulo, SP: ECA-USP.
- Todorov, T. (1982). *A Conquista da América: a questão do outro* (2a ed.). (B. P. Moi, trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes.

- Tupinambá, C. B. (2023). Retomada. In F. Carnevalli, F. Regaldo, P. Lobato, R. Marquez & W. Cançado (Orgs.). *Terra: antologia afro-indígena* (pp. 31-42). São Paulo, SP/Belo Horizonte, MG: Ubu Editores/PISEAGRAMA.
- Tupinambá, G. (2022). Contra-Arquivos. In A. B. dos Santos, C. Fonseca, E. de B. Silva, G. M. da Silva, G. Tupinambá, J. Ferreira, L. Castro, Quilombo Indígena Tiririca dos Crioulos & Y. Firmeza (Orgs.), *Composto escola: comunidade de sabenças vivas* (pp. 106-145). São Paulo, SP: N-1 Edições.
- Tupinambá, G. (2023). O território sonha. In F. Carnevalli, F. Regaldo, P. Lobato, R. Marquez & W. Cançado (Orgs.). *Terra: antologia afro-indígena* (pp. 179-191). São Paulo, SP/Belo Horizonte, MG: Ubu Editores/PISEAGRAMA.
- Virilio, P. (1996). *A arte do motor*. (P. R. Pires, trad.). São Paulo, SP: Estação Liberdade.
- Wacquant, L. (2012). Três etapas para uma antropologia histórica do neoliberalismo realmente existente. *Caderno CRH*, 25(66), 505-518. doi: 10.1590/S0103-49792012000300008.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-sugir, re-existir e re-viver. In V. M. Candau (Org.) *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas* (pp. 12-42). Rio de Janeiro, RJ: 7 Letras.
- Xakriabá, C. (2023). Amansar o giz. In F. Carnevalli, F. Regaldo, P. Lobato, R. Marquez & W. Cançado (Orgs.). *Terra: antologia afro-indígena* (pp. 319-330). São Paulo, SP/Belo Horizonte, MG: Ubu Editores/PISEAGRAMA.
- Xakriabá, N. L. (2023). Ensinar sem ensinar. In F. Carnevalli, F. Regaldo, P. Lobato, R. Marquez & W. Cançado (Orgs.). *Terra: antologia afro-indígena* (pp. 263-274). São Paulo, SP/Belo Horizonte, MG: Ubu Editores/PISEAGRAMA.