

CONTRIBUIÇÕES DA ÉTICA DO BEM VIVER PARA UMA EDUCAÇÃO QUE COLABORE PARA RESISTIR AO *ANTROPOCENO*

Amanda Veloso Garcia¹

Resumo: O colonialismo significou ao mesmo tempo a imposição de um ideal de humanidade e um ideal de modo de vida desconectado da natureza, pois a exploração do que se chama de “recursos naturais” não seria possível em uma relação integrada à natureza cultivada pelos povos submetidos às opressões coloniais. Este artigo tem como objetivo pensar sobre o problema “Como a educação pode colaborar para adiar o fim do mundo através da vitalização da existência?”. Inicialmente, apresentaremos o problema com base em uma análise da educação hegemônica e sua relação com o pensamento moderno/colonial e o Antropoceno, que tem como principal característica promover a separação entre mundos e a destruição das condições de vida no planeta. No segundo momento, apresentaremos outras perspectivas sobre a existência com base no que podemos aprender com as filosofias dos povos ameríndios e afro-brasileiros, que têm inspirado nossa atuação docente. Temos como objetivo apontar possíveis caminhos para uma educação integrada à realidade do nosso contexto e as experiências de “Bem Viver” nesse território, pensando uma educação que reconstrua as bases da nossa sociedade em diálogo com outros povos, mas também com outros seres.

Palavras-chave: Filosofia intercultural crítica; descolonização; antropoceno; pluriversalidade.

CONTRIBUTIONS OF THE *ETHICS OF GOOD LIFE* TO AN EDUCATION THAT COLLABORATES TO RESIST THE *ANTHROPOCENE*

Abstract: Colonialism meant at the same time the imposition of an ideal of humanity and an ideal of a way of life disconnected from nature, as the exploration of what is called “natural resources” would not be possible in an integrated relationship to the nature cultivated by peoples subjected to colonial oppression. This article aims to think about the problem “How can education help to postpone the end of the world through the vitalization of existence?”. Initially, we will present the problem from an analysis of hegemonic education and its relationship with modern/colonial and Anthropocene thinking, whose main characteristic is to promote the separation between worlds and the destruction of living conditions on the planet. In the second part, we will present other perspectives on existence based on what we can learn from the philosophies of the Amerindian and Afro-brazilian peoples, which have inspired our teaching activities. We aim to point out possible paths for an education integrated to the reality of our context and the experiences of “Bem Viver” in this territory, thinking of an education that rebuilds the foundations of our society in dialogue with other peoples, but also with other beings.

Keywords: critical intercultural Philosophy; decolonization; anthropocene; pluriversality.

¹ Possui Licenciatura (2012), Bacharelado (2014) e Mestrado (2016) em Filosofia e Doutorado (2021) em Educação pela Universidade Estadual Paulista em Marília (UNESP/Marília). É professora do Instituto Federal do Rio de Janeiro (campus Pinheiral). Email: amanda.garcia@ifrj.edu.br

CONTRIBUCIONES DE LA ÉTICA DEL BUEN VIVIR PARA UNA EDUCACIÓN QUE COLABORE PARA RESISTIR AL ANTROPOCENO

Resumen: El colonialismo significó al mismo tiempo la imposición de un ideal de humanidad y un ideal de una forma de vida desconectada de la naturaleza, ya que la explotación de los llamados “recursos naturales” no sería posible en una relación integrada con la naturaleza cultivada por pueblos sometidos a la opresión colonial. Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre el problema “¿Cómo puede la educación ayudar a posponer el fin del mundo a través de la vitalización de la existencia?”. Inicialmente, presentaremos el problema a partir de un análisis de la educación hegemónica y su relación con el pensamiento moderno/colonial y Antropoceno, cuya principal característica es promover la separación entre mundos y la destrucción de las condiciones de vida del planeta. En la segunda parte, presentaremos otras perspectivas sobre la existencia, basadas en lo que podemos aprender de las filosofías de los pueblos amerindio y afrobrasileño, que han inspirado nuestras actividades docentes. Nuestro objetivo es señalar posibles caminos para una educación integrada a la realidad de nuestro contexto y las vivencias del “Buen Vivir”, en este territorio, pensando en una educación que reconstruya los cimientos de nuestra sociedad en diálogo con otros pueblos, pero también con otros seres.

Palabras clave: Filosofía intercultural crítica; descolonización; antropoceno; pluriversalidad.

INTRODUÇÃO

Pessoas que, quando anseiam por determinados conhecimentos, ao invés de (ou apenas de) matriculem-se em uma escola formal de ensino, buscam-nos utilizando-se de mediadores não humanos, como plantas, raízes, fungos ou cipós, tecnologias da natureza há milênios à disposição do homem. Plantas, fungos, raízes e cipós configuram-se, portanto, como mediadores do saber, entre tantos outros mediadores desconhecidos ou silenciados (ALBUQUERQUE, 2011, p.116)

Maria Betânia Albuquerque, acima citada, por meio de suas pesquisas sobre os saberes da Ayahuasca, nos permite perceber como a educação pode ocorrer nas relações simbióticas e profundas com sujeitos não humanos, nos educando para uma relação integrada à vida neste planeta. Este artigo se localiza no mesmo paradigma, de forma a pensar o problema “Como a educação pode colaborar para adiar o fim do mundo através da vitalização da existência?”. Comprendemos que *adiar o fim do mundo*, nos termos propostos por Ailton Krenak (2019), tem a ver com dialogar com a pluralidade de modos de vida, mas também com reconhecer a vida de forma mais ampla, o que fazem há séculos filosofias invisibilizadas pelo pensamento hegemônico.

Por meio de diferentes formas de violência e encobrimento (DUSSEL, 1993), o modelo de civilização que se constrói com os processos de modernidade/colonialidade na América Latina impõe ao mesmo tempo um ideal de humanidade – europeu, masculino, heteronormativo,

capitalista e racionalista – e um ideal de modo de vida desconectado da natureza, que rompe profundamente com as filosofias cultivadas pelos povos que foram submetidos às políticas colonialistas. No entanto, podemos notar pelo panorama catastrófico atual, chamado por algumas vertentes de Antropoceno², que esse modelo de civilização forjado pela modernidade/colonialidade está em crise, sendo a pandemia da COVID-19 um de seus sintomas atuais. A “crise” desse modelo de civilização não pode ser entendida como um desarranjo de sua organização, mas como parte constitutiva da sua estrutura que é insustentável em todas as dimensões. De certo modo, é a concretização do “projeto de mortandade” (RUFINO, 2019) colonial, conseqüente do esgotamento das condições de vida no planeta, que tem se estendido até mesmo às classes dominantes que já procuram formas de viver em outros planetas eximindo-se de sua responsabilidade.

Na contramão desse “projeto de mortandade”, permanecem, há séculos, povos que resistem com suas formas de viver e filosofias integradas à vida no planeta. É com estas filosofias contra-hegemônicas que temos pensado nossas práticas docentes. No presente artigo, com base na perspectiva de uma *filosofia intercultural crítica*, apresentaremos contribuições de filosofias ameríndias e afro-brasileiras, mas também compartilharemos alguns caminhos conectados com o *Bem Viver* como possibilidades para a educação colaborar na construção coletiva de outras formas de existir que estejam de acordo com a própria vida, sem ideologias de superioridade entre povos ou seres.

RACISMO E ESPECISMO COMO DUAS FACES DO CICLO MALDITO DE PRODUÇÃO DO ANTROPOCENO

Concordamos com o filósofo Marco Antonio Valentim que a tradição filosófica ocidental moderno/colonial se caracteriza por uma ideologia “etno-eco-cida” (VALENTIM, 2014, p. 4-5) que tem como principal característica promover a separação entre mundos, povos, pessoas, entre humanidade e natureza, entre natureza e cultura, entre corpo e mente ou corpo e alma, entre outros. Valentim (2018, s/p) chama a atenção para o fato de a modernidade se constituir de um ciclo maldito que é especista e racista ao mesmo tempo, atuando no sentido de separar os humanos entre si, negando a humanidade aos grupos dominados, e os humanos de outros seres, objetificando outras espécies e formas de vida.

² Em geral, o que caracteriza o *Antropoceno* é o estabelecimento do humano como força geologicamente dominante do planeta. Neste artigo, pretendemos questionar esta compreensão acerca do *Antropoceno*.

Ailton Krenak nomeia esse processo de objetificação como a *despersonalização* do mundo. Segundo ele, “Quando despersonalizamos o rio, a montanha, quando tiramos deles os seus sentidos, considerando que isso é atributo exclusivo dos humanos, nós liberamos esses lugares para que se tornem resíduos da atividade industrial e extrativista” (KRENAK, 2019, p. 49). Esse processo de despersonalização de todas as formas de vida para a sua exploração capitalista está no cerne do que entendemos como *Antropoceno*. Ailton Krenak chama a atenção para o fato de que:

Se já houve outras configurações da Terra, inclusive sem a gente aqui, por que é que nos apegamos tanto a esse retrato com a gente aqui? O Antropoceno tem um sentido incisivo sobre a nossa existência, a nossa experiência comum, a ideia do que é humano. O nosso apego a uma ideia fixa de paisagem da Terra e de humanidade é a marca mais profunda do Antropoceno. (KRENAK, 2019, p. 29).

Krenak nos provoca a refletir sobre qual humanidade pensamos ser, denunciando as ideologias de superioridade que foram criadas pelo saber hegemônico, de forma que o fim da humanidade não implica o fim do mundo, mas somente um fim “para nós”. Os problemas enunciados pelo termo *Antropoceno* estão relacionados ao monopólio das corporações que produzem uma visão *monocultural* da vida no planeta, e inclusive da própria humanidade como uma categoria homogênea e *descolada* da natureza. Danowski e Castro (2014, p. 135) destacam que “apenas noventa grandes companhias são responsáveis por dois terços das emissões de gases de efeito-estufa na atmosfera terrestre”. O humano do *Antropoceno* tem cor, classe e gênero bem definidos, de forma que entender toda atuação humana no planeta como geologicamente dominante é uma distorção e nos impede de ver as contribuições que perspectivas como a Ética do Bem Viver têm para enfrentar os desafios atuais. Nesse sentido, o termo *Antropoceno* pode ser inadequado para descrever a catástrofe ecológica que vivemos, mas sua formulação diz muito sobre como o problema ecológico vem sendo tratado pelo paradigma hegemônico.

Com base no entendimento de Bruno Latour de que o *Antropoceno* instaurou uma *guerra de Gaia* entre *humanos* e *terranos*, Alyne Costa (2019) diferencia esses dois grupos por meio de suas divergentes concepções de poder. Os *humanos*, definidos por Davi Kopenawa (2015) como “povo da mercadoria”, correspondem àqueles que “acreditam encarnar as potências – isto é, que se identificam com o Estado e com o capitalismo” (COSTA, 2019, p. 16), enquanto os *terranos* são “os que se recusam a deixar tamanha responsabilidade nas mãos daqueles que se consideram responsáveis por nós” (COSTA, 2019, p. 16). Os *terranos*

sabem que, para estarmos à altura do acontecimento sinalizado pelo Antropoceno, é preciso criar outros meios de pensar e agir, e que é justamente essa criação que é interdita pelo apelo ao consenso que “nossos responsáveis” nos dirigem. Desse lado estão também aqueles que, tendo aprendido a existir nas margens, nos interstícios, nas ruínas dos mundos governados pelas potências, tornaram-se ases da sobrevivência: inventaram para si outras formas de vida, aprenderam a restaurar ambientes degradados, recuperaram conhecimentos abandonados, experimentaram agenciamentos outros que os considerados viáveis economicamente, outros que os razoáveis, outros que apenas humanos (ou Humanos). Eles são, em suma, os inúmeros indivíduos e povos espalhados por toda parte que escolheram se aliar à Terra, esta sim a verdadeira potência da vida. Aqueles que, seguindo Latour, chamamos de *Terranos* são os que conseguem ir além da oposição e verdadeiramente resistir, criando para si outras modalidades de existência ao seguir as linhas de fuga traçadas por sua aliança com a Terra e seus seres. (COSTA, 2019, p. 16).

Os *terranos* correspondem às humanidades deixadas nas bordas do planeta, muitas vezes vistos como sub-humanidade, e que desde sempre são aliados de Gaia, não entendem a si mesmos como superiores nem a natureza apenas como recurso, mas enxergam a potência máxima da vida na própria Terra e o que ela oferece, reconhecendo que não é possível se sobrepor à ela.

Valentim (2014, p. 7) chama a atenção que a ideia de *Antropoceno* é uma

falácia simultaneamente especista e racista contida na ideia de que homem enquanto espécie natural ou essência metafísica, tomado à parte de toda divergência de mundo entre os povos diferentemente humanos e não-humanos (cf. Lévi-Strauss, 2013, p. 53), é o sujeito, absolutamente neutro e impessoal, responsável pela catástrofe.

Contudo, o uso do termo *Antropoceno* para denunciar a exploração das corporações, reproduz o fascismo e o especismo do ciclo maldito moderno-capitalista, atribuindo um poder não existente à humanidade. Nenhuma espécie é capaz sozinha de direcionar a história de Gaia. Margulis e Sagan (2002, p. 254) destacam que “Os humanos não são especiais e independentes, mas parte de um *continuum* de vida que circunda e abarca o globo. [...] Devemos realmente começar a ouvir o resto da vida. [...] Quer o admitamos ou não, somos apenas um tema da forma biológica orquestrada”. Começar a *ouvir o resto da vida* no sentido que propomos no presente artigo tem a ver com entender a vida de forma mais ampla, e isto não é um processo novo a ser criado, é o que os *terranos* fazem há séculos, apesar de silenciados pelos saberes dominantes. Portanto, *ouvir o resto da vida* passa por romper com a falácia especista e racista que trata simultaneamente a humanidade como *descolada* da natureza e como um conjunto homogêneo no qual todos os que são dignos de humanidade são e pensam igual a vida no planeta.

Diante disso, resistir ao *Antropoceno* no sentido trazido por este artigo está vinculado também com questionar o viés antropocêntrico e racista da forma como é nomeado e entendido.

No terreiro das filosofias afro-brasileiras encontramos um paradigma outro que vai propor o entendimento desse ciclo maldito moderno-capitalista na forma de um processo de produção de *desencantamento*, que objetifica o corpo e o mundo, se apoia em uma compreensão do conhecimento como algo estático, universal, sem responsabilidade nem reciprocidade com as pessoas e os seres que estão ao nosso redor. Como afirma Luiz Rufino (2019, p. 68), o *desencantamento* se produz com base no “projeto de mortandade” do colonialismo e seu “edifício do desenvolvimento desencantado” (SIMAS; RUFINO; HADDOCK-LOBO, 2020, p. 77), podemos entender que a “história única é um processo de ‘aquebrantar a diversidade’” (SIMAS; RUFINO; HADDOCK-LOBO, 2020, p. 36). O *desencantamento* pode ser compreendido não somente por meio da percepção de desumanização que justificou e continua justificando genocídios, escravidão, epistemicídios e fascismo social, mas também por meio da percepção de desconexão, desesperança, acomodação, adoecimento e isolamento do mundo e das pessoas que nos acomete em um contexto de mercantilização da vida, isto é, um “total dismantelo e desconexão com a natureza, ou seja, com a própria vida” (SIMAS; RUFINO; HADDOCK-LOBO, 2020, p. 33).

Os modelos de educação baseados nessa lógica do *desencantamento* colaboram para a produção da *necropolítica* colonial da existência. Para romper com este *quebranto colonial* é necessário narrar outras histórias que fujam desse ciclo maldito e daninho à vida no planeta. Diante disso, é fundamental que a educação se ancore em uma perspectiva de *vitalização* da existência, produzindo *encantamento* ao “recuperar sonhos, pintar outros sentidos, alargar subjetividades e frear o desencanto” (SIMAS; RUFINO; HADDOCK-LOBO, 2020, p. 97).

Nesse viés, a educação se torna “intercruzamento de conhecimentos que coexistem no mundo” (RUFINO, 2019, p. 40), *amarração* entre múltiplos entenderes parciais. Assim, desata o “nó que nos enlaça incutindo educação/cultura como modo de civilidade” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 74) propondo experiências *cruzadas* nas quais outras possibilidades de existências emergem: “no cruzo das flechas atiradas por outras sabedorias, produtoras de efeitos de cura, encanto, vigor e abertura de caminhos” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 75). Como explicam Simas e Rufino (2018, p. 76),

o projeto educacional normalmente foi pensado na “plantation Brasil” como um ministério curricular da agenda política colonial, enquanto o projeto cultural abarcado pela Nação seria o de um ministério dos modos civilizatórios brancos-machos-cristãos, em detrimento do primitivismo animista-fetichista.

Simas e Rufino nos convidam a sair dos *sofás epistemológicos* confortáveis “em que morreremos tristes e conscientes da nossa suposta superioridade, e nos lançando na encruzilhada da alteridade, menos como mecanismo de compreensão e mais como vivência compartilhada” (2018, p. 76-77). Nesse sentido, a transgressão do cânone “não é negá-lo, mas sim encantá-lo, cruzando-o a outras perspectivas” (2018, p. 15), não apenas no âmbito teórico.

Rufino (2019, p. 115-116) define *encantamento* da seguinte forma:

encantamento como disponibilidade e atitude de inventar mundos. Nessa levada, o encantamento está ligado ao exercício e ao efeito da descoberta do diferente, respeito e aprendizagem com as coisas que nos afetam e tecem nossas experiências. O encantamento estaria diretamente conectado a uma atitude brincante e despreziosa que expande possibilidades, pois faz música com as imprevisibilidades que tanto aperreiam o modo adulto de ser. [...] cavar outras formas de ser é cultivar o terreno para frutificação de outros sentidos e sonhos.

Encantar-se é inventar mundos coletivamente, é se responsabilizar pelo movimento que produz vida. Nesse sentido, aprender com as filosofias para além do excepcionalismo racista e especista eurocêntrico depende não apenas de ouvi-las ou diversificar os temas, mas tem a ver com um processo profundo. Tal processo implica reconhecer outras humanidades, outras filosofias, outros seres, como portadores de perspectivas legítimas com categorias próprias, que não podem ser encaixotadas em modelos modernos pré-formatados, mas exigem uma reconstrução total da produção de conhecimento e da dignidade de todas as formas de vida. O presente artigo se localiza nessa encruzilhada de mundos na qual diversas perspectivas têm lugar e relevância, mas nos apoiaremos na Ética do Bem Viver dos povos originários da América Latina por compreender tal filosofia como inspiradora e agregadora da diversidade de perspectivas possíveis para uma vida integrada ao planeta.

OUTRAS PERSPECTIVAS PARA A EXISTÊNCIA A PARTIR DE UMA *FILOSOFIA INTERCULTURAL CRÍTICA*

Catherine Walsh (2009) destaca que, hoje, a colonialidade se esconde por trás de um discurso neoliberal multiculturalista, no qual

opera uma lógica multicultural que incorpora a diferença, na medida em que a neutraliza e a esvazia de seu significado efetivo. Nesse sentido, o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva

do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade “funcional”. Essa retórica e ferramenta não apontam para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos (WALSH, 2009, p. 16).

Em outras palavras, a interculturalidade se torna funcional para o neoliberalismo porque “permite reduzir conflitos étnicos e incrementar a eficiência econômica da ação estatal” (WALSH, 2009, p. 19). Dessa forma, não questiona as regras do jogo neoliberal, ao contrário da proposta de *interculturalidade crítica*:

Enquanto a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e do Estado nacionais (uni nacionais por prática e concepção) e deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural – que mantêm a desigualdade –, a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso. O interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais; a interculturalidade crítica, pelo contrário, é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização. (WALSH, 2009, p. 21-22)

Com base na proposta de *interculturalidade crítica* de Walsh, a filosofia que faz parte de nossa atuação diz respeito a uma forma de transitar entre mundos através de suas formas de pensar, permitindo o reconhecimento da dignidade de cada *cosmopercepção*³. Nesse sentido, a *filosofia intercultural crítica* que defendemos também é devedora da *ecologia de saberes*, pois tem como objetivo “reconhecer outras intervenções no real tornadas possíveis por outras formas de conhecimento” (SANTOS, 2010, p. 56-57). Na perspectiva de uma *ecologia de saberes*, o conhecimento não é concebido de modo abstrato como uma representação do real, mas é visto como intervenção no real, como práticas de conhecimento. Trata-se de entender

³ Optamos pelo uso do conceito de *cosmopercepção* proposto por Oyèrónké Oyèwùmí para se referir à pluralidade de formas de perceber o mundo e que não se restringem à visão. Utilizamos o termo “cosmovisão” quando fazemos referência à forma ocidental hegemônica de perceber o mundo, na qual há o privilégio da visão sobre outros sentidos. Como explica a autora: “O termo “cosmovisão”, que é usado no Ocidente para resumir a lógica cultural de uma sociedade, capta o privilégio ocidental do visual. É eurocêntrico usá-lo para descrever culturas que podem privilegiar outros sentidos. O termo “cosmopercepção” é uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais. Neste estudo, portanto, “cosmovisão” só será aplicada para descrever o sentido cultural ocidental, e “cosmopercepção” será usada ao descrever os povos Iorubá ou outras culturas que podem privilegiar sentidos que não sejam o visual ou, até mesmo, uma combinação de sentidos” (OYÈWÚMÍ, 2021, p. 28-29).

os conhecimentos em suas condições situadas por meio de um pragmatismo epistemológico no qual as consequências importam. Nesse viés, a medida do valor de um saber precisa ser analisada de acordo com as suas contribuições para determinada prática e não por seu grau de reconhecimento institucional. A filosofia, enquanto uma “amante/amiga do saber” – significado grego da palavra “Filosofia” –, não pode se limitar a uma concepção restrita de conhecimento, tal como faz a tradição ocidental hegemônica. Desse modo, a *filosofia intercultural crítica* tem como pressuposto que um saber só pode ser profundamente entendido e avaliado em diálogo crítico com outros conhecimentos:

Sendo infinita, a pluralidade de saberes existentes no mundo é inatingível enquanto tal, já que cada saber só se dá conta dela parcialmente, a partir da sua específica perspectiva. Mas, por outro lado, como cada saber só existe nessa pluralidade infinita de saberes, nenhum deles se pode compreender a si próprio sem se referir aos outros saberes. O saber só existe como pluralidade de saberes tal como a ignorância só existe como pluralidade de ignorâncias. As possibilidades e os limites de compreensão e de ação de cada saber só podem ser conhecidos na medida em que cada saber se propuser uma comparação com outros saberes. Essa comparação é sempre uma versão contraída da diversidade epistemológica do mundo, já que esta é infinita. É, pois, uma comparação limitada, mas é também o modo de pressionar ao extremo os limites e, de algum modo, de os ultrapassar ou deslocar. Nessa comparação consiste o que designo por ecologia de saberes. [...] Quanto menos um dado saber conhecer os limites que conhece sobre os outros saberes, tanto menos conhece os seus próprios limites e possibilidades. A comparação não é fácil, mas nela reside a doura ignorância adequada ao nosso tempo. (SANTOS; MENESES, 2010, p. 543)

Portanto, a *filosofia intercultural crítica* não se propõe apenas a um diálogo entre diferentes *cosmopercepções*, isto a *interculturalidade funcional* também faz, mas procura especialmente entender as condições em que o tal diálogo ocorre, bem como avaliar criticamente os conhecimentos de modo contextualizado, em suas próprias categorias, fundamentado em seus próprios agentes, partindo de um pragmatismo epistemológico. Nesse diálogo, novas categorias e formas de entender são criadas coletivamente, sem essencialismos ou autoritarismos.

Com base em uma *filosofia intercultural crítica* é possível perceber que, em geral, há enormes diferenças na maneira como as perspectivas hegemônicas e as perspectivas contra-hegemônicas entendem a existência e a conduta ética humana. As perspectivas hegemônicas utilizam como referência valores exclusivamente humanos europeus com base em uma perspectiva racional, colocando as questões ecológicas sob uma interpretação moral humana; as éticas ameríndias e afro-brasileiras, por sua vez, não entendem o humano como capaz de direcionar sozinho os rumos do planeta, focando em compreender a dinâmica da vida nas relações entre os organismos e o ambiente. Ao manter os ideais de superioridade que

fundamentaram o colonialismo, as perspectivas éticas hegemônicas contribuem para o fascismo social, pois são incapazes de entender como legítimas as diferentes formas de vida existentes no planeta, além de suas soluções para os problemas se basearem na mesma lógica antropocêntrica e capitalista que os produziram, não reconhecendo também o próprio planeta como um sistema vivo, diferentemente de povos como os ameríndios, quilombolas, entre outros.

O conceito ocidentocêntrico de natureza parte da própria lógica extrativista de saque e desapropriação dos “recursos do sul global (o sul do norte e o sul dentro do norte) em benefício de minorias demográficas do planeta consideradas racialmente superiores, que compõem o norte global (o norte do sul e norte dentro do sul) e que constituem as elites capitalistas do sistema mundial” (GROSFUGUEL, 2016, p. 128, tradução nossa). A cosmovisão extrativista da natureza, baseada no dualismo cartesiano de fragmentar natureza e humanidade, é *ecologicida* e carrega consigo uma racionalidade destrutiva de todas as formas de vida porque utiliza o cosmos como meio, ignorando a reprodução da vida que lhe é intrínseca, além de necessária para nosso futuro. Por outro lado, nas *cosmopercepções* não hegemônicas nem ao menos faz sentido falar de natureza por entender que todos/as/es são parte constitutiva do cosmos e não podem existir de forma independente dele. Nesse sentido holístico de várias tradições não hegemônicas, a destruição do outro significa a destruição de si mesmo.

O que diferencia as duas concepções é a compreensão da natureza enquanto meio – concepção ocidentocêntrica – e o cosmos como um fim em si mesmo – concepções não ocidentocêntricas –. Contudo, é mais do que uma diferença de concepção, pois ao observar o mundo vemos que não é possível sobreviver com a destruição do ecossistema. Desse modo, a cosmovisão dualista ocidentocêntrica é, na verdade, uma ideologia de alienação que não pode existir no mundo tal como ele é. Enquanto a ontologia hegemônica é destrutiva, outras cosmologias têm em seu cerne a reprodução de vida com base em uma compreensão cósmica de sujeito como parte de um sistema orgânico. Nesse viés, o próprio planeta é entendido como um ser orgânico e dinâmico, desconstruindo a visão da Terra como uma coisa, bem como resgatar uma visão mais orgânica e integrada de nós mesmos/as/es.

Ailton Krenak (2019) compreende que a mercantilização da vida em todas as suas dimensões se deu em um processo de alienação entre humanidade e natureza. Porém, o que existe que não é natureza? Krenak entende o *descolamento* entre humanidade e natureza como “um abuso do que chamam de razão” (KRENAK, 2019, p. 19), uma abstração civilizatória absurda. Nesse viés, mesmo o discurso de preservação da natureza a maioria das vezes não reconhece outros povos, seres e o próprio planeta como agentes, que são compreendidos apenas

de forma passiva, nos termos de “sua capacidade de absorver carbono – no balanço das emissões de gases de efeito estufa e dos processos de redução do aquecimento do planeta” (LEFF, 2009, p. 253).

O xamã Yanomami Davi Kopenawa chama a atenção para como a “ecologia” sempre esteve entre seu povo:

Depois de os relatos da ecologia terem surgido nas cidades, nossas palavras sobre a floresta puderam ser ouvidas pela primeira vez. Os brancos começaram a me escutar e a dizer e pensar: “Haixope! Então é verdade: os ancestrais dos habitantes da floresta já possuíam a ecologia!”. [...] Antigamente éramos tão invisíveis para os brancos quanto os jabutis no solo da floresta. [...] entendi que nossa terra pode ser destruída pelos brancos. Então, decidi defendê-la e pensei: “Bem! Agora que os brancos inventaram suas palavras de ecologia, não devem se contentar em repeti-las à toa para fazer delas novas mentiras. É preciso proteger de fato a floresta e todos os que nela vivem: os animais, os peixes, os espíritos e os humanos!”. Sou filho dos primeiros habitantes da floresta, e essas palavras tomaram-se minhas. Agora quero dá-las a ouvir aos brancos, para que também sejam impregnados por elas (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 483).

Como ele afirma, “nossos antigos xamãs sempre souberam essas coisas” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 484). Kopenawa faz uma crítica ao modo como os *brancos* entendem o ambiente:

Quando falam da floresta, os brancos muitas vezes usam uma outra palavra: meio ambiente. Essa palavra também não é uma das nossas e nós a desconhecíamos até pouco tempo atrás. Para nós, o que os brancos chamam assim é o que resta da terra e da floresta feridas por suas máquinas. É o que resta de tudo o que eles destruíram até agora. Não gosto dessa palavra meio. A terra não deve ser recortada pelo meio. Somos habitantes da floresta, e se a dividirmos assim, sabemos que morreremos com ela. Prefiro que os brancos falem de natureza ou de ecologia inteira. Se defendermos a floresta por inteiro, ela continuará viva. Se a retalharmos para proteger pedacinhos que não passam da sobra do que foi devastado, não vai dar em nada de bom. [...] Os brancos se puseram hoje em dia a falar em proteger a natureza, mas que não venham mentir para nós mais uma vez, como fizeram seus pais e seus avós. Nós, xamãs, dizemos apenas que protegemos a natureza por inteiro. Defendemos suas árvores, seus morros, suas montanhas e seus rios; seus peixes, animais, espíritos xapiri e habitantes humanos. Defendemos inclusive, para além dela, a terra dos brancos e todos os que nela vivem. [...] Não quero que os meus morem num resto de floresta, nem que nos tornemos restos de seres humanos (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 844-845).

Davi Kopenawa aponta que, para os Yanomami, a ecologia não é exclusividade humana, pois seu povo reconhece que a ecologia é feita por animais, árvores, rios, peixes, céu, chuva, vento, sol e pelos *xapiris*, termo a que se refere aos espíritos da floresta que se comunicam com os xamãs. A ecologia Yanomami é ancestral e tem centralidade dentro da cultura.

Nesse sentido, é preciso ir além do discurso de desenvolvimento sustentável. Diante disso, Ailton Krenak pergunta: “Recurso natural para quem? Desenvolvimento sustentável para quê? O que é preciso sustentar?” (KRENAK, 2019, p. 22). Sustentabilidade profunda exige ampliar a forma de perceber a vida e, conseqüentemente, exige outras estruturas para a sociedade.

Antônio Bispo dos Santos (2015), conhecido como Nêgo Bispo, aponta que o projeto de desenvolvimento sustentável se ancora especialmente na tríade “reduzir, reutilizar e reciclar”. Tal perspectiva não se incomoda com o “uso indiscriminado de recursos naturais finitos e não renováveis nos processos de sintetização e de manufaturamento, característicos do desenvolvimentismo”, de maneira que pressupõe a “necessidade de transformação do orgânico em sintético como algo inquestionável” (SANTOS, 2010, p. 98), sem a qual a humanidade não pode existir. De acordo com seu contexto quilombola, Santos traz uma proposta que envolve a tríade “extrair, utilizar e reeditar” (SANTOS, 2010, p. 102), ancorada na compreensão de que “tudo o que fazemos é fruto da energia orgânica” (SANTOS, 2010, p. 101). Este outro modo de pensar a ecologia é nomeado por Nêgo Bispo como *biointeração* e tem a ver com a compreensão de que “a melhor maneira de guardar o peixe é nas águas. E a melhor maneira de guardar os produtos de todas as nossas expressões produtivas é distribuindo entre a vizinhança, ou seja, como tudo que fazemos é produto da energia orgânica esse produto deve ser reintegrado a essa mesma energia” (SANTOS, 2010, p. 85).

Entender a ecologia como vinculada à organicidade da vida está no cerne da Ética do Bem Viver. Podemos dizer que a Ética do Bem Viver em certa medida se conectou com as diferentes perspectivas que se construíram na América Latina, pois os povos indígenas sempre estiveram aqui, conhecem esse território profundamente e há muito tempo se articulam em torno dessa perspectiva ética. Sobre o *Bem Viver*, explica Ailton Krenak:

Bem Viver não é definitivamente ter uma vida folgada. O Bem Viver pode ser a difícil experiência de manter um equilíbrio entre o que nós podemos obter da vida, da natureza, e o que nós podemos devolver. É um equilíbrio, um balanço muito sensível e não é alguma coisa que a gente acessa por uma decisão pessoal. Quando estamos habitando um Planeta disputado de maneira desigual, e no contexto aqui da América do Sul, do país em que vivemos que é o Brasil, que tem uma história profundamente marcada pela desigualdade, a gente simplesmente fazer um exercício pessoal de dizer que vai alcançar o estado de Buen Vivir, ele é muito parecido com o debate sobre sustentabilidade, sobre a ideia de desenvolvimento sustentável. Uma vez, afirmei que sustentabilidade era vaidade pessoal, uma vida sustentável era vaidade pessoal. O que eu queria dizer com isso é que, se a gente vive em um cosmos, em um vasto ambiente, onde a desigualdade é a marca principal, como que, dentro dessa marca de desigualdade, nós vamos produzir uma situação sustentável? Sustentável para mim? A sustentabilidade não é uma coisa pessoal. Ela diz respeito à ecologia do lugar em

que a gente vive, ao ecossistema que a gente vive. Por exemplo, se vocês estão na Mata Atlântica, na faixa do litoral, então a ecologia é a da Mata Atlântica. Os nossos parentes Guarani e o pessoal que vive na Serra do Mar, que vivem na grande faixa de litoral do Rio, estão na Mata Atlântica, esse lugar maravilhoso. (KRENAK, 2020, p. 8-9)

O *Bem Viver* não é viver bem, porque tem a ver com políticas de equilíbrio baseada nos ecossistemas locais. Isso quer dizer que não diz respeito a posturas individuais, mas de integração com o ambiente e as pessoas, de maneira que a desigualdade é o grande impedimento para que tal Ética se efetive, pois produz insustentabilidade em todos os sentidos. A Ética do Bem Viver depende de um processo contínuo de reflexão e não pode ser entendida como um conjunto de regras válidas – morais – para todos os lugares, já que os contextos não são iguais. Para os/as adeptos/as do *Bem Viver*, todos os seres existentes são relevantes, de maneira que a vida dos povos indígenas deve correr em equilíbrio com outros seres vegetais e animais.

Com base na perspectiva do *Teko Porã*, isto é, em práticas educativas Guarani para o *Bem Viver*, a filósofa e educadora indígena Cristine Takuá chama a atenção para a potência dos diálogos criativos com outros seres: “Essa grande complexidade que existe na floresta dialoga há muitos séculos com uma forte potência criativa de seres vegetais e animais que, assim como nós, há muitos séculos resistem e criam fórmulas de continuar caminhando neste planeta” (TAKUÁ, 2019, p. 01). Ela critica as universidades – “que de universal pouco tem” (TAKUÁ, 2019, p. 01) – pela ausência do diálogo criativo com seres vegetais e animais, “que escreve tanto e parece que observa pouco a sutileza das diversas formas de transmissão de conhecimento” (TAKUÁ, 2019, p. 02). Sobre a escola, Cristine Takuá (2019, p. 03) ressalta:

A instituição escolar que criaram, que antes não existia dentro das comunidades, essa instituição está fazendo com que as crianças deixem de sonhar. O tempo imposto pelas instituições – hora de sair, hora para chegar, hora de merendar – faz com que as crianças percam seu fluxo natural de vida. Então é essa atenção e cuidado que nós todos devemos ter com as crianças: qual o objetivo da escola na nossa vida? Nas nossas sociedades não existia escola e não existe hospício, creche, asilo – nenhuma dessas formas de trancamento ou unificação de transmitir conhecimento ou modelar as pessoas. E eu tenho observado que ao longo da história parece que as pessoas querem trazer essas instituições para dentro dos saberes dos povos tradicionais. As pessoas andam muito adoecidas, me parece. Adoecidas no sentido de um vazio: como uma árvore que é um pau oco por dentro. Que ele só por fora é pau, mas por dentro é oco. Parece-me que muitos estão ocos por dentro. Porque, ao longo da história também, a monocultura da fé, a monocultura alimentar, a monocultura mental, estão fazendo com que as pessoas se unifiquem, que as pessoas percam o sentido de entender a própria fruição da vida, a própria complexidade desses diálogos criativos que nos colocam em outro lugar, que nos colocam na relação natural com outros seres.

A *monoculturalização* rompe com os processos de fruição da vida de cada pessoa e

das comunidades. A atenção aos processos de fruição, que envolvem os modos de ser tanto de humanos quanto não humanos na complexidade que os enredam, mostra porque os “povos indígenas existem há séculos: criando fórmulas, recriando fórmulas. Formas resilientes, sustentáveis, regenerativas, de continuar este diálogo criativo” (TAKUÁ, 2019, p. 3-4). Diante disso, a filósofa sugere que a regeneração de Gaia pode ser feita por meio da educação, mas “Não essa educação ocidental, quadrada, de instituição, mas, sim, uma educação sensível” (TAKUÁ, 2019, p. 4). O *Teko Porã* é “um conceito filosófico, político, social e espiritual que expressa exatamente essa grande Teia, onde vivemos em equilíbrio, respeito e harmonia; é a representação da boa maneira de Ser e de Viver” (TAKUÁ, 2018, p. 6).

Com base na ética Guarani, em sua dissertação sobre educação Sandra Benites faz uma crítica ao modo como a cultura hegemônica padroniza modos de ser, isto é, em Guarani, *teko*, como ela explica a seguir:

Teko significa “modo de ser”. *Tekoha* é onde se constrói esse modo de ser, cada corpo é um território. Por isso, para nós existem vários *teko*. Existe *teko* das crianças, *teko* das mulheres, *teko* dos homens, *teko* dos jovens, *teko* dos velho(a)s, e assim por diante. Por isso nós Guarani sempre procuramos respeitar *teko* do outro, mesmo que não sejam iguais, e mais para equilibrar o movimento do lugar. O lugar em que nós nos movimentamos é movimentado pelas pessoas que estão nele. Se as pessoas não tiverem em harmonia com os outros, o lugar também não estará bem. (BENITES, 2018, p. 70-71)

Sandra Benites (2018, p. 33) aponta que a “escola ainda é um ‘sistema único’”, pois visa a padronizar os modos de ser e não valoriza a diversidade. Na perspectiva trazida por ela por meio da educação Guarani, os territórios estão em movimento em constante busca por equilíbrio. *Tekoha* é o “lugar dos modos de ser”. A perspectiva Guarani permite perceber como o equilíbrio de uma pessoa depende do que está ao seu redor, de maneira que os diferentes *teko* se complementam uns aos outros. A busca por equilíbrio nesse sentido, não se restringe a uma prática individual e nem a um processo de padronização e anulação das diferenças que tende a um ideal de comportamento *monocultural*.

Em nossa prática docente, a Ética do Bem Viver nos convida a integrar a educação à realidade do contexto da instituição. Primeiramente é necessário considerar o contexto sócio-histórico. A instituição de ensino em que estamos é localizada em uma fazenda que pertenceu ao traficante de pessoas escravizadas José Breves, de forma que a própria estrutura do espaço nos lembra cotidianamente da escravidão, do racismo ambiental e das diferentes formas de violência decorrentes do colonialismo e seu ideal de modernidade desenvolvimentista. Isto

faz da prática docente uma constante busca por ressignificação e reparação dessa herança, o que torna essencial a consideração efetiva em todos os momentos das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (BRASIL, 2017), as quais determinaram que “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar”, pontuando o lado oculto dos saberes clássicos europeus dos currículos de Filosofia. Dessa forma, pensar qualquer tipo de “vocação agrícola” dessa instituição, não pode se efetivar sem a apresentação de sua herança escravocrata, sem a qual esta primeira sequer existiria. Com base nesse contexto sócio-histórico que molda a vivência dos/as/es estudantes nesse local, é necessário aprender com os saberes e práticas dos povos soterrados pelo ideal de humanidade colonial, rompendo com a *monoculturalização* da vida. Dessa forma, a educação têm como cerne denunciar e romper com um paradigma do conhecimento que exclui, debatendo contribuições que são invisibilizadas pelo saber hegemônico de maneira conectada com o contexto local.

Entendemos que uma educação fundamentada na Ética do Bem Viver se dá na integração ao contexto, uma educação sensível que percebe os diferentes *tekó*, as diferentes formas de vida humanas e não humanas. Takuá (2019, p. 6) nos lembra de que somos “só um grãozinho no meio dessa grande imensidão de saberes que existe na floresta” nos convidando a pensar sobre como é a nossa relação com todos os outros seres do planeta. O *Bem Viver* nos estimula a educar fundamentados em um contexto, com sua diversidade, com seus mestres/as, seus saberes, seus seres, considerando os diferentes ritmos e processos de aprendizagem, percebendo conexões, não superioridades. Contudo, uma educação vinculada à Ética do Bem Viver ensina a abertura à alteridade, o diálogo sensível às diferenças humanas e não humanas, observando todas as formas de vida e as estruturas sócio-políticas que impactam.

CONEXÕES FINAIS

“Pra gente sair da lama e enfrentar os urubu” (Chico Science, A cidade, 1994)

Em geral, as éticas eurocêntricas se caracterizam por um pensamento individualista no qual o equilíbrio não envolve os diferentes ecossistemas, as pessoas, os povos e os seres que nos rodeiam. As perspectivas éticas elaboradas pelos filósofos europeus se baseiam em processos abstratos, individualistas e universais, tendo como principal critério ético a racionalidade e colocando a humanidade hegemônica como a única capaz de comportamento ético. As éticas oriundas de matrizes não hegemônicas, ao contrário, defendem formas de equilíbrio

com as diferenças que permeiam a vida, sendo elas decorrentes dos diferentes ecossistemas, humanidades, filosofias, seres, partindo do pressuposto que muitos mundos coexistem e tendo como um critério a sensibilidade e uma observação atenta às diferentes formas de vida. Nesse viés, podemos afirmar que as perspectivas éticas não hegemônicas contribuem para lidar com os problemas contemporâneos no que diz respeito ao fascismo social e às questões ambientais.

Contudo, uma educação sensível que promove a *vitalização* da existência tem a ver com formas de potencializar a simbiose emaranhada do mundo, mantendo a sua complexidade e a possibilidade de um futuro humano, o que não ocorrerá sem diálogo com os povos que têm na sua ancestralidade ecologias profundas. O processo de revitalização da existência só pode acontecer aprendendo com aqueles/as que se mantêm enraizados/as/es no emaranhado da vida há muito mais tempo que os povos europeus. Para pensar outros mundos, é preciso reconhecer outros/as/es sujeitos/as/es. Entender que existem outras agências é essencial para compreender os tempos em que vivemos, o mundo é um *com-posto* entre múltiplas *cosmo* perspectivas humanas e não humanas.

A vida humana depende de mutualidade multiespécies, de maneira que éticas pautadas exclusivamente na perspectiva humana não podem lidar com o mundo tal qual ele é. Nossa vida depende das pessoas, animais não humanos, plantas, bactérias e fungos que estão ao nosso redor, mas também *dentro* de nós. Nesse sentido, podemos entender a vida como uma rede de *alianças entre mundos*. A bióloga Donna Haraway (2003, p. 5) ressalta que o companheirismo interespecífico é a regra e não a exceção no mundo em que vivemos, pois nenhum dos seres “pré-existem às suas relações. [...] O mundo é um nó em movimento” (HARAWAY, 2003, p. 5). Concordamos com Haraway (2003, p. 25) que “A atenção à complexidade em camadas e distribuída me ajuda a evitar tanto o determinismo pessimista quanto o idealismo romântico”. O determinismo pessimista tanto quanto o idealismo romântico não colaboram para enfrentar a catástrofe ecológica e seus sintomas, isto porque “Há uma linha tênue entre reconhecer a vastidão e seriedade dos problemas e sucumbir a um futurismo abstrato e seus afetos de sublime desespero e suas políticas de sublime indiferença” (HARAWAY, 2019b, p. 15, tradução nossa).

Para Haraway, o futuro humano tem a ver com aprender hoje a “criar camadas, tentar regenerar [...] aprender a florescer na complexidade” (HARAWAY, 2019a) em todas as suas dimensões, por isso, ela afirma que está relacionado com “seres da lama mais do que do céu” (HARAWAY, 2019b, p. 20, tradução nossa), em contraposição aos senhores “celestiais” que sempre foram representantes das classes dominantes e suas religiões. A partir disso a *filosofia intercultural crítica* se conecta com o *mangue dos saberes*, e não com a árvore do conhecimento

de Descartes que hierarquizava os saberes, porque tal qual o mangue, um entre mundos terrestres e aquáticos que produz regeneração e é berçário e local para vidas plurais, humanas e não humanas e seus conhecimentos; essa filosofia busca a *pluriversalidade*, isto é, mundos plurais com outras bases éticas, políticas que promovam verdadeiramente a justiça social.

Quando olhamos para o mundo em uma perspectiva ecológica para além das ideologias de superioridade que fomos ensinados/as/es – superioridade europeia, humana, masculina, branca, etc. –, a primeira constatação é que não existe vida sem coexistência, reciprocidade e colaboração humana e mais que humana.

Entendemos que a educação pode colaborar convidando-nos a perceber outros mundos humanos e não humanos. Isso é possível com base na compreensão de que a natureza está por toda a parte, inclusive em nós, e existem muitas formas de percebê-la e *fazer-com*. A educação pode colaborar estimulando-nos a perceber as alianças entre mundos humanos e não humanos, aprendendo com outros seres professores. Como ressalta Albuquerque (2011, p. 77),

Pensar as plantas como sujeitos do saber implica considerar a possibilidade da produção desse saber centrar-se num ser não humano o que, em si mesmo, configura-se com uma heresia epistemológica na medida em que viola as clássicas distinções entre natureza e cultura que transformou as plantas em meros objetos do saber, mas nunca em sujeitos do saber.

Os saberes e seres que foram excluídos pelos processos coloniais colaboram para uma percepção de mundo mais adequada aos desafios atuais, permitindo a resistência aos diferentes processos de destruição da vida. Neste artigo, fundamentados nas contribuições da Ética do Bem Viver, buscamos trazer possíveis caminhos para a educação dialogar com outros povos, mas também com outros seres, contribuindo para percebermos que nenhum ser é capaz de determinar sozinho os rumos do que acontece ao seu redor e como nossa vida é permeada por coletividades no âmbito macro, micro e nanopolítico, mesmo que a ideologia dominante vise a ocultar a diversidade da vida humana e não humana. Dessa maneira, as éticas interculturais e mais que humanas contribuem para a descolonização da vida e para um futuro humano no planeta.

Muitas perspectivas e mundos *com*-põem o planeta que vivemos. Precisamos de outras *com*-posições planetárias para adiar o fim dos mundos, que, embora também finitos, trazem formas de viver mais conectadas ao planeta e os desafios atuais. Diante disso, cabe também à educação buscar formas de potencializar a simbiose emaranhada do mundo mantendo a sua complexidade e a possibilidade de um futuro humano, aprendendo com os saberes que desde sempre resistem à imposição desse mundo único e devastador.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. **Epistemologia e saberes da ayahuasca**. Belém: EDUEPA, 2011.

BENITES, Sandra. **Viver na língua Guarani Nhandewa (mulher falando)**. Orientadora: Bruna Franchetto, 2018, 105f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2017. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/71351-produto-estudo-sobre-aplicacao-leis-10-639-2003-11-645-2008-pdf/file#:~:text=10.639%2F2003%20e%2011.645%2F2008%20que%20tornam%20obrigat%C3%B3rio%20o%20ensino,3.19>. Acesso em: 28 set. 2022.

COSTA, Alyne de Castro. **Cosmopolíticas da Terra: modos de existência e resistência no Antropoceno**. Orientadora: Deborah Danowski, 2019. 303 f. Tese (Doutorado em Filosofia), – Departamento de Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

DANOWSKI, Débora; CASTRO, Eduardo Viveiros de. **Há mundo por vir?** Ensaio sobre os medos e os fins. Florianópolis: Cultura e Barbárie/Instituto Socioambiental, 2014.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro** – a origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993.

GROSGOUEL, Ramón. Del extractivismo económico al extractivismo epistémico y al extractivismo ontológico: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colômbia, n.24, p.123-143, enero-junio 2016.

HARAWAY, Donna. “Estamos diante de uma crise do modelo de civilização”. [Entrevista concedida a] Ricardo Mir de Francia. Revista **IHU On-line**. 18 set, 2019a. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/592682-estamos-diante-de-uma-crise-do-modelo-de-civilizacao-entrevista-com-donna-haraway>. Acesso em: 30 maio 2020.

HARAWAY, Donna. **O Manifesto das Espécies de Companhia: Cães, Pessoas e a Outridade Significante**. Chicago: Prickly Paradigm Press, 2003.

HARAWAY, Donna. **Seguir con el problema: generar parentesco en el Chthuluceno**. Espanha: Consonni, 2019b.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami**. Tradução Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

KRENAK, Ailton. Caminhos para a cultura do Bem Viver. Disponível em: <https://cdn.biodiversidadla.org/content/download/172583/1270064/file/Caminhos%20para%20a%20cultura%20do%20Bem%20Viver.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021.

LEFF, Enrique. **Ecologia, capital e cultura**: a territorialização da racionalidade ambiental. Petrópolis: Vozes, 2009.

MARGULIS, Lynn; SAGAN, Dorian. **O que é a vida?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2002.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz; HADDOCK-LOBO, Rafael. **Arruaças**: uma filosofia popular brasileira. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. *Fogo no mato*: a ciência encantada das macumbas. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2018.

TAKUÁ, Cristine. Teko Porã. O sistema milenar educativo de equilíbrio. São Paulo: **Rebento**. n. 9, p. 5-8, dez. 2018.

TAKUÁ, Cristine. Seres criativos da floresta. **Cadernos Selvagem**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: http://selvagemciclo.com.br/wp-content/uploads/2020/11/CADERNO_4_TAKUA.pdf. Acesso em: 05 jan. 2022.

VALENTIM, Marco Antonio. A sobrenatureza da catástrofe. In: **Os mil nomes de Gaia**: do antropoceno à idade da terra. Rio de Janeiro: 2014. Disponível em: <https://osmilnomesdegaia.files.wordpress.com/2014/11/marco-antonio-valentim.pdf>. Acesso em: 18 de nov. 2021.

VALENTIM, Marco Antonio. Professor de Filosofia lança livro em que compara conceito de “mundo” para ocidentais e ameríndios. [Entrevista concedida a] Camille Bropp. **Carta Maior**. 05 set, 2018. Disponível em: <https://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/entrevista-professor-de-filosofia-lanca-livro-em-que-compara-conceito-de-mundo-para-ocidentais-e-amerindios-ufpr/>. Acesso em: 28 set. 2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

