


A dimensão utópica da educação: Reflexões para adiar o fim do mundo

 <https://doi.org/10.56238/sevened2024.002-023>

Fabio A. G. Oliveira

Professor de Filosofia da Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Membro Permanente do Programa de Pós-Graduação em Bioética, Ética Aplicada

e Saúde Coletiva (PPGBIOS/UFF). Coordenador do Laboratório de Ética Ambiental e Animal (LEA).

RESUMO

Este capítulo visa a propor reflexões decoloniais que projetem formas de adiar o fim do mundo, a partir da aproximação entre educação e utopia. Este entrecruzamento – educação e utopia – tem como fonte de inspiração as leituras das obras dos pensadores Ailton Krenak (2019) e Vandana Shiva (2002; 2016), cujo propósito é o resgate de uma memória capaz de ativar imaginários absolutamente radicais para uma educação efetivamente intercultural. Por radicais, entendo a possibilidade de construção de uma práxis original-originária que aponte caminhos que movimentem as bases e, com isso, conteste os fundamentos dos saberes canonizados pelo status quo, responsáveis por naturalizar práticas de violências epistemológicas das mais diversas contra povos e nações, consolidando o que chamarei de regime epistemicida; ou seja, um conjunto de práticas que estruturam a marginalidade de saberes que escapam da produção eurocentrada e do norte global e se imbricam na produção de estereótipos que situam determinados corpos e sujeitos/as à margem do saber e do poder. Esse processo de consolidação do regime epistemicida deve ser compreendido, portanto, através da noção de colonialidade em suas múltiplas formas e expressões. Logo, ao lado dos autores previamente citados, aciono a leitura de Anibal Quijano (2005) Alberto Acosta (2018), Walter D. Mignolo (2003), Catherine Walsh (2007) e Alberto Galindo (1988) sobre a necessidade de crítica à perseguição pelo desenvolvimento imposto pela hegemonia do progresso e regida por atores internacionais descomprometidos com o bem viver dos povos considerados do terceiro mundo (ou ‘em desenvolvimento’), e busco pensar a dimensão da utopia como ferramenta crítica para a defesa de uma educação intercultural capaz de se opor ao regime epistemicida que se aprofunda diante das tecnologias da precarização ativadas no período de pandemia Covid-19. Logo, defendo que está na dimensão utópica uma importante ferramenta decolonial para atravessarmos o presente sem abrir mão de resgatarmos o passado para adiarmos o fim do mundo.

Palavras-chave: Educação, Utopia, Decolonialidade.



1 INTRODUÇÃO^{1,2}

Este texto é escrito em 2020. Hoje, dia 20 de agosto, o Brasil registrou mais 1212 mortes por coronavírus, totalizando 112.304 vidas perdidas³. Logo, este texto é escrito a partir do luto. Luto que também se faz luta, que tem como motor a indignação. Falo também do lugar de um professor de filosofia da educação que atua no curso de licenciatura interdisciplinar da educação do campo na Universidade Federal Fluminense, uma instituição pública e gratuita localizada em um campus de interior do Estado do Rio de Janeiro situado no Noroeste Fluminense, na cidade de Santo Antônio de Pádua. Neste sentido, a indignação que carrego tem como propósito fazer emergir um olhar pedagógico para ver, estar e agir no mundo. Logo, longe de ser apenas uma forma teórica de análise de mundo, ela busca operar de forma a revolucionar mundos possíveis, vivenciá-los, experimentá-los e transbordá-los, como afirmava Estamira⁴. Trata-se de uma práxis educativa que compreende não somente a importância da teoria crítica, mas também a prática, o engajamento como fontes para decolonizarmos nossos imaginários. Consequentemente, a educação é entendida como um território na mesma medida em que o território se torna ele mesmo uma plataforma educativa.

Com isso, neste capítulo busco pensar a história presente tendo como enfoque a incerteza que o futuro nos reserva. Dedicarei esforços para não me situar dentro ou fora de uma narrativa otimista ou pessimista acerca de um futuro pós-pandêmico ou do que convencionalmente alguns meios de comunicação, apoiados pelo grande empresariado, chamam de “novo normal”⁵. Ao fenômeno das reestruturações sociais baseadas no distanciamento físico, em especial nas que tem ocorrido no campo da educação com o investimento em atividades remotas, ou seja, uma espécie de adequação ao contexto pandêmico”, prefiro chamar de tecnologia de precarização do trabalho e das trabalhadoras/es, dado que são muitos os relatos que apontam para um esgotamento psicofísico das relações pessoais neste campo. Ou seja, busco escapar dessas dicotomias (otimismo *versus* pessimismo), compreendendo que elas mais aprisionam do que permitem pensar radicalmente as bases e as novas formas tecnológicas de produção da precariedade dos corpos e territórios que nos conduziram até aqui. O “aqui” ao qual me refiro diz respeito à pandemia do Covid-19, mas também ao modelo hegemônico de organização social, amparado em uma verticalização do poder estabelecida primeiramente por um processo colonial/moderno e eurocentrado que se consolida em um sistema capitalista globalizante, reforçando a naturalização de uma hierarquia entre raças, (Quijano, 2005), culminando em novas formas de

¹ O presente artigo foi publicado originalmente em língua portuguesa na obra *Fraturas Expostas pela Pandemia: Escritos e Experiências em Educação*, organizada por Fernanda Insfran, Paulo Prado, Sâmara Faria, Thalles Ladeira e Tiago Sentineli, em 2020 pela Editora Econtrografia. Para a presente versão e publicação revisada, obteve-se o direito de reprodução do texto com a autorização dos organizadores da obra previamente referida.

² O subtítulo deste texto tem inspiração direta na obra do pensador indígena Ailton Krenak. Suas reflexões nunca foram tão urgentes.

³ Fonte: https://en.wikipedia.org/wiki/Template:COVID-19_pandemic_data

⁴ Estamira (2006) é o nome da protagonista e filme documentário de Marcos Prado.

⁵ Ver: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2020/08/07/como-sera-o-novo-normal-de-renner-itaue-outras-empresas-apos-a-pandemia.htm>



produção de desigualdades que visam a manutenção das dominações e sustentação da necropolítica (Mbembe, 2018) contra aquelas/es sujeitas/os consideradas/os descartáveis, indesejáveis, improdutivas/os à luz da matriz de poder colonial.

Durante a pandemia Covid-19 este processo ao qual busco nomear enquanto regime epistemicida tornou-se matéria e foi responsável pelo aprofundamento das desigualdades estruturadas a partir do paradigma colonial e necropolítico, sob o comando de um governo cuja principal característica tem sido uma espécie de política do ódio ou como alguns autores têm chamado, do ódio como política (Gallego, 2018).

Diante de um cenário pandêmico, cogitou-se interpretar que o vírus atingiria a toda e qualquer pessoa da mesma maneira. Neste sentido, apostou-se em uma narrativa que descreveria uma característica supostamente neutra e por assim dizer democrática do vírus SARS-CoV-2. Afinal, toda e qualquer pessoa estaria vulnerável ao vírus. O que se observou, no entanto, foi que grupos politicamente minoritários e vulnerabilizados historicamente, tais quais a população negra^{6 7 8}, pobre^{9 10 11}, LGBTIQ+¹², imigrantes¹³, idosos¹⁴, indígenas¹⁵, mulheres¹⁶, mães¹⁷ e crianças¹⁸ foram consideravelmente mais afetadas pelo vírus. O que isso quer dizer? Que mesmo diante de uma pandemia global as desigualdades focalizadas/localizadas fazem com que a vulnerabilidade situada e vivenciada por determinados indivíduos e grupos fazem com que os mesmos estejam em desvantagem psicossocial. Ou seja, se reafirma o que já desconfiávamos: as sociedades forjadas na desigualdade aprofundam ainda mais a vulnerabilidade de certos grupos, seja pela dimensão do contágio direto ao

6 Ver: <https://www.geledes.org.br/por-que-a-covid-19-e-mais-mortal-para-a-populacao-negra-artigo-de-edna-araujo-e-kia-caldwell/> Acesso em 24/08/2020

7 Ver: <https://www.geledes.org.br/mortalidade-materna-por-covid-entre-negras-e-duas-vezes-maior-que-entre-brancas-diz-doutora-em-saude-durante-live-do-cns/> Acesso em 21/08/2020

8 Santos, M. et. al População negra e Covid-19: reflexões sobre racismo e saúde. *Estudos Avançados* 34 (99). p. 225-243, 2020.

9 Ver: <https://www.geledes.org.br/por-que-sua-classe-social-esta-a-te-proteger-da-covid-19/> Acesso em 11/05/2020

10 Ver: <https://www.geledes.org.br/as-ruas-e-a-covid-19-novas-e-velhas-expressoes-das-desigualdades-sociorraciais-durante-a-pandemia/> Acesso em 15/08/2020

11 Ver: <https://www.geledes.org.br/reflexoes-sobre-o-covid-19-e-a-realidade-nas-favelas-brasileiras/> Acesso em 11/05/2020

12 Oliveira, F. A. G.; Carvalho, H. R. Jesus, J. G.: *LGBTI+ em tempos da pandemia COVID-19*. In Oliveira, F. A. G., Dias, M. C. Gonçalves, L. COVID-19 e Desafios Contemporâneos da Saúde Coletiva e Bioética. *Diversitates Int. J.* (ISSN: 1984-5073) – Vol. 12, N.1, Junho/Dezembro (2020), p. 60 – 94, 2020.

13 Ver: Sassi, J. COVID 19: *Bioethics, the racial line and ethical praxis*. In Oliveira, F. A. G., Dias, M. C. Gonçalves, L. COVID-19 e Desafios Contemporâneos da Saúde Coletiva e Bioética. *Diversitates Int. J.* (ISSN: 1984-5073) – Vol. 12, N.1, Junho/Dezembro (2020), p. 37 – 59, 2020.

14 Ver: <https://www.conjur.com.br/2020-jul-19/exclusoes-etaristas-dentro-confinamentos-familiares> Acesso em 15/08/2020

15 Ver: <https://covid19.socioambiental.org> Acesso em 15/07/2020

16 Ver: <https://nacoesunidas.org/covid-19-onu-mulheres-lista-9-acoes-para-eliminar-as-desigualdades-de-genero-dentro-de-casa/> Acesso em 15/08/2020

17 Insfran, F.; Muniz, A.. *Maternagem e Covid-19: desigualdade de gênero sendo reafirmada na pandemia*. In Oliveira, F. A. G., Dias, M. C. Gonçalves, L. COVID-19 e Desafios Contemporâneos da Saúde Coletiva e Bioética. *Diversitates Int. J.* (ISSN: 1984-5073) – Vol. 12, N.1, Junho/Dezembro (2020), p. 26 - 47, 2020.

18 Ver: <https://www.unicef.org/brazil/protetendo-criancas-mais-vulneraveis-do-impacto-do-coronavirus-uma-agenda-de-acao> Acesso em 16/08/2020.

vírus, seja pelas consequências socioeconômicas, diante de um cenário de catástrofe generalizada. É possível afirmar, portanto, que duas epidemias convivem no Brasil 2020: a do coronavírus SARS-CoV-2 e a da desigualdade sociorracial¹⁹, ambas aprofundadas pela gestão do ódio.

Diante deste cenário, busco apresentar autoras/es que nos oferecem pistas e ideias para adiar o fim do mundo. Começo com o pensador Ailton Krenak, autor da obra “ideias para adiar o fim do mundo”, cujo título inspira diretamente este texto. Ao lado dele, Vandana Shiva é convidada para pensar como a miséria tem sido organizada e solidificado a perseguição ao progresso e ao desenvolvimento. Com Krenak e Shiva, penso que um elemento fundamental é evidenciado: não é possível estabelecer uma crítica profunda às sociedades atuais e aos regimes necropolíticos que nela convivem, sem que para isso tenhamos que enfrentar o modelo de desenvolvimento globalizante baseado na dominação territorial, devastação ambiental e aniquilamento dos saberes tradicionais. Logo, pensar a educação para um momento pós-pandêmico exige de nós uma revisão profunda acerca de como estamos vivendo e convivendo uns com os outros. Aqui, é preciso situar a colonialidade (Quijano, 2005) como categoria de análise central para um melhor entendimento acerca da naturalização e banalização dos processos de combinação das violências epistêmicas que acabaram por contribuir com o aprofundamento das desigualdades durante o período de pandemia. A educação diante deste contexto deve se posicionar e informar alternativas que permitam a resistência contra os processos coloniais, bem como as tecnologias que reforçam a precarização das vidas.

A educação se faz essencial, dado que é neste campo que se torna possível recrutar a dimensão utópica, aqui inspirada na poesia do pensador e ensaísta peruano Alberto Flores Galindo ao se referir à cultura dos povos originários dizimados nos mais diferentes territórios da América Latina. Logo, resgato na poesia a possibilidade de adiar o fim do mundo a partir da dimensão utópica na educação intercultural contra todas as iniciativas de precarização, fruto dos processos coloniais necropolíticos que se aperfeiçoam no regime capitalista globalizante.

2 ENFRENTAR O FIM DO MUNDO, COM AILTON KRENAK

Ideias para adiar o fim do mundo (Krenak, 2019) reúne três palestras do pensador e ativista indígena da etnia Krenak, Ailton Krenak, sendo a primeira homônima e as outras duas intituladas “do sonho e da terra” e “a humanidade que pensamos ser”, respectivamente. A primeira palestra, título do livro, tem como foco fundamental a tentativa de entendimento de “como temos construído a ideia de humanidade ao longo desses últimos 2 mil, 3 mil anos”. Este mesmo tópico de reflexão foi registrado no documentário “Ailton Krenak e o sonho da pedra”, do diretor Marcos Altberg, lançado em 2018.

¹⁹ Ver: <https://www.geledes.org.br/a-nova-etapa-do-mapeamento-da-covid-19-em-sao-paulo-mostra-duas-epidemias/>
Acesso em 03/08/2020

A pergunta sobre a ideia de humanidade levantada por Ailton Krenak sugere, segundo o próprio pensador, uma desconfiança. Para Krenak reside no conceito de humanidade a própria justificativa do uso da violência contra todas/os que não foram e ainda não são consideradas/os humanas/os. Esta questão também foi posta por Quijano (2005), quando o autor peruano descreve como se deu o processo de racialização dos povos colonizados, cujo propósito era o de criar uma justificativa que autorizasse a inferiorização e subjugação de povos e nações originárias aos projetos coloniais expansionistas. Para Krenak, portanto, é preciso centrar esforços no entendimento acerca do empreendimento dado à definição e função da categoria humanidade, uma vez que ela foi e ainda é responsável por um processo continuado de autoconvencimento da necessidade de expansão de um projeto de civilização. Neste sentido, é possível identificar pelo menos duas dimensões na definição de humanidade apresentada por Krenak: ética e política. A primeira diria respeito a dimensão do autoconvencimento psicossocial que estabeleceu um tipo de olhar sobre si diante do outro; e a segunda sobre o arranjo social criado a partir da desumanização dos povos que não correspondiam ao projeto de expansão colonial.

Para Krenak, esse projeto de expansão traria em sua base uma oculta definição de natureza, justamente por fazer operar a ideia de humanidade a partir do paradigma cultura *versus* natureza. Neste sentido, o projeto colonial procura impor a crença de que são os colonizadores que carregam a cultura na contramão do desprovimento cultural dos povos originários. Nesta dimensão de oposição estabelecida por uma hierarquia de valores, a humanidade também cria uma espécie de natureza e sobre ela transforma todas/os e tudo que é considerado natureza em recurso a ser dominado. Eis a convocação para a civilização.

Segundo Krenak,

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história (Krenak, 2019, p.11)

Diante desse panorama, Krenak então pergunta: somos mesmo uma humanidade? (Krenak, 2018). Se somos, o que nos constitui enquanto uma humanidade? Para tentar identificar a humanidade sobre a qual enunciamos, Krenak enumera as instituições mais consolidadas que formam a chamada humanidade. As universidades, o Banco Mundial, Organização dos Estados Americanos (OEA), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (Krenak, 2019, p.12).

Sobre a Unesco, em especial, Krenak afirma que “quando a gente quis criar uma reserva da biosfera em uma região do Brasil, foi preciso justificar para a Unesco por que era importante que o

planeta não fosse devorado pela mineração” (Krenak, 2019, p.12). Ao comentar este episódio, Krenak propõe questionar em que medida essas instituições acabam endossando e ecoando uma concepção de humanidade apoiada na colonialidade. O pensador segue afirmando que “essas agências e instituições foram configuradas e mantidas por estruturas dessa humanidade. E nós legitimamos sua perpetuação, aceitamos suas decisões, que muitas vezes são ruins e nos causam perdas, porque estão a serviço da humanidade que pensamos ser.” (Krenak, 2019, p.13). Nesta direção, Krenak nos pergunta sobre o referendo que essas instituições dão a uma concepção de humanidade responsável por excluir aqueles que historicamente não foram considerados parte integrante “desse clube” (Krenak, 2019, p.13), que é uma outra forma à qual Krenak passa a se referir à humanidade.

Krenak lança uma crítica, portanto, não às formas de organizações específicas, mas à própria origem colonial que preserva em suas bases os interesses de destruição da memória ancestral. Logo, estamos diante de uma violência epistêmica estrutural que prevalece institucionalmente, a partir de uma concepção de humanidade que se dedica a considerar formas de organização social e cultural muito específicas. Frente a essa organização social e cultural de matriz colonial, a vida de povos e nações originárias continuam a ser interpretadas – quando o são – como a exceção diante de uma norma.

Nesse momento, Krenak traça um retrato da “organização social” contemporânea que, segundo ele, se modelou inicialmente a partir do aniquilamento desses povos e, em seguida, como podemos afirmar ao lado do pensamento decolonial, arrancou indivíduos dos campos e florestas direcionando-os aos centros urbanos, sob o signo da promessa do avanço e progresso. O resultado foi e ainda é o estabelecimento de formas precarizadas de vida, cujo propósito foi o de, dentre outras coisas, destruir os vínculos e memórias ancestrais dessa parcela da população agora desterritorializada. O processo de desterro dessas comunidades, povos e nações, fruto da estratégia colonial atualizada, agora em sua vertente capitalista neoliberal, estimulou o desejo de um suposto desenvolvimento indispensável para o crescimento, reforçando a cisão entre a humanidade e a terra, e descaracterizando todos os povos cuja identidade esteve e/ou ainda está associada diretamente com o próprio território onde se vive. Essa incapacidade de perceber identidades outras identificadas com a terra fez com que a maior característica da expansão colonial e da sua continuidade enquanto colonialidade do poder (Quijano, 2005) fosse a ação movida pela violência e aniquilamento da memória que vincula povos e nações a suas terras, agora destinadas à propriedades privadas, com destaque ao agronegócio. Ou seja, trata-se de um projeto político-pedagógico de *deseducação* da sociedade, guiada pela razão neoliberal (Casara, 2017) que prossegue estimulando a formação de identidade nacional que ao se identificar prioritariamente com os saberes dos colonizadores recusa os saberes tradicionais dos povos originários. Eis a formação do regime epistemicida, responsável não somente por um epistemicídio histórico, mas

igualmente responsável por reforçar instituições na contemporaneidade, inclusive as de ensino, a continuar negando o reconhecimento desses saberes e seus modos de viver e ser no mundo.

Em algumas entrevistas, Krenak menciona que quando as caravelas europeias chegaram para invadir e roubar as terras dos povos e nações que ali já viviam, trouxeram consigo a incapacidade de compreender as florestas. Essa incapacidade fez com que observassem as florestas como riqueza natural e, portanto, recurso ecológico, e também como um resultado do mau aproveitamento da terra por parte dos povos e nações originários. Esta incapacidade permitiu a solidificação de um regime epistemicida que compreendeu a cultura dos povos originários como natureza espontânea. Ou seja, toda a cultura com a terra não foi compreendida pelos europeus que aqui chegaram. Ao contrário, os colonizadores buscaram reforçar que os povos e nações originários eram selvagens, embora fossem eles os que atravessavam oceanos impulsionados pelo desejo de expansão, aniquilação e dominação das terras e culturas daquelas/es consideradas/os inferiores.

Penso que esse olhar é o que os autores Carlos Walter Porto-Gonçalves e Pedro de Araújo Quental (2012) chamam de imaginário colonial. Trata-se de um olhar incapaz de enxergar a realidade para além daquela projetável pelas suas próprias ambições e vícios, fazendo com que a colonialidade se divida em pelos menos três aspectos, tal qual a pensadora brasileira Francisca Marli Andrade destaca ao desenvolver um estudo sobre a questão ambiental na Amazônia: invasão, apropriação e violência (Andrade, 2017, p. 55-56).

Desta maneira, pensar a educação à luz de um paradigma decolonial nos convida imediatamente a assumir um posicionamento ecoterritorial (Svampa, 2016), dado que está na base de sua discussão uma outra concepção ético-política de convivência; de bem-viver. Não por acaso, a humanidade para Krenak caminha para a uma espécie de vida superficial que cinicamente estaria preocupada com as questões ecológicas – dentre elas as barreiras sanitárias em tempo de pandemia – no momento em que há impacto negativo sobre a vida daqueles que são compreendidos pelas instituições que regulam o mundo como humanidade. Isto significa dizer que o que de fato preocupa o mundo é a vida da economia das grandes corporações. Essa é a mesma humanidade que, segundo o Krenak, é a responsável pelo o que ele chama de devoradores de montanhas, rios e florestas. (Krenak, 2019, p.20). Após criarem a doença, criam o remédio para que sejamos capazes de suportar a vida insuportável sob o lema do progresso.

E o que vem a ser o “progresso” que Krenak denuncia nesta obra? Ao que tudo indica, o autor está sinalizando para uma espécie de fracasso ético, político e econômico. Consequentemente, um fracasso social e cultural proveniente de um modelo padronizado pelos registros coloniais e aperfeiçoado pela suposta ideia de globalização. Neste sentido, poderíamos também afirmar que se trata de um fracasso educativo, uma vez que a educação, outrora questionada pelo filósofo Theodor Adorno por ser incapaz de impedir a barbárie do nazismo (Adorno, 1995), teria igualmente fracassado

por não interromper os fluxos coloniais que permanecem operando de modo a aprimorar o regime epistemicida, a partir das novas tecnologias de precarização. Neste sentido, observa-se a importância dos estudos decoloniais direcionados às matrizes curriculares para obtenção de uma formação intercultural (Oliveira e Candau, 2010), como veremos mais adiante.

3 ENFRENTAR A GLOBALIZAÇÃO E SEUS EFEITOS, COM VANDANA SHIVA

Aqui, a filósofa e física indiana Vandana Shiva (2002) parece ser bem elucidativa para pensarmos o progresso que Krenak pretende decifrar e enfrentar. Em diversas de suas obras, Shiva (2002; 2015; 2016) nos convida a considerar a seriedade que envolve a crise ecológica global nos dias de hoje. Afinal, para a filósofa, pensar a terra e a alimentação implica em pensar direitos básicos ceifados de boa parcela da população mundial, em especial aquelas do sul global. Logo, pensar a terra e a alimentação é lutar pelo direito à moradia e à nutrição. Segundo Shiva, para que a atmosfera da terra e as espécies humanas e não-humanas que nela habitam sejam destruídas, tudo que devemos fazer é continuar “progredindo” dentro dos parâmetros estabelecidos pelo projeto capitalista globalizante. Neste sentido, para a autora, a globalização como resposta para problemas sociais ou até mesmo para os chamados desafios econômicos é um mito que se sustenta no discurso do “desenvolvimento” imposto por um arranjo internacional regido pelas grandes empresas. Não por acaso, Shiva, mas sobretudo Alberto Acosta (2018), problematizarão a ideia de divisão econômica mundial a partir das nomenclaturas: países desenvolvidos e países em desenvolvimento. Para Acosta tais categorias sugerem uma necessidade de crescimento aos parâmetros de um mundo esgotado, onde a necessidade de expansão do consumo exige o contínuo processo de desterritorialização dos povos e nações mais vulneráveis do Sul Global, principalmente das Américas. Este processo conduz a produção da fome e aumenta o fosso existente entre ricos e pobres.

Neste sentido, continuar crescendo da maneira e velocidade que temos adotado como critério para adoção do paradigma capitalista globalizante nos conduziria ao aprofundamento e aceleração do progresso do colonialismo, ainda em vigor. Vivemos, portanto, o que Shiva irá chamar de “monocultura do pensamento” (Shiva, 2002). Ou seja, uma formatação que não somente estabelece uma hierarquia entre culturas, mas principalmente organiza a cadeia produtiva e de consumo. Este modelo aniquila saberes e práticas culturais de povos e nações originárias do Sul Global, e também reinventa formas de aniquilação e dominação de grupos historicamente vulneráveis através, sobretudo, da fome e miséria.

Neste sentido, a monocultura de pensamento percebida por Shiva em vigor precede o investimento nas estratégias capitalistas de tecnologia da precarização, cujo objetivo central visa a disseminar novas práticas para incorporação à dinâmica social proposta pelo novo padrão de poder mundial ainda baseado na racialização de determinados povos e etnias. A tecnologia da precarização,

longe de revolucionar o mundo de modo a suplantando as relações de precariedade e implantação do bem viver, visa a legitimizar as relações de dominação impostas pela violência colonial (Quijano, 2005). É preciso, portanto, romper com esta percepção para que sejamos capazes de imaginar e criar outros mundos possíveis.

Tanto Krenak quanto Shiva denunciam o progresso como sendo um modelo ecocida, cuja matriz capitalista herdeira do colonialismo – ou uma versão atualizada da violência colonial – permanece conduzindo uma marcha fúnebre cujo colapso parece ser não somente um futuro não muito distante, mas, para muitos, a realidade já vivenciada há séculos. Nesse sentido é que a condição imposta pelo covid-19 não pode ser pensada como dissociada do projeto de desenvolvimento ao qual o mundo está submetido, sob o comando dos interesses de empresários que controlam territórios físicos e agora, também, digitais, através do mercado das informações e dados pessoais.

As queimadas na Austrália no início de 2020, bem como as atuais na região brasileira do Pantanal, a acidificação dos oceanos, a migração de animais humanos e não-humanos em busca de novos habitats propícios para a vida, e o aumento do nível do mar são apenas poucos exemplos dos impactos devastadores das alterações climáticas em todo mundo. Paralelamente a isso, o mundo consome e esgota a terra como nunca antes na história²⁰.

Cabe dizer que os impactos específicos sobre as comunidades humanas e não-humanas mais vulneráveis são também desproporcionais se comparada aos efeitos que acometem as regiões e comunidades com maior concentração de renda no mundo (Oliveira, 2019). Não é por acaso que os inúmeros casos de ecocídios marinhos provenientes da busca e comércio de petróleo e também o investimento na criação de fontes energéticas ecologicamente devastadoras ocorrem em locais mais pobres e vulneráveis politicamente. Terras indígenas, por exemplo, têm sofrido todo tipo de ataque, inclusive institucional, articulando as tecnologias da precarização, sob a égide do progresso e desenvolvimento²¹.

Além disso, cabe ressaltar que os últimos discursos ecocidas encampados e disseminados por céticos climáticos²² e negacionistas científicos²³ que hoje assumem a gestão pública, bem como representantes de grandes corporações que atualmente ocupam cadeiras de destaque mundo afora, parecem apontar para um cenário de conjunção entre o discurso autoritário e a devastação ecológica. Ambos se unificam no projeto colonial de expansão territorial em associação à compra de patentes, a

²⁰ Ver: <https://www.euronews.com/2020/08/22/explainer-today-is-earth-overshoot-day-here-s-what-it-means> Acesso em 23 de agosto de 2020.

²¹ Sobre a Proposta de Ementa Constitucional que libera atividades agropecuárias em terras indígenas, ver: <https://www.gazetadopovo.com.br/republica/pec-libera-atividade-agropecuaria-terras-indigenas/> Acesso em 15 de agosto de 2020.

²² Sobre a participação dos céticos climáticos no Senado Brasileiro em 2019, ver: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/07/12/cientistas-ceticos-sobre-o-aquecimento-global-serao-ouvidos-na-cre> Acesso em 15 de agosto de 2020.

²³ CAPONI, SANDRA. (2020). Covid-19 no Brasil: entre o negacionismo e a razão neoliberal. *Estudos Avançados*, 34(99), 209-224. Epub 10 de julho de 2020. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3499.013> Acesso em 10 de agosto de 2020.

qual Shiva (2001) dá o nome de biopirataria; ou como logo no início da obra a define como uma "pirataria através das patentes, a segunda chegada de Colombo"(Shiva, 2001, p.2).

E continua afirmando que as

"Noções eurocêntricas de propriedade e pirataria são as bases sobre as quais as leis de Direitos de Propriedade Intelectual do Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (GATT) e da Organização Mundial do Comércio (OMC) foram formuladas. Parece que os poderes ocidentais ainda são acionados pelo impulso colonizador de descobrir, conquistar, deter e possuir tudo, todas as sociedades, todas culturas. As colônias foram agora estendidas para os espaços interiores, os códigos genéticos dos seres vivos, desde micróbios e plantas, até animais, incluindo seres humanos". (Shiva, 2002, p.2)

Talvez, por isso mesmo, caiba dizer que a versão do regime epistemicida que vivenciamos atualmente seria o encontro entre o autoritarismo e o colapso ecológico, pois é a partir desse regime de produção incessante de epistemicídios que os saberes e culturas de povos e comunidades tradicionais foram pouco a pouco substituídos pela padronização dos *modus vivendi* hegemônico, colonizador, controlador e possuidor (Shiva, 2001; 2002) e, com isso, consolidando a colonização do imaginário (Dilger et. al., 2016). Este modelo, além de colocar em risco os saberes marginalizados no tempo e espaço, fortalecem a erosão democrática e ameaçam a construção de uma democracia da terra (Shiva, 2002).

Aqui penso que compense apresentar a crítica estruturada de Vandana Shiva às grandes corporações, ao agronegócio e às grandes empresas de alimentos, para que retomemos mais adiante aos apontamentos de Ailton Krenak, e finalmente avancemos para a defesa e importância da educação intercultural e utópica.

Vandana Shiva (2016) afirmará que é com a expansão das grandes corporações, sob o pretexto de sanar a fome do mundo, que esse modelo de progresso ganha adeptos e concessões governamentais que passam a depender desse modelo para que sua economia se mantenha estável. Ou seja, cria-se uma espécie de dívida dos Estados para com essas grandes corporações. Foi neste sentido que Ailton Krenak afirmou recentemente em uma de suas palestras durante a pandemia que nossa revolução deve levar em conta não só os Estados, mas as corporações, pois elas que estariam comandando os Estados e, conseqüentemente mandando no mundo (Krenak, 2020). O cruel, como percebe Shiva, é o uso do discurso da fome para justamente aprofundar a herança colonial da miséria. Nunca se produziu tanta comida para se matar tantas pessoas de fome.

Shiva (2016) afirma existirem dois argumentos que comumente são utilizados pelas grandes corporações e pela mídia para legitimação desse progresso, ao qual a pensadora dá o nome de globalização. O primeiro seria o de que (1) só através desse progresso seria possível aumentar a produção de modo a alimentar todas as pessoas no mundo; (2) a globalização e o livre comércio são necessários para baratear os alimentos, tornando-os acessíveis às populações mais pobres. Contudo,

segundo Shiva, a globalização não produz comida para alimentar aqueles que têm fome. Além disso, a globalização não produz comida, mas *commodities*.

Para a autora, as *commodities* não seriam mais baratas porque o seu método produtivo é mais eficiente. Na verdade, afirma Shiva (2016), elas só são viáveis financeiramente porque são subsidiadas pelos governos de seus países e porque essas empresas se utilizam do *dumping*; isto é, vendem seus produtos a um preço inferior visando e provocando a falência dos concorrentes, principalmente pequenos produtores e agricultoras locais. O subsídio cria produtos artificialmente baratos e estes acabam sufocando a produção local, que sem os mesmos benefícios não é capaz de competir com tais preços. A livre concorrência se mostra, na verdade, cruel e injusta.

Logo, a defesa pela livre concorrência e comércio baseada no argumento de que são facilitadores do fluxo de mercadorias e serviços seria, na verdade, a produção de barreiras de importação que acabam por tornar alguns países ainda mais vulneráveis ao *dumping*. Quais países? Aqueles considerados em desenvolvimento e mais pobres. O livre comércio, portanto, provoca a destruição dos recursos locais de produção e distribuição de alimentos, além de impedir o meio de subsistência dos/as agricultores/as locais.

Estima-se, segundo Shiva (2016), que hoje no mundo um bilhão de pessoas passa fome e, paradoxalmente, metade dessas pessoas são produtores rurais. A globalização provocou uma mudança nas prioridades na qual a alimentação ficou em segundo plano, pois a exportação se tornou prioridade nas políticas. As trabalhadoras e os trabalhadores rurais hoje em dia, embora sejam produtoras/es, acabam por precisar comprar alimentos, já que não possuem acesso à terra para produção do seu próprio alimento. Algumas podem até ser proprietárias de terra, mas são obrigadas a produzir cultura de rendimento, e por isso não conseguem se alimentar de sua própria produção.

Trabalhadoras rurais, sem terras, ribeirinhas e indígenas formam parte do que Krenak (2019) descreve como sendo o grupo de indivíduos esquecidos pelas bordas do planeta, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia ou na América Latina. São, segundo ele mesmo, a sub-humanidade. Então Krenak (2019) pergunta: o que o progresso e o desenvolvimento sustentável querem sustentar? Que modelo pretendem resguardar? Segundo o pensador, esse modelo visa mostrar que é possível viver deslocado da terra, ou seja: distante do conhecimento acerca de uma convivência aproximada com a natureza. Em outras palavras, seria uma forma de permanecer destruindo qualquer cosmovisão que foi capaz de sobreviver ao progresso civilizatório. Por isso mesmo, seu projeto vai contra a diversidade, nega a pluralidade de formas de vida, hábitos e existência, oferecendo um mesmo cardápio, figurino e, se possível, uma mesma língua. Eis a padronização à qual Shiva (2002) nomeia de monocultura do pensamento, conforme visto anteriormente. Logo, esse modelo de progresso baseado na sustentabilidade acabaria, por assim dizer, sustentando um modelo de *commodities*,

favorecendo tanto o avanço da tecnologia de precarização quanto o aprofundamento do regime epistemicida.

4 ENFRENTAR AS COLONIALIDADES: A UTOPIA COMO FONTE PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL²⁴

Já nas primeiras páginas da obra “o bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos”, Alberto Acosta (2017) recupera o pensador e ensaísta peruano Alberto Flores Galindo ao afirmar que se destaca em seu trabalho a defesa de um reencontro com a dimensão utópica, entendida por Galindo como sendo dentre outras coisas uma reinvenção de memória coletiva. Com isso, Acosta propõe a necessidade de compreendermos as dinâmicas sociais a partir do enfrentamento ao que chama de “fantasma do desenvolvimento” (Acosta, 2017). O fantasma nomeado por Acosta está pra além de uma identificação de regime econômico desenvolvimentista que se instala nas Américas desde a colonização dos povos e nações que aqui viviam. Trata-se de um projeto intrinsecamente associado a um modelo hegemônico de imposição em um primeiro momento e em seguida estabelecido contra todas as outras formas de organização distintas daquela que chega junto com as caravelas. Logo, o fantasma do desenvolvimento seria igualmente um esquema de racialização. Trata-se, portanto, do processo de continuidade colonial, ao qual Anibal Quijano identifica como colonialidade (Quijano, 2005) conforme veremos a seguir.

Para questionar as bases desse projeto colonial que se camufla sob o discurso do desenvolvimento, Oliveira e Candau (2010) afirmam que é preciso fazer uma distinção entre colonialidade e colonialismo para efetivamente imaginarmos e criarmos formas de resistência pedagógica ao projeto colonial. Para isso, os autores citam o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres (2007) para afirmar que “apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo” [...] Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente” (Idem, p. 18). E prosseguem afirmando que “apesar de o colonialismo tradicional ter chegado ao fim, [...] as estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica ainda estão fortemente presentes”. (Oliveira e Candau, 2010, p. 19).

Não por acaso Anibal Quijano (2005) vai propor o conceito de colonialidade do poder justamente para referir-se a essa estrutura de dominação que submeteu a América Latina, a África e a Ásia, a partir do discurso e ação da conquista. O termo faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização. Mais especificamente, diz respeito a um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no lócus do colonizador. Nesse sentido, o colonizador destruiria o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio

²⁴ O desenvolvimento deste debate não teria sido possível sem os encontros e debates com o pedagogo Thiago Gabry, de quem tive a honra de orientar o trabalho de conclusão de curso em Pedagogia (INFES/UFF), sob o título “Educação contra a barbárie: caminhos para um pensamento crítico”(Gabry, 2019)

imaginário. Desta maneira, naturalizam-se as ideias do colonizador europeu como superiores às dos povos nativos, fazendo com que o modo de vida, o saber, a cultura nativa da terra seja vista como inferior.

Consequentemente, Quijano (2005) também tratará da colonialidade do saber, entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento – não-europeias –, que negam o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, forjando uma ideia de pertencimento à “outra raça”. Eis aqui a faceta do racismo epistêmico que compõe o regime epistemicida.

Para Mignolo (2003), por exemplo, a expansão ocidental após o século XVI não foi somente econômica e religiosa, mas também das formas hegemônicas de conhecimento, de um conceito de representação do conhecimento e cognição, impondo-se como hegemonia epistêmica, política e historiográfica, estabelecendo, assim, a colonialidade do saber. Se a colonialidade do poder criou uma espécie de fetichismo epistêmico (ou seja, a cultura, as ideias e os conhecimentos dos colonialistas aparecem de forma sedutora, que se busca imitar), impondo a colonialidade do saber sobre os não-europeus, evidenciou-se também uma geopolítica do conhecimento, isto é, o poder, o saber e todas as dimensões da cultura definiam-se a partir de uma lógica de pensamento localizado na Europa. (Mignolo, 2003, p.21).

Neste sentido, pensar uma educação crítica seria pensar uma educação intercultural capaz de enfrentar as raízes coloniais que ainda operam de modo a manter o regime epistemicida em vigor, por isso a importância de se trazer o saber marginalizado, periférico para o epicentro da discussão como crítica ao processo de colonização (Mignolo, 2003). E como poderíamos elaborar uma educação com esta proposta? Aqui convido Galindo (1988) e Walsh (2007) para criarmos novos imaginários que nos auxiliem a adiar o fim do mundo.

Catherine Walsh (2007) afirma que decolonizar seria um processo político-pedagógico que possibilitaria voz e espaço às lutas dos povos marginalizados, como as nações indígenas, povos negros, além de camponeses abandonados à própria sorte. Logo, decolonizar seria uma ação de visibilização de lutas que identifiquem na colonialidade uma fonte de violência social, epistêmica e política. Oliveira e Candau (2010) citam Mignolo para ilustrar a necessidade de se associar a ideia de decolonialidade com o ato de se pensar interculturalmente, do ponto de vista das minorias políticas, principalmente pela perspectiva dos grupos historicamente oprimidos e invisibilizados.

Walsh dá destaque também às categorias territoriais, dado que a colonialidade deve ser pensada também a partir da perspectiva da terra. Neste sentido, propõe a reflexão sobre a fronteira. Para Walsh, o “posicionamento crítico de fronteira” seria um questionamento e a transformação da colonialidade do poder, do saber e do ser, sempre tendo consciência de que estas relações de poder não desaparecem, mas que podem ser reconstruídas ou transformadas, conformando-se de outra maneira. (Oliveira e



Candau, 2010, p. 25). Ou seja, dar visibilidade para outras formas de pensamento, outras cosmologias, outras histórias, principalmente os que fogem da visão marcada pelo eurocentrismo são fundamentais para a construção de um outro modo de estar no mundo, de se perceber e interagir com ele.

Neste sentido, Walsh vai compreender a educação intercultural como uma troca legítima de conhecimento entre culturas; buscando um novo sentido de existência que possa agregar os saberes e culturas na procura por uma sociedade mais equânime; um espaço de confronto e discussão sobre “as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade” (Oliveira e Candau, 2010, p. 26); um dever político-social de inquirir a sociedade por meio de práticas concretas. Neste sentido, a interculturalidade seria a produção de um novo espaço de convivência, um espaço de criação e reconhecimento epistemológico; um lugar de partilha utópica.

Portanto, para que este espaço possa ser alcançado, compreendo que seja fundamental a dimensão utópica. Reconheço, na utopia nossa capacidade imaginativa de decolonização de práticas. Para além disso, reside na utopia a ousadia de decolonização do imaginário. Ou, como sugere Galindo (1988), reside no reconhecimento das utopias – no plural – a esperança no reestabelecimento de dias melhores. Este sentimento e busca por um ideal, segundo o pensador peruano, é o que nos impulsiona para uma paixão compartilhada e que, conseqüentemente, nos impulsiona para a ação.

A ação motivada pela utopia seria aquela que nos permite sobreviver às adversidades do presente, mantendo vivas as vozes do passado que possibilitam a construção de um futuro em reconhecimento às violências que acometeram aos povos e nações, mas também projetam a alegria e partilham culturalmente esses saberes ocultados. Neste sentido, a utopia nos permite um encontro não somente através da dor que nos une enquanto povo, mas também um encontro pela alegria de quem cria e expande possibilidades de viver e ser de forma mais harmônica.

4.1 CONTINUANDO

O momento pandêmico que atravessamos na atualidade demonstra que diante das adversidades ainda somos capazes de criar espaços de acolhimento e de trocas afetivas que possibilitam habilidades imaginativas. Na verdade, se olharmos atentamente, há séculos diferentes etnias indígenas têm resistido às violências impostas pela colonialidade e pelo capitalismo globalizante sobre seus povos. A necessidade de uma resistência sobre a qual aqui tratamos já é experienciada por grupos de indivíduos historicamente subjugados à lógica colonial há muito tempo. É preciso, portanto, olhar e aprender. Aprender a ouvir e reconhecer tanto as violências que constituem o cotidiano da vida que se deu sob a égide colonial quanto reconhecer que há saberes ancestrais que precisam comparecer à cena para projetarmos alternativas à hegemonia devastadora. Momentos como este também nos informam sobre a necessidade e urgência de aprendermos com os saberes coletivos e colaborativos, na contramão do regime capitalista baseado na competição e no individualismo.



Neste capítulo procurei defender a necessidade de recuperarmos nossa esperança no futuro a partir da aposta na dimensão utópica. Para alcançar a dimensão utópica e projetá-la na educação, trilhei caminhos ao lado de autoras/es que dedicam suas reflexões para compreender como o projeto colonial sedimentou um tipo de organização social que sustenta um regime epistemicida; ou seja, um tipo de sociedade baseada na violência combinada com a dominação de territórios e aniquilamento de povos, nações e suas culturas. Neste sentido, corresponde à utopia um resgate ético-político capaz de informar e construir pedagogicamente uma educação intercultural que promova encontros pluridiversos.

Em tempos de pandemia e diante de tantos ataques à educação no Brasil, defender a dimensão utópica pode parecer uma aposta distante da realidade de muitas/os de nós. Ao contrário desse entendimento, penso que esteja justamente na capacidade imaginativa nosso ato decolonial por excelência. Decolonizar nosso imaginário implica em uma libertação simbólica e material que possibilita novas construções e associações colaborativas. Resgatar a dimensão utópica na educação potencializa o papel criativo e transformador que, sob a égide do capitalismo, tem sido esvaziado da relação estabelecida em espaços formais e informais de ensino. Entendo, portanto, que só e somente só com a utopia viva podemos adiar o fim do mundo.



REFERENCES

- ACOSTA, A. O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Editora Elefante, 2018.
- ADORNO, T. (Org.) - Educação e Emancipação. 1a ed. São Paulo: Paz e Terra, v. 1, 1995.
- ANDRADE, F. M. R. Educação ambiental em miradas integrativas e restaurativas: currículos educativos na Amazônia. In: OLIVEIRA, F. A. G.; ANDRADE, F. M. R. Quatro décadas de institucionalização do discurso ambiental: lógicas integrativas e restaurativas em currículos. Revista Espaço do Currículo, v. 3, n. 11, 31 dez. 2018. p.297 – 310. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v3n11.41937/21906> Acesso em 10/02/2020
- CASARA, R. R. - Estado pós-democrático: neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- DILGER, G.; FILHO, J. P. Descolonizar o imaginário: debates sobre o pós-extratativismo e alternativas ao desenvolvimento. Editora Elefante, 2016.
- GALINDO, A. F. La Utopía Andina: esperanza y proyecto. In: _____. Tiempos de Plaga. Lima: Caballo Rojo, 1988.
- GALLEGO, E. S. (Org.) O ódio como política: A reinvenção das direitas no Brasil. Boitempo, 2018.
- KRENAK, Ai. Ideias para adiar o fim do mundo. Rio de Janeiro: Companhia das letras, 2019.
- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.) El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo Del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.
- MBEMBE A. Necropolítica. São Paulo: n-1 edições; 2018.
- MIGNOLO, Walter. Histórias Globais/projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- _____. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.
- OLIVEIRA, F. A. G. Responsabilidade individual frente às mudanças climáticas globais. Rio de Janeiro: Editora Ape'Ku, 2019.
- OLIVEIRA, L. F; CANDAU, V. M. F. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf> Acesso em 10/04/2020.
- PORTO-GONÇALVES W.; QUENTAL, P. A. Colonialidade do poder e os desafios da integração regional na América Latina, Polis [Online], 31 | 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/polis/3749> Acesso em 08/04/2020



QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires: CLACSO. p. 117 – 142, 2005.

SHIVA, V. Who Really Feeds the World?: The Failures of Agribusiness and the Promise of Agroecology. North Atlantic Books, 2016.

____. Earth Democracy: Justice, Sustainability, and Peace. North Atlantic Books, 2015.

____. Biopirataria - a pilhagem da natureza e do conhecimento. Vandana Shiva. Ed. Vozes, 2001.

____. Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia. São Paulo. Ed. Vozes. 2002

SWAMPA, M. Extrativismo neodesenvolvimentista e movimentos sociais. In: DILGER, G.; FILHO, J. P. Descolonizar o imaginário: debates sobre o pós-extrativismo e alternativas ao desenvolvimento. Editora Elefante, 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: Memórias Del Seminário Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.