



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

MAURICIO AUGUSTO NARS

**EPISTEMOLOGIA DO SER:
UMA POSSIBILIDADE EPISTÊMICA NA EDUCAÇÃO PARA SUPERAÇÃO
DA CONCEPÇÃO E DO IMAGINÁRIO COLONIAL MODERNO**

**Campo Grande/MS
2025**

MAURICIO AUGUSTO NARS

**EPISTEMOLOGIA DO SER:
UMA POSSIBILIDADE EPISTÊMICA NA EDUCAÇÃO PARA SUPERAÇÃO
DA CONCEPÇÃO E DO IMAGINÁRIO COLONIAL MODERNO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC –, área de concentração Formação de Professores e Diversidade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade Universitária de Campo Grande - MS, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira.

**Campo Grande/MS
2025**

N189e Nars, Mauricio Augusto

Epistemologia do Ser: uma possibilidade epistêmica na educação para superação da concepção e do imaginário colonial moderno / Mauricio Augusto Nars. – Campo Grande, MS: UEMS, 2025.

84 p.

Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2025.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira

1. Formação de professores 2. Epistemologia do ser 3. Colonialidade 4. Educação emancipatória 5. Educação básica I. Bessa-Oliveira, Marcos Antônio II. Título

CDD 23 ed. 371.12

MAURICIO AUGUSTO NARS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade Universitária de Campo Grande - MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Professores e Diversidade.

Aprovada em. 01/08/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira (Orientador)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Bartolina Ramalho Catanante (Titular Interno)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Fábio Pereira do Vale Machado (Titular Externo)
Instituto Avançado de Ensino Superior e Desenvolvimento Humano (INSTED)

Profa. Dra. Gabriela Di Donato Salvador Santinho (Suplente Interno)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Edgar César Nolasco (Suplente Externo)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

AGRADECIMENTOS

Pela minha existência e a existência de todas as outras coisas, eu agradeço a Deus e ao Universo. Agradeço a todos os grandes mestres em nome de Jesus Cristo, Lahiri Mahasaya, Mahatma Gandhi, Madre Teresa, Albert Einstein, Chico Xavier, Paulo Freire, Deepak Chopra, e tantos outros.

Agradeço a todos os meus antepassados em nome de Nemethalah Jorge Nars, Sofia Riscala, Eduardo Bertolotto, Dayse Gaudioso, em memória de Hide Aparecida Nars e José Gantus Nars. Agradeço aos meus pais Maria Rosely Bertolotto e João Chalita Nars. Agradeço a minha família, minha esposa Jackeline Martins Talon e meus filhos Jorge e Mateus. Agradeço às minhas irmãs Claudia e Luciana. Agradeço a todos os meus familiares, amigos e irmãos fraternos.

Em nome de todos os professores que já passaram em minha vida, agradeço ao professor Marcos Antônio Bessa-Oliveira, pela parceria, incentivo e inspiração em pensar caminhos outros do que aqueles traçados pela obviedade.

Agradeço por mais um milagroso dia e mais uma oportunidade de estar vivo. Agradeço por este espaço sagrado o qual habito. Agradeço por todo conhecimento e experiências que possuo, pela experiência de ser pai e ser professor.

Agradeço pela consciência do caminho da verdade. Agradeço por tudo que tenho e Sou. Amém.

PREFÁCIO

Certo dia me questionei sobre o que eu poderia considerar de mais valioso existente no Universo. Depois de algum tempo, entendi que o que existe de mais valioso no Universo é a vida. Logo, concluí que se a vida é a coisa mais importante do Universo inteiro, e se ela é gerada pela relação entre um homem e uma mulher¹, o quão sagrado deve ser essa união.

Esse raciocínio tem orientado minha relação familiar, bem como o jeito de eu estar no mundo. Uma dedução quase que natural dessa forma de enxergar a vida, foi a de refletir que se a Educação, aqui entendida como processo de formação humana, é responsável por preparar as pessoas para vida, o quão sagrado também é o ato de educar.

Se muitos vivem conscientes desse milagre que é estar vivo e de como devemos honrar cada segundo dessa oportunidade, a maioria de nós ainda vive alheia a essa consciência, o que podemos verificar nos níveis de desigualdades e violência social de todas as ordens, nos índices de estresse, de adoecimento, de suicídio, de atos terroristas cada vez mais alarmantes. Contribuir para que esse cenário seja alterado, é o princípio maior de toda minha intenção de estudo.

O que você leitor vai encontrar aqui, muito diz respeito a reflexões pessoais de um latino-americano, brasileiro, paulistano, branco, do sexo masculino, heterossexual, nascido na década de 80, descendente de italianos e libaneses, se posso dizer assim pertencente a classe média, que morou dos 7 aos 35 anos na cidade de Dourados/MS, que estudou em escola privada (de freiras) até o final do ensino médio, que realizou sua primeira graduação (Direito) também em instituição privada, que posteriormente graduou-se em Pedagogia em instituição pública (UEMS), que é pai e esposo, que não é frequentador assíduo de nenhuma instituição religiosa, mas que reconhece a essência do bem e da verdade de todas as crenças, que hoje está vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da UEMS na condição de aluno, que é servidor público estatutário de Campo Grande no cargo de professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental desde o ano de 2016, e que hoje atua profissionalmente na Divisão de Ensino Fundamental e Médio, da Secretaria Municipal de Educação, com principais atribuições relacionadas ao campo de formação de professores e assessoramento pedagógico das unidades escolares.

A consciência sobre a descrição acima, me coloca ao lado de todas as outras biografias.

¹ Cabe um esclarecimento que essa sentença absolutamente em nenhum momento flerta com qualquer tipo de discriminação e preconceito.

Evidencio que este trabalho não fala apenas de uma temática específica, fala, sobretudo, de um processo de autotransformação que venho experimentando desde quando estava na condição de aluno especial do Programa. Uma das etapas dessa autotransformação tem se materializado no principal objetivo desse trabalho, que é o de apresentar o conceito de *Epistemologia do Ser* como uma perspectiva epistemológica possível na direção de relações horizontais no campo da Educação. Esse conceito despertou em minha cabeça durante os estudos da disciplina Seminário de Pesquisa em Educação I, e, desde então vem sendo lapidado principalmente a partir das agradáveis e valiosas conversas com o professor Bessa, que de pronto acreditou na ideia.

É uma obra inicial. Tenho consciência do grau de complexidade e da amplitude das discussões sobre o tema em epígrafe. Embora consciente também da temporalidade do conhecimento, busco me alicerçar nas bases mais verdadeiras que possam validar os conhecimentos oriundos das Ciências Humanas, e, a meu ver, nada pode oferecer mais legitimidade do que partir de uma análise do próprio ser humano e dos elementos que o constitui. É essa ideia central que irá guiar essa investigação sobre a *Epistemologia do Ser*, caminho este que está apenas iniciando.

O fim maior, apontar perspectivas para a produção de conhecimentos que reconheçam o ser humano na sua amplitude e que esses conhecimentos possam, um dia, permitir que todos os seres humanos tenham acesso a uma vida digna de ser vivida.

“[...] Reflita que algum dia terá subitamente que abandonar tudo nesse mundo: portanto, estabeleça o contato com Deus agora – dizia o grande guru aos seus discípulos. – Prepare-se para a jornada astral da morte que se aproxima, viajando diariamente no balão da percepção divina. Por obra da ilusão, você se percebe como um fardo de carne e ossos que, na melhor das hipóteses, é um ninho de problema. Medite incessantemente e logo contemplar-se-á como a Essência Infinita, livre de todo tipo de sofrimento. Deixe de ser prisioneiro do corpo, usando a chave secreta da *kriya*, aprenda a escapar para o Espírito.”

(Lahiri Mahasaya)

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo geral apresentar o conceito de Epistemologia do Ser, uma possibilidade epistêmica em educação visando a superação da concepção e imaginário colonial de mundo. A proposta epistemológica em questão, parte de elementos que constituem o ser humano, ou seja, o corpo físico e o corpo imaterial. Também considera preponderantes elementos que regem nossa vida no planeta Terra, sendo eles o tempo e a nossa dependência de viver em sociedade, fundamentais, portanto, à dimensão do autoconhecimento, na perspectiva da formação humana, que possa proporcionar a expansão da consciência. Para sustentar essa linha de raciocínio, a pesquisa apoia-se nos trabalhos de Enrique Dussel, em sua argumentação para “Filosofia da Libertação”, e Walter Mignolo, em sua argumentação para a “Desobediência Epistêmica”, correntes filosóficas não-hegemônicas que apontam como grandes responsáveis pela desigualdade e violência social, a concepção e o imaginário colonial de mundo. Contudo, faz-se necessário visitar aspectos históricos, filosóficos, políticos, econômicos e sociais, para compreendermos como a colonialidade ainda se manifesta, sobretudo no campo da Educação. No entrelaçamento teórico da pesquisa, além das referências como Ailton Krenak, Alberto Acosta, Anibal Quijano, Nelson Maldonado-Torres e Paulo Freire, autores latino-americanos, que não quer limitada sua abordagem epistemológica e a fim de suscitar diferentes perspectivas das questões reconhecidamente universais vinculadas a qualquer tipo de organização social — ou seja, a dependência das condições materiais; a consciência do eu (do ser); e as propriedades das relações entre os indivíduos —, busca valer-se também de reflexões de autores como Karl Marx, Mohandas Karamchand Gandhi e Zigmund Bauman. Como proposta de transformação prática, concreta, a pesquisa visa discutir a relevância da criação de uma Política Municipal de Formação Humana, que possa ser materializada em uma proposta curricular formal na Educação Básica, *a priori*, Municipal em Campo Grande-MS. Pois, compreende-se que a Educação, entendida como processo de formação humana, carece ainda de corporeidade física e imaterial para que os estudantes e professores, assim como o corpo administrativo e a comunidade, se reconheçam nos projetos pedagógicos das escolas.

Palavras-chave: Epistemologia do Ser. Colonialidade. Educação Emancipatória. Organização Social. Formação de professores.

RESUMEN

Esta disertación tiene como objetivo general presentar el concepto de *Epistemología del Ser*, una posibilidad epistémica en la educación orientada a superar la concepción e imaginario colonial del mundo. La propuesta epistemológica en cuestión parte de los elementos que constituyen al ser humano, es decir, el cuerpo físico y el cuerpo inmaterial. También considera como fundamentales los elementos que rigen nuestra vida en el planeta Tierra: el tiempo y nuestra dependencia de vivir en sociedad, los cuales son esenciales para la dimensión del autoconocimiento, desde la perspectiva de la formación humana que permita la expansión de la conciencia. Para sustentar esta línea de razonamiento, la investigación se apoya en los trabajos de Enrique Dussel, en su argumentación para una “Filosofía de la Liberación”, y Walter Mignolo, en su propuesta de “Desobediencia Epistémica” — corrientes filosóficas no hegemónicas que señalan la concepción e imaginario colonial del mundo como grandes responsables de la desigualdad y la violencia social. Sin embargo, se hace necesario revisar aspectos históricos, filosóficos, políticos, económicos y sociales para comprender cómo la colonialidad aún se manifiesta, especialmente en el campo de la Educación. En el entrelazamiento teórico de la investigación, además de referencias latinoamericanas como Ailton Krenak, Alberto Acosta, Aníbal Quijano, Nelson Maldonado-Torres y Paulo Freire — quienes no limitan su enfoque epistemológico —, se busca también aprovechar las reflexiones de autores como Karl Marx, Mohandas Karamchand Gandhi y Zygmunt Bauman, con el fin de suscitar diferentes perspectivas sobre cuestiones universalmente reconocidas y vinculadas a cualquier tipo de organización social — tales como la dependencia de las condiciones materiales, la conciencia del yo (del ser) y las propiedades de las relaciones entre los individuos. Como propuesta de transformación práctica y concreta, la investigación busca discutir la relevancia de la creación de una *Política Municipal de Formación Humana*, que pueda materializarse en una propuesta curricular formal dentro de la Educación Básica, inicialmente en el ámbito municipal de Campo Grande-MS (Brasil). Esto se basa en la comprensión de que la Educación, entendida como proceso de formación humana, aún carece de una corporeidad tanto física como inmaterial, que permita a los estudiantes y docentes, así como al cuerpo administrativo y a la comunidad, reconocerse en los proyectos pedagógicos de las escuelas.

Palabras clave: Epistemología del Ser. Colonialidad. Educación Emancipadora. Organización Social. Formación de Docentes.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CF 88 – Constituição Federal de 1998

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MS – Mato Grosso do Sul

ONU – Organização das Nações Unidas

REME – Rede Municipal de Ensino de Campo Grande

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Sumário

PERPETUAR, OU NÃO, A CONCEPÇÃO E O IMAGINÁRIO COLONIAL DE MUNDO.....	9
CAPÍTULO 1 – UM BREVE E SUCINTO OLHAR PARA O CENÁRIO SOCIAL E EDUCACIONAL	22
1.1 – A formação do Estado “moderno”.....	22
1.2 – A desorganização da sociedade	34
1.3 – Educação entendida como processo de formação humana.....	38
CAPÍTULO 2 – UM PENSAMENTO PARA ALÉM DO COLONIALISMO.....	42
2.1 – A essência do colonialismo	44
2.2 – As dimensões da colonialidade.....	46
CAPÍTULO 3 – <i>EPISTEMOLOGIA DO SER</i>.....	52
3.1 – O conceito.....	54
3.2 – O Ser, a consciência e a convivência.....	61
3.3 – O interesse do Estado e porque repensar o currículo formal (prescrito)	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS	75
APÊNDICE I – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO – SEMINÁRIO TEMÁTICO: ESTUDOS SOBRE A COLONIALIDADE E A ATUAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR PARA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE-MS	78
2. JUSTIFICATIVA	79
3. OBJETIVOS.....	79
3.1 OBJETIVO GERAL.....	79
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	80
4. METODOLOGIA.....	80
5. CRONOGRAMA	83
6. REFERÊNCIAS	83

PERPETUAR, OU NÃO, A CONCEPÇÃO E O IMAGINÁRIO COLONIAL DE MUNDO²

“Dentro do capitalismo não há solução para a vida; fora do capitalismo há incerteza, mas tudo é possibilidade. Nada pode ser pior que a certeza da extinção. É tempo de inventar, é tempo de ser livre, é tempo de viver bem” (Ana Esther Ceceña, em **O Bem Viver**: uma oportunidade de imaginar outros mundos. Alberto Acosta, 2016).

As instituições educacionais, desde a Educação Básica ao Ensino Superior, têm enfrentado nas últimas décadas o desafio de formar para vida uma geração que teve suas bases profundamente influenciadas pelos elementos que os nominam de “Geração Z”: celular, computador e internet. Não só as relações sociais entre os indivíduos foram bruscamente modificadas, mas as experiências sociais que impactam diretamente na formação da personalidade dos indivíduos também sofreram muitas transformações nesse período.

Quer dizer: a tecnocolonialidade a meu ver do/no corpo na arte, na cultura e na Educação aqui em debate, de agora em diante, tem a ver com aquela questão da epígrafe de Quijano – de que há uma crise que é ressaltada aos corpos latino-americanos pela sua mais antiga história pós-colonial; genocídios, escravização, colonialismo –, mas, na atualidade, está imperante nesses corpos Latinos (e latino aqui engloba toda a má sorte de sujeitos não-europeus, por exemplo, que desgraçam na exterioridade ao projeto moderno europeu) que não são respeitados pela colonialidade do poder globalizante da tecnologia que finge incluir quando, na verdade, especialmente no caso brasileiro, mata pela exclusão ou submete o corpo à racialização e construção do outro como ser etnográfico, na produção artística, na cultura e na produção de conhecimentos para manutenção dos padrões históricos e contemporâneos (geo, ego e políticos) de poder (Bessa-Oliveira, 2020, p. 177).

Em relação ao cenário social, com o avanço da globalização e as transmutações do capitalismo, numa perspectiva global generalizada, podemos observar que as características da nossa organização social só contribuem para o aumento das desigualdades e violência social, situações tão noticiadas e experimentadas diariamente pela maioria das pessoas, o que potencializa o desafio supracitado.

Encontrar caminhos possíveis que possibilitem a humanidade mudar sua rota de autodestruição é uma demanda urgente que está apresentada para todas as pessoas e para todos

² Desde aqui, é bom que se diga, estamos levando em consideração “A CONCEPÇÃO E O IMAGINÁRIO COLONIAL DE MUNDO”, especialmente em relação ao entendimento de MUNDO, entendendo questões suscitadas desde o resumo — a exemplo da dependência das condições materiais; a consciência do eu (do ser); e as propriedades das relações entre os indivíduos —, claro, entre outras, que parecem naturais e naturalizadas em todas as sociedades atuais que passaram e vivem, de um modo ou de outro, por e os processos de colonização histórico e as colonialidades, essas derivadas daquela, grassadas em seus respectivos projetos de homogeneização e globalização do Mundo. Portanto, a nossa ideia é abordar tais questões a partir de nossa situação local latina, brasileira e sul-mato-grossense, na Educação, mas não é, nem temos a pretensão e/ou intenção de, sintetizar o Mundo sob nossa perspectiva como limitante e exclusivista das condições no mundo das diferenças, acerca dessas questões, para o Mundo todo.

os setores da sociedade, mas sobretudo, para a Educação. E, entendendo o Estado como provedor das garantias e necessidades básicas do ser humano, como habitação, saúde, saneamento básico e seguridade social, a Educação configura-se como um campo estratégico nesse movimento de transformação.

Assim, portanto, precisamos falar de tecnocolonialidade como condição, antes de qualquer coisa, ao invés de tecnologia como recurso em contextos em que os Estados-nações não garantem acessos às tecnologias. Haja vista que não temos sequer, na generalidade do caso da sociedade brasileira, acesso decente às tecnologias mais simples. A tecnocolonialidade também em evidência com a pandemia, graças ao fundamental uso da tecnologia como único recurso para a continuação de muitas coisas (serviços) – para não dizermos da obrigação do recurso tecnológico como forma de sobrevivência à COVID-19 –, por exemplo, na educação, acabou por mostrar nossa enorme deficiência e a ineficiência das políticas públicas (inexistentes do Estado brasileiro) em relação à disseminação/proposição do uso e desuso da tecnologia como recurso aos corpos (Bessa-Oliveira, 2023, p. 7-8).

Neste sentido, este trabalho de dissertação de mestrado, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação/PROFEDUC, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS, tem a pretensão de ser um, mais um instrumento, capaz de contribuir para que um dia, a humanidade, a sociedade organizada, alcance o que podemos chamar de horizontalidade nas relações educacionais. Por horizontalidade nas relações educacionais, a ideia que orienta este trabalho, é aquela em que todos os cidadãos têm oportunidade de acesso e permanência em um sistema público de educação, independentemente de quaisquer diferenças, que garanta uma formação técnica e humanista (evidentemente, não sendo a lógica humanista/humano/humanidade como foi construída pelo projeto europeu de colonização), permitindo que cada indivíduo interaja na sociedade promovendo valores e princípios éticos e morais, tendo garantidas às condições básicas referentes a dignidade humana - bases de uma sociedade pacífica e igualitária.

Para tanto, apresento a ideia epistêmica de *Epistemologia do Ser*, um conceito, ainda em desenvolvimento, mas com grande potencial para orientação de qualquer pesquisa, sobretudo no campo das ciências humanas, uma vez que seu conteúdo contempla os elementos que constituem o ser humano e os elementos principais que determinam as condições de existência da nossa espécie. No primeiro grupo temos o corpo físico e o corpo imaterial como seus elementos, no segundo, o tempo e nossa dependência (enquanto indivíduo) de viver em sociedade. As reflexões acerca deste conceito e suas reverberações, com ênfase no campo da Educação, estarão aqui localizadas no capítulo 3.

Para justificar meu ponto de vista, apoio nos estudos sobre a colonialidade, sobretudo no trabalho de dois grandes autores deste tema³, Enrique Dussel e Walter Mignolo. Do primeiro, o ponto mais relevante é o conceito de *Filosofia da Libertação* que busca encontrar caminhos para a “libertação” dos povos historicamente dominados, na perspectiva dos povos latino-americanos, e, do segundo, o conceito de *Desobediência Epistêmica* que transpõe o mesmo foco historicamente mantido na perspectiva da produção de conhecimento. Esses estudos são de grande valia, uma vez que revelam facetas sobre a natureza humana que vão explicar a origem da racionalidade colonial, cujo cerne se baseia nos mecanismos da dominação e da exploração. Ainda em complemento, os trabalhos de Anibal Quijano e Nelson Maldonado-Torres irão contribuir para o entendimento sobre as dimensões, nuances e o alcance da colonialidade no corpo e na alma⁴ das pessoas.

A escolha de tais referências se dá pelo fato de que a compreensão dos mecanismos da dominação e da exploração como bases centrais do colonialismo ou da colonialidade, revelam os princípios que orientam o atual sistema global do capital. A partir daí, podemos observar o tamanho do desafio de atingir aquela já anunciada justiça educacional, haja vista o entrelaçamento das condições sociais e materiais com as condições educacionais, em todas as suas dimensões (filosófica, política, material, ética, moral, didática e metodológica). Como Marcos Antônio Bessa-Oliveira bem sinaliza

Quero dizer que, pensando um pouco em tudo isso até aqui colocado, vou me perguntar: qual será o futuro da Universidade? Ainda que sem, num primeiro momento, tentar me atrever a responder, entrevejo questões que, sim, podem ser apresentadas e discutidas considerando cenários contemporâneos, histórias do passado, para pensarmos no futuro da Universidade como espaço que precisa continuar trans-formando, no melhor sentido de Ivan Illich (1985), as vidas, especialmente, dos pobres. Esta minha ideia de trans-formação, seja para jovens, mas também para crianças, adultos e também para cidadãos/ãs/es em situação de “melhor idade” (as Universidades da Melhor Idade, Universidades para a Terceira Idade, entre outras nomenclaturas, estão aí presentes), igualmente para pessoas de diferentes classes sociais, não restrita a pobres, é uma urgência social. Pois, entendendo uma sociedade trans-formada socioculturalmente – política, educacional, artística, ética, estética, democrática, filosófica, científica e criticamente falando, entre outros aspectos para tentarmos viver juntos – esta trans-formação precisa ser muito mais ampla que restrita a exclusividade de corpos que sofrem (Bessa-Oliveira, 2023a, p. 8).

Este tipo de caminho reflexivo é indispensável, pois não vamos resolver os problemas de infraestrutura das escolas apenas com investimentos monetários; não vamos resolver os problemas em relação a formação de professores apenas investindo e aprimorando os programas de formação inicial e continuada; não vamos erradicar o analfabetismo ou a evasão escolar

³ Não desmerecendo os trabalhos de autores como Ramón Grosfoguel, Zuma Palermo e tantos outros.

⁴ Aspecto da humanidade perfeitamente visível ao considerar o processo de construção da subjetividade.

apenas considerando as condições de acesso e permanência na escola; só conseguiremos atingir transformações duradouras ressignificando princípios humanísticos que orientam nossa forma de organização social. Como também argumenta Marcos Antônio Bessa-Oliveira (2025), *a atual situação da educação brasileira não pode mais estar restrita ao despendimento social (sem despendimento crítico-emocional dos favorecidos) de dinheiro.*

Sendo assim, voltar os olhares para a influência da colonialidade no campo da Educação, significa reconhecer concepções e imaginários de mundo que orientam toda organização social do mundo atual.⁵ Nesse movimento, sobressalta-se a concepção e o imaginário colonial que serviu e ainda serve como base do sistema econômico dominante, que se espalhou por todo o planeta - inclusive sobre os países ditos como orientais -, sob as bandeiras da “racionalidade” e da “modernidade”, todas perspectivas eurocêntricas de enxergar o mundo.

As mudanças instituídas pelos Sistemas – como dito, governamentais e/ou pelas corporações privadas – de trabalho, sociedade, política, cultura, economia, direito, dever, ética, estética, democracia, entre outras, refletem diretamente nas prerrogativas que regem a sociedade como um todo. Fato que não deveria o ser. Mas o é. Pois, experimentando a condição de consumir, consumir, consumir e ser feliz, *aprender a desaprender para reaprender de outra maneira* (MIGNOLO, 2003) tornam-se praticamente dispensáveis. Neste caso, então, é evidente que se a Universidade não tem se estabelecido como a instituição que veio e vem provocando este aprender a reaprender tudo de outra forma, continuando com sua cartilha teórico-crítico-didático-pedagógico-metodológica – modernos –, acaba sendo desimportada já no presente para a sociedade em geral que foi conduzida ao lugar do trabalhar para ter e somente assim poder almejar ser sobrevivendo. Dirá então, considerando a atual situação, o que será para o futuro da Universidade: inovar-se tecnologicamente para enfim internacionalizar-se e pronto? Será esta a demanda da sociedade do futuro? Continuaremos sobrevivendo em lugar de viver? Viveremos e não conseguiremos nunca mais conviver? (Bessa-Oliveira, 2023a, p. 11-12).

Para destacar ainda mais a relevância e atualidade dessas discussões, trago um dado curioso e não muito discutido, publicado pela ONU⁶ e que teve sua última atualização em maio deste ano (2024), dando conta que, em todo o planeta, 17 territórios ainda são considerados colônias, tendo como Estados que mais exercem esse domínio, Reino Unido e os Estados Unidos. Considerando que há 80 anos atrás quando esse tipo de informação passou a ser registrada, esse número era de 72 nações sob o domínio administrativo de outros Estados, verificamos a atualidade da luta contra a colonialidade como um sistema ainda vigente de organização social. Se a dependência administrativa é muito mais evidente, há de se levar em

⁵ Falar em mundo, neste sentido, pode parecer um pouco pretencioso demais de nossa parte. Entretanto, ainda que sem querer dar conta da situação planetária, não é de desconhecimento de uma significativa parcela intelectual – estudada – que até mesmo a Educação, em vários contextos globais, está situada em relação à economia financeira.

⁶ Disponível em <https://www.un.org/dppa/decolonization/en/nsqt>. Acesso em: 04 jun. 2024.

conta as outras dimensões de controle das quais se vale a colonialidade e que se manifestam na vida cotidiana de forma sorrateira.

Estabelecendo como categoria de análise a colonialidade, os referidos autores nos auxiliam a perceber as suas reverberações na esfera do poder, do saber e da construção da subjetividade, o que nos permite identificar as engrenagens do sistema sob o qual as nações imperialistas mantêm sua dominação e seus *status* de privilégios historicamente estabelecidos.

Sob a lógica de fazer parte dos sistemas imperantes, sujeitos latinos - mais ainda brasileiros - habituaram-se a pensar viver como os europeus e estadunidenses. Pensando acessarem tudo na mesma condição que acessam aqueles, os brasileiros não se percebem sobrevivendo controlados subjetivamente por um aparato de ordens tecnológica, econômico, político, mas também cultural e educacional que definem como deve girar o mundo baseado na mesma lógica colonial. Nesse sentido, acabam, também, reverberando esses mesmos controles sobre os corpos que julgam racializados e economicamente menores, portanto, sem direitos ao acesso aos supostos privilégios que pensam tê-los (Bessa-Oliveira, 2025, s/p).

Assim, é impossível falar sobre as questões de desigualdade social (e educacional) sem mencionar o sistema hegemônico que hoje impera praticamente no mundo inteiro, sob a égide do capitalismo. E para entendê-lo, sobretudo para nós latino-americanos, faz-se necessário relacioná-lo ao pensamento colonial que determina nossa forma de viver e estar no mundo. Como consequência, somos obrigados a admitir que a origem dos problemas que enfrentamos no campo da Educação não tem suas raízes na escassez de recursos, na má administração dos recursos disponíveis ou na falta de entendimento ou domínio teórico que possam orientar as práticas pedagógicas, mas sim em princípios fundamentais que regem a nossa vida em sociedade.

E se formos mais a fundo ao analisar as influências da colonialidade na Educação, pensando por exemplo no caso “Das Artes e da Universidade”, “cada uma na sua especificidade enquanto fazer e instituição, foram descorporeizadas dos corpos e dos mundos das sociedades contemporâneas do século XXI por meio, pior, de políticas e políticos que mais deveriam apoiar suas situações e proporem mudanças nessas para contemplar as mudanças das sociedades” (Bessa-Oliveira, 2023a, p. 12).

Neste sentido, do ponto de vista latino-americano, a história colonial que teve início em 1500 ainda está muito presente no nosso cotidiano, basta olhar para as relações econômicas, políticas e sociais estabelecidas ao longo de todo o tempo decorrido até hoje. A mesma reflexão faz Enrique Dussel, quando argumenta em um dos seus textos, que essa data marca o início do “mito da modernidade”, colocando a Europa como o centro do mundo, tendo como uma de suas facetas o “processo de “en-cobrimento” do não-europeu” (1993, p. 8).

Passados mais de 500 anos, se procurarmos explicações para entender como a colonialidade ainda consegue ter espaço até hoje nas nossas vidas, no meu entendimento, o que vai justificar essa perpetuação da colonialidade é fato da nossa forma de organização social ainda se valer dos princípios de dominação e exploração (primitivo e instintivo), motrizes do sistema capitalista.

Se a intenção for caminhar em direção a uma sociedade igualitária com justiça educacional ainda prevalecem, o que demanda considerar outros fundamentos que possam orientar à nossa maneira de se relacionar em sociedade e com a natureza -, ora trazidos à tona com a nossa proposta do conceito de “*Epistemologia do Ser*”. De fato, também nos caberá compreender que os mecanismos de dominação e exploração, característicos do pensamento colonial, são frutos da própria natureza humana, estando presentes desde os mais longínquos registros históricos e repassados até os dias de hoje.

Ainda, considerando este trabalho como um produto vinculado a um programa de mestrado, de uma universidade,

Mas para os/as/es professores ainda se coloca a lógica impositiva do próprio Sistema acadêmico. O que reforça o tal empreendedorismo educacional. Se não concentrado nas mãos da dirigência da própria instituição em si, é evidenciado por demandas que descem “de cima para baixo” como decretos e ordens resolutivas vindas das instancias administrativas mais altas: as que literalmente pagam os salários pelos trabalhos. Assim, num reajando da lógica de Walter Mignolo sobre o *consumir, consumir, consumir e ser feliz* ao referir-se ao trabalho como único mecanismo de vida, é, para a situação de um produtivismo exagerado que nos é cobrado a fim de inovar e internacionalizar a Universidade, uma produção tecnológica para além de sentidos eletrônicos, que se converte em produção, produção, produção como o caminho único e que parece sem volta para a vida, da ética e das subjetividades controladas pelo sistema imposto como empreendedorismo educacional que deve formar para o trabalho: lattes, CNPq, CAPES, Pró-reitorias, Reitorias, Fundações, Agências etc (Bessa-Oliveira, 2023a, p. 14).

Nesse sentido, embora do ponto de vista acadêmico essa dissertação resguarde seu objetivo geral na apresentação do conceito de *Epistemologia do Ser* como um possível caminho para rompermos com a lógica alinhada à concepção e imaginário colonial de mundo, estabelecermos relações educacionais horizontais, a linha de argumentação que está sendo adotada vai acabar estabelecendo outra formação como princípio primordial do processo de formação humana, sendo anterior a Educação como conteúdo: a dimensão do autoconhecimento. Sendo assim, o conceito de *Epistemologia do Ser* vai apoiar a argumentação de que essa discussão deve estar dentro das escolas, em todos os aspectos do currículo, sendo o centro de toda atividade que é desenvolvida nas instituições de ensino. Não só isso, que é necessário discutir os aspectos do autoconhecimento nos cursos de licenciatura e em todos os espaços que comportam a temática formação de professores.

Do mesmo jeito, considerando esta ser agora uma situação de Formação de Professores de Arte ou de outras áreas de conhecimentos, vou propor discutir como a arte pode e deve ser compreendida como um fazer trans-formador de vidas em analogia às relações pessoais em sociedade. Igualmente, claro, a discussão não estará limitada à juventude. A arte compreende um global étario, senão como única coisa/fazer sociocultural, que se manifesta de diferentes formas, modos, jeitos, a partir de diferentes sensações, subjetividades, com variadíssimos fins, em busca de múltiplas e diferentes coisas que não se restringem a um tipo de público/sujeito. Mas, mais ainda, a arte dá-se em sentidos duplos, sejam nestes lugares que acabo de sinalizar, mas, muito mais deve estar, estará sempre presente na relação com sentido duplo em salas de aulas e/ou em quaisquer outros espaços de (trans)formação: posso adiantar que, neste caso, em relação à arte, mais que qualquer coisa, o processo deve ser o de ensinar-aprendendo e/ou aprender-ensinando; logo, trans-formações múltiplas, no mínimo docente <=> discente e discentes <=> docentes, assim como discentes <=> discentes e docentes <=> docentes (Bessa-Oliveira, 2023a, p. 5).

Haja vista que as relações verticais que se estabelecem no campo da Educação, materializadas nos princípios de classificação, meritocracia, competência, habilidade, individualidade, produtividade e competitividade, que são oriundos das noções de racionalidade e modernidade criadas pelo pensamento eurocêntrico, buscar uma nova base de referência para promovermos a dignidade humana é temática mais do que relevante, é condição crucial para perpetuação da espécie. Sobre esse aspecto, sobre a emancipação humana via Educação, Paulo Freire dedicou tantos trabalhos, dos quais destaco “Pedagogia do Oprimido” (1968), “Educação como prática da liberdade” (1967) e “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa” (1997), que expressam as emergências das classes populares frente a coerção da elite dominante.

Para as discussões em torno desse autoconhecimento, dessa necessidade tão intrínseca aos seres humanos de se conhecerem enquanto espécie, enquanto elemento natural que se relaciona com todos os outros elementos que existem no Universo, me apoio em reflexões filosóficas de autores como Ailton Krenak, Mohandas Karamchand Gandhi, Paulo Freire e Zigmund Bauman, que de certa forma indicam a necessidade de mudarmos os rumos da humanidade, na perspectiva da construção de uma sociedade justa, fraterna e igualitária, e, que atendam as condições da dignidade humana que permitam a perpetuação da nossa espécie.

O *pisar suave* nessa plataforma que é a Terra, de Ailton Krenak, ou a vida testemunhada pelo *Ahimsa*⁷ de Gandhi, só poderão ser possíveis numa sociedade que preze o autoconhecimento em um nível de entendimento que reconheça o ser humano como um elemento da natureza e não como proprietário dela, que nos faça compreender que este planeta é uma casa comum e que todos nós temos responsabilidades no seu cuidado e manutenção.

⁷ Princípio da não-violência observado por Mahatma Gandhi, conjugando as três dimensões: pensamento, palavra e ação.

“Não ter o princípio moderno de controle do corpo humano sobre o corpo da Natureza, é condição para mudança dos paradigmas que regem a sociedade atual. Pois, neste princípio prevalece o extermínio comum, ao corpo humano e à Natureza” (Bessa-Oliveira, 2025, s/p).

Diante da herança colonial, não temos condições de restabelecer estados e condições originárias, desfazer todo entrelaçamento de culturas, mas podemos reconhecer a necessidade de superação das matrizes de dominação e exploração, para convivência e cooperação mútua entre os povos. O que seria dizer, a partir de um pensamento *outro*, em re-existir e/ou re-existência como possibilidade outra de vida. Se é um destino humano a superação dos limites do corpo físico, a transcendência, o autoconhecimento é fator preponderante nessa jornada.

Feita esta breve introdução, o leitor deste trabalho encontrará a seguinte ordem temática que compõem esta dissertação. O capítulo 1 está subdividido em três tópicos, sendo que o primeiro deles, *A formação do estado “moderno”*, analisa criticamente a formação histórica e social da América Latina, destacando como o processo/projeto de colonização europeia (século XVI) estabeleceu um pensamento hegemônico eurocêntrico que estruturou o mundo sob bases de dominação e exploração. Essa lógica colonial, ainda presente, moldou não apenas as relações econômicas e políticas, mas também o modo de pensar, conhecer e educar.

O eurocentrismo e o capitalismo global perpetuaram desigualdades, principalmente nos países colonizados, que seguem marginalizados dentro de um sistema mundial que valoriza o conhecimento e os padrões culturais europeus e estadunidenses em detrimento dos saberes locais e das experiências históricas dos povos latino-americanos. Neste sentido, apoiado pela bibliografia supracitada, aponto que a superação dessas estruturas exige uma reconfiguração profunda da relação entre Estado, sociedade e educação/necessidade de uma descolonização do conhecimento.

No segundo tópico, *A desorganização da sociedade*, a discussão levantada apresenta uma reflexão crítica sobre a crise global contemporânea, marcada por desigualdades sociais, degradação ambiental, conflitos políticos e a desumanização da vida. Essa realidade, fruto das disputas de poder e da exploração desenfreada dos recursos naturais, evidencia o afastamento do ser humano de sua própria essência e da natureza. Inspirado em Bessa-Oliveira, reforço a ideia de que toda forma e toda vida estão na natureza, ressaltando que cada existência - humana, vegetal ou animal - possui valor intrínseco e importância na teia da vida. No entanto, a modernidade capitalista tem relegado muitas vidas à condição de descartáveis, perpetuando a exclusão e a negação de diversos corpos e culturas.

Com base no pensamento de Zygmunt Bauman (2002), me valho do conceito de “liquidez” como metáfora da fragilidade das relações humanas na sociedade contemporânea. A

liquidez social, segundo Bauman, é resultado de um sistema capitalista que valoriza o consumo, a produtividade e a competitividade em detrimento da solidariedade e do bem-estar coletivo. Essa dinâmica cria um modo de viver superficial e imediatista, em que os vínculos afetivos e éticos se dissolvem, e o ser humano passa a viver em constante instabilidade. Nesse contexto, a educação, ao invés de promover o desenvolvimento integral e crítico, reproduz a lógica mercadológica, formando indivíduos voltados para o mercado de trabalho e não para a cidadania e a convivência harmoniosa e em respeito com a natureza e com o outro. Ainda, denuncia a naturalização da irracionalidade e da desigualdade na sociedade atual, visível na banalização da violência, no culto ao consumo e na intolerância generalizada.

A escola, inserida nesse cenário, torna-se campo de disputa entre valores humanísticos e exigências do mercado, refletindo a crise ética e estrutural da própria sociedade, o que evidencia a urgência de repensar o papel da educação como prática humanizadora e libertadora, visando a reconstrução de laços sociais que valorizem as diversas formas de vida e conhecimento, e que promovam um novo paradigma civilizatório, baseado na convivência comunitária, equilibrada e respeitosa entre seres humanos e natureza.

Fechando o capítulo I, o terceiro tópico, *A educação entendida como processo de formação humana*, a educação é apresentada como um dos principais espaços de reprodução dessa hegemonia dentro do cenário atual de ambos. As instituições escolares e universitárias, mesmo quando defendem o ideal de emancipação, continuam operando sob uma lógica que valoriza o conhecimento técnico e mercadológico, em vez de promover a formação crítica e transformadora. A mercantilização da educação, que transforma o saber em produto e a formação em instrumento de empregabilidade, reflete o domínio do capital sobre a vida social. Assim, a escola pública brasileira, longe de cumprir seu papel de igualdade, torna-se um mecanismo de manutenção das desigualdades históricas, revelando um “*apartheid* educacional” sustentado por políticas que priorizam interesses econômicos sobre os humanos e sociais.

Para uma verdadeira transformação, aponto a necessidade de uma reflexão profunda sobre o conceito de educação como processo de formação humana, demonstrando que ela vai muito além da mera transmissão de conhecimentos técnicos/teóricos. A partir de Paulo Freire e sua *Pedagogia da Autonomia*, revela-se que a educação deve valorizar os aspectos humanos e éticos do ato de ensinar, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, diferencio duas dimensões formativas: a *formação técnica*, que desenvolve habilidades e conhecimentos instrumentais, e a *formação comportamental*, que envolve valores, princípios e atitudes que sustentam a convivência humana digna e solidária.

Ao criticar a estrutura atual do sistema educacional, que se mantém presa à lógica colonial e capitalista, indico que a educação, portanto, deve articular essas duas dimensões para promover o autoconhecimento, condição essencial para o desenvolvimento integral do ser humano como será articulado no texto e para a expansão da sua consciência de si.

Autores como Dermeval Saviani, Vitor Henrique Paro e Newton Duarte são citados para reforçar que o ensino, ao se pautar por uma visão tecnicista e mercadológica, perde seu potencial emancipador. As chamadas “pedagogias hegemônicas” - construtivismo, pedagogia das competências, dos projetos ou multiculturalista - são criticadas por não questionarem as bases do capitalismo nem por promoverem a superação das desigualdades estruturais, reforçando assim um modelo de educação que mantém o *status quo* social e cultural. A predominância de termos como “competências” e “habilidades” na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) revela a subordinação da educação às demandas produtivas do sistema.

Com base nos trabalhos de Enrique Dussel, Marcos Antônio Bessa-Oliveira e Walter Mignolo, defende-se que tanto a escola quanto a universidade permanecem como espaços de reprodução do pensamento colonial e eurocêntrico, sustentando as dimensões da colonialidade, sobretudo a do “saber”. Segundo esses autores, essas instituições ainda operam sob paradigmas filosóficos e epistemológicos que invisibilizam as diferenças e impõem o “Grande Mesmo” - a perspectiva dominante que inferioriza o outro. A educação, ao não considerar a totalidade do ser humano - corpo, mente e espírito - nas suas diferenças, limita-se a formar indivíduos adaptados ao sistema, e, não sujeitos críticos e criadores de novas possibilidades de existência. Assim, encerra-se o capítulo com uma provocação: se continuamos olhando apenas para uma parte de nós mesmos, como poderemos construir a educação transformadora e humanizadora que realmente desejamos?

Em relação ao capítulo 2, *Um pensamento para além do colonialismo*, a linha argumentativa pretende, apoiada nos estudos e pesquisas de Anibal Quijano, Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres e Walter Mignolo, especificamente nos conceitos da *colonialidade do saber, do poder, do ser* (subjetividade), além da *desobediência epistêmica* (conhecimento) e da *filosofia de libertação*, evidenciar como a colonialidade sobrevive até hoje e ainda determina os rumos das nações latino-americanas. Interessa compreender a amplitude do mecanismo de colonização e os impactos desse mecanismo na sociedade, na vida das pessoas, mais ainda no campo da Educação.

Para tanto, o capítulo está subdividido em dois tópicos, a saber: *A essência do colonialismo* e *As dimensões da colonialidade*. O primeiro apresenta uma análise crítica do colonialismo e da colonialidade, destacando que seus princípios fundamentais - dominação e

exploração -, continuam estruturando as relações humanas até os dias atuais. Essa lógica não se limita mais ao controle territorial e econômico, mas alcança também a subjetividade, isto é, as sensações, emoções e percepções que compõem a experiência humana. Deste modo, argumenta-se que vivemos sob formas de controle que atravessam tanto o corpo físico quanto o espiritual, e que sistemas religiosos, políticos e culturais ainda reproduzem as lógicas coloniais de poder.

Em uma perspectiva histórica, busca refletir que a dominação e a exploração surgiram como mecanismos primitivos de sobrevivência, quando os seres humanos precisavam controlar a natureza para garantir alimento e abrigo. Contudo, com o avanço da civilização, essas práticas passaram a ser dirigidas contra outros seres humanos, resultando em desigualdades e hierarquias sociais. No contexto do capitalismo contemporâneo, tais mecanismos assumem formas sofisticadas, mascaradas por discursos de paz, justiça e igualdade, enquanto perpetuam o luxo e o privilégio de poucos. Por isso, o estudo da colonialidade é essencial para compreender que a liberdade moderna é, em grande parte, ilusória, uma vez que continuamos a viver sob a dominação do pensamento hegemônico ocidental que controla não apenas a economia, mas também o conhecimento e a subjetividade da humanidade.

Para finalizar o capítulo 2, amplia-se esse debate ao conceituar as dimensões da colonialidade - poder, saber, ser e subjetividade -, revelando como os mecanismos de dominação e exploração se perpetuam nas relações humanas, seja entre as pessoas ou com a natureza. Aqui, sustentado pelos trabalhos de Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres e Walter D. Mignolo, identifica-se que a colonialidade do poder trata das formas modernas de exploração e hierarquia social; a do saber denuncia o controle do conhecimento e da epistemologia; e a do ser e subjetividade evidencia o impacto da colonização na linguagem, na cultura e na experiência existencial dos povos oprimidos.

Por fim, o capítulo 3, *Epistemologia do Ser*, é destinado a apresentação do conceito de Epistemologia do Ser, sustentado por um organograma dos elementos que constituem e determinam a existência do ser humano e um esquema sobre esta trajetória constitutiva. Estruturado em três tópicos, o capítulo propõe uma reflexão sobre as bases epistemológicas que orientam a produção do conhecimento no Ocidente - o positivismo, o materialismo histórico e a fenomenologia - e como essas linhas, originadas em contextos coloniais, continuam a limitar a produção de saber nas universidades latino-americanas. Questiona o predomínio dessas epistemologias eurocêntricas e aponta a necessidade de repensar o modo como compreendemos o ser humano e o mundo, valorizando dimensões não apenas racionais, mas também espirituais e subjetivas.

Nesse sentido, a proposta da Epistemologia do Ser surge como uma alternativa epistemológica que busca integrar as dimensões física e imaterial do ser humano, considerando também a temporalidade (passado, presente e futuro) e a condição social como elementos que influenciam a existência. Defendendo que o conhecimento só é legítimo quando está em consonância com tudo aquilo que constitui o ser, reconhecendo a pluralidade das experiências e saberes humanos, essa concepção busca romper com a verticalidade das relações de poder típicas da modernidade ocidental propondo uma nova ética do conviver: em vez de viver para “ter”, viver para “ser e coexistir”. Trata-se de um chamado à horizontalização das relações humanas, em que a educação tem papel central como meio de expansão da consciência e de libertação epistemológica.

Com essa tecitura textual, associa a Epistemologia do Ser à educação transformadora e libertadora, em diálogo com autores como Paulo Freire, Walter Mignolo e Enrique Dussel, que defendem uma pedagogia baseada no autoconhecimento. A expansão da consciência é apresentada não como um objetivo místico, mas como um processo ético, político e cognitivo de emancipação do sujeito e de reconstrução da relação entre humanidade e natureza. Nessa perspectiva, a educação deve promover uma escuta profunda de si e do outro, reconhecer as múltiplas dimensões do saber e descolonizar as referências epistemológicas. Assim, a Epistemologia do Ser não apenas propõe uma nova forma de conhecer, mas também uma nova forma de existir e viver em comunhão, resgatando o sentido humano, espiritual e coletivo da vida frente às imposições da racionalidade moderna e colonial.

A construção argumentativa do último capítulo parte de uma reflexão pessoal sobre o autoconhecimento e sua relação com a forma de pensar, viver e estar no mundo, destacando a interdependência entre os seres humanos como condição essencial para a sobrevivência e continuidade da espécie. Essa interligação não se limita apenas ao campo material, mas também se estende ao plano imaterial, onde persiste a crença em uma continuidade da vida após a morte.

Nesse contexto, questiona o papel da escola no processo de formação humana na perspectiva de uma educação descolonizada, que ultrapasse os limites do ensino técnico/teórico e acadêmico, incorporando práticas voltadas ao autoconhecimento, à arte, à filosofia e à espiritualidade. Tais práticas podem contribuir para a formação de sujeitos conscientes e transformadores, capazes de enfrentar as crises humanitárias e ambientais contemporâneas e de construir um mundo mais justo, equilibrado e solidário.

Enfatizando que a educação pública é um espaço estratégico na consolidação da cidadania e dos direitos humanos, defende-se a formulação de uma Política Municipal de Formação Humana, especificamente no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Campo

Grande-MS, que possa dar suporte a uma proposta curricular que contemple o autoconhecimento, a pluralidade e a descolonização das subjetividades, garantindo a efetiva promoção da dignidade humana.

CAPÍTULO 1 – UM BREVE E SUCINTO OLHAR PARA O CENÁRIO SOCIAL E EDUCACIONAL

“A desvalorização do mundo humano aumenta em proporção direta com a valorização do mundo das coisas” (Karl Marx).

Os principais problemas encontrados em um sistema público de educação, como o analfabetismo funcional, a evasão escolar, o baixo índice de desempenho dos alunos, a complexidade das discussões em torno da cultura e da produção de identidade, estão intimamente ligados a princípios da própria natureza humana, ao processo histórico de constituição do ser

Por esse ponto de vista, olhar para as demandas educacionais atualmente, requer problematizar a escola pública numa perspectiva conceitual e estrutural. O combate às desigualdades educacionais, que nada mais são do que um reflexo das desigualdades sociais, exige identificar a articulação entre os aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos, filosóficos e educacionais que determinam a configuração da sociedade.

Este capítulo se propõe justamente fazer esse caminho. Para tanto, considerando com mais ênfase a realidade brasileira, busca-se apresentar um panorama geral desse cenário, de maneira que possamos minimamente visualizar a estrutura do tabuleiro onde se dão as relações e disputas de poder, que acabam afetando decisivamente a maneira como pensamos, concebemos e fazemos Educação.

É óbvio que, dada a infinidade de temáticas e aspectos que se relacionam, as colocações e ponderações serão mais gerais, destacando a influência do movimento colonial de 1500, sob o qual foi erguida a ordem mundial imperialista do capitalismo. Sendo assim, discute-se, de maneira sintetizada, mas não menos importante, as noções de Estado “moderno”, como nós entendemos a organização social, e as facetas conceituais do termo educação.

1.1 – A formação do Estado “moderno”

“[...] Ninguém respeita a Constituição, mas todos acreditam no futuro da nação... que país é esse?” (Renato Russo).

Para nós, latino-americanos, a história de ocupação territorial do nosso planeta e de formação das nações, tal como conhecemos hoje, nos é contada, sobretudo, com ênfase ao processo de colonização e chegada dos povos europeus ao que Martin Waldseemüller chamou de “América”, em 1507, em seu planisfério (Papavero, 2018, p. 9).

A partir desse momento histórico podemos identificar com mais clareza a afirmação do pensamento hegemônico eurocêntrico e a polarização horizontal e vertical do mundo, e, assim, a imposição dessa concepção e imaginário de mundo como referência para a construção de um sistema global. Decorrente desse movimento, as relações entre as nações que foram se estabelecendo com o passar do tempo, foram se dando a partir dos princípios da dominação e exploração – também presentes no sistema capitalista -, característicos da colonização.

Em 500 anos de história, as transformações sociais impostas pelo processo de industrialização e a consolidação do capitalismo como um sistema mundial, multiplicaram o nível de desigualdade e violência social em todo o planeta, mas, de maneira mais contundente nos países historicamente dominados e explorados pelo processo de colonização. “Tudo sobre todos que aqui viviam ou dos que foram trazidos para as Américas foi descartado como se fosse poeira ou ainda é desacreditado sob o rótulo de senso comum para não demonstrar concorrência à obediência da ciência produzida pela *sapiência* europeia e/ou pela tecnologia estadunidense” (Bessa-Oliveira, 2021, p. 1977).

Sobre esse aspecto também Walter Mignolo nos ensina que “no processo de difundir o cristianismo ou missão civilizadora e as linhas correspondentes a esses projetos globais” (Mignolo, 2020, p. 332), as fronteiras impostas pelo pensamento hegemônico foram sendo sublinhadas ao preço de vidas dominadas, exploradas, marginalizadas, subalternizadas, ceifadas por um sistema imperialista hoje materializado nas bases do capitalismo. Por fronteiras, Mignolo explica que seu conceito está fundamentado no limite entre tudo aquilo que é compreendido como pensamento hegemônico e tudo aquilo que é considerado o outro, o diverso a esse pensamento. Sob a ótica desse entendimento, contar a história se resume e se válida apenas pela perspectiva eurocêntrica, e mais tarde também estadunidense, que são tidas como referências em relação as outras formas de viver e de existir, e, assim, de produzir cultura.

A perspectiva pedagógica, comumente praticada nas escolas, formada por grande parte das universidades nos cursos de licenciaturas e pedagogias, por exemplo, ainda que defendendo a conscientização e a emancipação do indivíduo por meio de um projeto de Educação, privilegia uma lógica educacional que reforça os saberes hegemônicos em detrimento dos saberes chamados de subalternos porque esses últimos não são universalmente reconhecidos como científicos. Quer dizer, ainda há uma lógica na educação que parece equivocada quando reforça a prevalência de um conhecimento específico porque foi construído histórico e linearmente sem reconhecer que outras histórias - *histórias locais* - são possíveis em detrimento dos projetos globais (europeus e estadunidenses, moderno e pós-moderno/colonial e de colonialidades/de homogeneidade e de globalização, respectivamente) e colonizadores (Bessa-Oliveira, 2025, s/p).

Neste sentido, o que interessa para efeito desta pesquisa, no que pese a problemática da desigualdade educacional que o Brasil apresenta, é salientar que, durante esses 500 anos, os

quais comportam o bicentenário da Independência do Brasil, a colonização ainda vive, não mais acostada no domínio territorial e político, mas no domínio do conhecimento e do capital. A justificativa de John Locke, considerado um dos precursores do liberalismo, para defender a liberdade dos homens em decidir suas ações, estava ancorada no entendimento de que

[...] toda a humanidade aprende que, sendo todos iguais e independentes, ninguém deve lesar o outro em sua vida, sua saúde, sua liberdade ou seus bens; [...] não se pode conceber que exista entre nós uma “hierarquia” que nos autorizaria a nos destruir uns aos outros, como se tivéssemos sido feitos para servir de instrumento às necessidades uns dos outros, da mesma maneira que as ordens inferiores da criação são destinadas a servir de instrumento às nossas (Locke, 1994, p. 84).

Certamente o raciocínio de Locke não foi uma condição que pautou o desenvolvimento das ideias liberais, muito menos dos arranjos sociais forjados pelas leis do mercado e do capital, justamente porque esse cenário de “igualdade” nunca foi estabelecido por nenhuma nação. “O conceito de igualdade na sociedade moderna também paira sobre os pilares da homogeneidade ou da globalização, moderno e pós-moderno, que sustentam a lógica do assemelhar-se aos colonizadores/conquistadores” (Bessa-Oliveira, 2025, s/p).

A modernidade, que tinha como promessa o progresso e o desenvolvimento de todas as nações que fizessem parte do sistema capitalista, já produziu indícios claros de que essa lógica de mundo só pode perpetuar esse cenário de exclusão e marginalização de classes sociais. O que se tem visto, junto com a expansão industrial e advento do capitalismo, é um processo de mercantilização de tudo que for possível a ser transformado em mercadoria, em bens ou serviço, inclusive de direitos básicos como o acesso ao saneamento básico, saúde e educação.

A educação brasileira, em muitos casos, virou moeda de troca comercial assim como qualquer outra moeda ou mercadoria financeiras no planeta. Por exemplo, vários cursos de graduação, até mesmo em universidades públicas, são ofertados visando ter egressos que atendam as ocupações demandadas pelo e ao mercado de trabalho cada vez mais voraz por mão de obra operária reprodutora, e, cada vez menos aberto para ideias e ideais intelecto-crítico. Da mesma forma, vários estudantes e professores têm se rendido ao sistema de formar/formarem-se para o mercado de trabalho porque entendem, nesta lógica, como sendo o principal resultado de um curso de graduação e até mesmo de pós-graduação apenas a empregabilidade. Moral da história: passaram a vender um conhecimento fictício (diplomado) na universidade para corresponder às demandas do mercado de trabalho (tecnicista) que ficcionaliza o acesso de todos a tudo especialmente se esses todos cumprirem as correspondências com as exigências do sistema operário de trabalho que também se “modernizou” por detrás das lógicas, supostamente, inclusivistas de tecnologia, inovação, internacionalização, flexibilização, extensão e até sustentabilidade como artifícios para uma acessibilidade social (Bessa-Oliveira, 2025, s/p).

Em relação ao Brasil, percebemos que ao sair da condição oficial de colônia, com o fim da subordinação administrativa e territorial, a condição de dominação e exploração ainda nos acomete. Agora, não mais exercida oficialmente por uma outra nação (no nosso caso Portugal), mas sim, pelo conjunto de nações, reunidas em prol *de projetos globais* muito bem

demonstrados (ou desmascarados) por Mignolo (2020), que dominam o conhecimento e o capital. Nesse sentido, o fato de o conhecimento ser um elemento estratégico no movimento de perpetuação do esquema de dominação e exploração, sob o qual foi erguida a sociedade do capitalismo, faz com que a Educação também seja um campo de disputa e relações de poder.

O resultado óbvio dessa dominação e exploração, está materializado nos indicadores educacionais que revelam o *Apartheid* educacional que dá o tom do sistema escolar brasileiro. É por esse prisma que devemos nos questionar se o que buscamos ensinar, o que estabelecemos como currículo prescrito (formal), e, como entendemos o processo de formação humana, desenvolvem função de reprodução do pensamento hegemônico, que limita a maneira de entender a vida, de conhecer a nós mesmos e o mundo em que vivemos.

A passagem de Alberto Acosta evidencia, claramente, que sequer cogitou-se, ao longo desses mais de 500 anos, diante de tantos “sobrenomes” dados ao desenvolvimento, a ideia de praticar desenvolvimento a partir, por exemplo, de outras lógicas paradigmáticas que fossem também culturais. Hoje, travestido de sustentável, me parecem estar por detrás das propostas todas, inclusive agora dizendo serem políticas para a Educação, o velho desenvolvimento (inovar produtivista, tecno-lógico, línguas dominantes, flexi(ha)bilidade e ex-tensão da (com a) universidade contra a sociedade impondo atividades como assistenciais para contemplar ao mercado de trabalho) e o novo progresso econômico. Certamente, essas outras lógicas culturais teriam a nos ensinar formas diferentes de pensar em “desenvolvimento e progresso”, mas também sobre inovação, tecnologia e internacionalização, extensão, flexibilização e sustentabilidade relacionais – ainda que sem precisar travestir-se neles (e como se não o fizéssemos em relação aos dominadores europeus e estadunidenses) que auxiliariam nas construções de ideias que não revogassem as vidas das pessoas e, menos ainda, a vida da Natureza (Bessa-Oliveira, 2024, p. 36).

Assim, outra questão que considero importante, é a reflexão sobre como os princípios do mercado financeiro têm determinado justamente essa nossa forma de entender a vida, de conhecer a nós mesmos e o mundo que vivemos. O processo frenético de mercantilização, que foi se estabelecendo e tem tomado conta do sistema global de produção de bens e serviços, não iria isentar o campo da Educação dos seus “domínios”.

Buscar compreender o sistema educacional excludente que temos hoje, revelado pelos diversos indicadores de desempenho estudantil, implica, necessariamente, em considerar o entrelaçamento dos aspectos econômicos com os contornos sociais que definem a estrutura e organização social e educacional que temos hoje. Consoante a esse entendimento, as pesquisas e dados estatísticos corroboram a existência de um sistema excludente fruto do colonialismo.

Sobre isso, portanto, na pesquisa Bessa-Oliveira vem defendendo a retomada do papel trans-formador, o qual primeiro foi imaginado por meio da Educação e da Arte,

Porque a trans-formação (para) a vida que estou pregando agora não poderá ser realizada nem na Universidade e menos ainda nas Escolas como essas passaram a ser compreendidas pelas sociedades atuais. E, do mesmo jeito, essas duas instituições em que devem reinar a **prática de trans-formação pela produção e de diálogos dos conhecimentos diferentes** (grifo esses últimos) não podem continuar sendo tratadas

pelos poderes públicos e privados (nas suas diferentes instâncias) como ainda mais agora o são. Esses reinando como únicos e exclusivos patrocinadores dos sistemas de Arte, Cultura e Educação considerando que os mesmos sistemas que deveriam patrocinar a totalidade desses deturpa e desviam recursos em prejuízos a esses. Pois, na menor das piores situações, re-forçam desenvolvimentismos inovadores, internacionalizações e tecnológicos a fim de se mostrarem para o mundo como “donos da bola”. Do mesmo jeito, Universidade e Escola não podem retomar seus passados colonizadores – e agora nem estou pensando apenas em uma perspectiva descolonial – para desenvolver aqueles papéis castradores que outrora tivemos na educação universitária e escolar brasileiras: em que os alunos sempre foram tratados à base de castigos e como “recipientes vazios” como se não tivessem nenhum conhecimento próprio e menos ainda controle sobre suas ações e reações às imposições daquelas práticas educacionais. A Universidade e a Escola não podem ter caracteres punitivos em espécie alguma.

Também a arte não pode restringir-se a ideologias político-partidárias e nem também pode se vincular a Sistemas ideológicos de produção. Também não pode a arte estar restrita a um corpo, um lugar, uma história, uma narrativa, a uma lógica de identidade estabelecidas, do mesmo modo a arte não pode ter vínculo restrito com opiniões que re-forçam as diferenças como características para valorizar o que é da ordem de assemelhar-se a padrões podendo excluir o que é diferente (Bessa-Oliveira, 2023a, 15-16).

Já sobre os dados, a exemplo disso, disparidade entre o ideal de ser e a prática de atuação em si da Escola atual, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Censo Escolar de 2021, constatou que a taxa de escolarização de jovens entre 15 e 17 anos é desigual entre as regiões do país. Enquanto nas regiões Sudeste e Sul essa taxa ultrapassa 80%, nas regiões Norte e Nordeste, a média fica em torno de 60% (IBGE, 2021). Essa disparidade é um reflexo de questões históricas e socioeconômicas que perpetuam a desigualdade no acesso à educação.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que avalia a qualidade do ensino nas escolas públicas, também evidencia essa desigualdade. Em 2021, a média nacional do IDEB foi de 5,9, mas as escolas nas regiões Norte e Nordeste apresentaram médias consideravelmente inferiores, apontando para a necessidade urgente de políticas públicas direcionadas a essas áreas (Ministério da Educação, 2021).

Outro aspecto bastante sensível é a evasão escolar. De acordo com dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), cerca de 2,5 milhões de crianças e adolescentes abandonaram a escola em 2020. A maioria desses jovens provém de famílias em situação de vulnerabilidade social, enfrentando dificuldades como a necessidade de trabalhar para ajudar no sustento familiar e a falta de infraestrutura adequada nas escolas (UNICEF, 2021).

A desigualdade educacional também possui uma dimensão racial. Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) indicam que a taxa de analfabetismo entre a população negra é significativamente maior do que entre a população branca. Em 2019, a taxa de analfabetismo entre negros era de 9,7%, enquanto entre brancos era de 4,6%, evidenciando as barreiras adicionais enfrentadas por esses grupos (IPEA, 2020).

A Educação, quando historicamente foi pensada para Educar os filhos de operários para que esses últimos pudessem trabalhar, já ali, mais ainda, horas e horas à fio servindo aos seus patrões. Agora tem sua lógica, no século XXI, não diferente daquela a não ser pela ideia de que os próprios filhos dos operários são de-formados nas escolas e universidades, muitas vezes, para virem e trabalhar no mercado sistêmico do trabalho por horas, dias à fio sem, muitas vezes, os necessários descansos e remunerações compensatórios e, mais ainda, sem se verem partícipes daquele sistema educacional (a escola e a universidade perderam importância nas sociedades (Bessa-Oliveira, 2023). Quer dizer: muitos filhos de ex-operários hoje estão nas escolas e universidades, de Norte a Sul, Leste a Oeste do Brasil (considerando a ideia de industrialização do país nos diferentes contextos), apenas porque são contemplados, eles e suas famílias, com recursos financeiros ofertados (por meio de bolsas e benefícios de outras naturezas) pelos diferentes governos (municipais, estaduais e federal) que visam com esses (bolsas e benefícios), na sua grande maioria, promoção eleitoral. E, com isso, esses acabaram, tais benefícios ofertados mais ainda em lugares miseráveis e aos corpos das diferenças, em muitos casos, afastando do mercado de trabalho sequer como sendo operários os pais e mães de muitos desses filhos e filhas que apenas ocupam lugares numéricos nas escolas e universidades (Bessa-Oliveira, 2025, s/p).

Neste sentido, a conclusão que vamos chegar com os demais capítulos deste trabalho é que essa tal “modernidade” construída pela concepção e imaginário de mundo eurocêntrico, esconde os mecanismos da dominação e a exploração, agora ocultadas pela bandeira das liberdades individuais e do mercado. Nota-se que os problemas que a escola pública apresenta podem ser na verdade sintomas de aspectos muito mais estruturais.

A competência inverte-se para pertinência. Pois, como comumente vem sendo tratada a Educação, em todos os níveis – da Educação Básica ao Ensino Superior –, mundo à fora, escolas e universidades estão sendo obrigadas a deformar mão de obra humana para formatá-los para o mercado de trabalho a fim de atender especialmente, mas não somente, as grandes corporações nacionais e internacionais que dizem avaliar a Educação como critério de emancipação social quando, na verdade, avaliam-na por meio de critério numérico para eleição econômica. O ranqueamento de Escolas e Universidades, brasileiros e internacionais, não levam em consideração a falta de quase tudo – obrigações dos que promovem o ranqueamento – nas instituições que não representam totalidade da vinculação sistemática produtivista-comercial. Quer dizer, vimos crescer no mundo, e o Brasil não ficou de fora desde sempre, mas mais ainda de 2016 para cá, um avanço tecnológico que não corresponde às demandas sociais de comunidades, acadêmicas ou não, e, mais ainda, excluem ainda mais ao contrário de incluir. Portanto, a extensão, mais uma vez – como tem virado o ensino e até muitas pesquisas universitárias – não pode se tornar mais um mecanismo de “tecnocolonialidade” (Bessa-Oliveira, 2020; 2023b), mesmo por meio de aparato educacional, fingindo não o ser ao adotar conceitos popularmente com falsos perfis sociais (Bessa-Oliveira, 2024, p. 21).

Neste sentido, entender o encadeamento dos momentos históricos, registrados em solo brasileiro, demanda considerar a lógica ocidental que orienta a concepção e o imaginário de mundo eurocêntrico. Essa lógica, baseada principalmente nos princípios da racionalidade e da modernidade – criações europeias –, revela um mecanismo de organização social, que é o colonialismo, um dos conceitos centrais desta pesquisa. Sob esse modo eurocêntrico de conceber o mundo, a figura do Estado, como personalidade jurídica responsável pela

organização social, por muito tempo, esteve ligada a figura da Igreja. Religião e política eram escopos sociais entendidos como uma coisa única.

Como adverte Walter Mignolo

No entanto, a modernidade veio junto com a colonialidade: a América não era uma entidade existente para ser descoberta. Foi inventada, mapeada, apropriada e explorada sob a bandeira da missão cristã. Durante o intervalo de tempo entre 1500 e 2000, três fases cumulativas (e não sucessivas) da modernidade são discerníveis: a fase ibérica e católica, liderada pela Espanha e Portugal (1500-1750, aproximadamente); a fase “coração da Europa” (na acepção de Hegel), liderada pela Inglaterra, França e Alemanha (1750-1945); e a fase americana estadunidense, liderada pelos Estados Unidos (1945- 2000). Desde então, uma nova ordem global começou a se desenvolver: um mundo policêntrico e interconectado pelo mesmo tipo de economia (Mignolo, 2017, p. 4).

Na época da chegada dos povos europeus no Brasil, como a história nos conta, o regime de Monarquia já predominava entre os países da Europa. Mais tarde, com a transformação das sociedades, a formação dos centros urbanos, as revoluções industriais, o surgimento de uma nova classe social denominada de burguesia e com o advento do capitalismo, essa *persona* jurídica Estado foi se moldando até chegar na configuração de Estado como conhecemos hoje. Nesse movimento histórico, sabemos que, após a Proclamação de Independência, nosso país viveu tempos de monarquia, passando ao regime republicano, muito influenciado pelas transformações sociais e econômicas que aconteciam na Europa, e, agora também, nos Estados Unidos.

Contudo, não nos interessa, aqui, discutir questões de mérito em relação aos acontecimentos políticos que se desenrolaram nesse intervalo de 500 anos, mas sim, de evidenciar esse modelo de organização social que criou uma personalidade jurídica chamada Estado, responsável por determinar e fazer-se cumprir regras de convívio em sociedade. Também não nos interessa debater sobre as diferentes estruturas que o Estado pode assumir, pois, o ponto de partida das reflexões sobre os problemas educacionais que estão sendo propostas neste trabalho, é justamente a realidade que temos hoje, um sistema de República Federativa que defende a bandeira da democracia.

Neste sentido, o marco central que adoto nessa intenção de análise é a promulgação da Constituição Federal de 1998⁸, e, a “volta” do regime democrático no país. Isso porque em tese, no campo jurídico, é a Constituinte que subsidia todo conjunto de ordenamentos social, político, econômico, também fornecendo as bases para o regramento das matérias relacionadas a Educação.

⁸ Cabe pontuar que o ordenamento jurídico brasileiro segue as origens do direito romano-germânico.

O que quero chamar a atenção, que vai ser um panorama de plano de fundo para as discussões relacionadas aos problemas educacionais⁹ que enfrentamos – na perspectiva de Educação entendida como processo de formação humana –, é o fato de que hoje, oficialmente, o que temos como ente que regula a vida em sociedade é esse Estado, pessoa jurídica de direito público, responsável por equilibrar as demandas entre o direito público e privado, ou seja, entre o direito coletivo e individual, proporcionando condições materiais para o alcance da dignidade humana por toda a população.

[...] as instituições (Estado e Instituições Educacionais) que deveriam ser e aterem-se às questões e “áreas de grande pertinência social”, como já referendado aqui, seja por meio da extensão como está sendo “solicitado” agora, seja pela pesquisa ou por meio do ensino como sempre deveriam já ter sido, sejam ainda pelas ideias de “Inovação, Tecnologia e Internacionalização” e Sustentabilidade, independentemente do nível e/ou do poder hierárquico dessas, essas, para mim, não leram e nunca quiseram tomar conhecimento desse necessário *esforço* para não chegarmos aonde chegamos: “Inovação, Tecnologia e Internacionalização” a qualquer custo e, como já dito também, senão inclusive às lógicas de “Flexibilização”, “Sustentabilidade” e “Extensão” que não podem repetir passados ideológicos, massacrantes e escravocratas, mercantis expansionistas, dominadores e exploratórios progressistas (Bessa-Oliveira, 2024, p. 24).

Considerando esse cenário, embora sob uma análise teórica do ordenamento jurídico instituído, na perspectiva de regular a vida em sociedade, quem sabe, nós possamos encontrar dispositivos normativos suficientes para essa regulação, na prática o que nós temos é uma sociedade desorganizada, que naturaliza as desigualdades sociais e de acesso às condições materiais, e, que justifica essa realidade pelos princípios da meritocracia, da individualidade, da competitividade, da habilidade, da competência, da produtividade, todos eles forjados pelas leis do mercado e do capital. A exemplo disso, façamos a leitura do Preâmbulo Constitucional de 1988:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para **instituir um Estado Democrático**, destinado a **assegurar** o exercício dos **direitos sociais e individuais**, a **liberdade**, a **segurança**, o **bem-estar**, o **desenvolvimento**, a **igualdade** e a **justiça como valores supremos** de uma sociedade fraterna, pluralista e **sem preconceitos**, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, **com a solução pacífica das controvérsias**, promulgamos, **sob a proteção de Deus**, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (BRASIL, 2016, p. 9, grifo nosso).

Deste trecho, alguns elementos são interessantes para reflexão. Os termos que destacamos nos levam à compreensão, a partir do pressuposto de que a finalidade do Estado, tal como foi projetada pela CF 88, é justamente proporcionar condições para a construção de uma sociedade justa e igualitária fundada na garantia da dignidade humana. Essa intencionalidade é oficializada nos dispositivos contidos em toda “Carta Magna”, com destaque

⁹ Resumidos na desigualdade de acesso às condições materiais para o desenvolvimento cognitivo.

para os títulos: “I dos Princípios Fundamentas”; “II Dos Direitos e Garantias Fundamentais”; “VII Da Ordem Econômica e Financeira”; e “VIII Da Ordem Social”.

Mas, se por um lado temos um ordenamento jurídico teoricamente muito bem construído nos alicerces da equidade, por outro, temos a vida cotidiana que dá origem à epígrafe citada neste tópico. Se não respeitamos a Constituição, que é a Lei Maior do país, a pergunta que se apresenta é óbvia: por que isso acontece? A resposta, também um tanto óbvia, começa a ser respondida pelo simples fato de não ser possível respeitar aquilo que não se conhece. São temas que não estão dentro das escolas, não se ensina nada para as crianças sobre isso. Também tem a ver com a questão central do desconhecimento e consciência ao conceito de que dá Epistemologia do Ser, que diz respeito a necessidade do autoconhecimento, de vivermos o dia a dia orientados pela consciência de que somos muito mais do que um corpo físico vivo no presente, mas que também somos compostos por um corpo imaterial e que faz parte de nós, não só o presente, mas também o passado e o futuro.

Ex-tender a universidade às comunidades, neste sentido, parece missão impossível que, quase como à espera de um milagre – como tratei na introdução deste – é e parece ser explorar a mão de obra acadêmica (docente e discente) pela boa imagem da Universidade como condição para, mais uma vez, ter que ter para talvez ser e assim sobreviver. E, mais ainda, continuar de-formando indivíduos para a lógica *do querer-ter-para-poder-ser*. Ao invés de trans-formar para Ser. Esta atual ideia de Universidade precisa corresponder ao poder público que controla os recursos “destinados” à Educação em todos os níveis: municipal, estadual e federal, mas que hoje também estão sendo controlados politicamente por ideólogos que desconsideram a Educação como trans-formadora. Recebe mais recursos aquela instituição que corresponder mais aos aparatos estatais e públicos – inovador, tecnológicos e de internacionalização – que dão mais representação para também angariar mais recursos financeiros. Estas instituições atuam, por certo, contrárias e em detrimento da minha lógica de que é preciso ex-tender a universidade para a comunidade e, igualmente, trazer as comunidades às dependências da Universidade rompendo os muros das ideologias teóricas, metodológicas, tecnicistas, discursivas, objetivas que, quase sempre, têm caráter cientificistas abstrato, masculino branco e heteronormativo: sem corpo, sem alma, sem vida para corresponder às demandas mercantis que têm, cada dia mais, retirado da sociedade a consciência de corpo, alma, vida e diferenças para a convivialidade. A Uni-versidade tem, cada vez mais e mais rapidamente no tempo, se tornado um espaço de Per-versidades (Bessa-Oliveira, 2024, p. 23-24).

Para entender o emaranhado de relações, de disputas de poder, relacionadas a esse panorama, a obra “Para além do capital: rumo a uma teoria de transição”, que teve sua primeira edição traduzida e publicada em 2002, do filósofo húngaro István Mészáros, apresenta sua grande relevância, em que pese a análise da relação Estado/sociedade/capital, delineando a ordem de reprodução sociometabólica do sistema capitalista. Alinhado a perspectiva marxiana, o autor denuncia que esse modelo econômico perpetua os mecanismos de dominação e exploração humana, atuando em todos os setores da sociedade, sobretudo na Educação.

Partindo do cenário apontado por Mészáros, se faz necessário reconhecer que, de fato, um dos problemas mais complexos para que a escola pública se torne essa tão sonhada instituição, capaz de dar iguais condições de desenvolvimento a todos, é encontrar caminhos que possam fazer frente a força que o capital tem exercido em todos os setores da sociedade.

As reflexões e apontamentos encontrados no trabalho do filósofo István Mészáros, sobretudo em relação ao que o autor chama de sociometabolismo do capital, nos ajudam a compreender os obstáculos e desafios que estão postos frente a intenção de se construir um sistema público de Educação, que possa estar acessível a todas as pessoas e que garanta uma trajetória escolar de sucesso, na perspectiva de uma educação emancipatória e transformadora, como a defendida por Paulo Freire.

Isso porque, Mészáros explica que as entranhas do capital permeiam todos os setores da sociedade e que as correntes teóricas do neoliberalismo buscam transformar e transformam o direito social à Educação, consagrado nas legislações supracitadas, em mais uma mercadoria dentro desse sistema de compra e venda, intermediado pela moeda (dinheiro).

Nesse sentido, vi tomar corpo e evidência também a proposição das “Diretrizes” nas quais, assim como já estavam para mim, estão compreendidas a extensão em um patamar para além da oferta de atividades e assistencialismos produtivistas mercantis à um público tratado como “Tecnologia Social” desamparado e desesperado como se fossem máquinas até de reprodução e produção de práticas de culturas apenas comercializáveis ou como máquinas defeituosas (faltosas) que precisam de reparos. E, igualmente, contrariando essa lógica mercantil, essas “Diretrizes” ainda reforçam, cada vez mais, o protagonismo acadêmico – discente, mas que compreendo não como sendo exclusão/omissão do docente – para pactuar com a comunidade a produção de conhecimentos acadêmico-disciplinares da Universidade e da comunidade com a universidade conhecimentos de experiências sociais. “-É difícil pensar em uma liderança universitária em qualquer lugar do mundo hoje que proponha a descolonização do conhecimento” (Mignolo, Lorca, 2014, 2, tradução livre minha) como tenho tentado pensá-la, não sendo como mero artifício teórico para fazer bonito frente as instituições e/ou determinados grupos oprimidos. “Esses projetos vêm do corpo docente e do corpo discente, não da administração. Seria o mesmo que esperar que o Estado iniciasse projetos de descolonização” (Mignolo, Lorca, 2014, 2, tradução livre minha) e a Universidade abrisse espaço para docência sem os *lattes* e titularidades. Pois, de forma clara, fica evidente que a “intenção” da extensão como ação efetiva é troca de saberes – sem hierarquias –; entre pares, não escalado – entre os doutores (supostos detentores da ciência) e as pessoas de senso comum como sendo sem conhecimentos, tratadas como vazias (diria Paulo Freire) –; e, mais ainda, esses e aqueles aprendendo-ensinando em concomitância para, enfim, alterar a vida procedente dos/as acadêmicos/as em formação, também para o mercado de trabalho, mas com princípios de trans-formação mais humanizada e bem menos do que “tecnicida como uma tecnocolonização” (Bessa-Oliveira, 2020; 2023b) (Bessa-Oliveira, 2024, p. 18-19).

As demandas oriundas do mercado e do sistema capitalista que ditam as regras das relações econômicas, reverberam no campo da Educação dando origem a dois modelos bem definidos de escola. Por um lado, temos uma escola que forma para o mercado de trabalho respondendo as necessidades do sistema produtivo, onde os alunos são direcionados em sua

grande maioria para cursos técnicos ou capacitações similares, e, por outro, temos a escola que atende aos interesses da elite, em que os alunos, também em sua grande maioria, são direcionados a ingressar nas universidades, posteriormente, assumindo os melhores postos de trabalho.

Nessas relações sociais em que se estabelecem as disputas de interesses de classe, como Karl Marx bem definiu em seu tempo, o elemento Estado ganhou um papel fundamental com a expansão e globalização do capitalismo. Neste sentido,

A formação do Estado moderno é uma exigência absoluta para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema. O capital chegou à dominância no reino da produção material paralelamente ao desenvolvimento das práticas políticas totalizadoras que dão forma ao Estado moderno. Portanto, não é acidental que o encerramento da ascensão histórica do capital no século XX coincida com a crise do Estado moderno em todas as suas formas, desde os Estados de formação liberal-democrática até os Estados capitalistas de extremo autoritarismo (como a Alemanha de Hitler ou o Chile miltonfriedmannizado de Pinochet), desde os regimes pós-coloniais até os Estados pós-capitalistas de tipo soviético. Compreensivelmente, a atual crise estrutural do capital afeta em profundidade todas as instituições do Estado e os métodos organizacionais correspondentes. Junto com esta crise vem a crise política em geral, sob todos os seus aspectos, e não somente sob os diretamente preocupados com a legitimação ideológica de qualquer sistema particular de Estado (Mészáros, 2002, p. 106-107).

O que podemos compreender a partir dessa colocação é que, o Estado, como organismo regulador das relações sociais, políticas e econômicas, age com seu poder de coerção estabelecendo condições objetivas e subjetivas para que a reprodução do capital se mantenha como numa espécie de ciclos, como Mészáros chamou de ação corretiva do Estado.

[...] o papel totalizador do Estado moderno é essencial. Ele deve sempre ajustar suas funções reguladoras em sintonia com a dinâmica variável do processo de reprodução socioeconômico, complementando politicamente e reforçando a dominação do capital contra as forças que poderiam desafiar as imensas desigualdades na distribuição e no consumo. Além do mais, o Estado deve também assumir a importante função de comprador/consumidor direto em escala sempre crescente (Mészáros, 2002, p. 110).

Sendo assim, não é possível conceber o capital apartado do que conhecemos como Estado moderno. Admitindo isso, surge a necessidade de se compreender como a Educação é entendida dentro desse sistema, seja ela nas suas dimensões conceitual (o que se entende por), processual (como ela é realizada) ou sistêmica (como é sua estrutura).

Nos últimos 50 anos, penso eu, se não for mais, o Ser professor acabou por ser destituído da sua função formadora. Mais ainda da sua necessária tarefa transformadora. Por opção ou imposições, ambos, formar e trans-formar sofreram sérias agressões – talvez esta seja a melhor palavra, ainda que sem pensar nos últimos cenários políticos – porque ora optou-se em não formar porque os sistemas (estruturais, dirigentes, didáticos, entre outros, não contribuía), assim muitos professores deixaram por acontecer. Ora as trans-formações eram inimagináveis considerando as várias questões limitantes em relação aos sistemas vigentes de políticas, economias, sociedades. Não muito distante disso, nos últimos tempos, agora sim lembrando as políticas insanas de ódio, rancor e extinção, professores/as/es – em gênero, número e grau – foram literalmente desprezados pelas sociedades em situação

de poder: política e sociocultural. Assim, os profissionais da educação transformadores tiveram que literalmente se esconder para não serem caçados até à morte (Bessa-Oliveira, 2023a, p. 13).

Nesse esforço de compreensão, devemos sobretudo, levar em consideração a transposição de princípios do mercado, como o individualismo, a produtividade e a competitividade, para o campo da Educação. Isso porque, os princípios do individualismo e da competitividade sempre irão tensionar em contato com os princípios da coletividade e da cooperação. Podemos dizer que o individualismo alimenta a competitividade e vice-versa, como a coletividade alimenta a cooperatividade, sendo o inverso também verdadeiro.

Pois, a Universidade tem a pretensão de ser e deve ser o lugar da convivialidade entre todas as diferenças sem que essas diferenças ressaltem, por exemplo, a diferença de salário por causa de gênero entre pessoas do sexo feminino e masculino ou de outra identificação sexual qualquer; diferença de cargos em importância porque este ou aquele tem cor de pele ou o tipo de cabelo diferentes; diferença de oportunidade melhor porque esse ou aquele não frequenta os mesmos espaços religiosos que a sua ideologia; diferenças de línguas como imposição para aceitação em cargos que não deveriam se voltar unicamente para a riqueza, mas mais para a humanidade das pessoas, entre uma série de outras comparações reducionistas que hoje são atribuídas à Universidade/Educação colocando-a como desnecessária porque ressalta-se a importância da competitividade/riqueza em declínio da convivialidade/humanidade entre pessoas diferentes (Bessa-Oliveira, 2023a, p. 18).

Na mesma linha de raciocínio, temos o trabalho de Christian Laval (2019) que revela o caráter empresarial que tem influenciado decisivamente o direcionamento das políticas educacionais que orientam o sistema de ensino. Desde as questões relacionadas a produção de materiais pedagógicos e as questões de direcionamento ideológico, a força do capital é preponderante em determinar as ações pedagógicas desenvolvidas nos espaços escolares. Laval defende que a escola não pode ser observada na perspectiva de uma empresa, com o risco de se comprometer toda a sua finalidade social e o ideário de uma escola pública para todos.

Então, dentro de um contexto educacional, dada as limitações das condições materiais, o que essas tensões irão produzir serão sempre um ambiente de disputa, estruturado num sistema classificatório, materializado nas políticas educacionais que valorizam, por exemplo, o sistema escalonar de escola e os mecanismos de acesso ao Ensino Superior que forma para o trabalho. “A Universidade e a arte, igualmente as escolas, a educação e os conhecimentos precisam ser inovadores, internacionais, mas antes e nacional/localizados, e do mesmo jeito precisam ser tecnológicos. Mas essas lógicas, disto ou daquilo, não podem ser im-postas a partir de uma única visão de humano e de mundo” (Bessa-Oliveira, 2023a, p. 18).

No Brasil, embora tenhamos uma rede consolidada de escolas públicas¹⁰, com o avanço nas últimas décadas em direção a universalização da Educação Básica, as melhores condições materiais só são acessadas nas redes privadas, ainda perpetuando a dicotomia entre elite e proletariado. As escolas públicas que oferecem um ensino tal qual é encontrado nas redes privadas, considerado pela sociedade como de qualidade ou de excelência, são exceções. E, se ainda estamos no patamar de consolidar a universalização da Educação Básica, com o grande desafio posto em relação ao Ensino Médio, pensar na universalização do Ensino Superior ainda está muito distante da nossa realidade, de alcançarmos a horizontalidade nas relações educacionais.

1.2 – A desorganização da sociedade

O cenário mundial tem nos conferido uma condição de vida marcada por crises políticas, econômicas, humanitárias e ambientais que cada vez mais colocam em xeque a nossa própria existência no planeta. As disputas de poder, materializadas nas guerras, no terrorismo, na exploração sem medida dos recursos naturais, na distribuição desigual desses recursos, produzem as características de uma realidade que perpetua as desigualdades, a violência, a fome, a intolerância e o preconceito, assim, negando o fato de sermos um elemento integrante da natureza

Quer dizer, cada sujeito, corpo, lugar e grafia são únicos nas suas especificidades. Evidentemente, portanto, cada vida importa, e, muito, nas suas particularidades, as em coexistência em diversidade/*Buen Vivir/Vivir Bien/comunais*/ao viver à toa no mundo fazendo-sendo. Neste tocante, por exemplo, cada gota d'água, cada folha de árvore e cada ser que habita esses, cada corpo vivo importa e, no meu princípio é parte do que se torna evidente dizer que: "Toda forma está na Natureza!"^{xxx}. A Natureza, porquanto, é a base de todas as criações humanas, incluindo-a (a humanidade), ao ponto de nada ser dispensável na Natureza ao humano. Entretanto, algumas vidas foram, como já dito, se não aqui, mas em vários outros lugares, desimportantes/desimportadas, logo, desumanizadas e descorporificadas: sem nenhuma importância de existência (Bessa-Oliveira, 2024a, p. 13).

A sociedade doente, ou como diria o filósofo e sociólogo polonês Zygmunt Bauman (1925-2017), a *sociedade líquida*, carece de um resgate de tudo aquilo que possa colocar em voga os aspectos humanos e que nos ajude a redirecionar à nossa maneira de entender e estar no mundo, buscando novos paradigmas de existência e de convivência. Não só na relação ser humano/ser humano como também na relação ser humano/natureza, como evidenciado na passagem, logo anterior, de Bessa-Oliveira.

¹⁰ Mesmo com os rumores ou interesses (e até já algumas efetivações) em privatização.

Ao longo da sua vida, Bauman publicou inúmeras obras, muitas delas influenciadas pelo pensamento marxista, mas foi em meados dos anos 2000 que o autor começou a dar corpo ao termo da *Liquidez*, termo que orientou posteriormente todos os seus escritos. Nesse sentido, argumentou que nossa estruturação social, decisivamente formatada a partir da revolução industrial, mais recentemente impactada pelas revoluções tecnológicas e pela globalização, tem originado um ser humano líquido, que vive em uma sociedade líquida, experimentando uma existência líquida.

Muito baseada no sistema capitalista, nossa organização social nos impeli a um modo de viver (sobreviver) extremamente superficial, vivemos uma correria cotidiana desenfreada, uma cadeia produtiva condicionada exclusivamente em produtividade e competitividade, uma sociedade do consumo, individualismo, que estão fazendo com que nós seres humanos esqueçamos de aspectos muito mais nobres da nossa existência. A meu ver, todas essas condições têm trazido para nossa realidade problemas que assolam a humanidade como as desigualdades sociais, a violência, as guerras, a pobreza extrema, a fome e as psicoses sociais¹¹. Mas como forma outra de ver as formas da Natureza, mais uma vez evidencia Marcos Bessa-Oliveira que:

“Toda forma está na Natureza!” reflete acerca das construções arquitetônico-estruturais, mas não exclusivamente, acercando-se da ideia de que todas as supostas criações atribuídas aos homens (arquitetos, designers, engenheiros, construtores de modo geral) – e seus logo opostos se pensarmos nos binarismos impostos aos gêneros, portanto, mulheres, mas também todos/as/es corpos não-binários – não passam de “simples” ilustradores e adaptadores, respectivamente, de ideias dessas estruturas Naturais (da Natureza) por meio de objetos também naturais, mas naturalizados por meio da industrialização das matérias-primas disponíveis na Natureza. Isto não está, em hipótese alguma, forçando ou mesmo indicando qualquer incapacidade criativo-constitutiva do homem, mas quer dizer, que fique claro, que todas as formas constituídas nas “grandes obras” da arquitetura, por exemplo, mundo à fora, mas também das artes e/ou de qualquer outra “especialização” local ou nacional sempre estiveram contidas/os antes na própria Natureza como corpo de todas as e para as coisas. Sempre penso na arquitetura como uma minha segunda opção de vida/via profissional. Acho, mais recentemente, que tem chegado a hora (Bessa-Oliveira, 2024a, p. 23 (NA)).

Também entendo que, muito dessa *liquidez* identificada por Bauman, se deve ao fato de desprezarmos o aspecto imaterial que compõem o nosso ser (seja ele entendido como alma, energia ou espírito), e pelo modo imediatista de se viver(sobreviver) imposto(s) pelo sistema capitalista. Assim, temos assistido todos os dias a banalização da vida, cujos capítulos se passam em um cenário de violência social exacerbada.

¹¹ Como psicoses sociais entendo tudo aquilo que manifesta a “loucura” humana. Casos tipo: estupro em qualquer configuração, principalmente nas mais inconcebíveis formas como de bebês, de pacientes anestesiados, como frequentemente noticiados. Ataques terroristas e agora os frequentes ataques que estão acontecendo nas escolas, inclusive na nossa cidade etc., etc...

Quando Bauman (2000) caracteriza as relações humanas atuais como “líquidas”, ou seja, como relações vulneráveis e instáveis, evidencia justamente a fragilidade da nossa organização social, e, de certa forma demonstra a carência do processo formativo humano que temos hoje. *A nosso ver, a sociedade se liquefaz e liquefaz-se a fim de fazer parte de sistemas dos quais ela é sempre empurrada a não participar. Como se a importância da sua biografia, lugar, corpo e narrativas, essas produzidas por ela, dependesse de algum aval/avaliador para dar-lhe lugar fixo.*

Neste sentido, a pauta dos princípios humanísticos que devem orientar toda prática educativa precisa ser cada vez mais discutida, consequentemente colocando em xeque os fundamentos da sociedade capitalista, baseada na perspectiva das epistemes colocadas pela racionalidade/modernidade, e que não deu – e nem esboça que dará – conta de responder as questões que afetam nossa vida como as questões da violência, da desigualdade e da justiça social.

Seguindo essa linha de raciocínio, vivendo em uma sociedade líquida e experimentando uma existência líquida, algumas perguntas nos se apresentam: Que tipo de ser humano se pretende formar? Quais são as características desejáveis nesse ser humano? Qual tipo de sociedade queremos construir? Que tipo de escola precisamos? Quais conhecimentos devem estar nos currículos das escolas? Como os professores devem atuar em sala de aula para formar esse cidadão?

Enquanto a gente naturalizar as condições econômicas guiadas pelos princípios excludentes do mercado, nós não vamos superar as relações verticais que também se estabelecem no campo da Educação, produzidas por um sistema escolar meritocrata e classificatório. A escola, a serviço da formação para o trabalho, deixa de lado a formação cidadã e ignora aspectos elementares das especificidades humanas, como o fato de nós sermos compostos de corpo físico e corpo imaterial. Na escola é proibido discutir essas questões, fazendo jus ao ditado popular: futebol, religião e política não se discutem.

Pois, considerando nossa condição – colonizados de corpo e alma – diferente das situações dos povos originários –, não sabemos viver livres com corpos e almas em suas capacidades de viverem em situação *comunal* como “viver juntos”, em sendo como comuna como vida em comunidade, nem fazendo-sendo a “ARTE. NATUREZA. CORPO. BIOGEOCORPOGRAFIAS DE VIDAS E MUNDOS.” como o *Buen Vivir* ou o *Vivir Bien*, a fim de “viver juntos/as/es” *à toa no mundo* (Bessa-Oliveira, 2024a, p. 6-7).

É por essas e outras que o que temos produzido é uma sociedade irracional, que naturaliza aberrações, que ainda não vê problema em assistir um casamento onde se gasta 3 bilhões de reais; que cultua jogadores de futebol com salários milionários; que banaliza a vida

como o assassinato de um motociclista atingido por um Porsche após uma discussão de trânsito; onde tem vigorado a intolerância em todos seus aspectos: ideológicos, religiosos, culturais, artísticos e políticos.

A escola também tem se tornado esse espaço de disputa entre forças divergentes: de um lado ficam professores querendo desenvolver um trabalho docente que ainda tenta atribuir valores aos conhecimentos tidos como historicamente importantes e que devem ser apreendidos pelos estudantes; enquanto, de outro lado ficam os estudantes querendo um espaço no mercado de trabalho, cada vez mais cedo e com menos experiência e, sem nenhuma, experiência do trabalho capital, mas achando já saberem de tudo porque pensam saber o valor do dinheiro no sistema-mundo. Portanto, a lógica da escola hoje é totalmente competitiva e mercadológica, ainda mesmo quando têm aqueles alunos que querem aprender o conteúdo ensinado por professores que querem dar aulas ainda pertinentes para além do sistema do trabalho, mas todos querem ocupar bons espaços dentro do sistema (Bessa-Oliveira, 2025, p. s/p).

Então, o crescimento demográfico desordenado, a exploração inconsequente dos recursos naturais, a ocupação territorial sem planejamento, a falta de referência em relação a que tipo de ser humano queremos ser e que tipo de sociedade queremos construir, são fatores-chaves na busca pela compreensão dos problemas que são enfrentados na escola pública. Neste sentido, qualquer reflexão que se busque fazer sobre as questões relativas à Educação necessita considerar as características estruturais e as formas de funcionamento da sociedade.

Isso porque, são justamente esses aspectos que determinam como entendemos e fazemos Educação. Nas sociedades ocidentais percebemos a sincronia histórica existente entre a evolução do “mercado” e os sistemas educacionais. Isso significa dizer que, nós não pensamos Educação exclusivamente considerando o processo de formação humana, mas, sim, como um mecanismo estratégico para atender as leis do mercado.

O mercado de trabalho ocupa mais espaço hoje no currículo escolar do que muitas das outras disciplinas que têm carga horária maior do que, por exemplo, a disciplina de Arte. Isso não muda apenas o sistema educacional, demonstra a mudança das mentalidades – subjetividades descontroladas – das pessoas que desenvolvem, atuam, administram e comercializam o sistema educacional brasileiro, assim como fica evidente a falta de autocontrole das pessoas que ainda buscam as escolas e universidades querendo oportunidades “melhores” de trabalho (Bessa-Oliveira, 2025, p. s/p).

Reconhecer essa sentença, implica no entendimento de que os princípios da competitividade, individualidade, produtividade, meritocracia, do acúmulo de bens, do consumismo, do imediatismo têm cegado nossos olhos para toda essa loucura que tem se transformado a vida, com as pessoas assoberbadas de tarefas no dia a dia, sem tempo para pensarem no que estamos fazendo com a oportunidade de estarmos vivos.

Mais ainda, tem nos levado enquanto humanidade a um desdobramento da lei de seleção natural¹², criada por Charles, mas agora, essa seleção ocorre artificialmente¹³ em decorrência das leis do sistema, regado pelo domínio do conhecimento, do capital e do poder.

1.3 – Educação entendida como processo de formação humana

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tão pouco a sociedade muda” (Freire, 2000, p. 31).

Como esta pesquisa se relaciona sobretudo com o campo da Educação, este tópico tem a finalidade de pontuar algumas reflexões acerca da conceituação deste termo. É válido indicar, inicialmente, que as reflexões sugeridas nesta pesquisa vão tomar como referência ao termo Educação, entendido como processo de formação humana.

Além disso, não desconsiderando os processos formativos que ocorrem em todos os ambientes sociais, o foco para os debates propostos será o ambiente escolar, e os processos de formação humana que ocorrem desde a educação infantil ao ensino superior.

A justificativa dessa escolha muito se apoia nos posicionamentos de Paulo Freire, com consideração especial ao livro “Pedagogia da Autonomia” (2009), seu último título publicado em vida, que ao elencar e detalhar as exigências do ato de ensinar, ou seja, os saberes necessários à prática educativa, evidencia de forma muito concisa os aspectos humanos da Educação.

Por ser a Educação uma atividade especificamente humana, é que o conceito da Epistemologia do Ser se relaciona intimamente com esse processo de formação humana. A formação humana voltada para os ideais de uma sociedade justa e igualitária, tal qual almejava a Constituinte de 1988, pressupõe a necessidade do autoconhecimento¹⁴.

Sendo assim, a primeira discussão que vou levantar aqui diz respeito a epígrafe do tópico. Essa frase de Freire, que frequentemente encontramos em *slides* de formações de professores, ou em outras apresentações que se relacionam com a Educação, é um bom ponto de partida para refletirmos sobre o que conceituamos como educação.

¹² Baseada na ideia de que os organismos se modificam ao longo do tempo e que em um sistema de seleção natural os indivíduos que conseguem se adaptar melhor ao meio são aqueles que apresentam maiores chances de perpetuação de suas espécies – a sobrevivência.

¹³ Artificialmente pelo fato de ser resultado específico da ação humana (da seleção natural de Darwin a seleção artificial do sistema) que mata, em alguns casos, com as próprias mãos.

¹⁴ Autoconhecimento na perspectiva do corpo físico e do corpo imaterial.

Do ponto de vista formativo, de pronto podemos fazer uma distinção bem clara de duas dimensões: uma delas diz respeito a formação técnica, ou instrumental, que consiste em aprender determinado conjunto de conhecimentos que nos permite realizar algo. Exemplo, aprendemos língua portuguesa e somos capazes de fazer uso da leitura e da escrita; aprendemos matemática e somos capazes de dominar os procedimentos de cálculos; aprendemos biologia e conseguimos compreender sobre a composição do nosso corpo físico; e assim sucessivamente nas diversas áreas do conhecimento. A outra, diz respeito a formação comportamental, ao aspecto social que determina as condições de existência da espécie humana, que consiste nos valores e princípios estipulados pela ética e pela moral e que orientam e regem as relações sociais entre os indivíduos. Estas, necessariamente devem ter como referências as condições intrinsecamente ligadas a dignidade humana e a perpetuação da espécie¹⁵.

Até mesmo o conhecimento acadêmico tem deixado de ser tão importante quanto era em décadas passadas. Saber como desenvolver o que se tem que saber não é mais tão pertinente porque parece não render tanto dinheiro para aqueles que se contentam em ganhar menos, mas mais rapidamente, porque têm pressa em aprender como fazer o que fora desenvolvido, por exemplo, por *softwares*, programas computadorizados, robôs ou outras máquinas quaisquer para ocupar espaços supostamente mais importantes no mercado de trabalho (Bessa-Oliveira, 2025, p. s/p).

Para ambas as dimensões, a questão do autoconhecimento, da necessidade de sabermos o que somos, de termos consciência dos aspectos que determinam nossa existência, são fundamentais, isso se realmente buscamos construir aquela sociedade idealizada pela Constituinte.

Se assim consideramos, um dos grandes questionamentos que devemos fazer é porque esse conhecimento não está nas escolas? Se é válido o entendimento de que a Educação está no cerne do processo de superação das desigualdades sociais, se entendemos como Saviani (2001), Duarte (2010), Paro (2008), que num sentido mais amplo a Educação pode ser definida como apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, devemos voltar os olhos para quais conhecimentos são priorizados no espaço escolar e para as forças que entram em disputa nesse movimento.

Fica evidente que não basta aos sistemas de ensino concentrar seus esforços no ensino da língua portuguesa, da matemática, da história, da geografia, da ciência, da arte e da educação física, contempladas em ementas disciplinares, e tratar de temas como a do autoconhecimento e da responsabilidade social e ambiental de forma transdisciplinar. Muito menos, não se pode

¹⁵ Ideias que acompanham as concepções e condições materiais de cada momento histórico.

validar o discurso que a formação comportamental é de responsabilidade exclusiva das famílias na qual cada um está inserido.

Ao buscar compreender o porquê dessa organização, abrimos os olhos para entender que a lógica colonial nunca deixou de existir, e que fatos históricos como a abolição da escravidão ou da Independência do Brasil foram apenas simbólicos, uma vez que os conhecimentos privilegiados nos espaços escolares são determinados pela demanda do mercado.¹⁶ Como exemplo, a própria Base Nacional Comum Curricular adota as termologias “competências” e “habilidades” para organizar seu conteúdo -termologias próprias do sistema capitalista. Logo, *temos que ter competências e habilidades que o sistema do trabalho exige, do contrário, somos dependentes e escravos de sistemas que nos obrigam a dependência e que também nos escravizam, mas pensamos não sê-lo.*

Sob a perspectiva de análise de Vitor Henrique Paro, a principal crítica ao senso comum em Educação se dá pela “forma não científica como se concebe a maneira pela qual a educação (ou o ensino) se realiza” (Paro, 2008, p. 20). Isso explica em parte, por que a sociedade não atribui o devido valor a Educação. A partir dessa colocação de Vitor Paro, melhor compreendemos quando Newton Duarte argumenta que um dos pontos em comum entre as tendências pedagógicas que predominam no cenário brasileiro, é “a ausência de perspectiva de superação da sociedade capitalista” (Duarte, 2010, p. 34).

Duarte chama essas tendências de “pedagogias hegemônicas”, dando destaque ao construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista, cujas propostas têm direcionado as orientações sobre

¹⁶ Simbólicos, nesta perspectiva de discussão, queremos evidenciar que são fatos, marcadamente importantes, mas que, em alguns aspectos correlatos ao sistema do trabalho, das mídias e redes sociais, acabam tomando feições meramente de aspectos históricos que demarcam relações menores e de falta de possibilidades para os atuais, mercado de trabalho, midiáticos e sociais. Quer dizer, a Independência, para alguns que primam pelo sistema de trabalho e das mídias sociais, nos trouxe mais atrasos que avanços, igualmente diz-se que a escravidão não tenha existido e que, muitos e muitas, não trabalham porque são preguiçosos. Mas, sobre questões bastante pertinentes acerca disso, “Boaventura de Sousa Santos (2022) numa tentativa quase desnecessária para mim de tentar situar disciplinarmente os “Estudos Pós-coloniais”, o que ele chama de “Estudos Descoloniais” e as “Epistemologias do Sul”, a fim de defender sua tese de “descolonização do Bicentenário”, que nos serve para ilustrar uma dependência cultural, epistêmica e educacional que impede compreender determinados símbolos nacionais e não nacionalistas, ressalta *três tarefas* para a descolonização dos corpos e das subjetividades, *a serem assumidas por três grupos sociais: os brasileiros descendentes dos portugueses e de outros europeus (colonialismo interno); os portugueses descendentes dos colonizadores históricos; e os brasileiros colonizados (indígenas e descendentes de escravos).* Argumenta ele, aqui resumindo, *entre as tarefas do primeiro tipo: luta contra o racismo e o privilégio da branquitude. Entre as tarefas do segundo tipo: luta contra o racismo e o sexismo de que são vítimas imigrantes brasileiros. Entre as tarefas do terceiro tipo: passar da condição de vítima à de resistente, e da condição de resistente à condição de protagonista de sua luta, da diversidade social e cultural e de relações interculturais, libertas do preconceito colonialista.* Que, portanto, são todas tarefas que nos levariam a compreender a nossa ainda enorme submissão/subalternidade, por exemplo, em relação à compreensão dos nossos processos de colonização e independência no Brasil” (Bessa-Oliveira, 2025, s/p).

currículo e, conseqüentemente, formação de professores. Entretanto, nenhuma dessas propostas tem apontado direções que possam resultar na superação do modelo econômico que é o grande problema para termos tanta desigualdade, não só em relação às condições materiais, mas também em relação ao processo de formação humana.

A escola e/ou a universidade não nos ensina a ser outro. Mas nos dá como única possibilidade ser o mesmo ou ser o outro colocado pelo mesmo. Quero dizer com isso que os saberes disciplinares que imperam por meio da filosofia ou da pedagogia, mas também das demais Áreas do conhecimento disciplinares, não contemplam as diferenças coloniais pelo simples fato de que essas não foram pensadas e construídas para ser ou darem vez de voz àqueles que foram construídos como outros. As escolas e as universidades, certamente também os pensamentos filosóficos que ancoram as pedagogias dessas, na tentativa moderna de pensar o outro como sempre fizeram, ou as instituições que se pós-modernizaram na intenção de permissividade aos outros que consentem dar, do mesmo modo as fábricas de formação em que se tornaram escolas e universidades na contemporaneidade que tendem a cada vez mais contemplar ao mercado ao invés das corporeidades estão vinculadas a construção do Grande Mesmo representado na inferiorização do outro sempre.

Essas instituições de saberes, como deveriam ser pensadas aquelas que guardam os conhecimentos, “Enfim, a universidade e o museu são duas instituições chaves sobre as quais se fundou e se mantém a colonialidade do saber e da subjetividade” (MIGNOLO, *apud* LORCA, 2014, p. 3), primeiro porque continuam reproduzindo os mesmos conhecimentos construídos nas lógicas cartesiana, ontológica, fenomenológica e marxista de pensar, ser, sentir e saber para fazer arte, cultura e produzir conhecimentos. Segundo porque, quando muito, guardaram e ensinam e pensam sobre as diferenças coloniais como repertórios para o “estoque”, como objetos abstratos e para exemplificação de seus pensamentos cartesianos, ontológicos fenomênicos e capitalistas que estabelecem ao outro a semelhança que não é o mesmo (Bessa-Oliveira, 2021, p. 1988-1989).

Ante o exposto, se estamos olhando apenas para uma metade do que somos, como podemos entender a Educação que nós queremos?

CAPÍTULO 2 – UM PENSAMENTO PARA ALÉM DO COLONIALISMO

“A opção descolonial não visa ser a única opção. É apenas uma opção que, além de se afirmar como tal, esclarece que todas as outras também são opções, e não simplesmente a verdade irrevogável da história que precisa ser imposta pela força” (Mignolo, 2017, p. 13).

Quando observamos a história, principalmente na particularidade da América Latina, identificamos um elemento decisivo nos rumos da estruturação e desenvolvimento das sociedades, que é o colonialismo, aqui entendido como um mecanismo de dominação e exploração de uma nação sobre a outra envolvendo aspectos territoriais, culturais e econômicos. No caso do Brasil, como sabemos, Portugal foi o país que exerceu o colonialismo sobre o nosso país, tanto que adotamos e utilizamos como língua oficial o Português.

É interessante levantar esse aspecto, pois mesmo com a Proclamação da Independência e o Brasil passando a ser reconhecido internacionalmente como nação independente, com toda sua extensão territorial, os aspectos culturais e econômicos nunca foram restabelecidos – diga-se de passagem, que é até óbvio entender que a restauração integral das condições que o país tinha antes da chegada dos portugueses é um desfecho impossível.¹⁷

É neste tocante, nada simples, que digo que o ato de nos comparar somente nos colocou, mais uma vez, ao longo desses muitos anos, seja daqueles que tiveram ou não boas intenções, em situação de fraqueza, covardia, anulamento, en-cobrimento ou opressão em relação às práticas e culturas europeias/estadunidenses, pois, de algum modo, não fizeram descobrimento algum, mais uma vez, nenhum em prol de nós mesmos como diferenças, apenas divergências em relação àqueles e, por isso, fomos en-cobertos como diferentes. Precisamos re-escrever, a partir de agora, urgentemente, opções outras – descoloniais, decoloniais, contra-coloniais, contra-hegemônicas, contracoloniais ou contrahegemônicas, grafando como quer que sejam – que nos evidencie enquanto sujeitos **que pensam a partir de nós mesmos** (desde a ideia de sermos Outros), não mais como sujeitos que aplicam conhecimentos sobre nós (desde a noção do mesmo sobre nós) (Bessa-Oliveira, 2024b, p. 196, grifos do autor).

Reconhecer a sentença acima é elementar, uma vez que, embora no decorrer da história tenha acontecido o processo de independência política da maioria das nações da América Latina, o mecanismo da colonização ainda continua em funcionamento até hoje, não só no Brasil, mas como em todos os países latino-americanos. A diferença se encontra apenas na nova roupagem com a qual se apresenta o colonialismo, já que esse mecanismo também acompanhou as transformações da sociedade, sobretudo influenciadas pelo cenário econômico.

Se em 1500 a grande característica do colonialismo era a dominação territorial e política, com a exploração dos recursos naturais e da mão de obra escrava, hoje, a dominação é exercida

¹⁷ Justamente desse motivo decorre a divergência acadêmica sobre os prefixos atribuídos ao termo “colonial”.

principalmente pela detenção do capital e do conhecimento, com a exploração dos recursos econômicos e da classe trabalhadora, que atualmente é expropriada por meio dos baixos salários e dos sistemas de impostos e juros.

Isso significa dizer que, a ordem do sistema mundial colonial/moderno, que Mignolo (2020) se refere, ainda perpetua os princípios da dominação e exploração, e a consciência dessa sentença é imprescindível para entendermos as relações e disputas de poder que figuram nos campos político, econômico e social.

Olhando por essa perspectiva, pode até parecer muito claro que o colonialismo ainda está presente na nossa vida, mas por outro lado, empiricamente também é possível identificar que, de maneira geral, nós brasileiros não sentimos que ainda somos colonizados, que ainda vivemos em um sistema de dominação e exploração de uma nação sobre outra, e que essa força atualmente é exercida pelo controle do capital e o controle do conhecimento.

Se o conhecimento acadêmico já foi estratégia para se ter melhor posição social por meio do estudo aprendido de conhecimentos históricos acumulados, hoje ele parece estar se esvaindo nas mãos de empresas e empresariados, igualmente de Estadações que buscam controlar os corpos para o trabalho. Além da sociedade dar mais importância aos conhecimentos imediatistas midiáticos, as escolas e universidades estão, cada vez mais, repletas de sujeitos esvaziados de intenções de aprenderem para desaprender para aprender como fazer diferente. Pois, todos, na sua grande maioria, estão ali dispostos a um diploma que ensina, cada vez mais, aprender mais rapidamente como devem fazer para assim terem emprego. Há um esvaziamento coletivo da mente para desaprender como não fazer repetindo para repetir o obrigatoriamente ensinado (Bessa-Oliveira, 2025, s/p).

Eu tenho feito uma experiência questionando algumas pessoas que fazem parte do meu convívio social (amigos, parentes, colegas de trabalho) perguntando se elas se sentem colonizadas de alguma forma, e as respostas têm sido unânimes no sentido de ninguém reconhecer nenhuma nuance do colonialismo. Nós até temos a ideia de que os países considerados como ricos exercem uma certa supremacia econômica em relação aos países mais pobres, pelo fato de deterem maior quantidade de capital e de conhecimento, mas não reconhecemos que por trás disso, ainda existe uma intencionalidade de dominação e conseqüentemente de exploração.

Como apresentado desde o título, a discussão vem construindo uma reflexão que trata das subjetividades controladas = descolonialidades; subjetividades descontroladas = colonialidades, pois, quer dizer que ter uma subjetividade controlada corresponde ao pensamento descolonizado; por outro lado, aqueles que têm a subjetividade descontrolada, seriam exatamente os que vivem bem sob todas as agruras da colonização (ainda hoje) e em conformidade com as colonialidades. Por isso, quando digo que a discussão parece paradoxal, já que quem se julga controlador está sob controle e quem se pensa descontrolado é porque tem o autocontrole, me refiro à ideia de que exatamente aqueles que pensam ter a subjetividade e o corpo sob controle, são os que ainda mais corroboram aos sistemas estabelecidos, desde o processo colonial no século XVI na América Latina, historicamente, e se rendem mais às colonialidades

engendradas a partir do século XX com o capitalismo e a ideia de globalização (Bessa-Oliveira, 2025, s/p).

Então, se a colonialidade sobrevive até hoje e ainda determina os rumos das nações latino-americanas, apresenta-se como necessário compreender a atuação desse mecanismo nas nossas vidas e como afeta as questões educacionais. Movimento que busco fazer apoiado nos estudos e pesquisas de Anibal Quijano, Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres e Walter Dignolo, especificamente nos conceitos da *colonialidade do saber, do poder, do ser* (subjetividade), além da *desobediência epistêmica* (conhecimento) e da *filosofia de libertação*.

Considerando as questões que esta pesquisa busca dirimir, o que interessa mais é compreender a amplitude do mecanismo de colonização e os impactos desse mecanismo na sociedade, na vida das pessoas, mais ainda no campo da Educação. Nos dias de hoje, discutir sobre as reverberações do processo de colonização em nossas vidas, talvez não seja uma questão tão relevante para os povos europeus, ou mesmo para os estadunidenses ou canadenses, mas, para um latino-americano, faz muito sentido – mesmo que não se tenha consciência disso.

2.1 – A essência do colonialismo

“O colonialismo visível te mutila sem disfarce: te proíbe de dizer, te proíbe de fazer, te proíbe de ser. O colonialismo invisível, por sua vez, te convence de que a servidão é um destino e a impotência, tua natureza: te convence que *não se pode dizer, não se pode fazer, não se pode ser*” (Galeano, 2002, p. 82).

Do meu ponto de vista, os princípios que melhor traduzem a essência do colonialismo são os da dominação e exploração. Isto porque, do território e recursos naturais ao conhecimento, capital e subjetividade, esses dois elementos continuaram dando o tom para a mutação do colonialismo ao longo do tempo.

A subjetividade é o aspecto da vida humana que está relacionado à sensação. Curiosamente, a estética, como *aesthesis*, também está relacionada à sensação humana. Mas esta última trato mais adiante neste mesmo texto, em contraposição à ideia de estética como beleza por meio de uma ideia também de sensação, pois quero me concentrar na subjetividade como sensação das variadas emoções, percepções e sensibilidades que estão relacionadas ao corpo físico e também ao corpo não-físico; algumas vezes, esse último, nominado de alma, espírito, aura, entre outros em acordo com determinadas fés específicas. Pois, a ideia da subjetividade como sensação carrega consigo a noção de que controle e descontrole estão relacionados, também, em ter e não ter, independentes, mas vinculados às capacidades de ser ou não ser alguém. Portanto, subjetividades descontrolada e controlada fazem sentido serem pensadas neste contexto de colonialidades e após o processo de colonização porque ainda vivemos sob controle de outrem. Logo, seja física ou imaterialmente, pois as fés também classificam quem vai e quem não vai para determinado lugar em acordo com determinadas lógicas, continuamos seguindo lógicas controladoras de tempos bem remotos da colonização histórica (Bessa-Oliveira, 2025, s/p).

E para entender um pouco mais sobre esses mecanismos, acredito ser fundamental considerar aspectos da trajetória histórica da existência humana, desde os agrupamentos mais primitivos. Neste caminho, percebemos que os seres humanos necessitavam exercer a dominação e exploração do ambiente, como condição de sobrevivência. Para obter alimento e se abrigar das intempéries da natureza, nossos ancestrais foram impelidos a desenvolverem formas de controle sobre aspectos da Natureza. Mas, à medida que a população dos agrupamentos sociais crescia, concomitantemente com o avanço da expansão do uso territorial, a dominação e exploração passou a também ser exercida entre os indivíduos.¹⁸

Se primitivamente, a dominação e exploração eram mecanismos instintivos para garantir a sobrevivência, e aí a gente pode até estabelecer uma relação desses mecanismos com a teoria da evolução da espécie de Darwin, hoje tal aspecto torna a vida dentro do sistema capitalista uma verdadeira hipocrisia, tendo por um lado o discurso dos governantes que proclamam agir para garantir a paz, a justiça e a igualdade, e, por outro, a manutenção e a ampliação dos privilégios e luxo exacerbado de poucos. *Dominar e controlar não são palavras de ordens na lógica atual de direito de uso para todos e todas.*

Neste sentido, se faz tão atual a necessidade de estudar a colonialidade e compreender todas as suas dimensões, para podermos ter clareza de que não temos a liberdade que acreditamos ter para conduzir as nossas vidas, e reconhecer que a nossa forma de viver e estar no mundo está limitada a essa condição da colonialidade, mais precisamente dizer que ainda vivemos dominados pelo pensamento hegemônico eurocêntrico/estadunidense.

Para mim, portanto, longe daquela lógica de disciplinar quaisquer desses Estudos e/ou Pensamentos epistemológicos – Estudos Pós-coloniais, Pensamento Descolonial, Epistemologias do Sul, Pensamento Contra-colonial, entre outros – dentro dos departamentos institucionais das universidades e também instituições governamentais e privadas, igualmente até em escolas, prefiro salientar que esses não são projetos homogeneizadores que buscam unificar, sob rótulos de universalidade e globalização, e controlar os corpos das diferenças coloniais e culturais. Pois, ainda que esses tenham boas intenções, claro, universidades, instituições governamentais e privadas, e as escolas, essas não passam de espaços de controle e dominação de corpos e subjetividades das diferenças em prol de sistemas oficiais do trabalho que quer cada vez mais corpos e subjetividades submetidos a esse e do recurso financeiro cada vez mais limitado para poucos que não abrem mão de controlar. Da mesma forma, a exploração dos corpos das diferenças é aspecto presente na história brasileira desde a sua fundação enquanto colônia: se os corpos das diferenças – indígenas e africanos – não serviam para o trabalho, por isso poderiam inclusive ser mortos, deviam servir ao prazer sexual dos seus senhorios. Sorte nossa é que vários desses corpos resistiram e enfrentaram, alijando-se das amarras de seus controladores e exploradores,

¹⁸ “Sob os aspectos históricos ocidentais erigidos a partir de uma perspectiva exclusivista, desde os tempos primórdios o homem aprende a controlar a Natureza a fim de satisfazer-se em moradia, alimento, mas também de controle sobre a Natureza. Sobre esta lógica, deve nos ser evidente, que outros povos – quiçá descendentes e “primitivos” iguais àqueles – não sobrevivem ainda hoje sob a lógica de dominar e controlar a Natureza, mas em convivência com aquela ainda que sabendo da destruição dessa pelos homens e mulheres brancos descendentes daqueles” (Bessa-Oliveira, 2025, s/p).

dificuldades que não eram menores, mas que eram comuns aos seus convívios entre sociedades não colonizadoras/controladoras, menos ainda sociedades que eram dependentes de dominação e exploração da Natureza para enriquecimentos individualizados (Bessa-Oliveira, 2025, s/p).

Outro aspecto importante de se considerar sobre a colonialidade é a diferença entre herança colonial no que diz respeito aos costumes e modo de vida, em relação aos sistemas e estruturas. Isto porque, é impensável admitir como estratégia para combater o colonialismo que ainda se impõe nas nossas vidas, por exemplo, a determinação de que daqui para frente a língua oficial do Brasil será o Tupi-Guarani e que todos os brasileiros deverão dominar essas línguas e fazer uso delas. Impossível como também mudar tantos outros aspectos culturais que definem nosso estilo de vida dos dias atuais.

Entretanto, com a consciência de que a colonialidade ainda está presente em nossas vidas e que ela limita nosso modo de viver, de pensar e de ser, podemos buscar quebrar seu principal mecanismo que é o da dominação e exploração.

Por conseguinte, o processo de dominação e controle dos países denominados de primeiro-mundistas sobre nós os classificados como terceiro-mundistas (aliás, classificados pela lógica de classificação criada por aqueles = financeira) não se dá exclusivamente por meio do dinheiro. Esse também é mecanismo de controle, óbvio, entretanto, ainda nos submetemos aos moldes coloniais de aprendizado, ensino, pesquisa, mas igualmente de produção de bens de consumo, de consumo dos bens produzidos por aqueles, entre muitas outras coisas. Quer dizer, não “respiramos” sem solicitar permissão a produtos, aparelhos, máquinas, produtos mercadológicos e tecnológicos de todas as naturezas produzidos em empresas europeias e estadunidenses que têm suas filiais até em países como os nossos – subdesenvolvidos – e em outras potências econômicas mundiais (Bessa-Oliveira, 2025, s/p).

Quando pensarmos sobre quais condições um ser humano deixa de querer dominar e explorar o outro e se vê como semelhante – na igualdade e na diferença –, logo nos vem à mente a Educação. Em um primeiro estágio de reflexão, é fácil deduzir que só a Educação pode transformar a sociedade no sentido de torná-la mais justa e pacífica. Veremos mais para frente, que somente uma ação sistematizada poderá trazer efeitos duradouros no sentido da convivência cooperativa e pacífica entre nós.

2.2 – As dimensões da colonialidade

O mecanismo da colonização, advindo do pensamento colonial eurocêntrico, dá origem a colonialidade. Por colonialidade, podemos entender o processo de continuidade das relações de poder, ancoradas, como vimos anteriormente, na essência dos princípios da dominação e exploração. É sempre válido reforçar esse aspecto, porque são justamente por meio desses dois

princípios que as transmutações do capitalismo também se fundaram, até chegar na realidade que temos hoje.

Para Mignolo (2017, p. 2) a colonialidade é o lado mais escuro da “modernidade, “[...] uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental [...]”. Essa construção da civilização ocidental serviu de fundamento para a sustentação do sistema capitalista, determina a maneira como vivemos e como nos relacionamos, não só enquanto sociedade, mas também no que pese nossa relação com a Natureza. “Na Educação a colonialidade permanece escurecendo atrelada à ideia de Modernidade: se ser moderno tem sentido de ser contemporâneo, é preciso consumir os produtos modernos importados; se ser moderno é ter trabalho, é preciso de-formar-se por meio de uma educação castradora” (Bessa-Oliveira, 2025, s/p).

Os estudos sobre a colonialidade vem ganhando cada vez mais robustez nos últimos anos, e muito disso tem se devido a autores como Anibal Quijano, Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres e Walter Mignolo, cujos trabalhos vem dando muito suporte para as discussões epistemológicas que orientam a produção e validação dos conhecimentos emergentes em situações não coloniais. Como destaques dessas produções identifico os saberes descoloniais, aqui compreendidos nos conceitos de *colonialidade do saber*, *colonialidade da subjetividade*, *colonialidade do poder*, e *colonialidade do ser*, numa espécie de sequência lógica. Na obra “Sobre a colonialidade do ser”, de Maldonado-Torres, podemos entender a função social que cada um deles representa.

E, se a colonialidade do poder se refere à interrelação entre as formas modernas de exploração e dominação, e se a colonialidade do saber tem a ver com a função da epistemologia e das tarefas gerais da produção do conhecimento na reprodução de regimes de pensamentos coloniais, a colonialidade do ser se refere, então, à experiência vivida da colonização e seu impacto sobre a linguagem (Maldonado-Torres, 2022, p. 11-12).

Esses conceitos de colonialidades do saber/poder/subjetividade/ser também nos revelam os mecanismos pelos quais se manifestam o exercício da dominação/exploração, deflagrados principalmente no processo de colonização que deu “origem” aos povos latino-americanos, bem como sobre a amplitude das reverberações que esses mecanismos impõem na forma de viver(sobreviver) ocidentais.

O mundo acercado e acercando-se das colonialidades, pois me parece, às vezes, que as pessoas no mundo fazem opção por continuar sendo e tendo suas subjetividades controladas, acaba por definir e manter tudo sob os mesmos aspectos de uma única lógica *do saber*, *da subjetividade*, *do poder*, e, *do ser* (Maldonado-Torres, 2022) para definir os modos de como fazer-sendo. Pois, à medida que esses padrões são estabelecidos, os sujeitos, mundo à fora, não vislumbram conscientemente e nem inconscientemente outros modos de saber, subjetividade, poder e ser para fazerem que não sejam subjugados aos avais da colonialidade que controla corpos e almas. Portanto,

até mesmo por meio da Arte, continuamos Histórias a partir de projetos globais; controlamos corpos a partir da separação entre ser e pensar; igualmente, agora, ao invés de trans-formar estudantes para convivência em sociedades das diferenças, a Educação tem reforçado o projeto de homogeneização dos corpos e das subjetividades para o trabalho (Bessa-Oliveira, 2025, s/p).

O filósofo argentino Enrique Dussel, que hoje é considerado um dos expoentes da filosofia da libertação, definiu a prática da dominação como:

a práxis de dominação é ação perversa. É a afirmação prática da totalidade e de seu projeto; é a realização ôntica do ser. Sua realização alienante. O senhor exerce seu poder atual sobre o servo por meio do agir opressor. É a mediação do sistema como formação social e por meio da qual sua estrutura resiste e persiste. A dominação é o ato pelo qual se coage o outro a participar do sistema que o aliena. É obrigado a realizar atos contra a sua natureza, contra a sua essência histórica. É o ato de pressão, de força. O servo obedece por temor, por costume. A dominação se transforma em repressão quando o oprimido tende libertar-se da pressão que sofre. Diante do gesto ou pretensão de fugir da situação de dominado, o dominador redobra sua pressão dominadora: reprime. A pressão pode ser individual e psicológica, mas sempre é pressão social. Assim, as normas culturais são introjetadas pela educação e pelo castigo na própria estrutura psíquica da criança, do homem. O homem normal é hoje um reprimido (Dussel, 1977, p. 60).

Se admitimos a existência de tais mecanismos, dominação/exploração, que regem nossas relações, e a partir dos saberes que emergem do pensamento descolonial, entendo que, a realidade de qualquer latino-americano hoje é escapar da colonialidade do ser, mesmo que o indivíduo não tenha consciência disso. Acredito que mesmo os dominadores, mesmo aqueles que têm acesso aos melhores bens de consumo e serviços existentes, também estão condicionados à mediocridade das relações estabelecidas por este sistema. Penso que estamos muito aquém do grau de evolução que já poderíamos estar vivenciando, se as relações humanas estivessem sido estabelecidas nas bases da solidariedade e cooperação entre os povos, e, não nas bases da dominação/exploração.

Guiados por essas colocações de Dussel, não nos é difícil constatar que, a Educação, entendida como aparelho ideológico, é campo onde se manifestam os exercícios da dominação e repressão, com a finalidade de propagar e legitimar as normas culturais estabelecidas pelo dominador. Um rápido olhar pela forma que organizamos nossos sistemas educacionais e principalmente os currículos que orientam todas as etapas e modalidades de Educação, observa-se suas matrizes quase em sua totalidade eurocêntricas. Nos cursos de licenciaturas, por exemplo, quase sempre, ensina-se como reproduzir esse conhecimento. Assim, continuamos perpetuando e legitimando um conhecimento que ao mesmo tempo é e não é nosso, que faz parte do nosso ser e ao mesmo tempo não faz.

Mas, a meu ver, o mais alarmante de tudo isso é que, apoiados nesse sistema de dominação, de exploração humana, criamos uma organização social que legitima uma realidade de condições de vida absurdamente opostas. Enquanto alguns poucos vivem no luxo extremo,

tendo acesso até mesmo ao turismo espacial, bilhões de vidas são mantidas na marginalidade e na pobreza extrema, expostos a violência e a condições precárias de subsistência. Mais do que isso, a normalidade e a aceitação dessa condição que ratificam o entendimento de não haver possibilidades *outras* de existir, de conviver com o outro e com a natureza, sem o exercício da dominação.

É notória a capacidade humana de lidar com mazelas tão opostas: se por um lado nos sentimos afetados por imagens na TV de crianças passando fome e adultos morrendo em guerras ou pela seca em África, de lado contrário, em realidades muito concretas, por exemplo, fiéis de igrejas católicas e evangélicas comumente estão habituados a conviver com as riquezas e regalias luxuosíssimas das Catedrais, Templos, Igrejas, Santuários, entre outras nomenclaturas, da arquitetura aos aparatos decorativos e mantenedores do controle de suas subjetividades pelas fés. Do mesmo modo, fico intrigado ao perceber, por exemplo, nas Universidades Públicas, professores e estudantes praticarem a defesa de oligarquias travestidas em desenvolvimento e progresso, mas também em sustentabilidade, internacionalização, flexibilização, inovação e extensão com excelência de bases capitalistas; enquanto muitos ainda sequer têm condições de adentrarem aos muros de escolas e universidades públicas e/ou privadas (Bessa-Oliveira, 2025, s/p).

Ao refletir sobre o mecanismo da colonização, instrumentalizada pela dominação e repressão, também encontramos em Aníbal Quijano argumentos que dão conta de substanciar a tese de que a Educação é elemento fundamental na manutenção do pensamento hegemônico eurocêntrico.

A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento (Quijano, 2005. p. 121).

Completa ainda Quijano que

de acordo com essa perspectiva, a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus. Desse ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa, ou, melhor dizendo, a Europa Ocidental, e o restante do mundo, foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/míticocientífico, irracional-racional, tradicional-moderno. Em suma, Europa e não-Europa. Mesmo assim, a única categoria com a devida honra de ser reconhecida como o Outro da Europa ou “Occidente”, foi “Oriente”. Não os “índios” da América, tampouco os “negros” da África. Estes eram simplesmente “primitivos”. Sob essa codificação das relações entre europeu/não-europeu, raça é, sem dúvida, a categoria básica. Essa perspectiva binária, dualista, de conhecimento, peculiar ao eurocentrismo, impôs-se como mundialmente hegemônica no mesmo fluxo da expansão do domínio colonial da Europa sobre o mundo (Quijano, 2005. p. 122).

O que Quijano está nos dizendo é que a influência imperial/colonial age decisivamente no controle dessas epistemes, buscando a manutenção e a ampliação do campo de

dominação/exploração, estabelecendo relações entre os seres humanos de forma verticalizada, na perpetuação do *status quo*. “A colonialidade expande, ainda hoje, os mesmos preceitos da colonização, agora travestidos pelo capitalismo, do moderno, expansão territorial, por meio da globalização, e o desejo de ter mais e de ser um outro que não passa do reflexo de ser o mesmo que a Europa desenhou e os Estados Unidos continua rabiscando” (Bessa-Oliveira, 2025, s/p).

É nesse momento que, para mim, a *Desobediência Epistêmica*, proposta por Mignolo (2008), apresenta a sua maior validade, uma vez que sua intencionalidade principal está ancorada na libertação de todos os povos e culturas que foram historicamente silenciados ao longo do processo de formação da civilização ocidental. Seus argumentos fazem-nos dar conta de que, não somente o território ou nosso corpo físico foi colonizado, como também nossa maneira de se organizar em sociedade, nossa maneira de agir/pensar/ser: portanto, *nossas subjetividades são controladas*. Logo, a colonialidade se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para um bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. Em um sentido amplo, respiramos a colonialidade cotidianamente na modernidade que ocupa lugar de atualidade.

Nesse movimento de contraposição ao pensamento hegemônico eurocêntrico, duas categorias são fundamentais: a interculturalidade e a pluriversalidade. Esclarece Mignolo que:

A interculturalidade deve ser entendida no contexto do pensamento e dos projetos descoloniais. Ao contrário do multiculturalismo, que foi uma invenção do Estado-nacional nos EUA para conceder “cultura” enquanto mantém “epistemologia”, interculturalidade nos Andes é um conceito introduzido por intelectuais indígenas para reivindicar direitos epistêmicos. A inter-cultura, na verdade, significa inter-epistemologia, um diálogo intenso que é o diálogo do futuro entre cosmologia não ocidental (aymara, afros, árabe-islâmicos, hindi, bambara etc.) e ocidental (grego, latim, italiano, espanhol, alemão, inglês, português). Aqui você acha exatamente a razão por que a cosmologia ocidental é “uni-versal” (em suas diferenças) e imperial enquanto o pensamento e as epistemologias descoloniais tiveram que ser pluri-versais: aquilo que as línguas e as cosmologias não ocidentais tinham em comum é terem sido forçadas a lidar com a cosmologia ocidental (mais uma vez, grego, latim e línguas europeias imperiais modernas e sua epistemologia) (Mignolo, 2008, p. 316).

Tanto a ideia de interculturalidade quanto a ideia de pluriversalidade comungam de um mesmo princípio, o da horizontalidade. Isso significa compreender que não existe um ponto de referência (pensamento hegemônico eurocêntrico) a partir do qual tudo aquilo externo a esse ponto se configura como *o outro*. Entre as diversas culturas existentes em cada parte do globo terrestre, não existe relação de hierarquia, não existe uma melhor do que a outra, as diversas formas de manifestações humanas se completam, ou deveriam sê-lo. Neste sentido, essas ideias nos ajudam a (re)estabelecer a tão providencial e necessária horizontalidade nas relações humanas.

Meu objetivo maior parte da ideia de que as diversidades não podem ser contempladas por uma pedagogia exclusivista, baseada em saberes hegemônicos como única forma de compreender o que é corpo, por exemplo, daquele que não foi reconhecido como ser humano. Assim, ancorada na diversidade como opção de horizontalização das noções de classificações de mundo, as pedagogias contemplam a razão da pluriversalidade de saberes – que contemplam a pluralidades de línguas – necessários para dialogar com o saber universitário (paráfrase de universal) – aquele sem ser suplantado ou suplantar este – para a constatação, por exemplo, de outros saberes, fazeres, seres e sentires em arte, cultura, conhecimentos, igualmente de políticas, democracias e sistemas que permitem ser-estar-sendo. Diversidade é a questão que impõe à razão moderna a existência de saberes que a disciplinaridade, que encapou até aqui as diferenças culturais, sequer lembrou-se de observar a existência de diferenças coloniais. Pois, também das extremidades do mundo ocidental, onde foram impostas as diferenças coloniais, fronteiras criadas pelo pensamento moderno, a linha do horizonte que parece distanciar os diferentes faz evidenciar uma gama de saberes em contato que apenas possibilidades *outras* de pedagogias em diálogo (conversa) poderiam compreender (Bessa-Oliveira, 2019, p. 69-70).

Feitas todas essas considerações, passo a descrever um elemento chave em todo esse caminho de libertação, a *Epistemologia do Ser*.

CAPÍTULO 3 – EPISTEMOLOGIA DO SER

“*Nosce te ipsum*” Sócrates

O principal objetivo deste capítulo é apresentar o conceito de Epistemologia do Ser, o qual se baseia nas características que compõem e regem a vida humana, que estão apresentadas em um organograma a ser aqui exposto com base nas discussões para a sua construção.¹⁹

No meu entendimento, as discussões epistemológicas, desde o positivismo, passando pelo materialismo histórico, chegando na fenomenologia, têm se prendido, até então, a aspectos culturais. Uma evidência desta constatação é a relevância que o campo dos estudos culturais tem apresentado no meio acadêmico, sobretudo no que diz respeito a formação de professores e ao currículo.

De fato, por sermos um ser vivo essencialmente social, ou seja, não existe a possibilidade de existirmos sozinhos, dependemos de outros seres tanto para sobrevivência quanto para a reprodução e perpetuação da espécie, as manifestações culturais também determinam a nossa existência enquanto ser.

A emergência primeira de partir de uma noção de Estudos de Culturas, não mais apenas Estudos Culturais, coaduna, por exemplo, com a necessidade de ressignificar as culturas que sempre foram **negadas** (SANTOMÉ, 1995) ou desconsideradas, e até

¹⁹ A pretensão deste conceito de Epistemologia do Ser, sem nenhuma tentativa de esgotamento das questões aqui apresentadas com a minha discussão, menos ainda sem levar como menor possibilidade a desconsideração das discussões sobre “sujeitos”, “identidades”, “alteridades”, “biografias”, entre outros termos que “tentaram” discutir-nos enquanto indivíduos/corpos situados em contextos históricos e geográficos – geohistórico e geopolítico – específicos, é, na nossa perspectiva (minha e do orientador desta pesquisa, professor Marcos Bessa-Oliveira), uma alternativa para abordar questões que, como dito antes, são “questões reconhecidamente universais vinculadas a qualquer tipo de organização social — ou seja, a dependência das condições materiais; a consciência do eu (do ser); e as propriedades das relações entre os indivíduos” — no Mundo. Assim, são questões, portanto, que também estão relacionadas e se relacionam aos padrões homogeneizadores coloniais (século XVI) e de colonialidades (a partir do século XIX): raça, classe, gênero, fé, línguas e ciência que constituem a “naturalidade” das relações entre as diferenças e os diferentes e das atuações corpóreas e subjetivas da grande maioria das pessoas no mundo. Pois, considerando isso, o conceito de Epistemologia do Ser, na perspectiva do professor Bessa-Oliveira (2025) leva em consideração que “os conceitos formulados nas pesquisas em que se tem como principal consideração o “sujeito *biogeocorpográfico* – *bio*=sujeito, *corpo*=individualidade, *geo*=lugares enunciativos, *grafia*= narrativas, todos produzidos a partir de suas situações e condições geohistóricas e geopolíticas, mas a partir de suas corpo-políticas –, evidenciam e trazem à tona diferentes possibilidades (muitas vezes não acadêmico-disciplinar) de tratar de questões que as pessoas sabem das suas existências em suas vidas cotidianas. Mas que, de um modo ou de outro, crendo e desacreditando em determinadas coisas, relevando umas e desprezando outras, inclusive corpos e almas, simplesmente por serem diferentes dos padrões hegemônicos coloniais e de colonialidades, muitas pessoas desprezam as diferenças por serem diferentes de si. As pesquisas conceituais *biogeocorpográficas* mostram, por meio da arte, da cultura e da produção de conhecimentos das diferenças, que tais desprestígios em relação a esses corpos/subjetividades/almas ocorrem porque muitos ainda acreditam que somente serão salvas apenas se seguirem os padrões de fé cristã, por exemplo, mas de heteronormatividade, de branquitude, de línguas coloniais que “abrem portas para bons empregos”, mas porque também não reconhecem a pobreza e a desgraça alheias, porque não abre mão de um enriquecimento pessoal, muitas vezes ilícito, entre outras coisas que acercam nossas sociedades, no mundo, de ganância, superioridade, ódio, rancor, raiva, desprezo, entre outros. Faltam-nos amor, sensibilidade, carinho, afeto e, mais ainda, reconhecimento das diferenças, características que as pesquisas, ainda que evidenciando muitas desgraças epistemológicas, querem fazer relevar nas sociedades atuais.”

hoje ainda o são, especialmente nos currículos escolares. Assim, a ideia de tomar as culturas indígenas ou afro-brasileiras, apenas ilustrativamente, em datas comemorativas, um dia único ou mesmo por uma semana, a partir das noções de práticas didáticas de interdisciplinaridade ou de multidisciplinaridade, como vem defendendo o currículo escolar ao longo de muitos anos, não sustentam mais a ideia de tratar, respeitar e ressaltar nas aulas de Artes [mas também na educação como um todo] as diferenças culturais e menos ainda as diferenças coloniais. Por outro lado, há também um certo hibridismo, o qual parte de um entendimento equivocado dos Estudos Culturais para ressignificar as relações entre culturas diferentes, mas que, nessa lógica, tornam as práticas em Artes e o currículo ainda mais divergentes.

Do mesmo jeito, é emergencial essa discussão pelo fato do currículo ainda trazer a ideia de distinção das diferenças classificadas por gêneros, por classes ou por raças [mas também por fé, línguas e a produção de ciência] (Bessa-Oliveira, 2019a, p. 122, grifos do texto).

Embora também exista uma variedade considerável de culturas, que dão origem a formas diversas de comportamentos, rituais, crenças, costumes, tradições e linguagens, existem elementos que nos tornam iguais, que nos determinam enquanto espécie. E, neste caso, “é preciso, de algum modo, compreender que estudar culturas diferentes (nas suas diferenças) de modos iguais, é, no mínimo, cometer um ato equivocado de compará-las de maneira superficial. Pior ainda quando essa comparação tem uma cultura como padrão das comparações” (Bessa-Oliveira, 2025, s/p).

O ponto que levanto para discussão neste capítulo é que a consciência que temos (ou não, por devemos vir a ter) sobre essas condições que regem nossa existência no planeta Terra, é a única forma que temos para desarmar os mecanismos da dominação e exploração, típicos da colonialidade. Assim, a proposta do conceito Epistemologia do Ser pode ser entendida como mais uma faceta das articulações teóricas do *pensamento limiar*, em busca do rompimento da “hegemonia eurocêntrica enquanto perspectiva epistemológica” (Mignolo, 2020, p. 125).

A ideia das discussões sobre subjetividades controladas e descontroladas, por conseguinte, é ressaltar a necessidade de compreendermos melhor, ou *aprender a desaprender* o naturalizado obrigatoriamente colocado em nossas consciências como naturais, para *reaprendermos* a ser, sentir, saber para fazer-sendo como éramos antes da colonização e para divergir das colonialidades. Parece loucura propor a reaprendermos a fazer como éramos antes desses, mas, não quer dizer que anularemos o passado e nem voltaremos na história. Isso, de fato, é impossível, infelizmente. A verdade é que ter consciência desses controles corpóreos e de nossas almas – que são sinônimos de controle de nossas subjetividades/consciências – é compreender-se capaz de viver alheio/fora, para além, das colonizações históricas e das colonialidades atuais, especialmente, por meio da ideia de conviver entre diferenças ao contrário de sobreviver porque é diferente (Bessa-Oliveira, 2025, s/p).

Deste modo, à medida que ampliarmos a nossa consciência sobre as dimensões do nosso corpo (física e imaterial), sobre a temporalidade (passado, presente e futuro) e sobre nossa dependência social (só existimos com o outro, na convivência), passamos a reconhecer o outro como um ser de mesmo valor, com os mesmos direitos e deveres perante a sociedade. Porém, essa consciência não se dá naturalmente apenas com o passar do tempo.

É justamente esse fato que sustenta a minha argumentação, nos dois últimos tópicos deste capítulo, que esses conhecimentos devem ser tratados de forma sistematizada e disciplinar, dentro do cronograma curricular da Educação Básica, e não apenas como temas transversais.

Uma Educação na perspectiva de um conceito de *Epistemologia do Ser* (Nars, 2024/2025), por exemplo, como tratado em pesquisa que tem o sujeito *biogeocorpográfico* como princípio, igualmente a que estou querendo defender, trará em evidência a urgência em discutir questões que as políticas e políticos neoliberais tentam manter distantes da escola: religião, sexo, política, ética, estética, direitos, deveres, mas também gênero, raça, classe, fé, línguas, ciência e, do mesmo modo, trabalho, produção de conhecimentos e modos outros de desenvolvimento e progresso e sustentabilidade desvinculados das lógicas coloniais e de colonialidades. Por exemplo, as ideias de “Escolas sem Religião” e “Escolas sem Partido” tinham, na verdade, perspectivas ideológicas que querem, nos espaços escolares e universitários, apenas determinados fés e partidos. E, de modo igual, são discussões dessas naturezas ideológicas que querem imposições de gêneros heteronormativos para corpos docentes, por exemplo, dizendo defenderem a boa e tradicional família brasileira e até mesmo às crianças, ideologias que não passam de LGBTQIAPN+fobias contra corpos das diferenças (Bessa-Oliveira, 2025, s/p).

Além disso, é preciso diretrizes curriculares, provenientes de uma política institucionalizada, que possam abarcar as discussões do autoconhecimento e da expansão da consciência humana.

3.1 – O conceito

“A paz não pode ser mantida à força. Somente pode ser atingida pelo entendimento.” Albert Einstein

Quando pensamos sobre as bases epistemológicas que orientam a produção de conhecimento, nos deparamos com as linhas denominadas positivismo, materialismo-histórico e fenomenologia. Evidentemente, estamos levando em conta que “a produção do conhecimento, universitário-acadêmico, por conseguinte, praticado nas escolas que têm corpo-docente formado naquelas, acercou-se no Ocidente das linhas epistêmicas positivista, materialista e fenomenológica a partir de autores coloniais” (Bessa-Oliveira, 2025, s/p). O que, por conseguinte, também, “acabamos por limitar também nossa produção, mesmo sendo nós latino-americanos com descendência indígena e africana, graças a colonização desses, nessas três vertentes ainda continuadas por autores estadunidenses formados nas universidades do “velho mundo” europeu-colonial” (Bessa-Oliveira, 2025, s/p).

Para o positivismo de Auguste Comte (1798-1857), apenas o conhecimento científico poderia retirar a humanidade das “trevas”. Na linha epistemológica materialista-histórica, com seus principais precursores Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895), a legitimação de todo

raciocínio que se procura evidenciar, se dá à medida que são consideradas as condições materiais historicamente produzidas pelos seres humanos. De certa forma, podemos dizer que, o grau de legitimidade que determinado conhecimento assume, é diretamente proporcional ao grau de consideração que se aplica àquelas condições materiais e históricas. Ou seja, quanto mais eu considero as condições materiais historicamente produzidas, mais legítimo será o conhecimento desenvolvido. No mesmo sentido, também a epistemologia fenomenológica de Husserl (1859-1938) guarda relação com a subjetividade e a observação de determinado acontecimento como meio de se adquirir a validade do conhecimento.

Mas, se compreendermos a “paz” da epígrafe de Einstein como um estado social onde todos os indivíduos convivem pacíficos uns com os outros, no exercício pleno de todos os direitos e garantias constitucionais, podemos determinar que essa condição só poderá ser atingida quando, de forma institucionalizada e universal, tivermos acesso ao autoconhecimento que concorra com a expansão da nossa consciência. Sem querer entrar em discussão de mérito, fica dedutível que essa “consciência” faz parte do corpo imaterial que constitui o ser humano, pelo menos é da presunção da qual parte a linha de raciocínio desta pesquisa. Sendo realmente uma necessidade humana conhecer a si mesmo, somente quando entendemos o que constitui o nosso ser e as leis que regem nossa existência, é que podemos compreender realmente a legitimidade/validade de cada conhecimento que se produz.

O reconhecimento de nossa imaterialidade enquanto sujeitos constituídos de corpo físico e subjetividade, por exemplo, de um corpo imaterial, não está para nenhuma discussão sobre religião e/ou religiosidade neste contexto. Pois, em vias comuns, normalmente, mesmo que pensando em distintas formas de fé, todos creem que para além do corpo físico exista uma “imaterialidade” denominada, em comum acordo com suas fés, ora de alma, espírito, ora de aura, entidade, entre outros. Neste sentido, esta discussão apenas, que não é pouco, quer considerar esta consciência das pessoas diferentes e de diferentes formas de fé sobre esta imaterialidade (existente, mas inexprimível e inexpressiva materialmente a não ser por “representações” relacionadas à cada fé) que, quase teoricamente, nas diferentes formas de fé buscam a liberdade, a salvação, a pureza ou a ascensão, de algum modo, a um espaço definido como paraíso –, também teoricamente, melhor que o contexto colonial/capitalista terreno em que estamos incrustados (Bessa-Oliveira, 2025, s/p).

Com base nas ideias apresentadas acima, desenvolvo uma reflexão sobre essa definição conceitual relativa a constituição do corpo e dos elementos que poderiam influenciar na existência desse corpo enquanto ser vivo. A princípio, tenho considerado como corpo duas dimensões, o corpo físico (estrutura biológica) e o corpo imaterial (entendida como espírito, alma ou consciência). Por outro lado, em relação aos elementos externos ao corpo, coloco a temporalidade e a condição de ser social. Isso porque, esse corpo, seja só o físico – para quem nega a existência de outra dimensão –, seja na sua integralidade, um dia foi, hoje é e amanhã

será. Para representar este esquema, elaborei um organograma para melhor entendimento do conceito de Epistemologia do Ser.



Fonte: Autor da pesquisa.

O que venho defendendo, a partir da construção desse conceito e desse organograma, é que todo e qualquer conhecimento só se valida/legítima quando em consonância com tudo aquilo que nos constitui enquanto ser, ou seja, nossa composição física e imaterial; nossa essência de ser social e pela temporalidade (o que fomos, o que somos e o que vamos ser), que regula nossa existência.

Quando faço essa reflexão, não tenho pretensão de estabelecer um novo universal, fato este que Walter Mignolo não reconhece como opção *outra* de contrapor ao pensamento imperial/colonial, embora de certa forma, o conceito de *Epistemologia do Ser* o é, uma vez que suas bases podem ser aplicadas a todos os seres humanos, em todos os tempos e em todos os lugares do planeta. Pois, “ao falar de Epistemologia do Ser, a pesquisa (Nars, 2025) não está defendendo uma ideia universal de sujeito/ser-humano que precisa aprender, mas leva em consideração que cada um sujeito é específico dentro do universo considerado em suas diversidades na forma de aprender-ensinar-aprendendo” (Bessa-Oliveira, 2025, s/p). Buscando uma compreensão do raciocínio de Mignolo, é possível considerar o conceito de Epistemologia do Ser como um guarda-chuva sob o qual se encontram todas as outras epistemologias, por exemplo, na Educação que possam ser identificadas pela pluralidade cultural na forma de aprende, mas também de ensinar.

De qualquer forma, o que mais me interessa nessa linha de argumentação é que, admitir os princípios que emergem da observância desse conceito de *um Ser consciente epistemologicamente de suas necessidades/capacidades*, é o que nos dá condições de que esses são/somos capazes de corroborar para mudarmos o eixo da verticalidade consonante nas e das relações humanas para linha horizontal. Compreendido isso, nossa obsessão não pode ser mais a sociedade do consumo, do ter para ser, e sim do ser para conviver, alcançando um nível de organização social no qual todos os seres humanos possam ter acesso a uma vida com condições de dignidade.

Dessa forma, o sentir, o pensar e o fazer são afirmados como dimensões da práxis humana que, em vez de permanecerem como categorias para a classificação e a hierarquização das pessoas, são entrelaçadas como potências para a configuração de, por assim dizer, zonas de abordagem para questões complexas do mundo atual, entre elas as questões estéticas. Ali, os elementos macroestruturais de análise (como a matriz colonial de poder, o sistema-mundo, a geopolítica, os projetos globais) se cruzam com questões práticas singulares de arte e cultura, histórias localizadas [histórias locais] que são incorporadas (corpo-políticas) também por meio de relações de poder, no espaço cultural como um campo de batalha ideológico onde as lutas pela descolonialidade são vencidas ou perdidas²⁰ (Gómez, 2014, p. 22, tradução livre minha).

Dentro da perspectiva da Epistemologia do Ser, dois aspectos se apresentam bastante complexos, e que certamente exigem desdobramentos e aprofundamentos²¹ que nesta etapa da pesquisa não serão possíveis de serem feitos, que dizem respeito a imaterialidade que compõem o ser humano e a questão do futuro, o que vamos ser amanhã, não só enquanto ser mais também enquanto humanidade. “Levando em consideração a nossa incapacidade de previsão do futuro, independentemente da crença ou fé, até de supostas adivinhações, todos temos consciência de que ‘o futuro a Deus pertence’, de um modo ou de outro” (Bessa-Oliveira, 2025, s/p).

Empiricamente podemos dizer que a grande maioria de nós passa a vida acreditando que existe uma outra dimensão após a morte do corpo físico. Embora o escopo em relação ao nível de consciência sobre isso entre os seres humanos seja gigantesco, a expansão da consciência humana, nesse contexto, é compreendida não apenas como aquisição de conteúdos, mas como

²⁰ “De esta forma, se afirma el sentir, el pensar y el hacer, como dimensiones de la praxis humana que, en vez de seguir siendo categorías para la clasificación y jerarquización de las personas, se entretajan como potencias para la configuración de, por así decirlo, zonas de abordaje de cuestiones complejas del mundo actual, entre ellas las cuestiones de la estética. Allí, se cruzan elementos de análisis de carácter macroestructural (como la matriz colonial del poder, sistema-mundo, geopolítica, diseños globales) con cuestiones prácticas singulares de arte y cultura, historias localizadas que se corporizan (corpo-lítica) también mediante relaciones de poder, en el espacio cultural como campo de batalla ideológico donde se ganan o se pierden las luchas por la descolonialidad” (Gómez, 2014, p. 22).

²¹ Alguns desses desdobramentos e aprofundamentos foram e são realizados no percurso do programa de mestrado o qual esta pesquisa está vinculada, outros, provavelmente, serão vinculados futuramente a outras etapas de estudos.

processo integral de tomada de consciência de si e do mundo, implicando um reposicionamento existencial diante da realidade. Essa expansão é, ao mesmo tempo, uma prática cognitiva e ética.

A proposta do conceito da Epistemologia do Ser sugere um deslocamento radical em relação aos paradigmas tradicionais de conhecimento, que historicamente priorizaram a concepção e o imaginário de mundo eurocêntrico. Em contraste, uma epistemologia centrada no Ser propõe que o conhecimento não se reduz à apreensão externa do mundo, mas se expande a partir de uma dimensão ontológica, subjetiva e experiencial – fundada no autoconhecimento, na introspecção e na relação ética com o outro e com o mundo.

Mas compreender este conceito de Epistemologia do Ser como possibilidade, não apenas é uma questão de prática teórico-crítica epistemológica para empoderar determinada área de conhecimento disciplinar, é ter consciência de uma necessária transformação da consciência sobre as coisas materiais e até mesmo imateriais do mundo, por exemplo, passando pela urgência de compreender a existência das diferenças em relação à compreensão sobre as coisas no mundo. Por mais que este mundo esteja sobre os mesmos aspectos impositivos impostos para todos e todas nós, é preciso acreditar na lógica de que existem pessoas no mundo que não querem simplesmente fazer parte deste, pois preferem conviver com seus pares ainda que isolados de regalias materiais “ofertadas” pelo mundo (Bessa-Oliveira, 2025, s/p).

Esse movimento epistemológico se aproxima daquilo que Paulo Freire descrevia como uma pedagogia da libertação, baseada na consciência crítica. Para o autor, "ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (Freire, 1987, p. 39).

Sendo assim, a Epistemologia do Ser questiona o monopólio da racionalidade moderna ocidental, que historicamente separou sujeito e objeto, corpo e mente, razão e emoção. Inspirando-se em perspectivas como a *desobediência epistêmica* de Walter Mignolo e na *Filosofia da Libertação* de Enrique Dussel, que são pensamentos filosóficos que propõem formas outras de existência – sensíveis, intuitivas, espirituais, relacionais – que ao longo do tempo foram deslegitimadas pelo projeto colonial-moderno. Como afirma Walter Mignolo (2008), é necessário desobedecer epistemicamente para forçar novos caminhos e possibilidades de existência e convivência entre nós e a natureza, novas formas de produzir e validar o conhecimento.

Já sem o restrito sentido teórico em si desses termos, pensando neles nos próprios corpos, evidentemente que cada um tem, em si, na sua comuna/comunidade/sociedade um entender-sendo-o. Mas, a *priori*, minha sensibilidade quer entendê-los como *comuns* considerando o que venho construindo epistemologicamente a partir do pensar-sendo em situação/condição de exterioridade aos pensamentos e projetos moderno (europeu) e pós-moderno (estadunidense) que, de modo comum também – ainda que em sentido distinto dos termos originários –, têm “tentado” constituir uma “sociedade singular” baseada em suas óticas de “igualdade”, naturalização/naturalidade, hegemonia/hierarquia com fins desenvolvimentistas para si enquanto ordem de progresso (Bessa-Oliveira, 2024a, p. 20, NA).

A relação entre Educação e autoconhecimento não é nova, mas demanda um redirecionamento diante das crises civilizatórias contemporâneas, tanto em questões sociais como em ambientais. É neste sentido que a Epistemologia do Ser coloca o autoconhecimento como eixo pedagógico, uma redescoberta, se é que possamos chamar assim, do próprio ser, um processo de reencontro com a interioridade/subjetividade como fonte da verdade. Esse tipo de abordagem está presente em diversas tradições espirituais, mas também em pedagogias transformadoras como a *pedagogia das diversidades*, de Marcos Antônio Bessa-Oliveira (2019), e a *pedagogia do amor*, de Irami Gonçalves Fernandes Martins (2022).

A Educação como caminho de expansão da consciência, em uma perspectiva baseada no ser, deve contemplar o reconhecimento da própria humanidade, da interdependência com o mundo e da potência criadora de cada sujeito. Para tanto, a expansão da consciência envolve, escuta profunda de si e do outro; reconhecimento das múltiplas dimensões do saber (corpo, mente, emoção, espírito); descolonização de referências epistemológicas; e abertura ao mistério e à complexidade da existência. Ao reconhecer o ser como centro do processo de conhecer, desloca-se o foco da Educação como técnica para a Educação como experiência de transformação subjetiva e social.

Tenho dito com uma frequência considerável que se o mundo alheio ao “mundo da arte” compreendesse como nós compreendemos a potência da arte, viveríamos em um mundo muito melhor para todas as pessoas no mundo. Entretanto, isso dependeria, especialmente, no mundo no qual estamos sobrevivendo, de uma boa vontade para perceber a arte como trans-formadora de determinadas coisas construídas pelo homem que são destruidoras do mundo natural das coisas. Mas, também com frequência igual, tenho dito que de boa vontade o inferno está cheio. Nesse sentido, igualmente, preciso insistir na ideia de que a pergunta-tema também soa retórica: porque, para muitos de nós – artistas, professores, pesquisadores, apreciadores, entre muitos outros e outras – vinculados de alguma forma ao Sistema da Arte oficial, e até mesmo ao não oficial, mas que se relaciona e relaciona sua vida-com-arte, a resposta é de que a arte efetivamente pode mudar o mundo e que esperar algo da arte é esperar um mundo melhor. Mas, da minha ótica, sequer a arte como está em *situação*, por determinadas *condições* impostas, tem capacidade de modificar o atual girar da roda do sistema-mundo (Bessa-Oliveira, 2024, p. 14, grifos do autor).

A expansão da consciência, neste sentido, torna-se não um fim místico, mas uma estratégia ética e política de emancipação, é tão fundamental sobretudo, para compreensão da dimensão imaterial que compõe o nosso ser. Particularmente, tenho um entendimento de que a dimensão imaterial do nosso ser é a parte mais nobre que representa nossa essência. Vislumbro ainda que, gradativamente, essa dimensão imaterial do ser humano vai estar cada vez mais presente em nosso cotidiano. Um pouco mais sobre essa discussão será abordado no subtítulo seguinte.

Pois, considerando nossa condição – colonizados de corpo e alma – diferente das situações dos povos originários –, não sabemos viver livres com corpos e almas em

suas capacidades de viverem em situação *comunal* como “viver juntos” [Acosta, 2016), em sendo como comuna como vida em comunidade, nem fazendo-sendo a “ARTE. NATUREZA. CORPO. BIOGEOCORPOGRAFIAS DE VIDAS E MUNDOS.” como o *Buen Vivir* ou o *Vivir Bien*, a fim de “viver juntos/as/es” *à toa no mundo* [Krenak, 2020] (Bessa-Oliveira, 2024a, p. 6-7).

No que diz respeito ao aspecto da temporalidade, podemos considerar inicialmente a ideia de que a existência de qualquer civilização está intimamente ligada às três noções de tempo, ou seja, passado, presente e futuro. Embora não se saiba com precisão a data de origem da espécie humana, estima-se que estamos habitando o planeta Terra a mais de duzentos e cinquenta mil anos. Considerar essa temporalidade é primordial para compreendermos o curso de existência do ser humano, isto porque as condições do passado determinam as condições do presente e do futuro.

As condições do presente são as quais podemos atuar para buscarmos produzir a realidade social idealizada pelos princípios humanísticos alinhados a dignidade da pessoa humana e a perpetuação da espécie humana. “Pois, de modo igual, o futuro ainda é um por vir que, certamente, depende da nossa capacidade de transformação das coisas de-formadas em prática e franco desenvolvimento em nossas vidas na atualidade: seja por meio da exigência de ter que ter ou seja pela necessidade de controlar e explorar o outro” (Bessa-Oliveira, 2025, s/p).

Especificamente do futuro, podemos colocar uma questão para refletir: a cinquenta anos atrás quem poderia antever que hoje estaríamos discutindo dentro da escola a criação do banheiro neutro? Da mesma forma, quem hoje pode dizer que daqui cinquenta anos os professores não terão *chips* implantados, permitindo acesso imediato a qualquer conhecimento? Então, de uma coisa nós podemos ter certeza, a escola de ontem não é a mesma que é necessária hoje, e a escola necessária hoje, não será a mesma escola necessária amanhã. Logo, falando principalmente de Educação, de formação humana, a perspectiva de futuro sempre deve estar acesa.

A distância crescente entre “natureza” e “cultura”, por um lado, e os “recursos naturais” necessários para alargar o “domínio da cultura”, por outro, e **com a ciência aparecendo como o principal mediador, culminaria na destruição inconsciente da natureza em nome do progresso, da cultura e da modernização. Chegou o momento de pormos termo à nossa paixão cega pelos esplendores da modernidade e compreender que o futuro, como já disse, não reside no completar do projecto incompleto da modernidade, mas no pensar e agir a partir de uma premissa totalmente diferente.** A oposição entre cultura e natureza é fatal e é necessário agir e pensar na base da complementaridade da “vida no planeta” e da “vida humana”, encarada como um sector da vida no planeta que corre o risco de destruir essa vida, incluindo, é claro, a vida humana. **A ciência, o conhecimento científico, tem sido um instrumento na construção deste impasse.**

A **história da ciência** propriamente dita, da perspectiva da colonialidade, é muito recente. E é claro que isso **não se explica pelo facto de as pessoas no Terceiro Mundo, nos países em desenvolvimento ou nas economias emergentes estarem com o relógio da modernidade atrasado e por a única crítica “válida” ser a que é feita no mesmo local** (histórico, linguístico e económico, etc.) **em que a ciência se**

“desenvolveu”, mas porque, **naturalmente, a ciência e a tecnologia são mais relevantes no Primeiro Mundo**, nos países desenvolvidos e nas economias estabelecidas” (Mignolo, 2004, p. 693, grifos meus).

Uma coisa é certa, ao admitirmos hipoteticamente que o fim maior do ser humano é superar a barreira da materialidade, do mundo físico tecnológico, das *tecnocolonialidades* (Bessa-Oliveira, 2023), por exemplo, mas também da *expansão desenvolvimentista do progresso in-sustentável a quaisquer custos*, e, dominar também a dimensão imaterial, o espírito ou energia que nos constitui, temos que reconhecer que a nossa forma de conceber a Educação tem que mudar, nossa forma de conceber a escola tem que mudar, nossa forma de conceber professores e alunos tem que mudar, nossa concepção de tudo irá mudar.

3.2 – O Ser, a consciência e a convivência

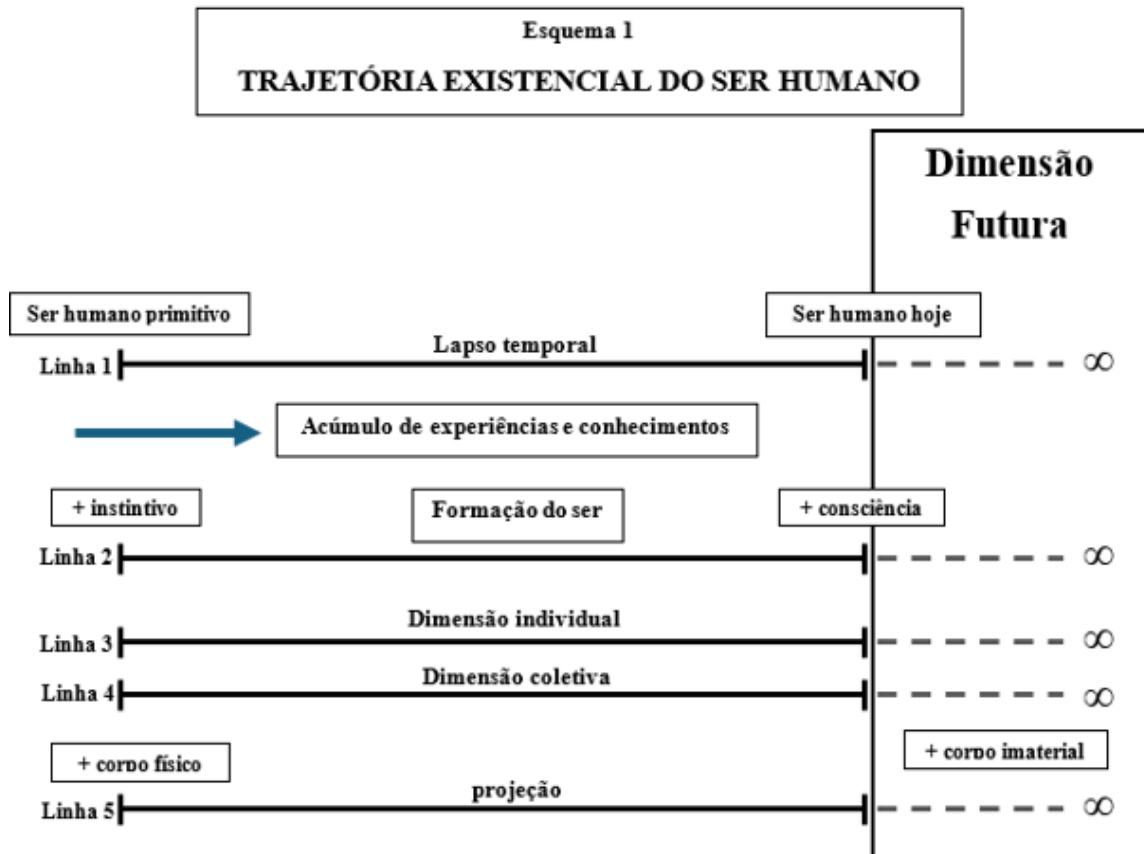
Na minha experiência pessoal de vida, tenho observado que o grau de autoconhecimento em relação ao ser que eu sou tem mantido uma certa interligação com a minha maneira de pensar, viver e estar no mundo. Conforme tenho ficado mais atento às nossas experiências de vida, tenho ampliado meu reconhecimento de que não existimos sem o outro, que apesar das diferentes formas de pensar, de opiniões, de entendimentos sobre a vida, nós dependemos uns dos outros para nos mantermos vivos, e, conseqüentemente, perpetuar a espécie.

Ainda no que pese em uma perspectiva empírica, se pensarmos sobre nossa vida cotidiana na sociedade dita moderna, tudo que utilizamos em nosso dia a dia, desde os itens mais básicos como a própria alimentação, dependemos dos outros e passamos a estabelecer uma relação de interdependência. Basta imaginarmos que neste mesmo exato momento que eu escrevo, ou que você lê esse parágrafo, inúmeras pessoas estão trabalhando para que eu possa estar recebendo energia elétrica na minha casa, por exemplo, ou estão trabalhando para que eu possa ir ao mercado e comprar os produtos de consumo necessários para manutenção da minha saúde, e assim sucessivamente.

É fato que nos é possível levantar questionamentos se no campo imaterial, na vida depois da morte do corpo físico, essa relação de interdependência se estabelece de maneira tão acentuada, mas na vida carnal aqui no planeta Terra, o caráter mutualista da vida humana é inegável. Do mesmo modo, “é sobre a imaterialidade, como condição da “sobrevida” após a morte do corpo físico, como forma de “continuidade de alguma ideia de vida” que as pessoas ainda se apegam para defender uma necessária convivência, de qualquer perspectiva for (filosófica, científica e até religiosa) entre o que eles entendem por diferente em relação a si” (Bessa-Oliveira, 2025, s/p).

Então, considerando a trajetória existencial do ser humano, podemos compreender que a expansão da consciência se dá à medida que se acumula experiências e conhecimentos ao longo do tempo. Para ilustrar o raciocínio, apresento o esquema a seguir:

Fonte: Autor da pesquisa.



Na linha 1, temos o lapso temporal que diz respeito a data provável de surgimento da espécie humana até os dias de hoje. Para efeitos de reflexão, vamos partir da ideia de que a espécie humana tenha surgido por volta de 250.000 anos atrás. Então essa linha vai demonstrar que inicialmente, os primeiros indivíduos da espécie humana eram substancialmente primitivos. Ou seja, predominantemente apresentavam um comportamento instintivo que provém de programações biológicas inatas, em outras palavras, respostas automáticas que não exigem consciência. Naturalmente, também, estou considerando para tais argumentações as construções históricas estabelecidas sobre o surgimento do homem. Trata-se de um comportamento típico dos animais e estão relacionados a necessidades básicas como alimentação, fuga do perigo, reprodução, proteção da prole (todos eles acometendo o corpo físico). Nos primórdios da humanidade, os instintos orientavam a maioria das decisões, já que

o ambiente exigia respostas rápidas e diretas. Ainda hoje, muitos dos nossos padrões emocionais (como medo, raiva ou prazer) são resquícios evolutivos desses instintos primários.

Ao passo que a espécie humana foi acumulando experiências e conhecimentos o comportamento humano também se alterou. Com o desenvolvimento da linguagem, novas habilidades foram sendo integradas como o pensamento abstrato, a memória e a imaginação, nós seres humanos passamos a representar o mundo, não apenas reagir a ele. Isso se deu a partir da criação de narrativas e mitologias; rituais e religiões; consciência da morte e do tempo; e escolha intencional.

Com o surgimento da cultura, outros elementos se ligaram aquela programação biológica inata, elementos intrínsecos a subjetividade humana. A capacidade de inferir sobre a realidade, de questionar, de estabelecer relação de valores, de sentimento, também começaram a determinar o comportamento social humano, o que proporcionou destaque ao conhecimento, consequentemente também a Educação. “Desde que o homem passa a desenhar suas histórias em pedras nas cavernas, podemos dizer que uma ideia subjetiva pulula o imaginário daqueles sujeitos que representavam suas realidades, de uma forma ou de outra, para re-tratar de suas próprias questões ligadas aos corpos e às suas mentes” (Bessa-Oliveira, 2025, s/p).

No esquema sobre a trajetória existencial do ser humano, a linha 2 temos a representação da formação do ser. Seguindo a lógica da linha 1, a linha 2 demonstra que o ser humano parte de uma condição comportamental exclusivamente instintiva, em direção a um percurso evolutivo que expande a sua consciência, sua subjetividade. No bojo desta expansão de consciência temos elementos como a moral, a ética e a espiritualidade. Desses elementos, derivam valores e princípios que orientaram o processo civilizatório.

Contudo, a formação do ser pode ser dividida em duas dimensões distintas, mas que estão intimamente interligadas, embora não guardem uma proporcionalidade simétrica entre elas. É o que podemos visualizar nas linhas 3 e 4. A primeira, apresenta a dimensão individual do ser, ou seja, considerando o ser como um ser único que se apropria do conhecimento de forma única e individualizada. Na segunda, temos a formação do ser na dimensão coletiva, ou seja, aquela formação que está relacionada ao aspecto cultural e que diz respeito a particularidade de cada grupo social e que se baseiam nas tradições, costumes, língua, crenças, rituais, condições materiais e conhecimentos em comum.

Podemos compreender que, essas duas dimensões combinadas formatam o comportamento humano e determinam a forma como esse ser se relaciona com seus semelhantes e com o mundo ao seu redor.

No mundo atual que está nos definido como contemporâneo, as relações sociais são construtos destrutivos da condição de ser-humano social. Pois, se por um lado, no passado o ser humano se constituía das relações pessoais para se construir como um indivíduo social participativo e comunicativo. Atualmente, nos últimos anos deste século, por mais que as virtualidades nos deem a sensação de globalização de comunicações e participação, temos aprendido que as relações virtuais, logicamente, mas em muitos casos até pessoais físicas, têm reforçado mais um distanciamento em relação ao que lhe é diferente porque aquele é colocado como improcedente de aceitação para convivência em meios sociais supostamente imaginados como corretos (Bessa-Oliveira, 2025, s/p).

Ante essa exposição, é possível dizer que dentro da trajetória existencial do ser humano temos um caminho que nos leva do corpo físico ao corpo imaterial, e isso se dá elementarmente com a expansão da consciência em relação a todos os aspectos discutidos até aqui, o que está representado na linha 5. Quer seja, *a projeção do que somos em relação ao outro no presente, a partir do que fomos no passado, para o futuro social.*

Todas as linhas presentes no esquema 1 estão condicionadas a questão da temporalidade, apresentada no organograma da Epistemologia do Ser. Ressalta-se a dimensão futura, que mesmo sendo desconhecida, está vinculada, necessariamente, a intenção de perpetuação da vida e da espécie humana. *Bem ou mal, ninguém parece querer, ainda, a extinção da nossa espécie ainda que em prol de si mesmo.*

Do resultado dessas reflexões, a atenção automaticamente recai para os princípios e valores que devem orientar toda a organização social, na perspectiva de que à medida que se aumenta a consciência do ser, no sentido do reconhecimento do corpo físico/imaterial, das condições e elementos que regem a existência do ser com vistas a dignidade humana e perpetuação da espécie.

É neste sentido que, então, a Educação desempenha um papel fundamental na expansão da consciência humana, atuando como um instrumento de desenvolvimento intelectual, emocional e espiritual. Somente por meio de processos educativos que nós seres humanos temos condições de ampliar nosso entendimento sobre nós mesmos, sobre o mundo e sobre as interconexões existentes na sociedade e na natureza. Justamente com o acesso a esse conjunto de conhecimento, historicamente produzido pela humanidade, é possível formular pensamento crítico e reflexivo, o que levará a um melhor entendimento sobre a realidade e sobre as relações de interdependência entre os indivíduos.

Sem essa expansão da consciência não é possível estabelecer uma relação de respeito e cooperação com os demais indivíduos integrantes de uma sociedade, não é possível promover o desenvolvimento de valores como empatia, tolerância e responsabilidade social, essenciais para uma consciência mais elevada e ética. Deste modo, a expansão da consciência também está relacionada ao despertar de uma percepção mais profunda sobre o propósito da vida, a

conexão com o universo e a busca por um sentido mais amplo, o que podemos chamar de cosmovisão.

Essas reflexões sustentam a argumentação de que a Educação não pode se restringir a práticas que envolvam apenas o ensino técnico ou acadêmico, mas necessariamente, deve contemplar atividades que promovam o autoconhecimento, a meditação, a filosofia e outras abordagens que favoreçam a expansão da consciência humana.

A estética descolonial remete-nos para o fazer (e os fazeres) descoloniais, de modo a libertar a estética da estética [ocidental]. Não se trata de uma “nova estética”, mas da desvinculação tanto da linearidade do novo como da regulação moderna/ocidental da estética. [...]. A criatividade abriu-se em percursos descoloniais do fazer que se apropriam e se desprendem da arte, da estética [e da vida humana], e se abrem ao fazer (a arte é a capacidade de fazer algo) [na vida] e à estética (o sentimento, a emoção, a afetividade, a confiança (como diz Alnna) e, no fundo, à biologia do amor, como diz Humberto Maturana. Afinal, a descolonialidade não é apenas um confronto com as formas de dominação política, jurídica, militar e econômica [na estética da arte], mas é também, e sobretudo, uma árdua tarefa de descolonialidade do conhecimento e da subjetividade [das vidas] e o encontro da espiritualidade libertada da caixa em que a religião [cristã] a aprisionou²² (Mignolo, 2016, p. 10-11, tradução livre minha).

Portanto, são essas atividades, ainda que feitas e desenvolvidas *a partir de uma consciência descolonizada, mesmo que sem nenhuma pretensão disciplinar ou de disciplinarizar o pensar-sendo descolonizado*, que podem contribuir para a formação de indivíduos mais conscientes, responsáveis e capazes de promover mudanças significativas na sociedade e no planeta. Diante das crises humanitárias e ambientais que estão profundamente conectadas às questões de desigualdade e violência social, emerge a urgência de se vislumbrar novos rumos para organização social, principalmente no que diz respeito a distribuição dos bens e serviços e acesso ao conhecimento.

Não podemos mais compactuar passivamente com esse ciclo que afeta milhões de pessoas ao redor do mundo. Comunidades que têm menos acesso a recursos, tanto materiais como em relação ao conhecimento, historicamente estão mais vulneráveis a desastres naturais, a conflitos ou pandemias, o que agrava o acesso a direitos e garantias fundamentais necessários a manutenção da dignidade humana, em detrimento a manutenção de luxo e privilégios de uma parcela ínfima da sociedade.

²² “La aestesis decolonial nos remite al *hacer (y haceres) decoloniales para liberar la aestesis de la estética*. No se trata de una “nueva estética” sino del desenganche de ambos de la linearidad de lo nuevo y la regulación moderno/occidental de estética. [...]. La creatividad abierta en transcurros de haceres decoloniales que se apropiam y despegan del arte, de la estética y se abren a los haceres (arte significa habilidad para hacer algo) y a la aestesis (el sentir, el emocionar, la afectividad, la confianza (como dice Alnna) y, en últimas, a la biología del amor, tal como lo plantea Humberto Maturana. Después de todo, la decolonialidad no es sólo confrontación con formas política, legales, militares y económicas de dominación sino que es también, y sobre todo, tarea ardua de decolonialidad del conocimiento y de la subjetividad y el encuentro de la espiritualidad liberada del cajón de sastre en que la atrapó la religión.” (Mignolo, 2016, p. 10-11).

Essa disparidade alimenta a desigualdade e a violência social, perpetuando um ciclo de exclusão e vulnerabilidade, dificultando a implementação de soluções duradouras que possam alterar a realidade onde poucos têm acesso a oportunidades e recursos essenciais, enquanto muitos vivem em condições precárias. Além disso, a degradação ambiental, como o desmatamento, a poluição e as mudanças climáticas, agravam as crises humanitárias, provocando desastres naturais mais frequentes e intensos.

3.3 – O interesse do Estado e porque repensar o currículo formal (prescrito)

“O desleixo em alargar a visão manteve muita gente fazendo a mesma coisa a vida inteira.” Napoleon Hill

Quando consideramos o Estado, como responsável pela ordem social por meio da garantia de princípios e direitos fundamentais intrinsecamente relacionados à dignidade humana, podemos deduzir que o Estado que negligencia o processo de formação dos seus cidadãos é como pais e mães que negligenciam a educação de seus filhos. Mais ainda hoje, em que

O poder público e até as instituições privadas têm grande responsabilidade em relação a tudo isso. Mas não podemos depender deles para fazermos revoluções contra eles. Afinal, ninguém te quer consciente de tudo isso para poderem manter-te sob controle deles. A universidade e o museu foram criados para continuarem controlando o saber e a subjetividade. Pior, ela por meio da Ciência e o museu por meio da Arte. Pois, “[...] em todos os países latino-americanos com governos ditos “progressistas”, o projeto capitalista-modernista-extrativista está em plena ascendência, assim como a lógica patriarcal, paternal e colonial, a criminalização do protesto e da violência, a repressão e a fragmentação social” (Walsh, 2023, p. 119, tradução livre minha), esses últimos são os maiores projetos desses governantes e instituições públicas e privadas para continuarem nos controlando sob rótulos ideológicos de políticas sociais. Logo, **“Hoje, a descolonização já não é um projecto de libertação das colónias**, com vista à formação de Estados-nação independentes, **mas sim o processo de descolonização epistémica e de socialização do conhecimento”** (Mignolo, 2004, p. 668, grifos meus), em nosso caso, por meio da arte. É preciso, antes de tudo, minimamente relevar a universidade [por conseguinte a escola] como esta era para a sociedade no passado – lugar de produção de conhecimentos e importante [para a *trans-formação crítico-social* das crianças] –, mas mudando aquele perfil daquela Uni-versidade para um espaço de pluriversidades a partir de nós (sociedades) e por meio de paradigmas *outros* de universidade (Bessa-Oliveira, 2024, p. 43-44, grifos e itálico do texto).

Tomando também de empréstimo a perspectiva de Alberto Acosta, é possível reforçar que a imprestabilidade do Estado, em grande medida em muitas coisas para a sociedade, aproxima-se igualmente a desleixos familiares em relação às crianças em formação crítico-social:

Sem assumir que o Estado é o único campo de ação estratégico para a construção do Bem Viver, é indispensável repensá-lo em termos plurinacionais e interculturais. Isso, na verdade, é um compromisso histórico. Não se trata de modernizar o Estado /incorporando burocraticamente as dimensões indígenas e afrodescendentes, ou

favorecendo lhes espaços especiais, como educação intercultural bilingue apenas para os indígenas, ou constituindo instituições para a administração das questões indígenas. Para construir o Bem Viver, a educação intercultural, por exemplo, deve ser aplicada a todo o sistema educativo – obviamente, porém, com outros princípios conceituais (Acosta, 2016, p. 26).

Neste sentido, a proteção e promoção dos direitos humanos representam um dos pilares essenciais para a construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária. “E o Estado-nação tem obrigações claras em relação à promoção de direitos às sociedades e de cobrar deveres em retribuição (não apenas cobrar sem contribuições), assim como as famílias têm obrigações sobre o processo formativo crítico-social, não profissionalizante, exclusivamente, das crianças” (Bessa-Oliveira, 2025, s/p). Nesse contexto, a responsabilidade do Estado emerge como elemento central na garantia de direitos e princípios fundamentais que asseguram a dignidade da pessoa humana.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, o Estado possui o dever de promover, proteger e assegurar os direitos fundamentais previstos na Carta Magna, incluindo o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança, à educação, à saúde, à moradia, ao trabalho e ao meio ambiente ecologicamente equilibrado. Esses direitos constituem-se como garantias essenciais para a preservação da dignidade humana, reconhecida como valor supremo e fundamento do Estado Democrático de Direito.

Em nossas sociedades contemporâneas, como os Estados vieram sendo constituídos, mais ainda como Esses estão se assegurando em políticas neoliberais com bases coloniais, os direitos das famílias e das crianças estão sendo deturpados por administradores que têm ideologias partidaristas e com fins eleitoreiros. Pois, visando apenas a formação para atendimento ao mercado de trabalho – muitas vezes nacional, mas também internacional, aquele visando este em números de representação – a Escola e a Educação, quase de modo geral, foram tornadas mecanismos de reprodução de conteúdos para o desenvolvimento e fabricação de produtos: ora corpos para o trabalho, ora trabalho quase escravo para desenvolvimento e fabricação de produtos comercializáveis (Bessa-Oliveira, 2025, s/p).

Se para cumprir essa responsabilidade o Estado necessita atuar de forma proativa na elaboração e implementação de políticas públicas eficazes, voltadas à inclusão social, à redução das desigualdades e à promoção de condições dignas de vida para todos os cidadãos, a Educação se apresenta como campo estratégico. Para além das esferas legislativas e jurídicas, é na esfera executiva, na administração dos recursos que se pode assegurar a universalidade, a indivisibilidade e a interdependência dos direitos humanos.

Sem entrar na seara dos processos legislativos ou jurídicos, cujos fins se concentram na fiscalização e no controle social, na proteção contra discriminações, coibindo abusos de poder, violência e qualquer outra forma de violação dos direitos fundamentais, a discussão que se

busca evidenciar neste tópico trata-se da relevância da esfera executiva, mais especificamente relacionada a instituição de um sistema público de educação.

Sobre o sistema público de educação, o que nos interessa, especificamente, são as políticas públicas que devem ser voltadas para a formação humana e como essas políticas se materializam no currículo. As políticas públicas de formação humana e a organização curricular são elementos essenciais nesse contexto, pois orientam os objetivos, conteúdos e metodologias adotados nas escolas públicas.

Como é de consenso, de maneira geral, as políticas públicas em educação devem promover o desenvolvimento integral do indivíduo, incluindo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e éticos. De acordo com os documentos normativos, como a própria CF88 ou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996), buscam proporcionar uma educação que não apenas transmita conhecimentos técnicos, mas que também valorize valores como a cidadania, a ética, a diversidade e o respeito às diferenças, assegurando o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

A organização curricular, por sua vez, compõe o conjunto de disciplinas e conteúdo que compõem o currículo escolar, orientando o que deve ser ensinado em cada etapa da Educação Básica. Ainda, de acordo com as legislações vigentes, a formação deve ser ampla, integradora e voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades que preparem o estudante para a vida em sociedade.

Nos últimos anos, temos observado um fomento nas discussões e implementação de políticas que promovam uma formação mais humanista, crítica e contextualizada, incluindo disciplinas que abordam temas como direitos humanos, educação ambiental, diversidade cultural e cidadania. Entretanto, com a tendência de flexibilização do currículo, disciplinas como sociologia, filosofia, antropologia tem perdido espaço deixando de ser privilegiadas no processo formativo. Nesta situação última, que acaba por revelar de fato as intenções, muitas vezes, das políticas quase sempre ineficientes do Estado como responsável pela formação, recentemente sabemos que

Atualmente, esta realidade tem se concretizado nas escolas e universidades nos diferentes níveis, por meio de decretos, leis, políticas, documentos, ordens, mandos e desmandos de políticos partidaristas que têm reconhecido absurdamente a importância de não se ter, ou de ter o mínimo possível (e cada vez menos) de Artes/Humanidades/Filosofias nos currículos (a exemplo da BNCC (2017) e da “Reforma do Ensino Médio” de 2017). E, pior, as comunidades das escolas e universidades, bem como as comunidades não-político-partidárias e as não-escolares e não-universitárias, em alguns casos, não têm percebido essas armações/ações de controles por dominância do saber/conhecer pela pretensão e intenção — deflagrada como necessária — de ter que trabalhar/ter (Bessa-Oliveira, 2025a, p. A2).

O currículo escolar é um dos principais instrumentos que orientam a prática pedagógica e a organização do ensino nas instituições educacionais. Muito além de um simples conjunto de conteúdos a serem transmitidos, o currículo reflete escolhas políticas, culturais e sociais que impactam diretamente a formação dos estudantes. Compreender e intervir criticamente sobre o currículo significa, portanto, analisar suas estruturas, significados e consequências no processo educativo, considerando-o como uma construção social, histórica e política que organiza e orienta as práticas pedagógicas em todos os níveis de ensino.

Entretanto, “nos últimos anos no Brasil, mais de 2016 para cá, após o fatídico golpe político contra a Presidenta da República – Dilma Rousseff – vimos uma crescente no currículo escolar de políticas que visam, cada vez mais, a formação tecnicista em detrimento da humanista para atender ao sistema” (Bessa-Oliveira, 2025, s/p). E, igualmente, “deste a instituição de documentos como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)) até a BNCC (Base Nacional Comum Curricular (2017)), a Educação brasileira é contaminada também por opções claras de gênero, raça, classe, fé, línguas e a ciência modernos definindo os currículos” (Bessa-Oliveira, 2025, s/p). Neste sentido,

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. A Base estabelece conhecimentos, **competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica**. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BNCC, 2017, grifos nossos).

Como vimos nos capítulos anteriores, da mesma forma que a colonialidade condiciona nossa maneira de existir, condiciona também o currículo escolar, o que significa dizer que sua estrutura e conteúdo estão de acordo com a concepção e imaginário de mundo colonial, e, mais, estão colocados de maneira a perpetuar o pensamento hegemônico eurocêntrico.

No contexto da educação básica brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em 2017, representa um marco normativo que define os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, assim como caracteriza a função do ensino escolar, como já vimos. Por sua vez, o Referencial Curricular da Reme (Rede Municipal de Ensino de Campo Grande), instituído em 2020, está alinhado a essa Base.

Em relação ao Referencial Curricular da Reme, algumas considerações se fazem necessárias. Para efeitos de discussão, o recorte considerado será o Referencial Curricular voltado para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, setor no qual atuo profissionalmente na Secretaria Municipal de Educação da cidade de Campo Grande, MS.

Conforme consta no Diário Oficial de Campo Grande nº 6149, o Referencial Curricular da Rede Municipal foi construído coletivamente pelos profissionais de educação da Rede em 2019, durante o programa de formação Reflexões Pedagógicas: diálogos entre a teoria e a prática, sendo que sua estrutura está organizada em 8 (oito) cadernos constituídos pelos seguintes volumes:

RC – Volume 1 – Educação Infantil

RC – Volume 2 – Linguagens: Língua Portuguesa e Língua Inglesa

RC – Volume 3 – Linguagens: Arte

RC – Volume 4 – Linguagens: Educação Física

RC – Volume 5 – Linguagens: Matemática

RC – Volume 6 – Linguagens: Ciências Humanas

RC – Volume 7 – Linguagens: Ciências da Natureza

RC – Volume 8 – Linguagens: Ensino Religioso

Dentro desta organização, o nosso destaque é em relação ao volume 8, que trata do Ensino Religioso, o documento mais próximo de algo voltado para formação humana, visando a expansão da consciência humana que estamos defendendo nesta pesquisa, por mais que a nossa concepção de Epistemologia do Ser não passe, como já dito, por religiões específicas.

Embora não seja o caso de abrir discussão sobre seu conteúdo e sua finalidade, uma vez que seria necessário uma análise e estudo detalhado e criterioso, podemos apontar que o referido documento, por um lado, está esquecido e em desuso na Reme, e, por outro, não dá conta das discussões em torno do autoconhecimento como estamos pensando. “Especialmente considerando que essas discussões sobre epistemologias dos seres humanos não estão incorporando qualquer ideia de diferença como divergente sendo possível. Pois, entendendo o pensamento descolonizado – indiferente de qualquer ideia teórica – estou falando em descolonizar subjetividades” (Bessa-Oliveira, 2025, s/p). Sendo assim, faz-se necessário abrir novas discussões e debates para formulação de uma Política Municipal de Formação Humana bem como a adequação da proposta curricular que hoje, *de modo claro, tem imperante uma visão progressista-religiosa de ideologia cristã em acordo com a religião dos dirigentes políticos da cidade, bem como dos diretores, professores e outros atores da escola.*

A responsabilidade, portanto, do Estado na garantia dos direitos e princípios fundamentais relacionados à dignidade humana passa, necessariamente, por esse olhar sensível em relação ao processo de formação humana, cuja efetivação é imprescindível para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e fraterna. Igualmente deve passar a formação humana das crianças nas mãos de seus entes-queridos familiares. Assim, é fundamental que o Estado atue de forma coordenada, transparente e participativa, instituindo esses elementos na forma da lei para garantir, no mínimo, dignidade humana às pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação, buscamos compreender a complexidade do colonialismo/colonialidade, enquanto pensamento hegemônico, que estabeleceu um padrão limitante de produção de conhecimento global. Ao estabelecermos relação das suas origens, características e impactos, com a desigualdade social, evidenciamos como a concepção e imaginário de mundo colonial contribuiu para a marginalização de saberes tradicionais, indígenas, afro-brasileiros e de outras epistemologias diversas à visão eurocêntrica.

A partir das reflexões acerca dos conceitos de *desobediência epistêmica*, de Walter Mignolo, da *filosofia da libertação*, de Enrique Dussel, e das *colonialidades do saber, poder e subjetividade*, complementados pelos trabalhos de Anibal Quijano e Nelson Maldonado-Torres, chegamos ao entendimento de que a contraposição ao colonialismo/colonialidade não é apenas uma questão acadêmica, mas um movimento necessário para promover uma sociedade mais plural, justa e inclusiva. A descolonização do conhecimento, por meio do reconhecimento e valorização de saberes diversos, abre espaço para novas epistemologias que enxergam a diversidade cultural e epistemológica como uma riqueza e não como uma ameaça.

Vimos que para Walter Mignolo, a luta contra o colonialismo/colonialidade passa, necessariamente, pela resistência às estruturas de poder que impõem um único modo de produzir e validar o conhecimento. Segundo ele, essa conduta é fundamental para que diferentes comunidades possam afirmar suas próprias epistemologias e contribuir para uma visão mais plural do mundo.

Estabelecendo relação entre o entendimento epistêmico de Walter Mignolo, e o conceito de filosofia da libertação, desenvolvido por Enrique Dussel, emerge a necessidade de criação de *paradigmas outros* que possam proporcionar bases sólidas para construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Como bem destacado por Dussel, trata-se de um processo de libertação dos povos oprimidos e uma crítica às estruturas de poder que perpetuam a exclusão. Essa abordagem reforça a importância de uma epistemologia que não apenas reconheça a diversidade, mas que também seja um instrumento de transformação social, promovida por uma práxis que liberte e emancipe os sujeitos marginalizados.

Assim, em uma discussão conceitual, faz-se necessário a observância de princípios que sejam compatíveis com os elementos que possam ressignificar a existência do ser humano no planeta Terra. É neste sentido, por conseguinte, que o conceito de Epistemologia do Ser apresentado neste trabalho, corrobora com a superação da concepção e imaginário colonial de

mundo, à medida que estabelece os princípios que regem a vida de todos os seres humanos, como elementos primordiais para orientar a organização social e a produção de conhecimento. São eles que servem como base para o questionamento e desconstrução do pensamento hegemônico, incentivando novas formas de pensar, ensinar e aprender que respeitem e valorizem a multiplicidade de saberes existentes no mundo.

A epistemologia do ser é de tal forma abrangente, que abriga todas as outras variantes epistemológicas oriundas da diversidade cultural, desde que em consonância com os princípios e garantias fundamentais para sobrevivência, para o convívio e para acesso a uma vida digna de ser vivida.

Embora, – partindo do ponto de vista do sistema econômico –, possamos projetar que o sistema baseado no domínio do conhecimento e do capital para exercício do poder, – aqui entendido como poder de decidir as direções das políticas públicas e a destinação dos recursos financeiros do Estado – continuará em vigor, mantendo os princípios da meritocracia, competitividade, produtividade, individualidade, como referências para o comportamento humano; ainda é possível buscar alternativas outras de entender e estar no mundo, formas outras de conviver com o outro e com a natureza.

No que se refere a área educacional, a garantia de acesso a uma formação humana, que possibilite a todos os indivíduos a expansão da sua consciência, que leve a compreensão de todas as dimensões que integram o ser humano com a natureza, com o universo, é questão estratégica na direção de uma sociedade pacífica, justa e igualitária.

Sendo assim, não se pode esperar de outro ente que não seja o Estado ações que possam proporcionar essa garantia. Nosso entendimento, do ponto de vista gerencial, duas vertentes são elementares. A primeira delas trata-se da instituição de Políticas de Formação Humana, sobretudo nas esferas municipais e estaduais, responsáveis pelas etapas de ensino que constituem a Educação Básica. Essas políticas devem ser estabelecidas na forma da lei, e devem servir como referência para construção de uma matriz curricular de formação humana, a segunda vertente.

Uma matriz curricular de formação humana que tenha espaço disciplinar²³, que seja contemplada de forma adequada em todas as etapas da Educação Básica, dando conta das discussões em torno do autoconhecimento e da expansão da consciência humana, é condição

²³ Vale um esclarecimento em relação a este “espaço disciplinar”. Inicialmente, pode-se até imaginar que esse seria o espaço das ciências humanas, especificamente da filosofia, sociologia, antropologia. No meu entendimento, por essas disciplinas já serem rotuladas socialmente, considero que essa discussão merece uma maior maturação.

sem a qual não se pode vislumbrar a transformação da sociedade e a superação dos mecanismos de dominação e exploração, responsáveis pelas desigualdades e violência social.

Apesar dos desafios, as experiências de movimentos sociais, universidades e comunidades que promovem a descolonização do conhecimento demonstram que é possível avançar rumo a uma epistemologia mais democrática e inclusiva. A luta contra o colonialismo/colonialidade é, portanto, uma luta por reconhecimento, justiça e autonomia epistemológica de todos os povos e comunidades. E, de modo igual, a partir das concepções de Marcos Bessa-Oliveira (2025), *é preciso descontrolar as nossas subjetividades em relação aos projetos de colonização e de colonialidades para que possamos nos livrar das amarras (dos nós da modernidade) que controlam nossos corpos e mentes em relação a tudo em nossas vidas.*

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.
- BACON, F. **Novum Organum**. Tradução de José Aluysio Reis de Andrade. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Editora: Zahar, 2000.
- BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. SUBJETIVIDADE CONTROLADA = DESCOLONIALIDADE. SUBJETIVIDADE DESCONTROLADA = COLONIALIDADE. SOBRE AS *COLONIALIDADES DO PODER, DO SABER, DA SUBJETIVIDADE E DO SER*. **Acervo do autor**, 2025. (Texto no Prelo).
- BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Por Que Políticos Insistem Em Ter (Ódio E) Menos Artes/Humanidades/Filosofias Nas Escolas E Universidades? **O ESTADO MATO GROSSO DO SUL**. Cadernos A2, n. 6.908, Campo Grande, 14 de março de 2025a, p. A2. Disponível em: <https://edicaodigital.oestadoonline.com.br/14-03-2025>. Acesso em: 20 mar. 2025.
- BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. O que você espera da arte diante do atual cenário de exigências universitárias?: Um olhar descolonial-docente sobre as lógicas de “inovação, tecnologia, internacionalização”, flexibilização, extensão e sustentabilidade na UEMS. **Revista Camalotes (RECAM)**. V. 3 n., 2024, p. 1-47. Disponível em: <https://periodicos.insted.edu.br/recam/article/view/103>. Acesso em: 16 mai. 2025.
- BESSA-OLIVEIRA, M. A. Arte. Natureza. Corpo. Biogeocorpografias de vidas e de mundo: Arte. Naturaleza. Cuerpo. Biogeocorpografias de las vidas y del mundo. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 23, 2024a. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7937>. Acesso em: 20 ma. 2025.
- BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. DESCOLONIZAR O PENSAMENTO PARA DESPRENDER-SE DO COMPARAR, E, PARA NÃO TEORIZAR DECOLONIAL COMO APREENDIDO: comparar-se é um ato de fraqueza. **CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS**: Literatura Comparada Descolonial. V. 1 n. 30, jan./dez., 2024b, p. 165-201. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/22077>. Acesso em: 20 mai. 2025.
- BESSA-OLIVEIRA, M. A. O CORPO E A GEOPOLÍTICA DA TECNOCOLONIZAÇÃO, TECNOCOLONIALIDADE DO CORPO NA ARTE, NA CULTURA E NA EDUCAÇÃO! (2ª PARTE). **SciELO Preprints**, 2023. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.6399. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/6399>. Acesso em: 14 ma. 2025.
- BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Arte, cultura, educação, COVID-19 & o pensamento descolonial crítico biogeográfico fronteiriço: por uma pedagogia/filosofia da libertação de corpos, almas e fazeres culturais **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 13, n. 1, p. 1964–1995, 2021. DOI: 10.20396/rfe.v13i1.8662003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8662003>. Acesso em: 9 jul. 2024.
- BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. O CORPO E A GEOPOLÍTICA DA TECNOCOLONIZAÇÃO, TECNOCOLONIALIDADE DO CORPO na Arte, na Cultura e na Educação! (1ª Parte). **Cadernos de Estudos Culturais** - Despoéticas, despolíticas,

- desobediências. *V. 2 n. 24, jul./dez., 2020, p. 161-184. Disponível em:* <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/13045>. Acesso em: 14 mai. 2025.
- BESSA-OLIVEIRA, M. A. A UNIVERSIDADE E A ARTE TRANS-FORMAM (PARA) A(S) VIDA(S). *SciELO Preprints*, 2023a. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.6312. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/6312>. Acesso em: 14 mar. 2025.
- BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. PEDAGOGIAS da diversalidade. *Cadernos de Estudos Culturais: Pedagogias Descoloniais*, Campo Grande, MS, v. 1, p. 61-85, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/9691#:~:text=De%20certo%2C%20pedagogias%20da%20diversalidade,direito%2C%20de%20democracia%20e%20cultural..>. Acesso em: 27 jan. 2025.
- BESSA-OLIVEIRA, M. A. ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE COM PERSPECTIVAS DOS ESTUDOS DE CULTURAS. *Movimento-revista de educação*, n. 11, p. 100-136, 28 nov. 2019a. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32877>. Acesso em: 23 mai. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 ago. 2017.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 24 jun. 2024.
- DESCARTES, R. **Discurso do método**. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- DUSSEL, Enrique. **Filosofia na América Latina: Filosofia da Libertação**. Tradução de Luiz João Gaio, Edições Loyola: São Paulo; Editora Unimep: Piracicaba, SP, 1977.
- DUSSEL, Enrique. **Método para uma filosofia da libertação: superação analética da dialética hegeliana**. Tradução Jandir João Zanotelli. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1986.
- DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade: Conferências em Frankfurt**. Tradução Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 39.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 9. Ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.
- GALEFFI, Dante Augusto. **O que é isto - a fenomenologia de husserl?** Ideação: Feira de Santana, n.5, p.13-36, jan./jun. 2000.
- GÓMEZ, Pedro Pablo. “Introducción: trayectorias de la opción estética descolonial”. In: GÓMEZ, Pedro Pablo; [et.al.]. **Arte y estética en la encrucijada descolonial II**. Compilado por Pedro Pablo Gómez. 1ª ed.. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014a, p. 11-28. (El desprendimiento/ Walter Mignolo).

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. Pesquisa e organização Rita Carelli. 1ª ed.. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019. (p. 251-279)

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil**: ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil. Tradução de Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. Educação em Revista. Belo Horizonte. n. 46. p. 201-218. dez. 2007.

MARTINS, J.; BOEMER, M.R.; FERRAZ, CA. **A fenomenologia como alternativa metodológica para pesquisa**: algumas considerações. Rev. Esc. Enf. USP, São Paulo, 24(1):139-147, abr. 1990.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre a colonialidade do ser**: contribuições para o desenvolvimento de um conceito. 1. Ed. Rio de Janeiro: Via Verita, 2022.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002. (p. 94-132)

MIGNOLO, Walter. **Colonialidade**: o lado mais escuro da modernidade. Revista Brasileira de Ciências Sociais - Vol. 32 N° 94, 2017. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5540723/mod_resource/content/1/MIGNOLO%2C%20Walter.%20COLONIALIDADE%2C%20O%20lado%20mais%20escuro%20da%20modernidade.pdf. Acesso em: 20 jul. 2024.

MIGNOLO, Walter. “Prefacio”. In: LOCKWARD, Alanna; [et.al.]. **BE.BOP 2012-2014**: el cuerpo en el continente de la conciencia negra. Compilado por Alanna Lockward. Traducción de Laura Judit Alegre. 1ª ed.. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2016, p. 9-11.

MIGNOLO, Walter D. “Os estudos são subalternos são pós-modernos ou pós-coloniais? As políticas e sensibilidades dos lugares geohistóricos”. MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/Projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. p. 239-294.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica**: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF–Dossiê: Literatura, língua e identidade, Niterói, RJ, v. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 07 jun. 2024.

NARS, Mauricio Augusto. **Epistemologia do Ser**: uma possibilidade epistêmica na educação para superação da concepção e do imaginário colonial moderno. 2025. 87 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2025.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. 2005. Disponível em http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 04 mai. 2025.

APÊNDICE I – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO – SEMINÁRIO TEMÁTICO: ESTUDOS SOBRE A COLONIALIDADE E A ATUAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR PARA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE-MS

Resumo: Este projeto de intervenção parte da compreensão de que a colonialidade — entendida como a manutenção de estruturas de poder, saber e ser herdadas do colonialismo — está enraizada nas práticas educacionais brasileiras. Essa presença se manifesta desde a formação inicial e continuada de professores até as formas como os currículos escolares são organizados, perpetuando uma lógica eurocêntrica que marginaliza saberes outros, especialmente os de matrizes indígenas, africanas e populares. O objetivo central da proposta é evidenciar o conceito de Epistemologia do Ser como um elemento central para o processo de formação humana na perspectiva do autoconhecimento e da expansão de consciência humana, com foco especial na formação docente e no currículo. O estudo de intervenção busca identificar lacunas no currículo vigente, sobretudo aquelas relacionadas à ausência de saberes capazes de promover o autoconhecimento e expandir a consciência humana. Como objetivos específicos, o projeto propõe: (1) levantar indícios dos condicionantes da colonialidade na atuação docente de professores da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS, especialmente no setor responsável pela formação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; (2) discutir as influências da colonialidade nos currículos formal e oculto; e (3) debater a relevância da criação de uma Política Municipal de Formação Humana, materializada em um currículo prescrito, que contemple o desenvolvimento integral dos estudantes sobretudo na expansão da consciência humana. A metodologia da intervenção envolve a realização de estudos teóricos, análise do Referencial Curricular vigente e a proposição de estratégias de ressignificação curricular. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em 2017, será também analisada criticamente como um marco normativo que, apesar de estabelecer direitos de aprendizagem, ainda carece de diretrizes que rompam efetivamente com as lógicas coloniais. Como proposição prática, a intervenção sugere a elaboração de um currículo que considere tanto a corporeidade física quanto imaterial do ser humano, promovendo princípios e valores compatíveis com a dignidade humana. Assim, busca-se construir um modelo educativo mais inclusivo, democrático e conectado às demandas contemporâneas da sociedade.

Palavras-chave: Currículo. Colonialidade. Formação de Professores. Educação Emancipadora. Autoconhecimento. Diversidade.

1. INTRODUÇÃO

O currículo escolar é um dos principais instrumentos que orientam a prática pedagógica e a organização do ensino nas instituições educacionais. Muito além de um simples conjunto de conteúdos a serem transmitidos, o currículo reflete escolhas políticas, culturais e sociais que impactam diretamente a formação dos estudantes. Compreender e intervir criticamente sobre o currículo significa, portanto, analisar suas estruturas, significados e consequências no processo educativo, considerando-o como uma construção social, histórica e política que organiza e orienta as práticas pedagógicas em todos os níveis de ensino.

Como vimos, a colonialidade é um elemento que condiciona nossa maneira de existir, a partir de uma base hegemônica eurocêntrica, e essa condicionalidade está presente na Educação, está presente no processo de formação de professores e está presente no entendimento sobre currículo nas escolas, nas instâncias que organizam os currículos e as escolas, está na universidade que forma os profissionais dos currículos e das escolas.

Este projeto de intervenção tem como objetivo promover uma reflexão crítica sobre o currículo vigente, identificando possíveis lacunas, mais especificamente no trato com conhecimentos capazes de expandir a consciência humana, desigualdades que possam comprometer a qualidade da aprendizagem. A proposta parte da necessidade de alinhar o currículo às demandas contemporâneas da sociedade, valorizando a diversidade, a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes. A intervenção será conduzida a partir de estudos teóricos, análise do currículo em vigor e a proposição de estratégias que visem à sua ressignificação e aprimoramento dentro do contexto escolar.

No contexto da Educação Básica brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em 2018, representa um marco normativo que define os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

2. JUSTIFICATIVA

Este projeto de intervenção justifica-se por se propor uma reflexão crítica sobre o currículo vigente, identificando possíveis lacunas, mais especificamente no trato com conhecimentos capazes de expandir a consciência humana, na perspectiva do autoconhecimento.

A proposta parte da necessidade de alinhar o currículo às demandas contemporâneas da sociedade, com destaque ao respeito a diversidade, a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes. A intervenção será conduzida a partir de estudos teóricos, análise do Referencial Curricular em vigor e a proposição de estratégias que visem à sua ressignificação e aprimoramento dentro do contexto escolar.

Dentro das possibilidades hipoteticamente levantadas, está a criação de uma política municipal de formação humana, que possa orientar a construção de um currículo formal, em forma disciplinar, voltados para expansão da consciência humana e a disseminação de princípios e valores coerentes a dignidade humana.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

Evidenciar o conceito de Epistemologia do Ser como um elemento central para o processo de formação humana na perspectiva do autoconhecimento e da expansão de consciência humana.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Levantar indícios sobre os condicionantes da colonialidade na atuação docente, especificamente, no grupo de professores que atuam na Secretaria Municipal de Educação da cidade de Campo Grande-MS, no setor da Divisão dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cuja atribuições se concentram no assessoramento pedagógico e formação de professores da Reme.

- Discutir as influências da colonialidade em relação ao currículo (formal e oculto).

- Suscitar a necessidade de reformulação do Referencial Curricular de Ensino religioso da Reme.

- Debater a relevância da criação de uma Política Municipal de Formação Humana, materializada em um currículo prescrito.

4. METODOLOGIA

O presente projeto de intervenção desenvolve-se sob uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, ancorada no paradigma epistêmico-descolonial. Tal escolha justifica-se pela necessidade de compreender o conceito de Epistemologia do Ser como um elemento central no processo de formação humana, sobretudo a partir das dimensões do autoconhecimento e da expansão da consciência. O paradigma adotado permite a análise dos fenômenos educativos como construções sociais e culturais permeadas por relações de poder, saber e subjetividade, de modo a transcender os limites da racionalidade moderna eurocêntrica que ainda estrutura o campo educacional brasileiro.

A metodologia aqui empregada apoia-se nos pressupostos dos estudos da colonialidade, entendida como uma forma de resistência epistemológica que busca romper com a lógica hegemônica da modernidade/colonialidade. Conforme propõem Walter Mignolo (2004, 2016), investigar sob uma perspectiva descolonial implica reconhecer e valorizar outras formas de produzir conhecimento, especialmente aquelas que emergem das práticas, saberes e experiências locais e coletivas. Assim, o percurso metodológico pretende articular teoria e prática, reflexão e ação, de modo a evidenciar como os condicionantes da colonialidade incidem sobre o processo formativo e o exercício docente, e como é possível reorientá-los por meio de uma Epistemologia do Ser, fundada em princípios de integralidade, consciência e alteridade.

Nesse sentido, a proposta em questão aproxima-se também de uma perspectiva hermenêutico-compreensiva, na medida em que busca interpretar os significados atribuídos pelos sujeitos investigados às suas práticas pedagógicas e à realidade escolar em que estão inseridos. O foco central é compreender como esses sujeitos - professores que atuam na Divisão dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Secretaria Municipal de Educação - percebem e reproduzem, consciente ou inconscientemente, estruturas coloniais no âmbito da educação, e como podem ressignificá-las a partir de uma formação crítica e humanizadora.

O desenvolvimento do projeto de intervenção está estruturado em quatro etapas complementares, articuladas aos objetivos específicos estabelecidos:

- Etapa 1 – Levantamento dos indícios da colonialidade na atuação docente

Inicialmente, será realizado um diagnóstico exploratório junto ao grupo de professores que atuam na Divisão dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Campo Grande-MS. Serão utilizados questionários semiestruturados e entrevistas abertas, a fim de identificar percepções, práticas e discursos que revelem indícios da colonialidade no exercício docente, bem como na forma como esses profissionais concebem o processo formativo e o currículo. A coleta de dados buscará evidenciar como os condicionantes históricos e culturais da modernidade/colonialidade influenciam a atuação pedagógica e a formação dos professores da Reme.

- Etapa 2 – Análise das influências da colonialidade no currículo formal e oculto

Em seguida, proceder-se-á à análise documental de textos normativos e orientadores, incluindo o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (Reme) - com especial atenção ao volume referente ao Ensino Religioso -, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/1996). Essa etapa visa identificar como a colonialidade se manifesta tanto no currículo formal (documentado) quanto no currículo oculto (valores, práticas e ideologias subjacentes), verificando em que medida essas estruturas contribuem para a reprodução de um pensamento eurocêntrico e excludente.

- Etapa 3 – Proposição de reformulação curricular

Com base nas análises empíricas e teóricas, esta fase buscará suscitar o debate sobre a necessidade de reformulação do Referencial Curricular de Ensino Religioso da Reme, considerando-o um campo fértil para o desenvolvimento de uma formação voltada à Epistemologia do Ser. Para tanto, serão promovidos grupos focais com docentes em que se

discutirão alternativas curriculares que privilegiem o autoconhecimento, a **espiritualidade laica**, o diálogo intercultural e a valorização das diferentes epistemologias humanas.

- Etapa 4 – Proposição de uma Política Municipal de Formação Humana

A última etapa consiste na elaboração de uma proposta teórico-metodológica para a criação de uma Política Municipal de Formação Humana, que possa ser incorporada às diretrizes educacionais da rede pública. Essa política deverá expressar, em termos curriculares e pedagógicos, os princípios da Epistemologia do Ser, assegurando uma formação integral, ética e consciente, comprometida com a dignidade humana e com a construção de uma sociedade justa e solidária.

- Finalização - Análise e Interpretação dos Dados

Os dados coletados nas entrevistas, grupos focais e documentos serão analisados por meio da Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016), seguindo as etapas de pré-análise, exploração do material e interpretação. As categorias analíticas emergirão tanto dos referenciais teóricos - colonialidade, currículo, formação humana e Epistemologia do Ser - quanto das falas e percepções dos sujeitos participantes. A interpretação dos resultados será realizada à luz da perspectiva epistêmico-descolonial, priorizando a compreensão dos sentidos, tensões e contradições presentes nos discursos e práticas educativas.

A pesquisa seguirá os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Todos os participantes serão devidamente informados sobre os objetivos do estudo e assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Serão assegurados o anonimato, a confidencialidade das informações e o uso exclusivo dos dados para fins acadêmicos e científicos.

De antemão, esse estudo coletivo apresenta um fértil campo para coleta de dados e produção de conhecimento no que tange aos aspectos do currículo e de formação de professores, o que poderá ser realizado após a execução desse estudo.

5. CRONOGRAMA

Atividades	1º semestre 2026	2º semestre 2026
Leitura e estudo do texto 1: MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica : a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF–Dossiê: Literatura, língua e identidade, Niterói, RJ, v. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf . Acesso em: 07 jun. 2023.	X	
Leitura e estudo do texto 2: DUSSEL, Enrique. Método para uma filosofia da libertação : superação analética da dialética hegeliana. Tradução Jandir João Zanotelli. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1986.	X	
Aplicação dos questionários para levantamento dos indícios da colonialidade na atuação docente.	X	
Seminário temático texto 1	X	
Seminário temático texto 2	X	
Seminário sobre debate/avaliação sobre a criação da Política Municipal de Formação Humana.		X
Compilação do resultado dos debates		X

6. REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

DUSSEL, Enrique. **Método para uma filosofia da libertação**: superação analética da dialética hegeliana. Tradução Jandir João Zanotelli. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 ago. 2025.

DUARTE, Newton. **O debate contemporâneo das teorias pedagógicas**. Scielo Books. 2010. Disponível em <https://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-03.pdf>. Acesso em: 10 set. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo, Atlas, 2003.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica**: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF–Dossiê: Literatura, língua e identidade, Niterói, RJ, v. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 07 jun. 2025.

NARS, Mauricio Augusto. **Epistemologia do Ser**: uma possibilidade epistêmica na educação para superação da concepção e do imaginário colonial moderno. 2025. 87 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2025.