

OUTROS TEMAS

Bem viver e terra sem males: a cosmologia dos povos indígenas como uma epistemologia educativa de decolonialidade

Well living and earth without evils: the cosmology of indigenous peoples as an educational epistemology of decoloniality

Bien vivir y tierra sin males: la cosmología de los pueblos indígenas como una epistemología educativa de decolonialidad

LUÍS CARLOS DALLA ROSA 

Faculdade Dom Bosco de Porto Alegre, Porto Alegre, RS, Brasil.



RESUMO

O artigo discute os conceitos de “bem viver” e de “terra sem males” presentes na cosmologia dos povos indígenas em vista de uma epistemologia educativa de decolonialidade, tal como a propõe pensadores como Enrique Dussel e Walter Mignolo. O ponto de partida é a razão do/a Outro/a, sobretudo a exterioridade indígena, mas que se manifesta também em outras fronteiras (a mulher, o negro, a juventude...) que desbordam a *modernidade* e a *colonialidade*, duas faces de uma mesma *ontologia* que pensa o fundamento do ser a partir da totalidade que oprime e exclui a outriedade. Trata-se de uma abordagem eminentemente teórica que parte de uma análise fenomenológica e, ao mesmo tempo, hermenêutica, na medida em que a manifestação da sabedoria indígena tem a prioridade e, como tal, deve ser o pano de fundo da presente discussão, a qual ocorre no âmbito da *filosofia da educação*.

Palavras-chave: Sabedoria indígena. Pedagógica. Alteridade. Decolonialidade.

ABSTRACT

The article discusses the notions of *well-being* and *land without evils* present in the cosmology of indigenous peoples, in view of an educational epistemology of decoloniality, as proposed by thinkers such as Enrique Dussel and Walter Mignolo. The point of departure is the reason for the Other, especially the indigenous exteriority, but also manifested in other frontiers (women, the black, youth ...) that overflow modernity and coloniality, two faces of the same ontology that thinks the foundation of the being from the totality that oppresses and excludes the otherness. It is an eminently theoretical approach, starting from a phenomenological and at the same time hermeneutical analysis, insofar as the manifestation of indigenous wisdom has priority and, as such, must be the background of the present discussion, which occurs within the philosophy of education.

Keywords: Indigenous wisdom. Pedagogical. Otherness. Decoloniality.

RESUMEN

El artículo discute las nociones de bien vivir y de tierra sin males presentes en la cosmología de los pueblos indígenas, en vista de una epistemología educativa de decolonialidad, tal como la propone pensadores como Enrique Dussel y Walter Mignolo. El punto de partida es la razón del/a Otro/a, sobre todo la exterioridad indígena, pero que se manifiesta también en otras fronteras (la mujer, el negro, la juventud...) que desbordan la modernidad y la colonialidad, dos caras de una misma ontología que piensa el fundamento del ser a partir de la totalidad que oprime y excluye la otredad. Se trata de un enfoque eminentemente teórico, que parte de un análisis fenomenológico y al mismo tiempo hermenéutico, en la medida en que la manifestación de la sabiduría indígena tiene la prioridad y, como tal, debe ser el telón de fondo de la presente discusión, que se desarrolla en el marco de la *filosofía de la educación*.

Palabras clave: Sabiduría indígena. Pedagogía. Alteridade. Descolonialidad.



INTRODUÇÃO

A cosmologia dos povos indígenas surge como sentido ético que desborda, fissura e questiona as fronteiras da ontologia educativa que introduzem e sustentam as dinâmicas de colonialidade, opressão e exclusão do/a Outro/a, da alteridade estampada no rosto da juventude, da mulher, do negro, do refugiado. Trata-se de pensar a partir do/a Outro/a que tem sua dignidade aviltada pelo mesmo sistema ontológico que pensa e propõe o fundamento, o ser da totalidade vigente que pretende justificar a interdição de outem. Com efeito, diante da ontologia da colonialidade, a tarefa é resgatar e manifestar a razão da alteridade que, aqui, pretende-se levar adiante a partir do/a Outro/a indígena. De modo que a sabedoria indígena do bem viver (viver bem) e da terra sem males é o tema deste artigo, em vista de uma filosofia da educação que procura assumir uma perspectiva ética, tal como a propõe Enrique Dussel (1977, p.93), filósofo e teólogo argentino radicado no México, em termos de *práxis* de libertação, cuja ação reflexiva se estende também para uma pedagógica (*ethos* educativo).

Dussel diz que a resposta real e ainda impactante, à pergunta feita pelo colonizador espanhol Fernández de Oviedo (1478-1557), se “os índios são homens”, isto é, “europeus” e, portanto, “racionais”, não é a teórica, mas prática: “[os índios] são apenas a mão-de-obra, se não irracionais, ao menos ‘bestiais’, incultos – porque não têm a cultura do centro –, selvagens... subdesenvolvidos” (DUSSEL, 1977, p. 11). Mas é uma prática que também implica um discurso epistemológico que toma corpo na concepção de ontologia, a “manifestação do ser” que privilegia o sujeito homem (viril), branco e europeu e situa o/a Outro/a na categoria do não-ser. A ontologia colonial e neocolonial (colonialidade) é também o ontológico que reside no político, no erótico, no religioso, no econômico e, sobretudo, no educativo, “o sistema pedagógico político ou social [que] educa” (DUSSEL, 1977, p. 95) e alimenta esse mesmo círculo.

O termo “decolonial” ou “decolonialidade” se consubstancia, além de Dussel, a partir de Walter Mignolo, semiótico argentino radicado nos Estados Unidos. Procura-se adotar, aqui, uma perspectiva de fronteira, na medida em que o acento, na ideia de libertação, adentra uma epistemologia que está à margem da oficialidade ocidental (eurocêntrica) que molda os parâmetros de linguagem, memória e conhecimento. A aposta em uma pedagógica decolonial suscita o encontro com uma transitoriedade educativa, uma travessia de aprendizagem. O que isso quer dizer? A partir de Glória Anzaldúa (2012), autora chicana que vive geográfica e culturalmente na zona fronteira entre o México e os Estados Unidos, designa-se essa travessia educativa

que vem de uma sabedoria de fronteira, *borderlands*. A voz que vem da outra margem, embora possa incluir um sentido de territorialidade, indica sobretudo a fronteira que se faz memória e palavra.

Nas palavras de Alencar (2009, p.23), “a história indígena não é de vencidos, mas uma história viva e presente, de avanços e resistências, de fazer renascer um mundo mais humano para todos, irmanados com a Mãe Terra”. Então, sem esquecer que as periferias de luta e resistência implicam diferentes e múltiplas perspectivas, a pergunta pelo sentido da cosmologia indígena e sua decorrência pedagógica, que reverbera a partir da concepção de bem viver e terra sem males, suscita também a questão pelo alcance crítico diante da colonialidade do poder que se traduz em dominação política, econômica, erótica, religiosa, ecológica..., além da educativa que é o foco deste debate. Em última instância, com o presente artigo, pretende-se discutir a possibilidade da assunção de um pensamento pedagógico de alteridade, em que o sentido ético da sabedoria do bem viver e da terra sem males deve tocar a sensibilidade do Mesmo (eu), desde sua fronteira existencial, que é entendida como relação face a face.

O primeiro passo é esclarecer os conceitos-chaves dessa cosmologia e, em seguida, explicitar a pertinência e relevância desse conteúdo, tendo em conta o ponto de partida dessa interpelação. Mergulhar nessa temática implica, antes de mais nada, assumir a condição de testemunho do/a Outro/a, diante do qual o ato investigativo e reflexivo se torna proximidade, relação face a face que, dentre outras possibilidades, exorta a mediação educativa. Por fim, o terceiro passo apresenta algumas possíveis decorrências propriamente ditas, na perspectiva de uma epistemologia pedagógica de decolonialidade.

A abordagem assume a análise descritiva (fenomenológica) e interpretativa (hermenêutica) como itinerário metodológico (DALLA ROSA, 2010, p. 33-36). Entende-se por “espírito fenomenológico” o exercício de narrar as coisas, as vivências, como elas vão sendo concretamente experimentadas por nós, em um movimento espiral. Com Emmanuel Lévinas (1998, p. 135), entende-se que “a fenomenologia é método de uma forma eminente, pois ela é essencialmente aberta”. Abrir-se ao rosto que se manifesta, pois há a facticidade do/a Outro/a que se traduz na palavra do bem viver e da terra sem males. Trata-se de um dizer concreto que solicita acolhida, hospitalidade, solicitude do eis-me aqui!. Esse é sentido próprio de uma hermenêutica fissurada pela presença do/a Outro/a. A epifania fissura, o fenomenológico. Como dito em outro lugar, “a manifestação do/a Outro/a transvasa a cada instante o invólucro da tematização, do teórico [...]. A partir do horizonte da alteridade, desdobra-se um sentido ético que transborda os contornos da própria

fenomenologia” (DALLA ROSA, 2010, p. 34). Em outras palavras, novamente com Lévinas, entende-se que “o próximo que se revela pelo rosto, é o primeiro elemento inteligível antes das culturas, antes de suas sedimentações e referências. Fica afirmada, assim, a primeira significação da ética diante da história” (LÉVINAS, 2004, p. 276).

A alteridade, portanto, é o critério hermenêutico que sinaliza o sentido do encontro com o tema que instiga esta pesquisa. Em última instância, a manifestação do/a Outro/a enseja a possibilidade do ético educativo e que, em outro lugar, expressou-se em termos de aprendizagem solidária¹. O rosto do/a Outro/a manifesta a possibilidade de uma aprendizagem que é plural. Rostidade que se faz proximidade e motiva o sentido do humano em travessia. Afinal, no testemunho de João Guimarães Rosa, “mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende” (ROSA, 2001, p. 326).

TRAVESSIAS PEDAGÓGICAS DE FRONTEIRA OU DA OUTRA MARGEM: BEM VIVER E TERRA SEM MALES

O bem viver e a terra sem males surgem como categorias que se entrecruzam e sinalizam o encontro com a sabedoria ou a cosmologia tecida pelo protagonismo dos povos primevos de *Abya Yala* (do povo Kuna, a terra madura, terra viva ou terra em florescimento), a terra que veio a ser batizada de América Latina (MIGNOLO, 2005b, p. 2). Obviamente, não se trata de defender a alteração nominal de um continente, mas colocar em evidência outros significados e imaginários que são também legítimos. Imaginários esses que fazem parte de outra forma de conceber o mundo, a realidade circundante e a si mesmo. O termo “cosmologia” que aqui é remetido à sabedoria indígena, indica a compreensão do universo em sua pluralidade, a partir do qual a criatura humana é concebida em íntima e complexa inter-relação que inclui os outros seres vivos e a natureza. Por muito tempo, em nome de uma lógica racional, ocidental e europeia, à qual se atrela toda uma dinâmica materialista e mercadológica, a sabedoria indígena foi considerada como não saber, uma superstição ou coisa primitiva. Não só a indígena é recepcionada dessa maneira. No dizer de Dussel, “a cultura africana, asiática, latino americana tem um âmbito próprio que não foi compreendido nem incluído (porque é desprezado como incultura, barbárie, analfabetismo, feitiçaria) no sistema escolar, universitário ou dos meios de comunicação” (DUSSEL, 1997a, p. 96).

A cosmologia indígena, a qual deve ser entendida em sentido plural (cosmologias), não se confunde com o modo de saber que se impõe desde a perspectiva do

conquistador. No entanto, à sua referência e resgate, não implica tanto medir ou fazer qualquer juízo de valor comparativo, mas tão somente compreender a epistemologia que emerge da sabedoria indígena, a qual se espalha como memória, linguagem e conhecimento pelas veredas do que se convencionou chamar de América Latina. O processo decolonial do conhecimento e que, portanto, impacta sobremaneira a educação, supõe uma tentativa de reescrever a própria história, a partir da memória dos “condenados da terra” (FANON, 2005). Tal tarefa que, no presente artigo, é apenas sinalizada, deve se consubstanciar a partir de “uma outra lógica, outra língua, um outro pensamento” (MIGNOLO, 2005b, p. 20).

Embora esta noção conceitual implique referências mais amplas, como a andina, o “bem viver” surge como uma memória coletiva e modo de viver do povo guarani, “um povo livre e profundamente espiritual” (ALENCAR, 2009, p. 17), que é uma das mais expressivas etnias indígenas que habita ampla região da América do Sul, desde o Paraguai, Bolívia, Argentina, Uruguai e parte centro-meridional brasileiro. A trama do “bem viver”, como projeto e realidade de uma outra sociedade possível, é também desejo (utopia) da “terra sem males”. A emergência e o protagonismo dos povos indígenas ensejam a possibilidade de uma interface com a experiência guarani, como é o caso da Aldeia *Mbyá Guarani do Cantagalo*, localizado no município gaúcho de Viamão, em que a busca pela “terra sem males” sugere, em última instância, a própria concepção de “bem viver”, a maneira de ser guarani (*Nande Reko* ou *Teko Porã*).

No dizer de Gonçalves (2015, p. 3), membro da aldeia Mbya, “os nossos velhos e as nossas mulheres mais antigas sempre nos diziam que antes dos brancos chegarem tínhamos o Bem Viver completo: tínhamos mata, rios, peixes, caça, frutas nativas. Isso para nós é o *Nande Reko*, é o jeito de viver Guarani”. No entanto, principalmente devido à perda da terra e ao processo de assimilação indígena à cultura hegemônica, as comunidades se distanciam do “bem viver” como modo de vida. Como tarefa e esperança que diz respeito também ao quefazer educativo, conclui o autor guarani, “o Bem Viver dos Guarani é compartilhado com todas as pessoas que vivem ao seu redor. É por isso que os Guarani podem ajudar os brancos e, ao mesmo tempo, os brancos podem ajudar os Guarani a recuperar a sua terra” (GONÇALVES, 2015, p. 3).

O “bem viver” é um modo de ser da consciência indígena. De modo particular, entre os povos guarani, a concepção do “bem viver” ou “bom proceder” (*tekoporã*) se conecta com a utopia histórica da “terra sem males” (*yvyamarãei*). Essa conexão se dá justamente pela relação que os indígenas têm com a terra. “A terra é posse de todo o povo. Portanto, a luta pela terra assume um valor

¹ Cf. DALLA ROSA, 2016, p. 299.

simbólico de libertação e de busca da ‘terra sem males’. Para eles, a terra representa o núcleo de seu modelo de vida” (ALENCAR, 2009, p. 17). Essa busca por um mundo melhor faz parte do jeito de ser e da concepção de mundo da cultura guarani. Como utopia, a “terra sem males” é um lugar sagrado em que não há rivalidade, violência e indiferença. Ali, o “bem viver” se sobressai ao mal proceder (*tekomarã*). Por outro lado, a *coisa má* ou *feia* (*mba’e meguã*) não existe.

Essa forma de conceber o mundo motiva o guarani a continuar lutando por seus direitos. A luta pela terra é também a luta por seu modo de viver. A identidade guarani está intimamente ligada com a sua cosmologia e sua relação com a terra. Nessa condição, o indígena se reconhece como portador da Palavra que cria um modo de ser, a *tekoporã*, o “bem viver”. Nesse sentido, Graciela Chamorro (2010, p. 22) estudiosa da causa indígena, diz que:

A identidade guarani é fundamentada em eventos que aconteceram no passado remoto e foram protagonizados por seres poderosos, heróis, como o sol e a lua, o irmão maior e o irmão menor. Eles se identificam como um grupo humano especial, que foi deixado pelos seres criadores na Terra para desenvolver a Palavra e, o que eles chamam de *tekoporã*, ou seja, seu bom modo de ser. Os guarani são missionários do bem-viver, mas missionários para si mesmos.

Encontrar um território, significa encontrar um lugar para que o “bem viver”, o jeito de viver guarani, seja viável. De modo que, de acordo com Xavier Albó, a busca pela “terra sem males” carrega tanto um componente econômico – encontrar um espaço para viver – bem como um elemento religioso que aparece enquanto “contraponto messiânico da fuga de um lugar habitado anteriormente, ameaçado de destruição [...]. Ali ‘onde não há nem morte nem doença, onde a terra se cultiva sozinha e onde se pode dançar e cantar em uma festa sem fim [...]’” (ALBÓ, 2015, p. 85). Daí que, sobretudo no contexto brasileiro, conforme Alencar (2009, p. 18), “tendo suas terras invadidas e tomadas, eles [guaranis] se viram forçados a migrar em busca de novas terras, revirando seu mito e muitas vezes ficando sem lugar adequado para viver, morando em beiras de estradas”. De modo que quando são espoliados, violentados e expulsos de suas terras, como é o caso do *Guarani-Kaiowá*, no Mato Grosso do Sul, muitos indígenas buscam o suicídio como forma de alcançar a “terra sem males”. Tenha-se em conta que o “bem viver” aparece, na memória coletiva guarani, como uma forma de viver que se conecta umbilicalmente à natureza. Sem a terra, não há cultura, expressão humana, nem condição de vida digna. Então, para esse indígena, o suicídio parece ser a saída, um atalho para a “terra prometida”.

Embora com nuances e processos históricos diferenciados, o “modo de vida guarani” se conecta à maneira dos povos andinos que também se identificam com a ideia de “bem viver”. De fato, desde a Bolívia e o Equador, afirma-se o paradigma do *sumak kawsay*, isto é, viver plenamente, na linguagem *quéchua*. Josef Estermann (2013, p. 11) informa que, “o conceito indígena de Viver Bem (*allin kawsay; suma qamaña; suma kawsay; ivi maräei; küme mogen*) vive um renascimento inesperado, tanto no mundo acadêmico como nos debates políticos”. Nesse sentido, Franz Hinkelammert (2012, p. 185) diz que “no lugar das imaginações de um progresso projetado de maneira linear no tempo, é formulada como meta da economia aquilo que se chama ‘Bem Viver’ [...]. É a festa da Boa-Nova”.

Nota-se que o “bem viver” tem chamado atenção de muitos movimentos altermundialistas e ecológicos que buscam construir alternativas de vida. O “bem viver” andino lembra o conceito aristotélico de “vida boa” (*eubiós*), se bem que há diferenças substanciais. Em Aristóteles, na *Ética a Nicômaco*, o “bem viver” tem um caráter aristocrático. A vida boa não é para todos, pois ela se dá às custas do/a Outro/a, a mulher, o escravo... O reencantamento do mundo começa na realidade. E o ensejo de esforços para uma educação libertadora, a partir da sabedoria indígena, coloca-se também nessa perspectiva de realidade. Embora “o povo sozinho não pode libertar-se”, no dizer de Dussel (1977, p. 101), “o projeto pedagógico de libertação não é formulado pelo mestre; já está na consciência do povo”.

O “bem viver” indígena pede também uma resposta crítica à colonialidade, “uma face obscura da modernidade” (MIGNOLO, 2000, p. 3-48) que se faz presente também no discurso e na prática da pós-modernidade hoje em voga. Tenha-se em conta que a globalização econômica é uma das faces dessa colonialidade. Ante tal cenário, unidimensional e totalizante, torna-se relevante promover e fomentar a pluralidade e a interculturalidade, tendo como ponto de partida a cultura do “bem viver” ou, em seu sentido utópico – como uma interpelação para um itinerário em construção – a busca pela terra sem males. Isso significa tecer um caminho intercultural, de encontro e partilha. A luta tem a ver com a utopia que indica passos daquilo que já é possível realizar, tal como expressa o sonho zapatista que enseja a construção de “um mundo onde caibam muitos mundos” (LE BOT, 1997, p. 51).

O bem viver se apresenta tanto como um princípio de vida, a ser constantemente buscado, bem como um projeto de sociedade, de convivência entre todos/as, o ser humano convivendo em equilíbrio com o meio ambiente. Nesse sentido, Paulo Suess (2016, p. 1), assessor do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), diz que “o bem viver para todos, quer dizer, o combate contra uma sociedade

de classes e privilégios”. O bem viver guarda a memória histórica que não diz respeito “apenas dos sobreviventes e vencedores, mas o bem viver que dá voz e ouvido aos vencidos” (SUESS, 2016, p. 1).

A sabedoria do bem viver e da terra sem males assume uma visão de mundo em que a realidade humana está intimamente interligada ao entorno natural e social. Sustenta-se uma concepção pluridimensional da condição humana em conexão com a natureza. Tenha-se também em conta de que se trata de uma sabedoria que nasce da memória coletiva dos povos indígenas, mas que, desde a chegada dos primeiros colonizadores europeus, não é reconhecida. Aqueles que se apresentam como donos da história e da narrativa oficial, educados pela ontologia do poder, impõem-se também pela prática pedagógica de dominação e negação do/a Outro/a. Contudo, o *ethos* da alteridade testemunha uma interpelação que é de resistência e passos viáveis para a construção de outro mundo possível e necessário.

A INTERPELAÇÃO DO/A OUTRO/A

Não obstante à intolerância e ao extermínio que são submetidos, há mais de cinco séculos, os povos indígenas resistem. Do outro lado do colonialismo histórico e da colonialidade atual, permanecem vivas a narrativa e a sabedoria dos povos de *Abya Yala* (MIGNOLO, 2005b). De modo que, enquanto outra narrativa possível, a partir de memórias prévias à colonização europeia e de experiências recolhidas em seu tempo, registra-se a obra do cronista Felipe Guamán Poma de Ayala (1535-1616). Trata-se de um pensador inca, convertido ao cristianismo, que escreve *A primeira nova crônica e bom governo*. A obra reúne iconografia inca (cerca de 400 desenhos) e escrita alfabética. Dirigindo-se aos cristãos, Ayala não relata apenas as atrocidades cometidas pelos europeus, mas propõe, a partir da sabedoria indígena, a organização de um bom governo que deveria se consubstanciar a partir da ideia de bem viver. Ayala declara (1991, p. 12) que “a história a partir da qual se começa a escrever este livro, [introduz a] primeira crônica [inca] e [fala] do bem viver dos cristãos [...]”. A *crônica* de Ayala é uma das mais antigas narrativas que faz referência à ideia do bem viver, um paradigma de organização social e política que, com a colonização europeia, foi obliterado. Não obstante, no dizer de Dussel (2014, p. 230), o cronista inca permanece “testemunho da interpelação do Outro. [Ayala] domina a língua quíchua e as tradições de seu povo dominado, mostra aspectos desconhecidos da vida cotidiana da comunidade indígena anterior à conquista e sob à dominação colonial”.

Culturas que, muitas vezes, são erroneamente consideradas atrasadas, em relação a uma suposta ideia

de modernidade, podem indicar um novo caminho porque justamente elas não são tão suicidas se comparadas à cultura moderno-ocidental ou à civilização do progresso-técnico. Nesse sentido, as culturas indígenas são atuais. Para Hinkelammert (2011, p. 23), “aí está a solução, não em Nova York [Wall Street, centro da economia mundial]. Talvez não proporcione ‘a’ solução, mas sim a direção na qual se deve construir os caminhos”. Cabe, então, lembrar que “uma civilização não se constrói a partir do nada, não sai da mente de alguém que chega com a solução para somente aplicá-la” (HINKELAMMERT, 2011, p. 23). A concepção do bem viver expressa um potencial diferenciado que pode catapultar outra forma de conceber a sociedade.

Com efeito, a nova constituição política do Estado boliviano, em vigor desde 2009, define-se como Constituição Plurinacional da Bolívia (2009, p. 11), em que há o reconhecimento coletivo dos 36 povos indígenas que vivem no país. O artigo primeiro da carta constitucional expressa que a “Bolívia se funda na pluralidade e no pluralismo político, econômico, jurídico, cultural e linguístico, dentro do processo integrador do país”. E dentre seus princípios fundamentais está o bem viver que se desdobra na noção de despatriarcalização do Estado. Trata-se de uma forma de garantir a efetiva e equitativa participação de mulheres em cargos eletivos da Bolívia e a conseqüente possibilidade de as mulheres terem mais vozes ativas em espaços decisivos e não apenas em âmbitos secundários da sociedade. No entanto, no dizer de Gabriela Montaño (2015), deputada e presidente da Câmara boliviana, esse protagonismo feminino que concerne o processo de mudança do Estado boliviano, torna-se possível mediante a relação que se estabelece entre “as organizações de mulheres, instituições, redes de mulheres e a mulher que ocupa o espaço onde se tomam decisões”.

Como um apontamento crítico, na análise de Hinkelammert (2011, p. 24), por um lado, “há uma ideia geral, a qual está formulada mais precisamente na Bolívia: o ‘bem viver’, o ‘governar obedecendo’, e muito disso é realizado. Mas transformá-lo em uma alternativa ao capitalismo mundial não foi possível, muito menos em nível nacional”. Ou seja, tem-se em conta que há o perigo de o bem viver ser transformado em um novo fetiche, como alerta Condori *et al.* (2013, p. 48), “crendo que somente os povos indígenas originais vivem bem – o qual não é certo, nem empiricamente demonstrável”. Por isso, é preciso lembrar que a aposta em um mundo perfeito, uma imagem messiânica, é a linguagem da razão utópica, em que os resultados redundam, em geral, em mais destruição e exclusão e, por conseqüência, frustração e desmotivação dos sujeitos envolvidos. Daí a insistência de Hinkelammert (2011, p. 24), no sentido

de que a cultura do viver bem “pode ser hoje a bússola para fazer caminhos. Insisto na palavra bússola, pois não é possível copiá-la. Deve-se inventar”.

Há que se “construir uma noção de transcendência que não seja sacrificial para orientar a nossa interpretação da realidade e nossas ações na construção de uma sociedade mais humana, justa e sensível aos sofrimentos das pessoas e dos povos” (MÍGUEZ; MO SUNG; RIEGER, 2012, p. 145). Daí a importância da cultura que concerne à noção do bem viver. A luta por uma sociedade mais humana, por um mundo diferente ao do espírito do império, exige ações concretas de resistência e resiliência, permitindo a construção de alternativas possíveis. O interessante desta proposta, a qual resgata a cosmologia dos povos indígenas, no dizer de Condori (2013, p. 21), é de que ela “reconhece que essa busca de uma ‘vida boa’, ‘viver bem’ ou ‘bem viver’ não é exclusiva de uma cultura apenas nem propriedade dos movimentos de libertação”. A partir da cosmovisão do “bem viver” que recupera a centralidade da criação e, nela, a dignidade do ser humano em harmonia com *pachamama* (do quéchua *pacha* = universo, mundo, tempo, lugar; *mama* = mãe), surge uma bússola que aponta: outro mundo é possível e necessário.

PROPOSIÇÃO DE UMA EPISTEMOLOGIA PEDAGÓGICA DE DECOLONIALIDADE

Na ética da libertação, conforme a proposição de Dussel (1977, p. 93), a noção da pedagógica é pensada enquanto relação de proximidade. Nessa acepção, embora dela faça parte também a pedagogia enquanto ciência do ensino-aprendizagem, a pedagógica se refere mais à proximidade da qual emerge o aprender humano. Em suas diversas possibilidades de exterioridade relacional (pai/mãe-filho/a, mestre/a-discípulo/a ...), a pedagógica implica sobretudo as dimensões da política e da erótica, pois “a criança que nasce no lar é educada para fazer parte da comunidade política; e a criança que nasce numa cultura cresce para formar um lar” (DUSSEL, 1977, p. 93).

Isso quer dizer que a reflexão sobre a educação, em uma perspectiva mais ampla, não trata apenas de uma metodologia do ensinar e aprender, mas deve ter em conta também seu arcabouço cultural e ideológico. Dussel (1977, p. 94) esclarece que

a pedagógica não só se ocupa da educação, do discípulo na família erótica; mas também da juventude e do povo nas instituições escolares, universitárias, científicas, tecnológicas, nos meios de comunicação. É a questão ideológica e cultural.

Embora a educação escolar tenha preponderância, à referência da pedagógica cabe pensar a educação como uma dimensão humana, o aprender do humano que se

dá no encontro com O/Outro/a. A pedagógica aponta para as diversas relações inter-humanas (erótica, política, religiosa...), sem esquecer-se da dimensão ecológica, enquanto instâncias de possibilidade educativa. Em suma, coloca-se a relação de proximidade, face-a-face, como uma relação do aprender com o/a Outro/a.

Em relação à colonialidade, a partir de Mignolo (2005), cabe destacar que esse conceito expressa “o outro lado (o lado escuro) da modernidade”. A interface colonialidade e modernidade permanece escondida, isto é, ela não é explicitada pelas narrativas que recepcionam a concepção de civilização tecida em geral a partir do molde europeu-ocidental. Com efeito, concebe-se a ideia de modernidade enquanto um fenômeno que resulta exclusivamente da genialidade europeia. De acordo com Mignolo, tal perspectiva é equivocada porque não leva em conta as condições que foram decisivas para a sua formação como, por exemplo, o processo de colonização, exploração de riquezas, utilização mão de obra escrava.

Assim é que, na *Filosofia da história*, aparece o entendimento de Hegel (2008, p. 74) segundo o qual a modernidade induz os povos americanos à civilidade, porque

a América sempre se mostrou, e ainda se mostra, física e espiritualmente impotente. Depois que os europeus desembarcaram na América, os nativos declinaram gradativamente à sobra da atividade europeia.

A civilidade concede ao crioulo, que é filho de pai europeu e mãe ameríndia, a tarefa de incutir uma dignidade cristã, não obstante Hegel considerar que tal

mansidão e indiferença, humildade e indiferença e submissão perante um crioulo e ainda mais perante um europeu, são as principais características dos americanos do sul, e ainda custará muito até que os europeus lá cheguem para incutir-lhes uma dignidade própria (HEGEL, 2008, p. 74).

Mesmo nas atuais análises sobre a formação e o significado da modernidade, pouco se consideram a subjugação da terra e dos povos indígenas e a escravidão dos africanos. Esses aspectos são pouco implicados, permanecem à margem ou obliterados pelos estudos sobre a formação e o sentido da modernidade. Do mesmo modo, essas análises pouco mencionam os movimentos de resistência, tal como a Revolução Haitiana liderada pelos jacobinos negros (JAMES, 2010). Tenha-se em conta que o pensamento pós-moderno enseja sua crítica mais a partir do caráter interno da modernidade do que a partir das condições externas que a fomentaram. Enquanto uma das exceções, na contracorrente europeizante, cabe destacar Boaventura de Souza Santos (2011), a partir de sua proposição de uma “epistemologia do Sul”.

O mais notável, no caso da cultura indígena, é que ela é vista com desdém ou recepcionada como uma peça de folclore. De modo que, de acordo com Alencar (2009, p.21), “é comum vermos pessoas não índias fazendo uso indevido de indumentárias indígenas possuidoras de valor simbólico-religioso como se fossem fantasias carnavalescas ou coisas parecidas”. Com efeito, há uma visão um tanto equivocada em relação à simbologia e à cosmologia indígena, incluindo-se ali o mito da terra sem males que, mais do que indicar uma nostalgia pelo paraíso perdido, sugere a utopia por outro mundo possível, mais justo e mais humano, de respeito e cuidado à Mãe Terra, e que, em última instância, alimenta a cultura do “bem viver”. Sobre essa dinâmica cultural, de visão de mundo, coloca-se também o problema da forma de presença e da ação missionária cristã que, muitas vezes, traduz-se em proselitismo e desejo de conquista de adeptos. Nesse sentido, o cristianismo não se constitui em um aliado de apoio e de solidariedade ao protagonismo das comunidades, povos e organizações indígenas que lutam por vida, justiça e autonomia diante da contínua agressão de um modelo de sociedade desenvolvimentista, alicerçado sob os pilares do lucro, da competição e do individualismo.

Tenha-se em conta que, mesmo com o reconhecimento constitucional dos povos e das culturas indígenas, a dinâmica colonialista continua em curso. Por exemplo, o artigo 231 da Constituição da República do Brasil diz que

são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo a União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 2016, p. 133).

E o artigo seguinte, o 232, reconhece a legitimidade de os povos indígenas defenderem os seus direitos e interesses. Por esse aspecto, a recepção constitucional, indica um passo importante, na medida em que reconhece os direitos originários dos indígenas relativos à terra e também à cultura. Os indígenas são reconhecidos como sujeitos de direitos, superando-se, assim, a antiga visão de que eles seriam relativamente incapazes, que deveriam ser assimilados e incorporados à nacionalidade brasileira. No entanto, como nota Alencar (2009, p.21), esse reconhecimento constitucional não se traduz para o plano da efetividade:

A demarcação das terras indígenas é um drama que pode ser contado em capítulos da longa história de omissão do governo. Em 1973, O Estatuto do Índio (Lei n. 6.001) estabeleceu um prazo de cinco anos para que todas as terras fossem demarcadas. A Constituição de 1988 reafirmou esse prazo. No entanto, décadas se passaram e apenas 35% das terras indígenas têm concluído o procedimento de demarcação.

Seja pelo desejo de expansão do domínio terra adentro seja pela razão salvacionista ou civilizacional, o processo de colonização registra, para os povos indígenas, a destruição das bases da vida social, a negação de seus valores, o desalojamento de suas terras, a escravização e a dizimação. Ainda hoje, a cobiça pelas suas terras, incluindo-se as demarcadas, motiva diversas formas de invasão e violência por “posseiros, garimpeiros, madeireiros, projetos de colonização, abertura de estradas, linhas de transmissão, hidrovias, ferrovias, gasodutos, oleodutos, minerodutos” (ALENCAR, 2009, p.21).

A colonialidade continua como uma questão submersa à modernidade. Tenha-se em conta que, o processo de independência política (descolonização) que toma corpo a partir das últimas décadas do século XVIII, não desfaz a herança colonial. De modo que, para Mignolo (2005, p.36), “a consequência é que o capitalismo, como a modernidade, aparece como um fenômeno europeu e não planetário, do qual todo o mundo é partícipe, mas com distintas posições de poder”. A colonialidade impacta o processo de formação cultural e educativa de uma sociedade. Nas palavras do poeta haitiano René Depestre (1978, p.6), entende-se que “as literaturas, as artes, assim como a ciência e a educação não estão de acordo com as necessidades imediatas e futuras de nossos povos. Nossas culturas continuam vegetando ao ritmo do ocidente neocolonial e não têm a possibilidade de avançar segundo seu próprio dinamismo interno”.

Diante disso, a noção de decolonialidade surge como uma perspectiva crítica, cujo ponto de partida implica a visão dos subalternizados e silenciados pela lógica colonial. Daí que uma das tarefas do pensamento crítico, que cabe também à educação, é a explicitação da colonialidade do poder subjacente ao discurso da modernidade, incluindo ali os seus mitos e as teologias econômicas – “o livre mercado como religião” (DALLA ROSA, 2016, p. 167). Trata-se de desvelar, segundo Mignolo (2005, p.36) “o eixo que organizou e continua organizando a diferença colonial, a periferia como natureza”. Ora, entende-se que um dos principais instrumentos de reprodução da colonialidade é a educação bancária, na terminologia de Paulo Freire (2005, p.67), em que o sujeito se transforma em mero receptor de informações pré-concebidas. Quer dizer, “na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão [...]”.

A colonialidade se traduz em práticas educativas que sustentam ideologicamente essa mesma dinâmica, a partir da qual a opressão e a violência são concebidas como fatalidades, inaugurando-se uma situação de internalização ou assimilação desse processo. Nesse

sentido, Antonio Brand, em pesquisa sobre a realidade dos índios Kaiwá e Guaraní, no Mato Grosso do Sul, observa que a chegada do sistema escolar tradicional nas aldeias, reforça o processo de confinamento e integração dessa população no sistema hegemônico. “Apoiado em uma pedagogia repressiva e profundamente enquadradora, as escolas buscam ‘preparar’ a criança indígena para uma vida em outra realidade, desconectada de seu contexto social” (BRAND, 2017, p.4). De modo que se impõe, nas comunidades indígenas, “um modelo de educação descomprometido com a vida e o futuro da população indígena, que ignora suas experiências de vida, seu processo de aprendizagem e seu mundo simbólico e conceitual” (BRAND, 2017, p.4).

A experiência, o conhecimento e a cultura indígenas são desconsideradas pela educação que se impõe. Não há espaço para a sabedoria indígena. Sua história e vivência são alijadas. No entanto, a partir do momento em que as próprias comunidades indígenas passam a questionar essa prática escolar e também de outras ações de confinamento e alijamento, inaugura-se um processo decolonial, de afirmação da autonomia. Em um contexto de transição, de uma escola repressora para uma escola “assumida pelas populações indígenas, através de seus professores”, segundo Brand (2017, p.7), “percebe-se a relevância dessa transformação da escola em espaço polifônico, onde se cruzam expectativas e interesses múltiplos e por vezes contraditórios”.

A perspectiva decolonial se aproxima da proposição de uma *pedagogia da autonomia* ou de uma *educação libertadora*, no sentido proposto por Paulo Freire (1996). Entende-se que a problematização da realidade e a prática da dialogicidade são o cerne dessa perspectiva pedagógica. Pelo caminho dialógico, Davi Kopenawa (2010, p.30), líder da etnia Yanomani, defende que o “bem viver” é um “aprendizado para toda a humanidade”. Então, a sabedoria indígena pode ensinar “o homem branco a pensar antes de destruir, ensinar a comer bem [...]. Podemos mostra a luz da sabedoria para sobrevivermos na Terra. Sei que alguns homens não acreditam, mas outros, sim, e estão nos ajudando”. Dessa realidade existencial, emerge uma concepção de humanidade que pode suscitar importantes temas geradores, em vista de uma educação libertadora, em que todos os sujeitos envolvidos se abrem para um processo de mais humanidade e sensibilidade solidária e ecológica.

Tenha-se em conta que a proposição da educação decolonial não significa uma reivindicação ao acesso de possíveis vantagens que a modernidade tecnológica oferece. Nem se trata de provar uma suposta cientificidade da sabedoria indígena. No dizer de Fernández (1991, p.9), “não estamos interessados em reivindicar o andino em termos de Ocidente. Esforçamo-nos, melhor, para marcar

a diferença qualitativa entre ambas culturas, assim como mostrar a atualidade da cultura andina na vida cotidiana das grandes populações de nosso país”. Do mesmo modo, com Dussel (2014, p.217), entende-se que “é falso o juízo depreciativo dos que negam a dignidade da pessoa e da cultura do índio”. Se a cultura indígena é marcada por negação e opressão colonialista, por dinâmicas que tolhem o direito à cidadania, ao reconhecido da dignidade, entende-se que a sensibilidade ética solicita maior engajamento na luta por uma sociedade mais justa e solidária. A interpelação do Outro/a coloca em questão a racionalidade moderna que foi orquestrada a partir de um ideal eurocêntrico.

De modo que a desconstrução da institucionalização que aliena o/a Outro/a solicita a sensibilidade e a lucidez de processos críticos, mas também de itinerários construtivos. Há uma pluralidade de memórias, histórias, linguagens, sabedorias e formas de vida que resistem. Tenha-se em conta que

A resistência é uma de nossos principais recursos para enfrentar os desejos colonialistas que se apresentam. Manifestam-se de muitas formas e nos mais diversos âmbitos, como o educativo, no qual enfrentamos sistemas que tendem a cancelar nossas especificidades e a nos incorporar na cultura dominante (MENDIÁBAL, 2007, p.92).

Essa resistência também toca à responsabilidade educativa que se irmana à Mãe Terra (*Pachamama*). Na medida em que os povos indígenas procuram recriar sua sociedade e sua relação com a natureza, a partir da perspectiva do bem viver que incorpora uma concepção eminentemente ética (a dignidade do/a Outro/a – humano e natureza – diz respeito à organização social), abre-se a possibilidade decolonial. Assumir tal ponto de vista significa ensejar a crítica à ordem que produz e reproduz dinâmicas de morte e de injustiça. Ao mesmo tempo, de acordo com Dussel (2002, p.382), implica-se a tarefa de suscitar ou apontar alternativas educativas, em vista “da vida de cada sujeito humano em comunidade”, que se liga “à vida das outras espécies” (dimensão ecológica). Entende-se que esse duplo ensejo impacta a dimensão pedagógica que percorre diferentes possibilidades e itinerários de aprendizagem.

À GUIA DE CONCLUSÃO

A decolonialidade implica a perspectiva do/a Outro/a. E, desde a América Latina, embora não única, essa alteridade tem como expressão primeira a realidade dos povos indígenas. A partir dessa realidade, a tarefa deste artigo consistiu em refletir sobre proposição de uma epistemologia pedagógica de libertação, decolonial

(MIGNOLO, 2005). Não se tratou apenas de instigar uma curiosidade epistemológica, mas recuperar e se deixar interpelar por outra possibilidade de compreender e viver a condição humana, em uma relação de apreensão, em que o movimento do próprio existir humano se torna processo de um constante aprender a partir de suas intermitentes interações.

A manifestação de um rosto já é escutar, em sua face, uma palavra que solicita engajamento, responsabilidade ética. O aprender com o/a Outro/a manifesta uma relação de justiça que interpela por minha sensibilidade e fissura o estado de indiferença, palmilhando os passos de outro mundo possível e necessário. Com Lévinas (2000, p. 59), há a compreensão de que “a justiça consiste em reconhecer em outrem o meu mestre”. Ora, para o contexto deste artigo, é a sabedoria dos povos indígenas que manifesta uma relação educativa e, por conseguinte, suscita um sentido de justiça em que outrem se apresenta como meu mestre. De modo que a cosmologia do bem viver e da terra sem males suscita uma travessia pedagógica, na qual há a possibilidade de uma *práxis* ética ou, se preferir, uma *práxis* educativa libertadora.

Se o presente olhar indica que, a partir da sabedoria indígena, outra sociedade é possível, abrindo-se uma alternativa diferente e viável em relação ao modelo de sociedade neoliberal ou mesmo estatizante, há que também se reconhecer criticamente que o bem viver suscita dificuldades e incongruências, sobretudo quando esse conceito adentra muitos debates e círculos de pensamento desenvolvimentistas, como é o caso da realidade boliviana e equatoriana, onde parece haver um esforço maior para resgatar e implementar essa concepção de mundo. De modo que a tarefa investigativa e reflexiva não deve parar aqui. Em todo caso, importa dizer, com Alencar (2009, p. 23), que “a terra sem males [ou o bem viver] não é apenas uma utopia guarani pertencente a um passado perdido. Um novo mundo, mais humano, continua sendo buscado por eles, nas mais diversas culturas. É algo que inspira a vida e o trabalho de muita gente”.

Quiçá outras culturas que preservam suas formas de conceber e organizar o mundo, apesar dos interditos, possam testemunhar e nos ensinar que, sim, outro mundo é possível e que, essa possibilidade, é tarefa que também toca à ação e reflexão educativa. A cultura organizacional e o processo de construção de um novo paradigma social, como é o caso do bem viver, no qual reside também a utopia da “terra sem males”, implica, sobretudo, a educação, tendo em conta de que se trata de uma tarefa que deve ter como ponto de partida a própria realidade do/Outro/a – sentido da *práxis* ética (acepção greco-ocidental) ou do bem viver (acepção dos povos de Abya Yala).

REFERÊNCIAS

- ALBÓ, Xavier. Os Guarani e seu bem-viver. **IHU On-line**, 31 ago. 2015. p. 84-95. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/546154-os-guarani-e-seu-bem-viver>. Acesso em: 2 set. 2016.
- ALENCAR, Jackson de. **A terra sem males**. São Paulo: Paulus, 2009.
- ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands – La frontera: the new mestiza**. 4. ed. San Francisco: Aunt Lute Books, 2012.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- AYALA, Felipe Guanán Poma de. **Nueva cronica y buen gobierno**. Mexico, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1993. v. 1. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.v0i153p117-138>
- BOLÍVIA. **Constitución política del Estado plurinacional de Bolivia**. La Paz: Asamblea Constituyente, 2009. <https://doi.org/10.17141/iconos.32.2008.1280>
- BRAND, Antonio Jacó. **Educación indígena: una educación para a autonomia**. ANPED, GT: Educação popular. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06888int.pdf>. Acesso em: 30 maio 2017. <https://doi.org/10.18675/2177-580x.vol5.n2.p09-30>
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, 2016. <https://doi.org/10.32445/97885671340932>
- CHAMORRO, Graciela. Uma trajetória marcada pela palavra. **IHU On-line**, São Leopoldo, n. 331, p. 22-24, 31 maio 2010.
- CONDORI, Víctor C. *et al.* **Vivir bien**: contextos e interpretaciones. La Paz: ISEAT, 2013.
- DALLA ROSA, Luís Carlos. **Educar para a sabedoria do amor**: a epifania do rosto do outro como uma pedagogia do êxodo. Tese de doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Teologia da EST, São Leopoldo, Porto Alegre, 2010. p. 33-36. <https://doi.org/10.29381/0103-8559/2019290128-33>
- DALLA ROSA, Luís Carlos. **Economia para a vida**: a rebelião dos limites e o itinerário teológico para uma economia solidária. São Leopoldo: Sinodal, 2016.
- DEPESTRE, René. **Problemas de la identidad del hombre negro en las literaturas antillanas**. Cidade do México: Unam, 1978. (Latinoamerica: cadernos de cultura latinoamericana, n. 14).

- DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação**: na idade da globalização e da exclusão. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. <https://doi.org/10.18542/rmi.v1i2.2894>
- DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação**: na América Latina. São Paulo: Loyola, 1977.
- DUSSEL, Enrique. **Política da libertação**. Passo Fundo: IFIBE, 2014.
- ESTERMANN, Josef. El vivir bien y su potencial utópico. *In*: CONDORI, Víctor C. *et al.* **Vivir bien**: contextos e interpretaciones. La Paz: ISEAT, 2013.
- FANON, Franz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: UFJF, 2005.
- FERNÁNDEZ, Eduardo Grillo. Presentación. *In*: GRESLOU, F. *et al.* **Cultura andina agrocéntrica**. Lima, Pratec, 1991. p. 09-10.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v13i13.3221>
- GONÇALVES, Maurício da Silva. Povo Guarani-Mbya. *In*: CONSELHO INDIGENISTA NACIONAL (CIMI). **Porantim**, Encarte pedagógico X, dez. 2015.
- HEGEL, Georg W. F. **Filosofia da história**. 2. ed. Brasília: UNB, 2008.
- HINKELAMMERT, Franz. **A maldição que pesa sobre a lei**: as raízes do pensamento crítico em Paulo de Tarso. São Paulo: Paulus, 2012.
- HINKELAMMERT, Franz. A rebelião dos limites. **Cadernos do pensamento crítico** (Clacso Brasil), Rio de Janeiro, n. 17, p. 22-25, ago. 2011.
- JAMES, C.L.R. **Os jacobinos negros**: Toussaint L'Ouverture e a revolução de são domingos. São Paulo: Boitempo, 2010. <https://doi.org/10.5380/rv.v1i6/7.18494>
- KOPENAWA, Davi. Bem viver: um aprendizado para a humanidade. **IHU On-line**, São Leopoldo, ano 10, n. 340, p. 29-30, 23 ago. 2010.
- LE BOT, Yvon. **Comandante Marcos**: sonho zapatista. Barcelona: Anagrama, 1997.
- LÉVINAS, Emmanuel. **Descobrimo a existência com Husserl e Heidegger**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.
- LÉVINAS, Emmanuel. Piaget, 1998. **Difícil libertad**. Buenos Aires: Lilmod, 2004.
- LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- MENDIÁBAL, Guilherme *et al.* **América profunda**. Lima: Bellido, 2007.
- MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 35-54. <https://doi.org/10.17666/329402/2017>
- MIGNOLO, Walter D. **Local histories / global designs**: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking. Princeton: Princeton University, 2000. <https://doi.org/10.1017/s0395264900039287>
- MIGNOLO, Walter D. **The idea of Latin America**. Malden (EUA): Blackwell Publishing, 2005b.
- MÍGUEZ, Nestor; SUNG, Jung Mo; RIEGER, Joerg. **Para além do espírito do Império**: novas perspectivas em política e religião. São Paulo: Paulinas, 2012. <https://doi.org/10.19176/rct.v22i83.19244>
- MONTAÑO, Gabriela. Entrevista: hoje somos protagonistas. Entrevista concedida a Aline Gatto Boueri. **Opera Mundi**. Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/entrevista/40066/hoje-somos-protagonistas-diz-boliviana-que-preside-legislativo-com-51-de-deputadas>. Acesso em: 12 abr. 2015. <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2016.2.23982>
- ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. <https://doi.org/10.14409/dys.v1i18/19.5407>
- SUESS, Paulo. **Elementos para a busca do bem viver (sumak kawsay) para todos e sempre**. Disponível em: <http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&action=read&id=5166>. Acesso em: 2 set. 2016.

Recebido em: 6/6/2017.

Aprovado em: 3/1/2019.

Publicado em: 8/11/2019.

Endereço para correspondência:

Lúis Carlos Dalla Rosa
Rua General Caldwell, 1127/104 – Menino Deus
90130-051, Porto Alegre, RS, Brasil

Autor:

LÚIS CARLOS DALLA ROSA
Doutor e pós-doutor em Teologia, na área de Religião e Educação pela EST/São Leopoldo. Realizou estágio pós-doutoral na Princeton University (EUA). Atualmente, atua como docente de Antropologia na Faculdade Dom Bosco de Porto Alegre e supervisão pastoral na Rede Marista.
Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4355-9253>
E-mail: lcd75@hotmail.com