


Ecologia Decolonial e Educação Popular: aportes para a construção da justiça socioambiental e da memória ancestral¹

Silvia Helena de Britto Zeferino²

 <https://orcid.org/0009-0002-9192-8404>

Fabiana Rodrigues de Sousa³

 <https://orcid.org/0000-0001-9963-0958>

Resumo

Este artigo propõe uma interlocução entre os princípios da Educação Popular e da Ecologia Decolonial, com o objetivo de problematizar a crise ecológica e desvelar contribuições para a promoção da justiça socioambiental e da memória ancestral. Metodologicamente, buscou-se compreender a crise ecológica em articulação com a categoria do racismo, por meio de análise bibliográfica que intersecciona gênero, raça e classe social. Como resultado, destaca-se o “aquilombamento” como um “inédito viável” voltado à promoção da justiça social e global. Aquilombar configura-se como prática social que promove coletividade, pertencimento e fortalecimento de identidades culturais e memórias ancestrais, suscitando contribuições para a construção de novas epistemologias e de novos modos de se relacionar no e com o mundo.

Palavras-chave: Ecologia Decolonial. Educação popular. Justiça socioambiental. Racismo.

Decolonial Ecology and Popular Education: contributions to the construction of socio-environmental justice and ancestral memory

Abstract

This article proposes a dialogue between the principles of Popular Education and Decolonial Ecology, aiming to problematize the ecological crisis and unveil contributions to the promotion of socio-environmental justice and ancestral memory. Methodologically, the study sought to understand the ecological crisis in articulation with the category of racism, through a bibliographic analysis that intersects gender, race, and social class. As a result, “*aquilombamento*” (from “*quilombo*” – communities organized to resist slavery and colonial oppression) stands out as an “*inédito viável*” (a feasible novelty) aimed at promoting social and global justice. *Aquilombar* is conceived as a social practice that fosters collectivity, belonging, and the strengthening of cultural identities and ancestral memories, contributing to the construction of new epistemologies and new ways of relating to and within the world.

Keywords: Decolonial Ecology. Popular Education. Socio-environmental justice. Racism.

¹ Este trabalho decorre de reflexões gestadas em pesquisa de Doutorado em Educação, que se encontra em andamento e conta com o apoio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

² Universidade São Francisco, Itatiba: silvia.zeferino@mail.usf.edu.br.

³ Universidade São Francisco, Itatiba: fabiana.sante@usf.edu.br.

Primeiras palavras

Este artigo, de cunho bibliográfico e qualitativo, propõe uma interlocução entre os princípios da Educação Popular e da Ecologia Decolonial (Ferdinand, 2022), com o objetivo de problematizar a crise ecológica e desvelar contribuições para a promoção da justiça socioambiental. Parte-se, portanto, do entendimento de que os princípios da Educação Popular e da Ecologia Decolonial podem favorecer a visibilidade de sujeitos populares e de modos de vida outros, que respeitem a Natureza e as formas de (re)existência de ancestralidades assolapadas pela exploração colonial e pelo eurocentrismo.

Para além destas primeiras palavras e das considerações, este texto é composto por mais três seções. Na primeira delas, apresenta-se a relação entre educação e o racismo ambiental e são tecidas algumas conceituações acerca de raça e desigualdade social na ocupação de espaços, desembocando nas injustiças socioambientais, o que inclui também a Natureza como vítima. Na segunda seção, argumenta-se a favor de uma (re)significação da História, aliada a uma concepção de cidadania planetária, contextualizando que, apesar de existir uma feitura hegemônica de História, que se converte em instrumento de alienação de sujeitos, há também a possibilidade de “escovar” a História a contrapelo (Benjamin, 2020), fomentando processos de leitura crítica da realidade e a busca do Ser Mais (Freire, 2022).

E, na terceira seção, apresentam-se as possibilidades de uma visão alternativa à ocidentalização imposta, que se volta à construção de um mundo equânime, a partir da construção de laços comunitários e de proteção e respeito à Mãe Terra e à memória ancestral. Essa visão se assenta nas intersecções entre Educação Popular e Ecologia Decolonial, a fim de visibilizar inéditos viáveis expressos em processos de (re)existência dos povos originários e quilombolas do Brasil.

Os aportes teórico-metodológicos que ancoram as reflexões ora apresentadas são advindos da epistemologia da Educação Popular, sobretudo do pensamento de Paulo Freire (2019, 2022), e dos princípios da Ecologia Decolonial, cunhada por Malcom Ferdinand (2022), autor martinicano, graduado em Engenharia Ambiental pela *University College London* e doutor em Filosofia Política e Ciência Política pela *Université Paris Diderot*. Em sua concepção de Ecologia Decolonial, o autor faz uso da categoria “habitar colonial” para aludir que os seres humanos e não humanos foram confundidos como recursos pelos colonizadores e, em

decorrência da colonialidade, essa subordinação do habitar colonial passa ao habitar da metrópole.

Essa redução da Natureza e dos seres vivos a recursos exploráveis tornou-se visível frente à omissão dos governantes, que resultou, em 2024, na catástrofe ambiental que atingiu toda a população do Rio Grande do Sul, em virtude das enchentes ocorridas entre os meses de abril e maio no Brasil. Para além da tragédia expressa pelo número de mortos (humanos e não humanos), feridos e milhares de desabrigados, evidenciou-se o descaso das autoridades, que não tomaram as medidas cabíveis para prevenir as inundações, mesmo de posse de relatório elaborado pela Assembleia Legislativa que indicava a necessidade de maior preservação ambiental.

Nessa acepção, vale pontuar que a omissão frente ao desmatamento e à ocupação irregular de espaços que deveriam ser preservados tem se alavancado em decorrência da especulação imobiliária. Do mesmo modo, ocorreram queimadas por todo o país, majoritariamente no mês de agosto, que atingiram diversos biomas e a Amazônia, com a suspeita de ação criminosa coordenada, cujas consequências podem ter atingido milhões de pessoas, além das vítimas não humanas (70% das queimadas [...], 2024).

Todo esse contexto nos apresenta uma emergência climática que já se instaurou, porque o ser humano se colocou como onipotente diante da Mãe Natureza, uma vez que o capitalismo reduz tudo a mercadoria e coloca o “Homem” apartado e acima da Natureza (Benjamin, 2020; Ferdinand, 2022).

Nesse sentido, a educação ocupa papel relevante na conscientização acerca da exploração e do ecocídio em curso, que coloca em risco a própria existência no planeta Terra. Dessa forma, como prática social, a educação pode exercer papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e equânime. Entretanto, as práticas de educação bancária (Freire, 2019), ainda vigentes nas instituições de ensino, seguem ancoradas no eurocentrismo e propagam uma lógica desumanizante e de destruição do mundo natural, colocando a mulher e o homem como objetos de interesse de uma elite dominante.

Ainda sob esses aspectos, a educação, por vias da História, ora pode servir à reprodução da ideologia dominante, por meio das abordagens mecanicistas e tecnicistas, propagando uma percepção da realidade como estática e imutável, ou pode servir como elemento de

reconstrução e transformação da sociedade, dada a sua condição de História como possibilidade, como ruptura e intervenção crítica no mundo (Freire, 2024; Freitas; Freitas, 2020).

Assim, em consonância com os princípios da Educação Popular, consideramos que a problematização da História pode desmascarar a colonialidade, que ainda vigora e serve de base às opressões impostas aos sujeitos e grupos populares. Freire (2022), em sua teoria do conhecimento, propõe desocultar a realidade e transformá-la, com vistas à libertação de sujeitos oprimidos, propiciando-lhes que tomem a História em suas mãos, por meio do processo de assunção como sujeitos conscientes e fazedores de sua História.

Nessa perspectiva, não apenas os seres humanos sofrem opressão, mas a Terra é também oprimida. Assim sendo, faz-se necessário pensar no caráter de inacabamento, isto é, de “estar sendo” neste mundo e com outros seres. A dimensão da coletividade e do inacabamento são apreendidas como características para o engajamento no processo de transformação da realidade e de busca pelo Ser Mais (Freire, 2022).

Ferdinand (2022) é outro autor que reconhece a possibilidade de uma trajetória para futuros alternativos, capazes de romper com a racionalidade moderna assentada na pretensa superioridade do ser humano sobre a Natureza. Na concepção do autor, uma das formas mais potentes de um novo habitar é o “aquilombamento”, que relaciona antiescravidão e construção da paisagem.

Para caminharmos em direção a novas formas de habitar, faz-se necessário o desvelamento de epistemologias outras, que assumam o compromisso político com as demandas populares e descortinem novas formas de ser, de estar e de se relacionar *no* e *com* o mundo.

Educação e racismo ambiental

No cenário latino-americano, a partir dos eventos de 1492, que instauram o processo de colonização, o europeu iniciou um aniquilamento das florestas e o abatimento de árvores, representado pelo desbravamento e exploração da Natureza e pelo altericídio, ou seja, a negação e destruição do Outro, com o massacre de ameríndios e pela violência impetrada contra as mulheres (Dussel, 2005; Ferdinand, 2022; Mignolo, 2017).

Dessa forma, por meio de um projeto colonial, teve início um sistema centralizador político, econômico e social, em que a matriz europeia exerce seu poder. “Esta Europa Moderna, desde 1492, ‘centro’ da História Mundial, constitui, pela primeira vez na história, a todas as outras culturas como sua ‘periferia’” (Dussel, 2005, p. 29). Ainda no século XV, entrou em curso a lógica capitalista, que estendeu seus tentáculos ao sequestrar milhões de africanos e africanas que, pelo tráfico transatlântico naquelas terras, foram escravizados e escravizadas. Essas pessoas tiveram sua humanidade negada, ao serem tratadas como inferiores, cujas histórias, laços e conhecimentos foram silenciados e apagados.

A Modernidade, neste trabalho, é empregada como uma categoria que alude ao período histórico de grande efervescência cultural, política e econômica, com grandes transformações. Tem como característica o homem⁴ como centro do universo, o antropocentrismo, pautado pelo pensamento racional e balizado pelo método cartesiano, de René Descartes, que criou uma metodologia que se estabeleceu como orientadora de todo o conhecimento científico moderno, tal como o é ainda hoje.

Nesse período, o pensamento embasou-se na ideia das luzes do Iluminismo, em contraponto aos paradigmas teocêntricos, religiosos e cristãos que dominaram todo o medievo. Também foi marcado pela corrente filosófica do Positivismo, idealizado por Auguste Comte, cujo cerne se fundou na ideia de “Ordem e Progresso”, adotada como lema na bandeira brasileira. No Brasil, um dos principais representantes dessa corrente foi Benjamin Constant.

Nesse cenário, foram criados os Estados modernos, em um ordenamento que se impôs em virtude do capitalismo nascente. Segundo o filósofo argentino Enrique Dussel, a Modernidade teve início em 1492, quando a Europa se estabeleceu como centro do sistema-mundo⁵, com a conquista da América e a aniquilação de culturas periféricas que não a sua, de modo que a exploração da Natureza se expressou como início de um ecocídio (Dussel, 1995).

⁴ Olympe de Gouges (1748-1793) foi responsável por publicar, na França, a *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*, em 1791, como uma contraproposta à *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, elaborada após a Revolução Francesa. Sua crítica era à utilização da palavra “homem” como sinônimo de “humanidade” e exigia que mulheres e homens tivessem igualdade de direitos em relação à propriedade privada, aos cargos públicos, à herança, à educação, entre outros (Olympe de Gouges [...], 2023).

⁵ Immanuel Wallerstein (1930-2019) fundou a teoria do sistema-mundo, que analisou a expansão do capitalismo europeu, a partir do século XVI, com a integração de novos territórios, resultando na desigual divisão internacional do trabalho entre países do centro e da periferia, a qual é legitimada por uma hegemonia cultural voltada à manutenção da exploração de uns grupos pelos outros (Martins, 2015).

Com o advento da Expansão Marítima, inicialmente liderada por Portugal e Espanha, teve início o sistema colonial – o Colonialismo –, que pode ser definido como:

Originário do latim *colônia*, para cultivo (especialmente terra nova), este termo refere-se a práticas e atitudes envolvidas no estabelecimento e na manutenção de um império – sendo esta uma relação na qual um Estado mantém efetiva soberania política sobre um território tipicamente distante. Entre vários significados do imperialismo – do latim *imperium* (comando ou domínio) – está o desejo de adquirir colônias e dependências (Cashmore; Banton, 2000, p. 130).

Nesse ponto, com a conquista da América em 1492, a Europa iniciou sua caminhada rumo a uma centralidade universal, posto que ela impôs a sua História e a sua Cultura como unicamente válidas. Passou a utilizar a desqualificação do Outro (nativos das terras invadidas) e sua desumanização para fim último de dominação e exploração, cujo resultado foi a dizimação de milhões de indígenas e uma estimativa de cerca de 10 milhões de homens e mulheres africanos escravizados pelo tráfico atlântico (Visentini; Ribeiro; Pereira, 2020).

Dessa maneira, o processo de Colonização representou, além da expropriação de riquezas pelas metrópoles, um epistemicídio – instrumento essencial de dominação colonial. A respeito do conceito de epistemicídio, Boaventura de Sousa Santos e Margareth Meneses (*apud* Tavares, 2009, p. 183) dizem que alude “[...] à destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas”.

Grosfoguel (2016) analisa que o epistemicídio é uma das outras faces do genocídio perpetrado nos países colonizados. Inserido nesse contexto, o Colonialismo pode ser definido como o período, entre os séculos XV e XIX, que, a partir das Grandes Navegações e da expansão da Península Ibérica, iniciou a exploração econômica das terras encontradas e, em uma relação de poder, avançou para uma missão civilizatória, espiritual e de imposição da cultura europeia, que se considerava superior, em uma centralidade universal, dando início à internalização de um poderoso sistema ideológico em terras invadidas (Munanga, 2003; Munanga; Gomes, 2016).

De igual modo, sob essa égide, todo conhecimento produzido acaba por estabelecer-se unicamente pelo viés definido pela hegemonia europeia e pela “[...] ‘determinação metafísica’ que, ao pensar o ser como ente, abriu o caminho para a racionalidade científica e instrumental,

que produziu a modernidade como uma ordem coisificada e fragmentada, como formas de domínio controle sobre o mundo”⁶ (Leff, 2003, p. 16).

De acordo com a filósofa argentina María Lugones (2014), a hierarquia entre humanos e não humanos configura-se como a dicotomia central da modernidade colonial. “O homem europeu, burguês, colonial, moderno, tornou-se um sujeito/agente, apto a decidir, para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão” (Lugones, 2014, p. 936), relegando os povos originários e africanos à condição de animal, de selvagem e de passividade. A racialização foi – e ainda é – acionada como mecanismo de dominação e exploração, que também desemboca na colonialidade de gênero. “A missão civilizatória usou a dicotomia hierárquica de gênero como avaliação, mesmo que o objetivo do juízo normativo não fosse alcançar a generização dicotomizada dos/as colonizados/as. Tornar os/as colonizados/as em seres humanos não era uma meta colonial” (Lugones, 2014, p. 938).

O processo de coisificação decorrente da colonialidade não está circunscrito ao período colonial, na modernidade colonial, mas permanece vigente na modernidade capitalista (Lugones, 2014), uma vez que seus reflexos continuam atingindo os povos originários, negros e afrodescendentes. Neste trabalho, o conceito de coisificação é compreendido a partir das contribuições de Lugones (2014) e refere-se ao processo de conversão de seres humanos em objetos ou mercadorias, assim como ocorreu no processo de escravização de africanos e africanas, na desumanização dos povos originários, considerados pela missão civilizatória como bestiais, selvagens, legitimando sua exploração brutal e subjugação.

Diante desse cenário, o líder indígena Ailton Krenak questiona o conceito de humanidade, tendo em vista o contingente de pessoas que ainda se encontram alienadas do mínimo exercício de ser:

A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos. Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse

⁶ O alemão Martin Heidegger (1889-1976) questiona, por meio de uma nomenclatura própria, o modo de ser e habitar no pensamento ocidental, cuja tradição se origina na metafísica, em que o ser foi tomado como uma coisa (*ente*) em si. Entretanto, segundo o autor, há uma diferença entre o *ente* e o *ser*; portanto, não podem ser confundidos. Dessa forma, o modo de ser propicia ao ser humano um inacabamento por estar sendo em seu cotidiano, em movimento, o que possibilita um autoquestionamento e uma compreensão de si mesmo com perspectivas em aberto, não admitindo o aprisionamento e a objetificação desse ser dentro de um padrão coisificado (Heidegger, 2012).

liquidificador chamado humanidade. Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos (Krenak, 2019, p. 9).

Nessa concepção, não é possível desvincular a opressão racial da exploração ambiental. A citação de Krenak (2019) demonstra como o racismo se converte em desigualdade socioambiental. O racismo, em sua dimensão ambiental, está atrelado ao aparato legal executado pelo poder público, bem como à sua omissão e fraca atuação na prevenção de desastres. Um exemplo, que se estende a uma ideologia ainda vigente na contemporaneidade, é o da demolição do Cortiço Cabeça de Porco, no final do século XIX, cuja formação se deu pela aglomeração de trabalhadoras e trabalhadores livres, ex-escravizadas(os), em condições precárias no centro da cidade do Rio de Janeiro. A título de controle social, higienização e modernização, essas pessoas foram expulsas e acabaram por povoar o Morro da Favela – atual Morro da Providência –, sendo o início do processo de favelização (Chalhoub, 2017).

Todavia, por trás dessa ação do poder público estava a especulação imobiliária e os interesses empresariais, aliados a um plano de urbanização importado. Pode-se coadunar essa ação ao fenômeno da gentrificação das cidades, que criou um *apartheid* social e segregou pessoas, estabelecendo o racismo ambiental.

O mesmo fator apresenta-se nas ações governamentais no descaso com a demarcação de terras indígenas ou na regularização fundiária dos territórios quilombolas, em uma disputa de interesses de mineradoras, do garimpo ilegal e do agronegócio. Essas situações acabam por engendrar toda uma crise ambiental, que se ampara na objetivação da Natureza, mas também em uma crise do pensamento ocidental.

O racismo ambiental atinge majoritariamente os povos “proibidos de ser” (Freire, 2019), isto é, a população negra e não branca, historicamente marginalizada pela desigualdade social, impondo a essa população moradias em condições insalubres, desprovidas de saneamento e água potável⁷, expostas a lixo tóxico, lixões e sujeitas a desastres ambientais – nem sempre naturais, já que muitos são evitáveis – como é o caso do rompimento da barragem da Samarco,

⁷ Conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), durante a pandemia da covid-19, três em cada dez pessoas não podiam lavar as mãos com água e sabão em todo o mundo.

ocorrido em novembro de 2015, em Minas Gerais, ceifando a vida de 19 pessoas e despejando 40 milhões de metros cúbicos de rejeitos de minério no Rio Doce, com impactos nocivos e permanentes para a vida e espiritualidade do povo Krenak.

Além das condições degradantes de moradia, esses sujeitos são segregados geograficamente, habitando periferias urbanas e sendo submetidos a longos deslocamentos para o trabalho, em transportes coletivos lotados, além daqueles que se encontram em situação de rua. Impõe-se, dessa forma, a radicalização da exclusão e da marginalização pela existência de arquiteturas hostis.

O conceito de raça, já a partir da segunda metade do século XX, está apartado da classificação biológica entre os grupos humanos; entretanto, como construção cultural, social e discursiva, ainda persiste. Sua permanência cimenta as desigualdades sociais, já que a população mais precarizada é composta majoritariamente por afrodescendentes. Isso não é fruto de indolência e/ou de ausência de mérito, mas resultado de uma interdição estrutural, institucionalizada, à qual essa parcela foi e, ainda, é submetida. Segundo Almeida (2019, p. 30-31):

[...] a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos. O que se pode verificar até então é que a concepção institucional do racismo trata o poder como elemento central da relação racial. Com efeito, o racismo é dominação.

O racismo ambiental, por sua vez, configura-se como um termo cunhado por Benjamin Chavez, um líder negro que lutou pelos direitos civis, chegando, em sua juventude, a ser assistente de Martin Luther King Jr. O termo foi utilizado inicialmente em 1978, durante os protestos contra o depósito de bifenilpoliclorados (PCB), compostos com alto grau de toxicidade (Jesus, 2020). Conforme Ribeiro (2019):

É a discriminação racial na elaboração de políticas ambientais, aplicação de regulamentos e leis, direcionamento deliberado de comunidades negras para instalação de resíduos tóxicos, sanção oficial da presença de veneno e poluentes com risco de vida às comunidades e exclusão de pessoas negras da liderança dos movimentos ecológicos.

Na mesma época, nos Estados Unidos, em que Chavez levantou a questão do racismo ambiental, o sociólogo Robert Bullard também estruturou o conceito de injustiça ambiental, argumentando sobre o maior impacto dos danos ao meio ambiente entre a população negra norte-americana (Ribeiro, 2019).

No Brasil, as crescentes preocupações com o meio ambiente resultaram, em setembro de 2001, na reunião de representantes de movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores/as, Organizações Não Governamentais (ONGs), entidades ambientalistas, organizações de afrodescendentes, organizações indígenas e pesquisadores/as universitários/as do Brasil, Estados Unidos, Chile e Uruguai, no Colóquio Internacional sobre Justiça Ambiental, Trabalho e Cidadania, realizado em Niterói, no estado do Rio de Janeiro.

Nessa ocasião, denunciaram e debateram a preocupante dimensão ambiental das desigualdades econômicas e sociais existentes nos países, com foco no modelo de desenvolvimento no Brasil, moldado pela injustiça social. Como resultado, publicaram o Manifesto de Lançamento da Rede Brasileira de Justiça Ambiental.⁸

Nesse aspecto, o racismo ambiental caracteriza-se também como uma crise ecológica que, na contemporaneidade, se fundamenta na propriedade privada e na exploração de recursos naturais – intensificada na Revolução Industrial – para manutenção de uma produção global que subordina e escraviza seres humanos e não humanos e, por vezes, tira proveito das catástrofes (Ferdinand, 2022; Mignolo, 2017).

Desse modo, ainda que com o fim do colonialismo histórico, pôde-se observar a manutenção da estrutura da relação de poder de dominação colonial – a Colonialidade (Quijano, 2005) –, que se manifesta na emergência dos Estados-nação, pela dependência submissa, em uma continuidade da exploração econômica, pela internalização de um sentimento de inferioridade, desumanização, interdição do conhecimento e sujeição de corpos. Para (Quijano, 2005, p. 121):

Já em sua condição de centro do capitalismo mundial, a Europa não somente tinha o controle do mercado mundial, mas pôde impor seu domínio colonial sobre todas as regiões e populações do planeta, incorporando-as ao “sistema-

⁸ Manifesto disponível em: <https://antigo.mma.gov.br/educacao-ambiental/pol%C3%ADtica-nacional-de-educac%C3%A7%C3%A3o-ambiental/documentos-referenciais/item/8077-manifesto-de-lan%C3%A7amento-da-rede-brasileira-de-justi%C3%A7a-ambiental.html>. Acesso em: 27 maio 2025.

“mundo” que assim se constituía, e a seu padrão específico de poder. Para tais regiões e populações, isso implicou um processo de re-identificação histórica, pois da Europa foram-lhes atribuídas novas identidades geoculturais. Desse modo, depois da América e da Europa, foram estabelecidas África, Ásia e eventualmente Oceania. Na produção dessas novas identidades, a colonialidade do novo padrão de poder foi, sem dúvida, uma das mais ativas determinações.

Assim, podemos perceber, em nossa sociedade, uma nova colonização subjugando comunidades, na gentrificação das cidades, em um discurso que privilegia o modo de vida capitalista como superior e universalmente necessário.

Os aportes da filósofa e antropóloga brasileira Lélia Gonzalez – e do sociólogo argentino Carlos Hasenbalg –, trazidos a esta contextualização, favorecem a percepção de que a História hegemônica acaba por reforçar o lugar que deve ser ocupado por determinados segmentos da população:

O lugar natural do grupo branco dominante são moradias amplas, espaçosas, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes tipos de policiamento: desde os antigos feitores, capitães do mato, capangas, etc., até a polícia formalmente constituída. Desde a casa-grande e do sobrado, aos belos edifícios e residências atuais, o critério tem sido sempre o mesmo. Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente: da senzala às favelas, cortiços, porões, invasões, alagados e conjuntos ‘habitacionais’ (cujos modelos são os guetos dos países desenvolvidos) dos dias de hoje, o critério também tem sido simetricamente o mesmo: a divisão racial do espaço (Gonzalez; Hasenbalg, 2022, p. 21-22).

Nessa acepção, o racismo, como vertente dessa Colonialidade, acaba funcionando como marcador e vai determinar a ocupação de territórios e o estabelecimento das hierarquias (Gonzalez, 2020; Gonzalez; Hasenbalg, 2022; Mello; Mascia, 2023). Nessas circunstâncias, ao adentrar a esfera da educação, podemos perceber a importância da obra freireana no que se refere à centralidade da relação homem-mulher-mundo e à afirmação da premissa da impossibilidade de uma educação neutra (Freire, 2019, 2022). Freire (2000, p. 67) convoca para “[...] que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais, como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e florestas”.

Há um apontamento intrínseco de sua parte que se refere à veracidade de uma educação democrática, cuja criação burguesa se vale para a manutenção e hegemonia desse poder

dominante. Ao mesmo tempo em que expõe essa limitação – e apesar dela –, demonstra a possibilidade, e indo além, a inserção da Educação Popular na escola pública: “Este é um pedaço apenas da verdade. Há outra tarefa a ser cumprida na escola apesar do poder dominante e por causa dele – a de desopacizar a realidade enevoada pela ideologia dominante (Freire, 2024, p. 62). Dessa forma, a Educação Popular, mesmo dentro da escola pública, é um dos meios para as transformações possíveis nessa conjuntura (Freire, 2024).

História para uma alteridade planetária

A busca por problematizações acerca das relações entre fatores ambientais e as conexões com a História Humana pode favorecer processos de visibilidade de como os seres humanos afetaram a Natureza e, inversamente, como foram afetados pelo ambiente natural ao longo do tempo. Daí deriva-se a questão de uma conscientização histórica que deve ser vertida para a formação de uma “identidade razoável” (Cerri, 2011) e voltada para o Outro, para a alteridade, o que só é possível a partir de uma educação dialógica capaz de promover leituras críticas de mundo (Freire, 2019).

Contudo, a História⁹, que é ciência e pautada em técnicas e métodos próprios, também é constituída por narrativas, nas quais se inserem discursos legitimadores de relações de poder¹⁰, trazendo em seu bojo uma ideologia hegemônica guiada pelo eurocentrismo, que desqualificou toda uma história das culturas e das lutas de povos oprimidos, desde a Modernidade. Ademais, “[...] o poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva” (Adichie, 2019, p. 23).

A fim de minimizar o perigo de uma história única, conforme alerta a escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2019), é necessário que a História evidencie a resistência protagonizada pelos grupos populares aos processos de apagamento epistêmico, ao altericídio e a todas as formas de violência impostas pelo eurocentrismo e que, assim, visibilize suas culturas e seus

⁹ Refere-se, neste trabalho, especificamente à História Ocidental, cuja evolução das transformações sociais converge na civilização ocidental (raízes culturais europeias).

¹⁰ Em diálogo com Michel Foucault (1926-1984), compreende-se que o poder não pertence a uma instituição, mas está presente em todas as relações entre os indivíduos, que não escapam de seus efeitos. De forma circular, ora exercem, ora sofrem essa ação, nas mais variadas manifestações sociais. Nesse contexto, o poder produz, regulamenta e sanciona um regime de verdades, isto é, um tipo de discurso que uma sociedade acolhe e faz funcionar como verdade (Foucault, 2004).

saberes originais. O descortinamento das formas de resistência e dos saberes populares apresenta-se, portanto, como caminho viável para a construção de uma consciência histórica crítica nos sujeitos violentados pela colonialidade do poder e do saber.

Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens [e mulheres] assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens [e as mulheres] criem sua existência com um material que a vida lhes oferece [...]. A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência – mundo (Freire, 1979, p. 15).

Aqui, Freire (1979) chama atenção para a intencionalidade da consciência, que não é apartada do mundo; pelo contrário, volta-se a problematizar o mundo vivido e percebido. Nesse sentido, pode favorecer a percepção de que a destruição ambiental não é natural e de que a natureza não é um mero recurso a ser explorado a partir dos interesses de alguns grupos sociais, em detrimento da vida de outros seres humanos e dos animais. Conforme denuncia Ferdinand (2022), o racismo, o colonialismo e a escravidão ajudaram a construir um mundo fundamentado também na destruição ambiental. Não se pode mais aceitar as teorias que dissimulam uma lógica de exclusão, marginalização e invisibilização do povo negro e indígena, em uma exigência decolonial (Ferdinand, 2022).

Entretanto, a História da Cultura Africana e dos Povos Indígenas ainda é subsumida, pois a ciência ocidental moderna não tem se mostrado capaz de ouvir e valorizar os inéditos-viáveis construídos por intelectuais populares, negros/as e indígenas. A História da Cultura Africana e dos Povos Indígenas é reveladora da estrutura social vigente, em suas relações étnico-raciais, pois se pauta na denúncia das diversas formas de violência e de negação da existência a que esses sujeitos foram – e ainda são – submetidos.

Desvelar essa história de invisibilidade é um movimento proposto por Walter Benjamin (2020), filósofo e sociólogo judeu-alemão, que utiliza a metáfora do “cortejo triunfal dos vencedores”, a fim de alertar para os riscos de uma História centrada no olhar e na experiência dos conquistadores e, portanto, coadunada com a perspectiva dos grupos detentores do poder. Segundo o autor:

Quem quer que seja até aqui vitorioso fará parte do grande cortejo triunfal que marcha sobre aqueles que jazem no chão. O saque desse cortejo, apresentado como justo, terá o nome de herança cultural da humanidade. [...] tudo isso não testemunha sem testemunhar ao mesmo tempo a barbárie. Essa barbárie pode ser detectada até mesmo no modo como, ao longo dos séculos, essa herança irá passar das mãos de um vencedor a outro. O historiador materialista será, portanto, levado a separar-se disso. Ele deverá escovar a contrapelo o couro demasiado brilhante da história (Benjamin, 2020, p. 100-101).

Ao enunciar a necessidade de uma escrita que traga, em seu bojo, a História dos vencidos, Benjamin (2020) está se referindo aos grupos populares desvalidos da luta de classes, aos excluídos, oprimidos, subalternizados por toda essa miríade da classe dominante – seja em função de classe, raça/etnia, gênero, sexualidade dissidente, dentre outros marcadores acionados pelas elites econômicas para inferiorizar, invisibilizar e silenciar os grupos populares.

Nesse contexto, a educação ocupa lugar de destaque, tanto com relação ao objetivo de desvelar toda a barbárie sob a tradição cultural da elite detentora do poder, quanto no intuito de visibilizar as memórias e culturas apagadas, violentamente, pela dominação colonial, recuperando suas próprias histórias e rompendo com a imposição dessa história de conquista tida como “universal” (Löwy, 2011).

Isso implica, necessariamente, na valorização de saberes outros, que não os ocidentais, cuja linguagem predominante é a escrita. Assim, os processos de construção de conhecimento da ciência moderna tendem a valorizar a escrita, ao passo que desqualificam a oralidade, que envolve os conhecimentos ancestrais dos grupos originários – que aqui já viviam antes da colonização – e daqueles que forçosamente aportaram em nosso continente, em decorrência da escravização (Ferdinand, 2022; Santos, 2023). Aliadas a esse constructo popular e decolonial, as questões das relações étnico-raciais são fundamentais para o entendimento crítico da constituição das subjetividades, dos diversos racismos e epistemicídios impostos pela Colonialidade às populações negras e indígenas – origem e manutenção das desigualdades sociais.

Esse conceito decolonial remonta à produção de integrantes do Coletivo Modernidade/Colonialidade (M/C)¹¹, amplamente difundida a partir da década de 1990, e que se fundamenta na crítica ao capitalismo e à modernidade, bem como na construção de um

¹¹ Para uma análise da produção e contextualização do Coletivo M/C, recomenda-se a consulta aos artigos de Monte (2022) e Ballestrin (2013, 2017).

pensamento próprio desde a América Latina, em contraposição ao pensamento eurocêntrico. Formado por intelectuais latino-americanos situados em diversas universidades das Américas, esse coletivo desenvolveu um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI, assentado na noção de “giro decolonial” (Ballestrin, 2013).

A defesa da “opção decolonial” – epistêmica, teórica e política – é acionada como elemento-chave para compreender e atuar no mundo, partindo da denúncia da permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva dos povos latino-americanos (Ballestrin, 2013).

Nesse cenário, destaca-se a importância de uma prática crítica e consciente de uma educação na era planetária, como a Ecologia Decolonial, que, conforme Ferdinand (2022), também se inspira nos princípios decoloniais defendidos por intelectuais do Coletivo M/C, tais como Aníbal Quijano, Arturo Escobar, Catherine Walsh, Walter D. Mignolo, dentre outros.

A Ecologia Decolonial define-se na emergência de lutas que desafiam as estruturas coloniais e confronta questões ecológicas contemporâneas que inter cruzam raça e gênero, em um entrelaçamento de dominação, apontando para uma outra gênese da questão ecológica. O contexto de racialização e hierarquização permite visibilizar que os grupos mais pobres e não brancos sofrem os maiores impactos – tanto de políticas ambientais de preservação, como de degradação. Consoante Ferdinand (2022, p. 37): “A ecologia decolonial é um grito multissecular de justiça e de apelo por um mundo. Um navio-mundo: um mundo como horizonte da ecologia”. Dessa maneira, trata-se de um mundo que navegue por uma ecologia que se enraíza na coletividade e nos saberes ancestrais, e que se contraponha à prática predatória da lógica capitalista. Nessa abordagem, a reparação da Terra é indissociável da reparação histórica.

A Ecologia Decolonial, portanto, se consubstancia como parte de novos paradigmas epistemológicos que buscam a superação do logocentrismo¹² (Leff, 2003) e da mutilação¹³ (Morin, 2000) que a Modernidade produziu, abrindo caminhos para a alteridade, no

¹² O logocentrismo refere-se à razão como centro do pensamento ocidental – o humano que se guia pela racionalidade existente no mundo e que se torna a verdade absoluta.

¹³ Morin (2000), ao usar essa metáfora, faz uma crítica ao conhecimento fragmentado e à abordagem simplista da realidade, que desconsidera as interconexões dos aspectos que a compõem. Dessa forma, impede a apreensão plena do mundo, dos saberes e da totalidade humana.

ressurgimento das memórias e histórias ancestrais reprimidas pela conquista, que confluem em uma ressignificação de tradições e identidades (Ferdinand, 2022; Leff, 2003).

Em consonância com o pensamento de Maria Lugones (2014), pode-se compreender que a Ecologia Decolonial favorece uma relação ancestral comunitária e ecológica, existente em terras que foram, posteriormente, colonizadas e cuja memória foi apagada e instrumentalizada de acordo com a missão civilizatória que se estabeleceu com a colonização. Desse modo, propõe-se, por meio desse conceito, um reavivamento dessa memória, desse vínculo originário e das práticas ancestrais de resistência e reexistência à modernidade capitalista.

A partir de então, pode-se argumentar em defesa de uma educação planetária, que favoreça a compreensão do pertencimento à Terra como comunidade de origem e de destino, em que se paute uma identidade planetária (Morin, 2000).

Aquilombamento como inédito viável para uma justiça social e global

Com ancoragem teórica nos princípios da Educação Popular, neste trabalho pauta-se no movimento de denunciar situações-limites e anunciar inéditos viáveis. Assim sendo, nesta seção tecem-se considerações sobre possibilidades outras de habitar e ler o mundo, argumentando que o conceito de aquilombamento pode ser compreendido como um inédito viável, que se dá a ver a partir dos processos de resistência da população negra à colonização e à colonialidade.

Freire (2019, 2024) defende uma educação que acontece por meio de uma pedagogia dialógica e problematizadora, a fim de possibilitar uma conscientização que leva educandas e educandos a construir conhecimentos enquanto sujeitos – e não meramente como objetos dos processos de ensinar e aprender –, para que, a partir da realidade concreta, tais sujeitos consigam se perceber como fazedores da história e, assim, possam atuar no sentido da transformação do mundo. Por isso, Freire (2000, p. 67) diz: “Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornarmos capazes de amar o mundo”.

Na concepção da educação dialógica e problematizadora proposta por Freire (2000, 2019), amar o mundo é condição para transformá-lo e para o estabelecimento de relações de amorosidade entre os seres humanos. Portanto, nesse cenário, insere-se também a Terra, posto que, sendo objeto de opressão, é elemento indissociável de libertação, na superação das injustiças e nas ofensivas às diversas formas de vida no planeta (Freire, 2000, 2019; Gadotti, 2001, 2010).

Para Freire (2000, p. 67): “A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador”.

Frente ao exposto, a Educação Popular configura-se como ferramenta essencial para “[...] ecologizar a economia, a pedagogia, a educação, a cultura, a ciência, etc.” (Gadotti, 2001, p. 81), ante a destruição que se produz hoje no mundo em nome do capitalismo.

A Educação Popular, a partir da segunda metade do século XX¹⁴, na América Latina, se assumiu como um trabalho dialógico, político-pedagógico, de princípios democráticos, voltado à construção do saber aliado aos processos de emancipação de sujeitos populares e de transformação do mundo. Configura-se, por conseguinte, como um movimento de resistência às opressões e de descolonização do conhecimento (Spohr; Dalsotto; Correa, 2021).

Assim sendo, a Educação Popular exerce papel fulcral nos processos de conscientização acerca dos problemas sociais e ambientais que afetam os grupos populares em suas relações *no* e *com* o mundo. Alinha-se, portanto, à atuação de movimentos sociais na luta pela universalização da educação – desde a infância até a universidade –, e incorpora práticas educacionais coletivas, intencionadas à formação crítica de um projeto social emancipatório, em comunhão com a preservação ambiental e com novos paradigmas de reintegração e de reincorporação de saberes até então excluídos pela lógica capitalista.

Nessa seara, traça-se, neste texto, uma relação com o pensamento de Ferdinand (2022), o qual apresenta o aquilombamento como a trincheira de uma nova epistemologia, que se ancora em saberes ancestrais solapados pela colonialidade. Esses saberes vêm sendo cada vez mais esquecidos e silenciados pelos processos de empresariamento da educação – tônica da reforma do Ensino Médio no Brasil –, bem como pela cultura de massa, que dissemina a adesão ao empreendedorismo como resposta a todos os problemas educacionais.

Aquilombar, na atualidade, assume o sentido de coletividade, de pertencimento, de fortalecimento de identidades culturais, de visibilidade de memórias ancestrais e de construção de espaços de resistência, que foram encobertos pela Modernidade (Dussel, 1993), tal como se busca nos movimentos de Educação Popular.

¹⁴ Oscar Jara-Holliday (2017), em sua tese de Doutorado, analisa o desenvolvimento atual da Educação Popular e identifica cinco períodos, entre os anos de 1959 e 2017, que teriam, respectivamente, os seguintes marcos: o governo da Unidade Popular no Chile, a Revolução Cubana, a Revolução Sandinista na Nicarágua, o levante zapatista no México e o primeiro Fórum Social Mundial no Brasil.

Os quilombos materializam um processo histórico de transgressão, rebeldia e resistência, bem como de preservação de cultura e de promoção de uma consciência voltada à superação das amarras e correntes coloniais. No espaço-tempo dos quilombos, é possível desenvolver a percepção de que esta terra é a chave de nossa existência: a Mãe Terra. Não sendo possível retornar à África, o quilombola, tendo sido arrancado de lá, torna-se nativo e descobre um lugar para si, para sobreviver, preservar o mundo, cuidar dos humanos e dos não humanos.

Os/as quilombolas fizeram desses espaços um *ethos*, um lar, sabendo viver pela defesa de sua comunidade frente às autoridades escravagistas coloniais (Ferdinand, 2022). Distante de uma definição lúdica, trata-se de uma proposição concreta, de um olhar que não se rende a fatalismos, ciente da longevidade da luta na feitura da História, como nos ensina Freire (2000).

No contexto de uma Educação Popular, o quilombo é chamado:

[...] nessa confluência de saberes, formamos os quilombos, inventados pelos povos afroconfluentes, em conversa com os povos indígenas. No dia em que os quilombos perderem o medo das favelas, que as favelas confiarem nos quilombos e se juntarem às aldeias, todos em confluência, o asfalto vai derreter! (Santos, 2023, p. 45).

Outro aspecto importante a ser incorporado nessas reflexões, interseccionado a esse conceito pluriversal e democrático de educação, alude à compreensão de que as relações étnico-raciais devem abarcar princípios que assegurem, entre negros e não negros, o reconhecimento das contribuições africanas e indígenas para a construção da nossa sociedade, além da validade das políticas de reparação, de combate ao racismo e à desigualdade social. Elevando-se, portanto, à condição de sujeitos de um projeto conjunto de “[...] construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (Brasil, 2004).

Nesses pressupostos, propõe-se uma (re)educação das relações étnico-raciais, fundamentada na consciência política e histórica da diversidade, no fortalecimento de identidades e de direitos e, por fim, em ações educativas para o combate ao racismo e às discriminações (Brasil, 2004). A educação como política (Freire, 2019) funda-se nessa práxis e interpela por justiça ambiental

[...] numa reparação a todo peso do passado colonial, mas que implique no reconhecimento da história de dominações coletivas das mulheres, das minorias étnicas, religiosas e sexuais, bem como das pessoas com deficiência. É a partir desse convés de justiça que se pode também projetar o futuro de um horizonte de mundo (Ferdinand, 2022, p. 265).

Diante disso, traduz-se em uma pedagogia decolonial e popular, que expõe as mazelas impostas pelo colonialismo (Freire, 2000; Sousa; Vasconcelos, 2022) e que mobiliza subalternizados e subalternizadas a lutarem, autonomamente, pela transformação do mundo. Não é mais possível desvincular a transformação do mundo da questão ecológica em intersecção com a colonialidade e, portanto, com marcadores de raça, classe e gênero (Ferdinand, 2022; Freire, 2000).

Dessa forma, essas práticas de desocultamento da realidade não podem se realizar apartadas da educação, que se sobressai como espaço central de aquisição do saber e de construção do conhecimento de nossa História.

Considerações

Durante toda a história educacional brasileira, verifica-se uma subserviência aos interesses e anseios da classe dominante. Isso se deve ao fato de a educação pública estar, como instituição de Estado, atrelada aos interesses dessa elite. Aos mais pobres se relega uma educação inferior, de manutenção do *status quo* e, mais na atualidade, voltada ao atendimento do mercado de trabalho, perpetuando a dualidade educacional.

A História, no currículo da educação básica, é fundamental, pois, como conhecimento e prática social, apresenta as permanências, rupturas e (re)construções nos campos das lutas, sendo elemento de transformação da realidade social (Dias, 2018). Entretanto, é importante observar que o currículo não se limita ao ambiente escolar ou ao material didático, mas se relaciona intrinsecamente a questões ideológicas e políticas, estando, por conseguinte, atrelado à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião (Apple, 2008).

Nesse cenário, urge a necessidade de novas epistemologias e de saberes outros, que fomentem o questionamento do pensamento civilizatório ocidental – origem da colonialidade

que se instaurou nos países periféricos –, causando uma dicotomia, por meio da ciência, no uso de uma razão instrumental de domínio da Natureza e do Outro.

Consideramos, conseqüentemente, que os princípios da Educação Popular e da ecologia decolonial suscitam contribuições para a criação de novos paradigmas de (re)construção e de justiça socioambiental, uma vez que esta tem como foco a problematização das desigualdades sociais e o reconhecimento de que os integrantes dos grupos populares são aqueles que mais sofrem com os efeitos deletérios da exploração da natureza e da crise climática. A justiça socioambiental configura-se, pois, como “[...] uma ferramenta analítica que nutre a luta política pelo combate à desigualdade social” (Ribeiro, 2017, p. 158), possibilitando visibilizar as distintas formas de emprego de energia para a transformação de materiais, bem como os grupos e sujeitos que são afetados por esse processo e, sobretudo, permite visibilizar quem tem acesso aos produtos dele resultantes.

Nesse sentido, há de reconhecer-se que não é possível promover a justiça socioambiental sem considerar as experiências e visões de mundo dos grupos populares e dos sujeitos que foram – e permanecem – encobertos pela colonialidade do poder, do saber e do ser. Por conseguinte, a reinvenção da sociedade está intrinsecamente relacionada à retomada da memória ancestral, à valorização da pluralidade e ao respeito à coletividade e à Mãe Terra (Ferdinand, 2022). O aquilombamento surge, então, como esse projeto de (re)existência, como Lélia Gonzalez (2020) entendia o Quilombo de Palmares. Se não é possível vivermos a anterioridade dos adventos das invasões, a partir de 1492, que encontremos outras formas inspiradas na pluriversidade até então existente e hoje subsumida.

É necessário ter a concepção desse agir na História como movimento dialético de rupturas e permanências, no entendimento do tempo que pode ser transgeracional, sem, por isso, esmaecer a consciência das possibilidades de transformação. Em confronto com a lógica neoliberal e fatalista, que insiste no pensamento fixo e engessado, os princípios da Educação Popular e da Ecologia Decolonial convocam ao desenvolvimento de uma sensibilidade capaz de aprender com as memórias e experiências pregressas dos ancestrais e, assim, tecer coletivamente uma epistemologia *sentipensante* (Fals Borda, 2015), erigida na ideia de permanente mudança – tal como nos ciclos vitais da natureza –, colocando permanentemente os indivíduos no movimento do esperarçar.

Referências

- 70% DAS QUEIMADAS no Brasil em 2024 destruíram vegetação nativa. *Brasil de Fato*, Recife, 14 set. 2024. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/09/14/70-das-queimadas-no-brasil-em-2024-destruiram-vegetacao-nativa>. Acesso em: 28 out. 2024.
- ADICHIE, C. H. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, S. L. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.
- APPLE, M. W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 39-57.
- BALLESTRIN, L. Modernidade/Colonialidade sem “Imperialidade”? O elo perdido do giro decolonial. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 60, n. 2, p. 505-540, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/001152582017127>.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>.
- BENJAMIN, W. *Sobre o conceito de história*. Tradução: Adalberto Müller, Marcio Seligmann-Silva São Paulo: Alameda, 2020.
- BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação, [2004]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 21 maio 2025.
- CASHMORE, E.; BANTON, M. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. São Paulo: Edições Selo Negro, 2000.
- CERRI, L. F. *Ensino de história e consciência histórica*. Rio de Janeiro: FGV, 2011.
- CHALHOUB, S. *Cidade febril: cortiços e epidemias na corte imperial*. São Paulo: Companhia das letras, 2017.
- DIAS, A. V. B. Resistência silenciosa: O novo ensino médio e a história. In: BRISKIEVICZ, D. A.; STEIDEL, R. (org.). *O novo ensino médio: desafios e possibilidades*. Curitiba: Appris, 2018. p. 37-63.
- DUSSEL, E. *1492: o encobrimento do outro*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 25-34.

DUSSEL, E. *Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão*. Tradução: Georges I. Maissiat. São Paulo: Paulus, 1995.

FALS BORDA, O. *Una Sociología sentipensante para la América Latina*. México: Sigilo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015.

FERDINAND, M. *Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho*. São Paulo: Ubu, 2022.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 19. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Tradução: Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, P. *Política e educação*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FREITAS, A. L. C. de; FREITAS, L. A. de A. Retomando a educação ambiental crítica a partir dos pressupostos de Paulo Freire e Enrique Dussel. *Horizontes*, [S. l.], v. 38, n. 1, p. e020013, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v38i1.757>

GADOTTI, M. Pedagogia da Terra: ecopedagogia e educação sustentável. In: TORRES, C. A. (comp.). *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XX*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2001. p. 81-132.

GADOTTI, M. *A carta da Terra na educação*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

GONZALEZ, L. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Organização: Flavia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>.

HEIDEGGER, M. *Ser e tempo*. Tradução: Fausto Castilho. Campinas: Editora da Unicamp; Petrópolis: Vozes, 2012.

JARA-HOLLIDAY, O. *Educación y cambio social em América Latina: Interpretación crítica de las contribuciones ético-políticas y pedagógicas de la Educación Popular Latinoamericana 1959-2017*. 2017. 47 f. Tese (Doctorado Latinoamericano de Educación) – Universidad de Costa Rica, San Pedro, 2017.

JESUS, V. de. Racializando o olhar (sociológico) sobre a saúde ambiental em saneamento da população negra: um *continuum* colonial chamado racismo ambiental. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 1-15, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902020180519>

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

LEFF, E. Pensar a complexidade ambiental. In: LEFF, E. (coord.). *A complexidade ambiental*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 15-64.

LÖWY, M. “A contrapelo”. A concepção dialética da cultura nas teses de Walter Benjamin (1940). *Lutas Sociais*, São Paulo, n. 25-26, p. 20-28, 2011. DOI: <https://doi.org/10.23925/ls.v0i25-26.18578>

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000300013>

MARTINS, J. R. Immanuel Wallerstein e o sistema-mundo: uma teoria ainda atual? *Iberoamérica Social: Revista-red de estudios sociales*, Sevilla, n. V, p. 95-108, 2015. Disponível em: <https://iberoamericasocial.com/ojs/index.php/IS/article/view/150>. Acesso em: 29 out. 2024.

MELLO, N. R.; MASCIA, M. A. A. Necropolítica, necropoder: face a face com a existência humana. *Criar Educação*, Criciúma, v. 12, n.1, p.131-145, 2023. DOI: <https://doi.org/10.18616/ce.v12i1.7443>.

MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução: Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>.

MONTE, C. N. C. Modernidade/Colonialidade e decolonialidade, trilhas de um novo olhar para a América Latina. *Revista Sociedade e Debate*, Pelotas, v. 4, n. 2, p. 233-256, 2022. Disponível em: <https://www.sociedadeemdebate.com.br/index.php/sd/article/view/56/50>. Acesso em: 1 nov. 2024.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. 2003. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO, 3., 2003, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos* [...]. Rio de Janeiro: PENESB, 2003. Disponível em:

<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2023.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. *O negro no Brasil de hoje*. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

Olympe de Gouges, a revolucionária francesa morta na guilhotina por defender direitos de todos. *BBC News Brasil*, [s. l.], 23 jul. 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-62210363>. Acesso em: 28 out. 2024.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina *In*: LANDER, E. (org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RIBEIRO, S. Racismo ambiental: o que é importante saber sobre o assunto. *Marie Claire*, [s. l.], 7 out. 2019. Disponível em: <https://revistamarieclaire.globo.com/Blogs/BlackGirlMagic/noticia/2019/10/racismo-ambiental-o-que-e-importante-saber-sobre-isso.html>. Acesso em: 20 fev. 2024

RIBEIRO, W. C. Justiça espacial e justiça socioambiental: uma primeira aproximação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 31, n. 89, p. 147-165, jan. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-40142017.31890014>.

SANTOS, A. B. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu, 2023.

SPOHR, F.; DALOTTO, M. P. B.; CORREA, Y. Educação Popular e Pedagogia Crítica: os princípios pedagógicos freireanos na formação de Educadores Populares em Saúde. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-19, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.16613.032>.

SOUSA, F. R. DE; VASCONCELOS, V. O. DE. Paulo Freire e Educação Popular: práxis descolonizadoras em tempos neoconservadores. *Reflexão e Ação*, v. 30, n. 1, p. 07-22, 21 mar. 2022. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v30i1.15894>

TAVARES, M. Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (Orgs.) (2009). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 532 p. Recensão. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 13, n. 13, p. 183-189, 2009. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/553>. Acesso em: 25 nov. 2024.

VISENTINI, P. F.; RIBEIRO, L. D. T.; PEREIRA, A. D. *História da África e dos africanos*. 4. ed. rev. e aum. Petrópolis: Vozes, 2020.

Submissão: 28. 11.2024.

Aprovação: 07.05.2025.