



**Humanizando a epistemologia ocidental:
Caminhos entre comunicação, decolonialismo, ciência e educação**
*Humanising Western epistemology: Pathways between communication,
decolonialism, science and education*

[10.29073/naus.v8i2.1073](https://doi.org/10.29073/naus.v8i2.1073)

Recebido: 7 de março de 2026.

Aprovado: 20 de abril de 2026.

Publicado: XX de mês de 20XX.

Autor/a 1: Carlos Santos , Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil, sandano@mackenzie.br.

Autor/a 2 (Correspondente): Cristina Leite , Universidade de São Paulo, Brasil, crismilk@usp.br.

Resumo

Este ensaio crítico propõe uma reflexão sobre as relações entre ciência, comunicação social e educação a partir de um diálogo entre contribuições de pensadores latino-americanos, indígenas e do norte global, em um contexto marcado pela crise ambiental, pela pluralidade epistêmica e pelo esvaziamento de sentidos nas sociedades contemporâneas. Discutimos os limites da epistemologia ocidental fundada na neutralidade, na racionalidade técnico-instrumental e na fragmentação do conhecimento. Nesse cenário, retomamos a noção de dialogia e afeto como um gesto ético, político e epistemológico que visa deslocar práticas educativas e comunicativas do paradigma da transmissão para o da relação, abrindo canais de escuta e reconhecimento de saberes historicamente marginalizados. Desde a ideia de confluência, argumentamos que o diálogo intercultural não se baseia na assimilação ou na fusão de saberes, mas na possibilidade de coabitar a diferença sem reduzi-la. Articulamos ainda essa perspectiva às discussões contemporâneas sobre a crise de sentido na educação e na comunicação social, especialmente no enfrentamento da emergência climática, destacando a necessidade de integrar dimensões cognitivas, afetivas e éticas na formação de sujeitos capazes de imaginar e construir futuros possíveis. Concluímos defendendo que a escola e os meios de comunicação podem ser (re)imaginados como territórios de enunciação intercultural, comprometidos com a pluralidade epistêmica, a justiça socioambiental e a reumanização do conhecimento.

Palavras-Chave: Crise de Sentido; Diálogo Intercultural; Educação e Comunicação; Justiça Socioambiental; Pluralidade Epistemológica.

Abstract

This critical essay proposes a reflection on the relationships between science, social communication and education based on a dialogue between contributions from Latin American, indigenous and northern global thinkers, in a context marked by environmental crisis, epistemic plurality and the emptying of meaning in contemporary societies. We discuss the limits of Western epistemology based on neutrality, technical-instrumental rationality, and the fragmentation of knowledge. In this scenario, we return to the notion of dialogue and affection as an ethical, political, and epistemological gesture that aims to shift educational and communicative practices from the paradigm of transmission to that of relationship, opening channels for listening to and recognising historically marginalised knowledge. Based on the idea of confluence, we argue that intercultural dialogue is not based on the assimilation or fusion of knowledge, but on the possibility of coexisting with difference without reducing it. We also articulate this perspective with contemporary discussions about the crisis of meaning in education and social communication, especially in addressing the climate emergency, highlighting the need to integrate cognitive, affective, and ethical dimensions in the formation of subjects capable of imagining and building possible futures. We conclude by arguing that schools and the media can be (re)imagined as territories of intercultural enunciation, committed to epistemic plurality, socio-environmental justice, and the rehumanisation of knowledge.



Keywords: Crisis of Meaning; Education and Communication; Epistemological Plurality; Intercultural Dialogue; Socio-Environmental Justice.

1. Introdução

Ao tentarmos identificar algo como a (no singular) epistemologia ocidental moderna, talvez possamos, muito sinteticamente, dizer que se trata da busca sistemática por fundamentos racionais do conhecimento, separando a razão e experiência sensível¹. Com a filosofia da linguagem, no século XX, o problema do conhecimento foi deslocado da relação sujeito/objeto e do dualismo corpo/mente para a análise da linguagem, nos colocando diante da ideia de que a realidade é acessada através de estruturas linguísticas historicamente construídas². Ou seja, aquilo que denominamos de realidade é algo construído desde uma prática que a molda.

Essa virada linguística, juntamente com outros deslocamentos da visão clássica (a que busca a verdade objetiva de um universo a ser descoberto em suas estruturas previsíveis e determináveis) abriu espaço para questionamentos³ cada vez mais constantes e consistentes sobre o conhecimento produzido no Norte Global, a sua imposição como universal e os critérios epistemológicos que marginalizam outras formas de saber.

No lugar de uma verdade cientificamente determinada ou de uma "essência" transcendental, partimos da ideia de conhecimento no qual os significados são construídos social e historicamente. A linguagem seria então um jogo de negociação contínua, e a verdade é o que uma certa comunidade considera útil para seus propósitos em determinado contexto. Essa visão antiessencialista, que desestabiliza a autoridade de narrativas universais, nos convida a pensar a integração da pluralidade de vozes do mundo contemporâneo em uma situação de diálogo.

Este é um desafio comum às áreas da comunicação e da educação: o de repensar suas práticas, epistemologias e finalidades frente à crescente complexidade das sociedades contemporâneas, marcadas pela pluralidade cultural, pelos conflitos epistêmicos, pela crise ambiental e pelos legados coloniais ainda profundamente enraizados em nas instituições latino-americanas. A centralidade da linguagem, da narrativa e da mediação de sentidos coloca tanto a comunicação social quanto a escola (entre outras instituições) no centro de uma disputa simbólica e política sobre quais saberes e vozes podem ser reconhecidos como legítimos. Nesse cenário, torna-se importante o exercício de um diálogo intercultural que vá além da inclusão da diversidade: torna-se importante pensar o diálogo como um deslocamento profundo das formas de produção, circulação e validação do conhecimento.

¹ Morin (2002, p. 31) assim define o paradigma que rege o pensamento científico ocidental: "o âmago do paradigma de simplificação, que guiou a ciência clássica, é o primado da disjunção e da redução. Ele determina um tipo de pensamento que separa o objeto de seu meio, separa o físico do biológico, separa o biológico do humano, separa as categorias, as disciplinas etc. A alternativa à disjunção é a redução: este tipo de pensamento reduz o humano ao biológico, reduz o biológico ao físico-químico, reduz o complexo ao simples, **unifica o diverso**. Por isso as operações comandadas por este paradigma são principalmente disjuntivas e, principalmente redutoras e fundamentalmente unidimensionais". Já Hugh Lacey (2008) designa esse processo de materialismo descontextualizado

² A afirmação é mais próxima da formação continental, de Foucault, Derrida ou Gadamer, do que de fato reconhecem filósofos analíticos como Quine ou Davidson. Embora tanto a tradição analítica quanto a continental tenham enfatizado essa mediação linguística, elas o fizeram de modos distintos: enquanto a primeira buscou esclarecer as condições lógicas e pragmáticas do acesso ao mundo, a segunda frequentemente sustentou que a realidade é acessada (ou mesmo constituída) por meio de estruturas linguísticas e discursivas historicamente situadas. Certamente é uma simplificação que generaliza e esconde as profundas diferenças entre as duas escolas, mas é simplificação válida e historicamente plausível que serve ao seu propósito aqui.

³ No século XX, entre as posições moderadas, temos a crítica de Husserl ao reducionismo das ciências naturais, que negligenciam a dimensão subjetiva e existencial da experiência humana, reduzindo-a a elementos mais simples e quantificáveis; e a proposta kuhniiana de paradigmas que se torna um desafio para os fundamentos ontológicos e para a ideia de progresso linear da ciência. Entre os mais radicais, Lyotard e Feyerabend rejeitam a ciência como narrativa hegemônica e propõem alternativas que rompem totalmente com o modelo dominante. São posições que atingem a própria essência do modelo científico ocidental e o acusam de desumanizar e descontextualizar fenômenos, tratando seres humanos e ecossistemas como objetos de estudo.



Abrindo-se espaço para a resignificação epistemológica⁴, surge a denúncia a diversas colonialidades a que somos cotidianamente impostos, em especial aos padrões de poder (Quinjano, 1992), saber (Lander, 2005) e ser (Maldonado-Torres, 2007) que emergiram com a colonização europeia-ocidental e que continuam estruturando as relações sociais, epistêmicas e econômicas no mundo contemporâneo, mesmo após os processos formais de independência das colônias (LANDER, 2005). Também começa a se buscar uma nova forma de conhecimento que, valorizando saberes marginalizados, propõe ontologias alternativas, como a ideia do Bem Viver ou práticas de conhecimento não-extrativistas, desvinculando a produção do saber dos legados do colonialismo e do racismo epistêmico.

Há, em particular, um questionamento profícuo da epistemologia ocidental centrada na razão universal, realizado na metade do século passado por pensadores da América Latina, como Paulo Freire e Jesús Martín-Barbero, com críticas radicais à neutralidade do conhecimento e propostas alternativas fundadas na práxis educativa e na comunicação como espaços de luta cultural. Desde a contribuição latino-americana, e considerando esse contexto, se propõe examinar como a pluralidade epistêmica pode contribuir para renovar (re-humanizar) narrativas globais que não apenas "incluam" vozes marginalizadas, mas descolonizem as estruturas que as silenciaram.

2. Redescrições valorativas

Parte-se da hipótese de que a pluralidade epistêmica apenas pode existir dentro de um contexto de epistemologias inclusivas e dialógicas, i.e., epistemologias capazes de transitar por diferentes visões de mundo sem enquadrá-las em uma formulação dogmática. Assim, não se entende o conhecimento como processo de revelar ou demonstrar verdades (empíricas ou metafísicas), mas sim como um processo de descobrir novas maneiras de narrar o mundo: narrativas com mais capacidade de promover a convivência humana e com o ambiente.

É uma proposta inspirada tanto pelo conceito de redescrição de Richard Rorty (como ferramenta que usamos para redefinir significados)⁵, quanto na formulação freiriana do conhecimento como forma de nomear e agir sobre o mundo, transformando as condições de existência.

Isso foi trabalhado de maneira restrita na redescrição da prática jornalística no qual Sandano (2015) propõe mudar o conceito de neutralidade, que deixa de ser entendida como uma "prática mais objetiva possível" ou "espelho do real" e se define então como uma estratégia comunicativa que interpreta diferentes visões de mundo e as coloca em dialogia em um espaço público de conversação.

O deslocamento da primazia da objetividade acarreta, nessa obra, uma busca de narrativas e práticas intelectuais afetivas, dialógicas, empáticas e tolerantes, baseadas em autoria responsável, focada na diversidade

⁴ Desde uma crítica filosófica mais forte à tradição epistemológica tradicional, já se percebia a busca por outras epistemologias em narrativas locais e plurais, considerando a ciência apenas como mais uma metanarrativa, que acredita legitimar o conhecimento com base na objetividade e na universalidade. Nesse processo, apontam os críticos desta tradição, sem seguir um único método, impõe sua hegemonia cultural que limita outras formas de conhecimento (cf. Paul Feyerabend, em *Contra o Método*). O "anarquismo epistemológico" de Feyerabend, aliás, rejeita a ideia de que a ciência seja superior a outras tradições de conhecimento, ponto importante para discutir a noção de decolonialismo. Se ainda a forma manifesta (i.e, a forma como se institucionaliza a pesquisa científica) ainda hoje é predominantemente marcada pelos padrões científicos "normais" (Silvio Funtowicz e Jerry Ravetz chamam de ciência pós-normal "a estratégia de resolução de problemas adequada a esse contexto"), há sólidas tentativas de superar essa limitação.

⁵ Richard Rorty (RORTY, 2005 e CALDER, 2006) rejeita a metáfora do "espelho da natureza" em relação à epistemologia, ou seja, a noção de que o conhecimento visa a refletir uma realidade objetiva preexistente. Não assim há uma "linguagem universal" ou significados pré-dados que transcendam contextos históricos e culturais. Os significados são contingentes, construídos por vocabulários locais, e a comunicação bem-sucedida depende da capacidade de redescrever conceitos de modo a expandir a solidariedade. Isso não implica homogenização, mas sim a criação de pontes pragmáticas entre sistemas simbólicos distintos. A redescrição linguística é o processo pelo qual reorganizamos nosso vocabulário para mudar a maneira como falamos sobre nós mesmos, o mundo e nossos valores — não para descobrir uma verdade objetiva, mas para tornar nossas vidas mais interessantes, solidárias ou livres de sofrimento. Redescrever é libertar-se de vocabulários tradicionais (como os da metafísica, da moral religiosa ou razão objetiva) para criar novas formas de falar.



de perspectivas humanas e comprometida em criar espaços de conversação que articulem complexidades e contradições. O que leva, por sua vez, à necessidade de uma formação epistemológica, que, diferenciando-se das capacitações técnicas ou deontológicas, é voltada para relações complexas, indo consciente e responsabilmente ao encontro de diferentes sujeitos, e compreendendo valores diferentes dos seus próprios "protected values"⁶. Trata-se da "aventura de conhecer e compreender o Outro" e do "estar afeto a", que é o requisito mínimo para a tolerância.

Trata-se de um processo dialógico de produção de conhecimento que se afasta da razão centrada no sujeito (verdade platônica) em direção à dialogia. Isso implica estar disposto a ouvir o Outro. O objetivo é efetivar o diálogo democrático entre diferentes comunidades humanas e criar espaços de comunicação onde convivam e interajam perspectivas conflitantes, ampliando os espaços de diálogos.

Em contraste com a busca pela objetividade tradicional ou neutralidade, o comunicador/educador/pesquisador empático assume sua marca autoral responsável. Isso permite realizar descrições objetivas das sutilezas subjetivas de realidades complexas e interpretar diferentes visões de mundo, colocando-as em diálogo (a ideia desse processo é nomeada por Sandano (2015) como "neutralidade inclusiva"). Dessa forma, a responsabilidade frente aos processos comunicacionais está ligada à capacidade empática de interpretar o mundo e ao endosso democrático. A marca autoral responsável capacita o profissional a eliminar preconceitos e deixar uma marca dialógica nos fluxos informativos globais.

Aí reside a necessidade, em um contexto contemporâneo de negação do Outro e da ameaça à convivência democrática, da reinvenção dos usos da linguagem no universo da Comunicação Social e do aprendizado cognitivo focado na compreensão de múltiplas epistemologias.

Sandano (2015) nos ajuda a perceber como os processos comunicacionais não apenas refletem, mas moldam as formas pelas quais compreendemos o mundo e os outros. Critica o modelo hegemônico de comunicação baseado na neutralidade e na objetividade como ficções que, muitas vezes, silenciam vozes e mantêm uma lógica monocultural na produção de sentidos. Em diálogo com as críticas formuladas por Edgardo Lander (2005) e Aníbal Quijano (2005), compreendemos que essa lógica faz parte do que se convencionou chamar de colonialidade do saber e do poder, ou seja, a imposição de uma matriz eurocentrada que estrutura a produção de conhecimento e organiza hierarquicamente os saberes, os sujeitos e os modos de vida.

É nesse ponto de intersecção entre comunicação e educação que este artigo se situa. Propomos refletir sobre como práticas comunicativas e educativas podem, juntas, contribuir para a construção de práticas comprometidas com a interculturalidade crítica (Wash, 2009; 2013), com o reconhecimento das epistemologias plurais e com a construção de espaços coletivos de escuta e enunciação. A escola e os meios de comunicação podem ser (re)imaginados como territórios de enunciação intercultural, onde saberes ancestrais, populares e científicos não apenas dialoguem, mas se encontrem e confluem - no sentido proposto por Krenak (2022), para quem a confluência não implica assimilação ou fusão, mas a possibilidade de coabitar a diferença sem reduzi-la, tal como rios que, ao se encontrarem, seguem juntos sem perder suas singularidades.

2.1. Dialogismo

Entende-se aqui que o diálogo parte da escuta e busca a edificação de espaços de conversação abertos a diferentes culturas/epistemologias. No lugar do estabelecimento do domínio da razão desde uma base

⁶ Valores arquetípicos (vida, morte e sexo) designados por um grupo de neurocientistas como "protected values", valores afetivos vinculados à identidade e que levam às tomadas de decisão moral e outros aspectos da "cognição social". Kaplan et al (2016) investigaram o "neural mechanisms underlying reactions to protected values in narratives". Utilizando narrativas reais (histórias reais escritas em primeira pessoa), descobriram que quando os participantes acreditavam que o protagonista "was appealing to a protected value", o sinal no posterior medial, córtex pré-frontal medial e temporo-parietal era "increased compared with when no protected value was perceived, possibly reflecting the intensive and iterative search required to process this material"



coercitiva (uma determinada ideia de verdade), teríamos uma discussão sobre "modos de viver" e travessias epistemológicas.

Como já colocado em Sandano (2015), nesse contexto o foco desloca-se daquilo que devemos comunicar para como efetivar o diálogo intercultural. Essa mudança de perspectiva é fundamental, pois nos conduz da mera transmissão de informações para a comunicação de estruturas de pensamento, que permitem não apenas interpretar o mundo, mas também questioná-lo e transformá-lo. Como ressalta Edgar Morin:

[...] o que deve comunicar são as estruturas de pensamento e não apenas a informação. O que é necessário é compreender o modo de estruturação dos outros tipos de pensamento diferentes do nosso, e isto não só de cultura para cultura, mas também no interior de uma mesma civilização [...] Sofremos de assustadoras doenças do espírito. A grande doença é o idealismo que esquece que ideias são mediadores e tradutores; é a reificação das ideias em que a ideia se toma pelo real. A grande doença da razão é a racionalização que encerra o real num sistema lógico coerente, coerente ao preço de terríveis mutilações. A grande doença da ideologia é o doutrinário que fecha o sistema de ideias ao diálogo com o real e com outros sistemas de ideias (Morin, 2002, p. 32)

Assim, a construção de um espaço de conversação democrático ou dialógico não pressupõe necessariamente uma "linguagem comum", mas talvez necessite de "práticas de tradução" que reconheçam a diferença radical entre sistemas simbólicos e a assimetria de poder entre eles. Ou seja, que comuniquem estruturas de pensamento como coloca Morin (2002).

A resposta depende de como entendemos a "tradução": se como uma correspondência entre termos entre diferentes linguagens ou como a "contingência dos significados" (como propõe Rorty) e a "justiça cognitiva" (como defendem os estudiosos decoloniais). Vamos explorar isso articulando diferentes epistemologias desde um conceito específico com alcance não somente nas questões já expostas (da convivência em uma sociedade democrática e da própria democracia), mas também com grande impacto na emergência climática.

2.2. Diálogo Climático: A Epistemologia do Bem-Viver e o IPCC

Sumak kawsay (em quéchua) ou *suma qamaña* (em aimara) são comumente traduzidos para "bem viver", "bom viver" ou, ainda, "viver bem". O termo é multifacetado e carregado de complexidades:

A depender do autor, *sumak kawsay* poderia ser entendido ainda por "vida limpa e harmônica", ou por "boa vida". *Suma qamaña* poderia significar "viver em paz", "conviver bem", levar uma "vida doce", "criar a vida do mundo". Há diversas outras sugestões de tradução para *sumak kawsay* e para *suma qamaña*, às vezes parecendo haver praticamente uma para cada linguista ou intelectual indianista. (Silva, 2019)

No entanto, essa questão linguística - na tradução há uma redução do sentido a seu aspecto de bem-estar, estando ausente a dimensão não material -, não impede sua presença em discursos políticos socialistas, ecologistas e/ou indigenista:

Pode-se evidenciar certa dualidade na definição do termo bem viver. Ao mesmo tempo em que é percebido como concepção indígena-americana de mundo, o conceito é também identificado como movimento social e político, com discurso propositivo e aglutinador para diversos propósitos. É possível defender, entretanto, que nestas duas formas não há contradição efetiva. Assim, BV seria a tradução da filosofia indígena que representa, também, uma ideia que carrega uma força motriz capaz de mobilizar pessoas e grupos em busca de transformações sociais. (Cunha & Sousa, 2023, p. 324)

Entendido como ideal político, o *Sumak kawsay* foi incorporado nos processos constitucionais da Bolívia e do Equador e utilizados pelos governos de Rafael Correa e Evo Morales como justificativa programática, frequentemente associados a visões de "socialismo comunitário". Nesse contexto, o significado político engloba a autonomia dos povos indígenas e a busca por relações comunitárias marcadas pela solidariedade e não pelo



consumo (um equilíbrio focado no coletivo e não no indivíduo), incorporando assim uma imagem idealizada do passado não ocidental para fundamentar a construção de sociedades igualitárias⁷.

Trazendo para o debate climático, o termo *Sumak kawsay* carrega consigo o respeito à *Pachamama* (mãe terra), algo que pode ser entendido nos termos ocidentais como uma relação harmoniosa entre seres humanos e natureza. Para a tradução acontecer, é preciso abandonar (provisoriamente, ao menos) o conceito ocidental de "recursos naturais", extractivista e antropocêntrico, estranho não só ao *Sumak kawsay* e ao *suma qamaña*, como também ao *Ubuntu* africano (dos povos Xhosa e Zulu, que pode ser traduzido como "Eu sou porque nós somos") e ao *ñande reko* guarani, por exemplo.

Todos, apesar de suas diferenças e características contextuais, entendem a natureza como uma entidade viva e sagrada, fonte de ancestralidade e/ou base do modo de viver em comunidade. O ser humano desde essa perspectiva está conectado com o todo, sendo definido por essas relações e não por sua individualidade ou posse de recursos. Só adquire sua plenitude em comunidade (realiza-se em relação ao Outro e não em competição com o Outro) e na relação com a terra/natureza (preservá-la é preservar seu modo de vida).

Deste modo, quando um líder indígena fala sobre a "Mãe Terra" (conceito relacional), e um cientista climático fala em "sustentabilidade" (conceito técnico), não há equivalência literal, mas há uma sobreposição de preocupações (preservação da vida) que permite o diálogo. A tradução, aqui, é um ato de negociação criativa, não de equivalência exata.

Ou seja, não há uma tradução exata, uma narrativa equivalente, mas uma redescrição que parte de duas ideias básicas: o comunalismo das relações interpessoais, fundado na reciprocidade e igualdade, e uma concepção holística da relação homem-natureza, promovendo a integração em vez do domínio e da exploração. No caso boliviano e equatoriano, a redescrição se incorporou ao vocabulário jurídico-ocidental de países ainda orientados desde o paradigma do desenvolvimento que acarreta problemas relacionados às atividades extrativistas, de mineração e extração de petróleo em clara contradição com o modo de vida do "bem viver".

Há, entretanto, abertura aos valores presentes no conceito quéchua, uma "externalidade" já presente em proposições ocidentais tais como o manejo sustentável de florestas, onde o *Sumak kawsay* (ou seu equivalente africano ou guarani) se traduz como um conhecimento (oriundo de outra epistemologia) sobre biodiversidade que gera um modelo científico de monitoramento.

Os resultados do processo dialógico não podem ser definidos *aprioristicamente*, pois não há um resultado definido a ser atingido, mas um processo dinâmico de aprendizagem e comunicação em contextos dinâmicos vivenciados por sujeitos diversos. A tradução é possível desde que o interlocutor esteja disponível para realizar a redescrição: assim, antecipar as respostas dos sujeitos participantes ou definir uma estratégia *a priori* significaria negar o diálogo autêntico, pois o sujeito se fecha para a possibilidade de resignificação da sua própria epistemologia.

Sem definições *apriorísticas* de uma epistemologia geral ou universal (há apenas as definições pertencentes a cada uma das epistemologias participantes do diálogo) não há previsões sobre as ontologias e pode acontecer tanto uma simples apropriação política de uma tradição quanto efetivamente uma mudança desejada para uma convivência mais harmoniosa. O que se coloca aqui é que o contato sistemático e livre de diferentes tradições (a pluralidade epistêmica) sensibiliza o sujeito participante a lidar com pontos de vistas diferentes e ter uma visão crítica sobre a sua própria tradição epistemológica.

⁷ Segundo Silva (2019), este seria um tema recorrente no pensamento das esquerdas periféricas. Pablo Solón alerta (2017): "No sabemos cuál será el futuro del Vivir Bien. Quizás acabe como mera retórica distraccionista o como una nueva forma de conceptualización del desarrollo sostenible. Hoy los gobiernos de Ecuador y Bolivia quieren que el concepto se ajuste a su práctica y no que sus políticas realmente sigan el camino subversivo del Vivir Bien".



Quando, por exemplo, o IPCC (*Intergovernmental Panel on Climate Change*) incorpora saberes tradicionais em seus relatórios, não como "dados", mas como epistemologias válidas⁸, redescreve-se o conhecimento sobre o ambiente considerando a relação entre natureza e comunidades humanas. Não é preciso aceitar os elementos míticos da "epistemologia de origem" (a Pachamama), ou seja, aceitar a imbricação da vida material com a espiritual tal como é colocada por essas comunidades específicas, para redescrever a própria narrativa de modo a entender o ecossistema como uma "comunidade natural"⁹ que inclui todos os seres vivos. Não se trata ainda de uma transformação ontológica (como não o é a inclusão do *Sumak kawsay* nas constituições de Bolívia e Equador, mas são reconhecimentos capazes (com potencial para) abrir espaço efetivo de escuta para novos participantes e um sinal de abertura à redescrição da perspectiva racional (não ao seu abandono, mas ao reconhecimento de seus limites e a predisposição a aprender com outras epistemologias).

3. Formação Epistemológica

Na América Latina, o pensamento que parte da matriz eurocentrada é fertilizado com as misturas dinâmicas do continente e desemboca não somente em uma estrutura teórica própria, como também renova as utopias. Deslocando o foco nas relações de causa e consequência para a cultura e suas interações, ou seja, para a mistura em si (ou hibridização para usar o termo de Canclini, 2003), para o cotidiano das práticas sociais e para a dialogia.

Nessa perspectiva de misturas, é comum encontrar uma crítica à modernidade marcada pela perda de sentido, pela submissão à razão instrumental e pela moral do rebanho que nivelou a existência humana à mera sobrevivência ou consumo. Nietzsche propunha, já no século XIX, uma "afirmação radical da vida", na qual o ser humano não se submete a valores prontos, mas os cria a partir de sua própria força vital, guiado pela "vontade de poder" entendida como impulso de crescimento, transformação e superação: é a radical transmutação do camelo em leão e deste em criança que lemos no Zaratustra.

Contudo, certas leituras de Nietzsche tendem a exacerbar um "individualismo prometeico", como se a autossuperação fosse um ato solitário, descolado do mundo e dos outros. É aí que o *Sumak Kawsay* oferece uma correção ética essencial: nenhuma vida plena existe fora das relações. Na cosmovisão andina do "bem viver", o sentido da existência emerge da harmonia com a comunidade, com os antepassados e, sobretudo, com a *Pachamama*. Longe de ser um ideal de autossuficiência heroica, a plenitude é relacional, recíproca e espiritualmente enraizada.

Essa diferença também se manifesta na concepção de conhecimento, na dimensão epistemológica. Ambos desconfiam da pretensão da razão moderna de dominar a totalidade da realidade. Para Nietzsche, a razão é uma ferramenta útil, mas perigosa quando se torna dogma. Ele rejeita a ideia de uma verdade absoluta e universal, propondo um saber perspectivista nascido dos instintos, do sofrimento e da criação estética. Também rejeita profundamente a separação cartesiana entre sujeito e natureza, mas não em um sentido que possa ser útil às questões ambientais atuais.

Esse último ponto encontramos nas culturas que valorizam saberes ancestrais, comunitários e espirituais, contrapondo-se ao conhecimento científico-ocidental que fragmenta o mundo em objetos manipuláveis. A mudança de percepção é aqui radicalizada: a natureza não é recurso a ser explorado, mas "sujeito de direitos". Desde essa redescrição, a vida humana só faz sentido em relação simbiótica com o mundo natural, num equilíbrio que honra os ciclos cósmicos e a interdependência de todos os seres, lembrando que nenhuma vida plena existe fora das relações com os outros e com a Terra.

⁸ A cooperação e a tomada de decisões inclusivas com os Povos Indígenas e comunidades locais, bem como o reconhecimento dos direitos inerentes dos Povos Indígenas, são essenciais para a adaptação e mitigação bem-sucedidas em florestas e outros ecossistemas (alta confiança) (IPCC, 2023, p. 47)

⁹ A comunidade científica não precisa aceitar, mas pode buscar entender, desde métodos científicos variados, como esse sobrenatural é indissociável para essa comunidade das suas relações sociais e ambientais: "é necessário ampliar o conceito de comunidade, para outro que inclua não só os seres humanos, mas todos os seres vivos enquanto partes de um ecossistema mais amplo, que se poderia chamar 'comunidade natural'" (Wray, 2009, p. 54 *apud* Silva, op. cit.).



3.1. Efetivação

Para pensar esse movimento de tradução e redescrição nas dimensões comunicativas e/ou educacionais, uma resposta já mencionada está no aprendizado epistemológico, uma condição

simultaneamente intelectual e afetiva que permite ao narrador ligar-se de modo complexo aos sujeitos e cenários da narrativa e daí extrair um retrato polifônico e polissêmico da realidade. Pois se a técnica não aborda esse tipo de questão e a deontologia se funda no “deve-ser” para determinar o campo de ação do jornalista, a epistemologia trabalha com o significado de “se estar no mundo”, criando condições efetivas para promover uma convivência social mais humana. (Sandano, 2015, p. 37)

Seguindo então o objetivo de criar condições efetivas para promover uma convivência social mais humana, a tradução significaria a redescrição de uma tradição linguística de modo a favorecer a diversidade epistemológica. E admitindo (novamente com Rorty, 2005) que o conhecimento (uma verdade de uma dada realidade) é uma questão de conversação e prática social, então redescrever essa tradição linguística implica descrever as possibilidades de percepção do mundo de uma maneira ainda não vislumbrada por uma tradição, oferecendo "sugestões alternativas concretas" sobre aquilo de que se fala.

Neste sentido, fracassar na redescrição é aceitar dogmaticamente a descrição de outra pessoa, seguir um programa previamente preparado, em vez de criar algo novo. Por outro lado, considerando a empatia e a tolerância como valores fundantes da *conversação*, o processo exige mediadores dialógicos e epistemologicamente formados (jornalistas e/ou educadores, por exemplo, inclusive questionando a separação especializada desses papéis) que construam um conhecimento transitório, buscando no(s) extra grupo(s.) aqueles sujeitos predispostos ao diálogo e cuja visão seja a mais inclusiva.

A narrativa não se forma pelo consenso, mas pela articulação coerente das controvérsias e contradições presentes (a "negociação criativa" já citada), resultando da interação entre os valores do intragrupo e as hibridizações com os valores dos extra grupos, ampliando o caráter de inclusão e diversidade do "Nós" em uma sociedade globalizada, criando canais de dialogia entre diferentes universos simbólicos e ideológicos.

No caso aqui usado de exemplo, trata-se de, ao invés de tentar enquadrar o *Sumak Kawsay* em categorias ocidentais pré-determinadas (como "desenvolvimento sustentável" ou "bem-estar"), o comunicador/jornalista/educador/professor exerceria a empatia, abrindo-se a entender essa perspectiva a partir de seus próprios termos e valores. Isso significa ir além dos próprios *protected values* (Kaplan et al., 2016) e estar pronto para entender narrativas realizadas por sujeitos pertencentes a horizontes interpretativos diferentes.

O mediador/comunicador/educador não tentaria "espelhar" outras culturas como uma verdade objetiva a ser apreendida, mas sim narrá-la de maneira que suas possibilidades e significados, muitas vezes não vislumbrados pela tradição ocidental, se tornem compreensíveis.

Isso implica na invenção de novas metáforas e formas de linguagem que capturem a essência dessas culturas, em vez de forçá-lo em moldes conceituais existentes no Ocidente. A comunicação destas não seria uma explicação didática de uma "verdade", mas articulações de múltiplas vozes e significados que o compõem. Isso envolveria dar visibilidade às complexas relações que as comunidades inseridas nessa tradição/epistemologia estabelecem entre si e com a natureza, extraindo os muitos significados daí derivados em uma perspectiva também ontológica.

A forma como o *Sumak Kawsay* chega até nós já é um resultado híbrido das tradições não ocidentais com formulações de filosofia política ocidentais, notadamente em uma tradição socialista. Esta última, inclusive, a seguir as reflexões do antropólogo David Graeber e do arqueólogo David Wengrow, por sua vez foi fortemente influenciada, ao menos em seus conceitos de liberdade e igualdade, pelas filosofias dos povos americanos do



Norte, principalmente da nação wendat (Graeber & Wengrow, 2022)¹⁰. Mas mesmo isso não impede que os herdeiros da tradição ocidental consigam enxergar essas outras formas de pensamento como epistemologias válidas:

Até certo ponto, essa relutância em se dedicar a fontes indígenas também se baseia em protestos plenamente legítimos da parte daqueles que têm sido historicamente romantizados. Muitos observam que, para os receptores da mensagem, ouvir que são de uma raça inferior e, portanto, é possível ignorar qualquer coisa que digam, e que são filhos inocentes da natureza ou encarnações de uma antiga sabedoria e, portanto, deve-se tratar qualquer coisa que digam como algo infelizmente profundo, são coisas irritantes quase na mesma medida. **As duas posturas parecem concebidas para impedir qualquer conversa significativa** (Graeber & Wengrow, 2022, p. 89, grifo nosso)

Evidentemente que, nesse processo, há significados que não dialogam, mas confrontam diretamente a epistemologia ocidental. Mas trata-se de um elemento conflitivo já incorporado (depois de cinco séculos de contato com outras epistemologias, novamente seguindo Graeber e Wengrow), ao menos em determinadas camadas discursivas, pelo Ocidente: a saber, a questão da superação da perspectiva "extrativista", que entende a natureza meramente como fonte de recursos. A crítica à modernidade que surge do interior da própria modernidade e que pode assumir denominações como pós-moderno ou trans-moderno, mas que se formam desde a própria modernidade.

Assim, encontramos parte do significado do *Sumak Kawsay* em discursos políticos e em estruturas jurídicas de países onde a prática extrativista ainda sustenta grande parte da economia. Se há uma busca por um "desenvolvimento econômico alternativo", com práticas mais ecológicas, o que o diálogo epistemológico pode permitir é abrir uma "brecha discursiva" onde se vislumbre alternativas à própria noção ocidental de desenvolvimento. Ou seja, formas de organização da vida que sirvam de referências para a superação das estruturas de exploração (ou mesmo devastação) ambiental e social contidas nas lógicas desenvolvimentistas (seja nas suas manifestações capitalista ou comunista). Assim, o trabalho seria o de traduzir o significado de "Viver Melhor" para "Bem Viver" (estimulado pelas epistemologias do *Sumak kawsay* e do *suma qamaña*, do *Ubuntu* africano e do *ñande reko*). O primeiro termo carrega consigo a perspectiva de acumulação e consumo desde a individualidade, o segundo a de harmonia e complementaridade desde a reciprocidade.

A tradução feita pelos movimentos políticos de esquerda¹¹ na Bolívia e no Equador parte da incorporação da Natureza como sujeito de direitos e da defesa da vida em comunidade como uma busca de equilíbrio. O *Sumak Kawsay* especificamente já constitui um exemplo de diálogo horizontal como essa combinação da linguagem do

¹⁰ Graeber & Wengrow (2022). O processo é resumido assim pelos autores: "Vamos nos deter por um momento para avaliar a questão. Entre os anos de 1703 e 1751, como vimos, a crítica indígena americana da sociedade existente na Europa teve enorme impacto sobre o pensamento europeu. O que começou como uma ampla série de manifestações de ofensa e desagrado dos americanos [...] acabou evoluindo, por meio de **milhares de conversas** [...] para um debate sobre a natureza da autoridade, da decência, da responsabilidade social e, sobretudo, da liberdade. Quando se tornou claro para os observadores franceses que a maioria dos americanos indígenas via a autonomia individual e a liberdade de ação como valores inalienáveis - organizando sua vida de modo a minimizar qualquer possibilidade de que um ser humano ficasse subordinado à vontade de outro, e por isso considerando que a sociedade francesa era composta na prática de escravos recalcitrantes -, eles reagiram de várias maneiras diferentes. [...] Alguns, como os jesuítas, condenaram de imediato o princípio da liberdade. Outros - colonos, intelectuais e integrantes do público leitor no país de origem - vieram a tomá-lo como uma proposição social instigante e atraente [...] na verdade, a crítica indígena das instituições europeias era considerada tão poderosa que qualquer um que objetasse aos **ordenamentos sociais e intelectuais** existentes tendia a empregá-los como sua arma favorita: esse jogo, como vimos, foi adotado por quase todos os grandes filósofos do Iluminismo." (pp 78 e 79, grifos nossos). Um pouco antes, o livro aborda como a reação a essa crítica gerou também a forma de uma teoria dos estágios de desenvolvimento econômico, onde o "progresso tecnológico era o principal motor do aprimoramento social como um todo" (p. 77). E como essa divisão realizada por R.J. Turgot influenciou as ideias de Adam Smith, lord Kames e John Millar.

¹¹ Graeber & Wengrow, op cit, situam a formação da "esquerda" no contexto político moderno justamente no encontro do pensamento Ocidental com o dos ameríndios: "mas podemos afirmar que, ao juntar a crítica indígena e a doutrina do progresso originalmente desenvolvida para se contrapor a ela, Rousseau de fato escreveu o documento fundador da esquerda como projeto intelectual" (p. 86).



direito ocidental com a epistemologia andina e os encontros entre os conhecimentos indígenas e intelectuais e instituições políticas ocidentais. Mas outras traduções, não necessariamente realizadas desde a tentativa de revitalização da pauta de movimentos políticos socialistas ou alinhadas à ideia de um certo romantismo revolucionário, são possíveis.

Uma perspectiva decolonial de tradição pós-estruturalista, por exemplo, irá incorporar *Sumak Kawsay* (ou *uma qamaña*; ou o *Ubuntu*; ou o *ñande reko* etc) como um apoio em sua busca de alternativas ao desenvolvimento e à modernidade, apropriando-se de sociabilidades comunais entendidas como indígenas ou de povos originários.

Mas, independentemente do ponto de partida, o que se coloca é a necessidade de abrir espaços de conversação onde essas outras epistemologias, reconhecidas como válidas, possam ser colocadas em dialogia, identificando o que é comunicável, restringindo o dogmatismo de qualquer lado e dissolvendo as fronteiras cognitivas entre as "tribos" (culturas) ao tornar compreensíveis as perspectivas do extra grupo. Isso se dá através de reformulações e ressignificações discursivas (na comunicação social, na educação, na política) que, entende-se aqui, podem ser estudados como uma forma de redescrição: um diálogo que parte de uma "ideia aberta" onde o "significante" é expandido, adquirindo no processo diferentes sentidos, todos eles mobilizados para oferecer alternativas de perspectivas às grandes questões contemporâneas, como a questão ambiental. Essa capacidade de redescrever valores e objetivos, de redefinir o modo de vida e as relações sociais, ambientais e políticas, inclusive ao se contrapor a paradigmas ocidentais de desenvolvimento e progresso, denota uma transformação da compreensão da realidade e das possibilidades futuras.

4. Desafios Epistemológicos

O desafio do decolonialismo tem como ponto de partida o abandonar a imposição cultural ou epistemológica para, então, criar um espaço em que o encontro não seja mediado por estruturas que o aprisionam dentro das categorias de uma única tradição de pensamento. É, como Feyerabend (2007) sugere, um esforço de libertar-se até mesmo das filosofias que se consideram tolerantes, mas que, ao fim, continuam a reduzir o Outro a um problema a ser resolvido, a uma ideia a ser desconstruída, ou a uma diferença a ser assimilada.

Como argumentado, além da crítica à hegemonia ocidental e as assimetrias que acarreta, é também uma proposta de reconstrução das condições para o diálogo. Trata-se de buscar formas de encontro que não se restrinjam à troca verbal ou à análise racional, mas que envolvam, de maneira integral, o reconhecimento da complexidade cultural, histórica e epistemológica de cada sujeito envolvido. Compreender que o diálogo verdadeiro exige vulnerabilidade, uma abertura para não apenas entender o Outro, mas também ser transformado por ele quando o conhecimento é entendido como construção coletiva e não uma verdade que emerge desde determinadas práticas e métodos.

A proposta de um diálogo verdadeiro, neste contexto, não se contenta com trocas superficiais ou pactos entre forças enfraquecidas, algo ainda mais sensível considerando que um dos pontos centrais do debate decolonial é a assimetria social, econômica e política. Neste sentido, na busca pelo dialógico, o polo que detém mais poder precisa estar disposto a correr riscos: o diálogo só é real quando há risco, quando há vulnerabilidade e disposição para ser transformado. Para além de uma troca racional de argumentos — que é, em si, a base da epistemologia ocidental e desde essa base racionalizante, estrutura o seu domínio —, para além dessa troca se faz necessária a disposição de todos os participantes para revisarem suas próprias crenças à luz das contribuições e experiências do Outro. Neste processo, a própria racionalidade ocidental iria adquirir condições para se emancipar do processo de instrumentalização que hoje a domina.

Ou, ainda, em termos freireanos: o diálogo verdadeiro não é um monólogo disfarçado, mas um exercício de amor, humildade e coragem, em que o Outro não é um "problema" a ser resolvido ou uma "diferença" a ser assimilada, mas um sujeito pleno de dignidade (Freire, 2005, p. 14). Em uma perspectiva pedagógica, o decolonialismo é uma educação para a conscientização, uma busca para romper com a cultura do silêncio imposta pela lógica colonial. É a realização de uma práxis: reflexão e ação em permanente interação, que



transforma tanto quem educa quanto quem é educado. Nesse processo, o diálogo não é somente uma ferramenta, mas a essência de uma educação libertadora, que permite aos sujeitos não apenas compreenderem o mundo, mas também transformá-lo. Reconhecer a "complexidade cultural, histórica e epistemológica" de cada sujeito é, nesse contexto, um ato de amor e um compromisso político.

4.1. O Diálogo de Saberes: Cosmologias

Recuperado o diálogo com os sistemas de ideias que foram historicamente excluídos ou marginalizados, evita-se mutilações epistemológicas, isto é, a exclusão de formas de pensar e existir que não se encaixam nas categorias dominantes. O ato de comunicar e/ou educar não é neutro ou desprovido de implicações éticas: envolve a abertura ao Outro, a aceitação de sua alteridade e o reconhecimento de que a troca de ideias é sempre mediada por tensões culturais, históricas e epistemológicas. Nesse movimento, deixa de ser um meio (*media*) de transmissão de informações e conteúdo para se tornar uma prática política, pois toca nas estruturas de poder que definem o que é legitimado como real, verdadeiro e significativo (e, assim, aborda-se a questão central do problema decolonial que é a assimetria social, política e econômica).

Tanto a comunicação social quanto a educação, nessa perspectiva, transcendendo o mero caráter funcional transmissionista, buscam construir estruturas de pensamento plurais, capazes de dialogar com a complexidade. Este deslocamento do "o que" para o "como dialogar" envolve, além do desafio epistemológico discutido acima, também uma responsabilidade ética: a de criar condições para que o diálogo seja uma experiência de mutualidade transformadora, e não um exercício de imposição de ideias ou domesticação do Outro. O decolonialismo, ao reivindicar essa abertura radical, torna-se uma ferramenta para enfrentar as "grandes doenças" diagnosticadas por Morin (2002): o idealismo, a racionalização e o doutrinário, todas formas de reduzir a complexidade e encerrar o diálogo impondo uma verdade revelada.

O vetor epistemológico é a prática de "dizer-sim" ao novo, reconhecendo a complexidade e a riqueza do mundo. No lugar de um produtor de narrativas portadoras de Verdade que definem o interesse público, pensa-se o comunicador social como um arqueólogo do presente, capaz de cavar nas profundezas da realidade social para encontrar valores pertencentes a diferentes modos de vida e horizontes culturais. Não um servo de regras deontológicas, mas um construtor de pontes (ou um tecelão) entre mundos.

Na educação, isso significa potencializar a capacidade de questionar, imaginar e transformar o mundo; na comunicação, significa abrir espaço para narrativas que desafiem a linearidade e o controle do discurso hegemônico. Em ambos os casos, há uma aposta naquilo que é inesperado, uma confiança no "sagrado dizer-sim"¹² como motor de transformação. A reimaginação, contudo, não é um simples retorno ao passado; é um movimento dialético, "uma roda rodando sobre si mesma", em que o passado é reinterpretado à luz do presente, e o presente se abre ao futuro com liberdade criativa. Ou, ainda, na proposta freiriana: a de educar para o mundo.

Em ambos, começa-se com uma recusa da normatividade que reifica o discurso hegemônico, rompendo os fetiches que mascaram a relação de poder, para buscar nos fundamentos epistemológicos aquilo que define a própria essência do ofício e o transcendente, compreendendo aquele que socialmente realizam: como nos orienta, nos transforma, nos liga à possível sociedade intercultural.

Nesse horizonte, as experiências desenvolvidas no campo da educação científica - em especial nas pesquisas sobre astronomia cultural e decolonialidade - oferecem pistas valiosas para pensar a efetivação dessa pluralidade epistêmica (Rodrigues e Leite, 2023). A investigação sobre os modos como diferentes culturas percebem, narram e se orientam pelo céu revela que todo conhecimento é também uma forma de linguagem, de relação e de lugar. Ao estudar cosmologias indígenas, afro-ameríndias ou camponesas, percebemos que o ato de conhecer não se reduz a um processo cognitivo, mas envolve dimensões existenciais, territoriais e

¹² O termo é de Nietzsche, em *Assim Falou Zaratustra*, no momento em que aborda as três transmutações do espírito: "como o espírito se torna em camelo, e em leão o camelo, e em criança, por fim, o leão".



espirituais que desafiam a lógica moderna de separação entre sujeito e objeto, natureza e cultura (Leite e Rodrigues, 2023).

Tais perspectivas têm inspirado o movimento *sulear* no ensino de ciências, ou seja, reorientar o olhar a partir do Hemisfério Sul (Campos, 2019), deslocando as referências epistemológicas dominantes e reconhecendo a potência dos saberes locais e comunitários (Leite, 2024; Rodrigues, 2024). Esse “*sulear*” é, ao mesmo tempo, um gesto pedagógico e comunicacional: uma redescritção do mundo, no sentido rortiano e freirianiano, que redefine os significados do que entendemos por conhecimento e por educação científica. Em vez de buscar uma nova linguagem universal, uma “cultura global” que apague as diferenças, o que se propõe é a construção de pluralidade de saberes e traduções interculturais capazes de articular cosmologias distintas sem as hierarquizar.

Na prática, essa abordagem pode se expressar na criação de materiais e propostas didáticas que valorizam as cosmologias do Hemisfério Sul, as narrativas indígenas sobre o céu e as formas plurais de observação e interpretação da natureza (Rodrigues e Leite, 2020). Mais do que incluir novos temas, trata-se de transformar a própria lógica da produção de sentido na educação, reconhecendo as escolas e os espaços comunicativos como territórios de enunciação compartilhada.

Assim, comunicação e educação podem ser pensadas a partir de uma práxis descolonizadora: um processo contínuo de luta simbólica e cotidiana por modos de falar e conhecer que partam da comunidade, e não apenas falem sobre ela. Essa práxis, enraizada na pluralidade epistêmica e na escuta intercultural, é condição para que tanto a ciência quanto a democracia se abram à diversidade de mundos que compõem o nosso planeta e para que a ciência, a arte e a epistemologia ocidental tenha ampliada a sua capacidade de autocrítica e estejam prontas para imaginar novos futuros diante dos desafios contemporâneos.

5. À Guisa de Conclusão

Este ensaio segue uma tradição já consolidada na moderna intelectualidade ocidental: a de criticar a postura analítica-racional cartesiana que, ao separar razão e emoção, perde de vista o contexto humano e sua relação com o mundo natural. Outros, há tempo, sugerem passarmos, na educação e na comunicação, do signo da imposição/transmissão de valores para o da escuta. E a crescente perspectiva decolonial aprofunda uma crítica já presente em muitos desses autores críticos ocidentais.

Krenak (2022, p. 98) faz um comentário na mesma direção, mas a partir de uma outra epistemologia, questionando a visão de futuro do homem ocidental:

Ao focarmos nesse futuro prospectivo acabamos construindo justamente aquilo que Chimamanda Ngozi nos recomenda evitar: um mundo com uma única narrativa. O risco de projetar um futuro assim é muito grande, pois vem embalado em ansiedade, fúria e uma tremenda aceleração do tempo. Olhar sempre para o futuro e não para o que está ao nosso redor, está diretamente associado ao sofrimento mental que tem assolado tanta gente, inclusive os jovens. É uma experiência que penetra por todos os poros e reflete em nosso estado emocional. O vasto ecossistema do planeta Terra também está sofrendo o estresse dessa aceleração.

A crítica à obsessão moderna com o futuro e sua aceleração (Rosa, 2013, 2022) — argumentando que esse foco prospectivo cria uma narrativa única, homogeneizante e alienante — é algo que os próprios (alguns) ocidentais alertam desde o início desse processo. Mas o diálogo, como defendido com outras epistemologias não apenas reforça e intensifica, mas nos faz descobrir novas nuances e fecunda a nossa imaginação para repensar o futuro sem mais desvalorizar o presente e sem perder de vista a pluralidade e o cuidado com o que nos rodeia.

Denunciando o impacto destrutivo de narrativas que aceleram o tempo e desconsideram as pluralidades de modos de vida, Krenak (2022) nos convida a resgatar conexões: com o “aqui e agora”; com a pluralidade das narrativas e experiências; com a existência relacional (ontológica), o “ser-estar-no-mundo” e a cosmopolítica. A aceleração do tempo em direção a um futuro homogêneo e ansioso desconecta a humanidade do presente e do equilíbrio ecológico. A obsessão pelas circunstâncias históricas, pelos dados objetivos, pelo utilitarismo do

conhecimento pode afastar o homem do que realmente importa: a beleza e os enigmas do mundo ou uma ideia de "bem viver", por exemplo.

Propor reconhecer e valorizar epistemologias e temporalidades que não se subordinam à narrativa do progresso ocidental é discutir como a emergência climática escancara o esgotamento das formas ocidentais de pensar a relação entre humanidade e natureza e revela a necessidade de reaprender a habitar o mundo.

Assim, a articulação entre decolonialidade, comunicação, educação e ambiente aponta para uma práxis que une o sulear ao reflorestar: sulear, como gesto de deslocamento epistemológico; reflorestar, como gesto de reconexão ontológica com a Terra. Ambas as ações são faces de um mesmo processo de descolonização dos sentidos - um projeto ético e político de refundação das relações entre ciência, sociedade e natureza. Partindo da denúncia da assimetria social, política e cultural chega-se, agora, à possibilidade (necessidade) de uma transformação dos valores e perspectivas ocidentais, incluindo a centralidade da razão objetiva.

O que se chamou aqui de processo de redescrição significaria, de modo sintético, abrir canais de escuta: no lugar de divulgar informações ou ensinar a perspectiva universalista, focar nas relações humanas e nos diálogos entre diferentes formas de conhecimento; da imposição conteudística e utilitarista dos sistemas escolares voltados para a competição (por uma vaga na Universidade, por um melhor posto de trabalho) para a relação afetiva. É olhar e escutar os que falam de um Bem Viver e reavaliar (redescrevendo) nossa relação com o mundo, o sentido (ou a ausência de sentido) que imprimimos à Vida.

Talvez signifique, de modo muito simples, buscar fontes que permitam (re)humanizar o ser ocidental. As pesquisas que, em geral, trabalham sob a égide decolonial — também submetidas à lógica produtivista que impera no mundo acadêmico - têm como foco principal a denúncia das assimetrias de poder: os custos do pacto faustiano pago mesmo por aqueles que não usufruem das forças liberadas. Aqui, tentamos olhar por outro ângulo do mesmo problema, um caminho que também já vem sendo trilhado por alguns autores, notadamente oriundos de outras epistemologias: questionando o próprio pacto, a estrutura de pensamento que impõem forças de destruição sem questionar o que está sendo destruído no processo. Opor à velocidade, a pausa, opor ao desenvolver, o manter. Propor, no lugar de um conhecimento que transforma o ser humano em instrumento, um pensamento que abarque os grandes dramas genuinamente humanos, como vida e morte, solidão e amizade.

Esse movimento ecoa o que Nelson Maldonado-Torres (2007) define como a colonialidade do ser, isto é, o enraizamento da desumanização na própria estrutura ontológica da modernidade ocidental. Para o autor, a tarefa decolonial é, antes de tudo, uma ética da relação, uma práxis de re-humanização frente à “morte social” imposta às populações colonizadas. Assim, a decolonialidade não se limita a criticar as epistemologias dominantes, mas propõe um horizonte existencial que restitui o valor do encontro, da escuta e da alteridade como fundamentos do conhecer.

Os trabalhos de Santiago Castro-Gómez (2005) e Ramón Grosfoguel (2007) iluminam as raízes epistêmicas dessa crise. Ambos denunciam o “ponto zero”, a pretensa neutralidade e universalidade do conhecimento ocidental, como um artifício de poder que oculta sua própria localização histórica e cultural. O “olhar de nenhum lugar”, típico da modernidade científica, legitima-se como universal ao preço da exclusão de todos os outros modos de ver e de saber. Assim, a proposta de redescrição é também uma proposta de realocação: assumir que todo conhecimento é situado, e que só na pluralidade de perspectivas se pode construir algo próximo da totalidade.

Essa pluralidade é, para Arturo Escobar (2018), o próprio fundamento do pluriverso: “um mundo onde cabem muitos mundos”. O autor sugere que o desafio contemporâneo não é o de globalizar a modernidade, mas o de desenhar mundos possíveis, fundados em ecologias políticas e epistêmicas diversas. Escobar (2018) e Alberto Acosta (2013) aproximam-se, nesse ponto, das cosmovisões andinas do Sumak Kawsay (Buen Vivir), que propõem outra economia da vida: não mais o crescimento e o consumo, mas a reciprocidade e a harmonia entre os seres humanos e a natureza. Nessa direção, Pablo Solón (2019) reforça que o Bem Viver não é um slogan



ambientalista, mas uma mudança civilizatória, uma tentativa de reorganizar o mundo a partir dos direitos da Mãe Terra e do decrescimento solidário.

No horizonte indígena, Davi Kopenawa (2015) e Eduardo Viveiros de Castro (1996) desafiam a própria ontologia ocidental. Ao narrar *A Queda do Céu*, Kopenawa (2015) traduz a cosmologia yanomami como um pensamento de resistência à destruição da floresta e à arrogância epistêmica dos brancos. Seu discurso não é somente ecológico, mas cosmo-ontológico: ele nos lembra que o conhecimento é sempre relacional e espiritual, e que a Terra fala, e sofre, através dos seres que a habitam. Já Viveiros de Castro (1996), com o conceito de perspectivismo ameríndio, oferece uma ontologia alternativa em que todos os seres são humanos, mas veem o mundo a partir de corpos e perspectivas distintas. Essa ideia rompe com o dualismo natureza/cultura e inspira uma epistemologia do entre: um modo de pensar que aceita a tradução parcial, o desacordo produtivo e a coexistência de mundos.

Pensadores, como Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Milton Santos, Cremilda Medina, Martín Jesus-Barbero, Néstor Garcia Canclini e Aníbal Quijano, entre outros, já tinham aberto trilhas para esse caminho desde meados do século passado, colocando as culturas latino-americanas à frente das relações de causa e efeito em suas pesquisas; trouxeram conceitos que contrastavam diretamente o pensamento analítico-racional, priorizando o afeto e o signo das relações; resistindo às assimetrias de poder; apontando formas de pensar a comunicação e a educação para mudar o eixo de replicador de padrões e modelos que impõem assimetrias (comunicação e educação como sujeito do processo de colonização) para perspectivas que as libertem desses mesmo padrões e tragam consciência crítica que contestem as estruturas de dominação.

Em diálogo com esses autores, a proposta de redescrição aqui discutida ganha um sentido mais urgente: é um exercício de re-humanização do conhecimento. Re-humanizar implica restaurar o vínculo entre linguagem e mundo, entre ciência e vida, entre saber e cuidado. É o reconhecimento de que a crise que enfrentamos, ambiental, social e existencial, é também uma crise da escuta, um colapso da nossa capacidade de sentir e responder ao Outro. A tarefa ética e política que se coloca à educação e à comunicação, portanto, é a de reconstruir esse vínculo, criando espaços no qual as vozes plurais do mundo, humanas e não humanas, possam coexistir e confluir.

Agradecimentos

A autora agradece à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), Processos: 2025/03950-7, 2022/06977-5 e 2023/10662-2, pelos financiamentos à pesquisa.

Referências

- Acosta, A. (2016). *O bem viver: Uma oportunidade para imaginar outros mundos*. Autonomia Literária; Elefante.
- Canclini, N. G. (2003). *Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade*. Edusp.
- Calder, G. (2006). *Rorty e a redescrição*. Editora UNESP.
- Campos, M. D. (2019). Por que SULEar? Marcas do Norte sobre o Sul, da escola à geopolítica. *Revista Interdisciplinar SULEar*, 2(2), 10–35. <https://revista.uemg.br/index.php/Sulear/article/view/4140>
- Cunha, E. V., & Sousa, W. J. (2023). O bem viver no Brasil: Uma análise da produção acadêmica nacional. *Revista Katálysis*, 26(2), 321–332. <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2023.e91555>
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones UNAULA.
- Feyerabend, P. (2007). *Contra o método*. Editora UNESP.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.



- Funtowicz, S. O., & Ravetz, J. R. (1997). Ciência pós-normal e comunidades ampliadas de pares face aos desafios ambientais. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, 4(2), 219–230. <https://doi.org/10.1590/S0104-59701997000200002>
- Graeber, D., & Wengrow, D. (2022). *O despertar de tudo: Uma nova história da humanidade*. Companhia das Letras.
- Intergovernmental Panel on Climate Change. (2023). *Climate change 2023: Synthesis report*. IPCC.
- Kaplan, J. T., Gimbel, S. I., Dehghani, M., Immordino-Yang, M. H., Sagae, K., Wong, J. D., Tipper, C., Damasio, H., Gordon, A. S., & Damasio, A. (2016). *Processing narratives concerning protected values: A cross-cultural investigation of neural correlates*. Oxford University Press.
- Krenak, A. (2020). *Caminhos para a cultura do bem viver*. Cultura do Bem Viver.
- Krenak, A. (2022). *Futuro ancestral*. Companhia das Letras.
- Lacey, H. (2008). *Valores e atividade científica I*. Editora 34.
- Lander, E. (2005). Colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais—Perspectivas latino-americanas. CLACSO.
- Latour, B. (2018). *Down to Earth: Politics in the new climatic regime*. Polity Press. (Portuguese edition: *Onde aterrar?*)
- Leite, C. (2024). Perspectivas futuras: Da crise de sentidos à integração de saberes. In *Ensino de astronomia na educação básica brasileira: Passado, presente e perspectivas futuras* (Tese de livre-docência). Universidade de São Paulo.
- Leite, C., & Rodrigues, M. S. R. (2023). Cultural astronomy and science education: Diversity and cultural heritage. In *ESERA 2023 Conference proceedings book series II*.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser. In S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial* (pp. 127–167). Siglo del Hombre.
- Medina, C. (2013). Novas manifestações, velhos paradigmas. *MATRIZES*, 7(2), 37–47.
- Mignolo, W. D. (2011). *The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv125jqbw>
- Morin, E. (2002). *O problema epistemológico da complexidade*. Publicações Europa-América.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf
- Rodrigues, M. S. P. (2024). *Astronomia cultural e decolonialidade: Caminhos para o suleiar no ensino de ciências* (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo.
- Rodrigues, M. S. P., & Leite, C. (2020). Astronomia cultural: Análise de materiais e caminhos para a diversidade nas aulas de ciências da natureza. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*. <https://doi.org/10.1590/1983-21172020210112>
- Rodrigues, M. S. P., & Leite, C. (2023). Ensino de ciências da natureza e diversidade: Epistemologias emergentes em periódicos latino-americanos. *RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*.
- Rorty, R. (2005). Verdade, universalidade e política democrática. In J. C. Souza (Ed.), *Filosofia, racionalidade, democracia*. Editora UNESP.



Rosa, H. (2013). *Social acceleration: A new theory of modernity*. Columbia University Press.

Rosa, H. (2022). *Aceleração e alienação: Por uma teoria crítica da temporalidade tarde-moderna*. Vozes.

Sandano, C. (2015). *Para além do código digital: O lugar do jornalismo em um mundo interconectado*. EdUFSCar.

Silva, F. P. (2019). Comunalismo nas refundações andinas do século XXI: O sumak kawsay/suma qamaña. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 34(101). <https://doi.org/10.1590/3410107/2019>

UNESCO. (2002). *Universal declaration on cultural diversity*. UNESCO.

Walsh, C. (2009). Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial. In V. M. Candau (Ed.), *Educação intercultural na América Latina* (pp. 12–42). 7 Letras.

Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial. In C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales* (pp. 23–68). Abya-Yala.

Declaração Ética

Conflito de Interesse: Nada a declarar. **Financiamento:** A autora agradece à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), Processos: 2025/03950-7, 2022/06977-5 e 2023/10662-2, pelos financiamentos à pesquisa. **Revisão por Pares:** Dupla-cega.



Todo o conteúdo da *NAUS — Revista Lusófona de Estudos Culturais e Comunicacionais* é licenciado sob [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), a menos que especificado de outra forma e em conteúdo recuperado de outras fontes bibliográficas.