

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
DESENVOLVIMENTO
PROFIAP - MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

ISIS MARIA DA GRAÇA FERREIRA SANTOS

DO MITO DA SUSTENTABILIDADE À UNIVERSALIDADE DO BEM VIVER:
UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DECOLONIAL NA UFF

VOLTA REDONDA

2023

ISIS MARIA DA GRAÇA FERREIRA SANTOS

**DO MITO DA SUSTENTABILIDADE À UNIVERSALIDADE DO BEM VIVER:
UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DECOLONIAL NA UFF**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Administração Pública.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Cesar Andrade De Abreu

Volta Redonda, RJ

2023

Ficha catalográfica automática - SDC/BAVR
Gerada com informações fornecidas pelo autor

F383m Ferreira Santos, Isis Maria da Graça
Do mito da sustentabilidade à universalidade do Bem Viver :
uma proposta pedagógica decolonial na UFF / Isis Maria da
Graça Ferreira Santos. - 2023.
121 f.

Orientador: Júlio César Andrade De Abreu.
Dissertação (mestrado profissional)-Universidade Federal
Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Volta
Redonda, 2023.

1. Sustentabilidade. 2. Decolonialidade. 3. Ensino Superior.
4. Bem Viver. 5. Produção intelectual. I. Andrade De Abreu,
Júlio César, orientador. II. Universidade Federal
Fluminense. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. III.
Título.

CDD - XXX

ISIS MARIA DA GRAÇA FERREIRA SANTOS

**DO MITO DA SUSTENTABILIDADE À UNIVERSALIDADE DO BEM VIVER:
UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DECOLONIAL NA UFF**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Administração Pública.

Aprovada em 18 de abril de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Júlio César Andrade de Abreu – Orientador
Universidade Federal Fluminense/PROFIAP

Prof. Dra. Carolina Valéria de Moura Leão
SOCIUS/Universidade de Lisboa

Prof. Dr. Virgílio Cezar da Silva e Oliveira
Universidade Federal de Juiz de Fora/PROFIAP

Volta Redonda
2023

AGRADECIMENTOS

Agradeço a espiritualidade, por ter me mostrado o caminho até aqui, me dando forças e, principalmente, inspiração.

Agradeço a minha família que me deu e me dá todo o suporte de que necessito nas empreitadas que começo, sejam profissionais ou pessoais. São eles, Kátia, Derly, Isabela e Márcia, que me ajudam a regar diariamente meus sonhos.

Agradeço ao meu companheiro Vinícius, por ter me apontado inúmeras bifurcações, onde eu só via becos sem saída. Estendendo-me a mão diariamente, em cumplicidade e carinho.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Julio Andrade, que tão sabiamente soube me guiar, dando o oxigênio e a acurácia que esta pesquisa necessitava. Exerceu o verdadeiro sentido de um mestre, que guia seu discípulo, apontando o caminho, sendo paciente e, ao mesmo tempo, um grande incentivador.

Agradeço às minhas amigas, Bárbara Pérez, Lais Januzzi e Bárbara Corrêa pelas inúmeras conversas de incentivo e apoio para realizar esta pesquisa.

Agradeço a amiga e antiga chefe, Carla Siqueira, por ter me incentivado e apoiado a começar este mestrado.

Agradeço à Lívia Reis, a Adriana Maciel e ao Vitor Ierusalimschy, por terem concedido às entrevistas que enriqueceram significativamente este trabalho, mostrando por meio de suas falas que o papel do agente público é, sobretudo, ser um idealizador.

Estendo os agradecimentos a todos aqueles que de alguma forma torceram e torcem por mim, que apesar de não estarem aqui nomeados, têm minha eterna gratidão.

DE VOLTA AO SOL

O manto tupinambá ganho comprado furtado, quem saberá?
– sabemos, é um ninho preso às paredes de outro continente.

Depois de séculos, apesar do vidro que lhes tira o oxigênio,
o vermelho sangue do guará e o azul oceano da araruna
segredam algo que excede o museu nacional de copenhagen.

Todo algodão e envira, o manto tem a dimensão da mata
– vale pagar o ingresso para ver o vidro, jamais o espírito
que incendeia o egoísmo do alarme? O manto rol de esferas
arde de tanta memória. Seu lugar não é aqui, será, quem sabe?
no limo que molda todos os corpos. Imagine se insuflado no ar
rarefeito o manto se abrisse. Que tese posta à mesa explicaria
os mortos, vivos enfim, em resposta ao rapto das almas?

O manto quer voar para casa. A morte de seus filhos torna
inútil sua permanência. É preciso que ele se perca
para acusar os assassinos. Ante essa inominável memória
algo será reiniciado – a raiz do que já não é árvore, mas
frutifica – o rugido do que não é onça, mas afia as garras –
a umidade do que não é chuva, mas afoga a mão criminosa.

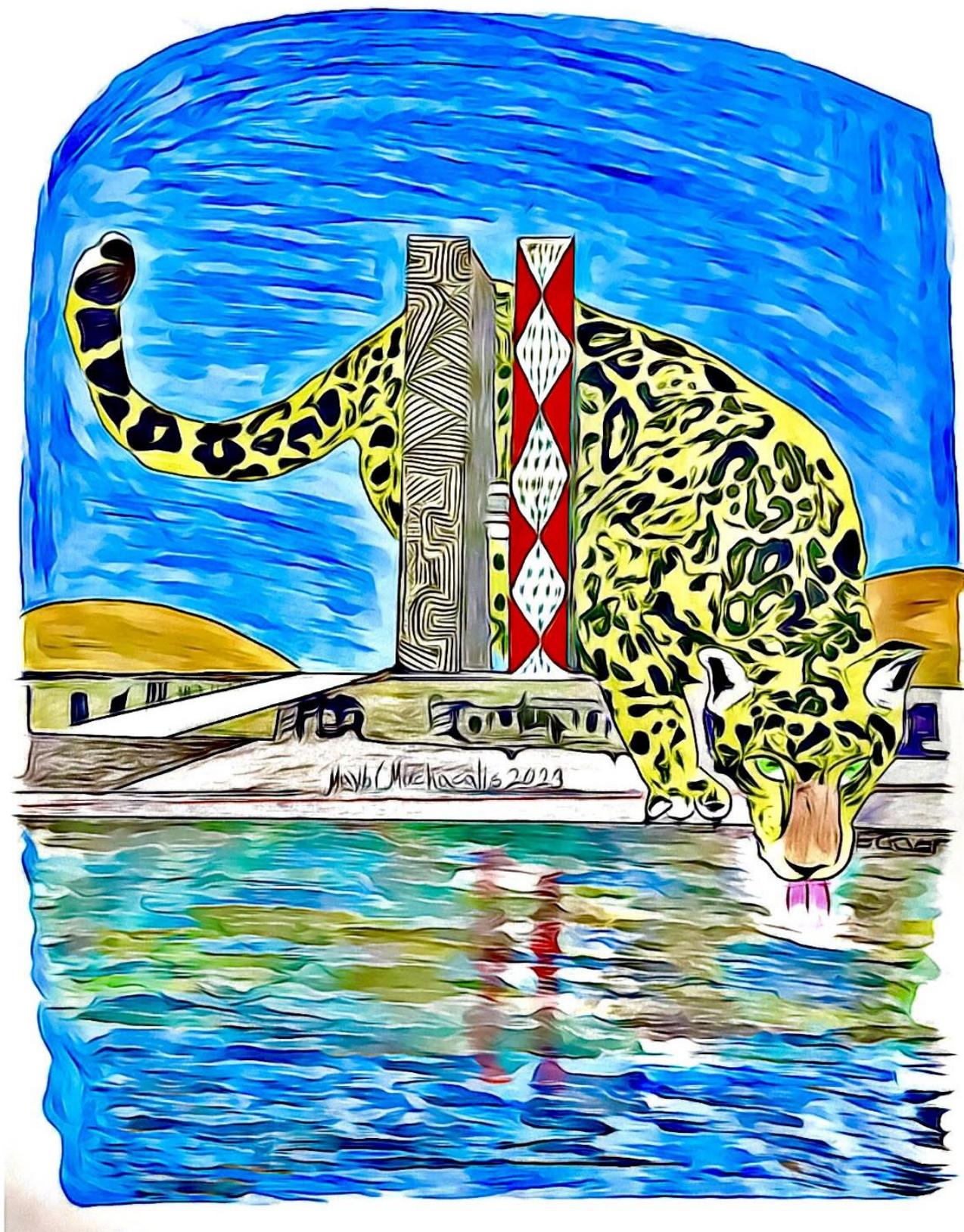
Exilado num continente onde avós, para irem ao cinema,
colam os netos à sombra, o manto reflete sua natureza – ágil
urna em território de neve. Ao redor do vidro, línguas tecem
em silêncio por respeito ou desprezo, não sei – sabemos.

Entre aqueles que fiaram o manto, um canto se alonga
alheio ao seu sequestro. Sobre a terra desolada um pássaro
voa. Num filme etnográfico chama os culpados pelo nome.

Haverá, diante disso, ossos suficientes para serem atirados
contra o vidro? O manto tupinambá é um ninho na escuridão
do mundo – respira num oceano de espelhos a sua ira.

Edimilson de Almeida Pereira

“A HORA DA ONÇA BEBER ÁGUA”



Fonte: Maybí Machacalis 2023
(autorização de Print da imagem concedido pela artista indígena @maybiilustra)

RESUMO

A presente pesquisa aborda um problema epistemológico sobre a forma de produzir conhecimento acerca da utilização da natureza. A literatura sobre a sustentabilidade acaba não endereçando o problema da questão ambiental de forma central, mas apenas remediando seus problemas. Uma consequência direta dessa literatura é legitimar e autorizar o uso dos recursos naturais finitos, mas de forma infinita, sob a égide do desenvolvimento, radicado em uma ordem mercadológica das coisas, incluindo a natureza. A ideia do desenvolvimento como progresso faz parte de um projeto civilizatório maior, que bebe nas fontes da colonialidade e do capitalismo, consubstanciando o paradigma ocidentocêntrico no qual nos inserimos hoje. A tríade desenvolvimento-progresso-consumo torna-se problemática à medida que identificamos que, para sanar a questão ambiental, não se trata de impulsionar consumos outros, mas sim repensar a lógica de um consumo-ilimitado, que não considera suas externalidades. Krenak (2020) aponta a ideia de sustentabilidade no mundo ocidental como um mito, uma ideia-produto vendida de forma a perpetuar a lógica extrativista e o paradigma capitalista ocidentocêntrico. Considerando a abordagem central da pesquisa, dentro de uma perspectiva sobre a produção e difusão do conhecimento [a ideia de sustentabilidade], identifica-se a universidade como sendo o principal espaço catalisador de mudança do pensamento, e, portanto, como ponto nodal de atração e dispersão de saberes. O presente trabalho buscou pensar em uma episteme que permita reconfigurar este sistema, adotando a universidade, especificamente a Universidade Federal Fluminense, como um local de privilégio para esta análise, servindo como um ponto de partida dentro da atual geopolítica do conhecimento. A pesquisa bibliográfica demonstrou que a vertente decolonial se apresenta como contraponto ao paradigma atual que rege nosso sistema-mundo, sendo a lente primordial de leitura das chaves conceituais abordadas: o mito da sustentabilidade e a reformulação de sua episteme. A questão ambiental se impõe como um dos temas prioritários nas agendas dos governos e, portanto, também para a Administração Pública. A pesquisa orientou-se a partir de um diagnóstico amplo, sobre o esgotamento do modelo de sustentabilidade adotado, para propor uma intervenção ao ambiente organizacional interno da universidade, por meio de uma postura não passiva e remediadora do gestor/agente-público/burocrata de rua, que apenas organiza aquilo que já está dado, mas que, enquanto ciência, encontra caminhos possíveis para promover mudanças organizacionais de cultura, embasadas em um conhecimento local. Para promover esta intervenção que refletirá a produção do conhecimento na universidade sobre a sustentabilidade, a pesquisa transpassa a colonialidade do poder, do ser e do saber, como formas últimas da empresa da modernidade/colonialidade na sociedade atual, apresentando a proposta de criação de um curso que abordará, de forma decolonial e transversal, a cosmologia do Bem Viver, uma filosofia de vida que tenta [re]unir o indissociável binômio ser humano-natureza. Acerca da verificação de institucionalização de um curso nesses moldes, foi tomado como referência o Minor em Desafios Globais, com Ênfase em Desigualdades, curso superior sequencial na UFF, por meio da elaboração de um estudo de caso, o qual demonstrou ter aberto uma janela de oportunidade, no que tange à formação curricular transversal e à reestruturação organizacional, promovendo uma mudança de cultura organizacional, que abre espaço para a criação de novos cursos transversais, com perspectivas decoloniais sobre a sustentabilidade e para a urgente tarefa de descolonizar, não somente o conhecimento produzido, mas a própria universidade, um reduto ainda marcado pela colonialidade global.

Palavras-chave: Sustentabilidade; Decolonialidade; Universidade; Cultura Organizacional no Setor Público; Bem Viver.

ABSTRACT

This research addresses an epistemological problem about how to produce knowledge about the use of nature. The literature on sustainability ends up not addressing the problem of the environmental issue in a central way, but only remedying its problems. A direct consequence of this literature is to legitimize and authorize the use of finite but infinite natural resources under the aegis of development, rooted in a mercadological order of things, including nature. The idea of development as progress is part of a larger civilizational project, which drinks from the sources of coloniality and capitalism, embodying the western-centric paradigm in which we are inserted today. The development-progress-consumption triad becomes problematic as we identify that, in order to solve the environmental issue, it is not a matter of boosting other types of consumption, but of rethinking the logic of a limited-consumption that does not consider its externalities. Krenak (2020) points to the idea of sustainability in the Western world as a myth, an idea-product sold in order to perpetuate the extractivist logic and the Western-centric capitalist paradigm. Considering the central approach of the research, within a perspective about the production and diffusion of knowledge [the idea of sustainability], the university is identified as the main catalyzing space of change of thought, and, therefore, as a nodal point of attraction and dispersion of knowledge. The present work sought to think about a new episteme that allows reconfiguring this system, adopting the university, specifically the Universidade Federal Fluminense, as a privileged place for this analysis, serving as a starting point for reorganization within the current geopolitics of knowledge. The bibliographical research has shown that the decolonial strand presents itself as a counterpoint to the current paradigm that rules our world-system, being the primary lens for reading the conceptual keys addressed: the myth of sustainability and the reformulation of its episteme. The environmental issue imposes itself as one of the priority themes in government agendas and, therefore, also for public administration. The research is oriented from a broad diagnosis, about the exhaustion of the sustainability model adopted, to propose an intervention to the internal organizational environment of the university, through a non-passive and remedial posture of the manager/public-agent/street bureaucrat, who only organizes what is already given, but who, as a science, finds possible ways to promote organizational changes based on a local knowledge and not instrumentalized by the logic of the epistemological paradigm in force. To promote this intervention that will reflect the production of knowledge in the university about sustainability, the research goes through the coloniality of power, of being and of knowing, as the ultimate forms of the company of modernity/coloniality in today's society, presenting the proposal of creating a course that will address, in a decolonial and transversal way, the cosmology of Living Well, a philosophy of life that tries to [re]unite the inseparable binomial man-nature. The Minor in Global Challenges with an Emphasis on Inequalities, an undergraduate sequential course at UFF, was used as a reference in verifying the institutionalization of such a course, through the elaboration of a case study, which proved to have opened a window of opportunity in terms of transversal curricular training and organizational restructuring, promoting a change in organizational culture, which makes room for the creation of new transversal courses, with decolonial perspectives on sustainability and for the urgent task of decolonizing, not only the knowledge produced, but the university itself, a stronghold still marked by global coloniality.

Keywords: Sustainability; Decoloniality; University; Organizational Culture in the Public Sector; Good Living.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1 - Modelos de sustentabilidade segundo Boff (2016): da sustentabilidade retórica a sustentabilidade desejada do Bem Viver

Quadro 2 - Principais tópicos da agenda para a preparação da coleta de dados

Quadro 3 - Técnicas e procedimentos metodológicos, com base em Robert Yin (2001)

Quadro 4 - Roteiro de Entrevista para o estudo de caso

Quadro 5 - Configuração da oferta de Cursos Superiores no âmbito da UFF

Quadro 6 - Categorização e codificação do material de análise nas entrevistas para o estudo de caso

Quadro 7 - Intersecção entre o referencial teórico da pesquisa e os achados no estudo de caso

Quadro 8 - Desenho Instrucional para compor o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do Minor em Desafios Ambientais, com ênfase no Bem Viver

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Contribuições do grupo M/C

Figura 2 - modelo aproximado para compreender o sentido da transmodernidade segundo Dussel (2016)

Figura 3 - Quadro-Resumo sobre o método de estudo de caso em Robert Yin (2001)

Figura 4 - As seis fontes de evidências que podem ser utilizadas em um estudo de caso

Figura 5 - A convergência das fontes de evidências em um estudo de caso único

Figura 6 - Desenvolvimento da análise do conteúdo das entrevistas

ABREVIATURAS E SIGLAS

- AULP** - Associação das Universidades de Língua Portuguesa
- CEPEX/UFF** - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal Fluminense
- CES** - Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra
- COIL** - Collaborative Online International Learning
- COP** - Conferência das Partes da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre a Mudança do Clima
- CUV** - Conselho Universitário
- ESG** - Environmental, Social and Governance (práticas ambientais, sociais e de governança)
- FIES** - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
- FLACSO** - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
- IES** - Instituições de Ensino Superior
- IFES** - Instituições Federais de Ensino Superior
- IPCC** - Intergovernmental Panel on Climate Change (Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas)
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- M/C** - Modernidade/Colonialidade
- MEC** - Ministério da Educação
- ODS** - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
- ONU** - Organização das Nações Unidas
- PDI** - Plano de Desenvolvimento Institucional
- PRINT** - Programa Institucional de Internacionalização da Universidade Federal Fluminense
- ProUni** - Programa Universidade para Todos
- PULE** - Programa de Universalização de Línguas Estrangeiras na UFF
- SRI** - Superintendência de Relações Internacionais da Universidade Federal Fluminense
- UERN** - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
- UFABC** - Universidade Federal do ABC
- UFBA** - Universidade Federal da Bahia

UFF - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSB - Universidade Federal do Sul da Bahia

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UNB - Universidade de Brasília

UNILA - Universidade Federal da Integração Latinoamericana

UNILAB - Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	16
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA	21
1.2 OBJETIVOS	24
1.3 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA	24
CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	32
2.1 O Surgimento do Pós-Colonialismo nas Ciências Sociais	32
2.2 O Giro Decolonial e a Brecha para uma Perspectiva Trans-Moderna	34
2.3 A Sustentabilidade Hegemônica ou o Mito da Sustentabilidade.....	39
2.4 Uma Nova Cosmologia de Vida: O Bem-Viver e a Universalidade do Ser e do Saber....	45
2.5 Decolonizar a Universidade: Uma Tarefa Urgente	51
CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	57
3.1 Posicionamento Epistemológico.....	57
3.2 Design da Pesquisa	62
3.3 Instrumentos de Coleta de Dados	64
3.4 Técnica de Análise e Tratamento dos Dados.....	71
CAPÍTULO 4 - RESULTADOS E ANÁLISES	74
4.1 Os Cursos Superiores Sequenciais de Complementação de Estudos - uma via de ensino inovadora para valorização dos campos de saber	74
4.2 Breve relato do estudo de caso - um caso pioneiro para criação de um curso decolonial na UFF.....	77
4.3 Proposta de criação de um Minor em Desafios Ambientais, com ênfase no Bem Viver ..	89
CAPÍTULO 5 - CONCLUSÃO.....	92
APÊNDICE 1 - PRODUTO TÉCNICO/TECNOLÓGICO	101
APÊNDICE 2 - ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA - ESTUDO DE CASO SOBRE O MINOR EM DESAFIOS GLOBAIS NA UFF.....	110

ANEXO I - PARECER CNE/CES Nº 968/98, APROVADO EM 17 DE DEZEMBRO DE 1998	111
ANEXO 2 - RESOLUÇÃO Nº 1, DE 22 DE MAIO DE 2017	115
ANEXO 3 - RESOLUÇÃO CEPEX/UFF Nº 097, DE 26 DE MAIO DE 2021	117
ANEXO 4 - PORTARIA UFF Nº 68.261 DE 16 DE AGOSTO DE 2021	121

[...] o mundo é formado não apenas pelo que já existe, mas pelo que pode efetivamente existir [...] um mundo verdadeiro se definirá a partir da lista completa de possibilidades presentes em certa data e que incluem não só o que já existe sobre a face da terra, como também o que ainda não existe, mas é empiricamente factível. Tais possibilidades, ainda não realizadas, já estão presentes como tendência ou como promessa de realização.
(Milton Santos, 2000, p. 78)

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

Com o anúncio do presidente reeleito Luiz Inácio Lula da Silva sobre a criação de um Ministério para os Povos Originários, a “Bancada do Cocar” toma posse pela primeira vez no congresso nacional. O termo foi cunhado pela deputada federal eleita Sônia Guajajara, atual ministra dos Povos Indígenas. A presença e representatividade dos povos indígenas no congresso, apesar de pequena, é simbólica e fundamental para contrapor os interesses extrativistas-predatórios, dando enfoque aos alertas sobre as mudanças climáticas e os cuidados com a Mãe Terra. A luta de cunho político, social e (re)existencial enfrentada pelos povos originários, há alguns séculos, denuncia os flagelos trazidos pela empresa do colonialismo histórico e dos novos colonialismos. Heck (2012, p. 16), nos lembra de que “para os adeptos do “desenvolvimento” tudo e todos que se opõem ou criam problemas para o acesso, exploração e controle dos chamados recursos naturais, são obstáculos a serem removidos”. É curioso pensar, ou ao menos paradoxal, que os mesmos povos que lutam pelo direito de ocuparem suas terras são os principais responsáveis pela manutenção e preservação da biodiversidade do planeta.

De acordo com a reportagem da *National Geographic*, de novembro de 2020¹, pesquisas recentes demonstram que, “embora os 370 milhões de povoados indígenas representem menos de 5% da população total mundial, eles controlam ou têm posse de mais de 25% da superfície terrestre, protegendo aproximadamente 80% da biodiversidade global”. Assim, ao abordarmos os estudos sobre a relação do ser humano com a natureza, sobre o meio ambiente, sobre a ideia de sustentabilidade e tantos outros conceitos desta semântica, faz-se necessária a recuperação da história, considerando as heranças coloniais, o surgimento do pós-colonialismo, a virada epistemológica aos estudos decoloniais e como toda essa discussão é imbricada com a preservação planetária. Quando falamos em mudanças climáticas, estamos

¹*National Geographic*. Reportagem de 05 de nov. de 2020. Disponível em: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/meio-ambiente/2018/11/populacoes-indigenas-defesa-biodiversidade-planeta-conservacao-equador-amazonia-perigo-especies>.

reproduzindo a voz da ciência moderna colonial ou a voz dos que vivem em simbiose com a Terra?

A consciência sobre a relação dos seres humanos com o planeta Terra, como os ensaios sobre Gaia (LOVELOCK, 1989; LUTZENBERGER, 1990; MACY e BROWN, 2004), é relativamente recente, sendo a temática aprofundada a partir dos anos de 1970. Até então, havia uma forte dissociação do binômio ser humano-Terra, no que diz respeito a sua interação, espoliação e impacto. Como apontam Lacerda e Feitosa (2015, p. 7) “alimentando-se da ideia da separação entre homem e natureza, o discurso do desenvolvimento se choca com a cosmologia indígena. Para esta, ser humano e natureza são indissociavelmente ligados, e a visão antropocêntrica responsável pela sua ruptura é incompreensível e problemática”.

A consideração do planeta Terra como Gaia, “Mãe Terra”², ou *Pachamama*, passou a alterar a visão que existia até então. O planeta como ser vivo, compreendido como sendo a nossa casa, inclui elementos de reflexão que vão para além do desenvolvimento sustentável e da *ecologização* das coisas, ou melhor dizendo, a reificação da ecologia. Trata-se de pensar a Terra sob a perspectiva da cosmologia, da sustentabilidade integral, da condição natural da Terra, que ao longo de milhões e milhões de anos propiciou um habitat de vida e de interação entre os mais diversos seres vivos, num círculo da vida, garantindo a perpetuidade dos ciclos.

Mesclar ambos universos conceituais, embora pareça natural, uma vez que os seres humanos habitam a Terra, é um assunto que começou a suscitar e ganhar força no campo das ciências apenas no século passado. O próprio mapa do planeta Terra ganha novos contornos, em 1969, após a Missão Apollo, quando astronautas e cosmonautas, a partir de uma perspectiva de fora da Terra, viam pela primeira vez o mundo para além das fronteiras políticas, sociais e econômicas, um duro golpe para o antropocentrismo (PORTO-GONÇALVES, 2012). Assim, a partir de 1969, a Terra se consolida enquanto objeto de estudo para além de uma lógica de dominação e exploração, e é considerado um sistema complexo que se regula, envolvendo uma biosfera, atmosfera, hidrosfera e que sua própria regulação é algo que deve ser respeitado e levado em consideração. Logo, nós como espécie *homo sapiens*, temos que entender a natureza para poder vivê-la, e não para apenas controlá-la. A partir dessa perspectiva, a Terra passa a ser vista de forma diferente de como era observada antes nas ciências modernas. Dessa forma, o debate atual acerca das mudanças

² “A própria ONU, depois de anos de discussões internas e em razão dos desastres ecológicos ocorridos nos últimos anos, convenceu-se de que ela [a Terra] é realmente viva e, agora, doente. Em razão destas constatações, acolheu em 2009 a proposta do [ex] presidente da Bolívia, Evo Morales Ayma, de transformar o dia 22 de abril, Dia da Terra, em Dia da Mãe Terra” (BOFF, 2016, p. 96).

climáticas³, deve considerar que a produção de conhecimento oriundo do norte global sobre o tema, traz consigo a extensa herança do colonialismo - o lado escuro da modernidade - (MIGNOLO, 2003), que produziu em larga escala, impactos ambientais, desigualdades e uma enorme *Pegada Ecológica da Terra*⁴.

Entre os nortes possíveis para a pesquisa, foi privilegiada a abordagem desde uma ótica do Sul Global⁵ e que vai além. Situa-se no giro decolonial e, particularmente, no papel que o Brasil e suas instituições de ensino superior podem desempenhar dentro dessa vertente. Cabe aqui destaque a uma importante consideração, ainda que não seja o enfoque desta pesquisa. Ao abordarmos a opção decolonial e o papel desempenhado pelo Brasil, verificamos uma posição de ambivalência entre a figura de ex-território colonizado e que ao mesmo tempo exerceu a figura de um Império, com dimensões continentais, com forte zona de influência na América do Sul. Essa ambivalência ocorre ainda nos dias atuais pelo papel de economia emergente que o Brasil desempenha na América Latina (ABDALLA; FARIA, 2017).

A presente pesquisa pretende, assim, relacionar alguns temas que apresentam convergência e podem contribuir sobremaneira para a construção deste trabalho, traduzida aqui como uma tentativa de “conciliação” entre o sistema Terra e o sistema Sociedade (BOFF, 2016), por meio do ensino de saberes que propiciem tal objetivo. O primeiro tópico seria a sustentabilidade e o que de fato este conceito representa no mundo e, principalmente, na academia atualmente. A sustentabilidade que se pretende abordar nesta pesquisa, não se trata apenas de um futuro comum, ou sobre como podemos manter o crescimento econômico, limitando o impacto que esta atividade proporciona. A sustentabilidade, do ponto de vista hegemônico ocidentocêntrico, propõe um sustentar, e, portanto, a sustentação do paradigma vigente. Todavia, se mantivermos a lógica de produção capitalista atual, não estaremos evitando o fim do mundo, mas apenas adiando a sua chegada (KRENAK, 2020).

³ Segundo o último relatório do (IPCC. *Climate Change 2022: Mitigation of Climate Change*). As emissões líquidas históricas acumuladas de CO₂ de 1850 a 2019 foram de 2400 ± 240 GtCO₂ (alta confiança). Destas, mais da metade (58%) ocorreram entre 1850 e 1989 [1400 ± 195 GtCO₂], e cerca de 42% entre 1990 e 2019 [1000 ± 90 GtCO₂]. Cerca de 17% das emissões líquidas históricas acumuladas de CO₂ desde 1850 ocorreram entre 2010 e 2019 [410 ± 30 GtCO₂].

⁴ “O Terremoto Populacional (*The Peoplequake*), publicou um artigo no *New Scientist* (26/09/09) no qual fornece os seguintes dados: os 500 milhões mais ricos (7% da população mundial) são responsáveis por 50% das emissões de gases de efeito estufa, enquanto os 3,4 bilhões mais pobres (50% da população) respondem apenas por 7% das emissões produtoras de aquecimento global. Nesse contexto, devemos dar especial atenção à assim chamada *Pegada Ecológica da Terra*, quer dizer: quanto de solo, de nutrientes, de água, de florestas, de pastagens, de mar, de plâncton, de pesca, de energia etc. o planeta precisa para repor aquilo que lhe foi tirado pelo consumo?” (BOFF, 2016, p. 27-28).

⁵ Para MIGNOLO (2011, p. 165), o sul global é definido como um espaço “onde a sociedade política global está emergindo, precisamente para fazer algo que salve a todos nós”.

Considerando a origem eurocêntrica do termo sustentabilidade, e toda a problemática relacionada à importação de conceitos oriundos do Norte para uma perspectiva na América Latina, chegamos ao segundo conceito que seria olhar para o meio ambiente e para a sustentabilidade pelas lentes decoloniais⁶. A sustentabilidade, ou o desenvolvimento sustentável, tal como este foi proposto, e de certa forma vendido, contrasta enormemente com a lógica decolonial. Essa divergência ocorre em grande medida pelo fato de a sustentabilidade ter sido instrumentalizada pelo paradigma econômico liberal vigente, submetendo o desenvolvimento sustentável às regras de mercado, colocando em uma mesma balança consumo-ilimitado e natureza-limitada. Essa abordagem ganhou ainda mais destaque com o conceito de ESG (governança ambiental, social e corporativa), propagado em larga escala pela academia e pelo mercado.

Ao buscar uma cosmologia compatível com os estudos sobre o meio ambiente e as premissas decoloniais, chegamos a um conceito que une a decolonialidade e a preservação da natureza. Este conceito é apresentado como o Bem Viver (*Buen Vivir*) que será melhor discutido à continuação da pesquisa. Cabe menção a palavra utilizada “cosmologia” em contraponto a “paradigma”, pois além do segundo trazer consigo a carga semântica do cientificismo pós-moderno proposto por Thomas Kuhn, desconsidera os múltiplos modos de vida existentes. A cosmologia por sua vez, representa aqui a visão do cosmos, do todo, considerando ser humano e natureza.

Em consonância a abordagem do estudo da sustentabilidade pelas lentes decoloniais, a presente pesquisa pretende analisar de que forma a Universidade Federal Fluminense (doravante UFF) pode contribuir a ampliar e enriquecer o debate sobre a preservação e manutenção de Gaia, por meio de uma proposta de ensino que considere tanto a perspectiva decolonial quanto o Bem Viver no espaço universitário. Há uma inferência de grande relevância que devemos destacar aqui. Por um lado, a universidade é apontada como o último reduto de colonialidade (ESTERMANN; TAVARES; GOMES; 2017). E por outro, a consideração do Bem Viver como a única teoria possível capaz de efetuar uma crítica radical

⁶ Para MIGNOLO (2008, p. 290) “a opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento. Por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta (por exemplo, veja o que acontece agora nas universidades chinesas e na institucionalização do conhecimento). Pretendo substituir a geo- e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada). Dessa maneira, por “Ocidente” eu não quero me referir à geografia por si só, mas à geopolítica do conhecimento. Consequentemente, a opção descolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender”.

ao liberalismo por denunciar os pressupostos da modernidade e do capitalismo (LACERDA; FEITOSA, 2015).

Nesta esteira, verificamos que o papel social das universidades vai muito além de democratizar o conhecimento (SARAMAGO, 2013; CHAUI, 2018). A universidade funciona como o pulmão, o coração e o cérebro na comunidade na qual está inserida. É um agente da mudança e realiza de forma tácita e expressa modificações constantes em seu entorno, moldando e construindo o espaço no qual está inserido. A metáfora acima colocada faz jus ao papel que as universidades desempenham. São pulmão, pois oxigenam as ideias, criam áreas de convivência, ciclovias, zonas verdes. São, muitas vezes, o coração da cidade, movimentando estudantes, professores, profissionais, agentes da educação, terceirizados, e uma gama de pessoas e redes complexas que bombeiam a região, fazendo que esta prospere. E finalmente, pode-se visualizar a universidade como cérebro, por ter a capacidade de raciocinar o conhecimento, a mudança, propor reflexões, criar memórias, compartilhar o saber e tirar do papel as produções científicas e tecnológicas, produzidas organicamente.

Difícilmente a universidade existirá sem modificar o seu entorno, não só geograficamente, mas também culturalmente, transmitindo de forma geracional um fluxo constante de mudança na vida da comunidade acadêmica e de todos os cidadãos que se inserem naquele espaço (BAUMGARTNER, 2015; CLAVAL, 2018). O espaço da universidade, por assim dizer, é um território fluido, rico e maleável, sem barreiras, muros e fronteiras. É um território que se expande e cria uma malha densa de conhecimento e de saber. Se a universidade se apresenta como um agente de mudança, múltiplos são os caminhos que se descortinam. A presente pesquisa considera a abordagem decolonial dentro da universidade como uma tarefa urgente, a fim de problematizar a propagação de saberes, fortemente radicada na herança colonial e na priorização de epistemes oriundas do Norte.

Esta pesquisa, contudo, não desconsidera o grande desafio que é pensar a universidade, um espaço em grande medida pautado ainda pelo paradigma capitalista-ocidentocêntrico, com as lentes decoloniais, considerando que a formação intelectual no país é fortemente instrumentalizada pelas leis de mercado e por teorias e doutrinas provenientes do Norte Global. Esta pesquisa, assim, insere uma proposta de ensino decolonial que reafirme e fortaleça os conhecimentos subalternos, abrindo caminho para que o ensino da sustentabilidade não se perpetue dissociado de sua herança colonial, considerando o conceito de sustentabilidade, desde sua origem até os dias atuais para melhor compreensão de como este termo acabou se dissociando de um projeto de vida e preservação do planeta, mostrando-se incompleto e insuficiente para salvar Gaia. Como aponta Krenak (2020), a sustentabilidade

tal como a conhecemos hoje não passa de um mito, uma ideia “vendida” para que a exploração e o paradigma civilizatório de consumo ilimitado, continuem a retificar a natureza.

Na sequência, com o desenvolvimento do referencial teórico no Capítulo 2, foram apresentados e ampliados os temas a serem abordados nesta pesquisa, como o surgimento do Pós-Colonialismo nas Ciências Sociais, o Giro Decolonial, o mito que ronda a “sustentabilidade”, a abordagem da cosmologia do Bem Viver e, por último, como se apresenta a urgente tarefa de decolonizar a universidade. O Capítulo 3 apresentou o posicionamento epistemológico da pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos utilizados, por meio da elaboração de um estudo de caso sobre um curso transversal e multidisciplinar na UFF. No Capítulo 4, integram os resultados e análises do presente trabalho, conjugando os achados no estudo de caso aos conceitos teóricos, de modo a averiguar a viabilidade de criação de um curso nos moldes propostos nesta dissertação sobre a cosmologia do Bem Viver. O Capítulo 5 dedica-se às considerações finais e as janelas de oportunidade que se abrem dentro das perspectivas geopolíticas de produção do conhecimento no Sul global.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Apesar de o conceito de sustentabilidade ser um dos mais amplamente difundidos atualmente, quase como um sinônimo para desenvolvimento sustentável, a polissemia deste termo acaba por gerar uma certa confusão ou até mesmo distorção com relação ao propósito que este conceito deveria servir. A sustentabilidade enquanto substantivo, juntamente com seu adjetivo sustentável, tornaram-se palavras que funcionam como uma espécie de etiqueta que agrega valor a um processo, atividade ou negócio. Ainda que a ideia ganhe ampla divulgação a partir dos anos 1970, com as reuniões e relatórios do clima organizados pela ONU, é na silvicultura, há mais de 400 anos, que o termo sustentabilidade é elaborado e surge, como forma de conservação no manejo das florestas (BOFF, 2016). Todavia, o ponto que trazemos nesta pesquisa é a reflexão acerca do esvaziamento e instrumentalização do conceito de sustentabilidade, nas últimas décadas, para uma lógica mercadológica insustentável.

O famoso *greenwashing* (em tradução livre, pintar de verde) ou o *green is good* (em tradução livre, ser verde é bom) conformam o marketing em torno da redundância semântica da sustentabilidade. Após mais de trinta anos do relatório “*Our Common Future*” (Nosso Futuro Comum), de 1987, como ficou conhecido o relatório *Brundtland*, que apresentava um

novo olhar sobre o desenvolvimento, verificamos que a questão do clima segue urgente e que uma crise ambiental pode ser iminente, como alertam diversos cientistas e autores.

A lógica da “economia verde” é continuísta, e pode ser vista inclusive como um retrocesso a vários elementos conceituais do desenvolvimento sustentável. Não evita a destruição ambiental, apenas posterga a solução dos problemas. Isso garante ao capital novos mecanismos de acumulação enquanto a deterioração ecológica se espalha (ACOSTA, 2016, p. 209).

Cabe destacar uma célebre frase do referido relatório que ficou conhecida por descrever o que viria a ser a definição do desenvolvimento sustentável: “satisfaz as necessidades presentes, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades”. Chama à atenção a palavra “necessidade” aparecer duas vezes, o que certamente se refere às necessidades humanas e não às da Terra. Como se nós humanos não precisássemos de nossa casa para viver. A forma como foi introduzido o conceito de desenvolvimento sustentável acabou por induzir a um entendimento de que basta diminuir o ritmo do consumo ou propor mercadorias mais ecológicas que estaríamos solucionando o dilema da Terra. Mas este conceito foi reproduzido sob uma vertente intimamente ligada às premissas do capitalismo (moderno, colonial, eurocêntrico), em que tudo gira em torno da mercadoria. Desde então, temos a falsa crença de ter estabelecido uma via alternativa capaz de evitar o comprometimento da capacidade de subsistência das gerações vindouras.

Com essa dicotomia que se abre, ao pensar nas enormes brechas que o conceito de desenvolvimento sustentável proporcionou, é que nos deparamos com a possibilidade de pensar a ecologia e a Mãe Terra desde outra ótica. Ao lermos algumas literaturas indígenas, somos confrontados a refletir sobre a própria palavra em si: a sustentabilidade. Para Krenak (2020), o que existe, na verdade, é o mito da sustentabilidade, pois quem a inventou foi o homem branco, após séculos de exploração e degradação do meio ambiente. Os povos originários, por sua vez, entendem a Terra como ser vivo e como um *continuum* de sua existência, preservando-a e saudando-a, geração após geração. A lógica de preservar para não acabar, veio do homem branco, pois este, durante muito tempo, consumiu a Terra em um ritmo muito superior ao que esta poderia se regenerar. Assim, não se trata única e exclusivamente de sustentar, mas, sobretudo de regenerar e de repensar o paradigma civilizatório de vida atual como um *shopping center* e não como uma aldeia. A sustentabilidade, ou em uma perspectiva decolonial, o Bem Viver em comunidade, representa aqui uma forma de ouvir daqueles que não exauriram a Terra, uma saída para sua salvação, pois, por muito tempo, demos voz aos ecos que entoavam a lógica de exploração antropocêntrica.

Considerando a geopolítica do saber e a reflexão acerca dos polos produtores de conhecimento e as oportunidades que se abrem ao subverter a lógica de importação de soluções oriundas do Norte, podemos pensar sobre a necessidade de interiorização do conhecimento (priorizando os saberes locais e regionais) e de averiguação e proposição de novas cosmologias que se situem sob uma ordem local, realizando assim o que Mignolo (2008) denomina “desobediência epistêmica”. Em paralelo a essa necessidade de propor um estudo da sustentabilidade que opere no contrafluxo do conhecimento até então dominante, olhando para dentro e não para fora, a Universidade Federal Fluminense, com sua estrutura e proposta enquanto instituição, ao possuir um projeto de interiorização de polos e *campis* e, por estar presente em nove municípios, reproduz a lógica de interiorização da episteme, materializando a proposta desta pesquisa de estabelecer um olhar local sobre o que viria a ser a via do Bem Viver em comunidade.

A teoria moderna do desenvolvimento sustentável possui duas contradições inerentes a sua lógica: uma epistemológica e outra material/prática. As duas se apresentam como esgotadas atualmente⁷. A dimensão epistemológica é herdeira de uma forma de pensar europeia-cartesiana que estabelece uma dicotomia entre humanidade e natureza, o que favorece a sua instrumentalização a favor de uma lógica de mercado e de exploração. Já a dimensão material/histórico-prática, tendo como base os relatórios do clima, afirmam a insuficiência da proposta de sustentabilidade para lidar com o atual regime extrativista como tal. Logo, diante desse esgotamento material climático/ ambiental, atrelado a um esgotamento teórico, faz-se urgente considerar outra forma de teorizar o meio ambiente que rompa com a fórmula atual para lidar com o problema sustentabilidade-progresso-desenvolvimento. Nesse sentido, a seguinte questão norteará a pesquisa:

Como a UFF pode estabelecer um curso transdisciplinar⁸ e decolonial sobre a cosmologia do Bem Viver a fim de ressignificar o mito da sustentabilidade?

⁷ A respeito deste esgotamento, (ACOSTA, 2016, p. 236-237) coloca que “a Natureza estabelece os limites e os alcances da sustentabilidade e a capacidade de renovação dos ecossistemas – e delas dependem as atividades produtivas. Ou seja, se se destrói a Natureza, destrói-se a base da própria economia. A economia deve demolir todo o arcabouço teórico que, segundo José Manuel Naredo, esvaziou de materialidade a noção de produção e separou já por completo o raciocínio econômico do mundo físico, completando assim a ruptura epistemológica que supôs deslocar a ideia de sistema econômico, com seu carrossel de produção e crescimento, ao mero campo do valor. Isso nos insta a evitar ações que eliminam a diversidade, substituindo-a pela uniformidade que provoca a megamineração ou as monoculturas, por exemplo, pois estas atividades, como reconhece Godofredo Stutzin, “rompem os equilíbrios, produzindo desequilíbrios cada vez maiores”. Por outro lado, se a economia deve subordinar-se às exigências da Terra, o capital tem de estar submetido às demandas da sociedade humana – que não apenas é parte da Natureza, mas é Natureza”.

⁸ O conceito é inspirado em (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 86) que define: “A diferencia de la interdisciplinariedad (concepto surgido en los años cincuenta del siglo pasado), la transdisciplinariedad no se

1.2 OBJETIVOS

Objetivo Geral

OG: A presente pesquisa tem por objetivo geral identificar e analisar, no âmbito da UFF, os caminhos organizacionais e pedagógicos possíveis que possibilitem o estabelecimento de um curso transdisciplinar e decolonial com ênfase no ensino da cosmologia do Bem Viver.

Objetivos Específicos

OE-1: Identificar, dentro das tipologias vigentes para cursos superiores, qual modelo melhor se identifica com a proposta de um curso transdisciplinar.

OE-2: Identificar, no âmbito da UFF, a existência de cursos que operem com o modelo selecionado dentro do Objetivo Específico 1.

OE-3: Selecionar um curso na UFF, conforme os achados nos objetivos 1 e 2, para elaboração de um estudo de caso, a fim de observar a aderência do modelo identificado à proposta curricular de criação de um curso transdisciplinar e decolonial sobre o Bem Viver.

OE-4: A partir do relatório do estudo de caso elaborado, confirmar ou não a possibilidade de se estabelecer um Curso transdisciplinar e decolonial na UFF, que considere a cosmologia do Bem Viver, como alternativa para pensar Gaia e a harmônica convivência entre os seres humanos e a natureza, para além de um ensino hegemônico da sustentabilidade, dentro dos parâmetros organizacionais da instituição em análise.

1.3 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA

Em novembro de 2022, durante sua participação na conferência do clima da ONU (COP 27), o atual presidente da República, Luíz Inácio Lula da Silva, fez um surpreendente anúncio sobre a criação de um Ministério dos Povos Originários. Com a primeira medida

limita a intercambiar datos entre dos o más disciplinas, dejando intactos los “fundamentos” de las mismas. Por el contrario, la transdisciplinariedad afecta el quehacer mismo de las disciplinas porque incorpora el principio del tercio incluido. Mientras que las disciplinas trabajan con el principio formal del tercio excluido (A no puede ser igual a $-A$), la transdisciplinariedad incorpora la idea de que una cosa puede ser igual a su contrario, dependiendo del nivel de complejidad que estemos considerando”.

provisória do novo governo (MP 1.154/2023)⁹, a promessa tornou-se realidade, estabelecendo-se pela primeira vez no Brasil um Ministério dos Povos Indígenas. Com base neste feito, identificamos a vivência de um momento único e histórico para o país: a declaração de um chefe de Estado, em uma conferência sobre o meio ambiente, destacando a importância das florestas e dos povos originários. A criação do novo ministério ocorreu durante a elaboração da presente pesquisa e veio a corroborar a relevância do objeto de estudo deste trabalho, não somente em escala planetária, mas para a agenda do atual governo a nível nacional e internacional.

Podemos depreender deste ato político, carregado de simbolismos, que um grande impacto será gerado na administração pública do país, enquanto estrutura, arte e instituição (CORRÊA, 2019). Podemos imaginar novas políticas públicas em surgimento; a inserção dos saberes dos povos originários como conhecimento alternativo aos utilizados nos meandros da gestão pública. Em suma, seja qual for o nível de análise, que considere a administração pública como teoria, técnica ou prática, podemos estar diante de mudança incremental ou até mesmo disruptiva sobre a área de conhecimento da administração pública, ainda fortemente calcada em elementos históricos colonizadores.

Estamos falando em fazer política e gestão pública com os povos originários e não apenas para eles. Essa mudança de perspectiva, inovadora em sua essência, não somente dá voz aos excluídos e marginalizados, como também insere no âmbito da gestão pública um novo pensar, um novo olhar sobre o país, isto é, uma nova cosmologia de vida sobre os rumos do país. Considera-se esta possibilidade pois, é possível imaginar que a experiência indígena não ficará estante dentro do recém criado ministério, mas irá proporcionar, às demais pastas ministeriais e ao congresso nacional, uma nova forma de se relacionar e de gestar a coisa pública. Esse transbordamento certamente trará transformações e benesses para a administração pública como um todo.

No que tange à administração pública, trata-se de uma área de conhecimento que conjuga o viver bem da sociedade e a correta atuação dos agentes públicos, por meio de um equilíbrio entre as necessidades da sociedade e as capacidades estatais. A gestão pública é essencialmente voltada à solução de problemas (CORRÊA, 2019), logo, seu papel é de suma importância para a transformação da sociedade, perpassando e reforçando as diversas culturas e saberes. A atuação dos agentes públicos e das instituições públicas, dessa forma, tem papel

⁹ Conforme notícia veiculada na página do senado e disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/01/02/mp-assinada-no-domingo-detalha-atribuicoes-dos-37-ministerios-de-lula>. Acesso em 26 jan 2023.

fundamental na consecução dos interesses da sociedade. A forma como essa gestão é posta em prática, bem como quais técnicas e conhecimentos são mobilizados, são cruciais para a sociedade como um todo. Todavia, como apontam Abdalla e Faria (2017) o que vemos é a importação de um conhecimento eurocêntrico e a constatação do esgotamento desta fórmula para problemas globais e locais.

Retomando a criação do Ministério dos Povos Originários, há uma enorme brecha de oportunidade que surge, colocando a serviço dos verdadeiros fundadores deste país, o espaço, os mecanismos e instrumentos estatais necessários para terem sua voz ouvida. O presente estudo, assim, coadunando-se com este feito, nasce da urgência de repensarmos nossos modos de vida¹⁰ e o projeto civilizatório construído pela modernidade que nos trouxe até aqui, com forte dissonância entre o ser humano e a natureza. Assim como aponta Krenak (2020), ao suscitar o problema de pesquisa, buscou-se suspender o céu e ampliar o horizonte existencial, captando novas formas de pensar e de ser. Essa dilatação do horizonte tem forte relação com o papel desempenhado pelas universidades, em especial pela UFF, local de intervenção escolhido nesta pesquisa.

A difusão dos saberes sobre o Bem Viver toca diretamente na gestão do meio ambiente. Diversos profissionais são formados todos os anos nas universidades, indo atuar nos mais diversos campos de conhecimento. E, tratando-se especialmente dos gestores públicos, a nível de graduação e de pós-graduação, é urgente que estes profissionais tenham acesso aos saberes alternativos de preservação da natureza, para além do *mainstream* epistemológico ensinado atualmente.

Ao pensarmos na gestão pública, incluindo as mais diversas áreas, como logística, finanças, consultoria, podemos facilmente concluir que a gestão do meio ambiente se torna primordial e prioritária, pois sem ela e com a atual crise ambiental em curso, todos os demais assuntos tornam-se secundários. Em algum momento, se não dermos prioridade para o meio ambiente, a gestão hospitalar, escolar, de infraestrutura, de comércio, todas se tornarão vazias, pois nada se sustenta fora da natureza e do planeta em que vivemos.

Dessa forma, esta pesquisa deparou-se com algumas inconsistências ao abordar a atual crise ambiental. Apesar de muito se falar do adoecimento de Gaia e da urgência em

¹⁰ Sobre os modos de vida e o atual padrão de consumo da sociedade, BOFF (2016, p. 28) explica que “Os resultados da Rede da Pegada Global (*Global Footprint Network*) do ano de 2011 nos levam a pensar acerca dos riscos que corremos. [...] Em 1961 precisávamos apenas de 63% da Terra para atender as demandas humanas. Em 1975 já necessitávamos de 97% da Terra. Em 1980 exigíamos 100,6%, portanto, precisamos de mais de uma Terra. Em 2005 já atingíamos a cifra de 145% da Terra. Quer dizer, precisávamos de quase uma Terra e meia para estar à altura do consumo geral da humanidade. Em 2011 nos aproximamos a 170%, portanto, próximos a dois planetas Terra. A seguir esse ritmo, no ano de 2030 precisaremos de pelo menos três planetas Terra iguais a este que temos”.

discutirmos sobre o “fim do mundo”, antecipado por meio das crises/mudanças/catástrofes climáticas, verificamos que ainda estamos caminhando, a passos largos, na direção de um consumo ilimitado que ignora as limitações da Terra. Acerca desse atual estilo de vida Acosta (2016, p. 34) complementa:

Compreende-se, paulatinamente, a inviabilidade do estilo de vida dominante. O crescimento material sem fim poderia culminar em suicídio coletivo. A concepção – equivocada – do crescimento baseado em inesgotáveis recursos naturais e em um mercado capaz de absorver tudo o que for produzido não tem conduzido nem conduzirá ao desenvolvimento. Pelo contrário. O reconhecido economista britânico Kenneth Boulding, ao encontro do matemático romeno Nicholas Georgescu-Roegen, tinha razão quando exclamava: “Qualquer um que acredite que o crescimento exponencial pode durar para sempre em um mundo finito ou é louco ou economista.

Sobre esse aspecto, observamos como resposta o surgimento nas últimas décadas do conceito de desenvolvimento sustentável, como espécie de bandeira neoliberal para a manutenção e expansão dos atuais níveis de produção, mas que de certa forma estariam inseridos em uma lógica “ecológica”, ou melhor dizendo, “*economicológica*”. Ao refletir profundamente sobre este dilema, a impressão que temos é que a produção de plásticos biodegradáveis ou o uso de biocombustíveis não serão suficientes para refrear este “projeto de morte” (LACERDA; FEITOSA, 2015). As ilhas de plástico nos oceanos continuarão existindo e talvez os mais ricos possam pagar por produtos mais “sustentáveis”, mas ainda não chegamos ao cerne da questão: que é precisamente o projeto de civilização que adotamos - ou que fomos submetidos.

Dessa reflexão, nasce um forte incômodo sobre como estamos a tanto tempo defendendo uma bandeira ecológica, representada pelo desenvolvimento sustentável, que tem se mostrado insuficiente e, ao mesmo tempo, como não estamos a refletir sobre esse modo de vida. Esses questionamentos nos levam a pensar sobre outras cosmologias, e sobre a forma de vida daqueles que nunca precisaram “fazer as pazes” com a Terra, pois nunca haviam se afastado dela. Falo aqui dos povos indígenas, ou povos originários, que sempre viram com muita clareza o homem branco pavimentar o caminho da destruição e da espoliação.

Krenak (2020) destaca importantes aspectos ao citar o “mito da sustentabilidade”, ao questionar para quem são os recursos naturais? Desenvolvimento sustentável para quem? Sustentar o que? e ao advertir que há muitos séculos os povos da América já identificavam as rachaduras abissais no projeto de civilização imposto para a América Latina. Em palestra na UNB, Krenak já advertia:

Estar com aquela turma me fez refletir sobre o mito da sustentabilidade, inventado pelas corporações para justificar o assalto que fazem à nossa ideia de natureza. Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade.

Enquanto isso - enquanto seu lobo não vem -, fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza (KRENAK, 2020, p. 17).

A dissociação do binômio ser humano-natureza deve, assim, ser vista como problema central ao encararmos a atual crise global¹¹. Com a ideia de desenvolvimento sustentável, tão amplamente difundida na sociedade, em especial em fóruns internacionais, no mundo corporativo e nas universidades, estamos a propagar, de forma inconsciente ou não, o projeto civilizatório ocidentocêntrico neoliberal. Sobre esse aspecto, os povos originários da América alegavam que a civilização era um equívoco:

Em as veias abertas da América Latina, [Eduardo Galeano] mostra como os povos do Caribe, da América Central, da Guatemala, dos Andes e do resto da América do Sul tinham convicção do equívoco que era a civilização. Eles não se renderam porque o programa proposto era um erro: “a gente não quer essa roubada”. E os caras: “Não, toma essa roubada. Toma a Bíblia, toma a cruz, toma o colégio, toma a universidade, toma a estrada, toma a ferrovia, toma a mineradora, toma a porrada”. Aos que os povos responderam: “O que é isso? Que programa esquisito! Não tem outro, não?” (KRENAK, 2020, p 29-30).

É curioso pensar, ou angustiante, que no conceito de desenvolvimento sustentável, o termo “desenvolvimento” tenha mais peso que o “sustentável”, o que por si só configura um esvaziamento do conceito. Porto-Gonçalves (2012) traz uma importante definição sobre o conceito de desenvolvimento. O autor afirma que “desenvolvimento é o nome-síntese para a ideia de dominação da natureza. Afinal, ser desenvolvido é ser urbano, é ser industrializado, enfim é ser tudo aquilo que nos afaste da natureza” (PORTO-GONÇALVES, 2012, p. 24). Ora, se ser desenvolvido é estabelecer um domínio sobre a natureza, nos deparamos com uma contradição inerente ao nosso paradigma civilizatório, uma vez que dentro do desafio ambiental está a própria lógica de limitação do domínio sobre a natureza (PORTO-GONÇALVES, 2012).

Mas se esta reflexão parece tão lógica e tão verdadeira, por que ainda estamos a considerar o desenvolvimento sustentável como ideia única de salvação? De que forma as

¹¹ “Vivemos uma crise global e múltipla de enormes proporções – política, social, econômica, ecológica, ideológica e ética. O crime ecossocial no Vale do Rio Doce, em novembro de 2015, perpetrado por mineradoras transnacionais com a cumplicidade e omissão de instâncias estatais nacionais e regionais, numa aliança típica dos nossos tempos, tornou-se a advertência mais dramática da podridão do sistema capitalista predador que determina nossas vidas. Depois de alguns anos de relativo otimismo no Brasil e na América do Sul, fica evidente mais do que nunca que as sociedades do Norte e do Sul globais estão irremediavelmente interligadas e precisam de profundas transformações políticas e ecológicas – muito além do acordo climático de Paris que, mesmo sendo uma resposta insuficiente às múltiplas pressões dos movimentos pela justiça climática, poderia significar um passo na direção correta” (ACOSTA, 2016, p. 243).

universidades poderiam problematizar essa questão, trazendo novos saberes, novas cosmologias para os espaços acadêmicos a fim de refletir sobre o tema? Porto-Gonçalves (2012, p. 27) traz uma interessante reflexão ao dizer que “o desafio ambiental continua a nos convidar à busca de alternativas *ao* e não *de* desenvolvimento”. O desenvolvimento, pautado pelo crescimento econômico, também é caracterizado como um mito pelas autoras Lacerda e Feitosa (2015, p. 08):

O mito neoliberal da erradicação da pobreza pelo crescimento econômico leva também a rupturas negativas para a vida dos povos do Sul global. Na medida em que se tem por foco o desenvolvimento e crescimento econômico, o âmbito político no qual repousam as causas da exploração e das relações verticalizadas de poder continua mantido, perpetuando a situação de subalternidade.

Nenhuma sociedade, incluindo aquelas que podem ser chamadas de "desenvolvidas", conseguiu superar os problemas da pobreza, e muito menos da exploração. O discurso da economia neoliberal como análise da escassez, funciona como um disfarce para a distribuição da renda social. Se toda a sociedade participa da produção do excedente social, então seria lógico supor que o discurso do desenvolvimento e do crescimento econômico resolveria a divisão de toda a sociedade e a participação neste excedente. Entretanto, no discurso do crescimento econômico neoliberal, o excedente social é privatizado e a escassez torna-se a principal justificativa para o controle político, que garante a privatização da riqueza social (DÁVALOS, 2008).

Para Wallerstein, o desenvolvimento é um "mito organizacional". A colonização epistemológica causa indiferença aos saberes que não refletem o arcabouço teórico oferecido pela modernidade e pelo desenvolvimento, e também causa a destruição do saber, principalmente quando ele começa a se tornar perigoso. Santos e Meneses (2010) as chamam de "*epistemicídios*" em uma expressão poderosa e cheia de simbolismo e razão. Assim, a colonização epistemológica, criada pelo discurso do crescimento econômico, neutralizou a capacidade da humanidade de repensar alternativas ao capitalismo. Talvez desaprender seja mais difícil do que aprender (DÁVALOS, 2008).

Nesse ponto, nos deparamos com outro desafio, que é pensar a universidade para além de suas heranças coloniais. O projeto de ensino e a geopolítica do saber vigente nas universidades são, em grande medida, o projeto importado outrora pelos colonizadores, pois “enquanto não se tiver plena consciência do “caráter colonial” da educação realmente existente, o discurso da "descolonização" e de uma "educação decolonial" acaba por ser mera retórica e mistificação” (ESTERMANN; TAVARES; GOMES, 2017, p. 26).

Ainda que haja células e núcleos de discussão sobre a necessidade de se decolonizar a universidade e suas vertentes de ensino, a universidade ainda é uma instituição fortemente marcada pela hegemonia paradigmática e epistemológica do norte global. Assim, a tarefa da presente pesquisa se torna dupla, operando em duas frentes: (re)pensar, sob o prisma decolonial, a sustentabilidade e a universidade (enquanto organização reprodutora de saberes do norte e, por sua vez, colonizadora e invisibilizadora dos saberes do Sul, além de cúmplice do modelo capitalista, e sua consequente ampliação da miséria e das assimetrias sociais), considerando outras cosmologias e formas de saber que dialoguem com a proposta. Neste ponto cabe menção a necessária incursão do pensamento de Mészáros (2015) em “*A educação para além do capital*”. Estermann, Tavares e Gomes (2017, p. 26) destacam a importância da realização desta tarefa nos espaços universitários:

A inclusão de uma visão intercultural na universidade é, do nosso ponto de vista, o pressuposto incontornável para o início do processo de decolonialidade da universidade como instituição, do saber que ela difunde, da avaliação, dos procedimentos metodológicos na construção do conhecimento e dos procedimentos educativos.

Em um primeiro momento, ao identificar a incompatibilidade entre o conceito de sustentabilidade - considerado como um mito pelos povos originários - e decolonialidade, buscou-se identificar outra cosmovisão que integrasse a relação entre humanidade e natureza, de forma harmônica e comunitária. Neste caminho, chegou-se ao conceito do Bem Viver (*Buen Vivir*), que vai muito além de um projeto pré-estabelecido, mas é considerado como a única forma de vida para muitos dos povos autóctones, e era a forma de resistência dos povos andinos contra a perversa colonização de seus afetos, saberes e de sua existência como um todo (SANTOS, 2021). A necessidade e urgência de se considerar outros saberes e cosmologias para lidar com a nossa “crise civilizatória” é destacada por Acosta (2016), que destaca ainda os problemas em “endeusarmos” a economia.

O conceito de Bem Viver, seria assim, uma interessante alternativa para se pensar o problema da Terra e a crise ambiental, trazendo novos conhecimentos para os seres humanos que habitam em Gaia, já considerado por muitos autores na América Latina, em particular pelo “Grupo Permanente de Trabalho sobre Alternativas ao Desenvolvimento”¹², que propôs um programa trienal (2015-2017) intitulado “*O Bem Viver no Brasil e no Cone Sul: direitos humanos e transformação ecossocial*”. Pensar essa cosmologia de vida nos faz refletir sobre a necessidade em se expandir e difundir este conhecimento, decolonial e de preservação à

¹² “Desde 2011, o Grupo Permanente de Trabalho sobre Alternativas ao Desenvolvimento, constituído pela Fundação Rosa Luxemburgo dos Países Andinos, com a participação de intelectuais como Alberto Acosta, Maristella Svampa (Argentina), Mario Rodríguez (Bolívia), Camila Moreno (Brasil), Eduardo Gudynas (Uruguai) e Edgardo Lander (Venezuela), vem trilhando caminhos nessa direção”. (ACOSTA, 2016, p. 245).

natureza, para que novas formas de vida sejam ensinadas nos espaços universitários, promovendo a interculturalidade e a universalidade do ser e do saber.

A esse respeito, a presente proposta de pesquisa considera a Universidade Federal Fluminense como espaço frutífero para a criação de um Curso transdisciplinar capaz não só de contribuir para o debate acerca da descolonização da universidade, mas também acerca da produção de conhecimento, que ronda a falsa retórica da sustentabilidade. O papel da universidade como dínamo central na transformação da sociedade, deve estar amparado em um projeto civilizatório que dialogue não só com seu espaço de existência, ou seja, neste caso a América Latina e o Brasil, mas também deve considerar o risco em se dissociar dos desafios da sociedade e fomentar a ideologização das leis de mercado, com a produção de um ensino-mercadoria.

Por último, caberia introduzir as alarmantes previsões¹³ sobre o aquecimento global e a crise ambiental que vivemos, mas como posto anteriormente, de pouco importaria essa reflexão se a forma como escolhemos lidar com o problema é parte integrante do problema. Como descreve Mark Fisher (2020), em seu livro “*Realismo Capitalista*”, inspirado por frases atribuídas a Fredric Jameson e Slavoj Žižek, é mais fácil imaginarmos o fim do mundo do que o fim do capitalismo. Esta concepção, ideológica-paradigmática-civilizatória, demonstra a encruzilhada posta pelo capitalismo que não supõe alternativas a si mesmo, tendo esta racionalidade um propósito de ser. Para os que defendem essa premissa, considerando que não há sequer uma alternativa para o capitalismo, a continuidade e sustentação do atual projeto civilizatório faz todo sentido e no pior dos cenários, embarcam em suas naves interestelares e fogem do planeta, deixando para trás a massa de consumidores-habitantes em busca de suas “Arcas-de-Noé”. Parece uma lógica absurda, mas que para alguns já faz sentido.

¹³ “Nos últimos séculos, desde o começo do processo de industrialização, estão sendo lançados na atmosfera bilhões de toneladas de gases de efeito estufa como dióxido de carbono, nitritos, metano - que é 23 vezes mais agressivo que o dióxido de carbono - e outros gases. Com isso o aquecimento da Terra foi crescendo lentamente até alcançar um nível perigoso. Isso foi detectado e denunciado pelo Painel Intergovernamental das Mudanças Climáticas (em inglês IPCC), que reuniu mais de mil cientistas no dia 2 de fevereiro de 2007 em Paris. Constataram que não estamos indo em direção ao temido aquecimento global, senão que já estamos dentro dele” (BOFF, 2016, p. 29-30).

CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O Surgimento do Pós-Colonialismo nas Ciências Sociais

Para entendermos o pós-colonialismo, primeiro precisamos definir o que foi o período colonial. Este se divide em três períodos: o primeiro no século XVI, quando, predominantemente, Espanha e Portugal iniciaram a conquista e colonização da América Latina; o segundo, já no século XVIII, quando potências europeias dominaram a África; e o terceiro, no final do século XIX e início do século XX, quando França e Inglaterra e Estados Unidos passaram a exercer sua influência no Oriente Médio. Logo, o colonialismo desenvolveu uma relação de dominação direta de cunho político, social e cultural dos europeus sobre os povos dominados (KOHN; REDDY, 2022).

O colonialismo é uma prática de dominação, que envolve a subjugação de um povo a outro. Uma das dificuldades em definir o colonialismo é que é difícil distingui-lo do imperialismo. O termo colônia vem da palavra latina *colonus*, que significa agricultor. Essa raiz nos lembra que a prática do colonialismo geralmente envolvia a transferência da população para um novo território, onde os recém-chegados viviam como colonos permanentes, mantendo a fidelidade política ao seu país de origem. Enquanto imperialismo vem do termo latino *imperium*, que significa comandar. Assim, o termo imperialismo chama a atenção para a forma como um país exerce poder sobre outro, seja por meio de colonização, soberania ou mecanismos indiretos de controle (KOHN; REDDY, 2022).

Apesar do colonialismo não ser um fenômeno moderno, ao longo do século XVI, o colonialismo mudou decisivamente por causa dos desenvolvimentos tecnológicos na navegação que começaram a conectar partes mais remotas do mundo. Este projeto usa o termo colonialismo para descrever o processo de colonização europeia, desapropriação violenta e dominação política sobre o resto do mundo, incluindo as Américas, Austrália e partes da África e Ásia. Um projeto de dominação política europeia que teve início no início do século XVI.

Como nos aponta Ballestrin (2013, p. 90), há dois entendimentos a partir do termo “pós-colonialismo”. O primeiro refere-se ao tempo histórico posterior aos processos de descolonização do chamado “terceiro mundo”, a partir da metade do século XX, enquanto que outra utilização do termo se refere a um conjunto de contribuições teóricas oriundas dos estudos literários e culturais, que a partir dos anos 1980 ganharam evidência em algumas universidades dos Estados Unidos e da Inglaterra.

O pós-colonialismo é um termo utilizado como categoria conceitual originada nas discussões sobre a descolonização das colônias africanas e asiáticas após a Segunda Guerra Mundial. Durante esse período, a expressão era utilizada mais frequentemente como um adjetivo, por sociólogos e cientistas políticos, para caracterizar as mudanças nos Estados e nas economias das ex-colônias, que passaram a fazer parte do Terceiro Mundo. Tomando-se o termo a partir de sua conotação cronológica, pós-colonial refere-se ao período subsequente ao processo de descolonização formal das colônias modernas, circunscrito pelas profundas mudanças nas relações globais (VAL; BELLO, 2014).

No entanto, não basta medir o alcance dos estudos pós-coloniais em termos de cronologia histórica, pois a extensão do período e os acontecimentos políticos que o marcaram não descrevem o fim da hegemonia política e econômica do domínio colonial ocidental. Em outras palavras, expressões que limitam o pós-colonialismo a um período específico podem implicar que os fenômenos associados ao colonialismo e à dependência tenham se tornado parte do passado.

Assim, pós-colonial refere-se não apenas a um período posterior, mas a toda a cultura desde o momento da colonização até o presente, condicionada pelo processo de colonização, pois ao longo do processo há um *continuum* de temas e preocupações. Essa perspectiva permite que os estudos pós-coloniais vão além da situação das ex-colônias que conquistaram a independência após a Segunda Guerra Mundial. Elas surgiram para sua análise, mas é necessário ampliá-las para incluir a reflexão sistemática sobre as consequências da colonização, a definição da geopolítica mundial, sua transformação e as manifestações dominantes na virada dos séculos XX e XXI (VAL; BELLO, 2014).

O pensamento pós-colonial inicia uma segunda fase em torno de três décadas após o fim da Segunda Guerra Mundial, no campo acadêmico do mundo anglo-saxônico, em conexão com estudos de colonialismo e de literatura colonial, sob a influência de perspectivas pós-modernas. O pós-colonialismo pode ser entendido como um movimento intelectual que se consolidou a partir das lutas de independência vivenciadas no século XX, especialmente nas décadas de 60 e 70.

Na esteira dos clássicos do pensamento pós-colonial, sobressaem as obras de Aimé Césaire (1913 – 2008), com “*Discurso sobre o colonizado*” (1950), Frantz Fanon (1925-1961) com “*Pele Negra, Máscaras Brancas*” (1952) e “*Os condenados da Terra*” (1961); Albert Memmi (1920 – 2020) com a obra “*Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador*” (1947), e Edward Said (1935 – 2003) com “*Orientalismo*” (1978). Nestas obras, os autores nos apresentam uma visão de mundo do ponto de vista dos países que passaram

pelos processos de colonização e descolonização, evidenciando o modo como a colonialidade influenciou e continua influenciando as relações de poder e a produção de conhecimentos nesses países.

Nesse sentido, o pós-colonialismo quebra com a lógica das teorias hegemônicas das ciências sociais, questionando um conjunto de pressupostos dados que foram construídos sob uma ótica do colonizador. Dessa forma, o pós-colonialismo é frequentemente tratado como um discurso ou um conjunto relativamente fluido de saberes influenciados pelo marxismo, pelo pós-estruturalismo e pelo feminismo, e voltado para o estudo de relações de dominação e resistência, para questões epistemológicas associadas às condições de produção de conhecimento e a formas alternativas de engajamento e ação política.

2.2 O Giro Decolonial e a Brecha para uma Perspectiva Trans-Moderna

Si hasta antes de 1492 predominaba una visión orgánica del mundo, en la que la naturaleza, el hombre y el conocimiento formaban parte de un todo interrelacionado, con la formación del sistema-mundo capitalista y la expansión colonial de Europa esta visión orgánica empieza a quedar subalternizada. Se impuso poco a poco la idea de que la naturaleza y el hombre son ámbitos ontológicamente separados, y que la función del conocimiento es ejercer un control racional sobre el mundo. (CASTRO-GOMES, 2007, p. 82)

É fundamental apresentar outro movimento que acabou por reforçar o pós-colonialismo como um movimento epistêmico, intelectual e político. Na década de 1970, formava-se no sul asiático o Grupo de Estudos Subalternos com a liderança de Ranajit Guha, um dissidente do marxismo indiano. Já na década de 1980, os estudos subalternos (*subaltern studies*) se tornaram conhecidos fora da Índia, especialmente através de nomes como Gayatri Chakravorty Spivak (1942 - atual), com “*Pode o subalterno falar?*” (1988) e Dipesh Chakrabarty (1948 - atual), com “*Provincializando a Europa*” (2000) e “*The Climate of History in a Planetary Age*” (2021).

O termo “subalterno” fora tomado emprestado de Antônio Gramsci e entendido como classe ou grupo desagregado e episódico que tem uma tendência histórica a uma unificação sempre provisória pela obliteração das classes dominantes. Já na década de 1990, tem-se a constituição do pensamento do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) nos Estados Unidos. O grupo, composto por intelectuais latino-americanos espalhados por várias universidades das Américas, lançou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e

utópica das ciências sociais latino-americanas no século XXI: a radicalização do pós-colonialismo no continente africano por meio do “giro decolonial”.

Figura 1 - Contribuições do grupo M/C

1	A narrativa original que resgata e insere a América Latina como o continente fundacional do colonialismo, e, portanto, da modernidade.
2	A importância da América Latina como primeiro laboratório de teste para o racismo a serviço do colonialismo.
3	O reconhecimento da diferença colonial, uma diferença mais difícil de identificação empírica na atualidade, mas que fundamenta algumas origens de outras diferenças.
4	A verificação da estrutura opressora do tripé colonialidade do poder, saber e ser como forma de denunciar e atualizar a continuidade da colonização e do imperialismo, mesmo findados os marcos históricos de ambos os processos.
5	A perspectiva decolonial, que fornece novos horizontes utópicos e radicais para o pensamento da libertação humana, em diálogo com a produção de conhecimento.

Fonte: Adaptado de Ballestrin (2013, p. 110).

Fonte: Calderón (2017, p. 01).

Assumindo ampla influência teórica, o M/C atualiza a tradição crítica do pensamento latino-americano, oferecendo uma releitura da história e questionando velhas e novas questões do continente africano, fazendo que a América Latina tenha assim, se inserido no debate pós-colonial. Segundo Ballestrin (2013, p.89), o grupo “defende a “opção decolonial” – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva”.

Nomes como Aníbal Quijano, Santiago Castro-Gómez, Walter D. Mignolo se destacaram como algumas das vozes mais críticas e radicais do grupo. Para este último, o grupo dos latinos subalternos não deveria refletir a resposta indiana ao colonialismo, pois as trajetórias latino-americanas de dominação e resistência estão escondidas no debate. O continente tem uma história diferente de desenvolvimento do capitalismo mundial, sendo o primeiro a sofrer a violência do arranjo colonial/imperial moderno. Ademais, os migrantes latino-americanos tinham outros laços coloniais com o novo império estadunidense – ele próprio era uma colônia das Américas (BALLESTRIN, 2013).

Há uma tensão que percorre o campo dos estudos pós-coloniais. Embora alguns pensadores se baseiem tanto no marxismo quanto no pós-estruturalismo, as duas teorias têm objetivos, métodos e suposições diferentes. A recepção da escola decolonial latino-americana difere bastante do ponto de vista da linhagem intelectual e dos lugares de enunciação nas ciências sociais. Nas humanidades, a teoria pós-colonial tende a refletir a influência do pensamento pós-estruturalista, enquanto os teóricos da decolonização se concentram na história social, na economia e nas instituições políticas. Enquanto a teoria pós-colonial está

associada às questões de hibridismo, diáspora, representação, narrativa e conhecimento/poder, as teorias de decolonização estão preocupadas com a revolução, desigualdade econômica, violência e identidade política (NOGUEIRA, 2021).

Porém, uma das contribuições mais significativas do pensamento pós-colonial e decolonial foi desvendar a conexão entre saber e poder que constitui a geopolítica colonial. Ao argumentar que a modernidade é constituída pela colonialidade, o pensamento decolonial subverte as narrativas dominantes sobre origens e evolução do sistema de Estados, bem como a ideia de que a nação é expressão da cultura e história comuns de um povo. Neste sentido, a escola Latino-americana de estudos da colonialidade produziu uma crítica do colonialismo centrada nonexo entre violência epistemológica, pureza racial e produção das estruturas do capitalismo global, criando conceitos como a colonialidade do poder e a diferença colonial (NOGUEIRA, 2021).

Para Nogueira:

A linhagem intelectual desta variante do pensamento decolonial, devedora do pensamento social latino-americano, da escola da dependência, das teorias de sistema-mundo, da filosofia da libertação, entre outras, estabelece articulações inovadoras entre o nexo epistemológico da colonialidade e estruturas econômicas e políticas de exploração e dominação. Seria talvez lícito dizer que seus lugares de enunciação, seus circuitos de produção de saber e suas ligações com as experiências de lutas sociais no continente ofereçam *insights* com maior potencial para repensar a transformação das relações de poder no capitalismo tardio. Neste sentido, o desafio de “fazer teoria pós-colonial de maneira diferente” encontraria um terreno fértil na escola decolonial (NOGUEIRA, 2021, p.14-15).

Como exemplo disso, tomamos como referência a noção de colonialidade, a partir da sua forma geral de dominação em escala global que Aníbal Quijano, em 1989, denominou “colonialidade do poder” (2010, p.22-32). Por meio desse conceito se apresenta um marco analítico das formações de poder que já não exercem sua hegemonia por meio do regime colonial ou de formas diretas de dominação política, econômica e ambiental, mas, mesmo assim, continuam a se reproduzir por meio de dispositivos de saber, modos de subjetivação e controle cultural. Ou seja, a “colonialidade do poder” é um conceito que exprime a constatação de que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo. Como bem explicado por Grosfoguel (2008, p. 126):

A expressão “colonialidade do poder” designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da “colonialidade global” imposto pelos Estados Unidos,

através do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial, do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial.

Logo, por meio dessa passagem podemos compreender como o conceito de colonialidade foi estendido para outros âmbitos. Como indica Ballestrin (2013, p. 100), “a colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser”, e mais ainda, ela é o lado obscuro, necessário e constitutivo da modernidade (MIGNOLO, 2003).

Nesse sentido que o que o conceito de colonialidade do poder traz de novo é a leitura da raça e do racismo como “o princípio organizador que estrutura todas as múltiplas hierarquias do sistema-mundo” (GROSFOGUEL, 2008, p. 123), isto é, para Quijano (2010), raça, gênero e trabalho foram as três linhas principais de classificação que constituíram a formação do capitalismo mundial colonial/moderno no século XVI. Por essa razão que para esses autores, a modernidade é um “mito” que oculta a colonialidade e se desenvolve da seguinte forma:

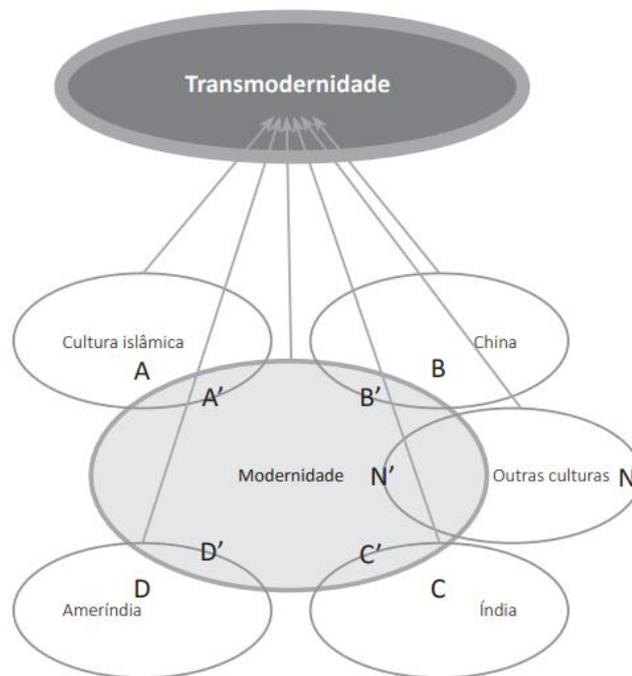
1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica). 2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral. 3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a “falácia desenvolvimentista”). 4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial). 5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera). 6. Para o moderno, o bárbaro tem uma “culpa” (por opor-se ao processo civilizador) que permite à “Modernidade” apresentar-se não apenas como inocente mas como “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas. 7. Por último, e pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos “atrasados” (imatuross), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera (DUSSEL, 2000, p. 49).

Por esse sentido que se entende como que o eurocentrismo é uma lógica fundamental para a reprodução da colonialidade do saber, isto é, “eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII”, e a sua constituição ocorreu ligada à “específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América” (QUIJANO, 2005, p. 9). Por essa razão esses autores irão tratar sobre essa questão a partir de

uma ideia de “geopolítica do conhecimento” na qual a noção de violência epistêmica elaborada por Foucault tornou-se insuficiente para captar o silêncio oriundo do racismo epistêmico ou da negação da alteridade epistêmica (BALLESTRIN, 2013, p.103).

Para concluir, cabe destacar como que atualmente, diversos autores e autoras, situados em diversas posições da produção da geopolítica do conhecimento, questionam o “universalismo etnocêntrico, o eurocentrismo teórico, o nacionalismo metodológico, o positivismo epistemológico e o neoliberalismo científico contidos no *mainstream* das ciências sociais” (BALLESTRIN, 2013, p.109). Essa busca tem informado um conjunto de elaborações denominadas Teorias e Epistemologias do Sul, as quais procuram valorizar e descobrir perspectivas trans-modernas, no sentido de Dussel (1995), para a decolonização das ciências sociais, como é o caso do “giro decolonial”. Se toda teoria serve para algo ou para alguém, é razoável partir do princípio de que ela reproduz relações de colonialidade do próprio poder.

Figura 2 - Modelo aproximado para compreender o sentido da transmodernidade segundo Dussel (2016)



Fonte: DUSSEL (2016, p. 63)

Historicamente, a teoria e a filosofia política foram predominantemente pensadas no Norte e para o Norte. Por um lado, ela serviu como pilar fundamental para a arquitetura da exploração, dominação e colonização dos povos não situados no Ocidente exemplar. Portanto,

dessa perspectiva, decolonizar a teoria, em especial a teoria política, é um dos passos para decolonização do próprio poder.

2.3 A Sustentabilidade Hegemônica ou o Mito da Sustentabilidade

A economia deve submeter-se à ecologia. Por uma razão muito simples: a Natureza estabelece os limites e alcances da sustentabilidade e a capacidade de renovação que possuem os sistemas para autorrenovar-se. Disso dependem as atividades produtivas. Ou seja: se se destrói a Natureza, destroem-se as bases da própria economia.

(Alberto Acosta, 2016, p. 121)

Comprendemos, gracias a esa propuesta de privatización de la naturaleza, que el concepto de “desarrollo sustentable” de la Comisión Brundtland, nunca fue más que un simulacro, una expiación del capitalismo tardío en su hora neoliberal. (Pablo Dávalos, 2008, p. 03)

Algumas pontuações merecem destaque acerca da epistemologia da sustentabilidade e a evolução histórica do termo. Dando um passo atrás e analisando o projeto que o paradigma da modernidade trouxe à civilização, constatamos que de fato houve um grande progresso em diversas áreas, incluindo o social, político, econômico e tecnológico. Todavia, o projeto da modernidade hasteou a bandeira do crescimento ilimitado¹⁴, proposto por um dínamo produzir-consumir, sem considerar as externalidades compulsórias.

Nos séculos XV e XVI, com as “descobertas e conquistas” realizadas pelos impérios coloniais, o uso da madeira foi fundamental para a expansão do projeto colonizador, sendo utilizada em barcos, instrumentos agrícolas, para a construção de casas etc, sendo a principal matéria-prima para a época. Contudo, essa espoliação levada a cabo em larga escala nas colônias, particularmente por Portugal e Espanha, levou a uma rápida devastação e escassez das florestas (BOFF, 2016). A preocupação com a preservação das florestas, todavia, surge na Saxônia, bem como o uso do termo sustentabilidade de forma estratégica.

A preocupação com o tema manteve-se tão forte, que foi criada uma nova ciência, a Silvicultura, fazendo surgir na Prússia e na Saxônia academias de Silvicultura. A ideia ganhou

¹⁴ “O atual modo de produção visando o mais alto nível possível de acumulação (como posso ganhar mais?) comporta a dominação da natureza e a exploração de todos os seus bens e serviços. Para este propósito se utilizam todas as tecnologias, desde as mais sujas, como aquelas ligadas à mineração e à extração de gás e petróleo, até as mais sutis, que utilizam a genética e a nanotecnologia. O que mais agride o equilíbrio vital de Gaia é o uso intensivo de agrotóxicos e pesticidas, pois devastam os micro-organismos (bactérias, vírus e fungos) que, aos quintilhões de quintilhões, habitam os solos garantindo a fertilidade da Terra. O efeito mais lamentável é a diminuição da grande riqueza que a Terra nos proporciona, que é a diversidade de formas de vida (biodiversidade)” (BOFF, 2016, p. 22).

força por muito tempo, atraindo estudiosos de outras partes da Europa e do mundo (BOFF, 2016). Contudo, o estudo de forma sistemática acerca das limitações da Terra é trazido à tona em 1970, com a criação do Clube de Roma, e seu respectivo relatório sobre “*Os limites do crescimento*”. Apesar de provocar calorosas discussões na sociedade, o relatório acabou sendo desacreditado, uma vez que as alarmantes previsões ainda não haviam se consumado (ACOSTA, 2016).

Com o chacoalhar produzido pelo relatório do Clube de Roma, a ONU convocou em 1972, a Primeira Conferência Mundial sobre o Homem e a Natureza, realizada em Estocolmo, cujo principal produto foi a criação do Pnuma - o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente. A conferência seguinte, realizada em 1984, deu origem a Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente, cujos frutos foram vistos em 1987, quando a comissão é encerrada e entregue como trabalho o relatório da primeira-ministra norueguesa, Gro Harlem Brundtland, intitulado “*Our Common Future*” (Nosso futuro comum) (BOFF, 2016).

Como destaca o autor (2016), a partir do relatório *Brundtland* fica consubstanciada a expressão “*desenvolvimento sustentável*” quase como uma régua a ser seguida, influenciando toda a literatura desde então. Em 1992, a ONU convoca a Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, no Rio de Janeiro, que ficaria conhecida como Rio Eco-92, ou também, como Cúpula da Terra. Entre os principais legados da referida cúpula podemos citar a *Agenda 21: Programa de Ação Global* e a *Carta do Rio de Janeiro*. Como destaca Boff (2016, p.37), o texto da referida carta afirmava que “*todos os Estados e todos os indivíduos devem, como requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável, cooperar na tarefa essencial de erradicar a pobreza, de forma a reduzir as disparidades nos padrões de vida [...]*”.

É sintomático pensar que, apesar dos relatórios produzidos sobre o clima até então, há pouca importância dada a Terra de fato, sendo os padrões de consumo uma preocupação maior que a própria regeneração da Terra. A forte empolgação e espírito de cooperação observados na Eco-92, em grande medida ainda influenciados pela queda do Muro de Berlim, foram perdendo a força à medida que decisões unilaterais das potências, boicote às energias alternativas e disparidades entre compromisso e responsabilidade das nações mais ricas para com as demais começou a transparecer nas discussões (BOFF, 2016).

Em 2012, ocorreu a Rio+20, que, como aponta Boff (2016), se propôs a analisar os resultados obtidos da conjugação do “desenvolvimento” e da “sustentabilidade”, após a crise financeira-capitalista de 2007/2008, produzindo novos temas como “economia verde” e “governança global do ambiente”. Já no ano de 2015, com a participação de 193 países membros na Assembleia Geral da ONU, foi lançada a *Agenda 2030*, com os 17 Objetivos de

Desenvolvimento Sustentável - ODS, materializados em 169 metas. Entre outras coisas, a Agenda 2030 se propõe a transformar o mundo em um lugar melhor, fornecendo os caminhos, por meio do desenvolvimento sustentável, para que esses objetivos sejam alcançados até 2030.

Com o breve histórico sobre o conceito de sustentabilidade apresentado, cabe uma reflexão acerca dos estágios pelos quais este termo passou a quais propósitos tem se dedicado nas últimas décadas. Alguns autores deram importantes contribuições tanto para a conceituação da sustentabilidade quanto sua problemática inserida numa lógica moderno-colonial. No quadro abaixo, segue uma síntese de como este conceito foi se moldando ao longo dos últimos anos e quais propósitos serviram.

Quadro 1 - Modelos de sustentabilidade segundo Boff (2016): da sustentabilidade retórica a sustentabilidade desejada do Bem Viver

Modelos de Sustentabilidade (BOFF, 2016)	Descrição
Modelo-padrão de desenvolvimento sustentável: a sustentabilidade retórica	Este modelo é antropocêntrico, contraditório e equivocado e com forte viés empresarial. Considera o “ <i>triple bottom line</i> ”: “ <i>Profit</i> ”, “ <i>People</i> ”, “ <i>Planet</i> ”, como sendo os pilares para o desenvolvimento sustentável. A sustentabilidade como um negócio a ser alcançado e sustentado às custas de um crescimento material e não de outra ordem.
Modelo do capitalismo natural: a sustentabilidade é enganosa	Desconsidera as externalidades, por meio de estratégias sustentáveis, produtos biodegradáveis, buscando em tudo a “ecoeficiência” e monitoramento constante dos recursos naturais. Desconsidera a Terra como ser vivo.
Modelo de “economia verde”: a sustentabilidade fraca	O termo foi apresentado, em 2009, por Ban Ki Moon, então secretário geral da ONU e por Al Gore, ex-vice-presidente dos Estados Unidos. Boff (2016) menciona que a origem da economia verde é sinistra, pois, deriva de indústrias de produtos químicos que na Segunda Guerra serviam para matar pessoas e que com o fim da guerra se converteram em produtos químicos e biológicos para a agricultura. Nesse modelo, a sustentabilidade segue voltada para o capital e tem o ser humano em seu centro. O maior problema deste modelo é migrar da economia marrom, com a utilização de energia fóssil, para a economia verde e, portanto, limpa, com a energia eólica, solar etc, mas sem diminuir ou questionar os atuais níveis de consumo.
Modelo do ecossocialismo: a sustentabilidade insuficiente	Apesar de não ser aplicado em nenhum país, critica tanto o capitalismo quanto o socialismo produtivista, por estes desconsiderar os limites da Terra. Este modelo defende uma economia humanista, com uma democracia em que cada ser humano é consciente de seu papel.

	A insuficiência não vem do modelo propriamente dito, mas das bases do modelo que requer uma sociedade consciente, engajada de seu papel, e dos riscos que corremos. Uma outra limitação do modelo, que apesar de político-humanista, situa-se no antigo paradigma que ainda vê dissociados o ser humano e a Terra, ligados por um intercâmbio material.
Modelo do ecodesenvolvimento ou da bioeconomia: a sustentabilidade possível	Verificamos o aparecimento do termo “decrecimento econômico”, ou melhor, um “acrescimento”, que privilegiaria os dados qualitativos em vez de quantitativos na economia, voltados para um desenvolvimento sustentável. Em paralelo, o termo “ecodesenvolvimento” ganha força sobretudo pelos trabalhos de Ignacy Sachs. Sachs considera que alguns elementos devem ser considerados conjuntamente a economia, como a ecologia, a democracia, a justiça e a inclusão social, sendo dele o conceito de “biocivilização”.
Modelo da economia solidária: microssustentabilidade viável	“é o que melhor realiza o conceito de sustentabilidade em direta oposição ao sistema mundialmente operante” (BOFF, 2016, p. 65). Este modelo, como aponta o autor, longe de ser hegemônico, é o que contém as sementes do futuro, pois “se apresenta como alternativa à economia capitalista, mais ainda, como uma economia pós-capitalista (BOFF, 2016, p. 65).
Modelo do Bem-Viver: a sustentabilidade desejada	A filosofia do Bem-Viver trazida pelos povos originários andinos, baseia-se no sentimento de estar em harmonia constante com o Todo, sem a lógica de acumulação exponencial. Este modelo considera ainda a dimensão espiritual de seus valores e de pertencimento à Terra.

Elaboração da autora (2023), com base em Boff (2016).

Um outro conceito relevante destacado por Porto-Gonçalves (2012) para debatermos sobre a sustentabilidade hegemônica é o conceito de técnica e como esta deve ser naturalizada pela ciência para possibilitar a persecução de seus meios e fins. A técnica geralmente é vista como uma intermediária entre a sociedade e a natureza, como se fosse uma esfera separada (a tecnosfera). No entanto, é importante refletir sobre uma visão simplista da relação entre a técnica e a vida, que contribui para a aceitação de seu caráter neutro. É impossível comparar os efeitos de usar uma faca com os de usar uma máquina a vapor, ou tanques e mísseis. Ao criticar uma técnica específica, a crítica se dirige sempre às intenções implícitas na técnica, introduzindo uma tensão e ambiguidade onde se acreditava haver uma ação simplesmente racional e unívoca, tornando-a questionável (PORTO-GONÇALVES, 2012).

Como aponta o autor, numa sociedade que apresenta relações sociais e de poder conflitantes, as técnicas incorporam suas próprias contradições sociais e políticas. A noção de que as técnicas possuem uma intencionalidade é ainda mais radical nesse contexto. Para dominar a natureza, como preconiza a sociedade moderno-colonial, é necessário dominar os seres humanos, pois a natureza não pode ser controlada sem a submissão dos indivíduos. Para estabelecer a dominação da natureza na sociedade moderno-colonial, é necessário criar condições jurídicas e políticas para o desenvolvimento de técnicas de dominação. Porto-Gonçalves (2012), traz assim o conceito de *des-envolver*, que é, portanto, a desvinculação da autonomia que cada cultura e povo mantém com seu espaço e território, subvertendo as relações sociais e de poder existentes entre as pessoas e a natureza e ainda por separar os indivíduos da natureza e entre si, individualizando-os. A título de ilustração, o autor traz algumas das técnicas utilizadas pela racionalidade moderno-colonial, que produziram os nefastos efeitos que conhecemos na história. Seguem alguns exemplos:

Des-envolvimento é, deste modo, uma mudança radical - é des-envolver. Várias foram as técnicas sociais e políticas empregadas para promover esse des-envolvimento: os enclosures, o cercamento dos campos, ou melhor, a privatização das terras de uso comum, tão bem descrito por Thomas Morus em sua Utopia; os massacres que expulsam camponeses e indígenas de suas terras; a guerra biológica (vírus lançados sobre comunidades indígenas); as migrações forçadas de africanos para todo o mundo; e, hoje, bem pode ser a criação de uma unidade de conservação ambiental com a expulsão de populações que tradicionalmente habitam essas áreas. (PORTO-GONÇALVES, 2012, p. 39).

A ideia do uso da técnica, atrelada ao conceito da sustentabilidade, torna-se uma combinação perigosa e, sobretudo, enganosa. A técnica, que vem sendo desenvolvida e aprimorada desde o século XVII e XVIII, serviu a instauração do capitalismo e ainda serve, por ter como finalidade o aumento da produtividade, que em outras palavras, pode ser interpretado também como o aumento do lucro, das disparidades sociais, das crises climáticas, entre outros vieses possíveis tratados muitas vezes como externalidades por cientistas, economistas e historiadores. Não se pretende de nenhuma forma neste texto desconsiderar os impactos também positivos das técnicas para a sociedade, nos mais diversos campos de conhecimento. Esta é uma afirmativa que não podemos abandonar. Todavia, há uma tendência a hipervalorizar o uso das técnicas e de como a tecnologia trouxe avanços e desenvolvimento para a humanidade. O que se pretende aqui é trazer a discussão o outro lado da moeda, para que o discurso na academia não seja automaticamente alinhado à vertente *mainstream* que sobrevaloriza os resultados positivos do uso de tais técnicas. Queremos lembrar que, a depender de seu emprego científico-político, certas práticas podem ser letais.

O que Porto-Gonçalves (2012) nos lembra é que para a transição/superação do desafio ambiental, muitas das técnicas atuais ainda serão utilizadas até que novas sejam desenvolvidas. O uso da tecnologia é uma realidade presente em toda a sociedade-rede, e seu uso deve ser privilegiado para práticas que estejam verdadeiramente preocupadas com uma transformação e preservação da natureza, fora dos parâmetros das leis de mercado, cultuados pela globalização neoliberal. Nessa esteira, surge outro desafio ressaltado pelo autor, que é a produção de pesquisas científicas acerca do meio ambiente e de questões ambientais. Também nesse quesito nos deparamos com um enorme problema que permeia o que a decolonialidade do saber e do poder vem denunciando através dos anos. Observa-se um desequilíbrio, entre os cada vez menores investimentos públicos em pesquisa em todo mundo e o crescente interesse privado das empresas em investimentos em pesquisas para uma retórica própria. São como define Porto-Gonçalves (2012, p. 49), “controvérsias típicas do campo acadêmico agora instrumentalizadas por razões alheias ao campo”.

Vemo-nos diante de uma intensa politização da ciência e, aqui, não mais somente quanto ao seu uso, como se costumava denunciar, mas quanto à sua própria produção. É cada vez mais difícil distinguir, no debate - seja acerca dos organismos transgênicamente modificados, seja sobre as mudanças climáticas globais -, onde está a ciência e onde está a política, até porque o debate político convoca, pela própria natureza dos problemas cada vez mais ambientais, os cientistas para o debate (PORTO-GONÇALVES, 2012, p. 49).

As informações e conceitos dos autores trazidos até aqui demonstram que a sustentabilidade nunca esteve fora do paradigma da modernidade/colonialidade, sendo inclusive um instrumento deste. Questionar a sustentabilidade atual é questionar também a modernidade vigente. Esse é de certa forma o trabalho e a preocupação dos estudos decoloniais. Limonad (2021), em seu texto “*Por uma outra sustentabilidade*”, fazendo alusão ao conhecido texto de Milton Santos, que um caminho possível para decolonizarmos a modernidade atual é por meio da decolonização do cotidiano, das práticas sociais, para podermos pensar a sustentabilidade em termos de uma sociedade mais justa e que valorize a diferença, descolonizando, portanto, o cotidiano a fim de superar as representações colonizadoras do espaço e dos lugares de representação.

É preciso imaginar uma modernidade diferente e um desenvolvimento alternativo, assim como uma transformação do espaço social. Para alcançar uma sustentabilidade igualitária, é necessário abandonar postulados dogmáticos e ideológicos que legitimam a dominação e a exploração, e que não levam em conta as questões sociais, impedindo a mudança. Uma outra sustentabilidade exige uma nova relação entre sociedade e natureza, e a

superação da separação sociedade-natureza originada pela modernidade europeia ocidental (LIMONAD, 2021). A autora traz ainda a capacidade e necessidade de maior envolvimento do Estado neste sentido, mas de forma a contribuir para uma nova relação Estado-sociedade, com um fluxo de baixo para cima, dando voz aos grupos não hegemônicos e favorecendo a interculturalidade (LIMONAD, 2021). Em síntese, uma outra sustentabilidade demandaria “não só abdicar do paradigma hegemônico de sustentabilidade [...] mas uma postura mais profunda e respeitosa para com as diferentes formas de ser, saber e fazer” (LIMONAD, 2021, p. 21).

Considerando assim as limitações intrínsecas ao conceito de sustentabilidade, de certa forma esgotado material e epistemologicamente, novos caminhos se abrem para compreendermos quais formas alternativas podem existir para tratarmos a questão ambiental, a crise climática, que nos assola em todo o globo. Tais abordagens podem e ser trazidas para o espaço acadêmico, dado seu caráter de urgência e necessidade em se formar um novo eixo geo epistêmico para o tema.

2.4 Uma Nova Cosmologia de Vida: O Bem-Viver e a Universalidade do Ser e do Saber

Bien Vivir es, probablemente, la formulación más antigua en la resistencia indígena contra la Colonialidad del Poder. (Aníbal Quijano, 2012, p. 46)

Antes de introduzir o conceito de Bem Viver (*Buen Vivir*) e sua importância nos estudos decoloniais, cabem alguns apontamentos acerca do que não viria a ser esta cosmologia de vida. Sob a égide do paradigma moderno-colonial-capitalista, os termos de bem-estar, qualidade de vida e desenvolvimento social surgem com forte conotação economicista, em que a saúde e o bem-estar estariam ligados, ou até mesmo dependeriam do acesso aos bens de consumo e a uma lógica de vida mercadológica. Nesta concepção, os ideais de felicidade e de bem-estar estariam vinculados a alcançar o padrão de consumo dos países centrais. Todavia, como um problema feito para não equacionar, os países periféricos ou semiperiféricos devido às profundas marcas coloniais e a forte desigualdade social, simplesmente não atingem os níveis de consumo dos países mais ricos, o que provoca um sentimento de mal estar e insatisfação generalizados, leia-se stress e desagregação (LACERDA; FEITOSA, 2015). Nesta esteira, com relação à concepção utilitarista do termo bem-estar observamos:

O termo bem-estar é fruto de uma construção da modernidade e como tal portador de uma perspectiva essencialmente individualista. Um viés que pode ser observado em quatro tendências analíticas (NOGUEIRA, 2002): a utilitarista, que reduz o conceito à ideia de utilidade; a que o reduz ao acesso a bens; a que o vê como satisfação das necessidades básicas humanas, e a que o vê como dependente das capacidades humanas para atingi-lo. Esta última tendência influenciou, a partir de proposta de Sen (1993), o conceito de desenvolvimento humano (PNUD, S/d.), fazendo surgir o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que leva em conta níveis de renda, educação e saúde, substituindo o uso do Produto Interno Bruto (PIB) per capita, “que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento” (PNUD, s/d.). (LACERDA; FEITOSA, 2015, p. 06)

Grande parte do entendimento falacioso que ronda o conceito de desenvolvimento sustentável é por este considerar um modelo de desenvolvimento economicamente viável que degrada, explora e submete a natureza às regras do mercado. De forma contraditória, o bem-estar social funcionou na prática como uma bandeira de defesa do desenvolvimentismo radicado em uma lógica extrativista predatória da natureza e das pessoas. E podemos ir além. O imaginário de bem-estar, muitas vezes confundido com o “*american way of life*”, é na verdade, a fundação de práticas comunitárias pautadas em competição, consumo, pobreza, catástrofes naturais e adoecimento físico e mental. A respeito desse ciclo infundável, Lacerda e Feitosa (2015, p. 12) afirmam que:

Assim o liberalismo econômico se vê não como uma concepção teórica historicamente datada, mas como uma realidade ahistórica, atemporal e desvinculada de qualquer contexto sociocultural, passando a falsa ideia de que “assim sempre foi e assim será”.

Fazendo alusão aos “*Tempos Modernos*” de Charles Chaplin, é como se agora tivéssemos uma nova cena em tela, o que poderia ser imaginado como uma pessoa com seu aspirador de pó moderno, uma televisão para cada membro da família, um refrigerador e uma pilha de eletrodomésticos cuja utilidade ainda tentamos descobrir.

O fetiche em torno do desenvolvimento econômico e o ideal de vida que buscamos sob a racionalidade neoliberal está longe de ser um bem viver para os seres que habitam o planeta. A premissa básica do conceito de bem-estar atual é a busca desenfreada por um crescimento ilimitado às custas dos recursos naturais escassos. Esse bem-estar trazido pela modernidade e impregnado pelo imaginário ocidentocêntrico provocou grandes transformações e impactos nos modos de vida dos povos originários. Pablo Dávalos (2008) aponta cinco grandes rupturas que afetaram sobremaneira os povos do Sul Global: a fragmentação e separação do ser humano em relação à natureza, a ruptura com a ética, a ruptura com a história e cultura própria dos povos, a ruptura causada pela própria economia e a ruptura causada pela colonização epistêmica. A ruptura, ou melhor, dizendo, o resgate de um modo de vida que considere toda e qualquer forma de vida no planeta, onde todas as espécies vivem em

comunhão e equilíbrio, onde a biodiversidade é considerada e respeitada, é o que viria a ser o chamado Bem Viver ou *Sumak Kawsay*, distanciando-se da monoculturalidade eurocêntrica do mundo (DÁVALOS, 2011).

O Bem Viver, assim, remonta às práticas ancestrais experienciadas pelos povos andinos, em Quechua (*Sumak Kawsay*) em Aymara (*Suma Qamaña*) e, ainda, pelos Guaranis (TekoPorã). As diversas formas para falar sobre o Bem Viver, ainda que gere uma polissemia em torno do conceito, devem ser entendidas como um relacionamento de equilíbrio e respeito entre os seres humanos e destes com o planeta (ACOSTA, 2008 e 2016); (GUDYNAS, 2011); (DÁVALOS, 2008 e 2011). Historicamente, foi o indígena Aymara Felipe Guamán Poma de Ayala¹⁵, em 1611, com a intitulada “*Primer Nueva Crónica y Buen Gobierno*”, que por primeira vez evocou os fundamentos do Bem Viver, e “valorizou os saberes e práticas da ordem social conquistada e, ao mesmo tempo, os projetou como horizonte de sentido na busca pela substituição da nova ordem injusta imposta pelo sistema colonial” (LACERDA; FEITOSA, 2015, p. 14).

Nesse exercício de dar voz aos conquistados, “costurando seus saberes ancestrais à sua capacidade de resistência à ordem colonial, injusta e genocida” (LACERDA; FEITOSA, 2015, p. 14), Guamán Poma de Ayala realiza o que Mignolo (2008) denomina de desobediência epistêmica. Com o avanço do projeto neoliberal durante os anos 1980 e 1990 é que o discurso do bem viver ganha novo destaque. Com um grito insurgente como forma de contraponto ao projeto de morte, a abordagem decolonial do bem viver é trazida ao debate seguindo a decolonialidade do poder e a desobediência epistemológica contra modos de “vida” que há muito se mostraram problemáticos não só para o meio ambiente, mas para os seres humanos também. O bem viver assim confronta o paradigma da modernidade/colonialidade, que coloca no centro o capital e o indivíduo, deslocando para uma centralidade que considere todas as formas de vida do planeta.

Os elementos que constituem a filosofia do Bem Viver, como a consideração da vida em comunidade coaduna-se com os princípios da democracia: liberdade, igualdade e solidariedade (ACOSTA, 2016). Esta filosofia de vida traz ainda as sementes emancipatórias para os povos do Sul global, tão amplamente defendidas pelos estudos decoloniais. Ao falarmos da emancipação do Sul global, abrimos espaço para o conceito de libertação em (DUSSEL, 2000). Este conceito traz uma reflexão acerca da mudança do paradigma vigente e

¹⁵ Waman Puma de Ayala, *Nueva crónica y buen gobierno* (1516) [Publicado por John Murra e Rolena Adorno, México: Fondo de Cultura Económica, 1982] é uma das primeiras obras indígenas políticas descoloniais que permaneceu em formato manuscrito até 1936. (MIGNOLO, 2008, p. 292).

da crise da episteme adotada, pois é desta que virá aquela. O autor propõe o rompimento das estruturas que subjagam os excluídos no mundo globalizado, lembrando que para a mudança de paradigma é necessário considerar os momentos culturais negados, os conhecimentos tradicionais ignorados e o longo caminho de resistência e acumulação de forças (DUSSEL, 2016).

Se, por um lado, vemos o atual paradigma civilizatório, herdado da Modernidade, que apresenta uma sustentabilidade instrumentalizada pela lógica de mercado, por outro lado, o Bem Viver rompe com a dimensão “vida-mercadoria” onde tudo pode ser precificado, incluindo a natureza e as formas de vida humanas. Como sugere Acosta (2016), a verdadeira “sustentabilidade” virá de um projeto que conjugue os Direitos da Natureza, um novo paradigma civilizatório e uma nova economia. É importante destacar que o Bem Viver não pré-determina nenhum caminho a ser seguido, ou estabelece um projeto ideal comunitário, mas sim defende uma construção coletiva de novas formas de vida que não visem (re)estaurar ou (re)construir a partir da lógica atual de Modernidade, mas como alternativa ao desenvolvimento que uniformiza e diluiu as múltiplas existências (ACOSTA, 2016).

Haveria, portanto, limitações para o Bem Viver? Como aponta Gudynas (2011) o que devemos ter em mente é que não existe um único Bem Viver e que o *sumak kawsay*¹⁶ no Equador não pode ser transplantado para outras partes da América Latina, por exemplo. Cada experiência do Bem Viver deve estar relacionada à língua, à política, à ecologia, ao social e ao território no qual pretende desenvolver-se. Como também não se pode converter a Modernidade em um pós-modernismo do Bem Viver (GUDYNAS, 2011). Outras concepções do termo são trazidas por Albó (2009) e por Yampara (2001), tendo o primeiro defendido a ideia que em realidade o que buscamos é o Bom Conviver (ou *Buen Convivir*), que seria vivermos bem e em harmonia em comunidade, incluindo conceitos materiais, mas também afetivos. Já Yampara (2001) fala de um bem-estar integral, fruto da harmonia entre o material e o espiritual, conjugando os múltiplos aspectos holísticos da vida (GUDYNAS, 2011).

¹⁶ (GUDYNAS, 2011, p. 06) expande essa idéia: “el Buen Vivir no está restringido al *sumak kawsay* o *suma qamaña* andino. Ideas similares se encuentran en otros pueblos, y tan sólo a manera de ejemplo podemos citar el *shiir waras*, el bien vivir de los ashuar ecuatorianos, entendido como una paz doméstica y una vida armoniosa, incluyendo un estado de equilibrio con la Naturaleza (Descola, 1996). O el *küme mongen*, el vivir bien en armonía de los mapuches del sur de Chile. Más allá de los pueblos indígenas también se pueden citar casos para agrupamientos multiétnicos o no-indígenas. Por ejemplo, en los llamados “*cambas del bosque*” amazónico del norte de Bolivia, producto de más de 150 años de encuentros y cruces culturales, se defiende la “vida en tranquilidad”, con un acento en la seguridad, bienestar y felicidad desde una identidad fuertemente vinculada a la selva (Henkemans, 2003)”.

O Bem Viver como cultura de vida, rompe com a ideia utilitarista de nossa existência, retirando de cena a visão materialista das coisas e inserindo o propósito e compromisso de todos para com todos. Apesar de o conceito aqui ser apresentado como uma filosofia dos povos originários andinos e amazônicos, a cosmologia do Bem Viver, da sabedoria popular e do respeito à mãe Terra pode ser encontrado em muitas outras culturas do Sul Global, como é o caso do “*ubuntu*, na África do Sul, e o *svadeshi, swaraj e apargrama*, na Índia, [...] neste esforço coletivo por (re)construir um quebra-cabeças de elementos sustentadores de novas formas de organizar a vida” (ACOSTA, 2016, p. 84).

Mas por que se torna imperioso buscarmos novas formas de vida e compreendermos as problemáticas que o progresso capitalista trouxe para nossa sociedade, em especial os povos colonizados na América, ponto central da crítica decolonial? Podemos remontar ao “início” da nossa história, em que nos tornamos forçosamente exportadores de natureza ao ponto de nosso país levar o nome da primeira *commodity* a ser explorada por aqui, o pau brasil. Infelizmente a onda extrativista não cessou com o período de colonização, nem mesmo após a conquista das independências da metrópole. Até os dias de hoje, assim podemos dizer, a ordem vigente segue sendo a da exploração radicada em um desenvolvimento extrativista.

É nessa esteira que a discussão sobre as novas formas de vida tem ganhado cada vez mais espaço nos debates políticos, configurando o que viriam a ser os Direitos da Natureza. Em 2008, uma importante conquista e mudança de paradigma ocorreu, quando o Equador, na vanguarda, inseriu o conceito do Bem Viver em seu texto Constitucional. No ano seguinte, em 2009, foi a vez da Bolívia incorporar o conceito em sua constituição. Sobre este importante marco histórico temos:

I. A Constituição equatoriana de 2008, ao reconhecer os Direitos da Natureza – ou seja, ao considerá-la como sujeito de direitos e conceder-lhe o direito a ser integralmente restaurada em caso de degradação –, estabeleceu um marco na Humanidade. Também foi transcendental a incorporação do termo Pacha Mama como sinônimo de Natureza e reconhecimento de plurinacionalidade e interculturalidade (ACOSTA, 2016, p. 122).

II. No Equador, reconheceu-se a Natureza como sujeito de direitos. Esta é uma postura biocêntrica que se baseia em uma perspectiva ética alternativa, ao aceitar que o meio ambiente – todos os ecossistemas e seres vivos – possui um valor intrínseco, ontológico, inclusive quando não tem qualquer utilidade para os humanos. A Constituição boliviana, aprovada em 2009, não oferece o mesmo biocentrismo: outorgou um posto importante à Pacha Mama ou Mãe Terra, mas, ao defender a industrialização dos recursos naturais, ficou presa às ideias clássicas do progresso, baseadas na apropriação da Natureza. [...] Não se trata simplesmente de “fazer melhor” as mesmas coisas que têm sido feitas até agora – e ainda esperar que a situação melhore. Como parte da construção coletiva de um novo pacto de convivência social e ambiental, é necessário construir espaços de liberdade e romper todos os cercos que impedem sua vigência (ACOSTA, 2016, p. 28).

Essa importante conquista nos leva a uma discussão muito mais ampla e planetária. Vimos a partir das experiências equatoriana e boliviana o surgimento de um novo Estado, que busca ser capaz de confrontar o atual projeto civilizatório, antropocêntrico e desenvolvimentista, mas também fornecer as bases alternativas a este projeto, materializado por meio do Bem Viver. Nesse sentido, o surgimento desse novo Estado daria lugar também ao surgimento de uma nova cidadania, que transite de uma cidadania individual-liberal para uma comunitária-pluricultural. Juntamente com o surgimento de um novo Estado e de uma nova cidadania, é a vez de considerarmos uma nova economia, capaz de acompanhar as bases da filosofia do Bem Viver. Como menciona Acosta (2016), esta seria uma economia pós-extrativista, sóciobiocêntrica e possui alguns elementos-chave para a transição e a construção de uma nova sociedade. Segundo o autor, estes seriam os elementos conformadores para a construção de uma nova economia:

- Frear a aceleração do despojo às comunidades. Nesse sentido, é importante analisar os projetos à luz dos elementos que inspiram o *sumak kawsay*.
- Reduzir a dependência do petróleo e da mineração tanto como fonte de energia quanto de materiais, encontrando substitutos provenientes de elementos próprios, relacionados a modelos renováveis. O mesmo é válido para os monocultivos. É preciso identificar as demandas das comunidades e as possibilidades de satisfazê-las de maneira mais próxima à cultura e ao meio ambiente – localmente, se for possível.
- Reduzir o desperdício e desacelerar o aumento da entropia. Atividades que consomem mais energia que a que produzem devem ser abandonadas. Isso supõe medidas que reduzam o consumo de vasilhames que são lixo, eliminem a poluição e suas fontes e, sobretudo, reflitam mais sobre as necessidades existenciais e os satisfatores sinérgicos.
- Impulsionar a redistribuição da renda e da riqueza, incluindo a expropriação daquela que tem sido acumulada devido à corrupção ou à apropriação indevida de propriedades alheias, sobretudo das comunidades.
- Mudar os padrões tecnológicos para recuperar e incentivar alternativas locais, sem negar as valiosas contribuições que podem vir do exterior, especialmente das chamadas tecnologias intermediárias e “limpas”. Grande parte destas capacidades e conhecimentos locais está nas mãos de comunidades e povos que, por decisão, tradição ou marginalização, se mantiveram fora do padrão tecnológico ocidental e utilizam e inventam opções para facilitar o trabalho produtivo e o consumo de produtos locais, artesanais e orgânicos. (ACOSTA, 2016, p. 172).

Sem nos distanciarmos da realidade e dos imensos desafios postos ao considerarmos essa transição societária, cabe lembrar que a conquista e manutenção dos direitos é uma tarefa permanente. A conjugação dos Direitos Humanos e dos Direitos da Natureza, bem como a inserção da filosofia do Bem Viver em marcos institucionais, políticos e econômicos não estão garantidos com a mera adição do Bem Viver em alguns artigos da constituição ou com a criação de um tribunal para defesa dos direitos da natureza, pois trata-se de uma alteração de cultura e de modos de vida.

Dávalos (2008) nos lembra de que o crescimento econômico é intrinsecamente violento e que a geração da violência e seu controle político sob a máscara da democracia tem

sido um dos desafios mais importantes do neoliberalismo. O conceito neoliberal que permitiu domar a política, incluindo a subordinação da democracia às coordenadas do mercado, é o que se denomina Estado social de direito. O Bem Viver é atualmente a única alternativa ao discurso neoliberal de desenvolvimento e crescimento econômico, porque o conceito de *Sumak kawsay* é uma oportunidade de conectar o ser humano à natureza com base em uma visão de respeito, como uma oportunidade de restaurar a ética humana. Assim, é necessário um novo contrato social, onde a unidade na diversidade possa coexistir, porque é uma oportunidade de se opor à violência do sistema. O Bem Viver contempla também as propostas de decolonização de Aníbal Quijano, de Edgardo Lander, entre outros (DÁVALOS, 2008).

Em síntese, Gudynas (2011) nos apresenta o Bem Viver como uma plataforma onde se encontram múltiplas ontologias, facultando as diversas visões de mundo, com o Bem Viver sendo manifestado com base em alguns pilares, tais como: a) Uma outra ética para o reconhecer e designar de valores; b) Decolonização de saberes; c) Abandono de uma racionalidade da manipulação e instrumentalização; d) Uma vocação orientada para o encontro, o diálogo e a interação entre diferentes formas de conhecimento; e) Concepções alternativas sobre a natureza. Comunidades ampliadas; f) Um lugar para experiências e afetos; g) Transições para o Bem Vivir (GUDYNAS, 2011).

O autoconvencimento de que vivemos um projeto com alta porosidade e que apresenta um esgotamento não virá sem um esforço coletivo de reflexão crítica, de acesso a novas formas de conhecimento e de entendimento que a Modernidade trouxe a separação da humanidade e da natureza como forma de poder explorá-la e controlá-la, e que a sustentabilidade, comumente acompanhada do termo “desenvolvimento”, tampouco nos apresenta uma alternativa para esse esgotamento e crise global. Assim, o debate aprofundado sobre o Bem Viver nas comunidades, em especial nas comunidades acadêmicas, é de suma importância para alterarmos a geografia epistêmica e o projeto civilizatório que por muitos anos foram a única alternativa. O Bem Viver não se trata de um movimento anti-tecnologia, ou que pretende voltar a “Idade da Pedra”, mas sim propõe um mundo onde a natureza não será tratada como moeda de troca. Como conceito comunitário, podemos começar a pensar sobre a inserção do Bem Viver nos diversos regramentos que constituem a universidade.

2.5 Decolonizar a Universidade: Uma Tarefa Urgente

[...] la formación profesional [que ofrece la universidad], la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento de su personal

académico, todo apunta hacia la sistemática reproducción de una mirada del mundo desde las perspectivas hegemónicas del Norte. (Enrique Lander, 2000, p. 65)

[..]la dominación de las masas por la élite está arraigada no sólo en la polarización del control sobre los medios de producción, pero también en los medios de producción de conocimiento, incluyendo el control del poder social para determinar lo que es el conocimiento útil. (Fals Borda; Anisur, 1991, p. 14)

Antes de pontuar o que seria o projeto de decolonizar a universidade e porque esta seria uma tarefa urgente, cabe primeiro remontarmos à origem desta instituição e entendermos sobre quais bases a mesma se estabeleceu até os dias atuais. Quando falamos sobre a universidade no Brasil, estamos falando de uma história relativamente recente¹⁷ em comparação a outros países na América Latina e no mundo. Acerca desse “apagão” no ensino superior no país, observamos que o “Brasil, [...] viveu 114 anos (1808 a 1922) sem instituições destinadas a formular e a ministrar (no nível superior) o saber científico puro, ou seja, “desinteressado” (BOTTONI; SARDANO; COSTA FILHO, 2013, p.25). O projeto de educação no país sofreu grandes oscilações ao longo do século XX. Com a promulgação da Constituição de 1934, que substituiria a Constituição de 1891, apesar de ter o menor tempo de vigência, deixou um importante legado no que tange a reforma do Estado e a estruturação da educação, sendo inaugurados “os Conselhos Nacional e Estaduais de Educação, bem como a criação da Universidade de São Paulo, que, em conjunto à Universidade do Distrito Federal, incorporaram a pesquisa ao ensino profissionalizante” (BOTTONI; SARDANO; COSTA FILHO, 2013, p. 20).

Apesar de o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ser criado em 1946, é somente em 1961, mais de uma década depois, que o mesmo seria discutido na Câmara Federal. Nos anos 1990, as universidades públicas passaram a receber cada vez menos investimentos, ao passo que o setor privado ampliou o número de matriculados no ensino superior. Em 1997, pela primeira vez, as instituições de ensino superior foram autorizadas a funcionar com capital aberto e com fins lucrativos (BOTTONI; SARDANO; COSTA FILHO, 2013). Ainda sobre a história da universidade no Brasil, cabe salientar que a

¹⁷ WANDERLEY (2017, p. 11), em seu livro: *O que é universidade*, elenca de forma cronológica o surgimento das universidades no continente europeu e na América Latina: “Uma lista das universidades num sentido mais próximo às da época moderna poderia ser a seguinte: Bolonha (1108), Paris (1211), Pádua (1222), Nápoles (1224), Salamanca (1243), Oxford (1249), Cambridge (1284), Coimbra (1290), Praga (1348), Viena (1365), Heidelberg (1386), Leipzig (1409), Tübingen (1477), Lovaina (1425), Barcelona (1450), Basileia (1460), Upsala (1477), Leiden (1575), Edimburgo (1583), Gottingen (1737), Moscou (1755), São Petersburgo (1789), Londres (1836). Na América, os colonizadores fundaram as primeiras universidades: Lima (1551), México (1553), Córdoba (1613), Harvard (1636), Yale (1701), Princeton (1746)”.

mesma fez parte do projeto maior, concebido pela Modernidade e materializado por meio da colonialidade. Assim, toda a estrutura educacional, a produção do conhecimento e da ciência, em nossas universidades, foram importadas e serviam a interesses externos. A educação como mercadoria (LAVAL, 2019), observada nos dias atuais, como produto de uma racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016), está radicada em bases de conhecimento para além da realidade social nacional, tendo sua origem em um projeto de ensino da elite para a elite.

Como sugerem Bottoni, Sardano e Costa Filho (2013), com o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), de 1999, e o Programa Universidade para Todos (ProUni), criado em 2004, ambos programas do Governo Federal, é que as universidades públicas puderam obter certo fôlego, ganhando novos investimentos e expandindo seus *campi* e ofertas de cursos, inclusive por meio da interiorização das universidades. Todavia, ao que tudo indica, ainda estamos aquém das cifras desejadas. Considerando o papel social e democrático desempenhado pelas universidades, devemos questionar a qual ideologia essas instituições estão servindo (*seria a uma ideologia de mercado?*) Para qual objetivo estão voltados os cursos superiores (*seria para o mercado de trabalho?*) Como aponta Laval (2019), a educação passou a ser mais uma mercadoria, num sistema capitalista globalizante. E mais, a educação nacional, em especial nas universidades, possui uma dependência cultural externa, não somente à geopolítica do conhecimento do Norte, mas à cultura do capital (WANDERLEY, 2017).

A esse respeito, o Wanderley (2017, p. 21) menciona ainda que "o sistema capitalista, além de ir impondo a sua cultura própria, [...] ele generaliza, em todos os lugares onde penetra, as suas relações, estruturas e processos, ao mesmo tempo em que as formas de pensar e de agir dadas pelas exigências da produção e reprodução do capital".

No Brasil, a dependência cultural perpassa toda a história do ensino superior, desde o período colonial, em que tudo se resumia a copiar o que se produzia nas universidades europeias, passando pelas ideias liberais e positivistas que formaram a ideologia de muitos estudantes e professores e que influenciaram os setores progressistas das classes dominantes e médias. As escolas superiores livres transferiram modelos didáticos estrangeiros. As instituições católicas seguiam orientações doutrinárias do exterior. Os livros-texto eram de autores e métodos utilizados em outros países, sem a necessária correspondência com a nossa realidade. E houve a influência do modelo norte-americano, que marcou decisivamente a reforma universitária estabelecida depois de 1964 (WANDERLEY, 2017, p. 22-23).

Para debatermos acerca de qual viria a ser o papel das universidades nos dias de hoje, é necessário não olvidar sua herança colonial ao ponto de entendermos quais bandeiras são mobilizadas em nosso sistema de ensino superior, considerando a importação de um método positivista-cartesiano, juntamente a uma matriz de conhecimento externa, ambos situados fora

de nossa geografia política, econômica e social. Acerca dessa problematização sobre o eixo de produção de conhecimento e sua face colonial temos os seguintes argumentos dos autores:

Para Wanderley (2017, p. 22):

A universidade sempre importou o pensamento, as teorias e os métodos do exterior. Em que pese o fato de ela ter sido sempre forjadora de grupos críticos, no geral sofreu e sofre decisiva influência da cultura europeia e a predominância atual da norte-americana. Através de acordos entre governos, empresas, universidades, tem-se procurado influenciar as reformas universitárias na intenção de despolitizar a universidade, valorizar o pensamento tecnocrático, reformar os currículos e programas das ciências exatas e humanas com base em teorias de inspiração norte-americana, valorizando-se a análise quantitativa em detrimento da qualitativa.

Para Estermann, Tavares e Gomes (2017, p. 19):

A instituição “universidade” foi, historicamente, um dos elementos-chave para a propagação dos valores da civilização europeia-ocidental, da afirmação da hegemonia das ciências experimentais e do modo como se vem construindo e reproduzindo o conhecimento e os saberes no mundo inteiro. A construção do modelo universitário na América Latina seguiu, até pelo menos meados do século passado, quando passa a sofrer as influências do modelo estadunidense, os fundamentos, princípios e objetivos das universidades europeias, uma vez que, historicamente, a universidade foi o pilar da civilização cristã ocidental e de difusão dos valores ocidentais. Os processos de colonização das mentes, dos poderes e micro-poderes acadêmicos, do conhecimento e da cultura universitária resultam, não só, da dominação colonial, mas também dos processos de neo-colonização levados a cabo pelo colonialismo interno que manteve a hegemonia política, econômica e cultural das elites. [...] As universidades tradicionais, moldadas por um modelo de conhecimento disciplinar, fragmentário e hierárquico, estabelecem uma distinção radical entre o conhecimento científico e as outras formas de saber irredutíveis à lógica e à racionalidade modernas. O mundo acadêmico no Brasil contemporâneo é, ainda, o resultado do modelo ocidental de universidade, com os seus paradigmas epistemológicos e a tendência para a fragmentação, disciplinarização e dualização dos saberes. Tal modelo redutor, ainda dominante, não tem em consideração uma visão holística, transdisciplinar e intercultural do conhecimento. Do ponto de vista da sua construção, não tem raízes populares nem territoriais-locais nem se direciona para a transformação social.

Múltiplas forças atuam ao mesmo tempo quando falamos da colonialidade do conhecimento e a necessidade em se pôr em prática a decolonialidade do saber (LANDER, 2005). Nesse sentido, pudemos ver recentemente iniciativas históricas com relação a buscar um projeto para as IES que não fosse puramente uma reprodução da lógica externa ocidentocêntrica, materializado por meio do surgimento de novas universidades, nos governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff (2003-2015) “cujos princípios institucionais e epistemológicos se situam na contramão daqueles que suportam as universidades tradicionais. Referimo-nos, a título de exemplo, à [...] UFABC, UFFS, UNILA, UFSB e a UNILAB” (ESTERMANN; TAVARES; GOMES, 2017, p. 21).

O que se observa no sistema educativo da América Latina e de outros espaços, é a existência de uma colonialidade interna, externa e de um neocolonialismo, uma vez que “a

colonialidade global (QUIJANO, 2005) impõe, tendencialmente, um pensamento único, eliminando todas as formas de pensar e de conhecimento irreduzíveis a uma suposta cultura global” (ESTERMANN; TAVARES; GOMES, 2017, p. 22). A partir da reflexão crítica da herança colonial da universidade e da produção de conhecimento perpetuada pela mesma, é que surge a possibilidade, ou a necessidade, de decolonizar a universidade. A transição de uma universidade que reforça o paradigma dominante, que mantém uma relação histórica de subordinação Norte-Sul, para uma universidade que se considere plural, isto é, uma *pluriversidade*, capaz de incluir e ensinar saberes locais, antes fora da bússola, é imprescindível para a transformação da sociedade em geral.

Identificamos, portanto, que a ecologia de saberes (SANTOS, 2007), as epistemologias do sul (SANTOS, 2019), a decolonialidade do saber (LANDER, 2005), a *interversidade* (ESTERMANN; TAVARES; GOMES; 2017) e os saberes subalternos (MIGNOLO, 2003), entre outros nomes que possam surgir, são propostas de ensino de saberes que partem do reconhecimento que muito da nossa história e de nosso conhecimento ancestral foi apagado pelo projeto civilizatório oriundo da Modernidade/Colonialidade. E vão além, oferecem um caminho propositivo de transformação e de resgate das cosmologias existentes em nosso entorno local. Os autores destacam ainda o caráter monocultural e a uniformização dos estudos universitários, apontando a interculturalidade como uma saída possível (ESTERMANN; TAVARES; GOMES; 2017).

Outro conceito que pode aportar um forte argumento para a decolonização da universidade é o conceito de “*universidade rizomática*” de (CASTRO-GOMES, 2007). Para o autor, a universidade se apresenta como uma estrutura arbórea e disciplinar do conhecimento, sugerindo que o conhecimento tem hierarquias, especializações, fronteiras que marcam a diferença entre os campos do conhecimento, impondo o que o autor chama de “fronteiras epistêmicas”. A universidade, assim, funciona mais ou menos como o panóptico de Foucault na medida em que é criada como uma instituição que estabelece as fronteiras entre conhecimento útil e inútil, entre *doxa* e episteme, entre conhecimento legítimo (que tem “validade científica”) e conhecimento inútil (CASTRO-GOMES, 2007). Para ampliar este conceito, o autor afirma que as universidades, sobretudo as da América Latina, sofrem do que ele chama de “*hybris* do ponto zero”. A ciência moderna afirma ser como Deus no ponto zero de observação, mas não pode observar como Deus. É por isso que o autor resgata a *hybris*, o pecado do excesso, ou da desmedida. Quando os mortais desejam ser como deuses, mas sem a capacidade de ser como deuses, eles caem no pecado a *hybris*, o que mais ou menos acontece hoje na ciência ocidental.

O autor defende que a universidade moderna encarna perfeitamente a “*hybris* do ponto zero” com um modelo epistêmico que se reflete não somente na estrutura das disciplinas, mas também na estrutura departamental dos programas e de toda a universidade. A criação das disciplinas estaria voltada para uma mitologia própria, buscando “inutilmente” as origens das mesmas e os pais da filosofia, sociologia, física, etc. Assim, os departamentos e faculdades funcionam como uma espécie de “lugar de refúgio” para as epistemes (CASTRO-GOMES, 2007). O autor se submete, portanto, a reflexão se existiria uma alternativa a decolonização da universidade, liberando-a desta suposta “arborização” dos conhecimentos, chegando ao paradigma da complexidade como alternativa que possibilite e promova a transdisciplinaridade.

Para o autor, “la universidad sigue pensando un mundo complejo de forma simple; continúa formando profesionales arborescentes, cartesianos, humanistas, disciplinarios, incapaces de intervenir en un mundo que funciona con una lógica compleja” (CASTRO-GOMES, 2007, p. 86). A virada de chave viria por meio de pensar, fazer e estruturar a universidade de forma complexa, como uma rede, sendo necessário que, não somente o pensamento na universidade, mas também suas estruturas fossem rizomáticas. A universidade rizomática, seria a *universidad transcultural*, “una estructura donde los profesores puedan pertenecer a varios departamentos a la vez, facilitando así el ejercicio de la transdisciplinarietà” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 87).

Como forma de validar a urgência sobre decolonizar a universidade, devemos ser críticos também ao considerarmos a inserção de novos saberes nos espaços universitários. Apenas discorrer em sala de aula sobre a decolonialidade do saber ou realizar remendos epistemológicos não serão suficientes a fim de promover uma ruptura para com o paradigma vigente, que cada vez mais instrumentaliza a educação para propósitos mercadológicos e que pouco interesse possui em comprometer-se com a sociedade. A universidade tal como a vemos hoje é, em grande medida, uma organização de caráter funcional, cartesiana, pautada em uma geopolítica de conhecimento ocidentocêntrico. A discussão sobre a necessidade de realizar uma reforma universitária, ampliando seu caráter democrático é tão relevante quanto o debate acerca de sua estrutura de conhecimento, currículos, sistema de avaliações etc. A *pluriversidade*, ou a *interversidade*, talvez seja a reforma/revolução mais urgente para a proposição de um novo modelo de ensino.

CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Posicionamento Epistemológico

A presente pesquisa pretende alinhar-se com as perspectivas decoloniais e, portanto, assume um grande desafio e compromisso na busca por procedimentos metodológicos que não se restrinjam às perspectivas de cunho positivista-funcionalista. Assim, o percurso metodológico a ser adotado preocupa-se com a escolha de epistemologias, ou, na presente pesquisa, de cosmologias, que melhor dialoguem com o sujeito de pesquisa e os recursos da investigação aqui propostos.

Antes de adentrar nas metodologias decoloniais propriamente, cabe referenciar as razões pelas quais os métodos científicos positivistas, os paradigmas dominantes, são antagônicos e provocam certa asfixia a pesquisa aqui pretendida. À medida em que se avançava o conhecimento científico moderno e o mesmo era aprofundado, evidenciaram-se também a fragilidade do método e da epistemologia sobre o qual se baseava o paradigma dominante.

Certamente que a tradução da ordem cósmica complexa em leis daria à ciência moderna o status de hegemonia e não tardaria em extrapolar os estudos da natureza para os estudos sociais. Se foi possível traduzir em leis os princípios gerais da natureza, seria também possível delinear as leis da sociedade. Essa concepção, como nos relembra Santos (2008) não podemos perder de vista, foi concebida em um momento em que a ciência bebia na fonte do racionalismo cartesiano e do empirismo baconiano.

A crise do paradigma vigente, ou período de transição como alguns podem denominar, foi reflexo de uma multiplicidade de fatores, fatores esses pautados em condições sociais, mas também em condições teóricas. As condições teóricas da crise do paradigma dominante, talvez mais inteligíveis que as condições sociais, são apresentadas de forma mais aprofundada por Boaventura de Souza Santos. Nesse tocante, Santos (2008) destaca quatro condições teóricas que acabaram por estremecer as bases do paradigma dominante, conjuntamente às condições sociais, que serão elencadas posteriormente.

Surge um impasse ao se alterar o objeto de estudo, das ciências naturais para as ciências sociais e utilizar-se das mesmas lentes de aumento, ou seja, do mesmo estatuto epistemológico e metodológico para descrevê-las. Mas este não foi o único dilema na crise do paradigma científico moderno. A inserção de análises subjetivas e de métodos qualitativos, mais contribuíram para a dicotomia entre as ciências naturais e as ciências sociais do que para

a crise do paradigma em si. Como aponta Santos (2008, p. 76), “o paradigma dominante [...] é que constitui o verdadeiro problema de que decorrem todos os outros”.

Antes mesmo de os métodos das ciências sociais serem questionados, no seio da ciência moderna, o excesso de confiança epistemológica teve que dar lugar à uma crescente ruptura e às descobertas desconcertantes. “A primeira observação, [...] é que a identificação dos limites, das insuficiências estruturais do paradigma científico moderno é o resultado do grande avanço no conhecimento que ele propiciou” (SANTOS, 2008, p. 41).

Um duro golpe para a ciência moderna ocorre com a relativização do tempo-espaço proposta por Einstein, que viria a confrontar toda uma ordem de conhecimentos científicos já pacificados, entre eles os postulados de tempo e espaço absolutos de Newton. Este divisor de águas, formulado pela mecânica quântica e relatividade, representa a abertura da “caixa de pandora” dentro do paradigma dominante, onde não era mais possível prever o que ainda poderia ser questionado e aonde levariam esses questionamentos.

Eis que os questionamentos seguem, passando da astrofísica para a microfísica, e adentrando no próprio rigor da matemática. Ao trazer à baila o rigor dos instrumentos formais de medição, o paradigma dominante sofria mais um duro abalo que revolucionaria todo um enquadramento da ciência e de disputas históricas sobre o que de fato seria ciência. Ao se questionar o método, abriu-se espaço para novas pesquisas e formas de discutir a ciência. Nesse aspecto, Santos (2008) destaca as investigações de Godel, que culminaram no teorema da incompletude e os teoremas sobre a impossibilidade.

Com os avanços do conhecimento nos domínios da microfísica, da química e da biologia, Santos (2008) destaca outra condição teórica que abalou o paradigma newtoniano. Nessa constatação, o autor pontuou o papel que desempenharam os estudos sobre a ordem e desordem em sistemas abertos, ou seja, em sistemas que funcionam nas margens da estabilidade. Esses estudos levariam a ciência a outro patamar, questionando a própria função de leis universais e reconhecendo sua condição de probabilidade e de provisoriedade.

É interessante perceber neste ponto que a separação entre objeto e observador não é mais possível, e que o próprio entendimento e percepção do objeto ganha um outro olhar. Sobre isso, (SANTOS, 2008, p. 56) afirma que “os objetos têm fronteiras cada vez menos definidas; [...], a tal ponto que os objetos em si são menos reais que as relações entre eles”.

Sobre as condições sociais que contribuíram para a crise da ordem científica hegemônica, Santos (2008) cita a industrialização da ciência e o compromisso desta com os centros de poder económico, social e político. Os cientistas viam-se, em sua grande maioria, submetidos a um processo de proletarização dentro de seus postos de investigação. Essa

inclinação dos interesses “puramente” científicos, são confrontados na prática com o desenvolvimento de armamentos nucleares, pesquisas espaciais, entre outros.

Santos (2008) cita ainda a ciência capital-intensiva, com a utilização de instrumentos e métodos caros, o que intensificou ainda mais o abismo entre países centrais e periféricos. Este fato inclusive pode ser evidenciado durante a pandemia mais recente, no tocante ao desenvolvimento de imunizantes.

Dessa forma, a preconizada autonomia da ciência e o desinteresse científico, deram lugar a industrialização da ciência, comprometendo não só a forma como esta é organizada, mas também seu processo de investigação. A esta altura, como postula o autor, já não cabe uma distinção entre as ciências naturais e sociais. Parte-se de um modelo onde a ciência preocupava-se com a redução da complexidade, para uma ciência que identifica, amplia e debruça-se sobre as teias e conexões da complexidade.

Para os novos pesquisadores, fica a conclusão do autor: “afinal, se todo o conhecimento é autoconhecimento, também todo o desconhecimento é auto desconhecimento” (SANTOS, 2008, p. 92). Sobre a problematização da produção de conhecimento oriundas de certas técnicas dominantes, Acosta (2016) explica:

A técnica, sabemos bem, não é neutra: é parte do processo de valorização do capital – o que a torna nociva em vários aspectos – e desenvolve-se em função das demandas de acumulação. Leva inscrita uma “forma social”, que implica uma certa maneira de nos relacionarmos uns com os outros e de construirmos a nós mesmos. Basta olhar a sociedade que “produz” o automóvel e o tipo de energia que ele demanda. Então, haveria que formular outra pergunta: qual é a “forma social” implícita nos avanços tecnológicos aparentemente democratizadores, aos que deveríamos aderir? Na realidade, muitas das novas técnicas são fonte de renovadas formas de desigualdade, exploração e alienação (ACOSTA, 2016, p. 37).

Partindo de um olhar crítico e propositivo, a visão que se pretende seguir nesta pesquisa é uma visão holística, uma cosmovisão, que não se trata de trazer uma verdade absoluta, regras gerais ou parâmetros estáticos de comparação. Muitas das pesquisas de viés positivista acabam por descarregar o que Linda Tuhiwai Smith (2018, p. 57) chama de um “arquivo de conhecimentos e sistemas, regras e valores que se estendem para além da ciência ocidental, e que abarca o sistema que se conhece hoje em dia como Ocidente”.

Acerca da referida autora e ativista maori, Mignolo (2008), já reconhece a relevância sobre a contribuição de Linda Smith a respeito de sua “proposta decolonial de quebra de fundamentos” (MIGNOLO, 2008, p. 292) descrita pela autora em seu livro “*Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas*” (1999).

As metodologias científicas, instauradas pela modernidade, foram consubstanciadas pelos métodos ortodoxos das pesquisas acadêmicas, seguindo o “*Discurso do Método*”, de

René Descartes. Dessa forma, “uma vez aceito que os seres humanos têm a capacidade de raciocinar e dirigir esse potencial para a educação, para uma sistemática forma de organização do conhecimento, logo tornou-se possível discutir essas ideias de uma forma racional e científica”. (SMITH, 2018, p. 76).

O pensamento científico trazido pela modernidade esteve, assim, fortemente atrelado ao projeto colonial e se projetava nas “novas descobertas” de “novos mundos”, ampliando o horizonte do comércio e da colonização. A respeito dessa produção de conhecimento observamos que:

Esses sistemas destinados a organizar, classificar e armazenar novos conhecimentos e também a teorizar os significados de tais descobertas constituíram a pesquisa. Em um contexto colonial, no entanto, essa pesquisa teve inegavelmente também a ver com poder e dominação. Os instrumentos ou as tecnologias de pesquisa foram também instrumentos de conhecimento e legitimação de diversas práticas coloniais. A linha imaginária entre “Oriente” e “Ocidente, desenhada em 1493 por uma bula papal, abriu caminho para a divisão política do mundo e a luta entre Estados ocidentais rivais para estabelecer o que Said se referia como uma “superioridade posicional flexível” sobre o mundo conhecido, e o que ainda se estaria por conhecer. (SMITH, 2018, p. 77)

Sobre as consequências de se importar modelos e métodos do Norte, como sugere Calderón (2017), no caso da América Latina, este hábito procedimental é ainda mais problemático.

Ibarra-Colado (2006) identifica a presença de um conjunto de mecanismos que busca, sobretudo, marginalizar o conhecimento produzido na região, restando ao pesquisador subalterno resistir ou se sujeitar às regras impostas pelos países anglófonos, pois “para pertencer à ‘comunidade internacional’, deve falar a língua do Centro, usar seus conceitos, discutir suas agendas e estar em conformidade com o estereótipo do ‘sul imperfeito’, mantendo um ‘silêncio educado’ sobre as causas reais de seus problemas” (2006, p. 471). (CALDERÓN, 2017, p. 01).

A desobediência epistêmica proposta por Mignolo (2008) não deriva de uma mera escolha procedimental, mas como sendo um caminho possível para contrapor os cânones da ciência positivista. Trata-se de um engajamento coletivo e comunitário que busca reconhecer e adotar novas visões de mundo e de formas de vida.

A descolonização epistemológica (QUIJANO, 1992) e a transmodernidade (MAGDA, 1989; GROSGOUEL, 2008; DUSSEL, 2016) são trazidas ao debate como forma de reconhecer que existem diversas formas de conhecimento e que todas estas podem coexistir. A urgência pela busca de caminhos alternativos às epistemologias hegemônicas é posta da seguinte forma por Calderón (2017, p. 02):

[...] o tratamento hegemônico do conhecimento, baseando-se numa epistemologia ocidental (Norte) que ignora o ‘resto’ do mundo (Sul)” (ÖZKAZANÇ-PAN, 2008) levou à produção e à disseminação do conhecimento “predominantemente pensados no Norte e para o Norte” (BALLESTRIN, 2013, p. 109), logo, a um processo de

colonialidade epistêmica (IBARRA-COLADO, 2006, 2012). [...] O pensamento decolonial “tem como razão de ser e objetivo, a decolonialidade do poder” (MIGNOLO, 2007, p. 30) e, para isso, é premente “a descolonização epistemológica, a fim de dar um largo passo em direção a uma nova comunicação intercultural, a um intercâmbio de experiências e de significações, como a base de outra racionalidade que possa pretender, com legitimidade, alguma universalidade.” (QUIJANO, 1992, p.447). É necessário compreender ainda, que “a pluriversalidade transmoderna transcende a modernidade eurocêntrica ao não propor a substituição desta por outra modernidade, mas, sim, a construção de um mundo em que diversos mundos e conhecimentos podem coexistir (FARIA; WANDERLEI, 2013, p. 572).

Partindo da reflexão acerca dos pressupostos e críticas colocados até aqui, devemos então nos debruçar sobre uma metodologia que faculte a aderência e fidelidade aos argumentos apresentados nesta pesquisa. Acerca da utilização de metodologias decoloniais pode-se afirmar a abertura de múltiplas oportunidades e caminhos híbridos.

Apesar da verificação de que “não há um protocolo metodológico decolonial; porque a metodologia decolonial é, uma reconstrução a posteriori da investigação que somente pode ser explicitada uma vez terminada a investigação” (BORSANI, 2014, p. 165 *apud* CALDERÓN, 2017, p. 3), devemos nos questionar sobre a premissa básica da antecipação e determinação de todos os procedimentos metodológicos previstos na lógica positivista que nega e descarta a possibilidade de saberes e formas de conhecimento alternativos. Como aponta a autora, “as exigências dos programas de mestrado e doutorado quanto à elaboração de um projeto de pesquisa em “formato” predeterminado [...] se torna uma imposição violenta daquilo que seria cientificamente recomendável porque desta forma continuamos perpetuando o positivismo” (CALDERÓN, 2017, p. 03).

Acerca dessa estandardização e busca por uma “universalidade” do saber, devemos nos questionar ainda sobre as implicações implícitas na adoção de certas metodologias que acabam por perpetuar a lógica da colonialidade do poder e do saber (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007). Ao considerar uma vertente metodológica híbrida para as metodologias positivistas, o pesquisador privilegia o discurso decolonial e denuncia as formas autoritárias de pesquisas ortodoxas.

Sob a perspectiva das metodologias positivistas há a premissa de que o objeto e o pesquisador estão separados e para que haja uma investigação de fato a neutralidade científica deve operar. Ora, do ponto de vista decolonial, observamos uma lógica completamente distinta, pois o outro, o objeto, também somos nós. O objeto de estudo dentro do universo positivista-funcional torna-se o sujeito na abordagem da interculturalidade da proposta decolonial, em oposição a multiculturalidade. Assim, as metodologias decoloniais não são e não pretendem ser neutras, pois pretendem dar voz ao sujeito, localizando geograficamente o

saber e para estabelecer pontes com a localidade, privilegiando o *locus* de onde parte o conhecimento.

3.2 Design da Pesquisa

Após elencar algumas possibilidades para o recorte metodológico que, não somente dialogue com o sujeito da pesquisa, mas que se mantenha coerente e comprometido com a proposta em voga, o percurso metodológico a ser seguido conjuga as *práxis* sugeridas pelas autoras Calderón (2017), que insere a decolonialidade e as epistemologias do Sul, juntamente com o método do estudo de caso, segundo Robert Yin (2001), para coleta, organização e apresentação dos dados. No que concerne o tratamento dos dados da pesquisa, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, de Laurence Bardin (2016), de modo a sistematizar e categorizar os dados, identificando padrões e tendências, conferindo uma maior consistência e facilidade na compreensão dos resultados obtidos.

Como aponta Yin (2001) em seu prefácio, o método dos estudos de caso “continuam a ser utilizados de forma extensiva em pesquisa nas ciências sociais - incluindo as disciplinas tradicionais [...] e as áreas voltadas à prática, como planejamento urbano, administração pública, política pública, ciência da administração, trabalho social e educação”. Yin (2001) destaca que o estudo de caso não deve ser confundido com os estudos etnográficos ou com a observação participante. E que os estudos de campo devem ser considerados apenas como técnica de coleta de dados e não como o estudo de caso que incorpora debates adicionais.

A escolha desse método coaduna-se com a proposta da presente pesquisa, pois a decolonialidade é uma abordagem crítica que busca desafiar e questionar as narrativas dominantes da história e da ciência, que foram construídas durante o período colonial. Ela busca dar voz e valorizar as perspectivas e conhecimentos dos povos colonizados e marginalizados, ouvindo a história diretamente na primeira pessoa por quem as conta e vivencia.

O estudo de caso é uma abordagem de pesquisa que permite a compreensão aprofundada de um fenômeno contemporâneo em sua complexidade completa (YIN, 2001), e isso é especialmente relevante para a pesquisa decolonial, pois permite analisar e compreender as implicações e impactos dos eventos em um contexto específico. Além disso, o estudo de caso também permite a triangulação de fontes e dados, o que é importante para reforçar a confiabilidade e validade da pesquisa (YIN, 2001). O estudo de caso permite a incorporação de perspectivas e conhecimentos locais e subalternos, dando-lhes voz e

valorizando suas perspectivas e experiências. Isso é fundamental para a pesquisa decolonial, pois busca desafiar e questionar as narrativas dominantes e reparar as desigualdades e desequilíbrios causados pela modernidade/colonialidade.

O uso do estudo de caso pode agregar para a pesquisa decolonial, pois insere a análise de eventos, situações ou indivíduos únicos, o que é importante para compreender como as dinâmicas de poder e desigualdade se manifestam em diferentes contextos, aqui neste estudo situado na identificação da geopolítica do conhecimento e a colonialidade presente nas relações e estruturas organizacionais. Além disso, o estudo de caso também pode ser utilizado para comparar diferentes casos, permitindo identificar padrões e tendências que podem não ser aparentes em estudos de outras naturezas.

Em suma, o método de estudo de caso pode ser uma abordagem valiosa para a pesquisa decolonial, pois permite uma compreensão aprofundada e contextualizada do fenômeno estudado. Seguindo nessa esteira, a seguir serão introduzidos alguns conceitos trazidos por Yin (2001) sobre a definição de um estudo de caso, sobre sua estrutura e protocolo a ser seguido neste método de pesquisa. Dessa forma, os procedimentos metodológicos estarão baseados nesta literatura, a qual propõe um roteiro para a elaboração do estudo de caso.

Já a técnica de análise de conteúdo de Bardin, (2016) mostra-se compatível com os estudos decoloniais, pois trata-se de uma ferramenta valiosa para a investigação de questões sociais e culturais, além de proporcionar a possibilidade de desconstrução de narrativas dominantes, dando espaço para o questionamento de perspectivas hegemônicas por meio da análise crítica da linguagem, a fim de identificar as assimetrias de poder, as relações de dominação, as heranças coloniais, e as características que categorizam a geopolítica do conhecimento. Por fim, a análise de conteúdo, juntamente com o estudo de caso, buscou ampliar o campo de análise, contribuindo para a presente pesquisa de modo a reconhecer os estereótipos e a interseccionalidade, presente nas subjetividades dos sujeitos analisados.

Segundo Robert Yin (2001, p. 32) o escopo do estudo de caso inclui a seguinte definição técnica:

1. Um estudo de caso é uma investigação empírica que:

- a) investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando
- b) os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

2. A investigação de estudo de caso:

- a) enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado,
- b) baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado,
- c) beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados.

Figura 3 - Quadro-Resumo sobre o método de estudo de caso em Robert Yin (2001)

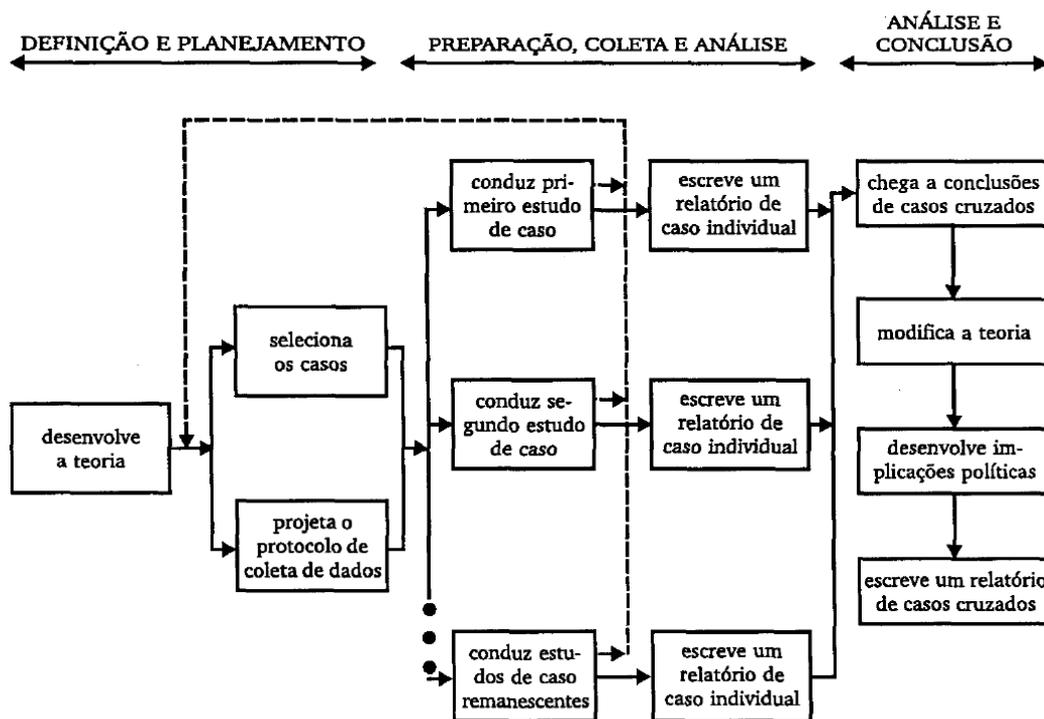


Figura 2.5 Método de estudo de caso.
 FONTE: COSMOS Corporation

Fonte: YIN (2001, p. 73).

3.3 Instrumentos de Coleta de Dados

Para a condução do estudo de caso, o autor propõe a formulação de um protocolo, incluindo a **agenda para a preparação da coleta de dados**, conforme as etapas que se seguem no quadro 1. O autor descreve a possibilidade de se conduzir um estudo baseado em um caso único ou em múltiplos casos. Esta pesquisa privilegiou o modelo de estudo de caso único, dada a particularidade do caso escolhido. Acerca desta seleção, ao se executar os Objetivos Específicos 1 e 2 desta pesquisa, foram identificados no âmbito da UFF, dois cursos

superiores sequenciais de complementação de estudos, formato que mais se aproxima a proposta de criação de um curso transdisciplinar.

Nesta esteira, entre os cursos identificados na UFF, a saber, o Minor¹⁸ em Desafios Globais, com ênfase em Desigualdades¹⁹ e o Minor em Empreendedorismo e Inovação²⁰, a presente pesquisa optou por debruçar-se e conduzir o estudo de caso sobre o Minor em Desafios Globais por este curso conjugar características semelhantes a proposta deste trabalho, como por exemplo a) ser um curso que não está atrelado a uma única coordenação de ensino, mas a um comitê gestor pedagógico e sua secretaria funcionar em setor administrativo da universidade, uma Superintendência; b) contar com a participação de docentes e discentes de diversos campos de saber; c) ser um curso que proporcionou uma mudança organizacional para ser criado e implementado no âmbito da administração pública; e por fim, d) ter ganhado Menção Honrosa na 4ª edição do Prêmio MEIN (2022) da Organização Universitária Interamericana (OUI), apresentando-se como uma iniciativa de ensino transversal, precursora e de sucesso.

Quadro 2 - Principais tópicos da agenda para a preparação da coleta de dados

Agenda para coleta de dados (YIN, 2001, p. 87)	Agenda de pesquisa para coleta de dados (elaboração da autora, 2023)
I. Propósito dos estudos de caso	I. Propósito dos estudos de caso Identificar, por meio da elaboração de um estudo de caso sobre o Minor em Desafios Globais, curso superior sequencial de complementação de estudos, o histórico, as principais características, desafios e soluções encontrados no caminho para sua implementação de modo a verificar sua possível aderência à construção do curso transdisciplinar proposto nesta pesquisa.
II. Escolha do campo	II. Escolha do campo O campo de pesquisa escolhido foi a Superintendência de Relações Internacionais, da Universidade Federal Fluminense - UFF, órgão administrativo responsável pela coordenação do Minor em Desafios Globais, curso superior sequencial de complementação de estudos em análise no presente estudo de caso.
III. Tarefas para os estudos de caso A. Orientação e preparação B. Apontamentos de campo e organização de viagens	III. Tarefas para os estudos de caso Definição da agenda de coleta de dados e do protocolo de pesquisa; O campo de estudos trata-se do local de trabalho do

¹⁸ A nomenclatura Minor é reconhecida internacionalmente como complementação de estudos à formação principal do aluno, ou aos "*Bachelor's Degrees*". Na UFF, os cursos superiores sequenciais de complementação de estudos (dois até o momento) levam este nome, considerando a política de internacionalização da nossa Universidade.

¹⁹ Mais informações sobre o Minor em Desafios Globais em <https://desafiosglobais.uff.br/>

²⁰ Mais informações sobre o Minor em Empreendedorismo e Inovação em <https://empreendedorismo.uff.br/>

<p>C. Visita ao local D. Redação do estudo de caso E. Revisão e aprovação da minuta</p>	<p>pesquisador, o que propicia a coleta de dados, o agendamento de entrevistas, acesso a documentos e métodos de trabalhos adotados no local. Assim, não se faz necessário o planejamento de viagens; Todos os passos para a agenda de coleta foram realizados por meio de consulta prévia ao e-mail institucional do setor. Para averiguação de disponibilidade de horários, fornecimento de documentos, entre outros; Após a realização das entrevistas <i>in loco</i> foi construída a visão geral do estudo de caso, bem como a redação do mesmo.</p>
<p>IV. Lembretes para o treinamento A. Ler visão geral, guia de entrevistas e instruções de procedimento B. Ler sobre a realização de trabalho de campo: observando e ouvindo - fazer perguntas de forma indireta - tomar notas junto às principais seções do guia de entrevistas C. Ler estudo de caso modelo D. Manter lista de todos os contatos redigida claramente (e com grafia correta): nome, cargo, organização, número de telefone E. Coletar documentos e registros no campo e enviar com o estudo de caso; listar os documentos na forma de uma bibliografia comentada</p>	<p>IV. Lembretes para o treinamento Todos os passos de A a E para o lembrete de treinamento foram considerados e adequados, seguindo uma perspectiva decolonial, para a elaboração do protocolo do estudo de caso.</p>

Fonte: Elaboração da autora (2023), com base em Yin (2001)

Como destaca Yin (2001, p. 99), “um protocolo para o estudo de caso é mais do que um instrumento. O protocolo contém o instrumento, mas também contém os procedimentos e as regras gerais que deveriam ser seguidas ao utilizar o instrumento”. O protocolo dessa forma, deve ser seguido para estudos de caso únicos e para conferir maior confiabilidade à pesquisa. A estrutura definida pelo autor (2001, p. 89-90) para a **criação de um protocolo** contém as seguintes seções:

- I. **Uma visão geral do projeto do estudo de caso** (objetivos e patrocínios do projeto, questões do estudo de caso e leituras importantes sobre o tópico que está sendo investigado).
- II. **Procedimentos de campo** (credenciais e acesso aos locais do estudo de caso, fontes gerais de informações e advertências de procedimentos).
- III. **Questões do estudo de caso** (as questões específicas que o pesquisador do estudo de caso deve manter em mente ao coletar os dados, uma planilha para disposição específica de dados e as fontes em potencial de informações ao se responder cada questão).

IV. **Guia para o relatório do estudo de caso** (resumo, formato de narrativa e especificação de quaisquer informações bibliográficas e outras documentações).

Para a utilização do método de estudo de caso, o Yin (2001, p. 108) descreve ainda seis fontes de evidências que podem ser utilizadas de forma complementar na pesquisa, destacando ainda que nenhuma possui vantagem sobre a outra. O autor sugere que quanto maior a utilização de variadas fontes de evidências, mais enriquecida será a pesquisa.

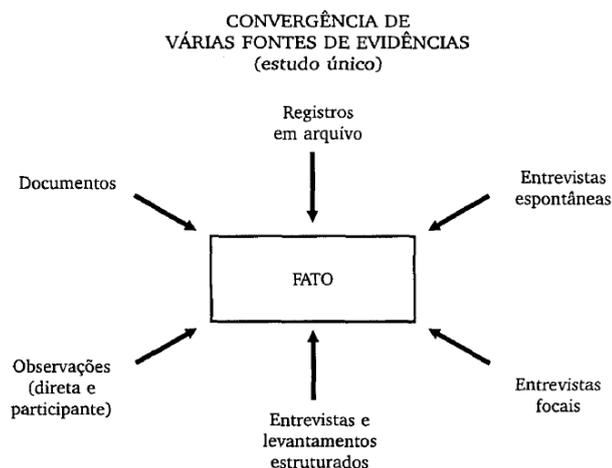
Figura 4 - As seis fontes de evidências que podem ser utilizadas em um estudo de caso

FONTE DE EVIDÊNCIAS	PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS
Documentação	<ul style="list-style-type: none"> • estável – pode ser revisada inúmeras vezes • discreta – não foi criada como resultado do estudo de caso • exata – contém nomes, referências e detalhes exatos de um evento • ampla cobertura – longo espaço de tempo, muitos eventos e muitos ambientes distintos 	<ul style="list-style-type: none"> • capacidade de recuperação – pode ser baixa • seletividade tendenciosa, se a coleta não estiver completa • relato de visões tendenciosas – reflete as idéias preconcebidas (desconhecidas) do autor • acesso – pode ser deliberadamente negado
Registros em arquivos	<ul style="list-style-type: none"> • [Os mesmos mencionados para documentação] • precisos e quantitativos 	<ul style="list-style-type: none"> • [Os mesmos mencionados para documentação] • acessibilidade aos locais graças a razões particulares
Entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> • direcionadas – enfocam diretamente o tópico do estudo de caso • perceptivas – fornecem inferências causais percebidas 	<ul style="list-style-type: none"> • visão tendenciosa devido a questões mal-elaboradas • respostas tendenciosas • ocorrem imprecisões devido à memória fraca do entrevistado • reflexibilidade – o entrevistado dá ao entrevistador o que ele quer ouvir
Observações diretas	<ul style="list-style-type: none"> • realidade – tratam de acontecimentos em tempo real • contextuais – tratam do contexto do evento 	<ul style="list-style-type: none"> • consomem muito tempo • seletividade – salvo ampla cobertura • reflexibilidade – o acontecimento pode ocorrer de forma diferenciada porque está sendo observado • custo – horas necessárias pelos observadores humanos
Observação participante	<ul style="list-style-type: none"> • [Os mesmos mencionados para observação direta] • perceptiva em relação a comportamentos e razões interpessoais 	<ul style="list-style-type: none"> • [Os mesmos mencionados para observação direta] • visão tendenciosa devido à manipulação dos eventos por parte do pesquisador
Artefatos físicos	<ul style="list-style-type: none"> • capacidade de percepção em relação a aspectos culturais • capacidade de percepção em relação a operações técnicas 	<ul style="list-style-type: none"> • seletividade • disponibilidade

Figura 4.1 Seis fontes de evidências: pontos fortes e pontos fracos.

Fonte: YIN (2001, p. 108)

Figura 5 - A convergência das fontes de evidências em um estudo de caso único



Fonte: YIN (2001, p. 122).

Os procedimentos metodológicos de coleta de dados podem ser verificados no quadro 3 e as perguntas para o roteiro da entrevista no quadro 4 desta sessão.

Quadro 3 - Técnicas e procedimentos metodológicos, com base em Robert Yin (2001)

Objetivos Específicos	Técnicas e Procedimentos metodológicos	
	Etapas da Coleta de dados	Técnicas de Coleta de Dados
(OE-1) Identificar, dentro das tipologias vigentes para cursos superiores, qual modelo melhor se identifica com a proposta de um curso transdisciplinar.	Definição e Planejamento	Documentação; Registro em Arquivos
(OE-2) Identificar, no âmbito da UFF, a existência de cursos que operem com o modelo selecionado dentro do Objetivo Específico 1.	Preparação, Coleta e Análise	Documentação; Registro em Arquivos
(OE-3) Selecionar um curso na UFF, conforme os achados nos Objetivos 1 e 2, para elaboração de um estudo de caso, a fim de observar a aderência do modelo identificado à proposta curricular de criação de um curso transdisciplinar decolonial sobre o Bem Viver.	Preparação, Coleta e Análise	Protocolo do Estudo de Caso; Observações diretas; Entrevistas direcionadas
(OE-4) A partir do relatório do estudo de caso elaborado, confirmar ou não a possibilidade de se estabelecer um Curso transdisciplinar e decolonial na UFF, que considere a cosmologia do Bem Viver, como alternativa para pensar Gaia e a harmônica convivência entre os seres humanos e a natureza, para além de um ensino hegemônico da sustentabilidade, dentro dos parâmetros organizacionais da instituição em análise.	Análise e Conclusão	Documentação; Observações diretas;

Fonte: Elaboração da autora (2023), com base em Yin (2001)

Quadro 4 - Roteiro de Entrevista para o estudo de caso

Roteiro de Entrevista para elaboração do Estudo de Caso	
Bloco 1	<p>Q-1: Como surgiu a necessidade/demanda para criação do Minor em Desafios Globais?</p> <p>Q-2: Como chegou-se à conclusão sobre a melhor estrutura/modelo de curso para criação do Minor em Desafios Globais?</p>
Bloco 2	<p>Q-3: Após identificar qual modelo seria adotado para criação do Minor, quais foram os principais desafios encontrados a nível organizacional e a nível acadêmico?</p> <p>Q-4: Quais mudanças organizacionais foram necessárias para que o Minor em Desafios Globais se tornasse realidade na UFF?</p>
Bloco 3	Q-5: Quais são as principais vantagens do modelo de curso que foi adotado para implementação deste Minor?
Bloco 4	<p>Q-6: A estrutura deste modelo é compatível com cursos transdisciplinares, que conjugam diversas áreas do conhecimento?</p> <p>Q-7: Quais são os principais resultados deste Minor, observados desde sua implementação?</p> <p>Q-8: Quais são os desafios futuros para este Minor na UFF?</p>

Fonte: Elaboração da autora (2023)

Definição do Protocolo de Estudo de Caso para a Pesquisa

I. Visão Geral do Projeto do Estudo de Caso - “deve incluir as informações prévias sobre o projeto, as questões imperativas que estão sendo estudadas e as leituras relevantes a essas questões” (YIN, 2001, p. 92).

O presente estudo de caso engloba a análise sobre a estruturação e posta em marcha de um curso superior sequencial de complementação de estudos no âmbito da Universidade Federal Fluminense. Busca-se compreender a necessidade ou motivação para a criação do curso; o projeto de definição do curso; quais estruturas organizacionais foram mobilizadas no processo; quais foram os principais desafios e limitações encontrados para a implementação do curso, bem como a culminação para a institucionalização do mesmo de modo a propiciar o seu funcionamento no âmbito da universidade. O estudo de caso pretende, ainda, levantar dados com relação ao atual funcionamento do curso, como práticas acadêmicas e administrativas que viabilizam sua existência, estabelecimento de disciplinas transversais, convocação e matrícula de alunos, números sobre o quantitativo do *staff* participante, seja de docentes, técnico-administrativos, bolsistas etc. Foram descritos no relatório os principais

resultados observados com a implementação do curso, analisando se houve impacto na organização, quais são visões futuras para o mesmo.

O estudo de caso fará o levantamento das orientações contidas nas normativas vigentes sobre o curso superior sequencial de complementação de estudos a nível nacional, tendo por base a LDB – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que define as modalidades de educação superior, Resolução CES nº 1, de 27 de janeiro de 1999 e a Resolução CES/CNE nº 01/2017, de 22 de maio de 2017, que dispõe sobre os cursos sequenciais de educação superior; A nível local, no âmbito da UFF, foram analisadas a Resolução CEP nº 68/2002 de 24 de abril de 2002, que regulamentou o oferecimento de cursos superiores sequenciais de complementação de estudos no âmbito da Universidade Federal Fluminense, e a Resolução CEP nº 292/2006, que alterou o Art. 3º da Resolução CEP nº 68/2002, do CEP, bem como a Resolução CEPEX/UFF nº 097, de 26 de maio de 2021 que estabelece Normas e Procedimentos Acadêmicos para funcionamento dos Cursos Superiores Sequenciais de Complementação de Estudos com destinação coletiva ministrados na UFF.

Será ainda considerada a Portaria UFF nº 68.260 de 16 de agosto de 2021, que define o Comitê Gestor Pedagógico do Curso Superior Sequencial de Complementação de Estudos em Desafios Globais, Ênfase em Desigualdades (Minor), curso analisado neste estudo de caso.

II. Procedimentos de campo - “os procedimentos de campo do protocolo devem enfatizar as principais tarefas ao coletar os dados” (YIN, 2001, p. 94).

Considerando que a pesquisadora se encontra inserida no local do campo de pesquisa, o acesso institucional se vê facilitado, excluindo-se a necessidade de se obter credenciais ou convites de modo a evitar eventuais barreiras de acesso à organização. Todavia, tanto a requisição e acesso a documentos específicos do caso em estudo, bem como o agendamento e realização das entrevistas, foram solicitados por meio do e-mail institucional do setor, com anuência prévia dos responsáveis pela coordenação do curso em análise.

III. Questões do estudo de caso - “é fundamental fazer a distinção entre os níveis de questões [...], já que pode haver cinco níveis de questões - sendo que somente os dois primeiros podem ser tratados pelo caso único” (YIN, 2001, p.96).

No nível 1, as questões são feitas sobre entrevistados específicos; já as questões do nível 2, as questões são feitas sobre casos individuais, inseridas no protocolo do estudo de caso. As questões previstas no roteiro a seguir se classificam como sendo de nível 2.

Foram conduzidas ao todo três entrevistas com entrevistados-chave, de modo a obter uma maior e melhor compreensão sobre o caso em análise. Tratando-se da implementação de um curso superior transversal do tipo sequencial de complementação de estudos, foram selecionados ao todo dois perfis de entrevistados: 1) dois membros técnicos-administrativos do Comitê Gestor Pedagógico do Minor em Desafios Globais, e 2) um docente, do Comitê Gestor Pedagógico do Minor em Desafios Globais.

Roteiro de questões para entrevista:

Perfil 01 - membro técnico-administrativo do Comitê Gestor Pedagógico do Minor em Desafios Globais;

Perfil 02 - membro docente do Comitê Gestor Pedagógico do Minor em Desafios Globais.

IV. Relatório do Estudo de Caso

O relatório do estudo de caso sobre o Minor em Desafios Globais foi elaborado com base nas técnicas de coleta e tratamento de dados definidos nesta pesquisa. Por meio da análise documental, de entrevistas, observações diretas, foram obtidos dados satisfatórios para serem contrastados com o arcabouço teórico deste trabalho, atendo-se aos objetivos específicos descritos no capítulo um. Este relatório serviu como relato de experiência de implementação de um curso na UFF que conjuga múltiplas áreas de conhecimento na UFF, proporcionando mudanças organizacionais e abrindo espaço para a mudança do paradigma geopolítico de conhecimento hegemônico. As informações pormenorizadas deste relatório constam no capítulo de Resultados e Análises desta pesquisa.

3.4 Técnica de Análise e Tratamento dos Dados

O presente trabalho optou pela Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (2016), como técnica para o tratamento dos dados obtidos na pesquisa. Bardin (2016) define a análise de conteúdo como um método de análise qualitativa de dados que permite a extração de informações e interpretações a partir de materiais em texto ou mídia. Este método se concentra na descrição objetiva e categorização de conteúdo a partir de uma variedade de

fontes, tais como transcrições de entrevistas, artigos de jornais ou discursos públicos. No presente trabalho, a análise de conteúdo será utilizada nas informações obtidas por meio das entrevistas realizadas para compor o estudo de caso.

A análise dos dados obtidos na pesquisa, segundo Bardin, (2016, p. 125) devem seguir as etapas que se estruturam em torno de três polos cronológicos:

- 1) a pré-análise;
- 2) a exploração do material, categorização ou exploração;
- 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

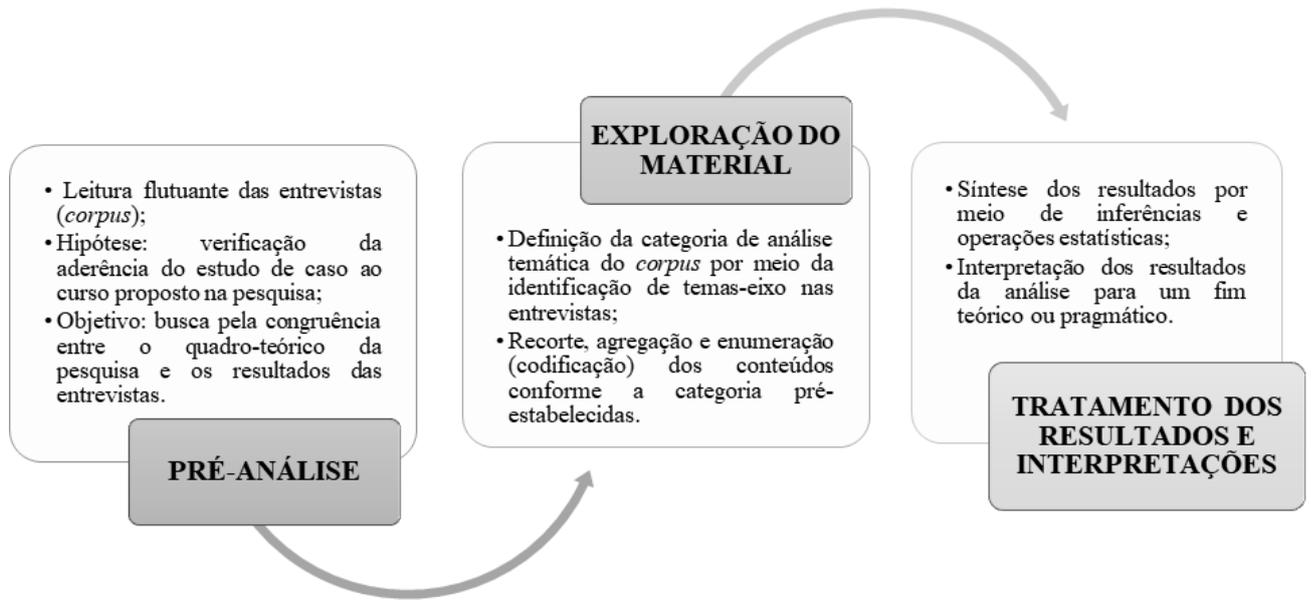
Para Bardin (2016), a **pré-análise** envolve a definição do objetivo da análise, a seleção do material a ser analisado e a definição dos critérios para a codificação dos dados. Na etapa de **leitura**, o material é lido e compreendido para que possa ser categorizado de acordo com os critérios estabelecidos. A **codificação** dos dados é a etapa em que as informações são categorizadas e agrupadas de acordo com os critérios definidos. Finalmente, na etapa de **tratamento dos resultados**, os dados codificados são analisados e interpretados para produzir resultados significativos.

O tratamento de dados com o método de análise de conteúdo de Bardin (2016) envolve as seguintes etapas:

- I. **Agrupamento**: as informações codificadas são agrupadas em categorias ou temas similares para facilitar a análise.
- II. **Análise de frequência**: a frequência de ocorrência das categorias ou temas são analisados para identificar padrões e tendências.
- III. **Interpretação**: os resultados da análise de frequência são interpretados para produzir conclusões e respostas para as questões de pesquisa.
- IV. **Verificação**: as conclusões a partir da revisão do material analisado e da revisão da literatura relevante são verificados.

Com base nos três tópicos de análise descritos por Bardin que incluem, a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretações, e considerando o desenvolvimento da análise proposto pela autora (2016, p. 132), segue abaixo o quadro-resumo para o procedimento do tratamento dos dados.

Figura 6 - Desenvolvimento da análise do conteúdo das entrevistas



Fonte: Elaboração da autora (2023), com base em Bardin (2016).

CAPÍTULO 4 - RESULTADOS E ANÁLISES

4.1 Os Cursos Superiores Sequenciais de Complementação de Estudos - uma via de ensino inovadora para valorização dos campos de saber

Com base nos objetivos específicos delineados no presente trabalho, a pesquisa propôs-se a verificar, entre as tipologias vigentes para cursos superiores, qual modelo melhor se identifica com a proposta de um curso transdisciplinar. Após realizar consulta às informações disponibilizadas pela UFF²¹ e pelo portal do e-MEC²², Ministério da Educação, e, especificamente no art. 44 da Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foram identificadas as tipologias de cursos superiores que seguem abaixo. Destacamos, assim, a redação contida no art. 44 da referida Lei que prevê, entre outras prerrogativas, os seguintes modelos:

A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente; (Redação dada pela Lei nº 11.632, de 2007).

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Quadro 5 - Configuração da oferta de Cursos Superiores no âmbito da UFF

Modelo	Tipo	Modalidade
Cursos de Graduação	Bacharelados (diploma) Licenciaturas (diploma) Tecnólogos (diploma)	Presencial ou à Distância (conhecido como EAD ou Curso Semipresencial, que é oferecido
Cursos Sequenciais	Complementar (certificação)	

²¹ Os principais modelos de cursos superiores oferecidos no âmbito da UFF podem ser consultados em <https://www.uff.br/?q=cursos-0>

²² Segundo o portal e-MEC, do Ministério da Educação, a educação superior abrange os seguintes cursos e modalidades de ensino que podem ser consultados nessa página <https://emec.mec.gov.br/emec/educacao-superior/cursos>

Cursos de Extensão	Ações, Projetos, Programas (certificação)	somente para alguns cursos)
Cursos de Pós-Graduação	Lato Sensu (certificado) Stricto Sensu (diploma)	

Fonte: Autora (2023) com base no portal oficial da UFF.

Após a retida análise sobre a descrição acerca das diferentes tipologias de cursos para o ensino superior, identifica-se o curso superior sequencial de complementação de estudos como sendo o modelo mais próximo e adequado à proposta curricular de um curso transdisciplinar e decolonial sobre o Bem Viver na UFF. Para a inclusão de uma formação com certificação nos moldes decoloniais faz-se necessária uma estrutura não compartimentalizada e flexível, que ultrapasse as barreiras epistemológicas próprias de cada disciplina, ampliando o horizonte do saber e de vivência do aluno. Trata-se também de um curso que de certa forma é introdutório, dado seu caráter embrionário, devendo ser aberto aos alunos com formação mínima do Ensino Médio, matriculados no Ensino Superior.

Assim, tal escolha é radicada nas seguintes justificativas complementares: a) os cursos de graduação não se enquadram na presente proposta, pois configuram um formato extenso, com duração média de 4 (quatro) anos e por apresentarem maior grau de profundidade e complexidade. Ademais, os cursos de graduação são oferecidos por área de conhecimento entre as áreas fundamentais das ciências exatas e naturais, das ciências humanas e das letras ou artes, e de caráter técnico-profissional. b) os cursos de pós-graduação possuem como exigência mínima a conclusão em um curso superior de graduação, o que se distancia da proposta de um curso decolonial sobre o Bem Viver na UFF, que pretende levar este rol de conhecimento aos alunos desde seu ingresso no Ensino Superior, de forma abrangente e inclusiva, dada a urgência do tema. Tal modelo não é exatamente incompatível com o ensino decolonial, pelo contrário, deve-se inclusive ser estimulada a formação na pós-graduação sobre estudos decoloniais. c) por último, os cursos de extensão nas universidades poderiam apresentar-se como um modelo adequado para a criação de um curso superior decolonial sobre o Bem Viver, todavia as ações e projetos de extensão são vinculados às estruturas e departamentos de curso, com forte compartimentalização e divisão do conhecimento por áreas, característica oposta a que se pretende na proposta desta pesquisa. De igual forma ao argumento apresentado para os cursos de pós-graduação, os cursos de extensão, dada sua particularidade de serem voltados para problemas locais, possuem forte vocação para expandirem os estudos decoloniais.

A presente pesquisa referenda a escolha pelo modelo de curso superior sequencial de complementação de estudos com base no texto do **Parecer CNE/CES nº 968/98**, aprovado em 17 de dezembro de 1998, que dispõe sobre os Cursos Sequenciais no Ensino Superior. Com base neste Parecer, alguns extratos merecem destaque, como a afirmação de que estes cursos “não se identificam com as tradicionais áreas do conhecimento, com suas aplicações ou com as áreas técnico-profissionais [...] sugere que campos de saber podem constituir-se a partir de elementos de mais de uma das áreas do conhecimento” (Parecer CNE/CES nº 968/98, p. 07).

Esta definição faz-se extremamente relevante no bojo desta pesquisa que identifica a transversalidade, em oposição a compartimentalização do ensino, como uma característica necessária à descolonização da universidade. Os cursos sequenciais tratam-se, portanto, de uma possibilidade de complementação de estudos de forma inovadora, flexível e abrangente, pois afirma que “o avanço do conhecimento contemporâneo pela vertente da interdisciplinaridade, aliado ao caráter de flexibilidade e de convite à inovação [...] permitem - ou melhor, recomendam - que ambas as interpretações sejam adotadas” (Parecer CNE/CES nº 968/98, p. 07).

A flexibilidade a que tratamos nos cursos sequenciais dão abertura a novas propostas de ensino inter e multidisciplinares e dá margem a se pensar em novas estruturas menos rígidas e demarcadas por linhas epistemológicas delimitadoras. A transversalidade e flexibilidade trazidas por essa modalidade de curso superior reafirmam a finalidade da universidade enquanto espaço para reflexão dos problemas sociais. O Parecer sugere ainda que os cursos sequenciais bem-sucedidos podem “vir a constituir-se em embriões de futuros cursos de graduação, hoje ainda não divisados” (Parecer CNE/CES nº 968/98, p. 09).

Um grande desafio encontrado no âmbito da universidade no momento de se pensar a criação de um curso é justamente com relação a sua estrutura, filiação, corpo docente e uma série de requisitos normativos institucionais que ao mesmo tempo que dão corpo, também limitam esta atividade. Ao falarmos da transversalidade dos campos de saber, nos deparamos com a barreira que é criar um curso com docentes e discentes das múltiplas áreas de conhecimento. Como demonstram os cursos sequenciais, essa barreira e tantas outras podem ser superadas, pois a proposta deste formato de curso é trazer a conjugação dos campos de saber e prever a vinculação “a um ou mais dos cursos de graduação reconhecidos que sejam ministrados pela instituição de ensino” (Parecer CNE/CES nº 968/98, p. 11).

No âmbito da UFF, destacam-se as informações contidas na **Resolução CEPEX/UFF Nº 097**, de 26 de maio de 2021, que estabelece Normas e Procedimentos Acadêmicos para

funcionamento dos Cursos Superiores Sequenciais de Complementação de Estudos com destinação coletiva ministrados na UFF. Esta resolução apresenta-se como inovadora em sua constituição por pavimentar o caminho no seguimento da adoção de cursos complementares transversais ao conhecimento e regulamentando uma estrutura não convencional para estabelecimento de tais cursos. No art. 2º da referida Resolução temos que os cursos superiores sequenciais poderão ser oferecidos tanto pelas coordenações ou “por um conjunto de coordenações de curso e/ou departamentos de ensino, a partir de uma ou mais áreas de conhecimento, caracterizando curso sequencial na modalidade transversal e multidisciplinar”. Quando se trata da oferta de um curso multidisciplinar que conjugue mais de uma coordenação de curso, o art. 2º afirma que os mesmos funcionarão com “um Comitê Gestor Pedagógico, responsável pela coordenação e administração do curso, que será designado através de Portaria”

Com base na pesquisa documental realizada, conclui-se, portanto, que, no presente momento, o modelo de curso superior sequencial de complementação de estudos, apresenta-se com formato e regulamentação compatíveis à proposta de criação de um curso decolonial sobre o Bem Viver na UFF, por trazer em sua constituição características tais como: a transversalidade e multidisciplinaridade, flexibilidade, inovação e abrangência dos campos de saber.

4.2 Breve relato do estudo de caso - um caso pioneiro para criação de um curso decolonial na UFF

A partir da definição do modelo de curso superior mais adequado à proposta desta pesquisa, foram identificados no âmbito da UFF, dois modelos de cursos superiores sequenciais intitulados: Minor em Desafios Globais, com ênfase em Desigualdades e Minor em Empreendedorismo e Inovação. Atendo-se às características de transversalidade e de maior flexibilidade na formulação e implementação do curso, optou-se por realizar o estudo de caso sobre o Minor em Desafios Globais, por este ter contar com a participação de docentes e discentes de diferentes áreas de conhecimento, por ter seu funcionamento com base em um comitê gestor pedagógico - definido por meio da Portaria UFF Nº 68.260 de 16 de agosto de 2021 - e por ter propiciado mudança na regulamentação, até então vigente no âmbito da universidade, para que sua estrutura fosse viável e executável, promovendo uma alteração organizacional que favorece e abre caminho, não somente para a

transdisciplinaridade, mas também para a formação decolonial ampliada, em uma estrutura ainda predominantemente funcional e positivista.

A presente pesquisa debruçou-se sobre os estudos decoloniais e sobre a necessidade em se realizar a urgente tarefa de decolonizar a universidade, instituição ainda marcadamente pela colonialidade do ser, do poder e do saber. Neste sentido, o Minor em Desafios Globais, ao inovar trazendo alterações de cunho organizacional e pedagógico, conformando um comitê gestor pedagógico, constituído por docentes e técnicos-administrativos da universidade, fez que a instituição se alterasse e se atualizasse para que fosse possível implementar este novo curso em Desafios Globais. Este histórico é inovador, pois o que observamos nas instituições, sobretudo públicas, é uma atuação dentro dos limites possíveis, sob os guarda-chuvas institucionais regulamentares. No entanto, o Minor em Desafios Globais propôs uma transformação nesse sentido, pois teve que se desenvolver em duas frentes. Por um lado, levar a cabo a criação e definição de seu plano pedagógico institucional transversal e por outro, a necessidade em se alterar as normativas na instituição para que o mesmo fosse posto em prática. Por estes argumentos, e os demais que serão apresentados a continuação, é que o estudo de caso teve como objeto/sujeito o Minor em Desafios Globais da UFF.

Após a realização das três entrevistas com os entrevistados-chaves, integrantes do comitê gestor pedagógico e convidados para contribuir a este estudo de caso, importantes narrativas foram identificadas que vão nos mostrar como o caminho para a transformação de uma cultura organizacional, vai depender da atuação de múltiplos atores e instâncias, da organicidade do projeto, da cultura anterior e da que está sendo proposta, entre outros tantos fatores que serão trazidos a continuação. A ideia que dá origem para o curso que hoje se denomina Minor em Desafios Globais, iniciou-se com a necessidade de buscar entrelaçar a política linguística (vide PULE)²³ levada a cabo na Superintendência de Relações Internacionais - SRI - à estruturação da internacionalização em casa. O que a SRI buscava era implementação de um curso transversal e multidisciplinar, que tivesse certa organicidade, oferecendo ao aluno um curso regulamentado, atrativo e que oferecesse uma certificação. Este curso serviria a dois propósitos da internacionalização da universidade: a atração de alunos, pesquisadores e professores estrangeiros e também ao desenvolvimento em casa da política linguística na UFF, dando ao aluno a possibilidade de ampliar o horizonte em sua formação linguística. Conforme identificado no início do projeto, este:

²³ O Programa de Universalização de Línguas Estrangeiras (PULE) se insere nessa narrativa por oferecer de forma gratuita e inclusiva, o ensino de línguas estrangeiras para alunos e funcionários da UFF.

“só daria certo se a oferta do curso em línguas estrangeiras fosse voltada também para os nossos alunos na UFF, pois todas as tentativas anteriores oscilavam, e as turmas acabavam apenas com alunos brasileiros e o curso previsto para ser ofertado em língua estrangeira acabava sendo dado em Português”. (MD1)

“Para ser um curso de atração externa, voltado para o público estrangeiro, era necessário preparação, planejamento e uma estrutura formal. E isto não acontecia com a oferta de disciplinas isoladas, sem uma previsão para sua oferta”. (MT1)

Como então, após a identificação da necessidade de criação de um curso nesse formato, chegou-se à conclusão sobre o modelo de curso sequencial de complementação de estudos? Esta identificação deu-se em um encontro do CGRIFES - Conselho de Gestores de Relações Internacionais das IFES -, na UFF, em 2019, por meio do qual, em sua fala de apresentação, a reitora da UFMG destacou a oferta de cursos transversais de formação. Naquele momento, verificou-se a possibilidade de construir um curso com base na integralização do currículo em diversos campos de saber.

“eles [a UFMG] tinham alguns cursos transversais que já faziam parte da cultura organizacional daquela universidade. E era justamente o que a SRI estava tentando realizar de forma orgânica na UFF”. (MT1)

Após o conhecimento deste modelo, no âmbito da educação superior no Brasil, foi então identificada a estrutura, com uma formação transversal e paralela a formação principal para o percurso formativo do aluno, mas a UFF não possuía essa cultura de uma formação transversal. Todavia, na universidade existia uma experiência interessante que era o Minor em Empreendedorismo e Inovação, com mais de uma década de existência na UFF, abertos a todos e dentro dos moldes dos cursos sequenciais. Naquele momento, por meio de um benchmarking, pensou-se que este poderia ser o modelo a ser seguido. Para isto, foram realizadas pesquisas, levantamento de informações e algumas reuniões, por meios dos quais se chegou à conclusão de que o Minor pensado na SRI teria outro perfil, com foco na transversalidade, pois aquele era atrelado ao departamento de Administração, com docentes do mesmo departamento. Foi quando se pensou em criar uma cultura de formação paralela ao currículo e que esta fosse transversal. Até então, o Minor em Empreendedorismo e Inovação era o único exemplo de formação complementar na UFF. Por meio desse levantamento interno, chegou-se finalmente ao modelo do curso superior sequencial de complementação de estudos, balizado pela LDB.

"a SRI queria um curso que fosse transversal e multidisciplinar, essa era a ideia. Por meio de um edital interno e não mais com as disciplinas avulsas. Com a organicidade do projeto, descobrimos até onde poderíamos ir". (MT1)

"descobriu-se qual seria o modelo; a lei protegia; seria então possível dar esta formação ao aluno. (MD1)

"o modelo de curso sequencial de formação transversal mostrou-se como a melhor opção para alcançar os objetivos". (MT2)

Com o modelo definido era hora de se pensar uma temática, uma linha de formação deste curso. Naquele momento, a UFF tinha acabado de receber o resultado de um ranking internacional que apontava que a universidade apresentava um problema de articulação entre os ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU. A universidade possuía diversas ações neste sentido, mas que operavam de forma isolada. Foi quando se pensou que este novo Minor poderia suprir essa demanda, sendo uma resposta ao diagnóstico dado, no sentido de melhor articular os ODS, abrindo um campo de formação muito mais amplo para os alunos. A ideia inicial era fazer um curso sobre a temática de todos os ODS, todavia, em conversas com a Pró-reitora de Graduação, chegou-se à conclusão de que deveria haver um recorte, optando por um único ODS. Então, por que escolher pela ênfase em desigualdade entre os ODS? Porque este já era um tema forte entre os PRINTs²⁴ - Programa Institucional de Internacionalização da Capes - na UFF. Já existia, entre os PRINTs em desenvolvimento, projetos articulados dentro da temática de desigualdades. Foram, assim, convidados os docentes envolvidos nos PRINTs e de outras áreas, todos apresentando enorme receptividade ao projeto. Outra pergunta que se seguiu naquele momento foi, por que um Minor em Desafios Globais e não unicamente em Desigualdades? Porque esperava-se com o tempo que o projeto fosse se expandindo a outros ODS, sendo que os Desafios Globais envolveriam todos os demais.

Com a definição sobre o formato do curso e a temática a ser oferecida, surgia um novo desafio: como convencer os professores da UFF a participarem e se engajarem no projeto? No caso da UFMG, a universidade contava com uma institucionalização, uma plataforma para cadastramento desses cursos, sob a administração da Secretaria das Formações Transversais

²⁴ Para mais informações sobre o PRINT na UFF, acessar <https://print.uff.br/areas-tematicas/>.

(FTs)²⁵. A saída pensada foi identificar os docentes que ofereciam disciplinas em Línguas Estrangeiras no âmbito da UFF, utilizando estas disciplinas, que já estavam presentes na grade horária do professor, para abertura de vaga para o Minor, como uma reserva de vagas para este curso. Com isto, o Minor seria a oferta de um conjunto de disciplinas de vários departamentos da UFF. A reserva de vagas nas disciplinas já era uma prática na universidade e seria possível na graduação e na pós-graduação, sem grandes impactos na grade horária do professor. Diante da necessidade de se alinhar diversos aspectos institucionais e pedagógicos, com a elaboração de um projeto oficial, que envolveria tanto a gestão da UFF quanto a participação de Pró-Reitorias, foi então que a proposta foi levada ao Gabinete da universidade. Era necessária a obtenção do apoio institucional para promover a mudança organizacional em andamento. Imediatamente após as primeiras tratativas, o Prof. Antônio Claudio, reitor da universidade, mostrou-se favorável ao projeto.

“o professor [Antônio Cláudio] comprou a ideia e disse que não seria mais um projeto da SRI, mas sim um projeto da UFF tocado pela SRI”. (MT1)

“assumindo isso como um projeto institucional, nos deu a possibilidade de avançar, pois seria ainda necessário passarmos pelo CUV [Conselho Universitário]. Era um projeto acadêmico, saindo de um setor que não era acadêmico”. (MD1)

Contando, portanto, com a definição do formato do curso, com a temática abordada e com o respaldo institucional da alta gestão da universidade, era necessário retomar a conversa sobre a participação e engajamento dos professores. Surgiu também a preocupação sobre a criação de um curso somente em línguas estrangeiras, pois poderia parecer uma prática excludente ou incluyente a depender da análise. Desde o ponto de vista da SRI o projeto era visto como uma forma de incluir os alunos, promovendo a internacionalização em casa. Seria um treinamento tanto para os professores ao ensinarem suas disciplinas em língua estrangeira, quanto para os alunos que haviam ou não feito a formação linguística no PULE. Retomando a ponte com os professores, foram realizadas reuniões pontuais com cada docente do projeto, incluindo também o coordenador do curso e o diretor da unidade como forma de convencimento e respaldo institucional para que o docente pudesse se envolver na empreitada. Cada departamento/ coordenação definiu qual seria o melhor formato para oferecer a

²⁵ Para mais informações, acessar o Catálogo das atividades acadêmicas curriculares de Formação Transversal da UFMG neste link <https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/FT/CatFT20212.pdf> e sua coordenação pela Secretaria das Formações Transversais (FTs) <https://www.ufmg.br/prograd/formacoes/>.

disciplina, se seria obrigatória ou optativa, na graduação ou na pós-graduação. Em alguns casos, disciplinas criadas na pós foram espelhadas na graduação. Em outra situação houve a abertura de disciplinas apenas para o Minor e em outros para o curso de graduação também, seguindo a realidade de cada coordenação.

“a História [o curso], por exemplo, criou uma disciplina optativa na graduação. No [curso de] Direito, já havia algumas disciplinas obrigatórias na graduação. Na Economia [no curso] tinham várias disciplinas em inglês da pós-graduação que foram espelhadas para a graduação. Interessava ao Minor que o professor já estivesse comprometido com essa carga horária e que abrisse reserva de vaga para o Minor”. (MT1)

O que se observa, desta forma, é que o Minor em Desafios Globais é uma costura da UFF inteira, unindo a oferta das disciplinas em línguas estrangeiras na universidade. Com o resultado, temos a mudança na legislação até então vigente, para incluir uma estrutura que fosse transversal e multidisciplinar. As mudanças caminhavam de mãos dadas, por um lado, a regulamentação e pelo outro o desenvolvimento do projeto pedagógico do curso, nos moldes dos cursos sequenciais. Essa alteração, como anteriormente dito, era necessária, pois, as regulamentações na universidade haviam sido pensadas para o Minor em Empreendedorismo e Inovação, sem uma base necessariamente transversal. A nova regulamentação dos cursos sequenciais na UFF prevê não somente o Minor em Desafios Globais, mas também qualquer outro curso sequencial que venha a surgir na UFF. Para o novo texto regulamentar havia que se pensar na gestão do curso, até então inovadora para a universidade.

“não poderíamos criar a ideia e dar todo o trabalho que demanda a implementação na mão do outro. Então se pensou na criação de um comitê gestor pedagógico, com docentes e técnicos, com pessoas da SRI e docentes do programa”. (MT1)

“com a secretaria [funcionando] na SRI, institucionalizando o projeto. Nenhum curso é administrado por um comitê gestor e sim, por um coordenador”. (MD1)

“trata-se de um caso único na UFF. Graças ao apoio institucional e inovador do reitor é que foi viável”. (MT1)

“oferece maior liberdade aos docentes envolvidos para se aprofundarem em temáticas nem sempre compreendidas nas disciplinas regulares de seus cursos e programas de origem”. (MT2)

A princípio, estabeleceu-se que seria um projeto piloto, de um ano e meio, para a formação da primeira turma do curso. O projeto foi lançado com certa apreensão e inquietação, afinal, receberiam inscrições? Uma vez que se tratava da criação de uma nova cultura. O primeiro edital de chamada pública foi lançado em 2021, com a oferta de 50 vagas e contou com o triplo no número de inscritos. Criou-se um site multilíngue sobre o Minor em Desafios Globais como forma de atração interna e externa e para divulgar o novo modelo de formação em eixos temáticos.

“temos um curso. Tivemos demanda, temos os professores, as chamadas são abertas a cada semestre e já funciona como um curso e não mais como projeto piloto. É um projeto que surge de forma embrionária, que se institucionaliza e que transforma a cultura na formação do aluno. Foi um projeto que fez um pouco o caminho inverso, buscando consolidar a internacionalização em casa, criou-se uma formação transversal que agora pode ser uma cultura na UFF para os novos cursos transversais, sem serem necessariamente em línguas estrangeiras.” (MT1)

“conforme relatos encaminhados à coordenação do programa, a experiência foi positiva no sentido de trazer discentes de outras áreas de conhecimento, que agregam novas contribuições por meio de suas perspectivas, e diversificam a abordagem e percepção do grupo” (MT2)

Cabe ressaltar importantes implicações sobre o futuro dos cursos sequenciais de complementação de estudos na UFF. Em seu discurso de posse realizado em janeiro de 2023, o professor Antônio Claudio, reitor da universidade, menciona o Minor e há uma previsão para que no novo PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional da UFF - com vigência de (2023-2026) haja uma diretriz para criação de novos Minors, dentro da linha de inovação curricular e internacionalização do currículo. A criação deste Minor em Desafios Globais acabou por fortalecer outra prática de ensino na UFF, que se popularizou durante a pandemia, conhecida como COIL - *Collaborative Online International Learning* - uma vez que há a oferta constante de disciplinas em línguas estrangeiras, com uma estrutura formal, favorecendo este tipo de colaboração internacional.

Um importante dado relacionado ao lançamento deste projeto foi a ampla participação de alunos cotistas da UFF. Foram selecionados mais alunos cotistas do que o número de vagas reservadas, pois muitos foram deslocados para a ampla concorrência, devido a seu desempenho e colocação no edital de seleção, desmistificando de certa forma, a afirmação de que o curso poderia ser majoritariamente excludente. Para que o curso obtivesse sucesso em

sua empreitada, foram realizados diversos *workshops* sobre o ensino em línguas estrangeiras, e o treinamento do aluno em línguas com o PULE. Quais seriam, portanto, as perspectivas para o futuro do Minor em Desafios Globais, com o início de uma nova fase institucional? Identificam-se alguns pontos, tais como:

- a) realização de ajustes curriculares;
- b) maior participação de docentes no programa, a fim de não se criar uma dependência para com docentes específicos;
- c) verificar a possibilidade de se atribuir pontuação aos departamentos de curso que trabalhem com o Minor;
- d) consolidação do curso e sua remoção para fora da SRI, com a possibilidade de criação de uma secretaria/instância de coordenação dos Minors da UFF, nos moldes que a UFMG já realiza.

Como conclusão das narrativas obtidas por meio das entrevistas realizadas, apreende-se que a institucionalização dos Minors na UFF deve avançar, sendo este um encaminhamento desejável. O Minor em Desafios Globais pavimentou o caminho necessário dando a institucionalização necessária para a formação transversal e agora abrindo novas frentes que podem servir para a implementação de estudos decoloniais de forma regular e como formação complementar às diversas áreas de saber. Este breve relato, assim, mostrou que a implementação de um projeto, ou de uma política pública, não segue um caminho linear, ou uma ordem cronológica ou de hierarquia de etapas e processos, em que para cada etapa haverá um agente público responsável, com escopo pré-definido. Este exemplo considerou também a participação e impacto dos burocratas de rua, para que esta cultura seja uma realidade.

Quadro 6 - Categorização e codificação do material de análise nas entrevistas para o estudo de caso

Categorias de Análise	Temas-Eixo identificados	Extratos das Entrevistas
<p>Fatores Positivos do Curso Superior Sequencial de Complementação de Estudos, objeto do estudo de caso</p>	<p>Formação Transversal</p>	<p><i>“em se tratar de um curso sequencial, organiza-se como uma formação complementar aos alunos de graduação e pós-graduação, garantindo a possibilidade de criação de um curso transdisciplinar, passível de receber discentes e docentes de diversas áreas de conhecimento na Universidade” (MT2)</i></p> <p><i>“a SRI queria um curso que fosse transversal e multidisciplinar” (MT1)</i></p> <p><i>“o modelo de curso sequencial de formação</i></p>

		<p><i>transversal</i> mostrou-se como a melhor opção para alcançar os objetivos” (MT2)</p> <p>“foi um projeto que fez um pouco o caminho inverso, buscando consolidar a internacionalização em casa, criou-se uma formação transversal que agora pode ser uma cultura na UFF para os novos cursos transversais, sem serem necessariamente em línguas estrangeiras.” (MT1)</p> <p>“possuindo como seu primeiro princípio norteador a transversalidade do ensino, que envolve o fortalecimento e a aquisição de competências plurais e polivalentes, tanto da parte do corpo docente quanto discente, cada vez mais necessária para a construção de um conhecimento científico de ponta e socialmente relevante” (MT2)</p> <p>“os aspectos positivos da multidisciplinaridade foram de grande destaque” (MT2)</p>
	Dinamicidade e flexibilidade do Currículo	<p>“dinamicidade da estrutura curricular do curso, que pode se adequar às mais novas tendências globais” (MT2)</p> <p>“esse dinamismo torna o curso mais atrativo para alunos locais e internacionais, e permite a participação de professores convidados e palestrantes nas disciplinas de sua grade curricular” (MT2)</p> <p>“oferece maior liberdade aos docentes envolvidos para se aprofundarem em temáticas nem sempre compreendidas nas disciplinas regulares de seus cursos e programas de origem” (MT2)</p>
	Enriquecimento do conhecimento	<p>“permite a presença de estudantes de múltiplas áreas de conhecimento que podem dividir suas perspectivas e percepções acadêmicas, contribuindo para o enriquecimento do conteúdo adquirido” (MT2)</p> <p>“com base em pesquisas realizadas pela coordenação do curso, para os discentes, a oportunidade de realizar estudos transversais em uma temática de relevância global, [...] foi enriquecedora e de grande relevância para a formação acadêmica” (MT2)</p> <p>“conforme relatos encaminhados à coordenação do programa, a experiência foi positiva no sentido de trazer discentes de outras áreas de conhecimento, que agregam novas contribuições por meio de suas perspectivas, e diversificam a abordagem e percepção do grupo” (MT2)</p>
	Internacionalização do Ensino	<p>“permite a facilitada participação de membros da comunidade acadêmica internacional, tanto alunos quanto professores, ao se tratar de um curso independente” (MT2)</p> <p>“os resultados foram extremamente satisfatórios,</p>

		<p>tendo sido o curso premiado com Menção Honrosa na 4ª edição do Prêmio MEIN (2022) da Organização Universitária Interamericana (OUI), e se mostrando como uma iniciativa inovadora para a internacionalização acadêmica da Universidade” (MT2)</p> <p>“desejo de fortalecer as práticas de internacionalização em casa da universidade, trazendo ao currículo local temas de relevância internacional” (MT2)</p>
<p>Fatores de Desafio para o Curso Superior Sequencial de Complementação de Estudos, objeto do estudo de caso</p>	<p>Desafios organizacionais</p>	<p>“era um projeto acadêmico, saindo de um setor que não era acadêmico”. (MD1)</p> <p>“principais desafios organizacionais se deram por conta da estrutura proposta de curso sequencial transdisciplinar” (MT2)</p> <p>“a presença de docentes e disciplinas de múltiplos departamentos e cursos de graduação, assim como de programas de pós-graduação, tornaram necessária a atualização da legislação de cursos sequenciais existente na Universidade, assim como a necessidade de decisão sobre onde seria registrada a coordenação do curso” (MT2)</p> <p>“assumindo isso como um projeto institucional, nos deu a possibilidade de avançar, pois seria ainda necessário passarmos pelo CUV” (MD1)</p> <p>“foi necessária a reestruturação da Resolução CEPEX que estabelece Normas e Procedimentos Acadêmicos para funcionamento dos Cursos Superiores Sequenciais de Complementação de Estudos com destinação coletiva ministrados na UFF”(MT2)</p>
	<p>Desafios acadêmicos</p>	<p>“os principais desafios dizem respeito ao planejamento das ações acadêmicas do programa, levando-se em conta os aspectos logísticos da sua composição”(MT2)</p> <p>“não poderíamos criar a ideia e dar todo o trabalho que demanda a implementação na mão do outro. Então se pensou na criação de um comitê gestor pedagógico, com docentes e técnicos, com pessoas da SRI e docentes do programa”. (MT1)</p> <p>“a necessidade de comprometimento dos docentes envolvidos necessita de constante atenção, tendo em vista as demandas departamentais de seus cursos de origem” (MT2)</p>

Fonte: Elaboração da autora (2023), com base em Bardin (2016)

Com os resultados obtidos por meio das entrevistas, foi possível identificar alguns temas-eixos mencionados com certa frequência. Esses temas foram divididos entre fatores

positivos e fatores de desafio, relacionados ao objeto deste estudo de caso. Entre os fatores positivos, nota-se repetição com relação à transversalidade da formação; à dinamicidade e flexibilidade do currículo; ao enriquecimento do conhecimento e à internalização do currículo. Para os fatores de desafio, houve repetição de termos e expressões que remontavam aos desafios organizacionais e pedagógicos ligados ao projeto do Minor em Desafios Globais. Com a identificação dos temas-eixos presentes nas entrevistas, o quadro a seguir apresenta a interseção dos achados no estudo de caso com os eixos-teóricos que embasaram a pesquisa. Por meio desta análise, é possível identificar os elementos que apontam a viabilidade de criação de cursos transversais na UFF, ensejando, inclusive, novas abordagens decoloniais.

Quadro 7 - Intersecção entre o referencial teórico da pesquisa e os achados no estudo de caso

Eixos Teóricos da pesquisa		
Estudos Decoloniais	Mito da Sustentabilidade e Universalidade do Bem Viver	Decolonizar a Universidade
Minor em Desafios Globais na UFF		
<p>Depreende-se das leituras sobre os estudos decoloniais, que o Estado é um dos principais reprodutores do paradigma colonial-capitalista. O que implica que, tanto a administração pública <i>ipsis litteris</i>, quanto as instituições públicas, burocratas de rua, todos estão sob esta lógica vigente. Sendo a UFF uma instituição da administração pública indireta, em regime autárquico, a mesma não estaria a salvo dos cânones do paradigma da modernidade/colonialidade.</p> <p>Neste sentido, o que o “giro decolonial” propõe é a descolonização das ciências sociais, pois, se toda teoria serve para algo ou para alguém, é razoável partir do princípio de que ela reproduz relações de colonialidade do próprio poder, do ser e do saber (QUIJANO, 2010; MIGNOLO, 2008).</p> <p>O Minor em Desafios Globais, com ênfase em Desigualdades, considera em sua temática os</p>	<p>Apesar de o Minor em Desafios Globais analisado neste estudo de caso não focar na questão ambiental propriamente, dado seu escopo de alcance, por ter em sua denominação os “desafios globais”, apreende-se que é oportuno e favorável a inclusão de uma segunda formação, nesse mesmo formato, sobre a temática ambiental.</p> <p>Conforme os argumentos apresentados nesta pesquisa, faz-se necessária a incorporação da vertente decolonial na universidade, sobretudo na produção de conhecimento acerca da sustentabilidade. Por estar atrelado aos ODS, e, portanto, à Agenda 2030 da ONU, há uma determinação sobre a produção do conhecimento a ser utilizado nesta formação.</p> <p>Uma das grandes rupturas provocadas pela modernidade/colonialidade foi a</p>	<p>O que se verifica ao analisar o estudo de caso sobre o Minor em Desafios Globais é o mérito deste projeto ter conseguido alterar as normativas vigentes de modo que fosse possível criar um curso transversal na UFF. Trata-se de um curso que, diferentemente dos demais, não é coordenado por uma coordenação de curso, mas sim por um comitê gestor pedagógico.</p> <p>A busca por essa transversalidade e alteração na forma como o curso é estruturado, nos lembra o conceito de “universidade rizomática” em (CASTRO-GÓMEZ, 2007) que defende que a departamentalização na universidade, criando refúgios para as epistemes, é algo que deve ser superado no exercício de decolonizar a universidade.</p> <p>Assim, o Minor em Desafios Globais acertou um alvo que ele mesmo não previa. Todavia, deve-</p>

<p>estudos pós-coloniais e decoloniais, o que representa um avanço sobre este campo de saber.</p> <p>Com tema centrado nas Desigualdades, abre-se uma enorme brecha de oportunidade para uma abordagem do tema desde uma perspectiva decolonial que relaciona os problemas da sociedade a um colonialismo global (BALLESTRIN, 2013) que ainda nos assola. Cabe menção que os estudos decoloniais atravessam a formação do Minor em Desafios Globais, não sendo, porém, sua temática principal.</p> <p>Todavia, com um formato flexível e transversal, este Minor prevê ajustes curriculares em sua estrutura pedagógica, além da inserção de novos docentes ao programa, o que abre oportunidade para a consideração da abordagem dos estudos decoloniais de forma mais abrangente.</p> <p>As desigualdades, em especial desde um ponto de vista territorial na América Latina, são apontadas como sendo um dos efeitos diretos do colonialismo, que perdura nos dias atuais, para além das independências tardias.</p> <p>Recomenda-se, assim, a consideração das matrizes epistemológicas, para a ampliação de novos Minors na UFF, que se insiram na perspectiva dos desafios globais, de modo a se evitar a propagação de uma episteme que serve a manutenção das colonialidades.</p>	<p>separação do binômio ser humano-natureza, ruptura esta que opera até os dias de hoje. O mito da sustentabilidade consiste em ver a sustentabilidade como um conceito instrumentalizado pelas leis de mercado e não como um projeto de vida. O atual paradigma civilizatório não oferece as saídas para a questão ambiental.</p> <p>O Minor em Desafios Globais, com ênfase em Desigualdades, apresenta estrutura e proposta pedagógica com abrangência necessária para a criação de novos Minors que se insiram nos desafios globais. Sua estrutura transversal poderá ser benéfica neste sentido.</p> <p>Todavia, conceitos como “global”, “planetário”, “sistema-mundo”, “internacional”, entre outros dessa semântica, estão inscritos em uma ordem teórica-epistemológica, servindo a interesses e propostas próprias.</p> <p>Neste sentido, ao abordar a temática dos Desafios Globais, cabe pontuar que estes conceitos podem variar desde o epicentro de onde são definidos. Apesar de haver um senso comum a respeito da questão ambiental ser uma prioridade nas agendas de governo, a abordagem do problema possui variações e discrepâncias, que esta pesquisa buscou demonstrar ao tratar a sustentabilidade sob a lente decolonial.</p> <p>Verifica-se, após a análise do estudo de caso, que a implementação do Minor em</p>	<p>se destacar que há uma diferença entre transversalizar a formação, e de fato propor-se a repensar a episteme utilizada nesta formação (como o questionamento sobre a produção de conhecimento).</p> <p>Decolonizar a universidade não é somente reestruturar, ou descentralizar. E estas são também as barreiras comuns da administração nas organizações, que seguem muitas vezes uma produção de conhecimento mainstream anglo-saxão (ABDALLA; FARIA, 2017; IBARRA-COLADO, 2006).</p> <p>Decolonizar aqui não é apenas um conceito da moda, mas sair de uma estrutura ortodoxa para uma que problematize a produção de conhecimento. A decolonização da universidade traz a possibilidade de acessar outras epistemologias.</p> <p>O Minor em Desafios Globais, logrou transversalizar a formação na UFF, sendo um caso pioneiro, mas seu foco não é precisamente os estudos decoloniais e as epistemologias do sul global, embora possam ser temas presentes em algumas ementas dos cursos.</p> <p>Faz parte da decolonização da universidade promover a mudança organizacional, reformulando estruturas compartimentalizadas, a fim de favorecer a transversalidade na formação, mas faz parte também dessa decolonização, a busca pela superação dos limites epistemológicos impostos pela universidade cartesiana.</p> <p>A decolonização na universidade funciona como uma pinça dupla: de decolonizar a estrutura</p>
---	---	--

	<p>Desafios Globais abre uma enorme janela de oportunidade para a criação de um Minor centrado na questão ambiental, podendo este incluir em sua estrutura e proposta curricular a lente decolonial e a cosmologia do Bem Viver, privilegiando os saberes locais.</p>	<p>organizacional ao passo que decoloniza a produção do conhecimento, que atualmente privilegia o paradigma capitalista-ocidentocêntrico. Busca-se tratar de forma complexa, uma instituição complexa (CASTRO-GÓMEZ, 2007).</p> <p>Podemos assim, afirmar que o Minor em Desafios Globais, ainda que esteja assentado em uma lógica ocidental, derrubou barreiras e abriu caminho para que novos Minors sejam criados na universidade, inclusive os que pretendem ser decoloniais. É um movimento de resistência, em contraposição a longa trajetória de dominação e subalternização na América Latina (DUSSEL, 2016; BALLESTRIN, 2013; SOUZA SANTOS, 2021).</p>
--	---	--

Fonte: Elaboração da autora (2023)

4.3 Proposta de criação de um Minor em Desafios Ambientais, com ênfase no Bem Viver

O exercício de decolonizar a universidade não é algo dado, mas uma construção a ser pensada coletivamente, considerando a inserção da transdisciplinaridade e do conhecimento pós-colonial no cerne da produção de conhecimento nos espaços acadêmicos. Em suma, a transdisciplinaridade e o pensamento complexo (CASTRO-GÓMEZ, 2007) operam em contraposição à fragmentação do conhecimento que, ao favorecer as dualidades e dicotomias, insere o indivíduo em uma lógica maniqueísta do mundo. Porém, não se trata de uma tarefa simples, ao envolver múltiplas definições, estratégias e *práxis*. Trata-se da busca por um *[re]ligare*, uma reconexão entre as partes de forma não linear, não hierarquizada, mas sim de forma rizomática, uma rede de pontos nodais, em que cada parte é o próprio centro e pulsa vida e conhecimento. Apesar de a decolonialidade não apresentar uma única definição, até porque a homogeneização é marca da colonialidade, apreende-se que há uma busca pelo questionamento no que tange à produção de conhecimento e os diferentes modos de vida, constantemente interpretados pela visão ocidentocêntrica.

Criou-se, dessa forma, uma autoridade epistemológica, inquestionável e impenetrável, a qual somos obrigados a nos submeter. Considerando que a colonialidade nasce da dominação, exploração e expropriação, e que as novas formas de colonização ainda perduram no mundo atual, trazer esta discussão para academia, em especial para a UFF, pode

representar a ampliação de um pensamento decolonial, com perspectiva de formações curriculares novas. A proposta inicial da pesquisa, para criação de um curso transdisciplinar decolonial sobre a cosmologia do Bem Viver, apresenta-se como um projeto viável e desejável, na esteira de decolonizar a universidade. Com base nos relatos observados por meio do estudo de caso, a UFF demonstra hoje contar com as normativas necessárias para implementação de tal curso. O Minor em Desafios Globais, foi um exemplo de vencer obstáculos, pavimentar caminhos, a fim de que uma nova cultura organizacional pudesse começar. Este modelo, poderá ser espelhado para outros Minors, e novos cursos superiores sequenciais, enriquecendo a formação principal do aluno.

Este Minor com ênfase no Bem Viver se insere na inovação curricular, na internacionalização da universidade, na transversalidade do conhecimento e na urgente tarefa de decolonizar a universidade. Uma vez que este curso defende a universidade rizomática, outros pontos nodais de conhecimento podem ser acrescentados nessa perspectiva, unindo, por exemplo, por meio da utilização dos COILS, a triangulação entre América Latina, África e Portugal. Identificam-se importantes centros de pensamento decolonial nestes territórios, a mencionar a FLACSO - *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales* -, o Centro de Estudos Sociais (CES), na Universidade de Coimbra e as universidades conveniadas por meio da AULP - Associação das Universidades de Língua Portuguesa. Este Minor, com ênfase no Bem Viver, poderá contar com a participação de pesquisadores, professores e alunos desses territórios imbricados na herança colonial, da UFF e de tantas outras universidades. Convidados externos de representações indígenas também poderão fazer parte desta formação, pois são a origem desse conhecimento ancestral sobre a natureza. Trata-se de uma experiência única e viva, que propiciará a transform[ação] que o mundo precisa.

Como *benchmarking* para a criação de um curso superior sequencial de complementação de estudos sobre o Bem Viver na UFF, cabe menção a dois centros difusores de conhecimento sobre a temática que são: o GEASur²⁶ - Grupo de Estudos em Educação Ambiental desde el Sur - vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e a RIEDECT - Rede Internacional de Estudos Decoloniais na Educação Científica e Tecnológica – rede formada por diversos pesquisadores e pesquisadoras da UFRJ, UFSC, UNIRIO, UFBA, UFPR e UERN. O GEASur propõe um estudo sobre as práticas pedagógicas para o ensino ambiental desde uma perspectiva de populações tradicionais, povos indígenas grupos em situação de vulnerabilidade

²⁶ Para mais informações sobre o Grupo consultar <https://www.geasur.com>.

socioambiental no cenário latino-americano. A RIEDECT²⁷, por sua vez, traz a reflexão sobre a educação científica, ambiental e tecnológica com base nos estudos decoloniais. Esses grupos possuem importante produção acadêmica, incluindo, livros, artigos, dossiês, a respeito da temática deste trabalho que é olhar para a questão ambiental sob as lentes decoloniais, propondo mudanças sociais e políticas significativas. Assim, introduz-se aqui um incipiente Desenho Instrucional com os aspectos relevantes para compor o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) a ser criado para Minor em Desafios Ambientais, com ênfase no Bem Viver.

Quadro 8 - Desenho Instrucional para compor o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do Minor em Desafios Ambientais, com ênfase no Bem Viver

PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURSO (PPC)		
CURSO: SUPERIOR SEQUENCIAL DE COMPLEMENTAÇÃO DE ESTUDOS EM DESAFIOS AMBIENTAIS		
TITULAÇÃO: CERTIFICADO DE CONCLUSÃO DO CURSO SUPERIOR SEQUENCIAL DE COMPLEMENTAÇÃO DE ESTUDOS EM DESAFIOS AMBIENTAIS – ÊNFASE NO BEM VIVER		
HABILITAÇÃO: N/A		
ÊNFASE: BEM VIVER COMUNITÁRIO		
PRINCÍPIOS NORTEADORES	OBJETIVOS	PERFIL DO EGRESSO
<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogias emergentes e emancipatórias; • Harmonia entre ser humano e natureza; • Estabelecimento de nova práxis educativa; • Consideração e proposição de um Bem Viver local; • A sustentabilidade como mito; • Decolonização do espaço acadêmico e da produção de conhecimento; • Alternativas possíveis ao desenvolvimento. 	<p>Objetivo Geral: Considerar, no ambiente universitário da UFF, a vertente decolonial de ensino sobre a cosmologia do Bem Viver, como alternativa para pensar Gaia e a harmônica convivência entre os seres humanos e a natureza, para além de um ensino hegemônico da sustentabilidade.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar criticamente o léxico estabelecido na tríade desenvolvimento-progresso-consumo; • Compreender a sustentabilidade como viés conceitual para aliviar as tensões do paradigma capitalista-ocidentocêntrico; • Visitar as múltiplas cosmologias do Sul global; • Compreender como o bem Viver pode contribuir para o entendimento dos direitos da Natureza. 	<p>A principal habilidade que se espera identificar no profissional egresso do curso é compreender como o conceito de cidadania é antropocêntrico e que a sustentabilidade apresenta-se como um mito dentro da empresa do capitalismo-ocidentocêntrico. Neste sentido, o profissional deve compreender e manifestar os conhecimentos necessários para o desenvolvimento de uma <i>florestania</i> (KRENAK, 2022), em consonância com o Bem Viver e a abordagem decolonial.</p>

Fonte: Elaboração da autora (2023)

²⁷ Para mais informações sobre a Rede consultar <https://riedectdecolonial.wixsite.com/my-site>.

CAPÍTULO 5 - CONCLUSÃO

Descartes, em “*Discurso sobre o Método*”, apresentou-nos a ideia de que era preciso fragmentar o mundo para, assim, melhor entendê-lo, ou melhor, controlá-lo. Dessa forma, uma das principais consequências da empresa instituída pela modernidade/colonialidade foi a promoção de rupturas a nível social, ecológico, político e territorial, sendo talvez, a mais significativa destas, a separação do ser humano e da natureza. Essa ruptura, não somente pautou a criação do atual paradigma civilizatório, como continua a existir no mundo, por meio da colonialidade do poder, do ser e do saber.

Os estudos decoloniais, como corrente teórica, buscam desconstruir as ideias e práticas coloniais presentes na sociedade, incluindo a administração pública, ao propor mudanças nas concepções de desenvolvimento, produção e disseminação de conhecimento, concepção e implementação de políticas públicas e promoção da diversidade e inclusão. Essas mudanças podem tornar a administração pública mais justa, inclusiva e diversa, e promover uma sociedade mais igualitária e democrática.

A lógica de gestão *top-down* no governo, na administração pública e, respectivamente em suas instituições e processos, traduz-se a partir de uma racionalidade cartesiana e funcionalista. Observamos inúmeras distorções e disfunções burocráticas no setor público, que muitas vezes possui uma cultura enrijecida, que é avessa à inovação, que privilegia a centralização da tomada de decisão e baseia-se em rotinas mecanizadas. No ambiente de análise deste trabalho, a UFF, uma instituição de ensino superior, há nuances que não ficam despercebidas. A universidade submete-se a uma pinça dupla, que por um lado, tem suas estruturas e cultura organizacionais pautadas pelo guarda-chuva racional-legal da administração pública indireta, e por outro, tem sua produção de conhecimento submetida a um paradigma epistemológico, marcado pela colonialidade do saber.

O movimento *top-down* na universidade é visto em suas estruturas e em suas práticas epistemológicas, sendo o primeiro derivado da hierarquização/verticalização da gestão educacional no país e a segunda, pela importação dos conhecimentos na via Norte-Sul. Tanto no primeiro, quanto no segundo caso, estamos falando de um desafio para superação deste paradigma. A decolonialidade oferece respostas que vão nesta direção, ao promover um discurso pautado na coletividade, transdisciplinaridade, com um olhar complexo para objetos /sujeitos que são também definidos de forma complexa.

Nessa perspectiva, a pesquisa debruçou-se sobre um problema complexo na sociedade, a questão ambiental e a sustentabilidade, que vem sendo tratadas por meio de uma visão

mercadológica, dentro do paradigma capitalista-ocidentocêntrico. Partindo dessa abordagem como sendo problemática, e considerando os desafios e limitações da universidade, enquanto entidade da administração pública, a pesquisa trouxe como proposta/intervenção, a criação de um curso decolonial e transversal, com ênfase no Bem Viver, a fim de ampliar uma mudança organizacional já em curso na universidade. Esta mudança ficou evidenciada pela alteração normativa que favorece a criação de cursos superiores sequenciais, que não necessariamente estariam enquadrados a uma área de conhecimento, mas sim, que conjuguem múltiplos campos de saber. Esta inovação trouxe a possibilidade de que a formação transversal fosse expandida na universidade, demonstrando ser um passo na descolonização tanto da estrutura, quanto da forma de produção de conhecimento.

Nesta esteira, a criação de um curso superior sequencial (com possibilidade de ser um Minor) sobre o Bem Viver surge no horizonte. Dada a temática abrangente do Minor em Desafios Globais, objeto do estudo de caso desta pesquisa, verifica-se a compatibilidade e viabilidade em se expandir este Minor, que já oferece um curso com foco nas Desigualdades, para um outro Minor com foco na sustentabilidade, ou melhor, sobre o mito da sustentabilidade e o Bem Viver. Apesar de essa ser uma proposta principal, há ainda a possibilidade de se criar um Minor em Bem Viver, nos moldes propostos no capítulo 4 deste trabalho, considerando a inclusão de saberes locais, bem como da América Latina, África e Portugal.

Este novo Minor em Desafios Ambientais, com ênfase no Bem Viver se insere em uma nova temática, a geopolítica do Bem Viver, conceito que vem se expandindo conforme o livro recentemente lançado pelo vice-presidente do Estado Plurinacional da Bolívia, David Choquehuanca. A relevância da temática, atrelada à urgência trazida pelas mudanças climáticas, configura um elemento-chave, formador de uma agenda nos espaços públicos. Assim, a formação sobre o Bem Viver poderá vir como uma atuação do governo, por meio de suas instituições de ensino superior, no sentido de convidar a sociedade para pensar no problema desde um ponto de vista do local/subalterno, removendo as camadas e camadas da herança colonial que se impõe à política/administração pública. A formação no Bem Viver, como complementação de estudos, não estaria circunscrita à UFF, mas poderia vir a ser um modelo de discussão da questão ambiental a nível superior em todas as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Vimos ao longo do texto que há um voluntarismo neste sentido, e que vivemos um momento oportuno para estas mudanças a nível organizacional e societário. Um dos exemplos trazidos foi a criação do Ministério dos Povos Indígenas e a atuação da Bancada do Cocar no

Congresso. Desta feita, estamos diante de um momento único para a gestão pública, que se virá diante da necessidade de transformar-se, trazendo uma inovação que não é pensada de fora para dentro, ou considerando apenas o cientificismo epistemológico, mas que considerará todas as formas de vida e todas as cosmologias possíveis. Trata-se de repensar as premissas que nos trouxeram até aqui, a este modelo que apresenta fraturas e esgotamento.

O que o paradigma capitalista-colonial-ocidentocêntrico defende, em grande medida, é que os fins justificam os meios, como o uso da natureza para o alcance de um desenvolvimento sustentável, seguindo todo um aparato extrativista, que vai desde a colonização do sentir e do pensar à colonização do imaginário coletivo. O que o presente trabalho buscou refletir foi: e se não há fins, mas somente meios? Dessa forma, o uso mercadológico da natureza perderia sua validade. Em quantos fins poderíamos apostar com base no uso ilimitado da natureza?

Ao nos questionarmos sobre esta premissa, de que os fins não justificam os meios, e passarmos a considerar que o temos são somente meios, vamos de uma visão fechada-funcionalista-utilitarista para uma visão cíclica-rizomática-holística. Para compreender esta visão podemos imaginar, por exemplo, que as águas das chuvas estão ao mesmo tempo no céu e na terra. Tudo está conectado, sem início, meio ou fim. Apenas somos ou estamos, mas não controlamos nada. Assim como a nuvem não possui a chuva e os rios e mares não possuem as águas. Já não vale a pena apenas con[sumir] e apostar nossas riquezas naturais na promessa de um progresso que nunca chega para todos. Estamos nos con[sumindo] também enquanto humanos, pois nunca fomos outra coisa, senão, a própria natureza. Somos parte de um mesmo cosmo: ser humano e natureza, sem divisão. Somos um.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Márcio Moutinho; FARIA, Alexandre. Em defesa da opção decolonial em administração: rumo à uma concepção de agenda. In: **V Colóquio Internacional De Epistemologia E Sociologia Da Ciência Da Administração**, 5, 2015, Florianópolis. Anais... Florianópolis, Brasil, 2015.

_____. Em defesa da opção decolonial em administração/gestão. **Cadernos Ebape. br**, v. 15, p. 914-929, 2017.

ACOSTA, Alberto. **Bem Viver. Uma oportunidade para imaginar outros mundos**. Tradução: Tadeu Breda, Orelha: Boaventura de Sousa Santos, Editora Elefante Editora; Editora Autonomia Literária. 2016.

_____. El Buen Vivir, una oportunidad por construir. **Ecuador Debate**, 75, Quito, Ecuador, 2008, 33-47.

ALBÓ, Xavier. Suma qamaña = el buen convivir. **Revista Obets**, Alicante 4: 25-40, 2009.

ARIAS, P. G. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte). **Calle 14 Revista De investigación En El Campo Del Arte**, 4(5), 2010, 80-95.

_____. Corazonar la dimensión política de la espiritualidad y la dimensión espiritual de la política. Alteridad 10. **Revista de Ciencias Humanas, Sociales y Educación**, No 10, 2011.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, p. 89–117, ago. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo** / Laurence Bardin: Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro,-- São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUMGARTNER, W. H. Universidades públicas como agentes de desenvolvimento urbano e regional de cidades médias e pequenas: uma discussão teórica, metodológica e empírica. **Geo Textos**, 11(1). 2015.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: o que é: o que não é**. 5 ed. Revista e ampliada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

BOTTONI, Andrea; SARDANO, Edécio de Jesus; COSTA FILHO, Galileu Bonifácio da. Uma breve história da Universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais. **Gestão universitária: os caminhos para a excelência**. Porto Alegre: Penso, p. 19-42, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FALS BORDA, Orlando. **Investigación Participativa**. In: CETRULLO, Ricardo (Org). Montevideo: Instituto Del Hombre/Ediciones de la Banda Oriental, 1985.

CALDERÓN, Patricia Asunción Loaiza; GUEDES, Ana Lucia Malheiros. Abordagem metodológica em estudos decoloniais: possível diálogo entre a análise crítica do discurso e as epistemologias do sul. In: **XI Congresso Internacional de Administração e Marketing**. 2016.

CASTRO-GÓMEZ, S., GROSFUGUEL, R. (coords.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

_____. “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”. In: **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global** / compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática**. Organização. Homero Santiago. Editora. Autêntica Editora. Ano. 2018

CLAVAL, Paul. Politics and the university. In: WUSTEN, Herman van der (ed.). **The urban university and its identity. Roots, locations, roles**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1998. p. 29-46.

CORRÊA, Victor. **O campo do conhecimento em administração pública no Brasil: uma análise a partir do olhar do Guerreiro Ramos** / Victor Corrêa; Claudia Souza Passador. -- Brasília: Enap, 2019.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016. 402p.

DÁVALOS, Pablo. Comentario: El Sumak Kawsay (Buen Vivir) y la crítica a la teoría económica como ideología. Polémika. **Revista Cuatrimestral del Instituto de Economía de la Universidad San Francisco**. Quito, Junio 2011.

_____. El “Sumak Kawsay” o el “Buen vivir” y las cesuras del desarrollo. **Alai, América Latina en Movimiento**. Quito, 06.May. 2008.

DULCI, T. M. S., & MALHEIROS, M. R. Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. **Revista Espirales, Edição Especial**, 174-193. 2021

DUSSEL, Enrique. "Eurocentrism and Modernity." In BEVERLEY, J.; ARONNA, M.; OVIEDO, J. (ed.) **The postmodernism debate in Latin America**. 65-76. Durham: Duke University Press, 1995.

_____. Ética da libertação – na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação**. **Sociedade e Estado**, 31(1), 51-73. 2016.

ESTERMANN, Josef; TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra. Interculturalidade crítica e decolonialidade da educação superior: para uma nova geopolítica do conhecimento. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.3, n.3, set.-dez. 2017, p.17-29.

FALS BORDA, Orlando. **El Problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis** (Séptima ed.). Bogotá D.C: Tercer Mundo Editores, 1989.

_____. Una sociología sentipensante para América Latina. México, D. F.: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: **CLACSO**, 2015.

FALS BORDA, Orlando; ANISUR, Mohammed Rahman. **Acción y conocimiento: Rompiendo el monopolio con la IAP**. Bogotá: Rahman, 1991.

FARAH H, Ivonne; VASAPOLLO, Luciano. **Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista?** CIDES-UMSA y Plural, La Paz, 2010.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FISCHER, Rosa Maria (Coord.) **Cultura e poder nas organizações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

FUCHS, Henri Luiz; DA SILVA, Gilberto Ferreira. Uma reflexão decolonial sobre o método na educação. **SEFIC 2017**, 2017.

GROSGOUEL, Ramón. “Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global”. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008.

GUDYNAS, E. Buen vivir: Germinando alternativas al desarrollo. **Revista América Latina en Movimiento**. Ecuador: Agencia Latinoamericana de Información ALAI, 2011.

HECK, Dionísio Egon; Silva, Renato Santana da; Feitosa, Saulo Ferreira (organizadores). **Povos indígenas: aqueles que devem viver – Manifesto contra os decretos de extermínio**. Brasília: Cimi – Conselho Indigenista Missionário, 2012.

HERZ GENRO, M. E.; CASTRO GUSMÃO, R.; TOMAZZONI MARCARINI, C.; MELLO FERNANDES, V.; DAL FARRA, ROSSANA; GARCIA MACHADO, J.; SILVEIRA, C. A. La descolonización de la universidad: Una experiencia en el horizonte de la integración latinoamericana. **Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)**, v. 34, n. 1, p. 54-78, 29 jul. 2022.

IBARRA-COLADO, E. Organization studies and epistemic coloniality in Latin America: thinking otherness from the margins. **Organization**, v. 13, n. 4, p. 489-508, 2006.

_____. Is there any future for critical management studies in Latin America? Moving from epistemic coloniality to ‘trans-discipline’. **Organization**, v. 15, n. 6, p. 932-935, 2008.

IPCC. Climate Change 2022: Mitigation of Climate Change.

KOHN, M.; REDDY, K. Colonialism. Em: ZALTA, E. N. (Ed.). **The Stanford Encyclopedia of Philosophy**. Summer 2022 ed. [s.l.] Metaphysics Research Lab, Stanford University, 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

_____. **Futuro ancestral**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LACERDA, Rosane Freire; FEITOSA, Saulo Ferreira. Bem Viver: Projeto U-tópico e Decolonial. Interterritórios. **Revista da Universidade Federal de Pernambuco**, Caruaru, Brasil, v. 1, n.1, 2015.

LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

_____. “¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos”. En Santiago Castro-Gómez (ed.). **La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina**. Bogotá: Centro Editorial Javeriano, Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana, 2000.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2019. 324 p.

LIMONAD, Ester. Por Uma Outra Sustentabilidade: Um Diálogo Entre Lefebvre E O Pensamento Decolonial: Towards Another Sustainability A Dialogue Between Lefebvre And The Decolonial Thought. **Boletim Goiano de Geografia**, v. 41, n. 1, 2021.

LOVELOCK, James. **Gaia: um Novo Olhar Sobre a Vida na Terra**. Lisboa: Edições 70, 1989.

LUTZENBERGER, José. **Gaia: o planeta vivo**. Porto Alegre: L&PM, 1990.

MACY, Joanna; BROWN, Molly Young. **Nossa Vida Como Gaia - Práticas para reconectar nossas vidas e nosso mundo**. São Paulo: Gaia, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Boitempo editorial, 2015.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, Língua e identidade**, no 34, p. 287-324, 2008.

_____. **Histórias Locais / Projeto Globais - Colonialidade, Saberes Subalternos**. 2003.

_____. The Global South and Word Dis/order. **Journal of Anthropological Research**, [S.l], n. 67, 165-188, 2011.

MORAES JUNIOR, H. de; MACHADO, A. S.; DA LUZ, A. L. E.; GONÇALVES, N. S.; FLEURI, R. M. Decolonizar a universidade e imersão em epistemologias outras: saberes, conhecimentos e práticas. **RELPE: Revista Leituras em Pedagogia e Educação**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 55–68, 2022.

MOTTA, Fernando C. Prestes (Orgs.). **Cultura organizacional e cultura brasileira**. São Paulo: Atlas, 1997.

NOGUEIRA, João Pontes. Prefácio. In: TOLEDO, A. **Perspectivas pós-coloniais e decoloniais em relações internacionais**. Salvador: EDUFBA, 2021.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **O desafio ambiental**; Organizador Emir Sader.- 3a ed.- Rio de Janeiro: Record, 2012.

QUIJANO, A. Coloniality and Modernity/Rationality. In: MIGNOLO, W.; ESCOBAR, A. (ed.). **Globalization and the decolonial option**. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge, p. 22-32, 2010.

_____. “Bien vivir”: entre el “desarrollo” y la des/colonialidad del poder. **Viento Sur**. n. 122, 2012.

REKHVIASHVILI, Lela. **Pluriverse: a post-development dictionary**: edited by Ashish Kothari, Ariel Salleh, Arturo Escobar, Federico Demaria, and Alberto Acosta, New Delhi, India, Tullika Books, 2019, 384 pp, 2021.

RODRÍGUEZ MAGDA, Rosa María. **La sonrisa de Saturno: Hacia una teoría transmoderna**. Anthropos Editorial- Civilization, Modern – p.269, 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O Fim do Império Cognitivo – A afirmação das epistemologias do sul**. São Paulo: Autêntica, 2021.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP** [online]. 2007, n. 79, pp. 71-94.

_____. **Um discurso sobre as ciências** / Boaventura de Sousa Santos. — 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do sul. In: **Epistemologias do sul**. 2010. p. 637-637.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000, p. 78.

SARAMAGO, José. **Democracia e universidade**. Belém: Ed. ufpa, 2013.

SILVA, Vanessa Faria; WANDERLEY, Sergio. Aproximações entre a metodologia da investigação temática e a abordagem decolonial: uma proposta para a área dos Estudos Organizacionais. **Cadernos EBAPE. BR**, 2022.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Tradução Roberto G. Barbosa. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

SUESS, Paulo. **Viver Bem – Sumak Kawsay – Reino de Deus**, 2010.

TOLEDO, A. **Perspectivas pós-coloniais e decoloniais em relações internacionais**. Salvador: EDUFBA, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão. **Resolução nº 097, de 26 de maio de 2021**. Estabelece Normas e Procedimentos Acadêmicos para funcionamento dos Cursos Superiores Sequenciais de Complementação de Estudos com destinação coletiva ministrados na UFF. Niterói, Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão/CEPEX, 2021.

VAL, E. M.; BELLO, E. **O pensamento pós e decolonial no novo constitucionalismo latinoamericano**. p. 258, 2014.

VELÁZQUEZ-GUTIÉRREZ, J. M. **Constitucionalismo verde en Ecuador: Derechos de la Madre Tierra y Buen Vivir**. Entramado, 10(1), 2014, 220-238.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **O que é universidade** (Primeiros Passos). Editora Brasiliense, 2017.

WANDERLEY, Sergio. Estudos organizacionais, (des)colonialidade e estudos da dependência: as contribuições da Cepal. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 13, n. 2, p. 237-255, 2015.

YAMPARA, S. Viaje del Jaqi a la Qamaña, El hombre en el Vivir Bien, pp 45-50, En: **“La comprensión indígena de la Buena Vida”** (J. Medina, comp.). GTZ y Federación Asociaciones Municipales de Bolivia, La Paz, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAMBIASI, Fábio; RUBIN-OLIVEIRA, Marlize. Decolonizar a universidade: reflexões em direção a uma universidade transcultural. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 19, n. 60, p. 07-26, 2022.

APÊNDICE 1 - PRODUTO TÉCNICO/TECNOLÓGICO



uff Universidade
Federal
Fluminense



**Proposta de Criação de um Curso Superior Sequencial de Complementação de Estudos
sobre o Bem Viver na UFF**

Relatório técnico apresentado pelo(a) mestrando(a) Isis Maria da Graça Ferreira Santos ao Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede, sob orientação do(a) docente Dr. Júlio César Andrade de Abreu, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Administração Pública.

Volta Redonda

2023

Produto Técnico- Tecnológico

Policy Brief



Título: Proposta de criação de um Curso Superior Sequencial de Complementação de Estudos sobre o Bem Viver

Relatório técnico apresentado pelo(a) mestrando(a) Isis Maria da Graça Ferreira Santos ao Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede, sob orientação do(a) docente Dr. Júlio César Andrade de Abreu, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Administração Pública.

Responsáveis pela Proposta

Isis Maria da Graça Ferreira Santos

Mestre em Diplomacia e Relações Internacionais pela Escola Diplomática de Madrid (MAEC/ES); Mestranda em Administração Pública (PROFIAP/UFF); Especialista em Ciência Política (UCAM); Administradora na Universidade Federal Fluminense.

Júlio César Andrade de Abreu

Doutor em Administração pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); Mestre em Administração pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); Especialista em Movimentos Sociais, Organizações Populares e Democracia Participativa (UFMG); Professor dos programas de pós-graduação em Administração Pública (PGPPD/Profiap) e Administração (PPGA/MPA) na UFF e no Doutorado Profissional em Políticas Públicas (DPPP) da Enap.

Resumo

O conceito de sustentabilidade é amplamente difundido, mas seu uso como uma etiqueta que agrega valor aos produtos/processos/negócios tem levado a uma confusão de propósito. Embora o termo tenha sido elaborado para a conservação no manejo das florestas há mais de 400 anos, nas últimas décadas, o conceito tem sido instrumentalizado para uma lógica mercadológica, como ocorre com as práticas de

greenwashing. A pesquisa aborda o problema da forma como o conhecimento sobre a utilização da natureza é produzido. A literatura sobre sustentabilidade, em vez de abordar a questão ambiental de forma central, apenas remedia seus problemas, legitimando o uso de recursos naturais finitos sob a égide do desenvolvimento, que se baseia em uma ordem mercadológica das coisas, incluindo a natureza. A bandeira do desenvolvimento como progresso faz parte de um projeto civilizatório maior, dentro do paradigma ocidentocêntrico, que é problemático para a questão ambiental. Para abordar essa questão, é preciso repensar a lógica de consumo ilimitado que não vislumbra suas externalidades. Krenak (2020) considera a ideia de sustentabilidade no mundo ocidental um mito, uma ideia-produto que perpetua a lógica extrativista e o paradigma capitalista ocidentocêntrico.

Figura 1 - "A hora da onça beber água"



Fonte: Maybí Machacalis 2023

(autorização de Print da imagem concedido pela artista indígena @maybiilustra)

A pesquisa aborda a busca por uma nova episteme que permita reconfigurar o sistema atual, utilizando a Universidade Federal Fluminense (UFF) como ponto de partida para a reorganização dentro da geopolítica do conhecimento. Neste sentido, a vertente decolonial é apresentada como contraponto ao paradigma atual e como lente primordial de leitura das chaves conceituais abordadas, como a sustentabilidade hegemônica e a reformulação de sua episteme. A pesquisa propõe uma intervenção ao ambiente organizacional interno da UFF, por meio da busca de caminhos possíveis para promoção de mudanças organizacionais embasadas em um conhecimento local e não instrumentalizado pela lógica de mercado. Para promover esta intervenção, a pesquisa

propõe a criação de um Curso Superior Sequencial de Complementação de Estudos que abordará a cosmologia do Bem Viver, uma filosofia de vida que tenta reunir o indissociável binômio homem-natureza, de forma decolonial e transversal, tomando por base o Minor em Desafios Globais, curso pioneiro de formação transversal, que demonstrou ter propiciado uma mudança organizacional no âmbito da universidade (MOTTA, 1997).

Instituição/Setor

Local de Intervenção: Universidade Federal Fluminense

Setor para Proposta: Superintendência de Relações Internacionais

Foi privilegiada esta instância no âmbito da UFF, por ser o setor responsável por pensar e desenvolver um Minor em Desafios Globais, um curso transversal que apresenta semelhanças com a proposta de criação de um curso sobre o Bem Viver. O Minor é gerenciado por um comitê gestor pedagógico e sua secretaria localiza-se em um setor administrativo da universidade. O curso conta com a participação de docentes e discentes de diversos campos de saber e proporcionou uma mudança organizacional para ser criado e implementado no âmbito da administração pública. Por fim, o este Minor ganhou Menção Honrosa na 4ª edição do Prêmio MEIN (2022) da Organização Universitária Interamericana (OUI), sendo uma iniciativa de ensino transversal, precursora e bem-sucedida. Considera-se, portanto, que o arcabouço teórico-prático produzido a partir desta experiência pode vir a contribuir para a implementação de um novo curso sequencial sobre o Bem Viver nesses moldes.

Apesar de este setor ser privilegiado na escolha desta proposta, compreendemos que, na esteira da inovação e internacionalização do currículo na UFF, há a possibilidade de vislumbrar-se a criação de uma Secretaria de Cursos Transversais (cursos superiores sequenciais) como instância administrativa responsável por gerir e acompanhar a implementação desses Minors. Neste caso, o Curso Superior Sequencial sobre o Bem Viver poderia estar inserido neste setor.

Público-Alvo da Proposta

Comunidade Acadêmica da UFF e Instituições de Ensino Superior na América Latina, África e Portugal que se dediquem ao tema da decolonialidade e do Bem Viver ou que busquem ampliar seus horizontes de formação nesta temática.

Descrição da situação-problema

Descartes, em “*Discurso sobre o Método*”, apresentou-nos a ideia de que era preciso fragmentar o mundo para, assim, melhor entendê-lo ou melhor controlá-lo. Dessa forma, uma das principais consequências da empresa instituída pela modernidade/colonialidade foi a promoção de rupturas a nível social, ecológico, político e territorial, sendo talvez, a mais significativa destas, a separação do homem e da natureza. Essa ruptura, não somente pautou a criação do atual paradigma civilizatório, como continua a existir no mundo, por meio da colonialidade do poder, do ser e do saber (MIGNOLO, 2008; QUIJANO, 2010).

Considerando a geopolítica do saber e a reflexão acerca dos polos produtores de conhecimento e as oportunidades que se abrem ao subverter a lógica de importação de soluções oriundas do Norte (ABDALLA; FARIA, 2017) podemos pensar sobre a necessidade de interiorização do conhecimento (priorizando os saberes locais e regionais) e de averiguação e proposição de novas cosmologias que se situem sob uma ordem local, realizando assim o que (MIGNOLO, 2008) denomina desobediência epistêmica. Em paralelo a essa necessidade de propor um estudo da sustentabilidade que opere no contrafluxo do conhecimento até então dominante, olhando para dentro e não para fora, a Universidade Federal Fluminense, com sua estrutura e proposta enquanto instituição, ao possuir um projeto de interiorização de polos e *campis* e, por estar presente em nove municípios, reproduz a lógica de interiorização da episteme, materializando a proposta desta pesquisa de estabelecer um olhar local sobre o que viria a ser a via do Bem Viver em comunidade.

A teoria moderna do desenvolvimento sustentável possui duas contradições inerentes a sua lógica: uma epistemológica e outra material/prática. As duas se apresentam como esgotadas atualmente. A dimensão epistemológica é herdeira de uma forma de pensar europeia-cartesiana que estabelece uma dicotomia entre humanidade e natureza, o que favorece a sua instrumentalização a favor de uma lógica de mercado e de exploração. Já a dimensão material/histórica/prática, tendo como base os relatórios do clima, afirmam a insuficiência da proposta de sustentabilidade para lidar com o atual regime extrativista como tal. Logo, diante desse esgotamento material climático/ ambiental atrelado a um esgotamento teórico, faz-se urgente considerar outra forma de teorizar o meio ambiente que rompa com a fórmula atual para lidar com o problema sustentabilidade-progresso-desenvolvimento.

Objetivos da proposta de intervenção

O objetivo desta proposta é o estabelecimento de um Curso Superior Sequencial de Complementação de Estudos transdisciplinar e decolonial na UFF, com ênfase no ensino da cosmologia do Bem Viver. O objetivo principal é criar um curso que vá além do ensino hegemônico da sustentabilidade, considerando a harmonia entre os seres humanos e a natureza, dentro dos parâmetros organizacionais da instituição em análise, considerando os caminhos organizacionais e pedagógicos para sua implementação.

Diagnóstico/Análise

O exercício de decolonizar a universidade não é algo dado, mas uma construção a ser pensada coletivamente, considerando a inserção da transdisciplinaridade e do conhecimento pós-colonial no cerne da produção de conhecimento nos espaços acadêmicos. Em suma, a transdisciplinaridade e o pensamento complexo (CASTRO-GÓMEZ, 2007) operam em contraposição à fragmentação do conhecimento que, ao favorecer as dualidades e dicotomias, insere o aluno em uma lógica maniqueísta do mundo. Criou-se, dessa forma, uma autoridade epistemológica, inquestionável e impenetrável, a qual somos obrigados a nos submeter.

Considerando que a colonialidade nasce da dominação, exploração e expropriação, e que as novas formas de colonização ainda perduram no mundo atual (BALLESTRIN, 2013), trazer esta discussão para academia, em especial para a UFF, pode representar a ampliação de um pensamento decolonial, com perspectiva de formações curriculares novas. A proposta para criação de um curso transdisciplinar decolonial sobre a cosmologia do Bem Viver, apresenta-se como um projeto viável e desejável, na esteira de decolonizar a universidade. Com base no estudo de caso realizado sobre o Minor em Desafios Globais, a UFF demonstra hoje contar com as normativas necessárias para implementação de tal curso.

Este Minor com ênfase no Bem Viver se insere na inovação curricular, na internacionalização da universidade, na transversalidade do conhecimento e na urgente tarefa de decolonizar a universidade. Uma vez que este curso defende a universidade rizomática (CASTRO-GÓMEZ, 2007), outros pontos nodais de conhecimento podem ser acrescentados nessa perspectiva, unindo por exemplo, por meio da utilização dos COILS, a triangulação entre América Latina, África e Portugal. Este Minor, com ênfase no Bem Viver, poderá contar com a participação de pesquisadores, professores e alunos desses territórios imbricados na herança colonial, da UFF e de tantas outras universidades. Convidados externos de representações indígenas também poderão fazer parte desta formação, pois são a origem desse conhecimento ancestral sobre a natureza.

Com base na pesquisa documental realizada, conclui-se portanto que, no presente momento, o modelo de curso superior sequencial de complementação de estudos, apresenta-se com formato e regulamentação compatíveis à proposta de criação de um curso decolonial sobre o Bem Viver na UFF, por trazer em sua constituição características tais como: a transversalidade e multidisciplinaridade, flexibilidade, inovação e abrangência dos campos de saber.

Proposta de intervenção

Considerando a descrição da situação-problema e a análise, a criação de um curso superior sequencial (com possibilidade de ser um Minor) sobre o Bem Viver surge no horizonte. Dada a temática abrangente do Minor em Desafios Globais, objeto do estudo de caso desta pesquisa, verifica-se a compatibilidade e viabilidade em se expandir este Minor, que já oferece um curso com foco nas Desigualdades, para um outro Minor com foco na sustentabilidade, ou melhor, sobre o mito da sustentabilidade e o Bem Viver. Apesar de essa ser uma proposta principal, há ainda a possibilidade de se criar um Minor em Bem Viver, considerando a inclusão de saberes locais, bem como da América Latina, África e Portugal.

Este novo Minor em Desafios Ambientais, com ênfase no Bem Viver se insere em uma nova temática, a geopolítica do Bem Viver, conceito que vem se expandindo conforme o livro recentemente lançado pelo vice-presidente do Estado Plurinacional da Bolívia, David Choquehuanca. A relevância da temática, atrelada à urgência trazida pelas mudanças climáticas, configuram um elemento-chave, formador de uma agenda nos espaços públicos. Assim, a formação sobre o Bem Viver poderá vir como uma atuação do governo, por meio de suas instituições de ensino superiores, no sentido de convidar a sociedade para pensar no problema desde um ponto de vista do local/subalterno, removendo as camadas e camadas da herança colonial que se impõe à política/administração pública. A formação no Bem Viver, como complementação de estudos, não estaria circunscrita à UFF, mas poderia vir a ser um modelo de discussão da questão ambiental a nível superior em todas as Instituições de Ensino Superior (IES).

Consideram-se as seguintes ações prioritárias para esta proposta:

- 1) Realizar o levantamento de docentes na UFF dos campos de saber transversais à proposta de Ensino sobre o Bem Viver;
- 2) Definir os eixos temáticos para esta proposta de ensino, considerando a participação de pesquisadores e lideranças indígenas não circunscritas à UFF;

3) Verificar junto à PROGRAD e à PROPPI, quais seriam os parâmetros normativos para a criação de um Minor sobre o Bem Viver, encaminhando a proposta ao CEPEX e ao CUV, considerando que a UFF já possui a previsão de criação de cursos superiores sequenciais de complementação de estudos;

4) Dar publicidade ao novo instrumento normativo de criação do Minor sobre o Bem Viver, para institucionalização do curso, lançamento de edital, etc.

Desenho Instrucional para a Proposta Pedagógica do Curso (PPC)

CURSO: Superior Sequencial de Complementação de Estudos em Desafios Ambientais

TITULAÇÃO: Certificado de Conclusão de Curso Superior Sequencial de Complementação de Estudos em Desafios Ambientais – Ênfase no Bem Viver

HABILITAÇÃO: N/A

ÊNFASE: Bem Viver Comunitário

Princípios Norteadores

- Pedagogias emergentes e emancipatórias;
- Harmonia entre ser humano e natureza;
- Estabelecimento de nova práxis educativa;
- Consideração e proposição de um Bem Viver local;
- A sustentabilidade como mito;
- Decolonização do espaço acadêmico e da produção de conhecimento;
- Alternativas possíveis ao desenvolvimento.

Objetivos

Objetivo Geral: Considerar no ambiente universitário da UFF a vertente decolonial de ensino sobre a cosmologia do Bem Viver, como alternativa para pensar Gaia e a harmônica convivência entre os seres humanos e a natureza, para além de um ensino hegemônico da sustentabilidade.

Objetivos específicos:

- Analisar criticamente o léxico estabelecido na tríade desenvolvimento-progresso-consumo;
- Compreender a sustentabilidade como viés conceitual para aliviar as tensões do paradigma capitalista-ocidentocêntrico;
- Visitar as múltiplas cosmologias do Sul global;
- Compreender como o bem Viver pode contribuir para o entendimento dos direitos da Natureza.

Perfil do Egresso

A principal habilidade que se espera identificar no profissional egresso do curso é compreender como o conceito de cidadania é antropocêntrico e que a sustentabilidade apresenta-se como um mito dentro da empresa do capitalismo-ocidentocêntrico. Neste sentido, o profissional deve compreender e manifestar os conhecimentos necessários para o desenvolvimento de uma *florestania* (KRENAK, 2022), em consonância com o Bem Viver e a abordagem decolonial.

Referências

ABDALLA, Márcio Moutinho; FARIA, Alexandre. Em defesa da opção decolonial em administração/gestão. **Cadernos Ebape. br**, v. 15, p. 914-929, 2017.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, p. 89-117, ago. 2013.

CASTRO-GÓMEZ, S., GROSFUGUEL, R. (coords.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

_____. **Futuro ancestral**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, no 34, p. 287-324, 2008.

MOTTA, Fernando C. Prestes (Orgs.). **Cultura organizacional e cultura brasileira**. São Paulo: Atlas, 1997.

QUIJANO, A. Coloniality and Modernity/Rationality. In: MIGNOLO, W.; ESCOBAR, A. (ed.). **Globalization and the decolonial option**. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge, p. 22-32, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão. **Resolução nº 097, de 26 de maio de 2021**. Estabelece Normas e Procedimentos Acadêmicos para funcionamento dos Cursos Superiores Sequenciais de Complementação de Estudos com destinação coletiva ministrados na UFF. Niterói, Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão/CEPEX, 2021.



Histórico de Versões



- Data de realização do Relatório 16/03/2023

APÊNDICE 2 - ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA - ESTUDO DE CASO SOBRE O MINOR EM DESAFIOS GLOBAIS NA UFF

Aluna/Autora: Isis Maria da Graça Ferreira Santos

Orientador: Prof. Dr. Júlio César Andrade de Abreu

Nome dos Entrevistados: Livia Reis (Superintendente de Relações Internacionais-UFF/**MD1**); Adriana Maciel (Coordenadora de Mobilidade e Projetos Pedagógicos-UFF/**MT1**); Vitor Ierusalimschy (Chefe do Departamento de Mobilidade Interna-UFF/(**MT2**)).

Datas das entrevistas: 07/02/2023 e 28/02/2023

Perfil do Entrevistado:

Perfil 01 – membro técnico-administrativo do Comitê Gestor Pedagógico do Minor em Desafios Globais (**MT1 e MT2- Identificação membro Técnico-Administrativo**);

Perfil 02 – membro docente do Comitê Gestor Pedagógico do Minor em Desafios Globais (**MD1- Identificação membro docente**).

Bloco 1

Q-1: Como surgiu a necessidade/demanda para criação do Minor em Desafios Globais?

Q-2: Como chegou-se à conclusão sobre a melhor estrutura/modelo de curso para criação do Minor em Desafios Globais?

Bloco 2

Q-3: Após identificar qual modelo seria adotado para criação do Minor, quais foram os principais desafios encontrados a nível organizacional e a nível acadêmico?

Q-4: Quais mudanças organizacionais foram necessárias para que o Minor em Desafios Globais se tornasse realidade na UFF?

Bloco 3

Q-5: Quais são as principais vantagens do modelo de curso que foi adotado para implementação deste Minor?

Bloco 4

Q-6: A estrutura deste modelo é compatível com cursos transdisciplinares, que conjugam diversas áreas do conhecimento?

Q-7: Quais são os principais resultados deste Minor, observados desde sua implementação?

Q-8: Quais são os desafios futuros para este Minor na UFF?

ANEXO I - PARECER CNE/CES Nº 968/98, APROVADO EM 17 DE DEZEMBRO DE 1998

Cursos Sequenciais

Projeto de Resolução

Dispõe sobre os cursos sequenciais de educação superior, nos termos do art. 44 da Lei 9.394/96.

Art. 1º Os cursos sequenciais por campos de saber, conjunto de atividades sistemáticas de formação, alternativas ou complementares aos cursos de graduação, caracterizados no inciso I do art. 44 da Lei 9.394/96, são regulamentados nos termos da presente Resolução.

Parágrafo único. Os cursos sequenciais por campos de saber estarão abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino e sejam portadores de certificados de nível médio.

Art. 2º Os cursos sequenciais por campos de saber, de nível superior e com diferentes níveis de abrangência, destinam-se à obtenção ou atualização:

I - de qualificações técnicas, profissionais ou acadêmicas;

II - de horizontes intelectuais em campos das ciências, das humanidades e das artes.

§ 1º Os campos de saber dos cursos sequenciais terão abrangência definida em cada caso, sempre desenhando uma lógica interna e podendo compreender:

a) parte de uma ou mais das áreas fundamentais do conhecimento; ou

b) parte de uma ou mais das aplicações técnicas ou profissionais das áreas fundamentais do conhecimento.

§ 2º As áreas fundamentais do conhecimento compreendem as ciências matemáticas, físicas, químicas e biológicas, as geociências, as ciências humanas, a filosofia, as letras e as artes.

Art. 3º Os cursos sequenciais são de dois tipos:

I – cursos superiores de formação específica, com destinação coletiva, conduzindo a diploma;

II – cursos superiores de complementação de estudos, com destinação coletiva ou individual, conduzindo a certificado.

Art. 4º Os cursos superiores de formação específica serão concebidos e ministrados, nos termos da presente Resolução, por instituição de ensino que possua um ou mais cursos de graduação reconhecidos.

§ 1o Os cursos referidos no caput deste artigo estão dispensados de obedecer ao ano letivo regular e podem ser encerrados a qualquer tempo pela instituição que os ministra, a critério desta, desde que assegurada a conclusão dos estudos, no próprio curso, dos alunos nele matriculados.

Art. 5o Os cursos superiores de formação específica estarão sujeitos a processos de autorização e reconhecimento com procedimentos próprios e que resguardem a qualidade do ensino, ressalvada, quanto à autorização, a autonomia das universidades nos termos do art. 53 da Lei 9.394, de 1996, e a dos centros universitários, nos termos do parágrafo 1o do art. 12 do Decreto 2.306, de 1997.

§ 1o A carga horária dos cursos de que trata este artigo não será inferior a 1.600 horas nem poderá ser integralizada em prazo inferior a 400 dias letivos, nestes incluídos os estágios ou práticas profissionais ou acadêmicas, ficando a critério da instituição de ensino os limites superiores da carga horária e do prazo máximo de sua integralização.

§ 2o As instituições que oferecerem os cursos mencionados no caput deste artigo, em atendimento ao que determina a Portaria no 971/97, farão constar de seu catálogo as respectivas condições de oferta e fornecerão ao Ministério da Educação e do Desporto as demais informações pertinentes.

Art. 6o Os cursos superiores de complementação de estudos com destinação coletiva, que poderão ser oferecidos por instituição de ensino com um ou mais cursos de graduação reconhecidos, não dependem de prévia autorização nem estarão sujeitos a reconhecimento.

§ 1o A proposta curricular dos cursos, a respectiva carga horária e seu prazo de integralização serão estabelecidos pela instituição que os ministre.

§ 2o O campo do saber dos cursos superiores de complementação de estudos com destinação coletiva:

I - estará relacionado a um ou mais dos cursos de graduação reconhecidos e ministrados pela instituição;

II – terá pelo menos metade de sua carga horária correspondendo a tópicos de estudo de um ou mais dos cursos referidos no inciso anterior.

§ 3o As instituições que oferecerem os cursos referidos no caput deste artigo, em atendimento ao que determina a Portaria no 971/97, farão constar de seu catálogo as respectivas condições de oferta, indicarão expressamente os cursos de graduação a eles relacionados e fornecerão ao Ministério da Educação e do Desporto as demais informações pertinentes.

§ 4o Os cursos de que trata este artigo serão periodicamente avaliados pelo Ministério da Educação e do Desporto, mediante processo de amostragem.

§ 5o Os resultados da avaliação dos cursos superiores de complementação de estudos serão considerados quando da renovação do reconhecimento dos cursos de graduação a eles relacionados, expressamente indicados no catálogo exigido pelo art. 1o da Portaria 971/97.

Art. 7o Os cursos superiores de complementação de estudos com destinação individual serão propostos por candidatos interessados em seguir disciplinas que configurem um campo do saber e nas quais haja vaga em curso de graduação reconhecido.

§ 1o Os alunos dos cursos mencionados no caput deste artigo deverão:

- a) atender aos requisitos de ingresso estabelecidos pela instituição de ensino;
- b) ter sua proposta de estudo avaliada pela instituição de ensino;
- c) cumprir os requisitos exigidos dos demais alunos matriculados nas disciplinas que vierem a seguir.

§ 2o Os estudantes regularmente matriculados em curso de graduação reconhecido poderão, a critério da instituição de ensino, ampliar sua formação mediante cursos superiores de complementação de estudos com destinação individual, seguindo disciplinas adicionais às exigidas por seu curso e que componham um campo do saber atendendo ao disposto no parágrafo 1o do art. 2o.

Art. 8o Os diplomas a que fizerem jus os aprovados em curso superior de formação específica serão expedidos pela instituição que o ministrou.

§ 1o Dos diplomas constarão o campo do saber a que se referem os estudos realizados, a respectiva carga horária e a data da conclusão do curso, além dos seguintes dizeres: diploma de curso superior de formação específica.

§ 2o Os diplomas de cursos superiores de formação específica serão registrados nos termos da Resolução CES no 3/97.

Art. 9o Os certificados de conclusão de curso superior de complementação de estudos serão expedidos pela instituição que o ministrou.

Parágrafo único Dos certificados constarão o campo do saber a que se referem os estudos realizados, a respectiva carga horária e a data da conclusão do curso, além dos seguintes dizeres: certificado de curso superior de complementação de estudos.

Art. 10 Os estudos realizados nos cursos citados nos incisos I e II do art. 3o da presente Resolução podem vir a ser aproveitados para integralização de carga horária exigida em cursos de graduação, desde que façam parte ou sejam equivalentes a disciplinas dos currículos destes.

§ 1o Na hipótese de aproveitamento de estudos para fins de obtenção de diploma de curso de graduação, o egresso dos cursos referidos nos incisos I e II do art. 3o deverá:

- a) submeter-se, previamente e em igualdade de condições, a processo seletivo regularmente aplicado aos candidatos ao curso pretendido;
- b) requerer, caso aprovado em processo seletivo, aproveitamento de estudos que poderá ensinar a diplomação no curso de graduação pretendido.

§ 2o Atendido o disposto no caput deste artigo e em seu parágrafo 1o, o aproveitamento de estudos far-se-á nos termos das normas acadêmicas de cada instituição de ensino.

Art. 11 Os alunos de cursos de graduação reconhecidos, na hipótese de não cumprirem integralmente os requisitos por estes exigidos para a respectiva diplomação, poderão fazer jus

a certificado de curso superior de complementação de estudos, a critério da instituição de ensino e nos termos deste artigo.

§ 1º Podem ser considerados, para fins da certificação, apenas as disciplinas, práticas acadêmicas ou profissionais e demais estudos realizados com êxito e que configurem um campo do saber nos termos do parágrafo 1º do art. 2º da presente Resolução.

§ 2º Os certificados obedecerão ao que dispõe o parágrafo único do art. 9º desta Resolução.

Art. 12 Aplicam-se aos cursos superiores de formação específica e aos cursos superiores de complementação de estudos as normas vigentes para os cursos de graduação quanto a verificação de frequência e a aproveitamento.

Parágrafo único. Quando mais da metade da carga horária exigida pelo curso superior de formação específica, ou pelo curso superior de complementação de estudos, for integrada por disciplinas da área de Artes, em casos excepcionais, e a critério da instituição de ensino, o candidato à matrícula pode ser dispensado do certificado de conclusão de ensino médio.

Art. 13 Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 17 de dezembro de 1998.
Hésio Albuquerque Cordeiro
Presidente da Câmara de Educação Superior

ANEXO 2 - RESOLUÇÃO Nº 1, DE 22 DE MAIO DE 2017

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
RESOLUÇÃO Nº 1, DE 22 DE MAIO DE 2017 (*)

Dispõe sobre os cursos sequenciais.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso das atribuições que lhe foram conferidas pelo art. 9º, § 2º, alíneas “h” e “i” da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, e tendo em vista o Parecer CNE/CES nº 57/2016, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 19/5/2017, resolve:

Art. 1º Os cursos sequenciais são programas de estudos concebidos por Instituições de Educação Superior devidamente credenciadas pelo MEC para atender a objetivos formativos definidos, individuais ou coletivos, oferecidos a estudantes regularmente matriculados em curso de graduação, a graduados ou àqueles que já iniciaram curso de graduação, mesmo não tendo chegado a concluí-lo.

§ 1º Os cursos sequenciais serão constituídos, no mínimo, por três disciplinas ou outros componentes curriculares.

§ 2º O concluinte de curso sequencial receberá certificado para comprovar a formação recebida, que não corresponde a diploma de graduação nem permite matrícula em cursos de especialização ou cursos de pós-graduação stricto sensu.

Art. 2º Os cursos sequenciais poderão constituir módulos dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação que, em conjunto, permitam alcançar os objetivos formativos globais destes e criar linhas de formação distintas, ou, isoladamente, permitam desenvolver e certificar competências parciais, alcançadas em face de sua conclusão.

Art. 3º Os cursos sequenciais de formação específica regularmente oferecidos pelas Instituições de Educação Superior terão a oferta encerrada em definitivo, no prazo máximo de dois anos, contados a partir da data desta Resolução.

Parágrafo único. As Instituições de Educação Superior que oferecem cursos sequenciais de formação específica permitirão a conclusão dos estudos dos estudantes regularmente matriculados e dos que venham a se matricular em decorrência de processos seletivos em andamento, na forma das normas em vigor na data da edição da presente Resolução.

Art. 4º As Instituições de Educação Superior que oferecem cursos sequenciais de formação específica poderão transformá-los em cursos superiores de tecnologia ou outros cursos de graduação, na mesma área ou em área próxima, mediante a formulação direta dos respectivos requerimentos de reconhecimento, instruídos de novos projetos pedagógicos, em regime especial de tramitação no sistema e-MEC, que não resulte em descontinuidade na oferta.

Art. 5º O § 3º do Art. 1º da Resolução CNE/CES nº 1, de 8 de junho de 2007, passa a vigorar com a seguinte redação:

(*) Resolução CNE/CES 1/2017. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de maio de 2017, Seção 1, p. 18.

§ 3º Os cursos de pós-graduação lato sensu são abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação que atendam às exigências das instituições de ensino (NR).

Art. 6º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas a Resolução CNE/CES nº 1, de 27 de janeiro de 1999, e as disposições em contrário.

LUIZ ROBERTO LIZA CURI

ANEXO 3 - RESOLUÇÃO CEPEX/UFF No 097, DE 26 DE MAIO DE 2021

RESOLUÇÃO CEPEX/UFF No 097, DE 26 DE MAIO DE 2021

Estabelece Normas e Procedimentos Acadêmicos para funcionamento dos Cursos Superiores Sequenciais de Complementação de Estudos com destinação coletiva ministrados na UFF.

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, no uso de suas atribuições estatutárias e regimentais, e considerando o que mais consta do Processo no 23069.001983/2021-455, e Considerando o artigo 44, da LDB – Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que define as modalidades de educação superior; Considerando a Resolução CES/CNE no 01/2017, de 22 de maio de 2017, que dispõe sobre os cursos sequenciais de educação superior; e Considerando a Resolução CEP n.o 68/2002 de 24 de abril de 2002, que regulamentou o oferecimento de cursos superiores sequenciais de complementação de estudos no âmbito da Universidade Federal Fluminense, e a Resolução CEP n.o 292/2006, que alterou o Art. 3o da Resolução CEP no 68/2002, do CEP.

R E S O L V E:

Art.1o - Os cursos superiores sequenciais por campos de saber de complementação de estudos com destinação coletiva, conforme estabelece o Art. 1o da Resolução CES/CNE no 01/2017, serão caracterizados como um conjunto de atividades acadêmicas de formação complementar aos cursos de graduação e estarão abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino.

Art.2o - Os cursos superiores sequenciais de que trata esta resolução serão oferecidos pelas coordenações dos cursos de graduação da UFF, nas mesmas áreas de conhecimento do campo de saber dos referidos cursos, ou por um conjunto de coordenações de curso e/ou departamentos de ensino, a partir de uma ou mais áreas de conhecimento, caracterizando curso sequencial na modalidade transversal e multidisciplinar.

Parágrafo Único - Os cursos sequenciais, na modalidade transversal e multidisciplinar, oferecidos por um conjunto de coordenações de curso e/ou departamentos de ensino, terão um Comitê Gestor Pedagógico, responsável pela coordenação e administração do curso, que será designado através de Portaria.

Art. 3o - As denominações dos cursos sequenciais de que trata esta resolução devem estar relacionadas ao campo de saber abrangido pela área do(s) curso(s) de graduação ao(s) qual(quais) se vinculam.

Art.4o - O projeto pedagógico será proposto pelo Colegiado do Curso de graduação da área de conhecimento ao qual o curso sequencial de que trata esta resolução irá se vincular. Em caso de cursos na modalidade transversal e multidisciplinar, oferecidos por um conjunto de coordenações de curso e/ou departamentos de ensino, deverá ser proposto pelo seu Comitê Gestor Pedagógico.

Art.5o - O projeto pedagógico de curso de que trata esta resolução será submetido ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPEX, para sua aprovação.

§ 1o - A carga horária estabelecida para os cursos sequenciais, independente de sua modalidade, é de 270 (duzentas e setenta) horas.

§ 2o - As disciplinas do curso poderão ser oferecidas nas modalidades de ensino presencial, semipresencial ou remoto.

Art.6o - Fará jus ao certificado de conclusão de curso superior sequencial de complementação de estudos, o estudante que cumprir a carga horária estabelecida no projeto pedagógico do curso aprovado pelo CEPEX.

Parágrafo Único - O concluinte de curso sequencial receberá certificado para comprovar a formação recebida, que não corresponde a diploma de graduação nem permite matrícula em cursos de especialização ou cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu.

Art.7o - Caberá à Coordenação de Seleção Acadêmica (Coseac), subordinada à Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), realizar processo seletivo para oferta das vagas, em comum acordo com a coordenação do curso sequencial, independente de sua modalidade, que informará todas as condições para o seu preenchimento, em consonância com o projeto pedagógico aprovado pelo CEPEX.

Parágrafo Único - A seleção dos candidatos aos cursos de que trata esta resolução será divulgada por meio de edital próprio a ser definido pela coordenação do curso sequencial, em comum acordo com a COSEAC.

Art.8o - Os cursos sequenciais da UFF são destinados exclusivamente:

- I. A estudantes matriculados em cursos de graduação e pós-graduação na UFF;
- II. A estudantes matriculados em cursos de graduação e pós-graduação de outras Instituições de Ensino Superior – IES, mediante a existência de acordo de cooperação ou convênio; e
- III. A graduados em área por qualquer Instituições de Ensino Superior – IES, mediante a existência de acordo de cooperação ou convênio instituído expressamente para esta finalidade.

Art.9o - O ingressante em cursos sequenciais, incurso no inciso I, artigo 8o desta Resolução, deverá, por ocasião de sua matrícula, estar regularmente matriculado em curso de graduação e pós-graduação da UFF, sendo permitido o seu ingresso caso esteja em situação de trancamento de matrícula.

§ 1o - Não será permitido ao estudante matriculado na UFF cursar dois cursos superiores sequenciais de complementação de estudos simultaneamente, independente de sua modalidade.

§ 2o - É vedado ao estudante do curso superior sequencial de complementação de estudos, independente de sua modalidade inscrever-se em processo seletivo para o mesmo curso no qual já se encontra matriculado.

Art.10 - Uma vez matriculado, o estudante poderá manter-se inscrito em disciplinas, mesmo estando com a sua matrícula trancada no curso de graduação, seja de forma voluntária,

automática ou motivada por inscrição nos Programas de Mobilidade Acadêmica Interna ou Internacional.

Art.11 - Tendo em vista sua especificidade, não será permitido nos cursos superiores sequenciais de que trata esta resolução o trancamento de matrícula. O cancelamento de disciplina ficará a critério da instância responsável pela coordenação de cada curso sequencial.

Art.12 - Os critérios de aproveitamento escolar a serem aplicados para os cursos superiores sequenciais de complementação de estudo de que trata esta resolução serão os mesmos adotados para os Cursos de Graduação da UFF, e aprovados no Regulamento dos Cursos de Graduação deste Conselho.

Art.13 - Não será permitida a mudança entre cursos superiores sequenciais, independente de sua modalidade.

Art.14 - O prazo máximo de permanência do estudante, para fins de integralização curricular nos cursos sequenciais, será aquele resultante do número previsto de períodos letivos pelo Projeto Pedagógico de Curso, acrescido de 50% (cinquenta por cento) deste número.

§ 1o – Ao final do prazo máximo permitido para a integralização, o estudante que não tenha concluído a carga horária estabelecida pelo Projeto Pedagógico do Curso terá sua matrícula cancelada automaticamente.

§ 2o - Não será permitido ao estudante cuja matrícula foi cancelada requerer solicitação de Rematrícula no curso superior sequencial de complementação de estudos.

§ 3o - O estudante que desejar retornar ao curso superior sequencial, só poderá fazê-lo através de novo processo de seleção.

Art.15 - O estudante que ingressar após nova seleção em cursos superiores sequenciais de complementação de estudos, que já tenha cursado com aproveitamento disciplinas na matrícula anterior deste curso, poderá requerer o aproveitamento nessas disciplinas, e sua análise condicionada aos mesmos critérios estabelecidos no Regulamento dos Cursos de Graduação.

Art.16 - O estudante matriculado em cursos superiores sequenciais de que trata esta resolução poderá manter-se vinculado, caso já tenha concluído o seu curso de graduação ou de pós-graduação, devendo integralizá-lo dentro do prazo máximo previsto no Projeto Pedagógico do Curso, conforme o disposto no Art. 14.

Art.17 - O estudante matriculado em cursos superiores sequenciais de complementação de estudos, cuja matrícula na graduação e na pós-graduação tenha sido cancelada por qualquer motivo, terá a matrícula cancelada automaticamente.

Art.18 - No caso de alunos de cursos de graduação da UFF, a(s) disciplina(s) cursada(s) com aprovação no(s) curso(s) sequencial(is) superiores(s) de complementação de estudos de que trata esta resolução concluído(s) pelo estudante, poderá(ão) ser computada(s) como carga horária para fins de integralização curricular no curso de graduação da UFF no qual o estudante estiver matriculado, ficando a critério da coordenação do curso de graduação o seu possível aproveitamento, seja como atividades complementares, disciplina eletiva ou disciplina optativa.

Art.19 - A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário e a Resolução CEP n.o 002/2015, de 14 de janeiro de 2015.

* * *

Sala das Sessões, 26 de maio de 2021.
FABIO BARBOZA PASSOS
Presidente no Exercício

#####

ANEXO 4 - PORTARIA UFF Nº 68.261 DE 16 DE AGOSTO DE 2021

Designa os membros do Comitê Gestor Pedagógico do Curso Superior Sequencial em Desafios Globais.

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, no uso de suas atribuições legais, estatutárias e regimentais,

CONSIDERANDO a necessidade de uma instância responsável pela coordenação administrativa e acadêmica, que integre o conjunto de departamentos/coordenações responsável pelo oferecimento das disciplinas e que realize a interação com o sistema acadêmico; e

CONSIDERANDO a criação do Comitê Gestor Pedagógico do Curso Superior Sequencial em Desafios Globais, Ênfase em Desigualdades, resolve:

Art. 1o. Designar como membros do Comitê Gestor Pedagógico do Curso Superior Sequencial em Desafios Globais os seguintes servidores: ADRIANA MILWARD DE ANDRADE MACIEL, Assistente em Administração, Coordenadora de Mobilidade e Projetos da Superintendência de Relações Internacionais, matrícula SIAPE no 0308749; ANDREA BRITO LATGÉ, Professora do Magistério Superior, Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, matrícula SIAPE no 6302999; GILMAR DE ALMEIDA LIMA, Assistente em Administração, Chefe da Divisão de Apoio Curricular da Pró-Reitoria de Graduação, matrícula SIAPE no 0304812; LIVIA MARIA DE FREITAS REIS TEIXEIRA, Professora do Magistério Superior, Superintendente de Relações Internacionais, matrícula SIAPE no 0311583; TÂMIS PEIXOTO PARRON, Professor do Magistério Superior, Coordenador de Graduação, matrícula SIAPE no 2405078; TELMA CRISTINA DE ALMEIDA SILVA PEREIRA, Professora do Magistério Superior, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, matrícula SIAPE no 1806734; VITOR IERUSALIMSKY, Assistente em Administração, Chefe da Divisão de Projetos da Superintendência de Relações Internacionais, matrícula SIAPE no 2311171 .

Art. 2º. A presidência do Comitê Gestor Pedagógico caberá à LIVIA MARIA DE FREITAS REIS TEIXEIRA.

Art. 3o. Esta designação não corresponde à função gratificada.

Art. 4o. Esta portaria entrará em vigor a partir da data de sua publicação.

Publique-se, registre-se e cumpra-se.

ANTONIO CLAUDIO LUCAS DA NOBREGA
Reitor