

Premissas-força para se pensar a pesquisa decolonial em educação¹

Abreu, Waldir Ferreira de ²

Almeida, Débora Renata Muniz ³

Pereira, Alexandre Adalberto ⁴

RESUMO

O artigo parte do pressuposto da decolonialidade como campo político de luta e resistência para (re)pensar a pesquisa e a educação. De modo que, propomos um *giro* epistemológico em contraposição à razão moderna de fazer pesquisa e pensar o âmbito educativo. Assim, busca problematizar de maneira subversora as formas de produzir conhecimento a partir da ciência moderna para realizar a análise de uma dada realidade social dentro de uma lógica eurocentrada. O artigo está em formato de ensaio pautado em autores(as) decoloniais e intelectuais que antecede a decolonialidade enquanto práxis de investigação, mas que debruçam sobre as experiências e formas de ser, viver, resistir e insurgir na América Latina. Nessa perspectiva, procura-se defender a decolonialidade como razão (teoria) e atitude (método), partindo de premissas-força que emergem de diferentes contextos da sociedade latinoamericana, isto é, através da organização dos movimentos sociais, populares, de povos originários e de intelectuais engajados politicamente e socialmente contra todas as formas de opressão e subalternização produzidos pelo sistema-mundo, em especial o campo educativo. Assim, espera-se colaborar para o *giro* epistemológico nas pesquisas decoloniais em educação, cujo entendimento só são possíveis e construídas por meio da abertura e reconhecimento da fala/escuta/denúncia desses movimentos que fazem parte da América Latina, sendo, portanto, um elo importante de decolonização da academia e da própria educação.

Palavras-chave: decolonialidade; educação; pesquisas decoloniais; premissas-força.

¹ O presente texto foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 e PROCAD Amazônia – UFPA/UNIFAP/UERR, vinculado e financiado pela CAPES sob o processo nº 88887.659606/2021-00. Outrossim, este artigo é fruto das reflexões e diálogos realizados pelos autores (como mestranda e orientadores) durante a pesquisa de mestrado.

²Universidade Federal do Pará. Professor do Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal do Pará. Email: awaldir@ufpa.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6364117476478718>. <http://orcid.org/0000-0002-0245-9072>

³Universidade Federal do Pará. Mestranda do Programa de Pós-Graduação da Educação da Universidade Federal do Pará. Email: deboramuniz.historia@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4201272382904336>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2855-0376>.

⁴Universidade Federal do Amapá. Professor do Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal do Amapá. Email: pereiraxnd@unifap.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4232386051172176>. <https://orcid.org/0000-0003-4029-1415>.

Premises-force for thinking about decolonial research in education

ABSTRACT

The article starts from the assumption of decoloniality as a political field of struggle and resistance to (re)think research and education. Therefore, we propose an epistemological turn in opposition to the modern reason for doing research and thinking about the educational field. Thus, it seeks to problematize, in a seductive way, the ways of producing knowledge based on modern science in order to carry out the analysis of a given social reality within a Eurocentric logic. The article is in the form of an essay based on decolonial and intellectual authors that precede decoloniality as a research praxis, but that focus on experiences and ways of being, living, resisting and insurging in Latin America. From this perspective, we seek to defend decoloniality as a reason (theory) and attitude (method), starting from premises-force that emerge from different contexts of Latin American society, that is, through the organization of social, popular movements, of native peoples and of politically and socially engaged intellectuals against all forms of oppression and subordination produced by the world-system, especially the educational field. Thus, it is expected to collaborate for an epistemological turn in decolonial research in education, whose understanding is only possible and constructed through the opening and recognition of the speech/listening/denouncement of these movements that are part of Latin America, being, therefore, an important link decolonization of academia and education itself being, therefore, an important link decolonization of academia and education.

Keywords: decoloniality; education; decolonial research; premises-force.

Premisas-fuerza para pensar la investigación decolonial en educación

RESUMEN

El artículo parte de la asunción de la decolonialidad como campo político de lucha y resistencia para (re)pensar la investigación y la educación. Por ello, proponemos un giro epistemológico en oposición a la razón moderna de investigar y pensar el campo educativo. Así, busca problematizar, de manera seductora, las formas de producir conocimiento a partir de la ciencia moderna para llevar a cabo el análisis de una determinada realidad social dentro de una lógica eurocéntrica. El artículo tiene la forma de un ensayo basado en autores intelectuales y decoloniales que preceden a la decolonialidad como praxis de investigación, pero que se centran en experiencias y formas de ser, vivir, resistir e insurgir en América Latina. Desde esta perspectiva, buscamos defender la decolonialidad como razón (teoría) y actitud (método), a partir de



Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.9 N.18: e259001 [2023]
Dossiê Pesquisas decoloniais: sujeitos

“outros”, práxis “outras”

<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.259001>

premisas-fuerza que emergen de diferentes contextos de la sociedad latinoamericana, es decir, a través de la organización de movimientos sociales, populares, de indígenas pueblos y de intelectuales política y socialmente comprometidos contra todas las formas de opresión y subordinación producidas por el sistema-mundo, especialmente en el campo educativo. Así, se espera colaborar para un giro epistemológico en la investigación decolonial en educación, cuya comprensión sólo es posible y construida a partir de la apertura y reconocimiento del discurso/escucha/denuncia de estos movimientos que hacen parte de América Latina, siendo, por tanto, un vínculo importante entre la descolonización de la academia y la educación misma.

Palabras clave: decolonialidad; educación; investigación decolonial; premisas-fuerza.

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo evidenciar a importância da decolonialidade como práxis de investigação, especialmente quando trata-se das pesquisas compreendidas como decoloniais e no âmbito da educação. Desse modo, busca problematizar de maneira subversora as formas de produzir conhecimento a partir da ciência moderna para realizar a análise de uma dada realidade social dentro de uma lógica eurocentrada. Contudo, a ideia desse estudo, é mostrar ser possível utilizar formas “outras” de fazer pesquisa, partindo das experiências, interlocuções e saberes oriundas do “chão” latino-americano.

Assim, o artigo tem como pressuposto a razão (teoria) e atitude (método) como pressuposto para (re)pensar as Ciências Sociais e Humanas no processo de produção do conhecimento “na” e “para” a academia, tomando como característica essencial para o debate sobre premissas-força que compõe a decolonialidade como pulsão política de luta e resistência. Isto posto, parte de uma pesquisa qualitativa decolonial, pois, em formato de ensaio, ancora-se em autores(a) decoloniais (DUSSEL, 1993;2005; MALDONADO-TORRES, 2007; MIGNOLO,2008; QUIJANO, 2005; WALSH, 2002; 2005; 2014); pós-coloniais (SPIVAK, 2010) e intelectuais em que sua produção acadêmica cujo teor ético-político- social colabora com a opção decolonial (ARIAS, 2010; ACOSTA, 2016; FREIRE, 1987; 1994, KUSCH, 2000; KRENAK, 2016).

Para além disso, utiliza autores(as) decoloniais que tem como lócus de investigação cenário brasileiro/amazônico como Coelho (2020), Dias e Oliveira (2021) e Mota Neto (2015), tornando-se pesquisadores/as referências, dentro

de uma postura ético-política-social no âmbito das pesquisas decoloniais em Educação.

Nesse caminho, busca-se inverter ou transgredir a forma de produzir ciência, a partir de outras formas de análise ou construção de conhecimento, apontando elementos importantes para (re)pensar as pesquisas em Educação, cuja orientação são decoloniais, a partir da ruptura de termos padronizados ou concebidos pelas Ciências Sociais e Humanas, tais como a teoria (no qual chamamos de razão); método (denominamos de atitude) e categorias (pensadas como premissas), na tentativa de contribuir para perspectivas “teóricas” e “metodológicas” que superem o pensamento moderno-colonial e se coadune a partir da materialidade das experiências, saberes, narrativas advindas da América Latina, traduzida como campo político de luta e resistência.

O artigo está estruturado da seguinte forma: 1) Introdução; 2) Premissas que pressupõe a Decolonialidade como Razão e Atitude; 3) Considerações Finais; e 4) Referências.

Premissas-força que pressupõem a decolonialidade como razão e atitude

A decolonialidade como práxis de investigação orienta a compreensão de uma dada realidade social em suas várias faces, desdobrando-se como um campo teórico e prático. Assim, a teoria/método (razão e atitude) decolonial compõe um elemento crucial para o entendimento de experiências e práticas contra hegemônicas, que ocorrem em várias esferas da sociedade, inclusive educacional, e compõe uma forma de resistência à razão moderna do saber na produção do conhecimento, haja vista, que está em seu *modus operandi* procura negar os saberes “outros” que fazem parte da vida social dos sujeitos sociais (MIGNOLO, 2008).

A opção pela razão e atitude decolonial denota o compromisso ético-político-epistemológico com a produção do saber e análise de uma dada realidade social, promove uma inquietação concreta de subverter a lógica da colonização sobre os modos de pensar, agir e viver daqueles que foram/são subalternizados pela condição histórica da colonização e mais atualmente da colonialidade em suas distintas maneiras, especialmente no campo científico atual de produzir ciência. Contudo, ressalta-se que há um esforço de acadêmicos e intelectuais de:

[...] desconfigurar la ciencia establecida e impuesta, estamos develando la máscara del paradigma dominante y vigente. Ya hemos aprendido que la investigación siempre es ética, moral, político e ideológica, comprometida socialmente [...] (OCAÑA; ARIAS; CONEDO, 2018, p. 176).

A razão e atitude se baseiam na investigação das narrativas, saberes, resistências e lutas que emergem das práticas sociais, populares, ancestrais que foram e são oprimidos pelo padrão eurocêntrico que permeia o sistema-mundo (COELHO, 2020; DIAS, 2021; MOTA NETO, 2015). Nesse sentido, a decolonialidade como razão e atitude (teoria e método), possibilita uma análise/investigação e ação do(a) pesquisador(a) pautada na “desobediência epistêmica” como fator de (re)leitura, resistência e libertação dos efeitos da modernidade/colonialidade na sociedade e luta pela transformação de uma realidade pluriversal e transmoderna em todas as regiões do mundo (MIGNOLO, 2008; DIAS, 2021).

A decolonialidade como pujança (razão e atitude) traz em si premissas-força que são inerentes à sua condição de existência. Essas premissas-força antecedem e permanecem como elementos presentes na vida social latino-americana – mesmo com advento da modernidade/colonialidade, que de acordo com Dussel (1993), remonta desde o ano de 1492, com o processo de invasão das Américas, o que iniciou naquele momento histórico a posição da Europa como o “centro” cultural sobre os países que tiveram suas terras invadidas, seu povo, seu pensamento social, colonizado e violentado sistematicamente pelo domínio europeu, enquanto à cultura dos povos originários/ancestrais que viviam e vivem no território latino-americano, restou no imaginário global e capitalista como a “periferia” do mundo (QUIJANO, 2005; DUSSEL, 1993; 2005).

Por conseguinte, apesar das determinações históricas e sociais que impuseram a subjugação dos povos originários/ancestrais ao processo de colonização que culminaram em distintas formas de dominação do projeto moderno-colonial como centro “cultural” do mundo: não foram capazes de exterminar por completo os modos de vida “outro”, pois, resignificaram suas práticas como forma “outra” de enfrentamento a colonialidade/modernidade. A esse processo de resistência e insurgência de criação e recriação da alteridade negada pelo sistema-mundo denominamos como “premissas-força”, pois, apesar de estar no campo da exterioridade do paradigma eurocêntrico, refletem os modos de ser, de saber, de viver, de sentir, constituindo-se uma forma

essencial de luta contra-hegemônica em várias esferas da sociedade latinoamericana, desde sua formação histórica-social, isto é, anterior ao processo de discurso da “descoberta das Américas”, que soma a ideia de um lugar/território “incivilizado”, “primitivo”, “subdesenvolvido”, possibilitando a morte e o “ocultamento” dos povos ancestrais (indígenas/negros) vítimas que constituem uma das faces da violência da colonialidade e à modernidade com mito sacrificial (DUSSEL, 1993; 2005; DIAS; OLIVEIRA, 2021).

Desse modo, as premissas-força são elementos presente na decolonialidade, pois, sugerem e compreendem com humildade que essas se manifestam em diferentes formas da vida social da América Latina, desde o processo de resistência, aos saberes ancestrais dos povos originários, as formas de (re)organização dos movimentos sociais/populares, de práticas insurgentes e decoloniais que procuram superar e incluir os projetos de vida que foram e são negadas pelo sistema-mundo em todas as esferas da sociedade (economia, política, cultura, educação, etc.) – também, permitem evidenciar que essas “premissas” denunciam a face oculta e cruel que transfigurou-se no epistemicídio do “outro”, isto é, a estratégia de neutralização, subalternização, silenciamento que os torna como “objeto” de estudo do “intelectual”, sendo analisados a partir dos referenciais ocidentais: negando-os com produtores de conhecimento, visto que a “[...] violência epistêmica é o projeto remotamente orquestrado, vasto e heterogêneo de se constituir o sujeito colonial como Outro” (SPIVAK, 2010, p. 47).

Nesse caminho, apoia-se, na concepção de Spivak (2010), para respaldar que as premissas-força que antecedem e precedem a decolonialidade como ação acadêmica, não podem ser vistas como categorias analíticas no qual advoga para si o “sujeito-objeto”, mas como produto das relações sociais e das determinações históricas e culturais, que não são condicionadas ou estáticas, mas compreendidas na amplitude de todas formas de vida, em especial, àquelas obliteradas, silenciadas e subalternizadas pelo parâmetro eurocêntrico de mundo, de modo que as premissas-força ajudam o(a) “pesquisador(a)” reconhecer a armadilha de um “discurso de resistência” pautada na ideia que é capaz “falar” pelo “outro” ou em nome do “subalterno”, reproduzindo, portanto, os mecanismos de opressão e poder sobre os sujeitos sociais, que na leitura de Spivak (2010), são denominados de subalternizados, pondo-os como “sujeitos passivos” e delegando para si a “necessidade” de ser a voz “salvacionista” ou crítica da realidade vivida.

Todavia, reitera-se a partir de Spivak (2010), que a ideia não é negar a importância do “intelectual” ou deslegitimar a academia, porém, ancora-se em

sua concepção para afirmar que nenhum estudo mesmo com a intenção de denúncia e resistência pode ser realizada em nome do “subalterno” sem que haja uma responsabilidade ético-política-social de reconhecer e evidenciar as “vozes” e/ou “falas” destes no âmbito acadêmico, pois, é preciso lhes dar o destaque merecido, oferecendo um espaço para que sua voz seja realmente ouvida, mostrando que não são sujeitos-passivos, mas imbricados dentro de uma historicidade própria, ou seja, dentro de uma conjuntura histórica, política, cultural e social que atravessam os modos de vidas e permeiam as relações sociais de maneira coletiva e individual, e que difere e distancia-se do modelo hegemônico ocidental.

Logo, as premissas-força, em seu teor praxiológico e epistemológico, constituem parte essencial presente nas práticas sociais/educativas e insurgentes que ocorrem antes e durante ao processo de colonização da América Latina e enfrentamento aos *modus operandi* da colonialidade/modernidade na contemporaneidade sendo possível graças a (re)existência dos múltiplos saberes e da insubmissão dos povos/grupos marginalizados à matriz de poder (moderno-colonial), que ganham significados, sentidos, de acordo com o projeto de vida ou de sociedade em distintos contextos socioculturais, tendo como escopo o compromisso com às diferenças interculturais, o reconhecimento das identidades, do diálogo, da solidariedade, alteridade e um mundo justo e democrático, ou seja, que reconheça as lutas, os conhecimentos, as formas de pensar, sentir e ser que advém ou são hodierno nos mais diversos grupos da sociedade, como mulheres; crianças, ribeirinhos, assentados, quilombolas, indígenas, negros(as); LGBTQIA+.

Constituindo um passo importante para pensar as pesquisas decoloniais com ênfase nos processos educativos, visto que é impossível sem a participação e a colaboração autônoma do “outro”, tendo sua “voz” respeitada e garantida nos diversos espaços – precipuamente os “espaços” que historicamente desde sua concepção foram e são instrumentos de dominação da matriz colonial do poder, do ser e saber, como o universo acadêmico e escolar – dessa maneira, algumas das premissas-força apresentadas sustentam-se como forma outra que antecede a própria ideia de decolonialidade acadêmica.

Nesse caminho, a premissa-força “Bem Viver”, nos ajuda na compreensão, enquanto pessoas latinoamericanas, que a nossa identidade foi marcada pela negação das raízes ancestrais de nossos antepassados, imprimindo por meio do uso da força e/ou violência desde o processo de colonização a hegemonia de uma identidade forjada nos padrões

eurocentrados e da própria destruição do planeta como forma de acúmulo de riquezas de maneira irracional e predatória (ACOSTA, 2016).

Na contraposição do paradigma filosófico eurocêntrico de compreender a relação do homem e natureza por meio da exploração e destruição desta como sinônimo de desenvolvimento capitalista, Acosta (2016), evidencia que o “Bem Viver”, enquanto filosofia de vida é um projeto de libertação baseada na tolerância e soma-se na ideia das inúmeras histórias de resistência, luta e proposta de transformação, que não aceita preconceitos e nem dogmas, visto que “[...] nutrir-se de experiências existentes em muitas partes do planeta, coloca-se como ponto de partida para construir democraticamente sociedades democráticas” (ACOSTA, 2016, p.29). Dessa maneira, a premissa-força “Bem Viver”, surgiu das distintas formas de vida dos povos indígenas advindas das regiões andinas da América do Sul (ACOSTA, 2016).

Krenak (2020), reconhece essa importância ao afirmar que o “Bem Viver” chegou graças a mediação de outra língua, que é o espanhol ou castelhano (*Buen Vivir*) e que faz referência a uma prática ancestral dos grupos indígenas que viviam na cordilheiras dos Andes, explicando que estes são os “[...] nossos parentes Quechua, Aymara, [...] povos que viveram séculos nessa cordilheira e que tinham, [...], uma cosmovisão, em que essa cordilheira viva, [...], tem um significativo nome de *Pachamama*, Mãe Terra, coração da Terra” (KRENAK, 2020, p. 6).

Krenak (2020), evidencia que o Bem Viver, nomeado como *Sumak Kawsai*, pelos Quechua e Aymara, constitui uma expressão que traduz uma forma de estar no mundo ou uma cosmovisão composta pelas vidas das pessoas e sua relação com outros seres de forma respeitosa e sem destruição da “mãe terra”, demonstrando que difere da concepção de “bem-estar”, que na lógica ocidental a natureza é subordinada ao ser humano, em que concebe a “[...] ideia de bem-estar para todo mundo, a gente precisa destruir o Planeta.[...]” (KRENAK, 2020, p. 13). Assim, O Bem Viver/*Buen Vivir* ou *Sumak Kawsai*, como premissa-força, nos orienta a compreender esse:

[...] ser humano, subordinado a uma ecologia planetária, nós também, nosso corpo, assim como todos os outros seres, ele está dentro dessa ecologia ou dessa vasta biosfera do Planeta como um elemento de equilíbrio e regulador. Nós não somos alguém que age de fora. Nós somos corpos que estão dentro dessa biosfera do Planeta Terra. É maravilhoso, porque, ao mesmo tempo em que somos dentro desse organismo, nós podemos pensar junto com ele, ouvir dele, aprender com ele (KRENAK, 2020, p. 13).

Nessa direção, o “Bem Viver” como premissa-força para e no contexto latino-americano e como possibilidade de aprendizado e superação da filosofia de dominação eurocêntrica, precisa do reconhecimento e valorização dos “saberes da ancestralidade” como filosofia de vida a nível planetário, pois é uma das premissa-força que apesar do processo de colonização, aculturação e eurocentrismo, resistiu em um projeto decolonial como energia de descontentamento (DUSSEL, 1993; 2005; MIGONOLO, 2008; QUIJANO, 2005). Por outro lado, esses saberes ancestrais perpassaram o processo de hierarquização e subalternização das raças, haja vista, que em uma lógica hegemônica, que surgiu da necessidade de justificar a forma de dominação e colonização dos povos subalternizados, em especial na América Latina, pois, tenta-se aniquilar a todo custo as formas de sentir, viver e saber que não coaduna com a visão eurocêntrica de mundo (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2010; MALDONADO-TORRES, 2007).

Kusch (2000) nos ajuda a pensar os “saberes da ancestralidade”, a partir do entendimento que podemos aprender muito com os saberes ancestrais advindo das experiências e formas de pensar e sentir dos povos originários, contrapondo a ideia de um conhecimento pautado pela razão moderna e mostrando ser possível aprender com a cosmologia indígena, no qual ele denomina como “corazón”, em outros termos, busca um aprendizado baseado nas emoções, sentimentos, na afetividade, cuja a razão tem significado e relação com as práticas sociais, ou seja, [...] un predominio del sentir emocional sobre el ver mismo, de tal modo que vê para sentir, ya que es la emoción la que da la tónica a seguir frente a la realidad [...] (KUSCH, 2000, p. 280).

Arias (2010), ajuda-nos a compreender os “saberes da ancestralidade” a partir da ideia do “corozonar”, que dá condições reais de decolonizar a natureza ontológica e epistêmica da América Latina, a partir do reconhecimento dos saberes que emergem da ancestralidade, visto que a cosmovisão indígena, deu subsídios ao autor, para contestar a razão cartesiana que produz uma visão fragmentada dos sujeitos, de maneira que percebe que somos seres racionais e ao mesmo tempo conectados a uma alma, que nos liga a afetividade a razão e vice-versa, sendo, portanto, o ponto-chave do sentido de “corozonar”, que no diálogo com os saberes ancestrais e a decolonialidade propicia a compreensão de que “[...] no sólo somos seres racionales, sino también sensibilidades actuantes o, como nos enseña la sabiduría shamánica, “somos estrellas con corazón y con conciencia” (ARIAS, 2010, p. 10).

A próxima premissa-força refere-se a “interculturalidade crítica”, que como parte fundante da decolonialidade assume “[...] como proyecto

político-social-epistêmico-ético y como pedagogia decolonial [...]”. (WALSH, 2010, p. 76). Nessa perspectiva decolonial compreende-se a interculturalidade crítica como um processo dinâmico de comunicação, aprendizado e respeito entre culturas/grupos/povos, de forma simétrica e solidária, legitimando suas histórias, valores, crenças e produzindo trocas significativas e práticas sociais educativas e emancipatórias, confrontando os dispositivos de poder, que se configuram na subalternização dos sujeitos e colonização do imaginário social em distintas camadas da sociedade, a exemplo da raça, classe, discriminação, entre outros, e busca “desarrollar una interrelación equitativa entre pueblos, personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; [...]” (WALSH, 2005, p. 45).

Walsh (2002), chegou a essa compreensão a partir das experiências originadas pelo movimento indígena no Equador, pois, estes passaram a questionar a ideia da palavra “interculturalidade”, que carregava e vincula-se a matriz da colonialidade e para além disso como domínio neoliberal do Estado, que apropriou-se do discurso “intercultural”, mas sem fazer mudanças significativas no campo social, político, cultural e econômico, que de fato respeitasse os direitos dos povos indígenas. Assim a “interculturalidade crítica”, como perspectiva decolonizadora, parte do avanço e conquista do movimento indígena e atualmente, de acordo com Walsh (2002), do movimento afroequatoriano. Contudo, explica que a principal luta desses movimentos é contra a estratégia “neoliberal-multiculturalista”, que traz a incorporação da diversidade étnico-cultural” dentro de uma lógica do mercado.

Compreende-se a importância da “interculturalidade crítica” como parte integrante da decolonialidade, pois, em conjunto colaboram para a decolonização do conhecimento, em especial para pensar os processos educativos, visto que o saber do povo ancestral/originário pode auxiliar na produção e/ou construção de estratégias e práticas que não negue os espaços, os saberes, as experiências dos sujeitos sociais, os quais precisam ser incorporados no meio acadêmico e no âmbito escolar, tendo em conta o respeito às diversidades culturais existentes (WALSH, 2002; 2005; 2014).

Para somar a discussão, elencou-se (também) as premissas-força “atitude” e “razão” de forma entrelaçadas e não separadas, tendo em vista, que constituem-se como uma ação de resistência frente a racionalidade moderna e agindo como força propulsora das práticas sociais advindas dos vários saberes que compõem o território latino-americano, advogando em favor de uma lente da ciência que tem a decolonialidade como princípio de desconstrução da pesquisa e assunção de construção e valorização de conhecimentos

decorrentes das experiências dos sujeitos sociais que colabore para repensar e construir “outras formas” de produzir ciência. Dias e Abreu (2021), em artigo publicado na Revista Gênero e Diversidade, apontam esse entrelaçamento como práxis, não como uma qualquer, mas como práxis decolonial, que traduz como “[...] produção científico-intelectual engajada em favor da construção de um mundo em que as alteridades são respeitadas e devidamente dignificadas como o que são, expressões do gênero humano” (DIAS; ABREU, 2021, p. 140).

Na concepção de Maldonado-Torres (2008) a “atitude” tem caráter “des-colonial” cuja compreensão para o pesquisador:

[...] nace no a partir del «asombro» ante la naturaleza o lo usual, sino a partir del «horror» o espanto ante la muerte. El pensador en este caso no busca meramente hallar la verdad sobre un mundo que se le aparece como extraño, sino determinar los problemas de un mundo que se le aparece como perverso y de hallar las vías posibles para su superación. La búsqueda de la verdad aquí está inspirada no por el desinterés teórico, sino por la no-indiferencia ante el Otro, expresado en la urgencia de contrarrestar el mundo de la muerte y de acabar con la relación naturalizada entre amo y esclavo en todas sus formas (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 67).

Enquanto a “razão” em seu sentido “des-colonial”, não traduz apenas o “giro” na postura teórica-metodológica de conhecimento, mas prevê a transformação social e desmascara a “[...] razón del colonizador investida de mentira, se opone en este caso una razón des-colonizadora (**razón des-colonial**) que se opone a la mentira y la hipocresía moderna/colonial” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 70, grifo nosso). Maldonado-Torres, aponta que a “atitude des-colonial” e a “razão des-colonial” operam de forma entrelaçada, pois, configuram-se como “cambio social”/ mudança social, exemplo disso que no século XX, houve resistências contra o projeto colonizador – cujo teor era assentada em projetos descoloniais, como: o movimento pan-africanista e “[...] las distintas gestas explícitas de descolonización por parte de indígenas en las Américas, africanos, asiáticos e inclusive algunos mestizos en los siglos XIX y XX. [...]” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 68).

De acordo, com Maldonado-Torres (2008), tanto a “atitude des-colonial”, quanto a “razão des-colonial”, são parte integrante do “giro des-colonial”, pois, buscam colocar no centro da discussão a questão da colonização como elemento integrante da modernidade, e por outro lado defendem a

“descolonização” como possibilidade/estratégia infinita de conhecimentos que contestam e assumem uma postura de transformação radical na atual forma dominante de poder, ser e saber. Nas palavras do autor, isto “[...] muestra que si bien es cierto que no hay cambio des-colonial del mundo sin cambio en la actitud de sujetos, es a la vez cierto que cambios en el mundo abren nuevas posibilidades en términos de conocimiento y actitud.[...]” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 68).

A premissa-força “insurgência”, discute e defende que é possível construir uma crítica decolonial e intercultural de mudança social em todos os níveis sociais, inclusive na própria educação. A “insurgência”, aqui enunciada, não parte de uma “receita nova”, mas da luta e formas de resistências que ecoam dos movimentos de libertação da América Latina, da Ásia e da África e que continuam operando e resistindo aos efeitos e a opressão do pensamento moderno-colonial (DUSSEL, 1986; 2005; QUIJANO, 2005). Entre essas formas insurgentes, ressaltam-se os movimentos indígenas e afroequatoriano, que fundamentaram-se na defesa de uma “educação intercultural” no país, cuja intenção envolve as diferenças e o reconhecimento étnico-cultural desses povos subalternizados nas políticas educacionais e ao mesmo tempo como movimentos de luta e resistência que não colaboram para o alargamento da “inclusão” de suas reivindicações como política de Estado cujo o foco são destituídos dos desejos e interesses reais desses movimentos, já que funcionam e são (re)elaboradas, por vezes, sob a perspectiva predominante do discurso neoliberal-multicultural (WALSH, 2002).

A “insurgência”, nesse contexto, parte da luta pelo direito das pautas dos movimentos indígenas e afroequatoriano, que sejam de fato materializadas no âmbito educacional sem que ceda ao viés colonizador e hegemônico imposto pela política neoliberal e multicultural do país (WALSH, 2002). Nessa perspectiva, Walsh (2013), demonstra que as práticas, as experiências e pedagogias que se desenvolvem no âmbito latino-americano, partem do interesse e da luta e da própria:

[...] **insurgencia política, epistémica y existencial de estos movimientos**, junto con las organizaciones afrodescendientes, cambiaría el rumbo y proyecto en América Latina de la anterior pensada transformación y revolución; de aquí y en adelante la lucha no es simplemente o predominantemente una lucha de clases sino una lucha por la des-colonización liderada, organizada y visionada en mayor parte por los pueblos y las comunidades racializadas que han venido sufriendo, resistiendo y sobreviviendo la colonialidad y dominación. Es esta insurgencia que ha impulsado el repensar/refundar reflejado en las recientes constituciones de Ecuador y Bolivia, las que apuntan a la construcción de sociedades, Estados y modos de

con-viver radicalmente distintos. Es esta resurgencia e insurgencia puestas en las coyunturas actuales de no sólo estos dos países sino también a nivel continental, que provocan e inspiran nuevas reflexiones y consideraciones pedagógicas y, a la vez, nuevas re-lecturas en torno a la problemática histórica de la (des)humanización y (des)colonización (WALSH, 2013, p. 30-31, grifo nosso).

Outrossim, a “insurgência”, como dito anteriormente, destaca-se em diferentes maneiras da experiência latinoamericana, entre elas, destaca-se o envolvimento do sociólogo Orlando Fals Borda, com os movimentos camponeses e populares colombiano, que culminou na formulação de forma outra de pesquisa por meio da “ação-investigação participativa”⁵, que surgiu do envolvimento ético-político desse pesquisador com aproximação e atuação da realidade que compunha o processo educativo da Colômbia através das práticas dos povos originários e camponeses constituindo a defesa e a urgência de uma “[...] educação popular”, que, sobretudo:

“[...]”. Apostava nos valores sociais fundantes dessas populações, preocupa-se com o ataque às tradições promovido pelo avanço do desenvolvimentismo moderno, possui a identificação pessoal, emocional e compromisso político com este grupo” (MOTA NETO, 2015, p. 235-236).

Nesse sentido, a insurgência parte de distintas experiências que modificaram os modos de conceber a educação a partir da realidade social que compõe a formação histórica, social e cultural latinoamericana. Desse modo, Gadotti e Torres (1994, *apud* MOTA NETO, 2015), colocam como exemplo algumas experiências, lutas e resistências educacionais que foram materializadas na América Latina, entre elas a:

[...] a educação popular vinculada aos movimentos sociais, como no Estado de São Paulo; à comunidade educativa, como no projeto de Pais e Filhos em Santiago, no Chile; a educação popular vinculada a reformas revolucionárias do Estado, como a da Nicarágua e a de Granada; a educação indígena mapuche nos pampas argentinos; a formação de cooperativas nas agrestes montanhas Tarahumaras no México; ou as

⁵ Sobre essa questão, Mota Neto (2015), explica que para Fals Borda, “[...] a realização de experiências de IAP envolve necessariamente um processo de construção de conhecimento crítico e de organização das classes populares visando à luta social, em suma, a investigação ação-participativa dimensiona-se como educação popular” (MOTA NETO, 2015, p. 129).

campanhas de alfabetização no Equador, apoiadas pelo setor público e pelas organizações da sociedade civil e inspiradas na melhor tradição transformadora da educação popular, além de diversas experiências de educação popular de gênero, [...] (GADOTTI; TORRES, 1994, *apud*, MOTA NETO, 2015 p. 127).

De modo que a “educação popular” nutre-se de “outros” saberes que os reconhecem, respeitam, enquanto “sabedoria popular” para pensar não somente às relações de classes, como também o respeito pelo modo de vida cultural e social dos sujeitos: “[...]. Por essa razão, problemáticas ligadas à cultura popular, à espiritualidade, à medicina popular, à linguagem espontânea do povo, às manifestações artísticas locais têm sido consideradas como de suma importância” (MOTA NETO, 2015, p. 126). Por isso, que a insurgência dialoga com a “educação popular”, em uma perspectiva decolonial, pois, as duas cooperam para a ruptura e transformação social frente às estratégias que amparam a continuidade do pensamento moderno-colonial.

Por outro viés, compreende-se que a “insurgência”, dentro de uma concepção freireana, a partir da leitura realizada em Mota Neto (2015) e Freire (1987; 2015): compõe a autonomia da classe oprimida perante a classe opressora, e almeja uma sociedade justa, solidária, amorosa preocupada com o reconhecimento e identidade cultural dos sujeitos, mesmo que para isso haja conflito com os interesses que mantêm o sistema capitalista – visto que para o capitalismo não existe a possibilidade de emancipação real da sociedade, pois, este acumula o capital por meio da exploração e desigualdade social da classes sociais. Mota Neto (2015), salienta que ao estudar as obras de Paulo Freire, concluiu que o elemento crucial presente nos escritos que se relaciona com a decolonialidade, baseia-se na:

crítica de seis fenômenos moderno-coloniais: i) crítica à inexperiência democrática da sociedade brasileira, herdeira de um regime colonial ou semicolonial; ii) crítica à desumanização/massificação/coisificação do ser humano; iii) crítica à teoria antidialógica da opressão e, em especial, à invasão cultural; iv) crítica ao problema da dependência nas relações imperialistas e neocoloniais entre o Primeiro e o Terceiro Mundo; v) crítica à educação e aos sistemas de ensino coloniais; vi) crítica à razão determinista da modernidade e à pós-modernidade neoliberal (MOTA NETO, 2015, p. 164).

Com base na perspectiva freireana sob a análise de Mota Neto (2015), compreende-se a insurgência como uma crítica às estruturas de dominação

colonizadoras que perpetuam seu poder em distintos mecanismos sociais e busca por transformação dos sujeitos, justiça social e democrática para todos de forma horizontal, decolonial e intercultural, incluindo o campo educacional, pois, a “[...] educação mobiliza a consciência crítica e confronta a ideologia dominante (FREIRE, 1994, p.39). Assim, reconhece-se que a insurgência não ocorre sem a participação de outra premissa-força, que está na gênese dos modelos de (re)organização das experiências latinoamericanas contra o sistema opressor; nos referimos a “luta” como instrumento de reivindicação dos direitos que foram e são negados pelo sistema-mundo (WALSH, 2002; MOTA NETO, 2015).

Freire (1987), mostra que a “luta” advém do sujeito social, ou melhor, dos movimentos sociais/populares e não pode ser concebida sem a libertação da “consciência”, porque parte do diálogo crítico dos grupos oprimidos na sociedade de classes. Dessa maneira, explica que somente quem vive a opressão consegue compreender o sentido de ser atravessado por violências que é um dos elementos presente na sociedade capitalista que organiza-se e se mantém por meio da opressão e da desigualdade social, em outras palavras:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que ele, para ir compreendendo a necessidade de libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca, pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade, que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista de falsa generosidade referida (FREIRE, 1987, p. 17)

Freire (1987, p. 19), evidencia ainda que no processo de luta o ensejo pela liberdade requer o “dilema dos oprimidos, que em sua pedagogia tem de enfrentar”, visto que ao descobrir que não sendo “livres”, continue operando como “consciência opressora”, nas suas afirmações:

[...] a **libertação**, por isto, é um parto. É um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na é pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos (FREIRE, 1987, p. 19, grifo nosso).



Assim, a libertação como premissa decolonial surge dentro do processo de resistência e de luta, em que busca denunciar e superar a desumanização e a crueldade dos efeitos moderno-colonial, que dentro de uma ótica da “pedagogia do oprimido” explica-se no processo de alienação das classes sociais, retirando sua capacidade de se reconhecer como “outro”, sua solidariedade, empatia, visto que estão submetidos a uma situação concreta de opressão, pois, “[...] a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de ser” (FREIRE, 1987, p. 24). E a subversão dos oprimidos traduz a luta pelo “direito de ser” e, por sua vez, restaura sua humanidade que foi e é negada pela força opressora, a fim de que “[...] reconhecemos que é na superação da contradição opressores-oprimidos, que somente pode ser tentada e realizada por estes, está implícito o desaparecimento dos primeiros, enquanto classe que oprime [...]” (FREIRE, 1987, p. 28). Nesse sentido no campo da luta político-social, a “libertação” permite a superação da contradição entre opressores-oprimidos, tendo em vista que a libertação é para todos – a libertação, em uma perspectiva decolonial, significa um forma insurgente de reconhecer às diferenças culturais em suas especificidades e não nega-lhes espaços na esfera social, inclusive, no campo educacional, que ainda perpassa sob uma visão hegemônica moderno-colonial

Para esse fim, será necessário compreender que no processo de luta e libertação das amarras da colonialidade/modernidade: as experiências, os saberes/conhecimentos, as diferenças culturais, e as distintas práticas sociais que configuram a América Latina só são possíveis pelas múltiplas formas de resistências – premissa-força, que demonstra que apesar das violências sobre o ser, o sentir, o pensar e o viver, há perseverança e determinação dos sujeitos sociais de se (re)organizar e mobiliza-se de maneira contínua contra à violência instituída através de um projeto colonizador de sociedade, que transpassa seus corpos, suas identidades, seus saberes, suas narrativas e vivências. Por esse motivo, a resistência possui um caráter transgressor, intercultural e decolonial de pensar e modificar às relações sociais que estão absorvidas pela colonialidade (WALSH, 2002, 2017; MOTA NETO, 2015).

As resistências, configuram-se como um ato político da luta pelo direito de existência, da sexualidade, de gênero, de pertencimento étnico-racial, de conhecimentos ignorados, vilipendiados pelo sistema opressor moderno-colonial, e que reside ou explica-se desde o processo de:

la invasión colonial-imperial de estas tierras de Abya Yala — las que fueron renombradas “América” por los invasores como acto político y epistémico de apropiación colonial— que este enlace empezó a tomar forma y sentido. Se pudo observar claramente

ya en las estrategias, prácticas y metodologías —las pedagogías— de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestradxs, emplearon para **resistir**, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo —decolonialmente— a pesar del poder colonial (WALSH, 2017, p. 17, grifo nosso).

Sendo assim, as formas de resistências que se constituem e são construídas na e para a educação, possibilitam a rejeição de uma “concepção bancária” que na sua opressão: sufoca e esmaga. Essa concepção opressora que vem nutrindo-se “[...] do amor à morte e não do amor à vida (FREIRE, 1987, p. 37). De maneira que o amor, aqui defendido, dentro do campo educativo configura-se como uma ação dialógica, que nas palavras de Freire (1987, p. 45): “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não é possível o diálogo”.

Por conseguinte, salienta-se uma premissa-força relevante para toda e qualquer ação que ocorra no âmbito escolar e que dialoga com a decolonialidade: a amorosidade. Tal premissa-força, colabora para o compromisso social do educador/a, que no processo de sua práxis diária precisa, como ser político, ter a capacidade de constitui-se na relação entre educador-educando, através do ato de educar e educar-se, através do diálogo, de uma consciência crítica e amorosa, e entender como profissional da educação, que seu papel em “ensinar exige a apreensão da realidade” (FREIRE, 1996)”, da coragem, da paciência, e da própria humildade e tolerância indispensável no âmbito do ensino e aprendizado (FREIRE, 1994; 2015).

As práticas pedagógicas entendida no âmbito das pedagogias decoloniais, a partir da amorosidade proposta pela concepção freireana e forjada nas experiências como educador, intelectual e participante do movimentos sociais e populares (FREIRE, 1994; 2015; MOTA NETO, 2015), nos auxilia a ter a esperança ou a intenção utópica de conceber:

A escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz *sim* à vida. E não a escola que emudece e me emudece (FREIRE, 1994, p. 42).

Logo, uma das premissas-força que colabora para a compreensão decolonial do universo escolar, refere-se ao sentipensante, pois, como professores(as) ou educadores(as), é preciso ter a clareza que a ideia da escola precisa e deve perpassar nos valores fundantes dos povos originários e reconhecê-la em sua diversidade sociocultural, bem como dos grupos marginalizados pelo sistema-mundo, como mulheres, gays, negros(as), crianças, ribeirinhos, quilombolas, entre outros, dialogando com a educação vinda dos movimentos sociais/populares, possibilitando a superação da colonialidade epistemológica e a construção de uma sociedade livre, emancipada e democrática (MOTA NETO, 2015; MOTA NETO; STRECK, 2019).

De forma que, para além do espaço escolar, a premissa-força sentipensante⁶, baseada na compreensão de Fals Borda, colabora para a decolonização da academia, mostrando ser possíveis práticas de pesquisas que rompam com a perspectiva moderno-colonial de produzir conhecimento e assumir uma postura ética-política-epistemológica que com cuidado e humildade reconhece às implicações que decorrem da investigação, mas sem separar no processo dessa construção científica a “mente e o coração”, pois, em outras palavras, trata-se “[...] assim, de uma aposta na possibilidade de um outro perfil de educador, de investigador, de militante e de intelectual, em franca oposição à atitude fria e supostamente neutra do cientista positivista, tradicional e eurocêntrico (MOTA NETO; STRECK, 2019, p. 217).

Ademais, as premissas-força que são oriundas dos movimentos sociais/populares/originários, nos ajudam a compreender as práticas de resistências e de luta que ocorrem no campo do currículo, do ensino, das práticas pedagógicas, da formação docente e da própria forma de produzir pesquisa na academia. Nessa intuito, as premissas-força estão presente na constituição das identidades, diferenças e pertencimento social dos

⁶A premissa-força “sentipensante”, apoiada na leitura de Mota Neto; Streck (2019) está imbricada nas experiências como intelectual, educador e militante que constitui a obra e a vida de Fals Borda, mostrando-o como defensor das ideias de uma “independência cultural, técnica e científica do continente latino-americano. Assim, o sentipensar, está arraigado: “[...] Ao longo de sua trajetória, sobretudo nas vivências de investigação participativa, Fals Borda construiu vínculos democráticos e afetivos com as comunidades investigadas (consideradas também investigadoras), o que significou uma recusa da relação vertical e autoritária que tradicionalmente tem marcado o trabalho de cientistas sociais e educadores. Com efeito, criou vínculos orgânicos com diversos movimentos sociais, sobretudo camponeses, participando ativamente de processos de luta e transformação social na Colômbia, sua terra natal, mas também em outros países do mundo (MOTA NETO; STRECK 2019, p. 217).

grupos/povos subalternizados em suas variadas expressões e dinamicidade, colaborando para concepção de “transmodernidade”, visto que o “Bem Viver”, “saberes da ancestralidade”, “interculturalidade crítica”, “insurgência”, “razão e atitude”, “luta”, “resistência”, “libertação”, “sentipensar” e a “amorosidade”, colaboram para superação da sistema-mundo em todas suas formas de dominação constituindo-se um passo importante para a materialização de um mundo transmoderno. Assim, a transmodernidade tem como ideia fulcral que toda alteridade obliterada pela modernidade/colonialidade deve ser edificada, sendo reconhecida e legitimada sua participação ativa na produção do conhecimento em todas as esferas sociais (DUSSEL, 1993).

A transmodernidade revela o caráter “civilizatório” da Modernidade como práxis irracional da violência que catalisa pelo discurso do desenvolvimento unilinear eurocêntrico, da guerra justa colonial, da superioridade de raça, classe e gênero, da destruição “ecológica” da terra, a base moral e justificadora do genocídio e epistemicídio contra a alteridade negada, que caracterizou o:

[...] o mundo periférico colonial, o índio sacrificado, o negro escravizado, a mulher oprimida, a criança e a cultura popular alienadas, etc. (as ‘vítimas’ da ‘Modernidade’) como vítimas de um ato irracional (como contradição do ideal racional da mesma Modernidade) (DUSSEL, 1993, p. 186).

Por outro lado, o projeto transmoderno, na concepção dusseliana, consiste no diálogo decolonial e intercultural, em uma ética da alteridade, das diferenças culturais, partindo de um “outro” lugar e/ou contexto, ou seja, “[...] para além do mero diálogo entre eruditos do mundo acadêmico ou institucionalmente dominante. [...]” (DUSSEL, 2016, p. 64). A “transmodernidade”, em primeiro lugar, ancorada na concepção de Dussel (2016), desvela o sonho e a utopia de mundo pluriversal em que os conhecimentos produzidos por aqueles que estão marcados pela exterioridade da modernidade, sejam afirmados em sua positividade, haja vista o predomínio de uma pretensa cultura moderna universal e em:

Em segundo lugar, esses valores tradicionais ignorados pela Modernidade devem ser o ponto de partida de uma crítica interna, a partir das possibilidades hermenêuticas próprias dessas culturas. Em terceiro lugar, os críticos, para serem críticos, devem viver o biculturalismo das “fronteiras” e então criar um pensamento verdadeiramente crítico. Em quarto lugar, esse processo supõe um período longo de resistência, de amadurecimento e de acumulação de forças. É tempo do

cultivo acelerado e criativo do desenvolvimento da própria tradição cultural, agora a caminho de uma utopia transmoderna. Trata-se de uma estratégia de crescimento e criatividade de uma cultura não só decolonizada, mas renovada (DUSSEL, 2016, p. 69-70).

Desse modo, o alcance de um mundo transmoderno como mostra Dussel (2016): só é possível com as múltiplas formas do sentir, pensar e viver das alteridades vilipendiadas pelo sistema-mundo, que resistem e insurgem contra a matriz colonial do poder. Por essa razão, a transmodernidade necessita das várias premissas-força que emergem do contexto latino-americano para sua materialidade por meio dos processos educativos, pois, considera-se as premissas como elementos dinâmicos e múltiplos, que operam como uma forma “outra” de diálogo intercultural e decolonial contra a colonialidade/modernidade, principalmente em relação ao reconhecimento e valorização dos modos de viver, sentir, pensar que são subalternizados pelas razão moderna.

De modo que: reconhece-se a legitimidade das premissas-força que não podem ser concebidas de maneira dicotômicas, porém entrelaçadas à razão e a atitude em seu sentido ético-político-epistemológico em uma perspectiva decolonial – ratificando, portanto, sua importância para as pesquisas em educação. As premissas-força como elementos presentes na concepção utópica de mundo transmoderno tem como característica central a luta pelo oprimido, vitimizado, subalternizado pelo sistema-mundo – aspecto esse primordial para qualquer debate que ancora-se na decolonialidade, pois esta configura-se como razão e atitude, imbricada na vida social, ou seja, oriundas das práticas sociais do contexto latino-americano, que manifestam-se em pedagogias ou conhecimentos próprios dos grupos deixados à margem da sociedade, nos quais foram e são hierarquizados e subalternizados pelo sistema-mundo, por esse viés, precisam ser discutidas e ampliadas em “outras” perspectivas, assim como, incluídas e debatidas outras premissas que não foram evidenciadas no referido texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Ciências Sociais e Humanas desde seu surgimento como saber científico assentam-se nos métodos e epistemologias ocidentais, nos quais têm evocado a ideia de uma “verdade universal e racional” sobre a produção do



Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.9 N.18: e259001 [2023]
Dossiê Pesquisas decoloniais: sujeitos
“outros”, práxis “outras”

<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.259001>

conhecimento. Não à toa tem utilizado mecanismos de análises produzidos sob viés ocidentalizado e legitimados por estas como “padrão” aceito no universo acadêmico – outorgando a “legitimidade” do estudo e “autoridade” do pesquisador(a) sobre determinada temática desde que esse siga os protocolos de uma pesquisa baseada na cientificidade moderna. Todavia, reconhecemos, que pesquisas no campo da educação, nos últimos anos, tem rompido com a produção de conhecimentos pautado na modernidade/colonialidade e apontado formas “outras” de pesquisa que somam para o *giro* epistemológico e, é nessa direção de ruptura que busca-se desconstruir a formalidade da teoria e método baseada na razão moderna, bem como a escolha de categorias que busca ajudar na investigação das ações e/ou representações dos “sujeitos” da pesquisa, no qual satisfaça as estruturas analíticas e reflexivas eurocêntricas, visto que, nesse cenário, o conhecimento foi e é sempre um instrumento crucial de preleção ideológica de colonização em favor do pensamento moderno-colonial.

Na contramão desse predomínio nas Ciências Sociais e Humanas, em especial no cenário latino-americano, a proposta ou esforço que faz-se neste artigo, é mostrar a possibilidade de decolonizar as formas de produção de conhecimento, especialmente no âmbito acadêmico, evidenciando que decolonialmente para além de uma teoria e o método, as pesquisas decoloniais assentam-se em uma “razão e atitude”, que justificam-se na produção que emerge das experiências, dos saberes dos movimentos sociais, populares, de intelectuais comprometidos eticamente e politicamente com a superação da modernidade/colonialidade, na qual pode orientar às pesquisas em educação em seu sentido praxiológico e epistemológico – por esse motivo, a invés de usar “categorias” para compor o processo de investigação, propõe-se a utilização de “premissas-força”, visto que as mesmas antecedem e precedem o campo político e social da decolonialidade, que são percebidas dos diferentes contextos socioculturais e presentes nas ações, nas narrativas, daqueles que denominamos como “participantes da pesquisa”, pois, a construção de qualquer estudo não parte de algo estático, mas da co-autoria de pessoas que ao aceitar participar da pesquisa permitem colaborar para mostrar “outras” maneiras de viver, sentir, pensar e produzir conhecimento.

Porquanto, considera-se que as premissas-forças aqui apresentadas são dinâmicas e infinitas de compreensão dada suas multiplicidades socioculturais que transcendem o espaço-tempo, os lugares, as experiências, ou seja, são fruto das relações humanas, nas quais residem e resistem como existência “outra” no contexto das lutas pelas formas outras de pensar a educação e as pesquisas em educação – algumas delas estão no bojo da

concepção teórica-política-epistemológica dos estudos decoloniais e de autores que dialogam com a perspectiva decolonial e que são pensadas e formuladas a partir das experiências e contatos realizadas nos movimentos sociais e populares, bem como na escuta e na abertura de reconhecer o “outro” não como objeto, mas, sobretudo, como co-autores(as), afinal qualquer análise que exige compromisso ético-político-social não parte do vazio ou de algo pronto e acabado, mas de participantes que vivem, sentem e produzem conhecimentos próprios e que têm muito a ensinar e contribuir para o universo acadêmico – algumas, estão silenciadas pelo projeto moderno-colonial –, no entanto, continuam resistindo a violência epistêmica que as atinge, e lutam para serem reconhecidas, talvez, se assim for permitido, o pesquisador decolonial possa construir conjuntamente com esses sujeitos-colaboradores uma forma de abertura de fala/escuta/denúncia no universo acadêmico, e quem sabe, seja uma das vias de repercussão na e para a sociedade como forma “outra” de (re)pensar pesquisa e própria educação.

O reconhecimento das premissas-força (aqui apresentadas) são o caminho para repensarmos a decolonialidade em sua matriz primeira, independente da academia, haja vista, que a opção decolonial tem base ética-política-epistemológica em favor dos oprimidos e superação das raízes modernos-coloniais a nível planetário, em especial nas sociedades em que sua alteridade foi negada e colonizada pelo sistema-mundo, a exemplo da América Latina que sofreu e continua sendo vítima da violência irracional da modernidade, contudo, não nega-se que várias formas insurgentes que emergem desse território são a garantia e o sonho de um mundo pautado em um projeto de sociedade transmoderno, em que o outro seja notado em sua essência e distinção, é por esse motivo, que (re)pensar o papel político-social do pesquisador e da própria pesquisa far-se-á necessária, pois, caso contrário, estaremos apenas fazendo a contraposição ao pensamento moderno-colonial através dos aparelhos discursivos e legitimadora da razão moderna ou recair aos discursos relativista pós-moderno, que apesar da crítica a modernidade não contemplar uma profunda mudança na sociedade.

Posto isto, compreende-se que o projeto de sociedade baseada na transmodernidade em seu sentido decolonial e intercultural constitui-se um longo caminho, por isso seu caráter utópico. Nesse sentido, cabe aos pesquisadores(as) em conjunto/participação dos distintos movimentos a missão de decolonizar a academia, isto é, seja um passo importante para contemplar as produções de conhecimentos derivado das práticas sociais, ancestrais e populares, nos quais difere da lógica ocidental, e possibilite colaborar para a legitimação desses saberes dentro do âmbito científico e de sua socialização

nas várias esferas sociais, sendo, portanto esse diálogo entre pesquisadores(as) e co-autores(as) uma das vias para a materialização de um mundo transmoderno, em que o “outro” não seja ameaçado ou ocultado pelo sistema-mundo.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária/Elefante, 2016. Link: <https://rosalux.org.br/wp-content/uploads/2017/06/Bemviver.pdf>. Acesso em 05 de janeiro de 2023.

ARIAS, Patricio Guerrero. 2010. **Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia** (primera parte). In: Calle14: revista de investigación en el campo del arte. 4 (Julio-Diciembre). Link: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=279021514007>. Acesso em 05 de janeiro de 2023.

COELHO, Maria Axiliadora dos Santos. **Práticas Pedagógicas de Professores do Multisseriado na Tríplice Fronteira Amazônica Brasil-Peru-Colômbia: um olhar decolonial sobre a educação ribeirinha**. Dissertação. Universidade Federal do Pará. Belém. 2020. Link: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/mariaauxiliadora.pdf>. Acesso em 05 de janeiro de 2023.

DIAS, Alder de Sousa. **As Pedagogias Decoloniais na produção *Stricto Sensu* em Educação no Brasil: entre aproximações, tensões e rupturas paradigmáticas**. Tese. Universidade Federal do Pará. Belém. 2021. Link: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/Teseald.pdf>. Acesso em 05 de janeiro de 2023.

DIAS, Alder de Sousa; ABREU, Waldir Ferreira de Abreu. Possibilidades às pedagogias decoloniais a partir de práticas educativas com crianças ribeirinhas na Amazônia. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, V. 7, n.1, p. 136–159. 2021. Link: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/43931/24896>. Acesso em 05 de janeiro de 2023.

DIAS, Alder de Sousa; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Filosofia da Libertação de Enrique Dussel: contribuições ao pensamento decolonial. In: **Pedagogias Decoloniais, Decolonialidade e Práticas formativas na Amazônia**. Waldir Ferreira de Abreu e Damião Bezerra Oliveira (org). Editora CRV: Curitiba, 2021.

DUSSEL, Enrique. **Método para uma Filosofia da Libertação: superação analética da dialética hegeliana**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

DUSSEL, Enrique. Enrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgar (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p.55-70.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Sociedade E Estado**. V. 31, n. 1, p. 51–73. 2016. Link: <https://www.scielo.br/j/se/a/wcP4VWBVw6QNbVq8TngggQk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 05 de janeiro de 2023.

FREIRE, Paulo. **Professor sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. Editora: Olho d'Água. São Paulo.1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

KUSCH, Rodolfo. **Obras Completas – Tomo II** (América profunda e El pensamiento indígena y popular em América). Rosário, Argentina: Editorial Fundación A. Ross. 2000.

KRENAK, Ailton. **Caminhos para a Cultura do Bem Viver**. 2020. Link: <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wpcontent/uploads/2021/06/Ailton-Krenak.pdf>. Acesso em 05 de janeiro de 2023.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (compiladores). Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. Siglo del Hombre Editores. Bogotá, 2007. p.127-167.

MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonidad Y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, Língua e Identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008. Link: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em 05 de janeiro de 2023.

MOTA NETO, João Colares. **Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Tese. Universidade Federal do Pará. Belém. 2015. Link: https://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8383/1/Tese_EducacaoPopularPensamento.pdf. Acesso em 05 de janeiro de 2023.



Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.9 N.18: e259001 [2023]
**Dossiê Pesquisas decoloniais: sujeitos
“outros”, práxis “outras”**

<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.259001>

MOTA NETO, João. Colares. da; STRECK, Danilo. R. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 207-223. 2019. Link: <https://www.scielo.br/j/er/a/Y3SNBNzjkW9QxCQLp7PW6b/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 05 de janeiro 2023.

OCAÑA, Alexander Ortiz; ARIAS, María Isabel López; CONEDO, Zaira Pedrozo. “Metodología ‘otra’ en la investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso decolonizante”. **Faia**. Vol. 7. nº 30. p. 172-200. 2018. Link: <file:///C:/Users/windows/Downloads/146-535-1-PB.pdf>. Acesso em: 05 de janeiro de 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgar (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278. . Acesso em: 05 de janeiro de 2023.

WALSH, Catherine. **(De)Construir la Interculturalidad**: consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros em el Ecuador. 2002. Disponível em: <http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/363/File/PonenciaLima1.pdf>. Acesso em: 05 de janeiro de 2023.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad**. Signo y Pensamiento, Bogotá, v. XXIV, n. 46, p. 39-50, jan./jun., 2005. Disponível em: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/sygnoypensamiento/article/viewFile/4663/3641>. Acesso em 05 de janeiro de 2023.

WALSH, Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIANA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz: III – CAB, 2010. p. 75-96.

WALSH, Catherine. **Entretejiendo Lopedagógico y lo decolonial**: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir. Edición y diseño: Abril Trigo. Editora Alter/nativas, 2017.

Submissão em 22 de junho de 2023.

Aceite em 24 de julho de 2023.



Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0

Internacional. Texto da Licença:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.9 N.18: e259001 [2023]
Dossiê Pesquisas decoloniais: sujeitos
“outros”, práxis “outras”

<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.259001>