



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

**EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: UMA
ANÁLISE DA APROPRIAÇÃO DO PENSAMENTO DE
CATHERINE WALSH NAS PESQUISAS BRASILEIRAS
(2016 – 2020)**

Londrina
2023



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2023

MURIEL LUVISON NUNES DA SILVA

**EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: UMA
ANÁLISE DA APROPRIAÇÃO DO PENSAMENTO DE
CATHERINE WALSH NAS PESQUISAS BRASILEIRAS
(2016 – 2020)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Profa. Dra. Sandra Regina Ferreira de Oliveira.

Londrina
2023

**Paixão
pela tristeza
Ineficiência da
verdade
Entendeu, essa
novidade?**

**Miolo da pulsação, carne fresca
pede
de novo; a
sensação
formatada
racionalizada**

**a natureza até nos deu
usamo
s errado
ensinamo
s errado
plantamo
s errado
mentimos
certo**

**agora colhe
da terra o
desespero e o
desconforto do
comodismo
velado**

**toxina no mundo, que escolheu amor
e
germinou
tristeza
estamos
insaciáveis
, afogados
na seca
desejo oculto,
porém projetado fermentado em
nós a crentividade na imagin-
nação.**

Pandemia, 2020, Muriel Silva.

SILVA, Muriel Luvison Nunes da. **Educação e interculturalidade crítica**: uma análise da apropriação do pensamento de Catherine Walsh nas pesquisas brasileiras (2016 – 2020). 2023. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

RESUMO

A escola na modernidade/colonialidade foi instrumentalizada para promover normativas civilizatórias, desenvolvimentistas e de controle social, econômico e epistêmico, com o objetivo de estabelecer um sistema de poder global localizado na Europa Ocidental como centro do poder mundial. A lógica dominante moderna/colonial iniciada a partir da Conquista nas Américas, em 1492, se instaura mediante a hierarquização racial, econômica e sexual ao desqualificar povos, culturas e grupos situados fora da lógica eurocêntrica. Enquanto resposta a matriz colonial do poder, o Pensamento Decolonial nos aponta para caminhar na direção de uma reinvenção social, epistêmica e ontológica a partir de rupturas sociais com as lógicas dominantes. A Interculturalidade Crítica direciona-se enquanto um caminho para descentralizar o poder, o saber e o ser ao propor novas possibilidades de integração cultural baseada na dialógica genuína e não binária da sociedade. O universo acadêmico, enquanto um dos provedores de conhecimento tem uma função fundamental na reconstrução epistemológica e ontológica da sociedade. Neste sentido, o objetivo da pesquisa é aprofundar o conhecimento em torno do conceito de Interculturalidade Crítica, com foco específico nos estudos de Catherine Walsh sobre o mesmo. Para tanto, recorre-se às bases teóricas e analíticas de expressões conceituais como: a colonialidade do poder do saber e do ser que foram estabelecidos por autores e autoras do Grupo Modernidade/Colonialidade. Metodologicamente trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental fundamentada em uma ótica decolonial, que busca sinalizar caminhos analíticos fora do pavimento cartesiano. A pesquisa volta-se para identificar e compreender como as experiências decoloniais estão sendo apropriadas nas investigações de mestrado e doutorado. Para tanto, elegemos como principal fonte de pesquisa estudos situados no Banco de Teses e Dissertações da Capes, no período de 2016 - 2020, a partir de três descritores: Educação e Interculturalidade Crítica, Catherine Walsh e Catherine Walsh e Educação. Os quinze estudos resultantes do último descritor, foram analisados considerando principalmente, a apropriação do conceito de Interculturalidade Crítica. Nas pesquisas analisadas encontra-se rupturas no pavimento acadêmico e apropriação parcial do conceito de Interculturalidade Crítica.

Palavras-chave: Catherine Walsh; interculturalidade crítica; pensamento decolonial.

SILVA, Muriel Luvison Nunes da. **Education and critical interculturality: an analysis of the adoption of Catherine Walsh's thought in Brazilian research (2016-2020)**. 2023. 128 f. Dissertation (Master's in Education) - State University of Londrina, 2023.

ABSTRACT

School in modernity/coloniality has been instrumentalized to promote civilizational, developmental, and social, economic, and epistemic control norms with the aim of establishing a global power system centered in Western Europe. The dominant modern/colonial logic, which began with the Conquest in the Americas in 1492, is established through racial, economic, and sexual hierarchization, disqualifying peoples, cultures, and groups outside Eurocentric logic. In response to the colonial matrix of power, Decolonial Thought guides us toward a social, epistemic, and ontological reinvention through social ruptures with dominant logics. Critical Interculturality aims at decentralizing power, knowledge, and being by proposing new possibilities of cultural integration based on genuine and non-binary dialogue in society. The academic sphere, as a knowledge provider, plays a crucial role in the epistemological and ontological reconstruction of society. In this sense, the research's objective is to delve into the concept of Critical Interculturality, with a specific focus on Catherine Walsh's studies on the subject. To do this, it relies on the theoretical and analytical foundations of conceptual expressions such as the coloniality of power, knowledge, and being established by authors of the Modernity/Coloniality Group. Methodologically, it is a bibliographic and documentary research based on a decolonial perspective that seeks analytical paths outside the Cartesian framework. The research focuses on identifying and understanding how decolonial experiences are being appropriated in master's and doctoral research. To this end, the main source of research was the studies located in the Capes Thesis and Dissertation Database, in the period from 2016 to 2020, using three descriptors: Education and Critical Interculturality, Catherine Walsh, and Catherine Walsh and Education. The fifteen resulting studies from the last descriptor were analyzed, primarily considering the appropriation of the concept of Critical Interculturality. In the analyzed research, disruptions in the academic landscape and a partial appropriation of the concept of Critical Interculturality are found.

Keywords: Catherine Walsh; critical interculturality; decolonial thought.

SILVA, Muriel Luvison Nunes da. **Educación e interculturalidad crítica**: un análisis de la apropiación del pensamiento de Catherine Walsh EN LAS INVESTIGACIONES BRASILEÑAS (2016-2020). 2023. 128 f. Disertación (Maestría en Educación) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

RESUMEN

La escuela en la modernidad/colonialidad ha sido instrumentalizada para promover normativas civilizatorias, desarrollistas y de control social, económico y epistémico, con el objetivo de establecer un sistema de poder global centrado en Europa Occidental. La lógica dominante moderna/colonial, que se inició a partir de la Conquista en las Américas en 1492, se establece a través de la jerarquización racial, económica y sexual, descalificando a pueblos, culturas y grupos que se encuentran fuera de la lógica eurocéntrica. En respuesta a la matriz colonial del poder, el Pensamiento Decolonial nos guía hacia una reinención social, epistémica y ontológica a través de rupturas sociales con las lógicas dominantes. La Interculturalidad Crítica se dirige hacia la descentralización del poder, el conocimiento y el ser al proponer nuevas posibilidades de integración cultural basadas en un diálogo genuino y no binario en la sociedad. El ámbito académico, como proveedor de conocimiento, desempeña un papel fundamental en la reconstrucción epistemológica y ontológica de la sociedad. En este sentido, el objetivo de la investigación es profundizar en el concepto de Interculturalidad Crítica, con un enfoque específico en los estudios de Catherine Walsh sobre el mismo. Para ello, se recurre a las bases teóricas y analíticas de expresiones conceptuales como la colonialidad del poder, del conocimiento y del ser, establecidas por autores y autoras del Grupo Modernidad/Colonialidad. Metodológicamente, se trata de una investigación bibliográfica y documental fundamentada en una óptica decolonial, que busca señalar caminos analíticos fuera del pavimento cartesiano. La investigación se enfoca en identificar y comprender cómo las experiencias decoloniales están siendo apropiadas en las investigaciones de maestría y doctorado. Para ello, se eligieron como fuente principal de investigación los estudios ubicados en el Banco de Tesis y Disertaciones de Capes, en el período de 2016 a 2020, a partir de tres descriptores: Educación e Interculturalidad Crítica, Catherine Walsh y Catherine Walsh y Educación. Los quince estudios resultantes del último descriptor se analizaron considerando principalmente la apropiación del concepto de Interculturalidad Crítica. En la investigación analizada se encuentran rupturas en el entorno académico y una apropiación parcial del concepto de Interculturalidad Crítica.

Palabras clave: Catherine Walsh; interculturalidad crítica; pensamiento decolonial.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Movimentos Epistêmicos | 32 |
| Figura 2 – Alguns Trilhos Acadêmicos e Não Acadêmicos de Catherine Walsh | 56 |
| Figura 3 – Representação visual dos títulos das teses e dissertações resultantes do descritor Interculturalidade Crítica e Educação | 73 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Principais Autores e Obras dos Movimentos Epistêmicos | 33 |
| Quadro 2 – Parcial das Pesquisas Inscritas no Descritor Catherine Walsh | 76 |
| Quadro 3 – Resultado das Citações e Obras de Catherine Walsh nos documentos | 78 |
| Quadro 4 – Pesquisas selecionadas para compor o campo documental | 81 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|--|
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEEBJA | Centro Estadual de Educação para Jovens e Adultos |
| CFES | Centro de Formação e Assessoria Técnica em Economia Solidária |
| CLACSO | Centro Estadual de Educação para Jovens e Adultos |
| CPI | Casas de Pensamento Intercultural |
| IAP | Investigação Ação Participante |
| LEC | Licenciatura em Educação do Campo |
| LGBTQIA+ | Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero, Quer, Intersexo, Assexual |
| MCP | Matriz Colonial do Poder |
| MSP | Movimento Social Popular |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| SENAES | Secretaria Nacional de Economia Solidária |
| UBES | União Brasileiras dos Estudantes Secundaristas |
| UMASS | Universidade de Massachusetts |
| UPE | União Paranaense dos Estudantes |
| UPES | União Paranaense dos Estudantes Secundaristas |
| UEA | União dos Estudantes de Apucarana |
| TCC | Trabalho de Conclusão de Curso |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 10 |
| 1.1 Rupturas e reconstruções: da pesquisadora à pesquisa | 14 |
| 1.2 Caminhos metodológicos | 21 |
| 2 PENSAMENTO DECOLONIAL: APORTES TEÓRICOS E OS MOVIMENTOS EPISTÊMICOS | 26 |
| 2.1 A Matriz colonial do poder (MCP) | 26 |
| 2.2 Os Movimentos epistêmicos do giro decolonial | 29 |
| 2.3 Colonialidade do poder: a hierarquia racial, o controle do trabalho e o eurocentrismo | 42 |
| 2.4 Colonialidade do saber: eurocentrismo | 47 |
| 2.5 Colonialidade do ser | 51 |
| 3 CATHERINE WALSH: APRENDER PARA DESAPRENDER | 55 |
| 3.1 O Pedagógico e o decolonial | 61 |
| 4 ANÁLISE DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO COM BASE NO PENSAMENTO DE CATHERINE WALSH E NA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA | 69 |
| 4.1 Mergulho acadêmico: estudos sobre interculturalidade; catherine walsh e educação | 71 |
| 4.2 Estudos sobre Catherine Walsh | 75 |
| 4.3 Estudos sobre Catherine Walsh e educação | 80 |
| 5 PENSAMENTOS FINAIS: FISSURAS POSSÍVEIS | 118 |
| REFERÊNCIAS | 121 |
| APÊNDICE | 127 |
| APÊNDICE A - Quadro referente ao descritor: Catherine Walsh e Educação | 128 |

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por objetivo aprofundar o conhecimento em torno do conceito de Interculturalidade Crítica com foco específico nos estudos de Catherine Walsh. Para tanto buscamos analisar as pesquisas científicas situadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes (BDTD) que tem como ideia central a apropriação do conceito Interculturalidade Crítica a partir do Pensamento de Catherine Walsh nas pesquisas em Educação, no período de 2016 - 2020. Os objetivos específicos deste estudo são: compreender o histórico dos Estudos Decoloniais a partir do Giro Decolonial; aprofundar o conceito de Interculturalidade Crítica a partir das obras de Catherine Walsh e analisar os materiais produzidos no (BDTD) mediante os indicadores: Educação e Interculturalidade Crítica, Catherine Walsh e Catherine Walsh e Educação, no período já citado. O campo teórico utilizado é o Pensamento Decolonial referenciado no Grupo Modernidade/Colonialidade, principalmente em Catherine Walsh, Aníbal Quijano e Enrique Dussel. Enquanto procedimento metodológico utilizamos a revisão bibliográfica e documental de abordagem qualitativa. Pressupomos que a investigação de pesquisas acadêmicas contribuirá significativamente para uma compreensão mais profunda do conceito de Interculturalidade Crítica e do Pensamento de Catherine Walsh na Educação.

O campo teórico entende que as instituições escolares brasileiras visam formar pessoas para se integrar e produzir em sociedade, neste caso, trata-se da produção a partir da concepção do sistema-mundo moderno colonial (Quijano, 2005). A escola é um caminho educativo que foi instrumentalizada enquanto impressora das narrativas dominantes, civilizatórias, desenvolvimentistas da modernidade eurocentrada, partindo de alguns pressupostos, como: o mito fundacional que na ótica eurocêntrica refere-se a origem de um novo padrão de poder na América baseado no estado de natureza; o mito civilizatório, que é a determinação de um padrão de poder civilizatório criado pelos europeus e que se transformou em um sistema de poder global; o mito fundacional (Quijano, 2005), associado ao mito civilizatório (Dussel, 2005) que parte de uma concepção inatista do processo civilizatório iniciado pela Europa Ocidental.

A lógica molda-se na ação evolucionista, ou seja, classifica de modo hierárquico a população mundial entre primitivo-civilizado, europeu-não europeu, tradicional-moderno e herói-vilão. Toda cultura localizada fora do campo europeu teve

sua realocação temporal que foi posta no passado enquanto sinônimo de atraso (Quijano, 2005). Pode-se dizer que o mito fundacional apresenta seus objetivos civilizatórios na classificação dualista. Já o conceito do mito civilizatório justifica a violência na divisão social como um ato heroico, materializando-se na experiência de mortes, na definição da racionalidade e na exploração, como o único caminho possível para o desenvolvimento econômico, cultural, intelectual e social, chamando-o de guerra justa colonial (Dussel, 2005).

Na relevância acadêmica é possível trazer para o centro da academia – sempre que possível – caminhos que transformem espaços de poder. Nesse sentido, entendemos que o Pensamento Decolonial, a partir do Grupo Modernidade/Colonialidade, é um desses caminhos que contempla uma reflexão sobre a Educação enquanto instrumento de poder. A fundação do Grupo, no qual o presente estudo tem suas principais referências, é datada na década de 1990, tendo como seu principal nome Aníbal Quijano, intelectual peruano precursor da categoria colonialidade do poder. Ainda na década de 1990 alguns intelectuais latino-americanos e americanistas fundaram o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos com referências no Grupo de Estudos Subalternos do Sul-Asiático buscando uma releitura da história latina-americana constituída a partir de alguns referenciais de Ranajit Guha, historiador do subcontinente indiano que reflete a leitura colonizada do passado indiano, um intelectual importante para os estudos pós-coloniais. Outro destaque importante do Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos, é a denúncia imperial dos Estudos Culturais, apropriada pela Indústria Cultural norte-americana, fazendo uso do que eles chamam de “hibridismo”, uma espécie de manobra do capitalismo global, localizada no cenário imperial dos Estados Unidos.

A aproximação com o referente grupo parte da concepção de um Giro Epistêmico organizado pelo grupo Modernidade/Colonialidade que tem como tema central o pensamento latino-americano a partir da colonialidade do poder, que se ramifica na dominação da economia, autoridade, natureza, gênero, sexualidade, subjetividade e conhecimento. Não se afirma uma data específica para sua consolidação, mas a partir de debates, seminários e encontros, publicações, dos autores que se assemelham em enunciados teóricos a respeito do poder exercido na América-Latina a partir da modernidade eurocêntrica, tomam corpo no final dos anos 1990 e início dos anos 2000. *A produção interdisciplinar da obra A colonialidade do*

saber eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas organizado por Edgardo Lander (2005) e que reúne autores como Santiago Castro-Gómez, Fernando Coronil, Enrique Dussel, Arturo Escobar, Edgardo Lander, Francisco López Segrera, Walter D. Mignolo, Alejandro Moreno, Aníbal Quijano, pode ser indicada como um marco para tal movimento.

Nesse contexto, a Interculturalidade é uma expressão que ganhou atenção no espaço acadêmico latino-americano na década de 1990 a partir da explosão de debates acerca da diversidade cultural que buscou confrontar as desigualdades culturais, étnicos-raciais e sexuais. No entanto, com os interesses do capitalismo global a expressão “Intercultural” na América-Latina, traz definições distintas e que podem ser confundidas com outras definições. As que mais se destacam são as expressões Interculturalidade Relacional, Funcional e Crítica. A Interculturalidade Crítica em Catherine Walsh se situa no caminho para a descolonização do poder, do ser e do pensar. O respectivo conceito está atrelado a um projeto de sociedade que tem como centralidade a reconstrução do pensamento, apresentando a integração cultural em um formato que preze a integração genuína entre culturas euro-ocidental, culturas asiáticas, africanas e indígenas, em torno de um giro epistêmico e traz para o foco a descentralização da epistemologia euro-ocidental, realocando para ótica latino-americano em busca de caminhos outros sem perder o olhar da colonialidade, ou seja, não esquecer o que nos trouxe aqui (Oliveira; Candau, 2010).

A Interculturalidade Crítica, é um conceito cunhado por Catherine Walsh construído a partir das contribuições, experiências e elaborações dos movimentos sociais, sobretudo os movimentos indígenas equatorianos, tendo como horizonte a descolonização do pensamento.

Um aspecto importante a ser destacado é sobre o uso dos termos descolonial e decolonial. Walsh (2009, p. 15) destaca que “a supressão do “s” do primeiro e o uso do termo “decolonial” não se trata de promover um anglicismo, ao contrário, marca uma distinção com o significado em castelhano do “des” como negação”.

Em nosso texto utilizamos tanto o termo descolonial quanto decolonial, para referirmos em alguns momentos, o movimento da negação da Matriz Colonial do Poder, no uso do “descolonial” e, no uso da expressão “decolonial” enquanto expressão propositiva de ações no combate à colonialidade. Essas distinções também se fizeram presentes nas pesquisas analisadas, algumas de modo equivocado e outras por ações propositivas.

Compreendemos que a escola é um espaço inserido em um sistema opressor e essa opressão reflete-se na (re) produção de um conhecimento baseado no binarismo eurocêntrico. Na grande maioria das escolas, os não-europeus, os povos em diáspora africana, comunidades indígenas, imigrantes e latinos, situados na (re) existência do sistema-mundo moderno colonial que lutam contra a concepção hegemônica da educação eurocentrada, não são considerados. Portanto, pensar a escola em uma lógica não opressora, passa por construir um espaço escolar intercultural que traga para outro patamar a relevância dos saberes e das produções de tais povos, silenciadas, apagadas e marginalizadas pelo eurocentrismo. Para atingir tal objetivo é preciso evidenciar a Educação como uma ciência que se efetiva em torno de uma pluralidade epistemológica, pensada a partir de muitos olhares e carregada por disputas de papéis em todos os aspectos.

Nos últimos vinte anos o campo científico das pesquisas em Educação tem se deparado com antigos e novos conflitos culturais, epistêmicos e metodológicos. Esses conflitos, enquanto uma manifestação assertiva questiona o mito civilizatório na construção da racionalidade e são, em parte, frutos do reconhecimento da pluralidade teórica existente no Brasil e na América-Latina, relacionados diretamente com a pluralidade cultural latino-americana. As referidas reflexões e averiguações vêm sendo apontadas por pesquisadores, por movimentos sociais, por docentes e por educadores que tendem a romper com a falsa narrativa do eurocentrismo enquanto precursor cultural e epistêmico da modernidade, elaborando discussões frente a realidade da educação brasileira.

O campo teórico central desta pesquisa é o Pensamento Decolonial fundamentado principalmente no pensamento de Catherine Walsh em torno do conceito de Interculturalidade Crítica. Autores como Aníbal Quijano (2005), Walter Dignolo (2017) e Enrique Dussel (2005), integrantes do Grupo Modernidade/Colonialidade, nos ajudam a compreender as relações do poder, do saber e do ser. Catherine Walsh, a partir das suas contribuições teóricas, nos motiva a repensar a educação latino-americana a partir do conceito de Interculturalidade Crítica.

A escolha pelo campo teórico e pelo tema de pesquisa tem relações diretas e profundas com a trajetória da pesquisadora que aqui escreve. Por essa razão, avançamos com a apresentação de um texto memorial no qual situamos os marcos que balizam as relações entre vida, escolhas e pesquisa.

1.1 Rupturas e reconstruções: da pesquisadora à pesquisa

Gostaria de começar esse memorial de várias formas, já pensei¹ em fazê-lo inúmeras vezes, pois, os últimos quatro anos (2018-2022) foram tão intensos e desafiadores para nós que escolhemos lutar por dias melhores que, ao se propor dissertar outros modelos de pesquisa, de contar história e sobretudo de criticamente se estabelecer de forma intercultural com o mundo, não tem sido – e nunca foi – uma tarefa doce. Mas é uma tarefa necessária. Existem alguns questionamentos que rodeiam minha racionalidade afetiva: o que move de fato a vida das pessoas, se não o afeto e amor? Por que uma hostilidade e uma acidez ao trazer elementos sensíveis e afetuosos para o universo acadêmico?

Antes de ser pesquisadora e pedagoga, sou um ser no mundo. Mulher e Educadora que exerce sua identidade contra a corrente normativa e violenta do sistema-mundo colonial que, cotidianamente, está pronto para se reinventar e nos destruir. A sociedade anseia por outras construções com a natureza, com as afetividades, o conhecimento, as relações étnico-raciais e sexuais que transcendem a Matriz Colonial do Poder. Uma das respostas que nós temos dado ao sistema opressor é ocupar lugares de poder e transformá-los por meio da luta coletiva. Esse texto – sempre inacabado – é fruto de trocas e experiências sensíveis, permeadas com emoções que transitam do amor ao ódio, entre momentos de solidão e solidão, de lágrimas que transversalizam uma estrada cheia de pessoas, de vida. Isto, para mim, também é epistemologia.

Minha motivação pela docência e pela pesquisa em Educação, sobretudo voltada para a epistemologia do Pensamento Decolonial, parte das minhas referências familiares, participação nos movimentos sociais e acesso a Universidade Pública por meio das políticas públicas fortalecidas nos governos petistas no período de 2003-2016. Meu pai, Cidinei Nunes da Silva, e minha mãe Vera Lucia Luvison da Silva, sempre ensinaram a mim, a minha irmã Miryã Luvison Nunes da Silva e meu irmão Moisés Luvison Nunes da Silva, a lutar por justiça social e buscar um mundo menos desigual para se viver.

Tenho vagas lembranças do ano de 2002 quando meu pai me levava para a concentração dos movimentos sociais, na vitória do Lula nas eleições presidenciais de 2002. Tinha em torno de cinco anos e me lembro do sentimento de esperança do

¹ Utilizo o texto em primeira pessoa do singular pois trato efetivamente da minha trajetória.

povo que exalava pela rua e aquilo me encantava. Minha mãe, Dona Vera, em outros momentos, me acompanhava uma vez por semana para passarmos na Biblioteca Pública Central, na Praça 28 de Janeiro, em Apucarana-PR onde emprestavamos livros para estudar. Em um mundo marcado pela desigualdade social precisaríamos estudar, pois era uma das formas de lutar pelos nossos. Dona Vera conta que, muitas das vezes, eu lia todos os livros no ônibus antes mesmo de chegar em casa. Mesmo com todos os limites financeiros, meus pais sempre foram muito sistemáticos com o meu processo educativo e dos meus irmãos. Destaquei brevemente essas duas lembranças, porque apontam meus primeiros contatos com a beleza dos saberes presente na luta popular e nas páginas dos livros.

A participação ativamente trilhada nos movimentos populares foram, e são, relevantes em minha vida pessoal e política. Iniciei com 16 anos e prossigo. As aprendizagens advindas de tais movimentos são traços importantes em minha composição enquanto pesquisadora - em formação -, pois tenho a luta coletiva como um dos espaços fundamentais na minha constituição educativa. Nesse sentido, é de forma sincera e afetuosa que apresento as alegrias, as dores e os aprendizados desse percurso.

Ainda secundarista, iniciei as ações no movimento estudantil no período de 2013-2014 participando do Grêmio Estudantil da escola CEEBJA Prof^a Linda Eiko Akagi Miyadi. Concomitantemente adentrei na diretoria da União dos Estudantes de Apucarana (UEA), vinculada à União Paranaense dos Estudantes Secundaristas (UPES) e à União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES). A partir do contato com o movimento estudantil, os caminhos seguintes foram a participação na organização no movimento feminista e LBGTQIA+ como também a inserção em partidos políticos.

Na chegada à Universidade em 2014, para frequentar o curso de Pedagogia, participei da composição do Centro Acadêmico de Pedagogia, no biênio 2014-2016 e também da gestão da União Paranaense dos Estudantes (UPE), biênio 2015-2017. O envolvimento com tais instituições me possibilitou atuar ativamente na participação e organização das Conferências e Conselhos Municipais, Estaduais e Nacionais. A inserção em todos esses espaços foram experiências importantíssimas em minha trajetória possibilitando o acesso e o conhecimento a outras formas de organização e culturas políticas de outras regiões do país e da América-Latina, levando-me ao enfrentamento dos modelos hegemônicos de poder, disputa de narrativas, construção

de representatividades políticas e, sem dúvida, formação política e pedagógica. Afirmo dizer que a luta, em paralelo com o aprendizado ocorrido nos bancos da academia, possibilitou-me uma visão pedagógica mais ampla.

É aqui que destaco o interesse em adentrar ao mundo da pesquisa. Foi em 2017, durante a participação em um projeto de extensão no campo da educação não formal, quando tive a oportunidade de iniciar minha vida na pesquisa-acadêmica. Primeiramente, a educação não formal é compreendida como uma prática educativa fora do espaço escolar ou da educação formal – usarei essa terminologia, visto que, era assim definido no currículo de Pedagogia no meu período de graduação (2014-2020), tem caráter intencional e possui estrutura sistematizada, exercida em movimentos sociais, organizações da sociedade civil, igrejas, grupos profissionais ou culturais. De acordo com Martins (2016, p. 42) no que se refere às terminologias, “[...] os principais termos utilizados são “educação não formal”, “educação social”, “educação popular”, “educação não intencional” e “educação informal”. Quando se trata dos aspectos legais, segundo a Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006, no Art 4ª, é abordado como um dos exercícios do profissional da Pedagogia: destaca-se no Parágrafo único: “planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares” (Brasil, 2006). Mesmo com as variações conceituais para o campo, no curso de Pedagogia da UEL é possível visualizar sua influência na tendência histórico-dialética² (Martins, 2016).

Ponto algumas questões sobre a educação não formal enquanto uma disciplina do Curso de Pedagogia e a experiência no curso da Universidade Estadual de Londrina para especificar o conceito de Educação Não Formal. A discussão da Educação Não Formal, é um debate que perpassa as tendências pedagógicas³ (Martins, 2016), no entanto, a educação a partir das mudanças legislativas e de interesse dos intelectuais apontam transformações importantes sobre o tema. Para Brandão (1984), a educação não formal surgiu no final da ditadura civil militar de 1964, a fim de dialogar com as organizações e classes populares que se opunham à ditadura civil-militar, como os partidos políticos, movimentos sociais, coletivos de artistas e comandos de ação direta. Este processo formativo era utilizado como estratégia de

² Fundamentos das tendências dos processos educativos não escolares Martins (2016).

³ *Educação não escolar: discussão terminológica e mapeamento dos fundamentos das tendências*

resistência aos militares que dominaram o poder no período de 1964 a 1985.

No Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia da UEL em uso quando fiz o curso, a disciplina é denominada como Coordenação do Trabalho Pedagógico em Espaços de Educação Não Formal e traz como objetivo “refletir as perspectivas de atuação do pedagogo na organização e coordenação do trabalho pedagógico em movimentos sociais” (UEL, 2010a, p. 55). No que refere-se a prática, também encontra-se o Estágio Supervisionado em Gestão da educação não formal, que tem por objetivo, de acordo com Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia da UEL (UEL, 2010a, p. 69) “analisar e compreender a atuação do pedagogo na gestão da educação não formal. ”

Há variações de perspectivas teóricas nas instituições que ofertam o curso de Pedagogia, sobretudo entre a esfera pública e a privada. Em suma, o que quero explicitar em detalhes é que a educação não formal me formou intensamente, e ter tido a oportunidade de acessar seus aspectos teóricos e práticos foi fundamental para minha leitura sobre a racionalidade e sobre a educação atualmente.

No “Projeto Patronato”⁴ durante o período de setembro de 2017 a dezembro de 2019 ao qual me vinculei como bolsista de educação não formal, uma de minhas atribuições era promover ações que refletissem a reinserção de egressos e beneficiários por meio das políticas de educação e trabalho. Além disso, havia o grupo de estudos organizado pelo setor de Pedagogia da unidade, coordenado pela professora-orientadora do projeto, Profa Dra. Ana Lucia Ferreira da Silva. Em um dos vários momentos de estudos, levantou-se questionamentos referentes à lógica da “reinserção” por meio da educação diante de uma realidade fundada na ordem punitivista, violenta e meritocrática do sistema prisional.

Foi nestes espaços que pude ter meus primeiros contatos com algumas autoras decoloniais, dentre estas, Catherine Walsh e com o autor Quijano, que já traziam para o centro das discussões o questionamento do eurocentrismo e propunham para a sociedade a construção de uma educação anticolonial e anti imperialista. É nos grupos de estudos que de fato adentro às profundezas investigativas do conhecimento acadêmico sobre o Pensamento Decolonial e as Pedagogias Decoloniais⁴, visto que

⁴ O Patronato Penitenciário de Londrina teve como função fiscalizar e executar penas e medidas alternativas em regime aberto, buscando a reinserção social dos beneficiários. “Tal projeto abrange uma equipe multidisciplinar, composto por recém-formados e graduandos das áreas de Administração, Direito, Pedagogia, Psicologia e Serviço Social, sendo ao todo, 17 bolsistas. Além dos bolsistas, a unidade conta com agentes penitenciários que exercem funções administrativas, cujo

no período de atuação no Projeto Patronato já estava desenvolvendo a meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que também foi baseado em autores decoloniais.

Nos momentos de aprofundamento, leituras e discussões do grupo de estudos e na construção do TCC, consegui estabelecer relação com o Pensamentos Decolonial e a participação nos movimentos sociais. Posteriormente, esse fator foi fundamental para o interesse em propor uma pesquisa junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, especificamente, na Linha 1 - Perspectivas Filosóficas, Históricas, Políticas e Culturais da Educação, no núcleo 2. História, Cultura, Escola e Ensino, que tem como parte de seus objetivos refletir as práticas culturais, os processos pedagógicos e a construção de saberes.

A atuação nos movimentos sociais enquanto espaço de educação não formal me ensinou práticas sociais e educativas que repensam a lógica do poder, dentre os quais evidenciou o movimento estudantil, pois, foi o espaço do qual mais participei, durante o período de 2011-2018. No Projeto Patronato no período 2017-2019, o contato com uma equipe multidisciplinar possibilitou agir de forma institucionalizada e realizar reflexões sobre o movimento social. O Projeto Patronato foi o lugar no qual tive oportunidade de trabalhar uma educação em uma perspectiva menos dominante. A integração cultural e o envolvimento crítico com outros profissionais que compunham o projeto (psicólogos, assistentes sociais, advogadas, agentes penitenciários, gestores, beneficiários e egressos) foram fundamentais nesta caminhada. Como a extensão trata-se de um espaço formativo existente na Universidade Estadual de Londrina, percebi a relevância de levar as experiências nos movimentos sociais, a vivência enquanto bolsista no Projeto Patronato e a identificação com o campo teórico do Pensamento Decolonial por meio de pesquisa no Mestrado em Educação.

Penso que a pesquisa no espaço acadêmico não deve ser feita apenas para alimentar uma “indústria acadêmica”, como se a ciência fosse um objeto a ser mercantilizado, uma vez que a pesquisa científica é necessária para resoluções de demandas da saúde, da educação, da política, de organizações sociais, para contestar falsas notícias, regimes políticos ditatoriais, promover mudanças sistêmicas e transformar civilizações.

grupo é composto por 07 servidores, além de uma pedagoga da Secretaria de Educação que atua no Patronato, e um Diretor responsável pela unidade” (Silva; Silva; Almeida, 2018, p. 2). O projeto foi finalizado no ano de 2019 pois não houve interesse de renovação por parte do Governo Estadual.

No ano de 2020 o mundo sofreu (e ainda sofre) uma pandemia⁵ global, atingindo drasticamente a humanidade. A pesquisa científica deparou-se com grandes conflitos, tanto na disseminação de notícias falsas como quanto à descrença da população em relação aos resultados. Por isso, se faz tão necessária a valorização da pesquisa, visto que ela é um instrumento de poder que determina rumos para a humanidade.

Durante os vinte e seis meses de participação no projeto do patronato, o formato quanto à realização das pesquisas, em alguns momentos, provocava-me um certo desconforto pois era posicionado na racionalidade eurocêntrica.

Brugger (2006, p. 76) nos apresenta uma reflexão na qual explica que “a águia, assim como outros predadores eficientes, é capaz de ver o todo (o ecossistema) e ver a parte (sua presa) a partir de uma grande distância”. Apoio-me nesse símbolo metafórico para justificar a escolha e o recorte do presente nesta pesquisa: mesmo considerando a visão da águia é necessário escolher uma boa delimitação para realização do estudo, uma vez que o Pensamento Decolonial é um campo amplo e se comunica com diversas áreas do saber. A amplitude pode ser perigosa em uma pesquisa que necessita de afunilamento e o olhar focado na presa ou em parte dela, é um caminho para não se perder.

Optar pelo Pensamento Decolonial como campo de investigação, é sobretudo, revisitar, repensar, e reinventar as formas de produção de conhecimento, não só para olhar o passado, mas para possibilitar reinvenções para o presente. A Revolução Científica, a partir do século XVI, aponta dois importantes destaques sobre a ciência moderna: uma é na própria distinção entre ciências naturais e ciências sociais; a outra é na classificação racial do ser humano, sendo essa, o principal motivo para desestruturação da ciência entre estudos sociais e estudos da natureza. A classificação racial foi normalizada na sociedade moderna a partir da falsa-verdade estabelecida no eurocentrismo e na representação do sujeito universal. Em última instância, o estudo da natureza não é também o estudo da sociedade? Retirar o ser humano da zona da natureza e o inserir na zona da sociedade é um mecanismo de

⁵ No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciou estado de emergência no Brasil e declarou pandemia devido ao novo coronavírus, Covid-19, um vírus de infecção respiratória e de grande potencial transmissor que afetou a humanidade do mundo inteiro. Em novembro de 2022, quando escrevo essa nota, foram registrados no Brasil, segundo o Ministério da Saúde, 616.44 mil óbitos (Brasil, 2021).

educar o sujeito-máquina no mundo-máquina como forma de exercer o poder justificado na evolução da humanidade, no tal princípio positivista, chamado de progresso. A gênese dos estudos sociais estabelecida no eurocentrismo é uma ciência essencialmente etnocida.

A decolonialidade antecede os muros da academia e suas raízes se situam justamente na matriz dos movimentos de resistência aos sistemas de colonização estabelecidos na modernidade eurocêntrica. O Pensamento Decolonial é um campo amplo que pode ser compreendido como um conjunto sistemático que busca rever a questão do poder na modernidade, a produção de conhecimento euro-ocidental que se coloca como centro epistêmico e subjetivo na modernidade. No entanto devido às inúmeras discussões atuais sobre estes estudos há expressões e conceitualizações distintas que convergem e divergem e serão apontadas no decorrer deste estudo.

Buscando fontes para tentar compreender esse formato de fazer pesquisa, me deparei com leituras que refletem a construção do conhecimento moderno enquanto paradigma dominante. A ciência moderna é o modelo global de racionalidade científica, como a lógica do mundo-máquina. Quijano (2005), que na categoria da colonialidade do poder traz em sua análise sobre o conhecimento moderno, como o mesmo se estrutura a partir do poder estabelecido no mito fundacional. A relação entre ciência moderna e Pensamento Decolonial e, mais especificamente pelo caminho da Interculturalidade Crítica, possibilita avançar na direção de uma educação enquanto modelo possível para a descolonização dos processos de ensino e aprendizagem do conhecimento. Tal educação é formulada a partir dos conhecimentos nos movimentos sociais, sobretudo nas organizações indígenas que vem cada vez mais, tomando espaço dentro da academia enquanto campo teórico.

A interculturalidade pode ser compreendida em aspectos discursivos e confundida pela sua polissemia. A interculturalidade não é integração de várias culturas, não só. Para Walsh (2017), a Interculturalidade é expressa em dois sentidos: a primeira como Funcional que é somente relativa a diálogos entre saberes hegemônicos, coletivos ou sociais, não atentando para a transformação das condições reais da sociedade; a segunda, a Crítica, que é a integração cultural a partir da criticidade de aspectos epistemológicos, integrando as expressões culturais de forma não centralizadora e universalista, não há cultura soberana, há culturas e suas especificidades. Quando pensamos o eurocentrismo enquanto cultura predominante na globalização, é a epistemologia euro-ocidental que está no centro e as “Outras” se

encontram no local de subalternidade. A Interculturalidade Crítica vem justamente para romper a ideia da cultura certa/errada, boa/ruim/ atraso/ inovação. Busca de fato mudanças críticas na condição de vida de toda humanidade.

O breve caminho nos movimentos sociais intrínseca a minha vida me proporcionou a integração cultural com inúmeras realidades, a participação em processos democráticos – também antidemocráticos, a disputa pela cidade, pela terra, pela rua, pelo bem viver e sem dúvida, a experiência crítica de integração cultural e racional. Todos esses movimentos e espaços estão me formando uma pesquisadora Decolonial e me trouxeram até aqui. Sendo assim, pontuo que o ato da pesquisa não está desvinculado da luta pela vida, pela vida digna daqueles que, como nós, buscamos oxigenar este mundo sem as toxinas do sistema tirano para os que se encontram fora dos 10% mais poderosos do mundo⁶ (Pellicer; Grasso, 2021).

1.2 Caminho metodológicos

A metodologia é parte fundamental para o percurso da pesquisa, arriscamos a dizer que esta é a pulsação cardíaca do corpo da pesquisa, neste aspecto, é definida enquanto sensível, racional e sistemática. Definir um problema de pesquisa é o procedimento mais complexo na construção de uma pesquisa científica. Não é um trabalho fácil questionar estruturas, fenômenos ou ações, em razão de que, muitas das indagações levantadas já possuem respostas predeterminadas ou não padecem de uma análise científica. Elegemos como problema compreender de maneira mais profunda a apropriação do pensamento de Catherine Walsh em específico sobre o conceito de Interculturalidade Crítica nas pesquisas brasileiras. Com as diversas interpretações sobre Interculturalidade presente nas discussões brasileiras, sobretudo na Educação, é necessário nos aprofundar na construção das pesquisas para conhecer como se efetiva o entrelaçamento dos problemas postulados nas investigações que utilizam o conceito de Interculturalidade Crítica, a partir de Catherine Walsh. Para tanto, o presente estudo baseia-se na revisão e análise de

⁶ Nas duas últimas décadas, a distância entre a renda (incluindo trabalho e capital) dos 10% mais ricos da população e dos 50% mais pobres se duplicou. E a concentração da riqueza chegou a uma cota “extrema”, porque os 10% mais poderosos já possuem três quartos de todo o patrimônio mundial. [...] Segundo o relatório, o Brasil é um dos países mais desiguais do mundo: os 10% mais ricos concentram 59% da renda nacional total, enquanto a metade inferior da população leva apenas cerca de 10%. (Pellicer; Grasso, 2021).

pesquisas depositadas no banco de Teses e Dissertações (BDTD) da Capes, no período de 2016 a 2020. Compreendemos o conceito de banco enquanto local que guarda algo de valor, no caso do BDTD é uma plataforma virtual que arquivava e dá acesso às teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação do Brasil.

A partir da pesquisa bibliográfica tratamos as fontes a partir de uma abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa é relevante nas discussões relativas à cultura e à educação devido ao olhar sobre as esferas sociais, que levam em consideração sua pluralidade contextual e social. Destacamos que dentro da pesquisa qualitativa há maneiras e maneiras de olhar para a temática considerando a discussão como algo inconstante e mutável, desta forma, não é possível olhar de forma linear e fechada e incumbir um padrão metodológico fechado.

Situando-nos no contexto teórico e metodológico do Pensamento Decolonial apresentado direcionamo-nos para explicar como o caminho da pesquisa foi percorrido. E neste quesito que peço atenção. Após amplas discussões sobre como realizar uma pesquisa que possibilitasse à pesquisadora um aprofundamento no campo teórico do Pensamento Decolonial e na obra de Catherine Walsh, optamos por construir um desenho de investigação que possibilitasse compreender de maneira mais profunda a apropriação do pensamento de Catherine Walsh e o conceito de Interculturalidade Crítica nas pesquisas brasileiras. Elegemos o Banco de Teses e Dissertações da Capes como lugar de busca, definimos como recorte temporal o período de 2016 - 2020, porque entendemos que os acontecimentos políticos ocorridos no ano de 2016 implicam consequências importantes para a história do país.

Em setembro de 2020 realizamos a busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes a partir dos seguintes descritores: Educação e Interculturalidade Crítica, Catherine Walsh e Catherine Walsh e Educação. Como resposta para o primeiro descritor, Educação e Interculturalidade Crítica, localizamos 207 pesquisas. A busca pela entrada Catherine Walsh resultou em 24 pesquisas. Por fim, o retorno para a pesquisa a partir do descritor Catherine Walsh e Educação apontou para a existência de 15 estudos. O coração da nossa pesquisa bateu a partir do estudo que realizamos nas quinze pesquisas resultantes da busca pelo descritor Catherine Walsh e Educação. É, principalmente, a partir desta base de dados, que buscamos responder a principal questão de nossa pesquisa: **como é apropriado o Pensamento de Catherine Walsh em específico no conceito de Interculturalidade Crítica nas**

pesquisas estudadas? A análise das pesquisas foi realizada a partir das seguintes chaves: objetivos, referência bibliográfica, metodologia e a relação das pesquisas com o campo da educação.

Analizamos quanto aos dados produzidos até o momento a relação com a educação voltada nos aspectos formativos, seja na formação docente, na educação formal ou na escola em moldes não convencionais, tendo em destaque temas voltados para os movimentos afro-brasileiros e movimentos indígenas. Outro destaque é que as pesquisas no indicador Educação e Walsh (15) são frutos de práticas e vivências sob ótica da Educação Intercultural Crítica, isto é algo que chama atenção, visto que, ainda de maneira sucinta é possível visualizar as aproximações com o debate da Interculturalidade.

A partir de três inserções que denominamos pela terminologia mergulho, pois, efetivamente, caracterizou-se por uma busca pela profundidade. O primeiro situa-se no descritor **Interculturalidade Crítica e Educação**, com as duzentas e sete (207) pesquisas (Apêndice A). Buscamos compreender a partir de quais temas o conceito Interculturalidade Crítica é abordado e em quais universidades do país estão localizados. Ainda neste descritor utilizamos o aplicativo WordArt para gerar uma nuvem de palavras com os títulos das duzentas e sete pesquisas, a fim de organizar em uma arte visual gráfica a sinalização das linhas temáticas de acordo com a repetição das palavras. A análise que realizamos possibilitou a definição de um cenário mais amplo acerca de como o conceito de Interculturalidade Crítica é apropriado em pesquisas que, por vezes, situam-se em outros campos que não a Educação.

No segundo mergulho, trabalhamos com o descritor **Catherine Walsh** com vinte e quatro (24) produções, onde apresentamos o Título, Autor, Ano de Publicação, Grau Acadêmico, Área do Conhecimento e Instituição, trabalhando especificamente com o comando de busca afim de identificar a quantidade de citações e as obras de Catherine Walsh nas referências bibliográficas.

No terceiro mergulho, analisamos profundamente o descritor **Catherine Walsh e Educação** com quinze (15) pesquisas. Esta etapa visa compreendermos como ocorre a apropriação do Pensamento em Catherine Walsh e o conceito de Interculturalidade Crítica nas pesquisas em Educação. Realizamos uma análise horizontalizada das 15 pesquisas com o objetivo de compreender suas semelhanças. Avançamos no estudo de forma verticalizada para compreender as particularidades,

principalmente quanto aos objetivos, metodologias e diálogo com o campo escolar de cada uma das pesquisas. Na seção 2 o objetivo é compreender o Pensamento Decolonial realizando um percurso histórico e apresentando a relevância de um conjunto de marcos epistêmicos que contribuíram para a virada epistemológica chamada Giro Decolonial na América-Latina. Apresentamos as categorias da colonialidade do poder, do ser e saber fundamentada especialmente na obra. *A colonialidade do saber eurocentrismo e ciências sociais". Perspectivas latino-americanas*, obra já supracitada neste trabalho, que destaca reflexões acerca do pensamento científico moderno. Esta seção é fundamental para compreender o problema da expressão liberal enquanto visão científica hegemônica na América-Latina.

Na seção três, apresentamos os caminhos percorridos de Catherine Walsh em sua trajetória de vida com o intuito de conectar sua relação do conceito de Interculturalidade Crítica e sua caminhada como intelectual-militante, para isso, utilizo materiais disponibilizados em seu endereço virtual, e quatro entrevistas que foram realizadas com a autora do período de 2012 a 2020. Além das obras que introduzem e refletem o pedagógico e decolonial: *Construyendo interculturalidad crítica (2010); Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivier. (2013) TOMO I e Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivier. (2017) TOMO II*. Esta etapa dos estudos foi fundamental para conhecer a autora, sua trajetória acadêmica e não acadêmica e sua proposta para educação enquanto instrumento de emancipação social e integração crítica.

Por fim, chegamos à seção quatro. O afinilamento das pesquisas, iniciou com 265 pesquisas e foram sendo divididas em dois momentos com três mergulhos distintos. Realizamos as buscas no Banco de Teses e Dissertações da Capes utilizando o descritor "**Interculturalidade Crítica e Educação**" e foram encontrados duzentos e sessenta e cinco produções (207). Diante desse total, avançamos com o afinilamento em torno de dois descritores: **Catherine Walsh** e **Catherine Walsh e Educação**. Nessa segunda etapa, obtivemos vinte e quatro (24) pesquisas para o descritor **Catherine Walsh** e quinze (15) pesquisas para **Catherine Walsh e Educação**. Estabelecemos como recorte analisar as quinze (15) produções resultantes do último descritor, para compreender a apropriação do conceito de Interculturalidade Crítica e o pensamento de Catherine Walsh. Os quinze autores e autoras são: **Preto (2017), Granier (2017), Lima (2017), Reyes Ramírez (2018),**

Moura (2018), Pozzer (2018), Maria (2018), Oliveira (2018), Pielke (2018), Parreira (2018), Almeida (2019), Souza (2019), Fuchs (2019), Pinon (2020), Nogueira (2020). Todas as etapas desse processo foram organizados os dados em planilhas.

2 PENSAMENTO DECOLONIAL: APORTES TEÓRICOS E OS MOVIMENTOS EPISTÊMICOS

O objetivo deste capítulo é compreender o histórico do Pensamento Decolonial a partir do Giro Decolonial, destacando as contribuições do Grupo Modernidade/Colonialidade pois, este é o campo teórico escolhido para embasar as análises sobre as quinze (15) Dissertações e Teses da Capes a partir do indicador “Catherine Walsh e Educação”, objetivo principal deste estudo. Neste sentido, buscamos apontar aportes teóricos em torno do conceito da Matriz Colonial de Poder em Quijano (2005), Mignolo (2017) e Dussel (2005). Abordamos sobre o histórico dos Movimentos Epistêmicos do Giro Decolonial, em Ballestrin (2013) e as categorias analíticas colonialidade do poder, saber e ser discutidas por autores/as do Grupo Modernidade/Colonialidade.

2.1 A Matriz colonial do poder (MCP)

A Matriz Colonial de Poder, é o conceito criado por Aníbal Quijano, relacionado a um padrão de poder que tem origem nos primeiros séculos de colonização europeia. Mignolo (2013) aponta a colonialidade como uma espécie de abreviação da MCP: “cuando decimos colonialidad es un shorthand, una manera de decir “matriz colonial de poder”. No desenvolvimento deste estudo, trataremos da colonialidade do poder, saber e ser para compreender a indissociabilidade de quatro sistemas de dominação que estruturam a sociedade moderna/colonial. De acordo com Mignolo, que se assegura na formulação de Quijano, a sustentação da Matriz Colonial do Poder é desenhada da seguinte forma:

O que sustenta as quatro “cabeças”, ou âmbitos inter-relacionados de administração e controle (a ordem mundial), são as duas “pernas”, ou seja, o fundamento racial e patriarcal do conhecimento (a enunciação na qual a ordem mundial é legitimada). Explicarei que o fundamento histórico da MCP (e conseqüentemente da civilização ocidental) foi teológico: a teologia cristã é responsável por marcar no “sangue” a distinção entre cristãos, mouros e judeus. Apesar da disputa entre as três religiões ter uma longa história, esta foi reconfigurada desde 1492, quando os cristãos conseguiram expulsar os mouros e os judeus da península ibérica e forçar a conversão daqueles que queriam permanecer. Simultaneamente, a configuração racial entre o espanhol, o índio e o africano começou a tomar forma no Novo Mundo. No século XVIII, o “sangue” como marcador de raça/racismo foi transferido para a pele, e a teologia foi deslocada pela filosofia secular

e pelas ciências. O sistema lineano de classificação ajudou a causa. O racismo secular chegou a ser baseado na egopolítica do conhecimento; entretanto, aconteceu que os agentes e as instituições que incorporavam a egopolítica secular do conhecimento eram, como aqueles que incorporavam a teopolítica do conhecimento, principalmente homens europeus e brancos. Então, a luta entre o *teologismo* (preciso deste neologismo aqui) e o *secularismo* foi uma disputa entre parentes de uma mesma família. Proponentes de ambos eram cristãos, brancos e homens, e presumiam relações heterossexuais como a norma. Consequentemente, classificavam, também, as distinções de gênero e a normatividade sexual (Mignolo, 2017, p. 5).

A narrativa da MCP é uma narrativa bem estruturada, ou uma mentira bem contada que justifica a exploração e o genocídio. Neste sentido, dialogamos com Quijano (2005) quando este afirma que o desenho da ordem mundial se organiza nas bases raciais e patriarcais para obtenção do controle do conhecimento e da ordem mundial. A lógica de promover o poder era a mesma, o que mudou foi o modo de executar uma narrativa. Mignolo chama a atenção para o que Grosfoguel intitulou de “uma série de nós histórico-estruturais heterogêneos e interconectados” (Mignolo, 2017, p. 10). As lógicas de dominação vão se transformando, e as relações de gênero e sexualidade, os formatos familiares e as crenças, se fundamentam na Matriz Colonial de Poder.

No que referimos ao discurso epistêmico, a modernidade/colonialidade no âmbito da racionalidade é tão contraditória, pois, busca desassociar a ideia primária dos sentidos enquanto lógica atrasada/imatura que, no movimento de alcançar a modernidade racional eurocêntrica, utiliza-se justamente do irracional violento como caminho para a razão “avançada”. Com isso, foi necessário estabelecer uma perspectiva de conhecimento eurocêntrica por intermédio da banalização dos conhecimentos dos não-europeus e toda forma de conhecimento, cultural, econômica, social, subjetiva e estética foi posta como elementos naturalmente inferiores (Quijano, 2005).

Civilização e progresso, termos privilegiados na Europa Ocidental na constituição da modernidade/colonialidade, eram vistos como associação a ser aplicada em todas as sociedades como modelos universais que deveriam ser seguidos. Em vista disso, o eurocentrismo como sistema de dominação se situa, também, na imposição dos elementos eurocêntricos e da colonialidade do poder, conforme indicam Quintero, Figueira e Elizalde (2019, p. 6): “[...] a colonialidade e seus

principais efeitos continuaram a ordenar essas sociedades, produzindo-se, com o passar do tempo, diversas estruturas sociais de matriz colonial”. Sendo assim, para consolidação epistêmica no território educacional, foi necessário inserir o eurocentrismo no processo de formação acadêmica enquanto referência prática e epistêmica.

A construção de um pensamento e uma narrativa eurocêntrica molda uma epistemologia universal. Quando pensamos que a narrativa eurocêntrica articula-se com quem contou e como é contada a história, neste caso, a partir de um projeto global europeu para um mundo não-europeu, nos deparamos com uma trajetória que parte de “um mundo policêntrico e não capitalista antes de 1500 para uma ordem mundial monocêntrica e capitalista de 1500 a 2000” (Mignolo (2017, p. 2).

Pontuamos que o Pensamento Decolonial não visa ser a novidade contra-hegemônica das discussões do projeto ocidental-globalizador, a colonialidade não pretende ser o “novo” conceito relacionado às discussões sobre o desenrolar da civilização ocidental, visto que esta corrente se situa no início da modernidade/colonialidade nas invasões de Abya Yala - Tawantinsuyu (Império Inca) – Anahuac (Império Asteca). Como supracitado, não há como se falar de uma civilização central em um mundo que diversas civilizações coexistiam. Conforme Mignolo (2017, p. 2)

A colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada. O conceito como empregado aqui, e pelo coletivo modernidade/colonialidade, não pretende ser um conceito totalitário, mas um conceito que especifica um projeto particular

Para compreender melhor temporalmente como as etapas de matriz colonial foram se desenrolando, é possível evidenciar que “a etapa inicial dispôs a retórica da modernidade como salvação. A salvação era focada em salvar almas pela conversão ao cristianismo” (Mignolo, 2017, p. 8). Foi necessário construir o modelo de ser cristão diante da verdade única incondicional e inquestionável não passível a verificação. A fé com um instrumento de controle apontando como a segunda etapa que “[...] envolveu o controle das almas dos não europeus através da missão civilizatória fora da Europa, administrando corpos nos Estados-nações emergentes por meio de técnicas” (Mignolo, 2017, p. 8). Toda estrutura está sujeita a suas rachaduras, ao

tratarmos da missão civilizatória por meio do cristianismo, a manipulação ontológica passa a ser enfrentada pelos povos. Importante apontarmos que a presença de grupos e indivíduos que questionavam os formatos de controle sempre existiram, no entanto, é com o crescimento das rachaduras na estrutura que o sistema de controle percebe a necessidade de novos formatos de manipulação ontológica e epistêmica, porém o fundamento da matriz colonial de poder se mantém.

Uma característica da colonialidade é seu poder de se modificar a partir da identificação dos conquistados na própria contradição da sua existência. Mesmo com a superação da teopolítica como referência epistêmica e passando para egopolítica, a teopolítica ainda sobrevive fortemente, é possível encontrarmos a figura de Jesus Cristo nas salas de aula, disciplinas nas escolas sobre empreendedorismo, datas comemorativas que reproduzem lógicas hetero-patriarcais, etc. Todas essas ações influenciam as realidades locais e comunitárias, “Vamos tomar o exemplo da língua, do conhecimento, do racismo, da autoridade e da economia criando nós histórico-estruturais heterogêneos, que se transformam embora permaneçam mantendo a lógica da colonialidade” (Mignolo, 2017, p. 12).

Diante disso, percebemos, ao efetuar uma leitura epistemológica, que um dos introdutores da colonialidade, a teopolítica, tem Deus e a fé como o promotor do conhecimento e o controle de almas e o Iluminismo no (séc XVIII), vem para substituir a referência da fé para a razão, a denominada egopolítica.

A seguir iniciamos o percurso dos Movimentos Epistêmicos do Giro Decolonial compreendendo as relevâncias destes movimentos para pesquisas fundamentadas no Pensamento Decolonial.

2.2 Os Movimentos epistêmicos do giro decolonial

Os movimentos epistêmicos em torno do Pensamento Decolonial são resultantes da tentativa de morte/destruição do conhecimento.

O domínio do capitalismo moderno e da epistemologia eurocêntrica sempre tentou provocar a eliminação total de qualquer conhecimento que sinalizasse ameaça ao cultivo capitalista. Para que isso ocorresse, foi fundamental a tentativa de eliminação de conhecimentos localizados fora dos “centros” epistemológicos. Essa reflexão é necessária para se romper com a lógica de “centro” na tentativa de silenciar os conhecimentos “periféricos” porque estes trazem múltiplas vozes.

O epistemicídio é um movimento que provoca não só a eliminação de culturas, saberes e subjetividades de grupos "subalternizados", mas também se constrói por meio da apropriação dos conhecimentos dos "colonizados" por parte dos colonizadores que se apropriam dos mesmos como um conhecimento próprio. No entrelaçamento cultural que buscamos hoje, almeja-se construir uma integração cultural que possa florescer a partir da existência dos conhecimentos que o eurocentrismo buscou apagar tendo como centro a valorização da dignidade humana.

Catherine Walsh (2005), nos seus estudos sobre a Interculturalidade Crítica, sinaliza formas de desmontar as estruturas expressadas na ciência moderna enquanto parte e cúmplice do epistemicídio. Nesse sentido, a Interculturalidade Crítica é uma possibilidade de descolonizar conhecimentos, de tirar do centro o conhecimento eurocidental como único narrador das histórias.

Neste estudo, como já apresentado na introdução, reportamos às categorias da colonialidade do poder, ser e saber utilizadas pelo Grupo Modernidade/Colonialidade e pela autora Catherine Walsh, integrante do mesmo. Para compreendermos a construção de tais categorias faz-se necessário entendermos o processo epistêmico do Pensamento Decolonial denominado Giro Epistêmico.

A colonialidade, enquanto categoria de análise da sociedade moderna, é uma das partes da constituição da Modernidade que foi ocultada e maquiada pelos conquistadores. Ballestrin (2013, p. 3) adverte: "em suma, ainda que não haja colonialismo sem exploração ou opressão, o inverso nem sempre é verdadeiro". As relações de trabalho, educação, subjetividades, conhecimento, sexualidades e gênero, ainda são fortalecidas a partir de uma ideia universal e dominadora, tem como referência a hierarquia das existências, o homem cisgênero, de origem europeia, situada na racialidade branca, promotor do heteropatriarcado. Sem dúvidas que essas intersecções vão se alterando com as mudanças históricas e se realocando no capitalismo moderno, mas a lógica dominante dos sujeitos, sobretudo, dos/das racialmente privilegiados perpetuam-se na sociedade moderna/colonial. Só é possível um Pensamento Decolonial com a retirada da colonialidade do poder, do ser e do saber e assim, reinventar uma sociedade que se integre culturalmente de forma crítica e de modo recíproco e genuíno. É neste contexto que esta pesquisa se insere.

Na concepção com a qual trabalhamos entendemos o Pensamento Decolonial como um campo teórico que considera a complexidade de experiências e diálogos em

torno de um sentimento comum nos diversos cantos do mundo sobre a busca por **liberdades e emancipações** de pessoas e dos povos apresentado por um conjunto de autores de diversas partes do mundo sobre a lógica colonial/imperial instaurada no mundo a partir de 1500. Apresentamos essas palavras em destaque e no plural, justamente por entendermos que as leituras e modos de lutar contra uma estrutura ditatorial se expressa de maneiras distintas, de acordo com cada lugar, cada história, cada modo de viver, modo de se relacionar e modos de produzir, objetivamente e subjetivamente.

A complexidade é, pois, um caminho de idas e vindas para compreender o limite do nosso entendimento e o entendimento da outra pessoa, sem atropelos causados pela nossa arrogância epistêmica e cultural que sufoca as experiências vividas de um ser, ou um grupo, em favorecimento da nossa. Pensar decolonialmente é se des-organizar-se, para se organizar de novo, e de novo..., é se despirmos de trajes que oprimem para reinventar outros modos de existir.

O Pensamento Decolonial, não visa estabelecer uma centralidade epistemológica na academia ou se alocar em uma linha hierárquica na produção do conhecimento, isso se faz necessário pontuar, tendo em vista o perigo do modismo que na maioria das vezes acompanha a ascensão de determinados temas de pesquisas dentro da academia. O Pensamento Decolonial não pode ser interpretado como a salvação do conhecimento acadêmico ou a aniquilação da razão moderna. Neste sentido, é importante compreender o processo histórico de construção do Pensamento Decolonial. Optamos por fazê-lo apoiando-nos, principalmente em um movimento epistêmico que ficou conhecido por Giro Decolonial na América Latina. Especificamente, o Giro Decolonial, de acordo com Luciana Ballestrin (2013, p. 105) “é um termo cunhado originalmente por Nelson Maldonado-Torres em 2005 e que basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade”.

Diante disso, o ciclo radial exposto na Figura 1 foi elaborado para colocar em destaque os Movimentos Epistêmicos, posteriormente, no Quadro 1 apresentamos os autores e as obras mais importantes para cada etapa do movimento.

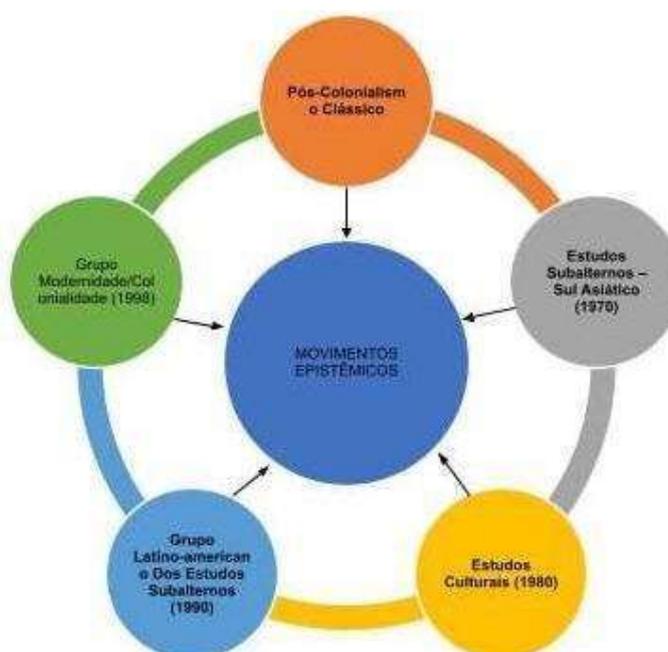
O ciclo radial, denominado “Movimentos Epistêmicos”, foi construído a partir das contribuições de Luciana Ballestrin (2013). Neste esquema o ciclo é composto por cinco movimentos epistêmicos que consideramos importantes para o chamado Giro Decolonial. O ciclo radial é composto por seis (6) círculos, sendo um (1) ao centro, em cor azul escuro

denominado “Movimentos Epistêmicos” e os outros cinco (5) ao seu entorno com a denominação de cada movimento. Em laranja o movimento Pós Colonialismo Clássico, em cinza os Estudos Subalternos-Sul Asiático, em amarelo os Estudos Culturais, em azul claro o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos e por fim, na cor verde o Grupo Modernidade/Colonialidade.

As flechas dos círculos menores que se direcionam ao círculo maior, representam marcos temporais do Pensamento Pós Colonial, Descolonial e Decolonial. Cada círculo nos direciona às realidades territoriais e temporais que foram fundamentais para o enfrentamento à Matriz Colonial de Poder. As produções apontadas nos círculos menores, remete a estudos críticos sobre a retórica imperialista dos grandes centros geopolíticos de conhecimento como: Europa Ocidental e, posteriormente o Norte-Global e também, o que consideramos necessário destacar, é a enunciação de produções epistemológicas e ontológicas de povos e territórios desconsiderados pela razão moderna.

O que é fundamental para compreensão das ações dos Movimentos Epistêmicos é que não houve uma única resposta ao colonialismo/imperialismo/colonialidade. Esses movimentos se retroalimentam e se retroalimentam diante das concordâncias e discordâncias teóricas e práticas, pois, mesmo que não acordem integralmente nas formas de produzir e reproduzir conhecimento, é em cada contexto de existência territorial, temporal, econômica e epistêmica dos referentes movimentos que foi possível dar respostas decoloniais/descoloniais às intenções coloniais/imperiais.

Figura 1 - Movimentos epistêmicos



Fonte: Ballestrin (2013).

O Giro Decolonial, nomenclatura dada a um marco científico e temporal proposto pelo grupo Modernidade/Colonialidade, parte do pensamento latino-americano e pode ser definido como a articulação de movimentos teóricos e práticos diante da perspectiva eurocêntrica, que ainda possui controle epistêmico e geopolítico. Este marco possui questões específicas relacionadas ao Pensamento Decolonial no que se refere a sua consolidação enquanto racionalidade de produção centrada nas produções latino-americanas. A fundação do grupo Modernidade/Colonialidade, tem início na década de 1990, tendo como seu principal nome Aníbal Quijano, intelectual peruano e precursor da categoria colonialidade do poder.

Apresentamos um percurso histórico e epistêmico do Pensamento Decolonial tendo por recorte e marco o Giro Decolonial proposto pelo Grupo Modernidade/Colonialidade. Assumimos que estabelecer esse recorte é uma ação passível a questionamentos, no entanto, apoiamo-nos nas contribuições de Ballestrin (2013) que faz esse percurso histórico e nos mostra como chegamos ao Giro Decolonial.

A estrutura do Ciclo Radial (Figura 1) se associa ao Quadro 1 por meio das divisões do nome dos movimentos, principais autores e principais obras. No Quadro 1, a partir das contribuições de Ballestrin (2013), é possível encontrar autores e obras para reconstruir um caminho histórico do Pensamento Decolonial. O percurso se organiza da seguinte forma: o Pós Colonialismo Clássico; Os Estudos Subalternos - Sul Asiáticos, Estudos Culturais, Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos e o Grupo Modernidade/Colonialidade.

Quadro 1 - Principais autores e obras dos movimentos epistêmicos

| Movimento Epistêmico | Autores | Obras |
|---------------------------|---|---|
| Pós Colonialismo Clássico | Frantz Fanon Aimé Césaire Edward Said | Os condenados da terra" (1961) Discurso sobre o colonialismo" (1950) Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente" (1978) |

| | | |
|--|--|--|
| Estudos Subalterno - Sul Asiático | Ranjit Guha Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty e Gayatri Chakrabarty Spivak | Pode o subalterno falar? (1985) |
| Estudos Culturais | Homi Bhabha Stuart Hall Paul Gilroy (inglês). | O local da cultura, Da diáspora e Atlântico negro (1993) |
| Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos | Aníbal Quijano Santiago Castro-Gómez | Colonialidad y modernidad-racionalidad (1992) Manifiesto inaugural del Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos (tradução) |
| Grupo Modernidade/Colonialidade | Edgardo Lander Immanuel Wallerstein Javier Sanjinés, Catherine Walsh, Nelson Maldonado- -Torres, José David Saldívar, Lewis Gordon, Margarita Cervantes de Salazar, Líbia Grueso | La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales (2000) |

| Movimento Epistêmico | Autores | Obras |
|----------------------|---|-------|
| | Marcelo Fernández Osco Santiago Castro-Gómez Ramón Grosfoguel, Walter Mignolo, Jorge Sanjinés, Ana Margarita Cervantes-Rodríguez, Linda Alcoff, Eduardo Mendieta, Elina Vuola, Marisa Belausteguigoitia Cristina Rojas | |

Fonte: Ballestrin (2013).

O Pós-Colonialismo Clássico situa-se enquanto nosso ponto de partida para o estudo do Pensamento Decolonial a partir dos movimentos epistêmicos e tendo por marco o Grupo Modernidade/Colonialidade, pois confere dois importantes destaques para o referido conceito. Primeiro, é relacionado ao tempo histórico, o momento de

descolonização do “terceiro mundo”, o tempo de libertação dos territórios instaurado pelo imperialismo e neocolonialismo, sobretudo nos continentes asiático e africano e, o outro destaque refere-se aos aspectos teóricos utilizados nos estudos literários e culturais em espaços acadêmicos, em meados da década de 1980, na Inglaterra e nos Estados Unidos. A discussão do “pós-colonialismo” traz o sentido epistemológico ligado à formação das ciências humanas (Ballestrin, 2013).

Reportando-nos ao primeiro destaque, Ballestrin (2013, p. 91) argumenta que precedentemente ao estabelecimento da nomenclatura de pós-coloniais, os suportes que sustentam tal pensamento “[...] podem ser encontrados antes mesmo da institucionalização do pós colonialismo como corrente ou escola do pensamento”. Assim, nos aliamos ao pensamento da autora ao concluir que o início do Pensamento Decolonial se dá em concomitância como o processo de colonização diante da primeira ação repressiva promovida pelos conquistadores. É fato que há necessidade de se distinguir o que vai se constituindo ao longo do tempo como campo teórico, e que atualmente denominamos de Pensamento Decolonial, porém, é fundamental considerarmos que a essência do mesmo sempre se fez presente na luta pela (re) existência dos vários processos de aniquilamento intensificado após a expansão colonialista do século XV. O que se convencionou denominar por Pós-Colonialismo Clássico, enquanto movimento epistêmico, intelectual e político, tem como uma de suas características o aspecto dual estabelecido na identificação colonizado e colonizador. No âmbito da literatura pós colonial que versa sobre esse tema, temos a chamada “tríade francesa” com pensadores como Aime Césaire, Albert Memmi, e Franz Fanon cuja abordagem caracteriza-se, principalmente pela crítica econômica chegando aos trabalhos de Edward Said, pesquisador palestino que questiona a prática do conhecimento oriental sob a ótica dominante ocidental (Ballestrin, 2013)

A corrente de pensamento denominada de Estudos Subalternos – Sul Asiático, formou-se em 1970 e tem sua relação com o Pensamento Decolonial diante de suas críticas em torno do eurocentrismo presente na realidade indiana. O nome de Ranajit Guha, pensador marxista indiano, recebe destaque, pois o autor analisa a narrativa eurocêntrica sobre o Oriente produzida exogenamente e endogenamente.

Na década de 1980, os pensadores Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty e Gayatri Chakravorty Spivak foram considerados a “tríade sagrada” do pós-colonialismo. Os Estudos Subalternos - Sul Asiático apresentaram um aspecto muito importante ao pensar o colonialismo, também como um movimento epistêmico

associado ao surgimento das Ciências Humanas. Com a consolidação da referência do pós-colonialismo, enquanto conceito discutido simultaneamente ao colonialismo, Spivak traz em sua obra *Pode o subalterno falar? Reflexões sobre a necessidade do subalterno falar por si, ser o seu sujeito-objeto de reflexão*.

Outro evento importante quanto a construção epistêmica do Pensamento Decolonial e que também ocorre na década de 1980, principalmente no contexto britânico e norte-americano, são os Estudos Culturais, um movimento marcado pelos desdobramentos advindos do período pós-guerra, bem como pela movimentação intelectual dos pensadores situados no campo do pós-colonialismo.

Segundo Escosteguy (2000, p. 4) os Estudos Culturais tem suas bases marcadas pelos autores “[...] Richard Hoggart com *The uses of literacy* (1957), Raymond Williams com *Culture and society* (1958) e E. P. Thompson com *The making of the english working- class* (1963)”. A título de exemplificação, temos a institucionalização e consolidação da Escola de Birmingham por meio da criação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, um espaço de pesquisa na Universidade de Birmingham, fundado em 1964, por Stuart Hall e Richard Hoggart. De acordo com Escosteguy (2000, p. 4)

Este campo de estudos surge, então, de forma organizada, através do Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS), diante da alteração dos valores tradicionais da classe operária da Inglaterra do pós-guerra. Inspirado na sua pesquisa, “*As utilizações da cultura*” (1957), Richard Hoggart funda, em 1964, o Centro. Este surge ligado ao Departamento de Língua Inglesa da Universidade de Birmingham, constituindo-se num centro de pesquisa de pós-graduação dessa mesma instituição.

Quando apontamos a data de 1980 estamos nos referindo à inclusão do debate pós-colonial em aspectos acadêmicos na discussão dos Estudos Culturais, principalmente no campo da comunicação. Ainda que muito inclinado ao debate marxista, gramsciano, é fundamental reconhecer a importância dos Estudos Culturais no contexto pós-guerra enquanto parte de correntes do Pensamento Decolonial. Conforme Ballestrin (2013, p. 6)

Na década de 1980, o debate pós-colonial foi difundido no campo da crítica literária e dos estudos culturais na Inglaterra e nos Estados Unidos, cujos expoentes mais conhecidos no Brasil são Homi Bhabha (indiano), Stuart Hall (jamaicano) e Paul Gilroy (inglês). O local da cultura, Da diáspora e Atlântico negro foram traduzidos para o português e tiveram repercussão nas ciências sociais brasileiras.

Um dos destaques conferido por esse movimento situa-se no repensar os significados do termo cultural, buscando dissociá-lo da ótica elitista, erudita, fomentada pelo pensamento eurocêntrico. Mas, como se trata de um movimento situado, principalmente em um território de comando geopolítico, há questões fundamentais para refletirmos a lógica cultural difundida.

Para melhor compreensão, aprofundamos a abordagem quanto à relação entre a cultura erudita e a cultura de massa impulsionada pelos Estudos Culturais. Segundo as contribuições de Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 37):

Desde seu surgimento, os EC configuram espaços alternativos de atuação para fazer frente às tradições elitistas que persistem exaltando uma distinção hierárquica entre alta cultura e cultura de massa, entre cultura burguesa e cultura operária, entre cultura erudita e cultura popular. Nessa disposição hierárquica, ao primeiro termo corresponderia sempre a cultura, entendida como a máxima expressão do espírito humano; segundo a tradição arnoldiana, "o melhor que se pensou e disse no mundo". Ao segundo termo corresponderiam as [outras] culturas, adjetivadas e singulares, expressão de manifestações supostamente menores e sem relevância no cenário elitista dos séculos XVIII, XIX e XX. Harmonia e beleza eram prerrogativas da cultura, que deveria ser cultivada para fazer frente à barbárie dos grupos populares, cuja vida se caracterizaria pela indigência estética e pela desordem social e política. Só a harmonia suscitada pela "verdadeira cultura" poderia.

A cultura popular e, em decorrência, os sujeitos produtores de tal cultura, pensados a partir de uma lógica eurocêntrica calcada na hierarquia dos seres humanos divididos em raças, não eram dignos e versados para expressar o espírito humano ao produzirem cultura. Vistos por uma elite como não possuidores de harmonia e beleza, eram taxados como menos humanos e não detentores de uma cultura real. Para alcançá-la deveriam romper com seu instinto primitivo de rebeldia.

Apresentamos ainda, dois aspectos críticos importantes quanto à constituição dos Estudos Culturais. O primeiro é associado a um novo socialismo científico britânico alocado na centralidade da luta de classes. Stuart Hall (1996), destacado por Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 40): "[...] relata associações dos Estudos Culturais com o surgimento da Nova Esquerda Britânica [...]" quanto a pretensão de recompor a agenda do marxismo como projeto político. O segundo, trata-se da grande crítica aos Estudos Culturais apontada posteriormente pelos intelectuais latino-americanos de referência também Decolonial. Já de antemão, destacamos a não intencionalidade de desconsiderar a importância do "[...] conjunto de abordagens, problematizações e

reflexões situadas na confluência de vários campos já estabelecidos" (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 40). No entanto, o grande destaque crítico se funda no protagonismo britânico em fomentar e buscar ser o centro fundacional de uma cultura euro-ocidental, ainda que popular.

Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 40), ao tratarem dos Estudos Culturais em diálogo com Sardar e Van Loon, questionam o discurso em favor das classes populares, mas, ao mesmo tempo, se mantém na tradição da supremacia eurocidental.

Como concordam vários autores (Angela McRobbie, Cary Nelson, Lawrence Grossberg, Paula Treichler, Richard Johnson, Stuart Hall e outros/as), os Estudos Culturais de origem britânica têm sido um terreno conturbado de discussões e desencontros. Sardar e Van Loon (1998, p. 52) apresentam um apanhado das críticas, que contestam seu paroquialismo e anglocentrismo, sua ênfase nas questões de classe (em sua fase inicial), em detrimento de raça e gênero, e sua abordagem preferencial das expressões urbanas metropolitanas e dos rituais das assim chamadas subculturas. Os EC teriam erigido a cultura popular britânica como modelo, compartilhando, mais uma vez, uma noção de arte particularmente eurocêntrica em que são celebradas as formas de arte popular britânicas. Apesar de seu propalado discurso em defesa dos excluídos e marginalizados, são acusados de manterem-se enredados numa tradição que persiste ligada à supremacia da cultura e da civilização ocidental.

Os Estudos Culturais, apesar das críticas, ganham força enquanto escola de pensamento e, posteriormente aos anos de 1980, conquistam espaços no meio acadêmico.

Na década de 1990, alguns intelectuais latino-americanos e americanistas fundaram o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos com referências no Grupo de Estudos Subalternos do Sul-Asiático, já apresentado neste texto, com o objetivo de promover uma releitura da história latino-americana a partir de alguns referenciais de Ranajit Guha. Outro campo de atuação importante do presente grupo foi o que se pode denominar de denúncia quanto à apropriação dos Estudos Culturais com um olhar mercantil para a cultura popular. Ballestrin nos apresenta a crítica realizada por Mignolo sobre a não ruptura dos Movimentos Epistêmicos com autores eurocêntricos:

Na ocasião, Mignolo denuncia o “imperialismo” dos estudos culturais, pós- coloniais e subalternos que não realizaram uma ruptura adequada com autores eurocêntricos (Mignolo, 1998). Para ele, o grupo dos latinos subalternos não deveria se espelhar na resposta indiana ao colonialismo, já que a trajetória da América Latina de dominação e resistência estava ela própria oculta no debate. A história do continente para o desenvolvimento do capitalismo mundial foi diferenciada, sendo a primeira a sofrer a violência do esquema colonial/imperial moderno. Além disso, os latino-americanos migrantes possuem outras relações de colonialidade por parte do novo império estadunidense – ele mesmo tendo sido uma colônia nas Américas (Ballestrin, 2013, p. 95).

O último grupo que compõe o Ciclo Radial sobre os Movimentos Epistêmicos do Pensamento Decolonial é denominado Grupo Modernidade/Colonialidade. No que se refere a um marco temporal, datamos tal movimento no ano de 1998, devido ao encontro realizado na Venezuela, sobre o qual trataremos posteriormente. No entanto, não localizamos na literatura analisada uma data específica para criação do grupo.

Segundo pesquisa realizada por Ballestrin (2013), que teve por fonte a documentação produzida pelo Grupo Modernidade/Colonialidade, principalmente registros, debates, seminários e encontros, publicações de artigo. A produção do grupo vai se construindo e consolidando enunciados teóricos a respeito do poder exercido na América-Latina a partir da modernidade eurocêntrica.

No ano de 1998, ocorreu o encontro CLACSO - Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO), realizado na Universidade Central de Venezuela. Como resultado do encontro, no 2000, foi publicado o livro *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas* organizado por Edgardo Lander com a participação de autores como Aníbal Quijano, Francisco López Segrera, Alejandro Moreno, Santiago Castro-Gómez, Arturo Escobar, Fernando Coronil, Walter D. Mignolo, Enrique Dussel, Francisco López Segrera. Sua versão foi traduzida no Brasil cinco anos depois. De 1998 a 2006, ocorreram diversos encontros entre pensadores latino-americanos a fim de dialogar e ampliar o campo de atuação e reflexão do Grupo Modernidade/Colonialidade.

Na produção vinculada a tal grupo destacam-se sobretudo a experiência dos movimentos sociais ou populares na existência e (re) existência dos seus pressupostos epistêmicos e culturais. Os autores principais do referido grupo são: Anibal Quijano (1928 e 2018), peruano e sociólogo, atuou como professor na Universidade Nacional Mayor de San Marcos, em Lima, Peru, na Universidade de

Binghamton, em Binghamton, Nova Iorque, Estados Unidos. Em 2010, foi fundador e diretor da “Cátedra América Latina e a Colonialidade do Poder”, na Universidade Ricardo Palma, em Lima. Enrique Dussel (1934), argentino e filósofo, atuou na Universidade Nacional de Cuyo, em Mendoza, Argentina, durante a ditadura militar argentina (1976-1983), foi exilado no México e atuou como professor na Universidade Autónoma Metropolitana, unidade de Iztapalapa, México (1975) e na Universidad Nacional Autónoma de México (1976). Walter Mignolo (1941) argentino e semiólogo, foi professor da Universidade de Michigan, Ann Arbor, Michigan, Estados Unidos, na Universidade de Indiana, Indiana, nos Estados Unidos, e atualmente na Universidade de Duke, Durham, Carolina do Norte. Immanuel Wallerstein (1930 - 2019), estadunidense e sociólogo, foi professor da Universidade de Columbia, Nova Iorque, Estados Unidos, foi professor de sociologia na Universidade McGill, Montreal, Canadá e na Universidade de Binghamton Nova York, Estados Unidos. Santiago Castro-Gómez (1958) colombiano e filósofo, é professor da Pontifícia Universidade Javeriana, Bogotá, Colômbia. Nelson Maldonado Torres, porto-riquenho e sociólogo, professor na Rutgers University, em Nova Jérsei, EUA. Edgardo Lander (1942) venezuelano e sociólogo, foi professor de Ciências Sociais na Universidade Central da Venezuela e em 1983, diretor da Escola de Sociologia. Arturo Escobar (1952) colombiano e antropólogo, foi professor na Universidade de Massachusetts Amherst, em Amherst Estados Unidos, atualmente é professor na Universidade da Carolina do Norte em Chapel Hill, Estados Unidos. Fernando Coronil (1944-2011) venezuelano e antropólogo atuou como professor na Universidade de Michigan, Ann Arbor, Michigan, Estados Unidos e na Universidade da Cidade de Nova Iorque, em Nova Iorque, Estados Unidos. Catherine Walsh, estadunidense, pedagoga e linguista foi professora da Universidade de Massachusetts Boston, em Boston, Estados Unidos e atualmente é professora na Universidade Andina Simón Bolívar, Quito, no Equador, e Zulma Palermo argentina e semióloga, é professora da Universidade Nacional de Salta, Salta, Argentina (Ballestrin, 2013).

Constatamos que tudo que se formou de estudos críticos sobre o colonialismo/imperialismo Europeu e Inglês, consideramos pós-colonial. O que (re) marca as diferenças dos Movimentos Epistêmicos é sua relação com a dimensão epistêmica, ou seja, as críticas às respostas em torno do problema colonial/imperial em cada território e em cada contexto. Outro aspecto que (re) marca são os diálogos com as correntes críticas canônicas ocidentais das ciências sociais como as teorias

marxistas e foucaultianas. É com os Estudos Subalternos do Sul Asiático (1970) que o debate pós-colonial se vincula à formação das ciências humanas e não se refere ao pós-colonialismo apenas como um fenômeno político e social, mas assume a epistemologia como um instrumento de poder colonial. Já na América Latina o debate pós-colonial é marcado com a formação do Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos (1990) (Ballestrin, 2013).

Verificamos que a relação entre os Movimentos Epistêmicos e as pesquisas nas Dissertações e Teses da Capes, nos colocam a pensar que as experiências dos Movimentos Epistêmicos apresentam contribuições históricas, epistemológicas e culturais distintas e que não há uma resposta universal para os problemas gerados pela modernidade/colonialidade. É na singularidade de cada território dos referidos movimentos que ocorrem as diferentes manifestações de resistência ao colonialismo/imperialismo.

Neste estudo a análise é realizada em quinze (15) Dissertações e Teses da Capes mediante ao indicador **Catherine Walsh e Educação** que, a partir dos ensinamento sobre os Movimentos Epistêmicos, possibilita olharmos para as Dissertações e Teses a partir de perspectivas descoloniais/decoloniais. Não existe universalidade nas pesquisas em ciências humanas porque não há problemas, objetos ou respostas universais para sociedades pluriversais.

Escolhemos como base analítica para este estudo o Grupo Modernidade/Colonialidade, pois, entendemos este, como parte da construção teórica e prática que integra o chamado Movimentos Epistêmicos. Destacamos o Grupo Modernidade/Colonialidade, devido a participação da autora Catherine Walsh e sua centralidade no presente estudo. Catherine Walsh traz a necessidade de pensarmos e praticarmos uma educação descolada dos paradigmas coloniais e reconstruí-la diante de integrações culturais e de conhecimento crítico. Se a educação fomenta a colonialidade, é na decolonialidade que a educação pode se restabelecer. Uma das respostas frente a essa educação, proposta por Catherine Walsh, são as Pedagogias Decoloniais. Dedicaremos mais sobre as Pedagogias Decoloniais de Catherine Walsh na terceira seção.

Apresentamos neste tópico os Movimentos Epistêmicos situados no âmbito do Pensamento Decolonial a partir do Giro Decolonial. Prosseguimos dissertando sobre a colonialidade do poder, do saber e do ser. Tais categorias foram escolhidas por serem relevantes para a compreensão do tema desta pesquisa.

2.3 Colonialidade do poder: a hierarquia racial, o controle do trabalho e o eurocentrismo

Como referência prioritária neste estudo, apontamos o processo teórico de elaboração da categoria colonialidade do poder, ancorada, principalmente, em Quijano (2005), que se funda historicamente no processo de conquista da América por meio da hierarquização racial da população mundial, do controle do trabalho no molde capitalista e na imposição do eurocentrismo como referência intelectual.

Autores como Enrique Dussel (2005), Walter Dignolo (2017) e Aníbal Quijano (2005) trazem a categoria colonialidade associada a um fenômeno de poder. Neste sentido, a colonialidade do poder se estabelece como a parte não narrada da modernidade

a “modernidade” é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a “colonialidade”. A colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade (Mignolo, 2017, p. 2).

Diante da narrativa de avanço constituída na modernidade, não se expressa o quanto estes avanços e evoluções estiveram sobre base de sistemas de dominação e exploração social, transitando nas relações afetivas e sexuais, étnico-raciais, na educação, na economia, na subjetividade e nas produções culturais, fundamentado em dois eixos estruturais de controle:

De um lado, a organização de um profundo sistema de dominação cultural que controlará a produção e a reprodução de subjetividades sob a égide do eurocentrismo e da racionalidade moderna, baseado na classificação hierárquica da população mundial. De outro, a conformação de um sistema de exploração social global que articula todas as formas conhecidas e vigentes de controle do trabalho sob a hegemonia exclusiva do capital. (Quintero; Figueira; Elizalde, 2019, p. 5).

Dessa forma, a colonialidade do poder, conforme Quijano (2005), é estabelecida na trajetória da constituição da América e do capitalismo moderno, de modo que reflita a produção de conhecimento euro-ocidental estabelecido enquanto hegemônico na América-Latina.

Existem dois eixos constituintes na consolidação da globalização mundial e estabelecimento do novo padrão de poder na modernidade eurocentrada. O primeiro

eixo situa-se na ideia de raça criada por brancos – posteriormente se consolidam europeus e espanhóis como classificação racial - pressupondo sua natureza biológica como superior e, conseqüentemente, categorizando povos não brancos abaixo de brancos. O segundo eixo de dominação de poder estabelecido é o controle do trabalho e dos recursos naturais. O controle do trabalho no modelo capitalista de exploração foi a nova forma de operar a ideia de raça na América-Latina e de dar continuidade ao enriquecimento ilícito da supremacia branca.

No que se refere ao primeiro eixo, Quijano (2005, p. 121) indica que “[...] desenvolveu nos europeus um traço comum a todos os dominadores coloniais e imperiais da história, o etnocentrismo”. Esse posto de sujeito central do mundo surge justamente para fazer a categoria branca acreditar que são seres humanos superiores, gerando uma grande realocação cognitiva entre conquistadores. Conforme Quijano (2005, p. 121) “[...] os europeus foram levados a sentir-se não só superiores a todos os demais povos do mundo, mas, além disso, naturalmente superiores [...]”. Tal afirmação se fundamenta na criação da classificação racial e no etnocentrismo colonial e a criação das novas identidades, tanto dos conquistadores como conquistados foi determinante para efetivação da colonialidade. Este padrão se amplia a níveis políticos, econômicos, culturais e intelectuais. Quijano (2005, p. 117) argumenta que “a formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: indígenas, negros e mestiços, e redefiniu outras”. Com o colonialismo europeu propagou-se uma ideia de categoria mental por meio da determinação de raça, conduzindo para uma ideia inata de inferioridade. Conforme, Quijano (2005, p. 118): “essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia”.

Esse primeiro eixo de ideia de raça com a constituição do eurocentrismo foi uma concepção que se instalou de maneira efetiva e duradoura

Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. De modo, a raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população, mundial dos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade (Quijano, 2005, p. 118).

No que se refere à relação do Ocidente com o Oriente, Said (2007) ao escrever sobre o contexto da eurocidentalização utiliza-se da expressão *Orientalismo* para designar que, aos olhos euro-ocidentais, os orientais eram os únicos dignos de serem seu contraste. Essa associação não ocorreu de forma “natural”. A invenção do Oriente baseia-se na experiência colonial da Europa que desenhou o Oriente enquanto desamparados e sofredores das transformações temporais. Existia-se assim a necessidade de civilizar povos e culturas “perdidas” ou “ultrapassadas”

O Oriente era quase uma invenção européia, e fora desde a Antiguidade um lugar de romance [...] experiências notáveis. Estava agora desaparecendo: acontecera; de um certo modo, o seu tempo havia passado. Talvez parecesse irrelevante que os próprios orientais tivessem alguma coisa em jogo nesse processo, [...] e que agora eram eles que estavam sofrendo; o principal, para um visitante europeu, era uma representação europeia do Oriente e da sua ruína contemporânea” (Said, 2007, p. 13).

Neste sentido, a formulação do Orientalismo é definida, segundo Said (2007, p. 23), como “[...] um estilo de pensamento baseado em uma distinção ontológica e epistemológica feita entre “o *Oriente* e (a maior parte do tempo) “o *Ocidente*”. Os interesses do Ocidente na determinação da colonialidade, situam-se na definição acadêmica de intelectuais euro-ocidentais que foram somadas à ideia fundacional do conhecimento moderno.

Por mais que se entenda o Orientalismo formulado em bases acadêmicas a perspectiva que prevalece nos estudos é a concepção formulada por parte do Ocidente. Em outras palavras, a elaboração primária e aceita como verdadeira com a qual se trabalha na academia é a produzida pelos intelectuais do Ocidente, primeiramente por europeus, mais tarde pelos pensadores do norte global. No que se destaca ao quantitativo de tal produção, Said (2007, p. 221) argumenta que “foi estimado que por volta de 60 mil livros tratando do Oriente Próximo foram escritos entre 1800 e 1950; não existem números sequer remotamente comparáveis para livros orientais sobre o Ocidente”. Tais dados retratam que a história do Oriente é escrita pelo Ocidente. De acordo com Quijano (2005, p. 122), [...] as relações intersubjetivas e culturais entre Europa, ou melhor dizendo, a Europa Ocidental e o restante do mundo, foram codificadas em um jogo inteiro de novas categorias: Oriente/Ocidente, primitivo-civilizado, etc. Esse jogo pode também ser compreendido como poder/não poder; dominante; dominado, etc.

Como elemento constitutivo das racialidades, é fundamental apontar características teóricas do dualismo e do evolucionismo, para compreendermos o porquê da valorização de produções acadêmicas elaboradas a partir de uma visão eurocêntrica. Essas produções contribuem para a consolidação de um modelo de existência, neste caso, baseado na divisão racial e no controle do trabalho. O valor da palavra, da voz, da escrita e da existência da categoria branco na colonialidade só existe diante da criação racista das hierarquias mentais e cognitivas, forjada pela própria categoria branca.

A grande glória da modernidade se constitui a partir da leitura de mundo elaborada sob a ótica ocidental assim sobre o apagamento dos conhecimentos indígenas e africanos, fatos tais que são classificados por Mignolo (2017) como o maior crime da colonialidade. Há, em linhas gerais, um conhecimento racialmente inverídico e propositalmente explorador. A construção da hegemonia do conhecimento alocado no eurocentrismo se articula simultaneamente com evolucionismo e o dualismo, estes, elementos base do eurocentrismo que serão discutidos na subseção na qual abordaremos sobre a colonialidade do saber.

No que se refere ao segundo eixo, de dominação de poder estabelecido sobre o controle do trabalho e dos recursos naturais, discorreremos que essas formas de dominação foram se estabelecendo nos países latino-americanos, de modo que o controle do trabalho, das subjetividades/intersubjetividades e da exploração de recursos na América consolida a Europa Ocidental como centro do capitalismo mundial.

Mesmo com o fim do colonialismo e a forma de produção escravocrata, foi necessário recriar um outro modo de operar que não exibisse a verdadeira face dominante e exploradora da modernidade, denominada colonialidade. A nova forma de controle do trabalho situa-se justamente para operar de maneira subjetiva e manipuladora a continuidade do processo em curso do padrão global de poder.

Esta continuidade de padrão global de poder, só foi possível com as novas identidades históricas. É por meio da classificação racial, que a ideia da divisão do trabalho capitalista se conduziu, a partir da divisão racista do trabalho. Sendo assim:

Cada forma de controle do trabalho esteve articulada com uma raça particular. Conseqüentemente, o controle de uma forma específica de trabalho podia ser ao mesmo tempo um controle de um grupo específico de gente dominada. Uma nova tecnologia de dominação/exploração, neste caso raça/trabalho, articulou-se de

maneira que aparecesse como naturalmente associada, o que, até o momento, tem sido excepcionalmente bem-sucedido (Quijano, 2005, p. 118).

A forma de produção do trabalho no contexto da constituição da América era nova – escravidão, servidão, capitalista -, no sentido de nenhuma anteceder a outra no aspecto temporal, todas essas formas de exploração foram sociologicamente e historicamente construídas para a manutenção do poder. Pontuamos que não significa que a colonização exploratória advém da civilização moderna, porém a colonização exploratória a partir da hierarquização racial foi o que operou e o que opera as riquezas naturais buscando promover um movimento de aculturação eurocidentalizador tornando seu modo civilizatório globalmente poderoso. De acordo com Quijano (2005, p.118) “[...] todas as formas de controle e de exploração do trabalho e de controle da produção – apropriação - distribuição de produtos foram articulados em torno da relação capital-salário e do mercado mundial”.

Estes modelos de exploração não aconteceram simultaneamente, mas sua distinção situa-se justamente no que se apresenta como “novo”, as riquezas deveriam se voltar ao poder da categoria branca. “Essa nova id-entidade geocultural emergia como a sede central do controle do mercado mundial” (Quijano, 2005, p. 119).

Neste sentido, não tem como dissociar a ideia de raça da ideia de classe, a divisão racial do trabalho foi se constituindo conjuntamente, mas, não são necessariamente dependentes, se correlacionam para dar manutenção do poder racial, ou seja, na lógica capitalista a forma de controle do trabalho situa-se na relação capital-salário voltada para a categoria branca enquanto que para categoria não-branca permanecia as relações não-salariais.

Essa condição de sede central do novo mercado mundial não permite explicar por si mesma, ou por si só, por que a Europa se transformou também, até o século XIX e virtualmente até a crise mundial ocorrida em meados de 1870, na sede central do processo de mercantilização da força de trabalho, ou seja, do desenvolvimento da relação capital-salário como forma específica de controle de trabalho, de seus recursos e de seus produtos. Enquanto isso, todas as demais regiões e populações incorporadas ao novo mercado mundial e colonizadas ou em curso de colonização sob domínio europeu permaneciam basicamente sob relações não-salariais de trabalho, ainda que desde cedo esse trabalho, seus recursos e seus produtos se tenham articulado numa cadeia de transferência de valor e de benefícios cujo controle cabia à Europa Ocidental. Nas regiões não-europeias, o trabalho assalariado concentrava-se quase exclusivamente entre os brancos (Quijano, 2005, p. 119).

Desta maneira, é na relação de controle de trabalho a partir da classificação social dos seres humanos que constatamos que a narrativa epistêmica é fundamental para o exercício da modernidade/colonialidade, o eurocentrismo como referência intelectual para enriquecimento ilícito da raça branca e a perpetuação do etnocentrismo mediante a crença da superioridade natural sobre outras etnias. Outro destaque importante é a divisão entre Oriente e Ocidente, discutido neste estudo pelas contribuições de Said (2007), que diante da construção etnocêntrica, os únicos seres humanos capazes de ser se contraste do Ocidente, era o Oriente. Já o eurocentrismo se fortalece, também pelo ideal de superioridade racial e a tentativa de apagamento das intelectualidades não-europeias e todos estes processos são fundados para controle e exploração do capital e da natureza. Na sequência buscamos trazer aspectos da colonialidade do saber para compreender interferências específicas do conhecimento e da intelectualidade no contexto moderno/colonial.

2.4 Colonialidade do saber: eurocentrismo

Neste tópico trazemos elementos da colonialidade do saber situando a sua principal ferramenta de consolidação global: a epistemologia. Para isso, como já apontado, destacamos as duas grandes conquistas ocidentais: a econômica e a epistemológica. Conforme Mignolo, apoiando-se em Karen Armstrong:

A primeira transformação, segundo Armstrong, foi conseqüentemente a mudança radical no domínio da economia, o que permitia que o Ocidente “reproduzisse os seus recursos indefinidamente” e é geralmente associada ao colonialismo (2002, p. 142). A segunda transformação, epistemológica, é geralmente associada ao Renascimento europeu. O epistemológico aqui será ampliado para abranger tanto a ciência enquanto conhecimento como a arte enquanto significado. Armstrong localiza a transformação no domínio do conhecimento no século XVI, quando os europeus “realizaram uma revolução científica que lhes deu maior controle sobre o meio ambiente do que antes se havia conseguido” (2002, p. 142). Sem dúvida, ela está certa ao destacar a relevância de um novo tipo de economia (o capitalismo) e da revolução científica. Ambos cabem dentro do discurso progressista e correspondem à retórica celebratória da modernidade – ou seja, a retórica da salvação e da novidade, baseada nas conquistas europeias durante o Renascimento (Mignolo, 2017, p. 4).

Neste sentido, sem a retórica convincente do eurocentrismo, a colonialidade não sobreviveria. A narrativa salvadora da epistemologia eurocêntrica visava (re)

formular caminhos para dominação do conhecimento em prol da exploração da natureza. O referido trajeto não foi moldado em um viés único, até centralizar a ciência – como é lido atualmente - sendo o caminho da veracidade. Existiram três fases de forte influência que posicionavam no topo as referências epistêmicas: a primeira é na fase ibérica e católica, liderada pela Espanha e Portugal (1500-1750) diante da sua missão cristã; a segunda fase, “coração da Europa”, liderada pela Inglaterra, França e Alemanha (1750-1945) e a terceira fase do norte global – estadunidense (1945-2000) (Mignolo, 2017).

A disseminação do eurocentrismo mundial tinha seu interesse em promover a exploração econômica, isso é um fato, mas, como seria possível ganhar a retórica global tanto para conquistados e conquistadores se não fosse pela crença de pensar e agir colonialmente?

Uma forma de conquistar a retórica global, é a implantação eurocêntrica do conhecimento, da cultura, do trabalho, da mercantilização dos corpos e do progresso promovendo uma ideia na qual os colonizadores entendem os seres humanos – lê-se conquistados – como parte de uma economia descartável e como peças de efetivação para a ordem capitalista. Assim, determina-se a invenção ocidental do tempo e espaço.

O que está posto é a percepção da modernidade/colonialidade enquanto localidade temporal-espacial, Dussel (2005, p. 28) escreve: “Itália (século XV), Alemanha (séculos XVI-XVIII), Inglaterra (século XVII) e França (século XVIII)” em seus movimentos de dominação territorial vão implementando uma forma do sujeito ser e pensar, sendo uma espécie de espelho para a construção identitária dos povos colonizados. Chamamos a esta visão de eurocêntrica porque indica como pontos de partida da “Modernidade” fenômenos intra-europeus, e seu desenvolvimento posterior necessita unicamente da Europa para explicar o processo (Dussel, 2005).

Este processo de construção da colonialidade do saber passa também pela dominação da natureza. É possível visualizar a celebração de uma falácia da modernidade em torno do controle da natureza, fragmentando-a e classificando-a para melhor explorá-la. Ao tratar a natureza neste estudo, buscamos realizar um exercício de olhar para a mesma indissociabilizando os aspectos culturais, humanos e do meio ambiente, para que se compreenda que a invenção do conhecimento valorizado teve papel voltado para uma ordem essencialmente necessária para controle econômico e social.

Pensando nos aspectos do eurocentrismo de separação da cultura e da natureza, citamos: “a ótica ocidental da natureza descreve ela separada da cultura externa ao sujeito humano” (Quijano, 2005, p. 7). Conceituar ocidentalmente a natureza foi o apagamento cultural das civilizações que coexistiam e foram conquistadas. Por isso é importante questionar que a produção de conhecimento desassociada da herança cultural de um povo, marca o processo de colonização pós 1500, que aniquila a essência pluricultural do mundo. A tentativa que se forma na modernidade/colonialidade colocou a cultura euro-ocidental como verdadeira, civilizada, moderna, avançada, heroica para que a narrativa hegemônica deva ser reverenciada.

Segundo Mignolo, na Revolução Industrial, o conceito de natureza sofre importante mudança, por ele chamada de “Catástrofe Ambiental”. Natureza e recursos naturais são compreendidos como sinônimos e, tal lógica associada ao capitalismo moderno, reduz a natureza a um objeto científico passível de exploração. Mignolo adverte:

A “natureza” – amplamente concebida – se transformou em “recursos naturais”, enquanto a “natureza” – como substantivo concreto que nomeia o mundo físico e não humano se tornou no Novo Mundo a base para o cultivo de açúcar, tabaco, algodão etc (Mignolo, 2017, p. 7).

No processo de modernização do mundo não ocidental a natureza, o ser humano e a cultura, se fragmentaram para melhor manipulação e tornaram-se instrumentos de domínio do conhecimento. Para Mignolo (2017, p. 8):

No Ocidente, a mutação da natureza para recursos naturais foi um sinal de progresso e modernização e, ao mesmo tempo, um sinal de que outras civilizações estagnaram e estavam sendo ultrapassadas pelo Ocidente. Tais imagens eram simplesmente construções narrativas, ou seja, eram supostamente realidades representadas no domínio do conhecimento, e o conhecimento era a ferramenta básica e poderosa usada tanto para controlar a autoridade quanto para ser transferida como mercadoria. O conhecimento na MCP era uma faca de dois gumes: por um lado, era a mediação para a ontologia do mundo, assim como um modo de ser no mundo (a subjetividade); por outro lado, uma vez que o conhecimento era concebido imperialmente como o verdadeiro conhecimento, se tornou uma mercadoria para ser exportada àquele cujo conhecimento era alternativo ou não moderno, segundo a teologia cristã e, depois, a filosofia secular e as ciências.

Neste sentido, o conhecimento é uma forma de moldar e promover a forma de viver de uma sociedade e a colonialidade do saber está associada diretamente ao

eurocentrismo a partir da supervalorização do saber europeu. No campo linguístico é possível identificar esse processo de aniquilamento de saberes:

A hierarquia linguística na qual o eurocentrismo foi fundamentado – que deixa fora do jogo o árabe, o híndi, o russo, o urdo, o aimará, o quíchua, o bambara, o hebraico etc. – controla o conhecimento não somente pela dominância das próprias línguas, mas também das categorias em que o pensamento é baseado. Portanto, a epistemologia fronteiriça emerge da exterioridade (não o exterior, mas o exterior inventado no processo de criar a identidade do interior, ou seja, a Europa cristã) do mundo moderno/colonial, dos corpos espremidos entre as línguas imperiais e aquelas línguas e categorias de pensamento negadas e expulsas da casa do conhecimento imperial (Mignolo, 2017, p. 12).

A criação do valor da Europa no aspecto geográfico traz a ideia do exterior superestimado do eurocentrismo como conhecimento culto, e a lógica é para formular a identidade interior latina, diante da sua desvalorização epistêmica e estética. Na introdução deste há a provocação do desejo da epistemologia “cultura”, da necessidade de enquadrar-se no estético da exterioridade, pensar e agir colonialmente.

Diante disso, apostamos nos movimentos que repensem a narrativa e o pensamento, para tanto, de acordo com Mignolo (2017, p. 6), Escusado será dizer que nenhum livro sobre a descolonialidade fará diferença, se nós (intelectuais, estudiosos, jornalistas) não seguirmos a vanguarda da sociedade política global emergente (os denominados “movimentos sociais”).

Pensar descolonialmente não significa que são só os movimentos sociais que defendem ou pensam ações descoloniais - pensando os movimentos sociais enquanto um grupo emergente que combate a MCP -, mas que o pensar descolonial é inerente aos intelectuais e líderes indígenas, ou seja, a ideia de ser humano inseparável da natureza não é nenhuma novidade, mas o conhecimento hegemônico na academia, ainda as separa e alimenta a lógica da colonialidade. O que é novo, é o movimento de intelectuais da academia, pensando a academia como um espaço de domínio epistêmico e para isso é fundamental consolidar uma ideia de que “não há mais lugar neste mundo para uma e apenas uma trajetória reinar sobre outras” (Mignolo, 2017, p. 17).

Em seguida, como a terceira categoria da colonialidade destacada neste estudo, apontamos a colonialidade do ser, a fim de refletir sobre a composição do ser diante das influências da matriz colonial que se inter-relacionam com o saber e com o poder.

2.5 Colonialidade do ser

Iniciamos a discussão sobre a colonialidade do ser a partir dos referenciais de Nelson Maldonado-Torres estabelecendo constante relação com a colonialidade do saber e do poder já tratadas neste estudo. Evidenciamos que o presente texto fala da ideia do ser, a partir da constituição da razão, pois há diversas interpretações sobre a influência colonial na formação do ser, aqui alocamos a consubstancialidade do saber e do ser. Não buscamos realizar uma reflexão filosófica alocada essencialmente nas teorias existenciais para compreender a categoria.

O objetivo central da abordagem aqui apresentada é captar a ideia do ser colonial diante da sua relação com o saber e com o poder. Como ponto de partida destacamos:

La idea era que si en adición a la colonialidad del poder también existía la colonialidad del saber, entonces, muy bien podría haber una colonialidad específica del ser Y, si la colonialidad del poder se refiere a la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación, y la colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales, la colonialidad del ser refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje (Maldonado-Torres, 2007, p. 130).

A experiência vivida entre colonizado e colonizador forma subjetividades e dimensiona a compreensão que cada um tem de si. O colonizador se constitui como o “ser” e, em relação, o colonizado se constitui como “não ser”. Existe uma complexidade em apontar essa subjetividade por meio das expressões “ser ou não ser”, pois há um abismo nestas duas expressões de existência.

A colonialidade do ser, existe diante das experiências vividas na colonização a partir da constituição de um ser que se moldou diante de um conhecimento previamente estabelecido e um modelo de produção econômica, dividido racialmente. Por isso aponta e apoia-se nas expressões de eu conquisto (ego conquiro) e eu penso (ego cogito), o segundo associado a filosofia moderna/cartesiana “penso, logo existo” que dispõem de uma razão de superioridade diante das expressões não euro-ocidentais.

A reflexão do *ego* neste contexto está associada à Filosofia da Libertação que foi criada nas décadas de 1960/70 e tem suas relações com a Teologia da Libertação e a Pedagogia do Oprimido. A Filosofia da Libertação também sugere como parte do

Giro Decolonial a perspectiva descolonizadora da Filosofia, visando a necessidade de outras formas de pensar:

Que pude denominarse como ego conquiro, ele cual antecede a lá formulacion cartesiana de ego cogito. Esto sugere que el significado dele cogito cartesiano, para lá identidad moderna europea, tiene que entenderse em relación con un ideal no cuestionado de subjetividad, expressado em lá nacion dele ego conquiro (Maldonado-Torres, 2007, p. 133).

No movimento da conquista os povos não europeus devem assumir sua posição de inferioridade. Pois, o eu conquisto (ego conquiro) parte de uma ideia do seu ser particular como alguém que conquista/consquistará, domina/dominará e oprime/oprimirá. Para o conquistador, seu maior medo é uma sociedade assumir suas singularidades, retomando a ideia de comunidade antecessora do ser cartesiano.

Refletimos a experiência do ser na modernidade/colonialidade na perspectiva do ser racialmente privilegiado que, crê na pseudo-racionalidade de superioridade racial. Diante disso, a materialidade dessa narrativa só toma corpo e espaço diante da propagação de experiências vividas sejam de acordo com as lógicas hierárquicas da matriz colonial de poder no mundo. Quanto mais a experiência vivida se distancia do paradigma euro-ocidental (a partir do século XVI) e mais tarde no norte global (a partir do século XX), mais a experiência enquanto ser, é lida diante da inferiorização da experiência vivida.

Há duas importantes perspectivas em relação à constituição da ideia do ser, e estas têm momentos históricos distintos, porém se co-relacionam. Ambas foram/são necessárias para um ser colonial/imperial/moderno. Uma está situada na ideologia racista na perspectiva religiosa dos seres sem alma, no século XVI. A outra situa-se na biologização da raça, no século XVIII-XIX.

A identidade moderna formou-se em um desenho associado a um sistema de poder e para tanto foi necessário dar existência para essa identidade que se funda na ideia de raça e vai se moldando nas lógicas hierárquicas de existir, como: gênero, sexualidade, conhecimento, etc. “Los no-europeus tiene una estructura biológica, no solamente diferente de la de los europeos, sino, sobre todo, pertencente a un tipo o a un nivel “inferior” (Maldonado-Torres, 2007, p. 132). A ideia na egopolítica só se fundamenta no ser a partir das bases teopolíticas.

A distinção/classificação dos seres humanos foi central para a formação da identidade do mundo moderno/colonial, se não fosse a lógica de inferioridade do ser,

os caminhos em torno do capitalismo e sua divisão, não fariam sentido para a produção necessária versus produção excedente. Isso cabe, também, para a epistemologia, pois a ciência moderna se justifica e se prova na capacidade intelectual do ser. No pensamento do racista, a categoria racial branca tanto no que se referêcia na teopolítica, quanto na egopolítica, tendem a crer na superioridade vivida existencial. Esta é a grande chave da colonialidade do ser, no olhar do sujeito racialmente privilegiado, se este, não se fundamenta na posse do ser de alma mediante ao caminho divino cristão, esta mesma categoria racial, mesmo que heterogênea, se fundamenta na superioridade intelectual influenciada pela ideia biologicista do século XIX.

Al sujeto moderno. El rol del escepticismo es central para la modernidad europea. Y así como el ego conquiro antecede al ego cogito, un cierto tipo de escepticismo sobre la humanidad de los sub-otros colonizados y racializados sirve como fondo a las certidumbres cartesianas y seu método de duda hiperbólica (Maldonado-Torres, 2007, p. 137).

Da mesma maneira que no período teopolítico a crença era na salvação das almas, na racionalidade moderna o sujeito necessita posicionar-se de maneira cética. A expressão de ceticismo misantrópico tem um ponto de interesse que o “[...] provee la base para una opción preferencial por el ego conquiro, no cual explica cómo puede concebirse que la protección de algunos se obtiene al costo de las vidas de otros” (Maldonado-Torres, 2007, p. 136). O pensamento do sujeito racialmente privilegiado é sustentado na ótica da aversão ao ser humano e sua natureza (misanthropia) e o ceticismo na descrença. Os europeus desacreditavam na humanidade do não-europeu e está lógica cartesiana associa-se a inexistência de razão não-européia, e ainda nesta perspectiva quem não pensa, não há necessidade de existir. Se o sujeito pensa, é legítimo de existência. É nesta ótica da misanthropia cética que o racismo científico vai se sustentando, conforme destacado nas seguintes citações:

Si el ego cogito fue formulado y adquirió relevancia práctica sobre las bases del ego conquiro, esto quiere decir que “pienso, luego soy” tiene al menos dos dimensiones insospechadas. Debajo del “yo pienso” podríamos leer “otros no piensan”, y en el interior de “soy” podemos ubicar la justificación filosófica para la idea de que “otros no son” o están desprovistos de ser (Maldonado-Torres, 2007, p. 144).

El privilegio del conocimiento en la modernidad y la negación de facultades cognitivas en los sujetos racializados ofrecen la base para la negación ontológica. En el contexto de un paradigma que privilegia el conocimiento, la descalificación epistémica se convierte en un

instrumento privilegiado de la negación ontológica o de la subalterización. “Otros no piensan, luego no son” (Maldonado-Torres, 2007, p. 145).

É interessante pensar que no mundo moderno/colonial a constituição do ser e do não ser é legitimada pelo hibridismo do racismo religioso com o racismo científico. A salvação das almas e do intelecto é a base do colonialismo/colonialidade. Grosfoguel (2016, p. 36) indica que “o trabalho da Igreja deveria ser o de cristianizá-los com a utilização de métodos pacíficos.” A colonialidade do ser vai tomando formas, de pacificação, que crê na influência da teopolítica. Conferimos destaque para o ato da salvação da alma e da razão que ocorre por meio do processo de aculturação do “Não-ser”. No entanto, este nunca chegará ao ideal do “Ser”.

3 CATHERINE WALSH: APRENDER PARA DESAPRENDER E APRENDER DE NOVO

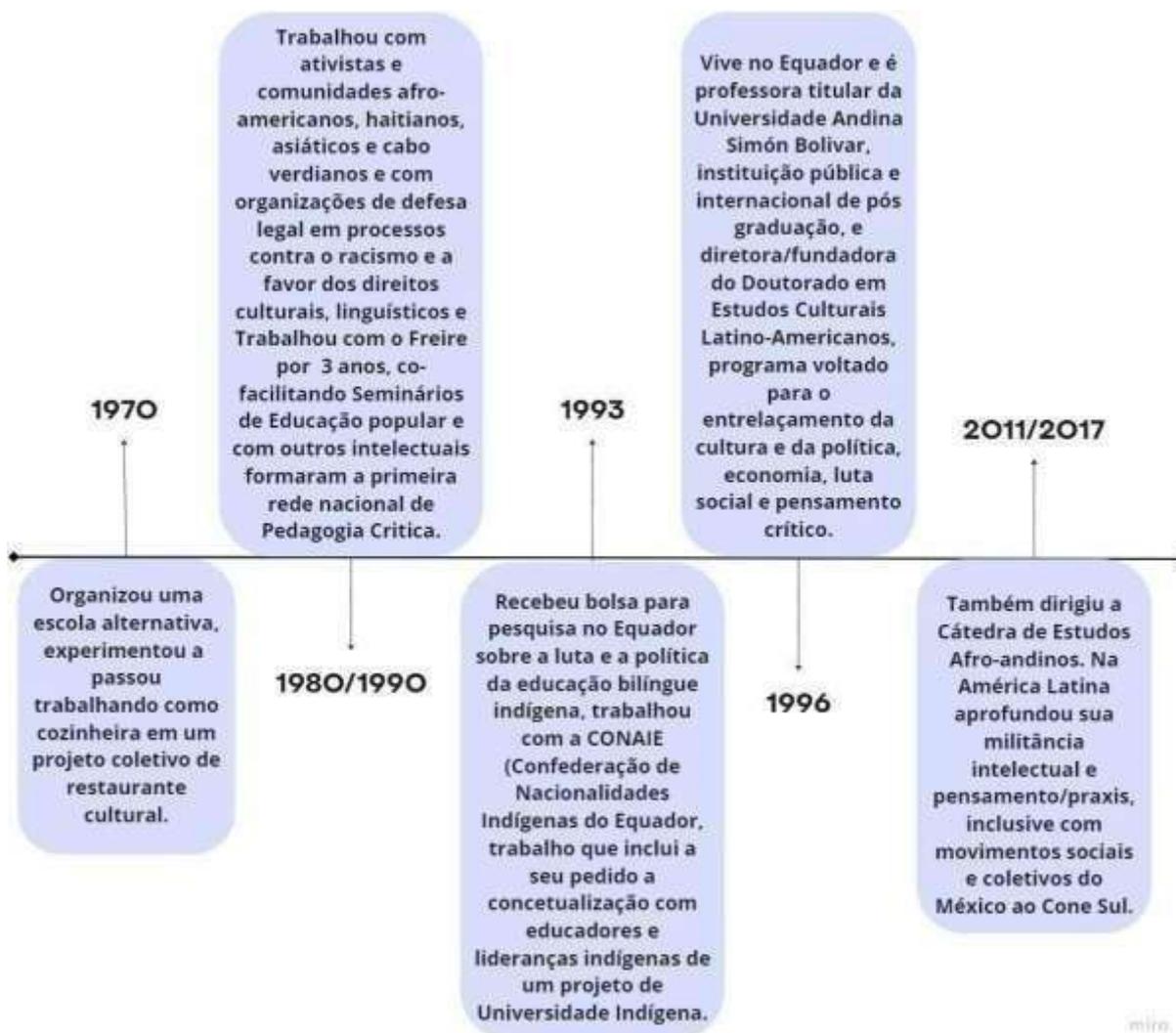
Nesta seção, apresentamos os caminhos percorridos de Catherine Walsh em sua trajetória de vida. Para isso, utilizamos materiais disponibilizados em seu endereço virtual, quatro entrevistas que foram realizadas com a autora do período de 2012 a 2020. E o estudo das seguintes obras: *Construyendo interculturalidad crítica* (2010); *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial reflexiones latinoamericanas* (2005), *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. (2013) e *Gritos, grietas y siembras de nuestros territorios del sur*. Esta etapa é fundamental para conhecer a autora, sua trajetória acadêmica e não acadêmica e suas proposições decoloniais acerca da educação.

Catherine Walsh é uma intelectual-militante engajada nas lutas sociais desde a década de 1970. Ainda estudante universitária iniciou suas trajetórias nos movimentos feministas e multirraciais da Universidade de Massachusetts (UMASS), Amherst. Possui Bacharelado em Sociologia, Mestrado em Educação Bilíngue e é Pós-Doutora em Educação, Sociolinguística e Psicologia Cognitiva. Foi coordenadora e docente do doutorado em Estudos Culturais Latino-Americanos na Universidade Andina Simón Bolívar, sede no Equador, e integrante da Cátedra de Estudos Afro-Andinos e docente visitante em várias instituições de ensino superior no Brasil, Estados Unidos, Canadá, México, Colômbia e Bolívia⁷.

Para compreender um pouco mais sobre o percurso de Catherine Walsh apresentamos uma linha do tempo com informações que situam o lugar que a autora constrói. Para o desenvolvimento da linha do tempo utilizamos a ferramenta de criação chamada Miro que possibilita a criação de linhas do tempo e outras artes visuais gráficas.

⁷Informações retiradas no *blogger* “Catherine Walsh” (WALSH, 2019).

Figura 2 – Alguns trilhos acadêmicos e não-acadêmicos de Catherine Walsh



Fonte: Elaboração da autora⁸

A autora possui um roteiro interessante e relevante nos movimentos sociais, sobretudo aqueles ligados aos movimentos dos povos afro-andinos e afro-americanos e, o que chama a atenção, são as articulações com o universo acadêmico e as construções nos movimentos sociais enquanto uma ação descentralizada da normativa eurocidental e de supervalorização da intelectualidade acadêmica.

Trabalhar com a entrevistas como fonte de pesquisa colabora para conhecer melhor os trilhos que Walsh percorreu. No decorrer do texto buscamos articular os pensamentos, reflexões, abordagens e experiências de Walsh expostas nas entrevistas de maneira não-linear.

⁸ Informações retiradas do site oficial da Universidade Andina Simón de Bolívar, onde a mesma leciona.

A primeira entrevista que analisamos foi concedida por Catherine Walsh no ano de 2008 para Pablo Quintero⁹ e foi publicada na revista Estudios Críticos da Universidad Nacional de Comahue do Centro de Estudios y Actualización en Pensamiento Político, Decolonialidad e Interculturalidad. A respectiva pesquisa foi realizada na universidade em que Walsh atua como docente, a Universidade Simón de Bolívar, em Quito no Equador. A segunda entrevista foi realizada e publicada na Revista Pluralidades - revista para el debate intercultural Aprender, Desaprender y Reaprender, Junto y los Movimientos Sociales, no ano de 2015. **A terceira foi realizada por Alicia Ortega Caicedo, da editora Abya Ayala da Universidad Andina Simón Bolívar, no ano de 2019** e foi publicada no livro que compõem a obra intitulada Gritos, Grietas y Siembras de Nuestros Territorios del sur: Catherine Walsh y el pensamiento crítico-decolonial en América Latina. A quarta entrevista foi realizada por Kathryn Orcasita Benitez pela revista, Revista Lúvo - Interseccionalidades y Márgenes no ano de 2020.

A intenção neste momento é elaborar um texto no qual as entrevistas se integrem, sem a sequência temporal estabelecida inicialmente. Neste sentido, trazemos elementos elencados como fundamentais para conhecer profundamente Catherine Walsh a partir das entrevistas.

Acreditamos que um aspecto fundamental sobre Catherine Walsh é sua trajetória nos movimentos sociais e como ela avança epistemologicamente na dialógica desses dois espaços de produção do saber: espaço da educação formal, no caso a Universidade, e a educação não formal, no caso os movimentos sociais. Walsh destaca duas questões: a primeira é a função não só social, mas política e epistêmica

⁹ Professor Adjunto do Departamento de Antropologia e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordenador do Núcleo de Antropologia das Sociedades Indígenas e Tradicionais (NIT-UFRGS), Editor da revista Espaço Ameríndio (UFRGS) e Membro da Comissão de Assuntos Indígenas da Associação Brasileira de Antropologia (CAI-ABA). Pesquisador associado ao Núcleo de Antropologia e Cidadania (NACi-UFRGS), ao Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED-UFRJ / Museu Nacional), e ao Grupo de Estudos em Território e Identidade (GETI-UFPB). Doutorado em Antropologia pela Universidad de Buenos Aires (2013), Mestrado em Ciências Sociais pela Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (2008) e Graduação em Antropologia pela Universidad Central de Venezuela (2004). Suas áreas de interesse e pesquisa são: Etnologia indígena, Antropologia e economia política, Antropologia histórica e Antropologia do colonialismo. Foi professor de graduação e pós-graduação da Universidad Bolivariana de Venezuela, da Universidad de Buenos Aires, da Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina) e da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Foi professor visitante de pós-graduação da Universidad Nacional de Misiones (Argentina), da Universidad Pública de El Alto (Bolívia), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e da Universidad Andina Simón Bolívar (Equador). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2076987603354907>. Acesso em 03 de março de 2023

dos movimentos sociais no geral, destacando os movimentos indígenas e afro andinos. Os movimentos sociais durante muito tempo eram somente objetos de estudos no espaço da academia, na medida que novos movimentos sociais foram fazendo enfrentamentos, ocupando espaços de poder dentro dos Estados - aqui no Brasil é possível ver ações semelhantes a partir do Movimento Sem Terra - ganham maior repercussão e saem do lugar de objetos de estudo e passam a tomar posição de protagonismo dentro do saber. É aí que ocorre a tensão dentro das Universidades em relação a percussão do conhecimento. O papel dos movimentos sociais, para além do social, é também político e epistêmico. Os movimentos sociais têm propostas epistêmicas válidas, no entanto, em sua maior parte não são legitimadas pelas universidades.

Los movimientos sociales, políticos y epistémicos tienen muchas tienen muy claras las aportaciones de la perspectiva decolonial, entonces creo que el temo en la academia es un reflejo de la brecha, cada vez más grande, entre las luchas que desde la sociedade están ocurriendo en estos momentos y lo que la universidad continua haciendo. O seja, la universidad no tiene mucha utilidade, algunos ayudamos en esos procesos reales, sociales y políticos, pero yo creo que ese es otro punto de tensión (WALSH, 2008, p. 249).

As universidades latino americanas assumem uma postura conservadora, colonial e imperial e é uma tarefa árdua pensar desde a América Latina. O conservadorismo tem tomado conta das universidades a partir dos anos 1990. Apontar, criticar e refletir diante de uma crítica decolonial aos problemas da academia ao questionar o projeto neoliberal que dentro da universidade tem espaço e legitimidade, o questionamento se dá: a qual lógica a universidade vem servindo? A resposta é explícita, ela serve ao capitalismo e tem baixa resistência. É na dialógica, no alinhamento e na integração crítica dos espaços de saber que os pavimentos coloniais vão se abrindo.

Walsh ensina caminhos interessantes, visto suas vivências múltiplas de saberes, pois, não desrespeita só a participação no espaço, mas a disposição genuína, verdadeira em abrir mão de heranças coloniais que favorecem pessoas a partir da divisão racial, de gênero, sexual e intelectual. Não se faz luta popular porque é legal, se faz luta popular porque é necessário num sistema de desigualdade social. Um processo formativo de Walsh, que ela destaca fortemente na sua trajetória é com

o movimento zapatista¹⁰. Walsh, durante sua passagem na escola de formação zapatista, vivencia a ação de aprender para desaprender, para aprender de novo. Essa ação de aprender, desaprender e aprender de novo ocorre tanto nos movimentos epistêmicos como o grupo Modernidade/Colonialidade, quanto nos movimentos de ação direta, como, Movimento Zapatista e Movimento Sem Terra.

Catherine Walsh explica como almeja a Interculturalidade Crítica como projeto político articulado com os conceitos de Mal viver e Bem viver. Um detalhe importante sobre a relação produtiva de conhecimento acadêmico é a noção de, de acordo com autora, “trabajar “con” y no estudiar “sobre”, porque esos movimientos y colectivos me pedían trabajar “con”: alimentando algunas cosas, pensando conjuntamente” (Walsh, 2013, p. 46).

Destacamos este ponto devido a herança da pesquisa nas ciências sociais eurocêntrica que fomenta a pesquisa “sobre” e não “com”. Métodos como a própria etnografia que herda como formato o trabalho sobre, recorrendo às comunidades tradicionais como objetos de estudos. Aspectos esses que fomentam a desumanização de grupos e comunidades, mesmo que haja intencionalidades de “popularização” do saber não euroculturalizados.

O que chama muito a atenção na construção reflexiva decolonial de Walsh, é a intencionalidade nos modos outros de viver, sentir e pensar. A cultura acadêmica, na sua perspectiva hierárquica e elitista, aponta a egopolítica como critério superior de construção da racionalidade, quando Walsh aponta a necessidade de valorizar a geopolítica do conhecimento, as lutas políticas e as práticas sociais dos povos originários e tradicionais como fundamentação teórica de vida, e isso não está desassociado do sentir e do pensar. O fragmento do ser humano, entre o sentir e o pensar, é estratégia mercadológica e desumanizadora.

Na lógica decolonial, a produção colaborativa de texto, o que Walsh chama de prática co-pensamento, é utilizada como caminho metodológico de escrita coletiva, construída no cotidiano, nas trocas horizontais, na descentralização de uma verdade única criando um mundo de possibilidades (Walsh, 2019). O modelo de construção do

¹⁰ O Movimento Zapatista é formado por majoritariamente indígenas Maias da Selva Lacandona, que fica no estado de Chiapas, sudeste do México. Este movimento eclodiu em 1994 com a ocupação de cerca de dois mil indígenas em sete cidades de Chiapas. Sua repercussão teve grandes proporções a partir de seus discursos. Além de sua perenidade, os discursos zapatistas se destacam pela capacidade de transpor espaços, e de acionar pessoas em volta de suas demandas, denúncias e articulações políticas (Lima, 2009, p. 8).

conhecimento se forma por meio das trocas e conversas vivenciado entre Paulo Freire, Elza (esposa de Paulo na época) e Walsh. O que mais chama atenção nesse modelo é que o aprender, o produzir conhecimento é uma ação de simples que valoriza cada contexto, cada localidade, cada prática social-cultural. Aqui está a beleza de aprender, desaprender e aprender de novo.

Uma das maneiras de compreender o pensamento de Walsh é a noção das arestas, grietas, como lugar de enunciação de luta. Um exemplo de como enfrentar o sistema vigente é a organização das mulheres em diferentes lugares do mundo. Walsh aponta como exemplo de enunciação de luta, a realidade das mulheres curdas, que são mulheres que lutam contra o patriarcado do Estado Islâmico, que além da luta armada - que já é algo bem distante para a luta das mulheres brasileiras na contemporaneidade - buscam autogoverno, autonomia, práticas de cuidado, filosofias que apostem em uma ciência feminina. Neste sentido, há realidades de práticas epistêmicas, existenciais e políticas que são protagonizadas por mulheres, por mulheres que gritam suas dores e necessidades nas margens, nas alternativas e reivindicam o direito e a legitimidade do sentir como instrumento de análise da realidade social.

Elementos presentes que determinam o sujeito intelectual militante de Wash, a partir das suas trocas elementos presentes nas entrevistas os quais buscam destacar aspectos humanizadores que permeiam o sentir e o pensar de forma coexistente, característica presente em sua obra. Diminuir o sentir enquanto elemento de fraqueza, também se tornou reconfiguração da colonialidade que, em contrapartida, supervaloriza o pensar como elemento hierárquico na estrutura social. Diante disso, retomamos uma questão básica do conhecimento: de assumir a postura conservadora das Universidades Latino-Americanas que foram contaminadas pela episteme eurocidental, para assumir a epistemologia desde América Latina. Um dos caminhos de reaprender sobre o que aprendemos, como a fragilidade epistemológica eurocêntrica, é que ações, práticas sociais de coletivos e movimentos sociais não têm a função social fechada em si, mas assumem a tarefa política e epistemológica diversas.

3.1 O Pedagógico e o decolonial

Nesta subseção abordaremos como o aprendizado e o desaprendizado está direcionado para as práticas pedagógicas decoloniais construídas nas palavras de Walsh. Porém, é imprescindível destacar a rede de pessoas, educadores e intelectuais que contribuíram na reflexão do pedagógico e decolonial a partir da experiência de luta vivenciadas no campo, na cidade, na rua e na escola. Intelectuais como Fanon, Freire e Manuel Zapata, com suas práticas de luta voltados e suas práticas de lutas no contexto histórico, político, epistemológico e ontológico que esses sujeitos vivenciaram (Walsh, 2013), são referências basilares para Catherine Walsh.

Historicamente, segundo Walsh as práticas pedagógicas decoloniais já existem desde a invasão colonial-imperial, não sendo uma racionalidade nova, ou algo que surge num contexto mais contemporâneo

Mientras el enlace de lo pedagógico y lo decolonial inicia con la invasión colonial-imperial, es con el establecimiento de los virreinos hispanicos en los territorios mesoamericanos y andinos que empieza a manifestarse y tomar forma. De hecho, en los manuscritos de Huarochirí y del Popul Vuh, compilados por escribanos indígenas en el siglo XVI en lo que hoy se conoce como Perú y Guatemala respectivamente, podemos atestiguar estrategias que subvierten la lógica civilizatoria colonial a la vez que sitúan cosmologías propias, haciendo pensar el mundo, la creación, la relación entre seres — vivos y muertos, humanos y no humanos— y con la naturaleza de modo para nada occidental (Walsh, 2013, p. 32).

Para pensar as práticas pedagógicas decoloniais é necessário compreender que a colonialidade/modernidade é fundamentada em sociedades anti-humanas. A complexidade de uma sociedade anti-humana não está centrada só no capitalismo, mas também na formação civilizatória ocidental, pois, não se refere à produção de bens materiais como o pilar principal de sustentação, há vários pilares, no plural, estão baseados também nas epistemologias e na hierarquia racial e sexual, práticas pedagógicas contribuíram e continuam contribuindo para uma sociedade anti-humana e ecodestrutiva.

A decolonialidade se movimenta em etapas e de reinvenção contínua, pois, as civilizações ocidentalizadas, de princípio colonial se reinventam e se reconfiguram. Por isso, as lutas necessitam desaprender e aprender, porque a colonialidade não é estática, ela é mutável e contínua. Para Walsh (2013, p. 27) “una práxis política-pedagógica aferrada en la posibilidad y esperanza, y encaminada hacia la justicia,

dignidad, libertad y humanización”.

Comprender que a pedagogia, nesta perspectiva, não se limita a instituições escolares e tecer o caminho de como pensar o decolonial pedagogicamente e o pedagógico decolonialmente está associado a uma perspectiva Outra de vida

Las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas —ante la negación de su humanidad— de ser y hacerse humano. Es en este sentido y frente a estas condiciones y posibilidades vividas que propongo el enlace de lo pedagógico y lo decolonial (Walsh, 2013, p. 31).

Como caminho para compreensão da lógica de pensar e agir decolonialmente é necessário visitar as práticas de insurgências que, desde tempos memoriais manifestam o fazer estratégias pedagógicas que se esforcem por transgredir e subverter a colonialidade. Um dos caminhos para compreender esse fazeres estratégicos é conhecer alguns legados históricos sobre pessoas que já desobedeciam às regras em sociedade de princípio dominador.

Walsh (2013) nos apresenta o autor Felipe Guamán Poma de Ayala, foi um cronista ameríndio de ascendência inca da época do Vice-Reino do Peru. Escreveu um livro em 1616 direcionado ao Rei Felipe III falando sobre a cosmologia indígena a partir de e não sobre. Neste sentido percebe que desde o século XV, já se questionava o princípio da lógica epistêmica e civilizadora da Europa Ocidental. A resistência e luta não é atual, por isso, é reafirmado constantemente a luta contra a eurocidentalização global.

A comunicação, a linguagem não ocidentalizada e os desenhos andinos eram, segundo Walsh (2013) interpretados de maneira equivocada pelos europeus. Os desenhos narram e contam a história do universo andino não limitado à escrita convencional e não em vistas ou não entendidas pelos olhares dos colonizadores.

Diante disso, reafirmamos que, decolonialmente, outras formas de linguagem são instrumentos pedagógicos que comunicam e ensinam.

Outro aspecto que constrói o pensamento pedagógico decolonial de Catherine Walsh são os pontos de partida a partir dos quais os autores entendem as possíveis práticas decoloniais. Para Freire, o ponto de partida foi o pedagógico, para Fanon foi o problema colonial: descrever e narrar a situação da colonização e promover e revelar a luta anti e descolonial.

Para Freire, la educación no se limitaba o restringía a la educación formal e institucional; más bien se incluía y se extendía ampliamente a los contextos sociales, políticos, epistémicos y existenciales donde “líderes y pueblos, identificados mutuamente, juntos crean las líneas directivas de su acción [educacional, política y de liberación]” (1974b: 183). Es a la “naturaleza educativa” de los contextos de lucha y la tarea educativa —revolucionaria y críticamente concientizadora—, hacia el pensamiento y la intervención, que Freire apuntaba (Walsh, [2012], p. 38).

Tanto Freire quanto Fanon articulam o movimento de luta coletiva como uma ação pedagógica formativa, humanizadora e comunicadora. No caso de Freire, traz a educação popular associada à luta, como uma ação organicamente educativa, para ambos a rebeldia é uma prática pedagógica que confronta a lógica normativa, sendo um caminho de busca para viver de maneira livre. Aqui é interessante, pois trata de dois pontos que possibilitam modos outros de Ser, Estar e Existir. Diante disso, o que se alinha contra o que lutar e a forma de lutar. A luta é contra a lógica colonial imposta nas sociedades modernas/coloniais, e o pedagógico como modo de lutar contra essa lógica.

Para compreender o pensamento de Walsh é necessário entender a conexão que a autora estabelece entre Fanon e Paulo Freire como ambos estão comprometido com as lutas de libertação e descolonização e abordaram a questão da desumanização e da necessidade de humanização como parte essencial de suas perspectivas e reconheceram a importância da conscientização e da ação responsável para combater as estruturas e condições sociais que negam a possibilidade de existência humana plena.

Freire, em particular, foi influenciado por Fanon e mencionou sua contribuição em seus escritos. Reconheceu a importância de se distanciar do opressor, como Fanon defendia e destacou a necessidade de uma consciência crítica e uma postura ativa na luta pela libertação. No entanto, também existem diferenças entre eles, como a ênfase de Freire na luta de classes como estrutura mestra da opressão, enquanto Fanon reconhecia a intersecção de diferentes formas de opressão, como raça e gênero.

Para Walsh (2013) Fanon e Paulo Freire tiveram uma influência mútua que tiveram em seus pensamentos e obras quanto seu compromisso com a luta pela libertação e descolonização, sua abordagem da desumanização e da necessidade de humanização.

A autora pontua sobre a necessidade de resgatar que a socioeugênia foi um modelo pedagógico resultante imposta pela colonialidade. A narrativa epistemológica, ontológica e produtiva foi introduzida de forma pedagogicamente dominadora, ou seja, foi e continua agindo nas entre linhas das relações sexuais, reprodutivas, no racismo velado, na subjetividade homogênea, no desejo material, na separação do ser humano da natureza. “La descolonización, según Fanon, es una forma de (des)aprendizaje: desaprender todo impuesto y asumido por la colonización y deshumanización para reaprender a ser hombres y mujeres (Walsh, 2013, p.12).

Nesse sentido, é necessário compreender a relação entre a intersecção da pedagogia e a teoria decolonial, que é significativa porque permite o exame crítico e a transformação das práticas educativas no contexto da colonialidade. A pedagogia, entendida como uma metodologia para aprender, desaprender e reaprender, torna-se uma ferramenta para desafiar as estruturas opressivas e os sistemas de conhecimento que foram perpetuados pelo poder colonial. O Pensamento Decolonial, por outro lado, fornece a estrutura para compreender e abordar os efeitos profundamente enraizados do colonialismo nas sociedades, culturas e indivíduos (Walsh, 2013).

Ao reunir a pedagogia e a teoria decolonial, é possível desenvolver abordagens educativas que não só desafiam as narrativas dominantes e as estruturas de poder, mas também promovem a recuperação do conhecimento, das histórias e dos modos de ser. Esta intersecção permite o reconhecimento e a afirmação de diversas epistemologias e ontologias, e a promoção da consciência crítica. Em essência, a importância da intersecção entre a pedagogia e o Pensamento Decolonial reside no seu potencial para contribuir para a descolonização da educação e a criação de ambientes de aprendizagem mais inclusivos, equitativos e libertadores.

Os movimentos epistêmicos estão intimamente relacionados com as lutas políticas pela transformação social. Esses movimentos ocorrem como uma resposta aos momentos políticos complexos e emaranhados do nosso tempo. Não são lineares, espiralados, caracterizados por uma busca não linear e não ancorada por uma nova teoria crítica ou mudança social. O objetivo destes movimentos teóricos é construir caminhos para a descolonização, desafiar e transformar os padrões de poder e redefinir os princípios sobre os quais o conhecimento, a humanidade e a existência foram circunscritos. Eles estão entrelaçados com lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas pela libertação (Walsh, 2013, 2017).

Os movimentos epistêmicos decoloniais não se limitam ao âmbito da educação

ou da educação formal. Estendem-se à arena social mais ampla, na qual os participantes se envolvem em pedagogias de aprender, desaprender e reaprender. As ações tomadas para desafiar a ordem colonial começam muitas vezes com a identificação e reconhecimento de um problema, expressando insatisfação e oposição às condições de dominação e opressão. Através da ação coletiva, estes movimentos procuram destruir a situação atual e grietar para possibilidades alternativas.

No processo, geram reflexões e ensinamentos sobre a própria condição colonial e o projeto inacabado de descolonização ou decolonialidade. Os movimentos epistêmicos nascem de lutas políticas pela transformação social. Fornecem caminhos intelectuais e enquadramentos necessários para compreender e desafiar as condições profundamente anti-humanas das nossas sociedades (Walsh, 2013, 2017).

O estudo das entrevistas e obras selecionadas para esta seção nos levaram a compreender como Walsh estabelece a relação entre o pedagógico e o decolonial. Buscamos também refletir como as pedagogias decoloniais se relacionam com as resistências. Walsh nos ensina que as pedagogias decoloniais envolvem-se na resistência explorando como podemos resistir e (re) existir num mundo que nos massacra o tempo todo com uma narrativa, muitas vezes, de mansidão.

As Pedagogias Decoloniais são entendidas como uma prática e um processo sociopolítico produtivo, que é fundado na realidade das pessoas, suas subjetividades, histórias e lutas. Através das pedagogias decoloniais, podemos desestabilizar as práticas existentes de conhecimento e cruzar as fronteiras fictícias de exclusão e marginalização.

Além disso, as pedagogias decoloniais convocam conhecimentos subordinados que são produzidos no contexto de práticas de marginalização, a fim de criar possibilidades para diferentes conversas e solidariedades. As pedagogias decoloniais buscam promover a (re) vivência e a resistência através da desestabilização das práticas de conhecimento existentes e da convocação de conhecimentos subordinados (Walsh, 2017).

A ação grietar de acordo com Walsh, refere-se não só aos espaços de resistência e (re) vivência que são criados através de práticas pedagógicas insurgentes mas, ações que incluem estratégias metodológicas exercidas para desestabilizar e romper com as estruturas coloniais, heteronormativas e patriarcais que violam as pessoas. As grietas decoloniais são, portanto, espaços de possibilidade que permitem a criação de novas formas de conhecimento e de vida que são

baseadas nas experiências vividas das pessoas e em suas lutas por liberdade e justiça.

A vida, para além da matriz do poder patriarcal-capitalista-moderno/colonial, é uma vida que é construída a partir de práticas pedagógicas insurgentes que buscam criar espaços de possibilidade e de liberdade, onde as pessoas possam viver plenamente suas vidas e expressar suas identidades e culturas sem medo de ser consumido pela lógica eurocidental.

Diante disso, é fundamental descolonizar o conhecimento e a educação, especialmente em contextos colonizados. As pedagogias decoloniais propõem uma abordagem crítica e transformadora da educação, que questiona as estruturas de poder e dominação presentes nos sistemas educacionais convencionais e buscam valorizar e respeitar os conhecimentos e saberes das comunidades marginalizadas promovendo uma educação emancipatória. A interculturalidade, plurinacionalidade, feminismo decolonial e a relação entre pedagogia e decolonização oferecem uma visão ampla e diversificada das pedagogias decoloniais, apresentando diferentes perspectivas teóricas e práticas. Por isso, reafirmamos que os caminhos são múltiplos de continuidade da lógica colonial, bem como, os caminhos, também são diversos de grietar o pavimento social por meio das pedagogias decoloniais. Afinal, seria um tanto contraditório afirmar um caminho único de (s) colonizador.

Para tanto, é fundamental pensar o quanto a interculturalidade, plurinacionalidade e feminismo decolonial contribuem para as Pedagogias Decoloniais. Essas óticas reconhecem e valorizam a diferença de conhecimentos, culturas e perspectivas desafiando o conhecimento eurocidental.

A Interculturalidade Crítica enfatiza a troca e o diálogo entre diferentes culturas promovendo a valorização e o respeito mútuo. Nas Pedagogias Decoloniais a Interculturalidade Crítica permite a incorporação de conhecimentos e práticas de diferentes culturas desafiando a ideia verdadeira do conhecimento eurocidental e desafia as hierarquias de conhecimento promovendo a inclusão e valorização das perspectivas marginalizadas, a partir der espaços de diálogo e troca entre diferentes culturas e identidades.

Outro aspecto importante que aponta para maneiras de “fazer decolonial”, Walsh chamou de grietar. Nesta pesquisa as teses e dissertações analisadas apontam caminhos deste fazer, tanto no que é pesquisado/investigado, por exemplo, nas experiências de movimentos sociais e coletivos, que insurgem nas suas ações do

fazer decolonial tanto como aquelas pesquisas que insurgem na expressão linguística e desafiam a lógica canônica ocidental de fazer pesquisa nas ciências humanas.

Uso o termo pavimento social nesta pesquisa justamente por ser um terreno firme, no entanto, por mais que seja complexo e duro romper com as estruturas sociais, é possível sim, por meio das alternativas, resistências que as rachaduras se tornam possíveis.

Para pensar melhor a prática de grietar, é necessário pensar que ela está relacionada com as práticas dos movimentos sociais de várias maneiras. "Grietar" refere-se a abrir fissuras ou brechas no sistema que hierarquiza ontologias e epistemologias, desafiando suas estruturas e normas opressivas. Essa prática envolve a criação de espaços e práticas alternativas que desafiam as lógicas capitalistas, patriarcais e coloniais.

Nas Pedagogias Decoloniais, grietar implica desafiar e desestabilizar as estruturas através de práticas e processos pedagógicos que promovem a resistência, a autonomia e a descolonização. As grietas são espaços de resistência e transformação onde as práticas pedagógicas decoloniais emergem e se entrelaçam com a luta contra a opressão, movimentos de luta pela terra, pela igualdade de gêneros, pela luta antirracista, pela defesa do ecossistema, etc.

Neste sentido, grietar o pavimento social implica a criação de espaços de diálogo, reflexão crítica e ação coletiva que estimulam as narrativas contra-hegemônicas e promovem a valorização dos conhecimentos e experiências marginalizadas. É um convite para quebrar as fronteiras epistêmicas e culturais impostas pelo sistema colonial e construir novas formas de conhecimento e práticas pedagógicas que sejam justas e emancipatórias.

Nos movimentos sociais, "grietar" pode ser visto como uma forma de resistência e insurgência. Os movimentos sociais buscam desafiar as estruturas de poder existentes e criar mudanças sociais significativas. Ao abrir fissuras no sistema, os movimentos sociais buscam criar espaços de liberdade, justiça e igualdade. Nas palavras de Walsh.

Así, me interesa —nos interesa— no solo lo que despierta, despeja y despliega en las grietas, sino también —y más críticamente— el cómo de su hacer. Es decir, cómo se hace —cómo hacemos— las acciones, procesos, prácticas metodológico-pedagógicas y luchas praxísticas de agrietar, y cómo estas actividades empujan, provocan y avanzan formas otras de estar, ser, pensar, saber, sentir, existir y vivir; formas que interrumpen, transgreden y fisuran la matriz de poder y su

proyectoguerra de muerte. Son estas “pedagogizaciones” y agrietamientos que dan sustento y andanza a las esperanzas pequeñas, esperanzas que cuando empiezan a hablarse, aliarse y tejerse entre ellas, se hacen más fuertes y más imparables en su alentar, crecer y caminar. Sin embargo, “pensar que la esperanza solo transforma el mundo y actuar movido por esa ingenuidad es un modo excelente de caer en la desesperanza”, decía Freire. “La desesperanza nos inmoviliza, nos hace sucumbir al fatalismo en que no es posible reunir las fuerzas indispensables para el embate recreador del mundo” (Walsh, 2017, p. 38).

Além disso, a prática de grietar também está relacionada com a construção de novas formas de organização e ação coletiva. Os movimentos sociais, muitas vezes buscam criar espaços de autogestão e horizontalidade no qual todas as vozes são ouvidas e todas as pessoas têm poder de decisão. E isso envolve desafiar as estruturas de poder, criar espaços alternativos e construir novas formas de organização e ação coletiva.

Como já abordado, o Movimento zapatista tem influência na formação de Catherine Walsh. Neste movimento a prática de grietar está presente na luta contra as estruturas, por meio de ações de resistência, rebeldia e desobediência. Os integrantes do movimento entendem que a opressão cria um muro que separa e divide as pessoas e para combater isso é necessário criar uma rachadura neste pavimento social. Essa grieta é uma abertura, uma ruptura no sistema opressivo que permite que as vozes e as lutas dos oprimidos sejam ouvidas e reconhecidas.

Em concordância com o Movimento Zapatistas acreditamos que a ruptura não é apenas física, mas também simbólica e política. Essa prática de grietar envolve a construção de comunidades autônomas, a recuperação de terras e recursos naturais, a promoção da igualdade de gêneros, a defesa dos direitos indígenas e da população afrodiaspórica.

Por fim, nesta seção, destacamos que Catherine Walsh, nos ensina a importância de desassumir a postura conservadora das universidades latino-americanas que foram contaminadas pela episteme eurocidental e assumir a epistemologia desde a América Latina. A obra de Walsh é apresentada como uma reflexão sobre a necessidade de se repensar a educação e a pedagogia a partir de uma perspectiva decolonial, que valorize outras formas de conhecimento e saberes. Dessa forma, destaco a importância de se pensar em práticas pedagógicas insurgentes que busquem criar espaços de possibilidade e de liberdade, onde as pessoas possam viver plenamente suas vidas e expressar suas identidades e culturas sem medo de serem consumidas pela lógica eurocêntrica.

4 ANÁLISE DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO COM BASE NO PENSAMENTO DE CATHERINE WALSH E NA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

Nesta seção, temos por objetivo analisar as pesquisas científicas na área de Educação que utilizam o pensamento de Catherine Walsh, principalmente em torno do conceito de Interculturalidade Crítica. Apresentamos os resultados da investigação realizada em quinze (15) Teses e Dissertações localizadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes. A busca limitou-se ao período de 2016 à 2020 e foram eleitos três indicadores, sendo: **Educação e Interculturalidade Crítica**, para a qual se obteve um retorno de duzentas e sete (207) produções; **Catherine Walsh**, com retorno de vinte e quatro (24) produções e **Catherine Walsh e Educação**, resultando em quinze (15) produções. Os respectivos indicadores foram escolhidos devido sua relação com as discussões em torno do Pensamento Decolonial, com a Educação e com a Pedagogia. Como já apresentado na introdução, nossa hipótese foi que o estudo das pesquisas nos possibilitariam compreender a apropriação do conceito de Interculturalidade Crítica e do pensamento de Catherine Walsh no campo da Educação. Esta hipótese vem se comprovando ao longo do estudo e os resultados do mesmo, têm corroborado também para acessar experiências decoloniais nas pesquisas em Educação.

O método ao qual recorreremos pautou-se em duas etapas indissociáveis: primeiramente, assumimos a efetivação de uma pesquisa bibliográfica tendo os quinze textos como campo de análise. Acreditamos que a pesquisa bibliográfica nos possibilita um amplo acesso, mas não significa que ela nos coloque em um lugar “melhor” ou “pior” de pesquisa, do que aquelas realizadas diretamente, compreendemos que são tipos e possibilidades distintas de pesquisa. A leitura e análise das pesquisas realizadas no período de 2016 a 2020, em torno dos conceitos Educação e Interculturalidade Crítica e tendo por base os estudos de Catherine Walsh, propiciaram conhecer lugares, experiências e perspectivas a partir de investigações de outras pesquisadoras e pesquisadores.

“A opção por essa metodologia e por esses referenciais está relacionada com a busca por uma investigação decolonial. Intencionalmente se buscavam autores e pesquisadores fora do centro de poder mundial” (Fuchs, 2019, p. 24). Em conformidade com o tema proposto e a contribuição de Fuchs (2019), a revisão bibliográfica das dissertações e teses desenvolvidas no Brasil e que visam discutir

experiências educacionais no contexto brasileiro, torna-se um importante argumento para a realização da pesquisa acadêmica, visto a grande ascensão do Pensamento Decolonial na Universidade e as proposições políticas e acadêmicas em torno da ação Intercultural.

Na segunda etapa do estudo com as quinze pesquisas, assumimos as mesmas como documentos a serem inquiridos pela pesquisadora. Após um processo intenso de imersão em cada pesquisa, indagamos: quais os objetivos da investigação? Qual o campo teórico? Quais as escolhas metodológicas? A pesquisa chega até a escola? Se sim, de que forma e com quais objetivos? As respostas foram organizadas em planilhas e, ao fim, criamos condições para a realização de uma análise que nos permitiu transitar pelas pesquisas a partir de suas semelhanças, assim como também possibilitou tratar das diferenças.

Nesse sentido, atentemo-nos para os pesquisadores e pesquisadoras que se propuseram a fundamentar suas investigações a partir do Pensamento Decolonial. Afirmamos que a cautela e a sensibilidade são fundamentais na abordagem de temas como colonialidade/modernidade, visto que a “normalidade” é pautada na essência do não-sensível, na desigualdade, na violência e no silêncio. Agir decolonialmente, ao revisar materiais escolhidos para esta pesquisa, tem como foco não recair na lógica salvadora/salvante do discurso da decolonialidade e nem na repetição da lógica do paradigma cartesiano, neutro e racional.

A análise não é realizada diante de uma lógica engessada ao tratar das quinze pesquisas pois, diante do referencial teórico assumido e da forma que compreendemos a realização de uma pesquisa, optamos também por verificar a presença de traços humanizados e orgânicos nas e das pesquisas, muitas vezes desconsideradas em processos analíticos. Não limitamo-nos a analisar apenas os elementos técnicos e mecânicos, mas desejamos tratá-los igualmente importantes. É com a singularidade, com a história, com o lugar, com as (re) existências das pesquisas e de suas pesquisadoras/es que este trabalho também se constrói.

Apresentamos, em linhas gerais, as quinze pesquisas eleitas para compor nosso campo documental. No Quadro 2 trazemos algumas informações pontuais sobre as dissertações e teses como: título, autor, grau acadêmico e instituição. No decorrer deste capítulo avançamos mais intensamente nas respectivas pesquisas, a partir das leituras e sistematização dos dados coletados. Neste mergulho, adentramos aos lugares, confrontos, ensinamentos e, sobretudo, às experiências de lutas que

foram traduzidas de modos distintos para estas teses e dissertações.

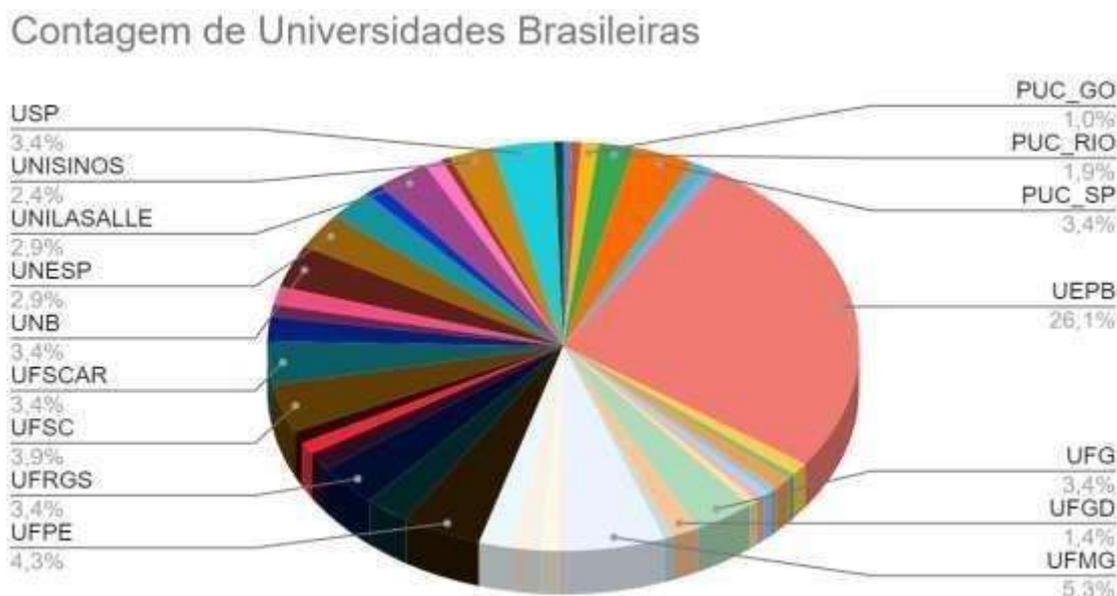
A estrutura desta seção está organizada da seguinte forma: inicialmente apresentamos e analisamos os resultados para primeiro descritor Interculturalidade e Educação, no segundo momento trataremos a abordagem sobre o descritor Catherine Walsh e no terceiro ponto trataremos especificamente das quinze pesquisas resultantes da busca com o descritor Catherine Walsh e Educação.

4.1 Mergulho acadêmico: estudos sobre Interculturalidade; Catherine Walsh e educação

O primeiro mergulho realizado foi a busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes sobre o descritor de Interculturalidade Crítica e Educação. Como resposta obtivemos o retorno de duzentos e sete trabalhos (207) datados de 2016 a 2020. Diante de tal quantidade não seria viável o aprofundamento em todos os trabalhos devido ao grande leque temático, bem como aos limites de tempo disponível em um curso de pós-graduação em nível de Mestrado. Julgamos importante pontuar em quais universidades se encontram as pesquisas localizadas a partir do referido descritor e qual a cartografia obtida a partir de tais dados. Essas informações são necessárias, pois, diante do grande crescimento de temas em torno da Interculturalidade Crítica e sua relação com Educação dentro do universo acadêmico, torna-se necessário compreender melhor como esse processo se desenvolve.

A seguir é apresentado o Gráfico 1, no qual destacamos em quais Universidades brasileiras se concentram as 207 pesquisas relacionadas ao descritor **Interculturalidade Crítica e Educação**, no período de 2016 a 2020.

Gráfico 1 - Universidades que possuem pesquisas a partir do descritor Interculturalidade Crítica E Educação



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o Gráfico 1, o maior número de pesquisas em torno do descritor **Interculturalidade Crítica e Educação**, está localizado na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), no nordeste brasileiro, com sede em Campina Grande, Paraíba, com cinquenta e quatro (54) produções acadêmicas (26,1%). Em seguida, já com um número bem menor em comparação aos trabalhos da UEPB, no sudeste do país, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sediada em Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais, contém onze (11) produções acadêmicas (5,3%). Em sequência a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) estabelecida em Recife, no estado de Pernambuco, também na região do nordeste brasileiro conta com nove (9) trabalhos (4,3%). A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) localizada em São Carlos, no estado de São Paulo, no sudeste, contém oito (8) produções acadêmicas (3,4%). Em subsequência, no sul do país, contamos com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), localizada em Florianópolis, Santa Catarina, abrangendo, também, oito (8) produções (3,9%). É possível constatar que a maior concentração de trabalhos em torno do respectivo descritor está localizada na região do nordeste brasileiro.

Acreditamos que este destaque é interessante para análise, visto que há uma valorização do conhecimento acadêmico brasileiro concentrada no eixo sudeste. Esta supervalorização é justificada na herança de Matriz Colonial do Poder e legitimada no processo de cristalização do saber eurocidental. É possível verificar a respectiva

Verificamos o destaque das seguintes palavras: **Ensino**, que se repete trinta e seis vezes (36). Em seguida, a palavra **Professores** é manifestada vinte e três vezes (23); a palavra **Formação**, vinte vezes (20); **Escola**, dezenove (19) vezes. O que se destaca na arte visual gráfica é a palavra **Indígenas** que se manifesta vinte vezes (20), enquanto a palavra **Indígena**, evidencia-se dezenove (19) vezes. Levando em consideração que a palavra **Indígena** aparece duas vezes, uma no singular e outra no plural, contaremos como um destaque só. O que é importante nesta arte visual gráfica é a presença temática evidenciada no descritor em análise.

A presença da temática indígena se destaca trinta e nove vezes (39) somada a presença das palavras **Indígena e Indígenas**, no entanto, a partir de um aprofundamento maior sobre os títulos, elencamos as pesquisas que traziam em seus títulos nomes específicos de grupos indígenas distintos.

A respeito da presença da temática indígena nas pesquisas analisadas é preciso fazer um esclarecimento. Alguns títulos trazem o nome de diferentes grupos indígenas localizados em diversas regiões da América-Latina como: Apyãwa/Tapirapé, Guarani e Kaiowá, Tupinikim, Xikrin, Parakanã, Purí, Bororo, Mbyá Guarani. Assim sendo, concluímos que a representação gráfica das palavras indígena e indígenas na nuvem não retrata a quantidade de vezes que a temática é tratada nas pesquisas, pois esta pode ser bem maior.

De acordo com as bases apresentadas é possível apurar a presença de pelo menos quarenta e nove (49) pesquisas de temática indígena. A evidência desta é fundamental, tendo em vista que na América Latina o conceito Interculturalidade tem seu fundamento no movimento indígena equatoriano, local que a autora Catherine Walsh reside e atua: Segundo Walsh (2019, p. 10)

Na América Latina, e particularmente no Equador, o conceito de Interculturalidade assume significado relacionado a geopolíticas de lugar e espaço, desde a histórica e atual resistência dos indígenas e dos negros, até suas construções de um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico orientado em direção à descolonialização e à transformação. Mais que a simples ideia de inter-relação (ou comunicação, como geralmente se entende no Canadá, Europa e Estados Unidos), a interculturalidade aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, é um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política. Em contraste com os constructos teóricos criados dentro da academia para serem aplicados em certos objetos ou "casos" para análise, a interculturalidade, tal como é apresentada

e compreendida aqui, é um conceito formulado e carregado de sentido principalmente pelo movimento indígena equatoriano, conceito ao qual este movimento se refere até 1990 como "um princípio ideológico". Como tal, essa configuração conceitual é, por si mesma, "outra". Em primeiro lugar, porque provém de um movimento étnico-social mais do que de uma instituição acadêmica; depois, porque reflete um pensamento que não se baseia nos legados coloniais eurocêntricos e nem nas perspectivas da modernidade; e, finalmente, porque não se origina nos centros geopolíticos de produção do conhecimento acadêmico, ou seja, do norte global.

É necessário destacarmos a especificidade do conceito de Interculturalidade, sobretudo sobre Interculturalidade Crítica para as referidas pesquisas, pois, conforme destacado por Walsh (2019), a Interculturalidade é uma referência latino-americana para a resistência da população da diáspora africana e coloca em destaque o movimento indígena equatoriano. É nestes contextos que se apresentam as diretrizes decoloniais a partir de um princípio ideológico, a Interculturalidade Crítica.

Neste sentido, pesquisas que abordam a temática indígena podem promover o rompimento com a lógica eurocidental de conhecimento e enunciar a reinvenção do conhecimento sobre diálogos horizontalizados e genuínos entre culturas latino-americanas que reexistem a face oculta da falácia moderna: a colonialidade.

É evidente que o aprofundamento nas referidas pesquisas nos trariam mais elementos para refletir sobre as discussões em torno da Interculturalidade Crítica e

Educação. No entanto, a partir desses dados, é possível visualizarmos caminhos que virão a ser percorridos e caminhos que virão a percorrer, ou melhor, águas correntes que mergulhamos/mergulharemos no horizonte decolonial e interculturalmente crítico, alargando cada vez mais as fissuras presentes no universo acadêmico.

4.2 Estudos sobre Catherine Walsh

O segundo movimento de varredura no Banco de Dissertações e Teses da Capes foi com o descritor **Catherine Walsh**, no período de 2016 à 2020. Essa busca resultou em vinte e quatro (24) pesquisas. Sendo dezesseis (16) dissertações de mestrado e sete (7) teses de doutorado. Essas pesquisas se situam em diversas áreas do conhecimento, além da Educação, estão presentes na Administração, nas Ciências Sociais, na História, no Direito, em Letras e na Ciências da Religião.

Das vinte e quatro (24) pesquisas, quinze (15), também estão inseridas

no descritor **Catherine Walsh e Educação** e serão abordadas no tópico 4.3. Dentre as nove pesquisas (9) que restaram, três (3) encontram-se em Programas em Educação e seis (6) distribuídas em outros programas, conforme apresentado no Quadro 2. Em seguida, analisamos tais pesquisas tendo por objetivo compreender quais são as obras da autora referenciadas em tais estudos. Guiamo-nos pelas seguintes questões: **com que frequência o referencial em Catherine Walsh surge nos respectivos trabalhos? Que obras são essas?**

Quadro 2 - Parcial das pesquisas inscritas no descritor **Catherine Walsh**

| Título | Autor | Ano de Publicação | Grau Acadêmico | Área do Conhecimento | Instituição |
|---|---------------------------|-------------------|-----------------------|----------------------|---|
| O surgimento do antropoceno e seus estudos na administração | José Cláudio Pereira | 2019 | Mestrado | Administração | Universidade Estadual de Londrina |
| Quando os pensamentos se expandem em todas as direções: caminhos para compreender as recentes criações indígenas no Brasil | Nádia da Luz Lopes | 2018 | Mestrado | Letras | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| O estudo da migração no ensino fundamental: | Vanessa Nicoceli Bull | 2020 | Mestrado Profissional | História | Universidade Federal do |
| humanizando sujeitos e saberes | | | | | Rio Grande do Sul |
| Trajetórias formativas e histórias: aprendizagens que vovó Cici deixou cair no meu ouvido | Fernanda Sanjuan de Souza | 2018 | Mestrado | Educação | Universidade Federal da Bahia |
| Tambores do sertão, diferença colonial e interculturalidade: entrelaçamento entre umbanda/quimbanda e candomblé angola no norte de Minas Gerais | Angela Cristina Borges | 2016 | Doutorado | Ciência da Religião | Pontifícia Universidade e Católica de São Paulo |
| Ilê Oju Odé: políticas de resistência e territorialidades no candomblé de Goiás | Victor Hugo Basilio Nunes | 2018 | Mestrado | História | Universidade Federal de Goiás |

| | | | | | |
|---|----------------------------|------|----------|----------|--|
| O diálogo intercultural como alternativa ao universalismo assimilacionista dos direitos humanos | André Ribeiro de Aquino | 2018 | Mestrado | Direito | Universidade Federal de Pernambuco |
| Processo de construção do currículo para/da educação escolar indígena no rio de janeiro: limites e aproximações de uma prática decolonial | Kátia Antunes Zephiro | 2017 | Mestrado | Educação | Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro |
| Revista África e Africanidades: educação antirracista na perspectiva de docentes da educação básica | Nágila Oliveira dos Santos | 2017 | Mestrado | Educação | Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro |

Fonte: Elaborado pela autora.

As pesquisas de Zephiro (2017), Santos (2017) e Souza (2018) são pesquisas que estão em programas de Pós-Graduação em Educação, no entanto não se repetem no descritor **Catherine Walsh e Educação**. Adentramos nas três pesquisas buscando referências da autora na base teórica das pesquisas. Uma das formas utilizadas para esse movimento foi o uso do comando de busca nos trabalhos, com a palavra **Walsh**, a fim de verificar citações da autora no corpo do texto. E o outro movimento foi identificar quais obras foram citadas na bibliografia da pesquisa. Esse procedimento é realizado em todas as pesquisas inscritas no descritor **Catherine Walsh**.

Quadro 3 - Resultados das citações e obras de Catherine Walsh nos documentos

| Título | Autor | Quantidade de citações | Obras nas referências bibliográficas |
|---|---------------------------|------------------------|---|
| O surgimento do antropoceno e seus estudos na administração | José Cláudio Pereira | 36 vezes | Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas (2012). |
| Quando os pensamentos se expandem em todas as direções: caminhos para compreender as recentes criações indígenas no Brasil | Nádia da Luz Lopes | 14 vezes | Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. (2013); Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (2017); Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad (2005) e Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-sugir, re-existir e re-viver. Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas (2009). |
| O estudo da migração no ensino fundamental: humanizando sujeitos e saberes | Vanessa Nicoceli Bull | 16 vezes | La educación intercultural en la educación (2001); Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. (2012); Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala (2014). |
| Trajetórias formativas e histórias: aprendizagens que vovó Cici deixou cair no meu ouvido | Fernanda Sanjuan de Souza | 15 vezes | Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. (2013) e (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad Pensamiento crítico y matriz (de)colonial – reflexiones latinoamericanas (2005). |
| Tambores do sertão, diferença colonial e interculturalidade: entrelaçamento entre umbanda/quimbanda e candomblé angola no norte de Minas Gerais | Angela Cristina Borges | 34 vezes | Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento (2014) Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento (2014) |
| Ilê Oju Odé: políticas de resistência e territorialidades no candomblé de Goiás | Victor Hugo Basilio Nunes | 21 vezes | Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial (2007) e Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) viver (2013). |

| | | | |
|---|----------------------------|----------|--|
| O diálogo intercultural como alternativa ao universalismo assimilacionista dos direitos humanos | André Ribeiro de Aquino | 92 vezes | Interculturalidad. Reformas Constitucionales y Pluralismo Jurídico. Aportes Andinos (2002), Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. Signo y pensamiento (2005), Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo, (2006), Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento —otroll desde la diferencia colonial (2007), Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgências político epistémicas de refundar el Estado, 2008, Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: apuestas (des)de el in-surgir, reexistir y re-vivir, 2008b, Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas (2012), Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época. (2009), Interculturalidad crítica y educación intercultural (2010), Interculturalidad crítica y pluralismo jurídico (2010), ¿Interculturalidad? Fantasmas, fantasías y funcionalismos (2014), (Des)humanidad(es) (2014). |
| Processo de construção do currículo para/da educação escolar indígena no rio de janeiro: limites e aproximações de uma prática decolonial | Kátia Antunes Zephiro | 18 vezes | Interculturalidad crítica/pedagogía decolonial (2007). |
| Revista África e Africanidades: educação antirracista na perspectiva de docentes da educação básica | Nágila Oliveira dos Santos | 11 vezes | Interculturalidad Crítica/Pedagogía decolonial. (2007) e (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad, introducción. (2005). |

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante das pesquisas inseridas no descritor **Catherine Walsh**, foi possível constatar que das trinta e quatro (34) obras presentes identificadas as duas obras que mais se repetem são: *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. (2013)* repetida cinco (5) vezes e a obra *Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas (2012)* que também se repete cinco (5) vezes. Destacamos estas duas pois, são obras pontuais de Catherine Walsh, justamente por tratar sobre a Pedagogias Decoloniais na primeira obra e no segundo trabalho porque discute o conceito de Interculturalidade Crítica, sendo discussões fundamentais para

compreensão do pensamento em Catherine Walsh.

Neste estudo, o limite das análises ficará nas pesquisas no campo da educação. No entanto, é importante registrar que as pesquisas que estão fora desse campo tem aspectos interessantes sobre a relevância social e acadêmica no que se refere aos projetos decoloniais se disseminarem na estrutura acadêmica. A proposta da Interculturalidade Crítica é caminhar pelos pavimentos sociais e rachar as heranças culturais de matriz colonial dentro e fora do universo acadêmico. O caminho da educação é um deles e visualizar esses caminhos, por vias, que não estão na Educação é importante para questionar e transformar a lógica de pesquisas no Direito, na Administração, na Ciência da Religião, movimentando-se justamente para outras possibilidades de vida, de existências, das relações, dos afetos, das sensibilidades, da construção de normas e do exercício da fé. Os caminhos se representam nestas pesquisas.

4.3 Estudos sobre Catherine Walsh e educação

Ao realizar as buscas no Banco de Teses e Dissertações da Capes utilizando o descritor "**Interculturalidade Crítica e Educação**" foram encontrados duzentos e sessenta e cinco produções (207). Diante desse total, avançamos com o afinilamento em torno de dois descritores: **Catherine Walsh** e **Catherine Walsh e Educação**. Nessa segunda etapa, obtivemos vinte e quatro (24) pesquisas para o descritor **Catherine Walsh** e quinze (15) pesquisas para **Catherine Walsh e Educação**. **Estabelecemos** como recorte analisar as quinze (15) produções resultados do último descritor. Justificamos a escolha visto sua maior aproximação com objetivo geral desta pesquisa: a apropriação do conceito Interculturalidade Crítica a partir de Catherine Walsh nas pesquisas em Educação no período de 2016 - 2020. Sendo assim, as produções a serem analisadas são: Almeida (2019), Fuchs (2019), **Granier (2017)**, **Lima (2017)**, **Maria (2018)**, **Moura (2018)**, **Nogueira (2020)**, **Oliveira (2018)**, Parreira (2018), Pielke (2018), **Pinon (2020)**, **Pozzer (2018)**, **Preto (2017)**, **Reyes Ramírez (2018)**, Souza (2019).

Quadro 4 - Pesquisas selecionadas para compor o campo documental

| Título | Autor | Ano de Publicação | Grau Acadêmico | Instituição |
|---|-------------------------------------|-------------------|----------------|--|
| Formação de professores, interculturalidade e educação indígena: contribuições descoloniais no espaço da escola regular | Fernanda Fontes Preto | 2017 | Dissertação | Universidade La Salle |
| Experiências de “Comvivência pedagógica” a partir de outras epistemologias em processos formativos de educadores ambientais | Noeli Borek Granier | 2017 | Dissertação | Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro |
| A educação museal no pensamento museológico contemporâneo: musealidade da educação e delineamentos para uma proposta política educacional a partir do uso social da memória | Valdemar De Assis Lima | 2017 | Dissertação | Universidade Federal De Santa Catarina |
| Infância e (de)colonialidade: reflexões sobre a formação humana | Suzan Alberton Pozzer | 2018 | Dissertação | Universidade Federal De Santa Catarina |
| Des/obediência na de/colonialidade da formação docente em arte na América Latina (Brasil/Colômbia) | Eduardo Junio Santos | 2018 | Tese | Universidade Federal De Minas Gerais |
| Antes que o tempo passe tudo a raso: tambores matriarcais do grupo de Carimbó Sereias do Mar da Vila Silva em Marapanim, no Pará | Sil Lena Ribeiro Calderaro Oliveira | 2018 | Dissertação | Universidade Federal De Santa Catarina |
| Educação em economia popular solidária: experiências pedagógicas que libertam? | Luciane Rocha Ferreira Pielke | 2018 | Tese | Universidade Do Vale Do Rio Do Sinos |
| Entre livros e lutas, quilombos e culturas - pela valorização da cultura quilombola. | Tainara De Souza Parreira | 2018 | Dissertação | Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro |
| Movimientos de re-existencia de los niños indígenas en la ciudad : germinaciones en las Casas de Pensamiento Intercultural en Bogotá, Colombia. | Olga Lucia Reyes Ramirez | 2018 | Tese | Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul |

| | | | | |
|--|------------------------------------|------|-------------|--|
| Educação escolar indígena: um estudo do diálogo entre os saberes indígenas e o conhecimento escolar no currículo em ação nas escolas indígenas | Edielso Manoel Mendes De Almeida | 2019 | Tese | PUC/SP |
| A relação do letramento acadêmico matemático com o habitus dos estudantes cotistas : estudo de caso na UFRPE | Renata Andrade De Lima E Souza | 2019 | Tese | Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul. |
| A formação docente a partir de currículos decoloniais: análise de experiências instituintes em cursos de pedagogia na Abya Yala. | Henri Luiz Fuchs | 2019 | Tese | Universidade La Salle |
| Transgredir para educar: das "mulatas" de Di Cavalcanti às propostas pedagógicas engajadas e decoloniais. | Mirella Aparecida Dos Santos Maria | 2019 | Dissertação | Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho" |
| Repensando a aula de história : decolonialidade, resistência e protagonismo | Sheila Lima Nogueira | 2020 | Dissertação | Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul. |
| O ensino de História da África e da cultura afro-brasileira: uma proposta de ação decolonial em conexão com a didática da História | Alerrandson Afonso Melo Pinon | 2020 | Dissertação | Universidade Federal Do Pará |

Fonte: Elaborado pela autora.

O estudo de tais pesquisas foi realizado a partir de dois procedimentos metodológicos. Primeiro trabalhamos em uma construção de análise horizontalizada dos mesmos buscando compreender as similitudes. Segundo, adentro em uma análise verticalizada em cada estudo buscando compreender as singularidades, principalmente quanto aos objetivos, metodologias e diálogo com o campo escolar. Em todas as etapas os dados foram organizados em planilhas.

É fato que o filtro da busca, Catherine Walsh e Educação, levaríamos-nos às pesquisas que se comunicam com a Educação. No entanto, o que nos chamou a atenção foi a pluralidade dos temas presentes nas pesquisas e as possibilidades de apropriação a partir da perspectiva pedagógica e social discutida nos trabalhos de Catherine Walsh: as viabilidades de reinventar a escola, as experiências nas Organizações da Sociedade Civil (OSC), as rupturas e propostas advindas de movimentos sociais por meio da Educação. Em conformidade com Walsh (2009, p. 41), o horizonte situa-se diante de uma sociedade que se proponha o respeito mútuo

e genuíno a partir da “[...] relación, comunicación y aprendizaje [...] entre personas, grupos, conocimientos, valores, tradiciones, lógicas y racionalidades distintas”.

Anunciamos desde já, que enfrentamos algumas dificuldades em analisar as dissertações e teses que se fundamentam em perspectivas pós-coloniais/decoloniais e trabalham com o conceito de Interculturalidade Crítica. Tratando-se de trabalhos acadêmicos que se distanciam de alguma maneira da lógica cartesiana é evidente que, para trabalhar com estas pesquisas enquanto documentos a serem analisados foi necessário assumir não só o vício cartesiano na construção de dados mas, também a disposição em nos movimentarmos a se distanciar da lógica cartesiana e tentar se aproximar de uma proposta analítica que dialogue com o Pensamento Decolonial. A intenção não é classificar ou hierarquizar as pesquisas, entre boas ou ruins, mas aprender, desaprender e aprender de novo com suas experiências.

O primeiro mergulho escolhido para análise situa-se na entrada das metodologias propostas nas pesquisas e seus respectivos objetivos. Pergunto: quais as metodologias utilizadas nas pesquisas para e na aplicação dos conceitos de Interculturalidade Crítica em Catherine Walsh? Há semelhanças? Especificidades?

Trabalhamos com pesquisas que se denominam estudos bibliográficos e documentais, pautadas em procedimentos etnográficos, pesquisa participante, estudo de caso e participante-artesanal-militante. No que se refere à classificação, identificamos a pesquisa exploratória, de investigação colaborativa e de natureza básica.

No que se refere aos temas abordados, as pesquisas mostram discussões em torno da **Formação de Professores, Patrimônio Cultural, Formação Humana e Movimentos Sociais**. São pesquisas que transitam nas áreas de Filosofia, Artes e Ciências Sociais.

Formação de Professores

Em sua pesquisa, Fernanda Fontes Preto (2017), apresentou a dissertação nomeada “Formação de professores, interculturalidade e educação indígena: contribuições descoloniais no espaço da escola regular”, na Universidade La Salle. Esta pesquisa teve por objetivo identificar a contribuição da formação inicial/continuada de docentes que atuam com a diversidade em espaço escolar com estudantes indígenas e não indígenas, nas perspectivas intercultural e descolonial.

Segundo a autora, metodologicamente, é um estudo de método indutivo, de

natureza básica. No campo empírico, a presente pesquisa foi realizada em um território indígena e em uma escola estadual e contou com a participação dos professores não indígenas e professores indígenas. Recorreu-se a aplicação de questionários para os professores da escola estadual, situada no município de São Leopoldo-RS, foi realizada entrevistas semiestruturadas com os professores da escola indígena e também com uma entrevista informal com o Cacique da aldeia indígena, onde residem alguns estudantes.

Mesmo com toda a dificuldade apontada na pesquisa em relação ao contato mais direto com os professores e estudantes, foi possível identificar um movimento de diálogo com o conceito de Interculturalidade Crítica destacada e discutida na dissertação enquanto referencial teórico central mas, também, apontando suas contradições na experiência empírica realizada em uma escola de base eurocidental que faz tentativas de integrar a cultura Kaingang no modelo moderno/colonial da escola.

O conceito de Interculturalidade Crítica visa, justamente, pensar uma educação outra, uma sociedade, uma racionalidade outra desde a experiência da colonialidade (Walsh, 2005). É evidente que haja dificuldades em construir uma escola que se fundamenta na visão intercultural de forma integral, sobretudo na integração genuína com estudantes indígenas na relação com estudantes que herdaram o pensamento dominante do eurocentrismo, no entanto, a pesquisa sinaliza para possibilidades de transgressões e pequenas grietas para transformar o cenário educativo e social a partir do contexto da modernidade/colonialidade.

Em relação à formação de professores, a pesquisadora Preto (2017) dedica-se em seu trabalho a apontar problematizações e caminhos teóricos para descolonizar a formação de professores a partir da experiência de professores não indígenas, que trabalham em uma escola indígena, colhendo informações por meio das entrevistas, visitas e conversas com a comunidade escolar/indígena. Mas, ao olharmos para o procedimento de análise de dados e as intencionalidades, que ao nosso ver, é um lugar delicado a se tratar, pois, do mesmo modo que optou-se por bases teóricas decoloniais, o tratamento dos dados deveria caminhar no mesmo sentido, identificamos lacunas. A pesquisadora propõe analisar seus dados a partir do método da Análise de Conteúdo em Bardin, em etapas de exploração do material e tratamento dos resultados obtidos na seguinte etapas: interpretação, codificação, categorização e classificação.

A pesquisa nos mostrou que há limites ao discutir com as comunidades tradicionais, neste caso com a comunidade Kaingang, recorrendo às ferramentas analíticas eurocêntricas, mesmo que baseadas em teorias decoloniais e de princípios interculturais. Arriscamos dizer que a análise fica em um campo da Interculturalidade Funcional, pois, acreditamos que há pouca apropriação da Interculturalidade Crítica quanto ao procedimento metodológico, o que é perfeitamente compreensível dado pelos próprios limites da academia e da dificuldade em descolar dos vícios cartesianos e olhar fora da caixa eurocidental.

Afastando-se de uma retórica de culpabilização de tais modelos de pesquisa, e trazendo o debate para o campo reflexivo é importante indicar que a pesquisa de Preto (2017) traz contribuições fundamentais, sobretudo ao apontar a necessidade de acionar os órgãos estatais quanto ao comprometimento em formar docentes a partir da realidade brasileira, que é multiétnica e pluricultural, não só inserindo comunidades indígenas nos moldes estruturantes da escola colonial/moderna.

Com os contextos da colonialidade do saber, apresentado na segunda seção deste estudo, podemos afirmar que mesmo em meio ao cenário adverso no qual a pesquisa de Preto (2017) foi realizada, ainda foi possível deparar-se com rachaduras epistêmicas no pavimento eurocidental da academia brasileira.

Para dialogar com a pesquisa de Preto (2017) trouxe a tese de Almeida (2019), que também trabalha com a formação de professores e a educação escolar indígena. Edielso Manoel Mendes de Almeida (2019) apresentou a sua tese intitulada “Educação escolar indígena: um estudo do diálogo entre os saberes indígenas e o conhecimento escolar no currículo em ação nas escolas indígenas”, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas realizadas por docentes não indígenas que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, no SOMEI/WAJÃPI, o Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena. “Wajãpi é um povo indígena de tradição e língua Tupi-Guarani, vive na Amazônia, especificamente no Estado do Amapá e também na Guiana Francesa” (Almeida, 2019, p. 103).

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa de classificação etnográfica. Tem como objeto de estudo as práticas pedagógicas interculturais críticas executadas por docentes não indígenas que atuam do 6º ao 9º ano do ensino fundamental nas escolas indígenas estaduais da etnia Wajãpi.

Assim como na pesquisa de Preto (2017), foram realizadas entrevistas e

observações das aulas, contudo, conferimos um destaque: a pesquisa de classificação etnográfica, ao nosso entendimento, possibilita uma aproximação mais coerente com os objetos - lê-se pessoas -, justamente pelos sujeitos não serem produtos fechados e objetivos.

Está junto com os professores partilhar o mesmo espaço (a escola, a aldeia), a alimentação feita por eles e as que foram doadas pela comunidade (carne de anta, de porco do mato, peixe, açaí, pupunha), possibilitou uma maior aproximação. Assim, pude experimentar o cotidiano da aldeia, o relacionamento dos professores com a comunidade, de observar como eles (alunos e professores) ensinam e aprendem (Almeida, 2019, p. 19).

O olhar do pesquisador e as vivências na escola permite conhecer os discentes e docentes partilhando o cotidiano escolar. De fato, possibilita um leque mais amplo e mais sensível na construção do olhar e das análises, o que não exclui o fato de que entrevistas e questionários são importantes para abordagens qualitativas. No entanto, ao assumir o Pensamento Decolonial e a Interculturalidade Crítica enquanto referenciais, faz necessário compreender os limites presentes nos percursos metodológicos que recorrem a tais técnicas. Isso se revela durante a pesquisa de Almeida (2019) ao afirmar que os desenvolvimentos das práticas pedagógicas interculturais não são constantes. Concluir que, mesmo atuando em um contexto educacional de herança colonial, se faz presente as rachaduras no pavimento eurocidental por meio da articulação Intercultural Crítica exercida. Segundo Almeida (2019, p. 150), “os professores investigados conseguiram desenvolver práticas pedagógicas baseadas no diálogo e no reconhecimento de saberes indígenas que adentraram o currículo das disciplinas”. As aprendizagens decorrentes dos estudos em torno do Pensamento Decolonial, indicam fortemente que é no contato, na troca e na vivência que é possível olharmos traços importantes e movimentar-se para aspectos sensíveis.

Tanto na pesquisa de Preto (2017), quanto em Almeida (2019), a Interculturalidade Crítica visa essa possibilidade decolonial do conhecimento, das escolas e das relações. Cada ação, ato, movimento, por mais que ocorra lacunas metodológicas, são anunciados como mais uma chance de destruir a face devastadora da modernidade.

Moura (2018) em sua pesquisa teve como intuito trabalhar com a relação estreita entre Educação e Arte, diante disso, afirmamos que:

objetivo central desta investigação é: **Analisar os processos constitutivos da formação docente em Arte em contextos latino-americanos (Brasil e Colômbia)** quanto aos elementos que se configuram como obediências que mantêm a colonialidade e aqueles que promovem desobediências e possibilitam a decolonialidade desses processos formativos, considerando suas contradições, interseções e interfaces (Moura, 2018, p. 28, grifo nosso).

Ancorada nas pesquisas de Almeida (2019) e Moura (2018) identificamos que o viés decolonial e os princípios da Interculturalidade Crítica são caminhos interessantes para pensar a formação de professores na relação direta com as diversas áreas de conhecimento que compõem o conhecimento escolar. Almeida (2019) na área da Ciências Sociais e Moura (2018) na área da Arte, comprovam que é possível transitar de forma interdisciplinar com os referenciais do Pensamento Decolonial, pois são pesquisas que se referem a Educação.

Discorrendo de forma intercultural não se pode confundir a interdisciplinaridade com a interculturalidade mesmo crendo na interdisciplinaridade ser uma abertura, uma rachadura sobre a educação moderna/colonial, a Interculturalidade Crítica se materializa no contexto de descentralização dos conhecimentos eurocentrais e na valorização das epistemologias ancestrais e de resistências, sobretudo dos povos originários e da diáspora africana.

A decolonialidade requer a transformação contínua e não um ideal ilusório de um mundo “colonizado” para um mundo “não colonizado”. Não se trata da negação do colonial, mas a sua viabilização de mover-se a novas faces, ao nosso ver, outra lógica de poder.

A pesquisa de Eduardo Junio Santos Moura (2018), é uma tese nomeada “Des/obediência na de/colonialidade da formação docente em arte na América Latina (Brasil/Colômbia) ” e tem por objetivo analisar os currículos de dois cursos de formação docente em Arte (Brasil-Colômbia), é de procedimento bibliográfico e documental e de abordagem qualitativa. A pesquisa foi realizada em dois cursos de formação docente, um situado no Brasil e outro na Colômbia, sendo no Brasil o curso de Licenciatura Interdisciplinar (LI) em Artes e suas Tecnologias, do Centro de Formação em Artes (CF-Artes) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), em Porto Seguro (BA). Na Colômbia, o programa de Licenciatura em Artes Visuales (LAV), da Facultad de Bellas Artes, da Universidad Pedagógica Nacional (UPN), em Bogotá. O procedimento metodológico adotado é próximo ao que Preto (2017) realizou em sua

pesquisa. Mediante a entrevistas com docentes e rodas de conversas, desempenhadas por docentes dos cursos eleitos. Os entrevistados participaram da pesquisa de modo voluntário através do convite do pesquisador Moura (2018).

A partir da pesquisa de Moura (2018) pudemos fazer um destaque importante: as pesquisas decoloniais demarcam a figura do explorador/invasor e seus relatos carregados de misantropia. É neste contexto que concordamos com Quijano (2005) quando afirma que o eurocentrismo parte da consolidação epistemológica e não só de interesse comercial, militar e religioso. No contexto de formação docente, destaco que

É tempo de resistir à colonialidade no campo das políticas públicas em educação e da formação inicial docente, reconhecendo que os problemas que atingem esses campos não são apenas de ordem exógena, mas que há fatores endógenos que devem ser considerados. Dentre os fatores endógenos que inquietam os investigadores e as investigadoras no campo da formação docente na América Latina está a (des) articulação das dimensões teórica e prática (Moura, 2018, p. 107).

Essa reflexão é importante pois dialoga com as contribuições dos Estudos Subalternos a partir de nomes como Ranajit Guha (1997), que traz, em suas intenções, analisar a narrativa europeia-ocidental tanto produzida exogenamente quanto endogenamente.

O fundamental nessas pesquisas que realizam questionamentos ao modelo escolar-formativo colonial/moderno é a demarcação no efeito de questionar elementos obedientes e desobedientes (Mignolo, 2017), não se atentando apenas em buscas viciosas de resultados prontos e finalizados, que entendemos como um aspecto enganador na formulação das pesquisas. Diante disso, percebemos que reivindicar uma educação colonial/moderna, reverbera em pesquisas que nos mostram caminhos decoloniais, propostas, projetos e programas que indicam caminhos para uma educação Interculturalmente Crítica e de reconstrução das racionalidades. Esses são elementos que, em nosso entendimento, buscam dialogar com o que Catherine Walsh e as bases da Ciências Sociais decoloniais latino-americanas sinalizam.

Henri Luiz Fuchs (2019), em sua pesquisa chamada “A formação docente a partir de currículos decoloniais: análise de experiências instituintes em cursos de pedagogia na Abya Yala”, na Universidade La Salle, na cidade Canoas/RS e teve por objetivo investigar as possibilidades de construção de currículos de Pedagogia na perspectiva decolonial a partir de experiências instituintes desenvolvidas no território

Abya Yala. Metodologicamente, indica-se ser um trabalho de procedimento bibliográfico, documental e participante. Fuchs (2019) realiza um estudo aprofundado em documentos das instituições de ensino disponibilizados em sites eletrônicos nas seguintes Universidades: Universidad Ixil - Guatemala; Universidad de Antioquia - Colômbia; Universidade Federal do Recôncavo Baiano - Brasil. Um aspecto importante desenvolvido é o estudo de proposta Intercultural e Decolonial que busca compreender os processos científicos modernos e suas violências, e ainda sim, traçar horizontes de rompimento do padrão colonial de construção do saber, a colonialidade do saber caminhando em direção a reconstrução do campo subjetivo e intersubjetivo (Quijano, 2005).

Fuchs (2019), ao se propor transgredir mais (Maria, 2018) e desobedecer mais (Moura, 2018), quanto ao racionalismo científico, inclina-se para caminhos que dialogam os conceitos de Interculturalidade Crítica ao pensar as Universidades eleitas em territórios distintos, em localidades atingidas pela modernidade/colonialidade: a América-Latina. É evidente que a referida tese tem uma profunda análise bibliográfica e isso se expressa na pesquisa de Fuchs (2019) ao escolher seus objetos e como tratá-los, à expressão de sua experiência individual e coletiva, descolando-se do dualismo certo/errado. A pesquisa participante em um estudo de bases decoloniais é muito importante, pois possibilita discussões não ditas, não valorizadas. Há outros modelos que nos direcionam a um contexto pluriversal, pluritópica, ético e epistêmica (Fuchs, 2019). O pesquisador nos apresenta uma experiência interessante ao destacar o autor Orlando Fals Borda com a metodologia investigação-ação-participante (IAP) que busca criar espaços de construção do conhecimento coletivo.

Fals Borda (2016) indica a rosca como metodologia de investigação e ação social na qual os sujeitos aprendem a (com) viver e compartilhar saberes outros, baseados nas relações de justiça em meio aos conflitos e interesses pessoais e coletivos inerentes à vida comunitária. A plurivesidade cultural requer uma formação outra, capaz de superar as relações marcadas pelo racismo epistemológico e cultural difundido pela colonialidade moderna (Fuchs, 2019, p. 148).

Não se trata somente da metodologia ideal. Em horizontes decoloniais há experiências, localidades e indícios que visam não corroborar com uma narrativa ingênua de que tudo que foi produzido na razão cartesiana é descartável. No entanto, as pesquisas ao assumirem a Interculturalidade Crítica e o Pensamento Decolonial como referencial, devem se atentar que:

Para mudanças científicas ou revolução científica, torna-se necessário quebrar o paradigma, apesar das limitações e dificuldades que uma nova proposta científica apresenta. A realização de uma pesquisa no campo das Ciências Humanas se depara com paradigmas que garantem a sua legitimidade científica. De acordo com Minayo (2002), o Positivismo, a Objetividade, o Compreensivismo (Fenomenologia, Etnometodologia, Interacionismo Simbólico) e o Marxismo (dialética) são algumas das abordagens metodológicas utilizadas nas Ciências Sociais (Fuchs, 2019, p. 29).

Acreditamos que o percurso metodológico na pesquisa tem atendido aos princípios da dignidade humana, a valorização cultural, as cosmovisões, as ações de rompimento e ações de proposições outras, educacionais e sociais. Fuchs (2019, p. 81), afirma: “A educação na lógica cartesiana visa o controle e não o crescimento intelectual”. Neste sentido, refletimos que o caminho da pesquisa acadêmica segue a mesma lógica.

A ótica moderna visa a conquista, o domínio e a exploração. A ótica Interculturalmente Crítica, visa avanços cognitivos/epistêmicos baseados na horizontalidade.

O lugar que o autor fala no trajeto da pesquisa é enquanto observador e pesquisador integrado parcialmente em alguma cultura. Ao nosso entendimento, a integração parcial em culturas aponta limites analíticos. No entanto, o que possibilita melhores apropriações e aplicações do conceito de Interculturalidade Crítica é tempo de dedicação nos materiais bibliográficos.

Nolei Borek Granier (2017) em sua pesquisa nomeada “Experiências de ComVivência pedagógica a partir de outras epistemologias em processos formativos de educadores ambientais”, foi realizada na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. A pesquisa analisa a potencialidade do diálogo de saberes com outras epistemologias em um processo formativo de educadores ambientais. Granier (2017) denomina a experiência de ComVivência pedagógica o exercício de integração cultural crítica entre educadores ambientais e comunidades indígenas. A pesquisa utiliza o procedimento bibliográfico e documental e de abordagem qualitativa. Trata-se de uma pesquisa-formação de abordagem participativa para elaboração de dados, a participação recorre a realização de um grupo focal e entrevista estruturada. Segundo Granier (2017, p. 17) a importância da pesquisa-formação é focada “[...] na autorreflexão sobre o processo formativo. O acompanhamento e a vivência nas experiências de “ComVivência Pedagógica” inserem-se nesta perspectiva”.

É possível verificar que a busca por discussões em torno do conceito de Interculturalidade Crítica envolve a comunicação e integração com epistemologias indígenas. Este destaque é fundamental, pois o que tem sido observado é que das cinco (5) pesquisas que envolvem a Formação de Professores, (3) são pesquisas que trabalham a dialogicidade entre espaço escolar e as comunidades tradicionais. Verificamos que tal evidência nos trabalhos de Granier (2017), com a comunidade Krahô (TO), Guarani Mbyá e Quéchua (Andes); Preto (2017) com a comunidade Kaingang (RS) e Almeida (2019) com a comunidade Wajãpi (AM)(GY). No modelo de pesquisa-formação, evidenciamos mais uma característica na aplicação dos conceitos de Interculturalidade Crítica: a relação dialógica com as comunidades utilizada como ferramenta pedagógica fundamental para rupturas coloniais e propostas outras de reprodução e produção do conhecimento.

Diante disso, pesquisas que buscam trabalhar com modelos contra hegemônicos, descoloniais/decoloniais movimentam estruturas complexas e de muito poder econômico, político e social:

Aprofundar este assunto e educar criticamente para transformações nos padrões de mercantilização da natureza, de consumo, de desigualdade social, de reconhecimento da diversidade socioambiental, exige uma formação que oportunize este olhar diferenciado frente à realidade. Por outro lado, é uma abordagem que “incomoda”, pois critica os padrões vigentes (que envolvem empresas, administração pública, padrões sociais estabelecidos, etc.), o que muitas vezes faz com que a EA (**Educação Ambiental**) seja posta à margem, privada de estímulos por parte de instituições e órgãos públicos relacionados à educação (Granier, 2017, p. 26, grifo nosso).

Para além do incômodo, o debate ambiental gera grandes riscos a quem ousa discutir modelos pedagógicos que questionem a noção de exploração infinita da natureza para que, justamente, a transforme em produto exclusivo do capital. Granier (2017) destaca que as práticas sensíveis de amorosidade possibilitam relações mais orgânicas com o meio ambiente, ser humano e sociedade. Essa relação tem sido distanciada da prática escolar pois, as relações constituídas na razão cartesiana, distancia o ser humano do sentir-se parte da natureza assim como o distancia de outro ser humano. O que chamamos de emoções primárias, como supracitado, é considerado não científico, não acadêmico e não mercantil, são relações que não possuem valor produtivo no capitalismo.

É neste sentido que a Interculturalidade Crítica se evidencia, em conformidade

com Granier (2017, p. 51), a “[...] organização das experiências de vivência na ajuda a pensar formas de desconstrução dos padrões colonialistas implicados nas construções do ser e do saber ocidentais”, visto que é no contexto de exploração e silenciamentos ontológicos e epistêmicos de matrizes coloniais que a colonialidade se expressa na atualidade. É na vivência colonial/moderna que se vê e se age sobre o pavimento eurocidental. Como aponta Walsh, é na utilização desta ferramenta, neste caso, na educação ambiental de educadores, que as fraturas dos sistemas vão se rompendo mesmo que o dinamismo da colonialidade também utilize de suas manobras, são nas brechas que os diálogos epistemológicos se fortalecem e se integram.

Neste modelo formativo proposto na pesquisa de Granier (2017) há orientações quanto às reflexões no que atribuímos valor ontológico e epistêmico e a partir da determinação deste “valor” eurocidental é, também determinado o sub-valor. No trabalho de Granier (2017) a perspectiva de pertencimento, está associada às matrizes dos povos originários, como os Krahô, de forma orgânica e não antropocêntrica. A ideia de produzir e reproduzir conhecimento está fundada na liberdade das crianças, na valorização da oralidade, dos ancestrais e no cuidado com o meio ambiente, nos interesses coletivos, na afetividade, os ritos que possibilitam o bem viver”. Na modernidade/colonialidade elementos educativos como estes, sobretudo voltados para a formação do educador ambiental nos faz querer desaprender para reaprender novamente com fazer escola, como preservar a vida (meio ambiente, ser humano e sociedade) cuidando da Terra-mãe, da nossa casa.

Ao analisarmos a construção do percurso metodológico de Granier (2017) enquanto um ato de responsabilidade e respeito, destacamos a importância das preparações formativas que antecederam o contato com as comunidades indígenas. Tal procedimento demonstra a preocupação da autora com a estereotipação e exoticações de culturas com bases eurocêntricas, reproduzidas ordinariamente em pesquisas que realizam “trabalhos em campo”. Arriscamo-nos a dizer, que, muitas vezes, tais pesquisas assemelham-se à catequização dos jesuítas no processo da conquista, durante o período teopolítico. O movimento responsável da autora foi justamente para não cair em pressupostos e vícios cartesianos que, em suma, classificam etnias, comunidades e culturas não eurocidentalizadas.

Patrimônio cultural

Valdemar de Assis Lima (2017, p. 26), em sua dissertação intitulada “A educação museal no pensamento museológico contemporâneo: musealidade da educação e delineamentos para uma proposta política educacional a partir do uso social da memória”, vinculada à Universidade Federal de Santa Catarina, investigou um modelo de educação proposta por museus e processos museais, fundamentadas em documentos como a Declaração de Santiago do Chile e Carta de Belém atentando-se aos “sentidos de como o conceito de educação museal se relaciona com as identidades e experiências educacionais que dialogam no espaço do museu e outros processos museais”.

Trata-se de uma pesquisa exploratória que aponta características interessantes ao pensar coletivamente propostas educacionais que refletem elementos da educação museal no seu sentido decolonial, ou seja, ao repensar as experiências da musealidade associada à educação contra-hegemônica, visto os interesses coloniais em enaltecer a narrativa heroica e salvadora dos conquistadores e subalternizar as memórias dos chamados vilões, os anti-heróis.

Ao nos depararmos com a pesquisa de Lima (2017), que se distancia de procedimentos canônicos do campo da metodologia de pesquisas em educação, ocorreu um estranhamento quanto a descrever qual metodologia foi utilizada, pois, o que se evidenciou foi o processo de construção da pesquisa, ou seja, uma explicação sobre o caminho percorrido. Explicar o percurso não significa menos rigor metodológico, entendemos como um outro caminho possível que baseia-se em movimentos reais do pesquisador. No entanto, o estranhamento acompanhado da surpresa, nos apresenta que os caminhos metodológicos decoloniais podem ser traçados a partir de experiências empíricas únicas. A pesquisa de Lima (2017, p. 40) está dividida no interesse político, no efetivo exercício dos direitos de memórias, na trajetória como educador museal, no pesquisador e nas experiências que destacamos: é “afetivo-cognitivo [...] o meu pensamento sobre os diálogos possíveis entre a proposta do uso social da memória e a educação para o patrimônio”. Outro ponto que colocamos em destaque é a abordagem sobre a construção do pensamento brasileiro sobre a educação museal, apresentando documentos oriundos de discussões nacionais e internacionais. Por fim, no seu último capítulo, o pesquisador trabalha o modelo de educação museal como um processo formativo possível.

O diálogo com o campo escolar se destaca a partir do interesse na formação cultural de educadores e educandos, de forma que a relevância pedagógica da educação museal e sua potência educativa possibilitem perspectivas críticas que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Na referente pesquisa, na qual se propõem a realizar uma investigação de base decolonial e com referências no conceito de Interculturalidade Crítica, é possível relacionar o Escavador de Recordações, nomenclatura utilizada pelo pesquisador para referir a si mesmo, com a valorização da cultura e com aspectos socioambientais como elementos que se apresentam fortemente sobretudo ao pensar a sensibilidade como aspectos da Interculturalidade Crítica¹¹, com a valorização dos patrimônios culturais locais, enquanto aspectos sociopolíticos para enfrentamento da colonialidade do saber e, com construções de saberes de princípios decoloniais¹².

No que se refere aos aspectos formativos quanto a pensar os temas museu, memória e cidadania, apontamos a aproximação com uma educação Interculturalmente Crítica não caracterizada somente por uma ação intramuros das Universidades, pois, o grande desafio é construir produções acadêmicas decoloniais distante do pavimento eurocidental posta no ambiente acadêmico.

Uma das estratégias a qual o pesquisador recorre é a realização de uma oficina com a respectiva temática da qual participaram sujeitos diversos: professores e estudantes, de diferentes idades, religiões e étnica. etc.¹³ Registramos que a prática intercultural cria vida na construção de conhecimento dos sujeitos que carregam seus processos epistemológicos descolados dos princípios eurocêntricos, pois, é na diferença que existe a valorização e não o inverso, conforme afirma Lima (2017, p. 95): “os museus como instrumento de afirmação da identidade, do poder e da conformação deste na forma patrimonial”. O museu, como tantos outros espaços de cunho coletivo, é um local que contribui para a formação de uma identidade e promotor de uma lógica histórica e educativa. Mesmo o museu sendo um ambiente que fomenta colonialidade, é na resistência - prática e conceitual - que o patrimônio material e imaterial se (re) faz como um local de identidades e de epistemes decoloniais.

¹¹ 2.1 Educação Museal: patrimônios e identidades: uma caravana de memórias expedicionárias e suas viagens p. 44

¹² 2.2 O projeto de requalificação da feira de São Joaquim: a feira popular como um leque de possibilidades. p. 52

¹³ Oficinas do programa de formação e capacitação em museologia: experiências e narrativas sobre educação nos museus p. 58

Lima (2017), em sua pesquisa, sinaliza o impacto social de uma educação museal e o quanto a energia deste modelo educativo necessita ser transformada e conectada com as demandas sociais e com as memórias que tiveram tentativas de silenciamentos. A decolonialidade é, portanto, uma demanda social urgente para os processos educativos da sociedade contemporânea e trabalhar com esta perspectiva na educação pode ser uma ferramenta importante para a retomada das humanidades e combate à colonialidade.

Ao finalizar a reflexão, uma das características que dialogou com a apropriação teórica da Interculturalidade Crítica e princípios das Pedagogias Decoloniais foi no formato de construção do texto. Em diversos momentos o texto foi realizado fora da caixa eurocidental, nos colocando em desconfortos e nos colocando em um lugar analítico complexo, atentando-nos para outros lugares, como a co-relação pesquisador, tema e base teórica. Nesta pesquisa apontamos com um aspecto importante para as pesquisas decoloniais, pois, nos direcionam a questionar o lugar técnico-objetivista das pesquisas e que é possível realizar outras análises fora da caixa eurocidental.

Na tese de Renata Andrade de Lima e Souza (2019), realizada Universidade Federal do Rio Grande do Sul, nomeada “A relação do letramento acadêmico matemático com o habitus dos estudantes cotistas: estudo de caso na UFRPE”, o tema é sobre como o letramento acadêmico matemático reflete o habitus dos estudantes cotistas. Metodologicamente, é um trabalho de natureza qualitativa, onde se utiliza questionários e entrevistas com 9 estudantes, além da observação de campo. Para análise do material coletado utilizou-se a Análise Textual Discursiva. O local escolhido para o desenvolvimento da pesquisa foi a Universidade Federal Rural de Pernambuco, em dois de seus cursos: Ciência da Computação e Medicina Veterinária (campus Recife). O diálogo com o campo escolar é voltado para o letramento acadêmico matemático dos estudantes cotistas da UFRPE.

Um ponto fundamental na construção da tese de Souza (2019) é sua aproximação com aspectos decoloniais no reconhecimento da academia como um espaço reprodutor de desigualdades sociais que desqualifica conhecimentos fora do centro canônico eurocidental. Inversamente, a pesquisadora traz para o lugar de valorização acadêmica os processos epistemológicos dos movimentos sociais desconsiderados pela razão cartesiana, no que se refere a conquista viabilizada sobretudo pelo movimento negro.

É problematizado como o *habitus* influencia o letramento acadêmico matemático dos estudantes que possuem uma trajetória escolar marcada pelo imaginário colonial e acesso ao ensino superior pelas cotas. Neste sentido, evidencia os enfrentamentos à colonialidade ao contestar a supervalorização cultural e epistêmica da narrativa eurocidental e da colonialidade do ser sobre o sujeito universal. Souza (2019, p. 29) aponta que qualquer política de inclusão e democratização enfrentará resistência das elites brasileiras que não querem abrir mão de seus privilégios raciais, sociais e econômicos. Não houve interesses reais das elites em descolonizar as instituições que dão manutenção a seus privilégios. É por isso que apontamos, enquanto projeto social, epistêmico e pedagógico, o caminho decolonial como horizonte a mudanças, pois é complexo acionar uma relação inversa de colonização para descolonização, no seu sentido cultural.

Os movimentos sociais já são respostas contra-hegemônicas às lógicas da modernidade/colonialidade. Tanto que a resposta capitalista e racista das elites brasileiras foi a maquiagem colonial enquanto base para um novo mundo pintado pela modernidade eurocêntrica, uma maquiagem que se pintou de salvadora do atraso primitivo. O que é de essência, o que está na matriz, ainda é usufruído pelas elites brasileiras como instrumento de controle racial, sexual e econômico.

Dito isso, destacamos que a pesquisa de Souza (2019) aponta não só para a importância do acesso de estudantes cotistas raciais ao ensino superior, mas, coloca em destaque também o movimento de desconstrução do imaginário colonial no processo de democratização da universidade ao destacar as ações e produções do movimento negro na efetivação da política de cotas, transformado culturalmente o universo acadêmico. Neste contexto, associamos a relação da interculturalidade defendida por Walsh como uma ferramenta pedagógica. Não se trata só de inserir no ensino superior grupos ou comunidades que tiveram inúmeras tentativas epistemicidas, até porque apenas inserir, coloca-se na lógica da interculturalidade relacional sem nenhuma ação efetiva de mudança ontológica e epistêmica, também é estratégia da colonialidade e manutenção da hegemonia eurocidental. Souza (2019, p. 97) aponta: “O reconhecimento da diversidade é uma manobra do mercado para melhorar a funcionalidade do sistema-mundo e ainda colonial, mas interessada na sua função de produção e não de humanidade”.

Outros caminhos são possíveis de se fazer ciência a partir de outras perspectivas, outros grupos étnico-raciais e outras cosmovisões.

No que se refere aos elementos metodológicos, são os mesmos presentes em outras pesquisas acadêmicas: entrevistas, pesquisas bibliográficas em periódicos e uso de autores decoloniais do Grupo Modernidade/Colonialidade. Conferimos maior destaque ao tema em vista e sua problematização acerca do letramento matemático como herança da cultura eurocêntrica. Neste sentido, a matemática eurocidental não valida estratégias alternativas de aprendizado da matemática exercida pelos estudantes cotistas (Souza, 2019). É neste aspecto que os estudantes cotistas trazem à tona o que Walsh chama de problema estrutural-colonial-racial.

A ação decolonial referenciada na pesquisa de Souza (2019) reafirmou a política de cotas como fruto da luta dos movimentos sociais e apontou a relevância de pensar as Pedagogias Decoloniais como possibilidade de Universidade. É na reconstrução da identidade nacional e no combate à colonialidade que as grietas vão se abrindo para novos horizontes decoloniais e possibilidades de construção dos saberes não eurocidentalizados.

Tainara de Souza Parreira (2018), apresentou a dissertação nomeada “Entre livros e lutas, quilombos e culturas - pela valorização da cultura quilombola”, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. O objetivo foi estudar quatro quilombolas licenciados pela LEC PRONERA UFRRJ (Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), buscando analisar as contribuições que a formação recebida deu a esses quilombolas. Metodologicamente é uma pesquisa que trabalha com a história oral e de pesquisa participativa. O local escolhido para realização das entrevistas foi o Quilombo Santa Rita do Bracuí e os entrevistados foram quatro jovens licenciados: três dos estudantes na habilitação de Ciências Sociais e Humanidades e um na habilitação de Agroecologia e Segurança Alimentar. O diálogo com o campo escolar está situado nos problemas que foram enfrentados na construção de experiências educacionais na Escola Municipal Áurea Pires da Gama, localizada no Quilombo Santa Rita do Bracuí.

Primeiramente, destacamos que o caminho metodológico escolhido e realizado por Parreira (2018) partiu da compreensão da cultura quilombola, recorrendo à história oral e utilizando relatos como fontes de pesquisa. A herança científica da modernidade eurocêntrica não só desvaloriza a história de luta da comunidade quilombola como há tentativas epistêmicas de apagar suas tradições culturais. Assumir os relatos de um grupo que lutava contra o escravismo brasileiro, enquanto fonte histórica e documental no universo acadêmico, é uma ação de enfrentamento à colonialidade do saber.

A epistemologia é uma das grandes conquistas da modernidade eurocêntrica e sem a sua consolidação a efetivação da outra grande conquista moderna, a economia capitalista, teria efeitos distintos. Para Parreira (2018, p. 29): “um povo que já passou por anos de lutas reconhece a necessidade da perpetuação de sua história, utilizando-se da história oral para contar sobre os acontecimentos à próxima geração”. Para uma determinada cultura lucrar no contexto da modernidade/colonialidade é necessário que outra exista para ser diminuída, logo, passível à exploração.

Dentro do universo acadêmico moderno valorizar não só a cultura quilombola mas a forma que seus documentos e suas fontes são percebidas, registradas e analisadas, questiona uma das gêneses da colonialidade do saber. É fundamental atentar-se às ações de combate à colonialidade e de movimentos teóricos e práticas de presença da Interculturalidade Crítica. Aqui é possível perceber a forma desenvolvida do trabalho, bem como, a ação desenvolvida anteriormente à construção da pesquisa. A intencionalidade da pesquisa acadêmica, seja ela de base decolonial ou não, sinaliza a Interculturalidade Crítica pois, a instrumentalização da luta também é um ato da colonialidade.

a interculturalidade, vinda de tal perspectiva, nos traz a ideia de que sua construção surgiu a partir dos povos que sofrem um histórico de lutas e silenciamento por parte das culturas hegemônicas inscritas num processo de Colonialidade (Parreira, 2018, p. 17).

Neste sentido, se destaca a metodologia da pesquisa de Parreira (2018) ao evidenciar a oralidade quilombola enquanto caminho epistêmico, cultural e político de valor no universo acadêmico.

Na dissertação de Oliveira (2018) intitulada “Antes que o tempo passe tudo a raso: tambores matriarcais do grupo de Carimbó Sereias do Mar da Vila Silva em Marapanim, no Pará”, defendida na Universidade Federal de Santa Catarina, define-se como objetivo analisar, por meio das narrativas orais, as lembranças de nove mulheres/mestras que compõem o grupo e seus diferentes saberes, fazeres, ensinamentos e experiências, identificando como se constituem as identidades, resistências e culturas no contexto do Carimbó, que é uma manifestação do brincar e do trabalhar. Metodologicamente é um estudo qualitativo, desenvolvido pela construção e análise de fontes orais, bibliográficas, documentais e das letras autorais das músicas do grupo em questão. O local da pesquisa é onde o grupo de Carimbó Sereia do Mar se situa, na Vila Silva, em Marapanim, no Pará. O diálogo com o campo

escolar está nos diferentes saberes e fazeres enquanto manifestação do brincar/trabalhar e em abordar a ciranda como um espaço pedagógico brincante vivencial.

Destacamos a escrita sensível e profunda dessa dissertação que tem como ações uma manifestação educativa, a preservação de uma memória e a valorização da auto organização de mulheres. Transmitir para um texto acadêmico uma experiência tão sensível, ao nosso ver, é um dos maiores desafios ao realizar pesquisas decoloniais. Mesmo que ocorra a intencionalidade de escrever pesquisas decoloniais e não haja resposta definitiva para isso, desafiar as lógicas hegemônicas da academia em torno dos pressupostos eurocêntricos é uma sinalização da decolonialidade do saber. Neste sentido, outro aspecto presente no trabalho de Oliveira (2018) é a valorização de uma manifestação educativa representada no carimbó, que é reconhecido como Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro, desde 2014 (Oliveira, 2018).

É possível identificar nesta pesquisa a construção de um conhecimento feito não só sobre elas, mas com elas. Oliveira (2018, p. 37) questiona “se estamos ressignificando as nossas vivências transformando-as em experiência vivida enquanto educadoras/pesquisadoras”. Ao nosso ver, acreditamos que sim, pois, reinventar a lógica de quem pesquisa, de quem educa diante da colonialidade, é retirar do centro epistemológico o referencial teórico e metodologias em torno das ciências sociais racializadas.

A dissertação de Alerrandson Afonso Melo Pinon (2020) nomeada “O Ensino de História da África e da Cultura Afrobrasileira: uma proposta de ação decolonial em conexão com a didática da História”, realizada no Mestrado Profissional em História, na Universidade Federal do Pará, o objetivo foi produzir uma metodologia de ensino de História de orientação decolonial. Metodologicamente é **estudo qualitativo e de pesquisa bibliográfica. A pesquisa foi realizada na cidade de Belém do Pará, nas Escolas Helder Filho Dias (SEMEC- Belém) e Américo Souza de Oliveira (SEDUC Pará)**. Diante de algumas discussões já realizadas na pesquisa que nos propomos realizar, uma das características de pesquisas decoloniais é, justamente, propor ações que visem olhares não eurocentrados sob a narrativa histórica. Segundo Pinon (2020, p. 17):

Aqui o critério de atribuição de sentido se relaciona com a responsabilidade histórica, na qual o sujeito do presente interpreta o

passado e sente-se responsável pelo que aconteceu, desenvolvendo, por exemplo, um senso de reparação histórica de injustiças (como a escravidão) e de superação de posturas discriminatórias (racismo), orientando sua ação para um futuro que supere tudo isso

Aqui é um aspecto importante a ser abordado, pois, compreendemos que a responsabilidade histórica é um dos entendimentos mais importantes para a formulação e ação de práticas pedagógicas decoloniais. Faz-se necessário compreender o processo de manipulação da conquista europeia para promover a narrativa eurocêntrica e justificar a colonização e a violência, a chamada guerra justa colonial. Pinon (2020, p. 27) destaca a importância do pensamento decolonial na educação que busca “[...] fundamentar atitudes insurgentes em meio a uma estrutura educacional colonizada e permeada pelo eurocentrismo, que é um produto da colonialidade”.

Na proposta pedagógica da dissertação analisada é possível encontrar o que Walsh chama de Pedagogias Decoloniais, o que leva a um distanciamento da normativa educacional eurocêntrica visto que um dos objetivos específicos do estudo foi:

[...] levar os alunos a romper com a perspectiva da História única, que caracteriza o continente africano como um lugar de pobreza, guerras, animais selvagens, florestas e desertos. Dito de outra forma, pretendo concretizar um aprendizado histórico no qual os alunos compreendam a África a partir de suas diversidades e contradições partindo de um pressuposto intercultural e não etnocêntrico (Pinon, 2020, p. 26).

No modelo metodológico, chama a atenção a escolha dos instrumentos de pesquisa que buscou compreender o pensamento dos estudantes em relação ao continente africano. Consideramos como destaques importante: o procedimento de questionar fontes históricas de forma crítica, o que já rompe com umas das estruturas epistemológicas eurocêntricas; trabalhar com as narrativas que estão postas para os estudantes e trabalhar com as Pedagogias Decoloniais a partir do ponto de partida do diagnóstico dos estudantes. A abordagem feita, junto aos estudantes baseava-se em respostas abertas, isso sugere um modelo menos mecânico de construir um diagnóstico quanto aos saberes dos alunos e prevê que:

[...] o uso destas ferramentas conceituais tem a finalidade de ajudar na compreensão dos sentidos históricos atribuídos ao passado nas narrativas dos alunos, oriundas das atividades diagnósticas no espaço escolar” (Pinon, 2020, p. 64).

É possível perceber que o pesquisador e também docente, buscou ferramentas disponíveis para pensar uma didática de história diferente utilizando as obras disponíveis na biblioteca da escola que, por mais que estas reproduzam uma história sobre os africanos e afro-brasileiros na ótica eurocidental, foi possível encontrar por fonte digitais perspectivas descentralizadas, como a obra de Munanga, que colaborou com a possibilidade de ensinar uma história outra. Entendemos que a proposta decolonial não engessa, visto que inverter a lógica colonial compreende que é uma ação complexa, mas que os formatos de ocorrer rupturas estão nas entrelinhas, nas brechas. Como um docente que visa questionar e refletir a narrativa positivista e racista sobre África e africanos produzida na Antropologia e das Ciências Sociais dos séculos XVIII e XIX move-se para um debate outro? Sair da zona de conforto é importante em um contexto escolar que nos direciona a como e com o que devemos lecionar.

Foi possível verificar que o uso de outros recursos didáticos, para além dos livros didáticos, potencializaram os caminhos do aprendizado, com outras narrativas, outras fontes, não se resumindo ao que o livro didático proporciona, visto que o mesmo apresenta muitas características do eurocentrismo e da História única. A internet e suas fontes de busca apresenta diversas possibilidades, sobretudo, a narrativa das Pedagogias Decoloniais, a narrativa não dita, a silenciada, a distorcida pelo olhar eurocidental, abrindo espaço para uma história narrada a partir da perspectiva latino-americanas sobre a própria formação do mundo moderno/colonial. Pinon (2020, p. 106), em sua pesquisa, utiliza outro recurso para trabalhar o tema vigente, a fotografia: “o uso desta fotografia foi um grande pontapé para iniciar o trabalho de descolonizar o pensamento histórico dos discentes sobre a África”. Pensar a integração de diversos recursos didáticos como fotografia, textos, poesias, músicas e teatro contribuem para um aprendizado mais significativo, atraindo o interesse discente para caminhos de descolonização, neste caso, da história brasileira e africana, mas, também, para propiciar propostas pedagógicas decoloniais, com variedades de recursos e de narrativas.

O que é mais interessante na pesquisa de Pinon é como a revisão histórica dos povos africanos e brasileiros, proposta com caráter intercultural de maneira crítica, como anunciado por Walsh (2009), reflete o conceito de história única, conforme apresentado por Chimamanda Adichie (2009) e promove uma narrativa fora do centro eurocidental, não reduzindo o processo histórico somente às divisões fragmentadas,

de influência filosófica cartesiana.

A história é contada na culinária, na música, na dança, nas organizações sociais, nas subjetividades, nas tecnologias e em diálogo constante com os discentes. Em nosso entendimento, são construções de conhecimento como essas que possibilitam uma educação decolonial, que caminhe não só pela transformação da educação, mas de uma sociedade inteira, pois é urgente a descolonização das mentes.

Pensar decolonialmente no campo da educação e desenvolver projetos pedagógicos decoloniais, não está somente associado às escolhas de conteúdo e temas, mas sim em como trabalhar, com quais estruturas, com um olhar sociológico para a comunidade. O envolvimento com a comunidade local é fundamental para o exercício da decolonialidade. As Pedagogias Decoloniais, no viés da Interculturalidade Crítica, não é só a interdisciplinaridade, ela está, justamente no que o Pinon (2020) buscou percorrer ao abordar a história africana e afro-brasileira com os discentes: refletir, propor e agir diante da existência humana na sua integridade. Neste formato, a educação é um caminho, que contribui para a transformação estrutural da sociedade regidas pela lógica moderna/colonial

Em contrapartida, nas narrativas pós-intervenção o discente passou a identificar a África como um continente de população diversificada composta de países ricos e pobres, além de reconhecer a grande diversidade cultural e linguística existente no continente africano (Pinon, 2020, p. 154).

É possível compreender que realizar um giro epistêmico com uma escola, fundamentalmente alocada nas epistemes eurocêntricas é um processo lento, mas que, foi possível perceber mudanças significativas no contexto educacional. Obviamente que o pesquisador está tratando de duas escolas somente, mas é fato que todo conhecimento produzido pelos envolvidos na proposta pedagógica interferiu em outros aspectos da vida dos discentes e suas realidades locais.

Interessante nesta pesquisa é que a mesma se baseia nos aspectos cognitivos, estéticos, políticos, morais e religiosos, a partir das contribuições de Quijano (2005) sobre a colonialidade. Tais elementos conferem a existência humana e foram corrompidos pelas colonialidades do poder, ser e saber. Promover um estudo que estimule os sentidos para lógicas fora da lógica eurocidental, não é só uma tarefa árdua como também, fundamentalmente necessária para uma educação decolonial.

Pinon (2020) revela os conhecimentos prévios da maioria dos discentes, que partem da história da América e da África contada a partir da Europa. O autor destaca como “África inventada”, e a decolonialidade não prevê seu apagamento, mas é a partir dessa prévia e única história que nos foi imposta no sistema moderno/colonial, que se constrói a necessidade de consolidar outros sentidos ontológicos e epistêmicos sobre uma outra África, uma outra América. Diante de todo processo de pré-intervenção e pós intervenção houve mudanças significativas nas concepções dos estudantes, obviamente, alguns se mantiveram na concepção eurocidental sobre o continente africano, resquícios de uma colonialidade enraizadas socialmente. No entanto é evidente que, quanto mais frequente forem intervenções de princípio decolonial, mais o Giro Epistêmico tomará conta das escolas regulares.

A pesquisa de Mirella Aparecida dos Santos Maria (2018) resultou na dissertação nomeada “Transgredir para educar: das “mulatas” de Di Cavalcanti às propostas pedagógicas engajadas e decoloniais”, apresentada ao Instituto de Artes, da Universidade Estadual Paulista — Júlio de Mesquita Filho – UNESP. Teve como proposta realizar uma análise pedagógica a partir das contribuições da autora bell hooks¹⁴ para a obra *Mulatas* (1927), do artista visual Di Cavalcanti. A metodologia foi de análise bibliográfica. O objeto central da investigação é uma obra de arte, uma pintura chamada “Mulatas”, de 1927, do pintor Di Cavalcanti. O diálogo com o campo escolar situa-se por meio de duas questões: o primeiro, por se tratar de uma pesquisa que se concentra na Arte e Educação e que recorre a uma imagem muito utilizada no meio escolar, conforme Maria (2018, p. 22): “[...] pela visibilidade que possui, já que é uma recorrente referência no ensino escolar ou para descrever o período modernista”. Em acordo com a autora, “outras ferramentas pedagógicas de ensino para leituras de imagem para que se estimule artistas, pesquisadores, educadores tendo mais subsídio e reflexões ao analisar figuras que percorrem questões étnico raciais e de gênero” (Maria, 2018, p. 23).

Chamamos a atenção para outras formas pedagógicas de fazer a leitura de imagem no curso de Artes Visuais, pois, é questionado a estrutura base da modernidade/colonialidade, que perpetua ao longo da história da educação brasileira, estereótipos racistas e sexistas a respeito da mulher negra brasileira. Na pesquisa,

¹⁴ bell hooks opta por escrever seu nome em letras minúsculas como uma escolha política, pois, usar letras minúsculas para seu nome representa uma rejeição das normas gramaticais tradicionais que frequentemente capitalizam nomes próprios

Maria (2018) questiona e aponta um novo modo pedagógico de ler imagens e dialoga com Walsh que defende, no exercício da Interculturalidade Crítica, um projeto que visa uma outra ordem social e isso perpassa a uma nova ordem educativa, curricular, etc.

De acordo com Walsh (2012, p. 65)

el punto medular es el problema estructural-colonial-racial y su ligazón al capitalismo del mercado. Como proceso y proyecto, la interculturalidad crítica, como dicen los epítetos al inicio, “cuestiona, profundamente la lógica irracional instrumental del capitalismo” y apunta hacia la construcción de “sociedades diferentes [...], al otro ordenamiento social”.

A arte, em comunhão com a educação, tem um poder transformador potente ao pôr em questionamentos a colonialidade do ser, conforme atribui Quijano (2005) ao apontar que é na formação da intersubjetividades que a arte pode (re) produzir referências de arte, beleza e estética a partir da colonialidade do ser. Um dos caminhos de mudança é repensar o pensamento, construindo horizontes críticos fundamentais na experiência vivida da colonialidade, pois as ações decoloniais na educação a partir da experiência vivida da colonialidade proporcionam brechas e sinalizações de pedagogias outras.

Assumir pensadores das Américas e das Áfricas é construir um pensamento que corrompe a colonialidade do poder, do ser e do saber, pois todos esses se baseiam na ideia do poder racista e patriarcal alocada na teopolítica ou na egopolítica. Sair do “centro” do fetiche eurocidental já é um grande passo para um Giro Epistêmico. Outro aspecto necessário a se refletir é como a colonialidade se disfarça no discurso de “Estado-nação”. Acredita-se que é quando elementos ocultos da modernidade, que se chamam de colonialidade (Mignolo, 2017) usufrui, usurpa e apropria-se das brasilidades como um discurso de valorização nacional. Trata-se de uma estratégia de manutenção do poder que se reflete na construção das intersubjetividades e subjetividades da população brasileira. A produção de arte fora do centro, mas guiada pelo centro, é o que interessa para o capitalismo global. Se valoriza o nacional a partir da atribuição de valor da figura hegemônica.

Um dos processos de reprodução da lógica que Walsh chama de Interculturalidade Funcional se dá no discurso esvaziado da diversidade cultural e integração cultural presente nas referências do modernismo brasileiro em 1922/23. O exótico, o primitivismo, a ausência de intelectualidade, todas essas narrativas fomentadas, construídas na Matriz Colonial do Poder com suas bases racistas,

sexistas e capitalistas. No disfarce estético o olhar fora da égide eurocêntrica continua sendo lugar de menor prestígio social.

A presença e participação nos movimentos sociais é fundamental para não equivocarmos com pautas sociais que não atravessam e não possuem contato direto com as lutas sociais. Pois, a construção teórica ou a representação sem a experiência tem grandes chances da narrativa colonizada. A condição de quem sofre a opressão, ou quem a provoca para os sujeitos vivendo a experiência da modernidade/colonialidade, pode estar em ambas as condições de maneira concomitante.

Pela perspectiva do continente europeu, a justificativa para o atraso de uma sociedade por conta da mestiçagem se dava por uma percepção exótica do outro, contrariando uma possibilidade de alteridade. A noção de primitivo é marcada nesse momento, tirada dos estudos sobre eugenia, fortalecendo a ideia da existência de pessoas puras e não puras ou evoluídas e atrasadas. A essa forma de estudos raciais, denominou-se darwinismo social, movimento que foi amplamente divulgado no país e justificado pelos estudos realizados em centros de pesquisa pelos mesmos médicos baianos e cariocas (Maria, 2018, p. 81).

Assim sendo, o vivenciado no Brasil no período de 1922/23 pode ser considerado como de grande manifestação da egopolítica, pois a existência de pessoas atrasadas ou evoluídas parte da dualidade cartesiana, eurocêntrica, que trata a desconexão de corpo-consciência, um princípio da filosofia moderna de René Descartes. Diante da herança colonial portuguesa, percebe-se o quanto a influência da teopolítica se transfere para a egopolítica. Antes as relações raciais eram justificadas pelo cristianismo, agora é justificada pela razão cartesiana, ambas partem de uma essência racista e misógina.

As obras que a autora apresenta em sua dissertação, tocam em um aspecto muito sensível, referenciada na matriz colonial: a ideia racializada e patriarcal que é retratada nas mulheres negras. É muito complexo refletir a experiência do modernismo na arte que até propôs uma nova leitura sobre o Brasil, mas que parte de uma visão contada pelos conquistadores. É uma representação colonial, deturpada e disfarçada, chamada de Interculturalidade Funcional (Walsh, 2009). Este modelo de representação das mulheres é baseado na objetificação, produto do eurocentrismo, ou seja, o olhar colonizante.

A autora traz aspectos que fomentam a Matriz Colonial do Poder e apresenta

as possibilidades decoloniais de analisar imagens que retratam as mulheres negras no sistema moderno/colonial. Coloca em destaque o quanto a experiência advinda de pessoas que são objetos-sujeitos de sua própria criação, neste caso, na criação da arte, e como produção desvinculada dos paradigmas eurocidentais podem promover outros olhares, outras reflexões, outras pedagogias, visto que as propostas pedagógicas de bell hooks e Catherine Walsh, dão subsídio para as leituras de imagem.

A pesquisa de Sheila Lima Nogueira (2020), realizada no Mestrado Profissional de ensino de história, tem por nome “Repensando a Aula de História: decolonialidade, resistência e protagonismo”. O objetivo foi pensar a aula e o ensino de História a partir da perspectiva da decolonialidade. O foco foi trabalhar com os saberes, histórias e processos locais, onde o protagonista da história fosse o próprio estudante inserido na sua comunidade. A metodologia anunciada é um estudo qualitativo e uma pesquisa bibliográfica. As discussões foram realizadas em Porto Alegre, bairro Lomba do Pinheiro e Viamão (RS). O diálogo com o campo escolar está situado no Ensino de História, no currículo e nos saberes locais.

Nogueira (2020), ao propor um ensino de história que caminhe pelos saberes locais, traz um elemento importante da construção da Interculturalidade Crítica que é, de acordo com Walsh (2012), a construção desde baixo. Trata-se de uma perspectiva que é construída no contexto equatoriano e com significado específico do movimento indígena andino. De acordo com os estudos acerca da Interculturalidade Crítica, ela não existe sistematicamente, ou seja, é uma ação ideológica, política, econômica e epistêmica que está em constante construção. Nogueira (2020), ao trabalhar a memória no saber local, promove caminhos decoloniais de uma noção histórica outra. A herança histórica hegemônica não questiona o modelo social vigente, muito menos a estrutura colonial, racial e capitalista.

A sensibilidade é apontada na pesquisa como algo relevante a ser revisto no que se refere à sensibilidade docente. Nogueira (2020, p. 9) aponta que:

Qual problema identifico na minha prática docente? Uma em especial, parecia mais cara, a sensibilidade em relação ao ser professor, a necessidade de se ter sensibilidade ao pensar à escola, a sala de aula, o ensino de história e os alunos.

A sensibilidade é um aspecto que não aparece muito na relação com a escola e com os estudantes, isso está muito relacionado com a mecanização da educação e

da proposição voltada ao mercado de trabalho que desconsidera o processo de construção da sensibilidade dos estudantes enquanto prática pedagógica necessária. O sujeito mecânico é mais produtivo e apropriado para o sistema colonial/moderno. O que destaca um valor sensível na pesquisa é o lugar que a autora traz seus olhares, visto que Nogueira é oriunda da escola e moradora do bairro de Viamão.

Na composição metodológica ocorreu trocas de saberes com moradores dos bairros, que são figuras importantes que são considerados pelos estudantes e familiares. Realizou-se esquetes teatrais de modo interdisciplinar como forma de sistematizar os saberes construídos. Para que haja sentido na relação entre as propostas pedagógicas e o percurso da pesquisa, Nogueira aponta:

Esse itinerário vai ao encontro de uma proposta decolonial, não somente pelo fato de possibilitar aos alunos o protagonismo nas aulas, mas também por apresentar uma proposta vinculada a temática das pessoas comuns, protagonistas de uma história da qual os alunos conhecem tão bem, algo que vivenciam no cotidiano, pessoas que compartilham de suas experiências criando significado para elas. Essa vivência na fronteira do rural e urbano, associada aos saberes que se localizam também nas fronteiras dá significado a uma aula de história, que por mais que esteja ocorrendo em um ambiente colonizado por princípio, busca no seu fazer uma prática que se aproxime do decolonial, permitindo debater, discutir e refletir sobre as barreiras totalizantes e homogeneizantes dos saberes tradicionalmente disseminados nas aulas de História eurocentradas (Nogueira, 2020, p. 66).

Essa etapa é muito interessante, pois, o uso do teatro como parte do traçado metodológico de ensino, nos mostra as possibilidades de aprendizado desassociado da razão moderna. O copiar do quadro, a leitura, a avaliação escrita e a repetição são formas convencionais de construir o conhecimento, e não estamos aqui para classificar enquanto bom ou ruim método. Mas, tal modelo é visto como o ideal no processo de apropriação do conhecimento. Ao grietarmos espaços outros de conhecimento por meio do incentivo do docente, há possibilidades dos estudantes realizarem o trabalho de investigação e da pesquisa, proporcionando suas perspectivas de problematizar o contexto territorial que estão inseridos a partir de fontes orais e ancestrais do território que vivem.

Percebemos a manifestação do princípio decolonial na educação diante da proposta de Nogueira (2020) ao fortalecer a sensibilidade como aspecto importante para o ensino, a valorização dos saberes locais como elemento pedagógico de construção do saber e de confronto a colonialidade do saber, fomentando vínculos

comunitários necessários.

Por fim, ao pensar em pesquisas decoloniais e a utilização, apropriação da Interculturalidade Crítica em Walsh vai construindo corpo em ações como esta. Não existe um modelo único ao realizar uma pesquisa de construção Interculturalmente Crítica porque ela se organiza de acordo com cada realidade social. O que se tem em comum, são as buscas por rachaduras no pavimento social colonial/moderno.

Esse aspecto (pedagógico e decolonial) foi priorizado no trabalho, através da escuta dos relatos das pessoas, no momento das entrevistas elaboradas e realizadas pelos alunos. Houve a escolha de quais representantes entrevistar, procurando identificar, no entender deles quais teriam laços e envolvimento com a construção da história daquele território (Nogueira, 2020, p. 59).

É por meio das rachaduras dos pavimentos coloniais, compreendida aqui como colonialidade, que outras formas de poder, saber e ser vão disseminando resistências de existir. O paradigma eurocidental de mundo, de ser humano e de poder é questionado interpelado e abre-se para outras histórias, outras realidades, outras perspectivas de construir o poder, o saber e do ser no mundo. É a América Latina contando sua narrativa a partir de nós.

Formação humana

A pesquisa de Suzan Alberton Pozzer (2018), que tem a dissertação intitulada **“Infância e (de) colonialidade: reflexões sobre a formação humana”**, foi realizada na Universidade Federal de Santa Catarina. Esta pesquisa apresenta um aspecto interessante em sua construção que direciona o leitor a pensar o tema de investigação não alienada, necessariamente, com um objetivo proposto de provocação da verdade. Neste sentido, a pesquisa trabalhou um modelo de investigação que parte de uma circularidade hermenêutica para interpretar a infância. De acordo com Pozzer (2018, p. 9), “nesta perspectiva, uma interpretação principia com a compreensão parcial das partes para se alcançar uma compreensão do todo”, além disso, é um estudo de abordagem qualitativa e de procedimento bibliográfico. O diálogo com o campo escolar, não está necessariamente localizado dentro da estrutura física escola, no entanto, ao pensar a formação humana e a construção da infância desatrelada da composição colonial/moderna, aponta-se para um novo projeto escolar que baseia-se em possibilidades decoloniais para a infância.

Acreditamos que, para além de metodologias outras, referências não euroculturalizadas, lógicas hierárquicas que constituem pesquisas decoloniais não seguem um percurso único. A pesquisa de Pozzer (2018) segue uma linha interessante em pesquisas bibliográficas que contribui para uma retomada reflexiva e histórica ao transitar na construção hermenêutica da formação humana, a historicidade da infância diante da lógica da colonialidade e as possibilidades de pensar a infância mediante a decolonialidade. Chama a atenção no sentido de adentrar a profundidades distantes de uma linha reflexiva sobre as crianças, sobre a infância. Apresentamos estas informações devido a um destaque interessante na escolha metodológica da pesquisa de Pozzer (2018) em relação ao restante das pesquisas do indicador “Catherine Walsh e Educação”. A autora compreende a criança na perspectiva decolonial e não no limite da infância constituída pela modernidade/colonialidade. De acordo com Pozzer (2018, p. 19) “[...] a metodologia utilizada nesta pesquisa, quer resgatar e preparar o leitor para um olhar **histórico, psíquico, filosófico** com relação à infância”.

Destacando a importância da inserção formativa por meio de aspectos interculturais no sentido crítico enquanto combate a colonialidade, Pozzer (2018, p. 83) aponta:

A colonialidade do poder e do ser no esforço de tornar o outro algo que se quer, até que ele mesmo queira. Trazendo esta colonialidade para a formação humana, especialmente no que tange à autoformação, podemos levantar pelo menos dois aspectos interessantes: um que alerta para o interesse em “doutrinar” o outro a partir de perspectivas compreendidas como mais adequadas, podendo intervir ou influenciar desnecessariamente em seu processo de autoformação emancipada e autônoma; outro que advém da emancipação da formação, em que é permitido ao outro traçar seu caminho, onde a reserva de um favorece o desenvolvimento do outro, como outro.

Pensar a Interculturalidade Crítica a partir da busca pela formação humana consiste em promover interações positivas entre os sujeitos desestruturando a ideia hierárquica de conhecimento e cultura entre os povos. Sinalizamos que a formação humana consiste em uma relação intercultural crítica. Os documentos promovem a inserção de temas afrodiáspóricos, indígenas, latinos-americanos e caribenhos e realizam a interculturalidade funcional. Muitas vezes reafirmando estereótipos de poder fundamentados na ótica eurocêntrica do conhecimento.

Enquanto um elemento decolonial é visível a compreensão teórica e

metodológica ao destacar propostas para novas relações humanas, a partir de um deslocamento conceitual permitindo uma outra ideia de infância deslocada da ideia cerceadora da colonialidade. Na pesquisa a seguir, de Reyes Ramirez (2018), que também integra o grupo de pesquisas voltadas para a Formação Humana, apresentamos reflexões semelhantes do campo filosófico que destacam profundidades fundamentais para pensar a colonialidade do ser que estão associadas à concepção de infância e a experiência colonial de crianças.

Na tese de Olga Lucía Reyes Ramírez (2018), Reyes intitulada “Movimientos de re- existencia de los niños indígenas en la ciudad. Realizada na germinaciones en Las Casas de Pensamiento Intercultural en Bogotá, Colombia”, defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a autora investigou a vida de crianças indígenas na cidade de Bogotá, Colômbia que vivem nas Casas de Pensamento Intercultural (CPI)¹⁵. A autora trabalhou a concepção antropológica da infância no contexto ocidental e, tendo por base o autor colombiano, Adolfo Albán Achinte, aborda sobre a re-existência dos povos e também busca compreender as formas de existência de crianças indígenas na cidade. Metodologicamente, é um estudo qualitativo, hermenêutico e crítico desenvolvido por meio de construção e análise de fontes bibliográficas. Foram realizadas entrevistas estruturadas e semi-estruturadas, além de observações, fotografias e diário de campo. Para melhor desenvolvimento da investigação, foram realizados encontros com os sujeitos que fazem parte da vida das crianças indígenas, como, os médicos, professores e familiares.

O local escolhido é a Casa de Pensamento Intercultural, localizada em Bogotá, na Colômbia. O diálogo com o campo escolar está na vivência das crianças nos encontros culturais, onde a autora chama-o de Pedagogia Mestiça, neste sentido a lógica educacional transcende o entendimento de espaço escolar e se propõem a integrar com crianças não- indígenas, não na reprodução lógica colonial de ocidentalizar uma tradição indígena, mas na integração cultural de forma crítica, por

¹⁵ Considerando a conturbada realidade colombiana, diversos fatores incentivam as comunidades indígenas que migraram para a cidade e permanecerem nela. Neste processo, as crianças indígenas pequenas se afastam das possibilidades e vivências oferecidas pelas comunidades e territórios de origem, para se construir como indígenas. Diante dessa realidade, surgem em 2007 as Casas de Pensamento Intercultural (CPI) de Bogotá, como forma de dar uma resposta pertinente à primeira infância indígena (meninos e meninas entre três meses e cinco anos), que moram na cidade. Esta pesquisa aborda as estratégias de existência e re-existência que as crianças indígenas, suas famílias, comunidades e as equipes pedagógicas das CPIs forjam no coração de Bogotá, como espaços vivenciais para se constituírem como indígenas (Reyes Ramirez, 2018, p. 10).

meio da valorização dos saberes indígenas, como a língua materna, a medicina, etc.

Ao propor analisar teses e dissertações a fim de compreender a presença do conceito Interculturalidade Crítica nas pesquisas, concluímos que a tese de Reyes Ramírez (2018) apresenta uma maior aproximação com o conceito. Tal autor avança em pontos indicados principalmente por Pozzer (2018) e traz para o universo acadêmico um processo formativo decolonial e de integração crítica realizado na CPI de Bogotá.

A profundidade da pesquisa de Reyes Ramírez (2018) ao construir um olhar não objetificado para a existência de crianças indígenas, é uma expressão pontual para pesquisas decoloniais que assumem a Interculturalidade Crítica como caminho, ou um dos caminhos analíticos e reflexivos no processo da pesquisa. Pois, ao se tratar de uma linha teórica que vem sendo discutida por diversos pesquisadores e autores, o caminho analítico, muitas vezes, continua na mesma lógica cartesiana das Ciências Humanas, na exotificação, e na objetificação. Ultrapassar o limite científico é o grande desafio para as pesquisas decoloniais. Porque, por mais que saia do quadrado científico hegemônico, ser contra-hegemônico não se limita a mudança temática ou no referencial teórico. Mas, como se trata as temáticas, quais os caminhos a escolher para construir e reconstruir uma ciência decolonial, é um giro epistêmico.

Tanto no texto de Pozzer (2018) quanto no de Reyes Ramírez (2018), o caminho escolhido, bibliograficamente, é transcender os olhares da modernidade sobre a infância e sobre as crianças, sendo uma escolha de “entrada” para as reflexões e análises nas pesquisas, para Reyes Ramírez (2018, p. 83), “La categoría de infancia ha sido enmarcada principalmente en las lindes de la modernidad”.

Realizar o chamado Giro Decolonial é retomar a narrativa hegemônica da modernidade, construindo narrativas, pesquisas, reflexões, análises e metodologias através de outros pontos de partida.

Por su parte, la reflexión metodológica recopila brevemente mis vivencias en el proceso de estar junto a las comunidades indígenas. En este apartado hago énfasis en los elementos de lo femenino que caracterizaron mis sucesivas aproximaciones a las CPI, desde las rutas trazadas por un enfoque de investigación colaborativa (Reyes Ramírez, 2018, p. 83).

Neste caso, a partir de uma experiência decolonial vivida na CPI, a investigação colaborativa proporcionou tanto para as crianças quanto para a pesquisadora a compreensão da apropriação da Interculturalidade Crítica no processo de construção

circular dos saberes, abrindo caminhos para melhor entendimento das vivências do grupo.

El Otro increpa, cuestiona, por momentos incómoda desde su presencia desacoplada y la intención de la interculturalidad tampoco es lograr que todo encaje. Por eso la necesidad de asumir la interculturalidad como un campo siempre abierto y en tensión, en el que se encuentran diversos intereses, posibilidades y trayectorias históricas, que requieren ser reconocidas en su complejidad y en su constante dinamismo (Reyes Ramírez, 2018, p. 112)

Por fim, enquanto um aspecto de compreensão teórica e prática do conceito de Interculturalidade Crítica, a autora aponta o processo intercultural crítico como elementos constantes e não instáveis, ou até mesmo na lógica salvadora de uma proposta intercultural de harmonização dos povos e culturas. A resposta nunca será única.

Movimentos Sociais

A tese de Luciane Rocha Ferreira Pielke (2018) tem por título, “Educação em economia popular solidária: experiências pedagógicas que libertam?” E foi defendida na Universidade do Vale do Rio do Sinos, POR A CIDADE. O objetivo foi investigar os sentidos e significados - individuais e coletivos - atribuídos pelas pessoas que participaram dos processos educativos de duas experiências de educação, nascidas de projetos de política pública, regidos por editais financiados pela SENAES: a segunda versão do Centro de Formação e Assessoria Técnica em Economia Solidária (CFES Regional Sul/2013- 2017) e o Projeto Municipal de Ações Integradas de Economia Solidária de São Leopoldo/RS (2013/2016). Diante disso, buscou perceber possibilidades e limites para a construção/consolidação de uma política pública de educação e assessoria técnica em Economia Solidária. A metodologia é o grande destaque desta pesquisa: a autora afirma que se trata de uma produção artesanal militante intelectual/pesquisa participante¹⁶, ou seja, as fontes históricas, ou, como

¹⁶Com a Fenomenologia e a Educação Popular, com a Dialética Existencial, com a Ontologia do Ser e as Epistemologias do cotidiano, coluna vertebral do olhar teórico metodológico assumido, valorizamos a humanização do processo ao situar 161 existencialmente e localizar historicamente a pesquisa. As dimensões centrais de cada perspectiva trabalhada encontram-se de forma articulada e transversal nas relações estabelecidas em torno da construção teórica, metodológica e empírica (Pielke, 2018. p. 161).

autora chama, *mediações pedagógicas* estão situadas nos materiais produzidos pelos colaboradores da pesquisa. A Análise de Conteúdo (AC), conforme Bauer e Gaskell (2004), também é indicada como base da metodologia devido ao grande número de materiais colhidos dos participantes das atividades. As discussões nesta pesquisa ocorrem com o Movimento Social Popular (MSP) - Projeto de Ações Integradas de Economia Solidária de São Leopoldo/RS e outro Regional - Centro de Formação e Assessoria Técnica em Economia Solidária da Região SUL (CFES SUL II). O diálogo com o campo escolar, está localizado no processo pedagógico de participação social.

Finalizamos a seção com esta pesquisa justamente devido ao fato da mesma trazer elementos fundamentais para o objetivo de nosso estudo. Na pesquisa de Pielke (2018) foi elaborado um caminho não só de questionamentos da construção ontológica e epistemológica da sociedade atual, mas também de proposições ontológicas e epistemológicas reais, ao construir uma pesquisa integrada diretamente com os saberes do movimento social e os saberes acadêmicos, por meio de um diálogo possível. Isso é muito interessante, pois, na linguagem exposta na tese são colocados em destaque desenhos outros, traços do sensível, valorização do saber contra hegemônico recorrendo a uma estrutura não convencional. O sentimento que tivemos ao analisá-la, foi exatamente de incômodo devido a realização de sua pesquisa fora do pavimento social. Neste sentido é necessário sairmos do lugar cômodo analítico da lógica cartesiana para darmos lugar para uma análise decolonial.

Tal apontamento é necessário pois, tratamos, especificamente, de pesquisas acadêmicas, já compreendendo o poder de linguagem e do saber atribuídas à academia. No entanto, buscar nas respectivas pesquisas propostas pedagógicas e rupturas de poder, saber e ser é uma tarefa complexa, visto que categorizar, ou classificar estas partindo da mesma lógica epistemológica eurocentrada é pôr em contradição toda análise realizada. Pielke (2018, p. 25), aponta: “É uma opção estética que acolhe também a importância de “resgatar” ou “reavivar” nossa sensibilidade/afetividade”.

A pesquisa e a militância podem coexistir dentro da academia, ao reafirmar a importância do saber constituído em espaços não escolares/acadêmicos, e dos movimentos sociais, bem como ao reinventar as produções acadêmicas enfrentando a lógica cerceadora da ciência humana hegemônica.

Entendi que a militância co-habita estes mundos a partir das existencialidades possíveis. Desse modo, ela, a militância, torna-se

uma filosofia de vida que pode transitar em vários lugares ampliando nossas relações, fortalecendo laços sociais elementares. No contraponto, estão a linguagem e os rituais acadêmicos que ainda são um desafio. Os conceitos, os protocolos, o ritmo, o produtivismo, os discursos e as práticas acadêmicas hegemônicas lembram uma esfinge: quando se pensa estar decifrando-a, ela nos engole (Pielke, 2018, p. 28).

Neste sentido, ao pensar que a academia não só violenta como desumaniza - o desumanizar foi um princípio científico de valor social no século 19- é interessante pensar que trabalhar com algumas noções interpretativas não mecanizadas, já sinalizam caminhos decoloniais de realizar pesquisas. Pielke trabalha com o diálogo, com a participação, com as experiências de vida, a consciência/conscientização e a libertação. Percebemos o quanto as relações dialógicas ou dialogicidade são fundamentos prioritários na contribuição de uma sociedade e de uma educação decolonial. A experiência em uma sociedade que parte dos princípios da Matriz Colonial do Poder, nos faz enquanto sociedade, a pensar a decolonialidade com o princípio da conversa, da escuta atenta, da empatia e da experiência vivida do outro. Os movimentos sociais em diálogo horizontal com a academia formam e ajudam a compreender as relações desiguais das epistemologias dentro da academia, colaborando para a produção de conhecimento a partir das nossas experiências, e não ao contrário.

Na pesquisa de Pielke (2012, p. 66), é possível encontrar um fator fundamental da Interculturalidade Crítica como um “posicionamiento como proyecto político, social, ético y también epistémico”. A resistência em pesquisas e experiências que tratam de decolonialidade do poder, ser e saber enquanto prática na pesquisa, ao realizar um giro das normativas cartesianas das ciências humanas é posicionar-se frente a elas. No contexto da modernidade/colonialidade essa realidade tornou-se um nó, existe o movimento de reprodução da colonialidade - consciente ou inconsciente - na pesquisa vivida, mas, ao mesmo tempo existem ações decoloniais, que ocorrem de forma “enosada”.

A concepção do especismo, no contexto de produção de conhecimento, é muito importante no contexto de prevenção da natureza e sua conexão direta com a construção social do ser humano. Coloca-se o ser humano diante da hierarquia de espécie. No mundo moderno/colonial esta lógica foi pressuposto para explorar incansavelmente a natureza e deu lugar para as vaidades intelectuais marcadas por

epistemologias prepotentes.

Pielke, ao envolver-se diretamente na pesquisa articulando com os colaboradores, percebe que o grande desafio é justamente desobedecer e desautorizar. Destacamos um momento do processo metodológico do CFES REGIONAL SUL II (CFES II) que atua com uma proposta pedagógica decolonial que fere aspectos da racionalidade cartesiana e dá lugar a uma racionalidade sensível a processos educativos.

De acordo com Pielke (2018, p. 193):

a opção foi fazer dos registros (Caderno de Campo, Relatórios coletivos da Sistematização da Experiência (inclusive eixos produzidos para as Oficinas) e individuais das Cartas Pedagógicas (Avaliação Final das Metas 04 - Etapa 1 (05 Módulos) e Etapa 3 (03 Módulos)) os materiais básicos para análise. São considerados também os momentos de confraternização, da vivência do afeto, da mística, da comensalidade, da poesia e da música. Este momento está organizado em torno dos conteúdos, reflexões e dimensões nascidas destes materiais, contudo muito mais do vivido foi valorizado.

Considerar momentos que transcendem elementos da colonialidade do saber, como registros objetivos e qualitativos de determinadas experiências, reinventando o espaço e dá lugar a confraternização, a elementos intersubjetivos e subjetivos do ser humano, é possibilitar a valorização da dignidade (realidade) humana, é compreender a sensibilidade como elemento primordial para uma nova realidade epistêmica e não um elemento facultativo.

É interessante que todo processo vivenciado nesta pesquisa participante trouxe dinâmicas de construção e partilha de conhecimento, envolvimento do movimento social e dos agentes universitários, bem como artigos interdisciplinares de todo processo vivenciado com destaque se dá pela participação quase unânime das mulheres. A Interculturalidade Crítica parte justamente dessa integração genuína entre grupos distintos que compartilham realidades comuns.

Chegar ao final das análises, é o lugar do não final, pois não muitos elementos, experiências e detalhes que podem ser considerados reflexões e propostas da manifestação da integração cultural crítica. Mas, o que cabe até aqui, é um sentimento de desconforto, pois a academia, mesmo que tenha setores contra-hegemônicos, nem sempre é um local fácil de sair, ainda mais quando essa lógica colonizadora, sexista, racista e capitalista nos beneficia em alguma instância. No entanto, é nestas rachaduras, epistemológica e ontológica representadas nas quinze pesquisas que o

pavimento acadêmico vai se desequilibrando dando espaço para um sentimento de oxigenação.

As pesquisas do descritor “Catherine Walsh e Educação” que revisitamos, problematizam e propõem olhares decoloniais, trazem algo comum: a resistência à colonialidade do saber diante das temáticas abordadas. A manifestação da Interculturalidade Crítica em cada pesquisa se evidencia com singularidades, mesmo em temáticas semelhantes, os caminhos percorridos das pesquisas traçam um horizonte decolonial mediante a valorização das epistemologias locais, latino-americano e afrocêntrico e ressaltam as apropriações da Interculturalidade Crítica mediante algumas bases: dialógica, sensível e com demarcação da figura do dominador/dominado, referenciais teóricos de origem brasileira, latina e afrodiáspórica.

Foi possível encontrar alternativas para desenvolver práticas pedagógicas baseadas no diálogo e no reconhecimento dos saberes locais. As possibilidades de transitar nos referenciais do pensamento decolonial, tanto nas pesquisas bibliográficas quanto nas pesquisas empíricas que focam na experiência vivida colonial. As pesquisas de Nogueira (2020) e Pinon (2020) representam no campo da história um ponto importante, a possibilidade de criar e recriar técnicas que não atendam apenas a demanda do mercado neoliberal, mas atendam uma demanda pedagógica, histórica e social decolonial. Os referentes pesquisadores ao propor alguma ação, não se distanciam da lógica decolonial de construir pesquisas.

Ainda nesse aspecto da história, o uso da história oral e de relatos como fonte histórica também sinaliza enfrentamentos a Matriz Colonial do Poder, compreendendo que a história oral, é, de acordo com Walsh (2012, p. 66)

“proyecto que afianza para la transformación de las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, racialización, subalternización e inferiorización de seres, saber e modos, lógicas y racionalidades de vida”.

Outro aspecto da apropriação da Interculturalidade Crítica é da demarcação do explorador/explorado, atentando-se a um fator relevante: que na sociedade vigente pode-se encontrar as duas figuras em um sujeito só.

Ao compreender que enquanto sujeitos que vivem no contexto colonial/moderno e de uma interculturalidade relacional, nas referentes pesquisas as temáticas indígenas foram as que mais apareceram, inclusive ao retomar o primeiro

descriptor analisado neste capítulo, “Educação e Interculturalidade Crítica”, a presença da temática indígena se destaca trinta e nove vezes (39). Acreditamos que o questionamento não circula somente temática em si, mas avança quanto à utilização dos instrumentos analíticos cartesianos na construção de dados, no formato das entrevistas e nas perguntas elaboradas.

Estes são alguns elementos a se repensar ao construir pesquisas de propostas decoloniais. Para não cair no fatalismo no que é ou não apropriado o conceito de Interculturalidade Crítica, pois nenhuma pesquisa adentra a isso, pelos próprios limites acadêmicos. É possível encontrar nas pesquisas de temáticas indígenas propostas pedagógicas importantes ao construir narrativas não eurocêntricas sobre as organizações comunitárias indígenas, as heranças culturais, os princípios epistemológicos, visando a valorização do saber pesquisador indígena sem a supervalorização do saber do pesquisador não indígena.

Outro elemento que chamou a atenção nas pesquisas é a perspectiva da natureza, atentando-se e questionando o apreço exagerado pelos aspectos sociais e uma afeição menor pelas discussões socioambientais. Nesta linha, os pesquisadores trazem para o centro do debate, a reflexão de que a exploração da natureza é também a decadência da espécie humana. Em vista disso, a pesquisa de Pielke (2018), que trata de modo mais direto sobre os movimentos sociais, considera a experiência de luta do movimento, tanto na organização coletiva quanto na experiência vivida de grupos, coletivos e organizações que surgem a partir de uma demanda de resistência a colonialidade/modernidade e propõem repensar as lógicas de produção de poder, de ser e do saber que coexiste com o tratamento zeloso pela natureza.

O ler, reler e se afogar nas referentes pesquisas nos levaram ao desânimo e a emoção de que todas essas experiências e exemplos de manifestações da Interculturalidade Crítica acabam em um diálogo circular de horizontalidade, desierarquização e de retomada da humanidade. No olhar das pesquisas os caminhos presumem a retomada do sensível como eixo para reconstrução do saber, da reinvenção do ser, fundamentada no princípio da dignidade humana e a retomada do poder na ordem anti-parasita da natureza.

5 PENSAMENTOS FINAIS: FISSURAS POSSÍVEIS

Ao mergulhar nas pesquisas analisadas, enquanto um processo metodológico e pedagógico decolonial, foi necessário aprender e desaprender os vícios cartesianos para reaprender caminhos metodológicos que desafiam o sistema de conhecimento reforçado pelo poder colonial.

No percurso desta pesquisa percebemos o impacto social mundial advindas das heranças coloniais na perpetuação da lógica do poder, do saber e do ser. A colonialidade, como face velada da modernidade, fomenta a supervalorização dos elementos epistemológicos, ontológicos e culturais da Europa e do Norte Global, e é diante da narrativa inventada que a cultura eurocidental conquistou e se definiu como precursora da modernidade e potência global a partir da cultura da Conquista.

Diante disso, partindo das reflexões realizadas neste estudo, é fundamental destacarmos o período da egopolítica concomitante às ações de rupturas advindas dos Movimentos Epistêmicos para pensarmos dois grandes pontos que elegemos como balizadores para concluir esta pesquisa. O primeiro, trata de abordar como esta pesquisa poderá desaprender com as rachaduras de um pavimento social-cartesiano presente na educação escolar para aprender novamente um modelo educacional decolonial, e, o segundo ponto, é revistar os limites metodológicos presentes nas teses e dissertações ao se basearem no Pensamento Decolonial.

A narrativa epistêmica no período da egopolítica tem como referência do saber e do ser a subalternização epistemológica dos conhecimentos não-europeus, que se amplia no contexto cultural, econômico, social e político.

Diante disso, como uma das formas de perpetuar os mecanismos da colonialidade do saber no mundo, foi instaurado no campo escolar/acadêmico o conhecimento necessário e valorizado para existir em um mundo capitalista, ou seja, o eurocentrismo.

Os Movimentos Epistêmicos no contexto da egopolítica já se moviam contra a narrativa única da lógica eurocidental de existir. E o mais interessante na existência dos Movimentos Epistêmicos foram e são as multiplicidades estratégicas criadas para combater o colonialismo/imperialismo/colonialidade no mundo.

Esta pesquisa, ao analisar estudos que se comunicam com a educação escolar, nos fazem refletir modos de contribuir para pensar outras formas de educação.

A Interculturalidade Crítica enquanto modelo de fissura do pavimento

epistêmico e social, foi apropriada nas quinze pesquisas analisadas. No entanto, é evidente a existência de lacunas presentes nos estudos, o que é previsível, devido a estrutura eurocidental da academia. Diante das experiências das pesquisadoras e pesquisadores, percebemos caminhos possíveis de rupturas no pavimento social presente na escola ao partirmos de uma perspectiva das Pedagogias Decoloniais, fundamentada em outros autores, outras metodologias, outras narrativas que não estão no lugar do cânone ocidental.

Quando destacamos os Outros, partimos dos princípios de valorização do território e da preservação da cultura local ao pensarmos a educação escolar. Isso não significa negar discutir a narrativa dos conquistadores, mas analisá-la de maneira crítica e não romantizada, como argumenta Ranajit Guha (1997) ao destacar que a narrativa eurocidental é produzida exogenamente e endogenamente.

Não se trata apenas da inserção, mas de procedimentos metodológicos pensados a partir da dinâmica existencial de cada comunidade e de cada lugar. Só implantar curricularmente, indicar em referenciais, projetos pedagógicos ou bases nacionais não é o suficiente, mesmo sendo fundamental a garantia legal dessas práticas pedagógicas. É no cotidiano, na cultura escolar, no interior da escola que esses saberes deveriam ser tratados com sensibilidade, atenção, responsabilidade e compromisso. Acreditamos que o lugar de pertencimento e sensibilização traz a responsabilidade de toda comunidade escolar com a perpetuação, valorização e resistência do conhecimento local. O movimento é coletivo.

Como um modelo de ruptura epistêmica colonial e de apropriação da Interculturalidade Crítica presente nas pesquisas analisadas concluímos sobre a importância de pensar a educação escolar a partir do território que valorize educadores e educadoras que utilizem práticas pedagógicas em consonância com a cultura local. A educação cartesiana visa o controle e não desenvolvimento intelectual. Promover autores e autoras que trabalham pedagogicamente os aspectos intelectuais formativos das culturas de acordo com suas comunidades é uma ação de ruptura. Não se trata só de inserir outros autores, mas trabalhar de forma crítica os saberes que cada território produz. Isso nos leva a caminhos de diálogo, desconstrução de narrativas estereotipadas, integração de conhecimentos ancestrais e valorização da realidade local.

O outro ponto de reflexão a partir do mergulho nas pesquisas, são os caminhos metodológicos escolhidos para pesquisas decoloniais. Ao mergulhar nas quinze teses

e dissertações foi possível identificar arestas metodológicas ao tratar a complexidade de cada tema. A ciência moderna eurocêntrica hierarquiza, classifica saberes e processos, dando lugar verticalizado dentro da ciência, no topo o erudito e na base, o marginal. As pesquisas abordam temáticas não convencionais, utilizam referências teóricas locais, pesquisadores e pesquisadoras decoloniais, destacam saberes dos estudantes e se aproximam das escolas visando trabalhar “com” e não “sobre”. Todas essas ações nas pesquisas caminham em direção a Interculturalidade Crítica.

As pesquisas rompem a ordem cartesiana ao compreender caminhos científicos modernos e suas violências, examinando de modo crítico o referente caminho, bem como percorreram horizontes de rompimento do padrão colonial de construção do saber, desobedecendo academicamente ao sair do lugar do dualismo certo/errado, bom/ruim, verdade/inverdade. Caminhando em direções de reflexões, saberes não valorizados e trazendo em suas pesquisas o lugar de valor epistêmico e ontológico como espaços de construção comunitária do conhecimento. Além do lugar dos pesquisadores pontuar o compromisso social e político em assumir narrativas e práticas decoloniais.

Outra ruptura destacada nas pesquisas foi a forma de perceber como o processo pedagógico aconteceu por meio das práticas de participação social nos mostrando possibilidades de conhecimento ao valorizar a experiência pedagógica de luta dos movimentos sociais que estão fundamentadas no princípio da dignidade humana e na justiça social.

Diante desses caminhos apontados na Interculturalidade Crítica e da Pedagogias Decoloniais com Catherine Walsh, rever tanto o diálogo escolar e as metodologias de pesquisas como as propostas decoloniais são rupturas que requerem responsabilidade social e interesse coletivo. A produção do saber tem desenhos, percursos, sabores, cheiros e sentidos diferentes para as inúmeras culturas e sociedades.

Mesmo se buscamos compreender uma prática específica, uma teoria, um fenômeno, as respostas para romper pavimentos sociais cartesianos na educação e pesquisa têm princípios variáveis.

A semente da ciência está na pluralidade das perspectivas coexistirem e não no panorama singular da existência.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução de Julia Romeu. [São Paulo]: Companhia das Letras, 2009.
- ALMEIDA, Edielso Manoel Mendes de. **Educação escolar indígena: um estudo do diálogo entre os saberes indígenas e o conhecimento escolar no currículo em ação nas escolas indígenas**. 2019. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22528>. Acesso em: 19 ago. 2022.
- AQUINO, André Ribeiro de. **O diálogo intercultural como alternativa ao universalismo assimilacionista dos direitos humanos**. 2018. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32742>. Acesso em: 27 out. 2022.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, DF, v. 11, p. 89-117, ago. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>
- BORGES, Angela Cristina. **Tambores do sertão, diferença colonial e interculturalidade: entrelaçamento entre umbanda/quimbanda e candomblé angola no norte de Minas Gerais**. 2016. Tese (Doutorado em Ciência da Religião) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/1973/1/Angela%20Cristina%20Borges.pdf>. Acesso em: 17 out. 2022.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação alternativa na sociedade autoritária. **Perspectivas e Dilemas da Educação Popular**, Paris, v. 2, p. 171-202, 1984.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Covid-19 no Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html. Acesso em: 16 dez. 2021.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006**. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 27 out. 2022.
- BRUGGER, P. O vôo da águia: reflexões sobre método, interdisciplinaridade e meio ambiente. **Educar**, Curitiba, n. 27, p. 75-91, 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/76146822/O_v%C3%B4o_da_%C3%A1guia_reflex%C3%B5es_sobre_m%C3%A9todo_interdisciplinaridade_e_meio_ambiente?uc-g-sw=66885921. Acesso em: 9 nov. 2022.
- BULL, Vanessa Nicocelli. **O estudo da migração no ensino fundamental: humanizando sujeitos e saberes**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/213419>. Acesso em: 27 out. 2022.
- COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 36-61, ago. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413->

24782003000200004

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos culturais: uma introdução. **O que é, afinal, Estudos Culturais**, São Paulo, v. 3, p. 133-166, 2000. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5745079/mod_resource/content/0/Aula%2012b_Silva_Escosteguy%20%20O%20que%20e%2C%20afinal%2C%20Estudos%20Culturais.pdf. Acesso em: 27 out. 2022.

FUCHS, Henri Luiz. **A formação docente a partir de currículos decoloniais: análise de experiências instituintes em cursos de pedagogia na Abya Yala**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/1163>. Acesso em: 19 ago. 2022.

GRANIER, Noeli Borek. **Experiências de “convivência pedagógica” a partir de outras epistemologias em processos formativos de educadores ambientais**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2017. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/4571>. Acesso em: 19 ago. 2022.

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

GUHA, Ranajit. **Subaltern studies reader, 1986-1995**. [S. l.]: University of Minnesota Press, 1997.

LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LIMA, Júnia Marúsia Trigueiro de. **O “caminhar das palavras” : um estudo sobre formas de resistência no discurso zapatista, 1994-2005**. 2009. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de Brasília, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/5049>. Acesso em: 4 abr. 2023.

LIMA, Valdemar de Assis. **A educação museal no pensamento museológico contemporâneo: musealidade da educação e delineamentos para uma proposta política educacional a partir do uso social da memória**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188265>. Acesso em: 19 ago. 2022.

LOPES, Nádia da Luz. **Quando os pensamentos se expandem em todas as direções: caminhos para compreender as recentes criações indígenas no Brasil**. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos de Literatura) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/193041>. Acesso em: 27 out. 2022.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: GROSGUÉL, Ramón; CASTRO-GÓMEZ, Santiago (ed.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del**

capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MARIA, Mirella Aparecida dos Santos. **Transgredir para educar: das "mulatas" de Di Cavalcanti às propostas pedagógicas engajadas e decoloniais**. 2018. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/157161>. Acesso em: 19 ago. 2022.

MARTINS, Marcos Francisco. Educação não escolar: discussão terminológica e mapeamento dos fundamentos das tendências. **Contrapontos**, Itajaí, v. 16, n. 1, p. 40-61, abr. 2016. DOI 10.14210/contrapontos.v16n1.p40-61

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-17, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

MOURA, Eduardo Junio Santos. **Des/obediência na de/colonialidade da formação docente em arte na América Latina (Brasil/Colômbia)**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-BBPHAY>. Acesso em: 19 ago. 2022.

NOGUEIRA, Sheila Lima. **Repensando a aula de história: decolonialidade, resistência e protagonismo**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/213526>. Acesso em: 19 ago. 2022.

NUNES, Victor Hugo Basílio. **Ilê oju odé: políticas de resistência e territorialidades no candomblé de Goiás**. 2018. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8327>. Acesso em: 27 out. 2022.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p.15-40, abr. 2010.

OLIVEIRA, Sil Lena Ribeiro Calderaro. **Antes que o tempo passe tudo a raso: tambores matriarcais do grupo de Carimbó Sereias do Mar da Vila Silva em Marapanim, no Pará**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação de História e Sociologia da Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/194185>. Acesso em: 19 ago. 2022.

PARREIRA, Tainara de Souza. **Entre livros e lutas, quilombos e culturas-pela valorização da cultura quilombola**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2018. Disponível em: <https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/2613>. Acesso em: 19 ago. 2022.

PELLICER, Lúis; GRASSO, Daniele. Os 10% mais ricos com 76% do patrimônio do planeta, o retrato da desigualdade na pandemia. **Él País**, Madri, 7 dez. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/economia/2021-12-07/os-10-mais-ricos-com-76-do-patrimonio-do-planeta-o-retrato-da-desigualdade-na-pandemia.html>. Acesso em: 19 ago. 2021.

PIELKE, Luciane Rocha Ferreira. **Educação em economia popular solidária: experiências pedagógicas que libertam?**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6925>. Acesso em: 19 ago. 2022.

PINON, Alerrandson Afonso Melo. **O ensino de história da África e da cultura afro-brasileira: uma proposta de ação decolonial em conexão com a didática da história**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/12672>. Acesso em: 19 ago. 2022.

POZZER, Suzan Alberton. **Infância e (de) colonialidade: reflexões sobre a formação humana**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação de Filosofia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/195824>. Acesso em: 19 ago. 2022.

PRETO, Fernanda Fontes. **Formação de professores, interculturalidade e educação indígena: contribuições descoloniais no espaço da escola regular**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2017. Disponível em: <https://svr-net20.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/815/1/ffpreto.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005. p. 117-142.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patrícia; ELIZALDE, Paz Concha. **Uma breve história dos estudos decoloniais**. Tradução de Sérgio Molina e Rubia Goldoni. São Paulo: Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, 2019.

REYES RAMÍREZ, Olga Lucía. **Movimientos de re-existencia de los niños indígenas en la ciudad: germinaciones en las casas de pensamiento intercultural en Bogotá, Colombia**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/174372>. Acesso em: 19 ago. 2022.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Nágila Oliveira dos. **Revista África e africanidades: educação antirracista na perspectiva de docentes da educação básica**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2017. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/2183>. Acesso em: 27 out. 2022.

SILVA, Ana Lucia Ferreira da; SILVA, Muriel Luvison Nunes da; ALMEIDA, Nayara Aparecida dos Santos. Atuação do pedagogo no regime aberto: considerações a partir da educação não formal. *In*: JORNADA DE DIDÁTICA, 5.; SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CEMAD, 4., 2018, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2018. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/V%20Jornada%20de%20Didatica%20e%20IV%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD%20Saber%20e%20praticas%20da%20docencia%20>

%20eixo%203/A%20ATUACAO%20DO%20PEDAGOGO%20NO%20REGIME%20ABERTO.pdf. Acesso em: 27 out. 2022.

SOUZA, Fernanda Sanjuan de. **Trajetórias formativas e histórias**: aprendizagens que vovó Cici deixou cair no meu ouvido. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/27660>. Acesso em: 27 out. 2022.

SOUZA, Renata Andrade de Lima. **A relação do letramento acadêmico matemático com o habitus dos estudantes cotistas**: estudo de caso na UFRPE. 2019. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/211375>. Acesso em: 19 ago. 2022.

UEL – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Projeto político-pedagógico do curso de medicina – PPPed**. Londrina: UEL, 2010a. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/PPP%20-%202010.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2022.

WALSH, Catherine. Biographical presentation. **Catherine Walsh**. [S. l.], 13 enero 2019. Disponível em: <https://catherine-walsh.blogspot.com/search/label/Biographical%20Presentation>. Acesso em: 15 nov. 2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo y Pensamiento**, Bogotá, v. 24, n. 46, p. 39-50, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/860/86012245004.pdf>. Acesso em: 27 out. 2002.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/download/3412/1511/11051>. Acesso em: 15 nov. 2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas**, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 6-39, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002/10532>. Acesso em: 27 out. 2022.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, estado, sociedad**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Ediciones Abya Yala, 2009.

WALSH, Catherine. Movimientos sociales, universidades y redes decoloniales en América Latina. [Entrevista cedida a] Pablo Quintero. **Revista Otros Logos**, Neuquén, p. 245-259, dic. [2008]. Disponível em: https://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/Revistas/0002/Entrevista_de_Pablo_Quintero_%20a_Catherine.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales tomo I**: prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y (re) vivir. Quito: Editorial Abya Yala, 2013.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales tomo II**: prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y (re) vivir. Quito: Editorial Abya Yala, 2017.

WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogías decoloniales prácticas insurgentes de resistir, re(existir) y re(vivir)**. [S. l.: s. n.], [2012]. t. 1. (Serie pensamento decolonial). Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6075005/mod_resource/content/1/Walsh%20-%20Pedagogias%20decoloniales%20-%20vol%201.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3874>. Acesso em: 27 out. 2022.

ZEPHIRO, Kátia Antunes. **Processo de construção do currículo para/da educação escolar indígena no Rio de Janeiro**: limites e aproximações de uma prática decolonial. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017. Disponível em:

<https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/2329>. Acesso em: 22 ago. 2022.

APÉNDICE

Apêndice A - Quadro referente ao descritor: Catherine Walsh e educação

Disponível em: [DESCRITOR: CATHERINE WALSH E EDUCAÇÃO](#)