



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ALDER DE SOUSA DIAS

**AS PEDAGOGIAS DECOLONIAIS NA PRODUÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO NO BRASIL: ENTRE APROXIMAÇÕES, TENSÕES E RUPTURAS
PARADIGMÁTICAS**

BELÉM-PARÁ

2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ALDER DE SOUSA DIAS

**AS PEDAGOGIAS DECOLONIAIS NA PRODUÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO NO BRASIL: ENTRE APROXIMAÇÕES, TENSÕES E RUPTURAS
PARADIGMÁTICAS**

Tese de pesquisa doutoral desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, e apresentada como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teoria e Práticas Educacionais.

BELÉM-PARÁ

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBDSistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará

Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

D541p Dias, Alder de Sousa.
As pedagogias decoloniais na produção stricto sensu em Educação no Brasil: : entre aproximações, tensões e rupturas paradigmáticas / Alder de Sousa Dias. — 2021.
222 f. : il.

Orientador(a): Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2021.

1. Pedagogias decoloniais. 2. Fundamentos da Educação. 3. Estado do Conhecimento. I. Título.

CDD 370.12

ALDER DE SOUSA DIAS

**AS PEDAGOGIAS DECOLONIAIS NA PRODUÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO NO BRASIL: ENTRE APROXIMAÇÕES, TENSÕES E RUPTURAS
PARADIGMÁTICAS**

Banca Examinadora

Waldir Ferreira de Abreu - Orientador

Doutor em Educação (PUC/Rio)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Ivanilde Apoluceno de Oliveira – Examinadora Externa

Doutora em Educação (PUC/SP- UNAM e UAM-Iztapalapa)
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

João Colares da Mota Neto – Examinador Externo

Doutor em Educação (UFPA-Universidad Pedagógica Nacional de Colombia)
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Damião Bezerra de Oliveira – Examinador Interno

Doutor em Educação (UFPA)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Salomão Antônio Mufarrej Hage – Examinador Interno

Doutora em Educação (PUC/SP- Wisconsin-Madison)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Aos que acreditam que Deus existe e que muda rumos na história e aos que acreditam no potencial crítico-transformador da educação, sem se deixar vencer pelos condicionantes que a permeiam.

AGRADECIMENTOS

A Deus, porque D'Ele provém tudo o que sou e todos os talentos que desenvolvi nessa terra e à minha mãe, pai e irmãos, pela compreensão ante as longas ausências em nossa convivência familiar, por todo apoio dado e por todas as aprendizagens proporcionadas.

À Rosana, com ela, aprendi o real significado de ser uma só carne pelo matrimônio, motivo pelo qual sem sua ajuda, essa tese (e muitas outras conquistas) seria inviável. À filha Márcia, pelo bálsamo que é em nossas vidas, pelo apoio com o irmão caçula, com os demais afazeres familiares, e por se manter sempre tão responsável. Ao Miguel, o caçula, cheio de energia que contagiava a casa com sua vitalidade, o devido agradecimento, pois dentro de sua infância, compreendeu minhas responsabilidades acadêmico-científicas, e, fundamentalmente, por me lembrar de que a dimensão profissional nunca é a mais importante.

Aos membros do Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, que votaram de forma favorável à minha saída para dar sequência aos estudos, e, institucionalmente, na pessoa de seu quadro docente e administrativo, à Universidade Federal do Amapá, pela licença para cursar o doutorado, mantendo os proventos do cargo.

Ao Prof. Dr. Waldir, pela abertura dada desde os primeiros dias de orientação, tratando-me com dignidade, fora dos condicionantes moderno/coloniais que obliteram o “ser” pelo *status* de “ser apenas um orientando”, na univocidade do “mesmo”. Pela confiança e liberdade depositada em relação à tese e a processos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia. Pela parceria, que nesses poucos anos, proporcionou uma intensa produção científica, incentivando a autonomia intelectual. Pelas valiosas orientações e por se mostrar presente em toda a processualidade da tese. Por fim, pela amizade estabelecida, que em nenhum momento comprometeu seu profissionalismo ou minha responsabilidade para com a pesquisa.

Aos profissionais que formam o Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, que, com empenho, têm proporcionado meios para uma formação *stricto sensu* de qualidade reconhecida nacionalmente, a despeito das dificuldades geográficas e da

desvalorização dos princípios da universidade pública, gratuita e *locus* de produção de conhecimento, bandeira de luta do atual governo federal.

Aos muitos sujeitos da comunidade paroquial da qual sou um membro, um enorme agradecimento pelo apoio e compreensão quanto a esse trabalho que agora toma forma escrita. Ao Pe. Pedro, pároco da Paróquia São Sebastião, pela compreensão, pelo incentivo, pelas direções espirituais, pelas orações e bênçãos dadas.

Ao casal Cris e Vitor, pela amizade de longa data, que tem contribuído com riquíssimos momentos dialógicos em torno das semelhanças e distinções em relação às nossas teses doutorais.

Por fim, mas não menos importante, agradeço à professora Ivanilde, e aos professores João, Damião e Salomão, pelas contribuições ímpares desde a etapa de qualificação, que conduziram, em grande medida, a escrita desse relatório.

O mestre crítico co-labora no processo. [...] O discípulo con-verge para seus condiscípulos, para a exterioridade, para reconhecer seus próprios valores (de filho novo, de geração dis-tinta como juventude, de cultura popular própria). Mas essa convergência deve ser mobilizante. Ou seja, deve poder exercer uma certa práxis educativa, onde no risco de sua própria novidade exteriorizada vá assumindo consciência de seu destino. É assim que vai surgindo o sujeito ativo, criador, construtor da nova ordem. A partir de sua situação real poderá aprender a construir o seu novo mundo. Se sempre lhe foi ensinado um mundo mítico, distante, irreal, nunca poderá crescer na realidade. A criança deve descobrir a hidrografia no riacho de seu povo; a história na vida de seu pai e de seu avô; a língua em sua linguagem infantil. A juventude deve descobrir desde a realidade local, econômica, política, a realidade do mundo. O povo deve tomar consciência crítica de sua situação de classe, de grupo, de região, desde seu mesmo mundo cotidiano.

(DUSSEL, 1980, p. 102-103, tradução nossa)

RESUMO

DIAS, Alder de Sousa. **As pedagogias decoloniais na produção *stricto sensu* em Educação no Brasil: entre aproximações, tensões e rupturas paradigmáticas.** 2021. 222f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

O relatório resulta de uma pesquisa de doutorado em Educação que tematiza as pedagogias decoloniais. A questão-problema a conduzir a pesquisa é: quais as contribuições da produção *stricto sensu* brasileira em Educação às pedagogias decoloniais? Como corolário, surgem cinco questões norteadoras, quais sejam: (a) Como escritos de Enrique Dussel, Catherine Walsh e Zulma Palermo contribuem para a constituição das pedagogias decoloniais?; (b) Como se caracteriza o pensamento decolonial na produção *stricto sensu* brasileira?; (c) Quais os marcos genealógicos das pedagogias decoloniais no Brasil, a partir das teses e dissertações em Educação?; (d) Que especificidades ocorrem no debate sobre as pedagogias decoloniais, a partir das teses e dissertações em Educação no Brasil?; e (e) Como a Educação Popular tem contribuído no debate sobre as pedagogias decoloniais, no Brasil? Constitui-se no objetivo geral da pesquisa a análise das contribuições às pedagogias decoloniais, oriundas de teses e dissertações em Educação, produzidas no Brasil. Identificar contribuições às pedagogias decoloniais a partir de escritos de Enrique Dussel, Catherine Walsh e Zulma Palermo; caracterizar o pensamento decolonial na produção *stricto sensu* brasileira; indicar marcos genealógicos das pedagogias decoloniais, desde a produção *stricto sensu* em Educação; explicitar especificidades do debate sobre as pedagogias decoloniais; e, apontar contribuições da Educação Popular para o debate sobre as pedagogias decoloniais no Brasil, configuram-se nos objetivos específicos da pesquisa. Consiste em uma pesquisa decolonial, circunscrita ao método analítico em perspectiva decolonial. Por subsunção, trata-se, mais especificamente, de uma pesquisa do tipo estado do conhecimento, de abordagem predominantemente qualitativa e de natureza bibliográfico-documental. O referencial teórico predominante é o pensamento decolonial. De modo geral, as fontes documentais foram registros de teses e dissertações, filtrados a partir do descritor de busca: “decolonial”, junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Catedi/Capes). À medida que se sistematizaram os dados coletados, foi-se realizando um movimento dedutivo, até se chegar a quatro teses, que foram lidas e analisadas, na íntegra. A análise de Dussel (1980), Walsh (2009; 2013; 2014; 2017) e Palermo (2014) e dos relatórios doutorais de Mancilla (2014), Mota Neto (2015), Rodrigues Jr (2017) e Gil (2021), confirmam a tese defendida, que: a pós-graduação *stricto sensu* brasileira em Educação tem produzido contribuições às pedagogias decoloniais, na medida em que: não se limita a reproduzir conceitos elaborados por integrantes da Rede Modernidade/Colonialidade; considera processos de resistência, luta e transformação socioeducacional ante o poderio moderno-colonial-capitalista; tendo como ponto de partida, contextos sociais locais que envolvem alteridades historicamente oprimidas, subalternizadas e invisibilizadas, sem perder de vista a relação com o global; e buscando alcançar a constituição de um mundo solidário, justo, culturalmente horizontal e pluriversal, ao encontro da transmodernidade.

Palavras-chave: Pedagogias Decoloniais. Fundamentos da Educação. Estado do conhecimento. Educação Popular.

ABSTRACT

DIAS, Alder de Sousa. **decolonial pedagogies in stricto sensu production in Brazil: between approximations, tensions and paradigmatic ruptures**. 2021. 222p. Thesis (Doctorate in Education) – Federal University of Pará, Belém, 2021.

The report is the result of a doctoral research in Education, which focuses on decolonial pedagogies. The question-problem to conduct the research is: what are the contributions of stricto sensu Brazilian production in Education to decolonial pedagogies? As a corollary, five sulling questions arise, namely: (a) How the writings of Enrique Dussel, Catherine Walsh and Zulma Palermo contribute to the constitution of decolonial pedagogies?; (b) How is decolonial thinking characterized in stricto sensu Brazilian production?; (c) What are the genealogical landmarks of decolonial pedagogies in Brazil, based on theses and dissertations in Education?; (d) What specificities occur in the debate on decolonial pedagogies, based on theses and dissertations in Education in Brazil?; and (e) How has Popular Education contributed to the debate on decolonial pedagogies in Brazil? The general objective of the research is to analyze the contributions to decolonial pedagogies, arising from theses and dissertations in Education, produced in Brazil. Identify contributions to decolonial pedagogies from the writings of Enrique Dussel, Catherine Walsh and Zulma Palermo; characterize decolonial thinking in stricto sensu Brazilian production; indicate genealogical landmarks of decolonial pedagogies, from the stricto sensu production in Education; explain specifics of the debate on decolonial pedagogies; and, pointing out contributions of Popular Education to the debate on decolonial pedagogies in Brazil, are configured in the specific objectives of the research. It consists of a decolonial research, limited to the analytical method in a decolonial perspective. By subsumption, it is, more specifically, a research of the state of knowledge type, predominantly qualitative approach and of a bibliographic-documental nature. The predominant theoretical framework is decolonial thinking. In general, the documentary sources were records of theses and dissertations, filtered using the search descriptor: “decolonial”, together with the Theses and Dissertations Catalog of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Catedi/Capes). As the collected data were systematized, a deductive movement was carried out, until reaching four theses, which were read and analyzed in their entirety. The analysis of Dussel (1980), Walsh (2009; 2013; 2014; 2017) and Palermo (2014) and the doctoral reports by Mancilla (2014), Mota Neto (2015), Rodrigues Jr (2017) and Gil (2021), confirm the defended thesis, which: the stricto sensu Brazilian postgraduate course in Education has contributed to decolonial pedagogies, insofar as: it is not limited to reproducing concepts elaborated by members of the Modernity/Coloniality Network; considers processes of resistance, struggle and socio-educational transformation before the modern-colonial-capitalist power; having as a starting point local social contexts that involve historically oppressed, subalternized and invisible alterities, without losing sight of the relationship with the global; and seeking to achieve the constitution of a solidary, fair, culturally horizontal and pluriversal world, in line with transmodernity.

Key words: Decolonial Pedagogies. Fundamentals of Education. State of knowledge. Popular Education.

Resumen

DIAS, Alder de Sousa. **Las pedagogías decoloniales en producción stricto sensu en Educación en Brasil:** entre aproximaciones, tensiones y rupturas paradigmáticas. 2021. 222p. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidad Federal de Pará, Belém, 2021.

El informe es el resultado de una investigación de doctorado en Educación, que se centra en las pedagogías descoloniales. La pregunta-problema para realizar la investigación es: ¿Cuáles son los aportes de la producción brasileña stricto sensu en Educación a las pedagogías descoloniales? Como corolario, surgen cinco preguntas matizadoras, a saber: (a) ¿Cómo contribuyen los escritos de Enrique Dussel, Catherine Walsh y Zulma Palermo a la constitución de las pedagogías descoloniales?; (b) ¿Cómo se caracteriza el pensamiento decolonial en la producción brasileña stricto sensu?; (c) ¿Cuáles son los hitos genealógicos de las pedagogías descoloniales en Brasil, basados en tesis y disertaciones en Educación?; (d) ¿Qué especificidades ocurren en el debate sobre las pedagogías descoloniales, a partir de tesis y disertaciones en Educación en Brasil?; y (e) ¿Cómo ha contribuido la Educación Popular al debate sobre las pedagogías descoloniales en Brasil? El objetivo general de la investigación es analizar las contribuciones a las pedagogías descoloniales, surgidas de tesis y disertaciones en Educación, producidas en Brasil. Identificar contribuciones a las pedagogías decoloniales de los escritos de Enrique Dussel, Catherine Walsh y Zulma Palermo; caracterizar el pensamiento decolonial en stricto sensu producción brasileña; indicar hitos genealógicos de las pedagogías decoloniales, desde la producción stricto sensu en Educación; explicar los detalles del debate sobre las pedagogías descoloniales; y, señalando los aportes de la Educación Popular al debate sobre las pedagogías descoloniales en Brasil, se configuran en los objetivos específicos de la investigación. Consiste en una investigación descolonial, limitada al método analítico en una perspectiva descolonial. Por subsunción, se trata, más específicamente, de una investigación del tipo estado del conocimiento, con un enfoque predominantemente cualitativo y de carácter bibliográfico-documental. El marco teórico predominante es el pensamiento decolonial. En general, las fuentes documentales fueron registros de tesis y disertaciones, filtrados mediante el descriptor de búsqueda: “decolonial”, junto con el Catálogo de Tesis y Disertaciones de la Coordinación para la Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (Catedi / Capes). A medida que se sistematizaban los datos recolectados, se realizó un movimiento deductivo, hasta llegar a cuatro tesis, las cuales fueron leídas y analizadas en su totalidad. El análisis de Dussel (1980), Walsh (2009; 2013; 2014; 2017) y Palermo (2014) y los informes doctorales de Mancilla (2014), Mota Neto (2015), Rodrigues Jr (2017) y Gil (2021), confirman la tesis defendida, que: el posgrado brasileño stricto sensu en Educación ha contribuido a las pedagogías descoloniales, en la medida en que: no se limita a reproducir conceptos elaborados por miembros de la Red Modernidad / Colonialidad; considera procesos de resistencia, lucha y transformación socioeducativa ante el poder moderno-colonial-capitalista; teniendo como punto de partida contextos sociales locales que involucran alteridades históricamente oprimidas, subalternizadas e invisibles, sin perder de vista la relación con lo global; y buscando lograr la constitución de un mundo solidario, justo, culturalmente horizontal y pluriversal, acorde con la transmodernidad.

Palabras clave: Pedagogías decoloniales. Fundamentos de la Educación. Estado del conocimiento. Educación Popular.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Produções que ensejaram o amadurecimento da tese.....	29
Figura 2 – Relação entre os elementos estruturantes da pesquisa.....	43
Figura 3 – Do Pós-Colonialismo à Decolonialidade: uma sumária genealogia.....	79
Figura 4 – Ranking 2020 de produção científica pela Universidade de <i>Leiden</i>.....	107

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Produções <i>stricto sensu</i> sobre o pensamento decolonial.....	100
Gráfico 2 – Produção de teses e dissertações (T/D) por tipo de instituição.....	103
Gráfico 3 – Produção de teses e dissertações por Instituições.....	104
Gráfico 4 – As dez IES que mais produziram teses e dissertações acerca do tema da decolonialidade.....	105
Gráfico 5 – Produções por sexo.....	108
Gráfico 6 – Produções <i>stricto sensu</i> por grandes áreas do conhecimento.....	109
Gráfico 7 – Temas das teses e dissertações por sexo: masculino.....	111
Gráfico 8 – Temas das teses e dissertações por sexo: feminino.....	112
Gráfico 9 – Distribuição por região de produções <i>stricto sensu</i> em Educação sobre decolonialidade.....	116
Gráfico 10 – Distribuição dos programas de pós-graduação em Educação que abordam/ram a decolonialidade.....	121
Gráfico 11 – Comparativo entre eixos temáticos, linhas de pesquisa e quantidade de registros de teses e dissertações.....	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais categorias analíticas.....	68
Quadro 2 – Integrantes da Rede Modernidade/Colonialidade.....	79
Quadro 3 – Conformação da produção sobre decolonialidade por região do país.....	101
Quadro 4 – Comparativo de percentuais entre as produções de autoria masculina e feminina.....	113
Quadro 5 – Campos temáticos das teses e dissertações em Educação.....	115
Quadro 6 – Comparativo por região do país entre as IES que têm programas de pós-graduação em Educação e as que abordaram a decolonialidade, dentro do recorte temporal de 2011 a 2021.....	117
Quadro 7 – Quantitativo de produções por região, unidades da federação e origem institucional.....	118
Quadro 8 – IES referência no debate sobre decolonialidade e Educação.....	120
Quadro 9 – Relação dos programas de pós-graduação em Educação que abordam/ram a decolonialidade por região, UF, IES e quantidade de registros: região Norte.....	122
Quadro 10 – Relação dos programas de pós-graduação em Educação que abordam/ram a decolonialidade por região, UF, IES e quantidade de registros: região Nordeste.....	122
Quadro 11 – Relação dos programas de pós-graduação em Educação que abordam/ram a decolonialidade por região, UF, IES e quantidade de registros: região Centro-Oeste.....	124

Quadro 12 – Relação dos programas de pós-graduação em Educação que abordam/ram a decolonialidade por região, UF, IES e quantidade de registros: região Sudeste – Espírito Santo e Minas Gerais.....	125
Quadro 13 – Relação dos programas de pós-graduação em Educação que abordam/ram a decolonialidade por região, UF, IES e quantidade de registros: região Sudeste – Rio de Janeiro.....	126
Quadro 14 – Relação dos programas de pós-graduação em Educação que abordam/ram a decolonialidade por região, UF, IES e quantidade de registros: região Sudeste – São Paulo.....	127
Quadro 15 – Relação dos programas de pós-graduação em Educação que abordam/ram a decolonialidade por região, UF, IES e quantidade de registros: região Sul – Paraná.....	128
Quadro 16 – Relação dos programas de pós-graduação em Educação que abordam/ram a decolonialidade por região, UF, IES e quantidade de registros: região Sul – Rio Grande do Sul.....	128
Quadro 17 – Relação dos programas de pós-graduação em Educação que abordam/ram a decolonialidade por região, UF, IES e quantidade de registros: região Sul – Santa Catarina.....	129
Quadro 18 – Relação de linhas de pesquisa em Educação mais produtoras sobre o tema da decolonialidade por região do país.....	130
Quadro 19 – Dados gerais das fontes de análise sobre o desenvolvimento teórico-prático-conceitual das pedagogias decoloniais no Brasil.....	137

LISTA DE SIGLAS

Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Catedi/Capes	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FURB	Universidade Regional de Blumenau
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
Gepea	Grupo de Estudos, Pesquisas e Práticas em Educação na Amazônia Amapaense
GEPEIF	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia
GT	Grupo de Trabalho
ICED	Instituto de Ciências da Educação
IES	instituição de Ensino Superior
Mec	Ministério da Educação
MMM	Marcha Mundial da Mulheres
Nep	Núcleo de Educação Popular Paulo Freire
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC-MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RPPDA	Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UEAP	Universidade do Estado do Amapá
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense

UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	Universidade Federal de São João Del-Rei
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UNB	Universidade Nacional de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNILASALLE	Universidade La Salle
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNISAL	Centro Salesiano Universitário de São Paulo

UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIT	Universidade Tiradentes
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina
USF	Universidade São Francisco
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	20
1.1	CAMINHOS EXISTENCIAIS QUE LEVARAM À PRODUÇÃO DA TESE.....	20
1.2	CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	32
2	SENDAS DA PESQUISA.....	44
2.1	TRILHAS EPISTEMOLÓGICAS.....	45
2.2	CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	65
3	CONTRIBUIÇÕES DA REDE MODERNIDADE/COLONIALIDADE ÀS PEDAGOGIAS DECOLONIAIS.....	71
3.1	PARA UMA COMPREENSÃO DO PENSAMENTO DECOLONIAL.....	73
3.2	CONTRIBUIÇÕES DUSSEL, WALSH E PALERMO ÀS PEDAGOGIAS DECOLONIAIS.....	81
4	O PENSAMENTO DECOLONIAL NAS TESES E DISSERTAÇÕES DO BRASIL.....	99
4.1	O PENSAMENTO DECOLONIAL NA PRODUÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> BRASILEIRA: UMA CARACTERIZAÇÃO GERAL.....	99
4.2	O PENSAMENTO DECOLONIAL NAS TESES E DISSERTAÇÕES EM EDUCAÇÃO.....	111
5	AS PEDAGOGIAS DECOLONIAIS NAS TESES E DISSERTAÇÕES EM EDUCAÇÃO: UMA PRÁXIS FRONTEIRIÇA RUMO À TRANSMODERNIDADE.....	134
5.1	UMA BREVE CARACTERIZAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE PEDAGOGIAS DECOLONIAIS: UM “CONVITE” PARA “OUTRAS” PESQUISAS.....	135
5.2	CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO ÀS COMPREENSÕES SOBRE PEDAGOGIAS DECOLONIAIS NO BRASIL.....	137

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	180
	REFERÊNCIAS.....	912
	APÊNDICE.....	202
	APÊNDICE A – DADOS GERAIS DAS TESES E DISSERTAÇÕES EM EDUCAÇÃO, SELECIONADAS PELO DESCRITOR “DECOLONIAL”	202

1 INTRODUÇÃO

Esta tese diz respeito à conclusão de um curso de doutorado. Foi produzida no âmbito de uma instituição, que conforma a macroestrutura moderno/colonial a estabelecer e manter inúmeras formas de relações de poder – as colonialidades, que serão explicitadas mais adiante. Ciente desses condicionantes (e de muitos outros), em algum grau, essa tese se pretende uma manifestação de práxis decolonial, na medida em que se utiliza dos próprios recursos do sistema para produzir subsídios científicos em favor da alteridade, da dignidade humana, em que as diversidades socioculturais que conformam o mundo convivam horizontalmente.

Para bem apontar esses elementos praxiológicos, cabe primeiramente dar ênfase aos principais caminhos existenciais que contribuíram na opção ético-político-epistemológica por esta e não outra tese. Na sequência, apresenta-se a contextualização da pesquisa em si, pelo qual são abordados – desde as “diretrizes da produção do conhecimento científico” – os elementos que conformam a pesquisa, como problema, objetivo, etc. Eis o que compõe esta seção.

1.1 CAMINHOS EXISTENCIAIS QUE LEVARAM À PRODUÇÃO DA TESE

Compreendo que o doutoramento é um longo processo que não diz respeito apenas ao tempo estipulado pela instituição promotora. Remonta a motivações exteriores como a necessidade de ascensão profissional e a mobilizações subjetivas que dizem respeito, por exemplo, à realização de um projeto de vida.

Um processo como esse – se vivido como uma prioridade e com os condicionantes favoráveis, como a possibilidade de gozar de licença para qualificação – tende a guardar forte relação com alguns caminhos existenciais da pessoa que realiza a pesquisa.

Se essa reflexão inicial procede, então é importante que se explicitem tais caminhos existenciais no contexto de uma pesquisa, sob pena de o trabalho escrito ficar carente de elementos de historicidade do sujeito que escreve. Isso porque, de um jeito ou de outro, esses caminhos existenciais contribuem para a compreensão do objeto de estudo e, mais do que isso, ajudam a destacar sua singularidade em meio a um universo de pesquisas já concluídas e mesmo em andamento.

Portanto, de nosso ponto de vista, eis alguns argumentos que justificam explicitar elementos existenciais que lancem âncoras acerca da compreensão e da singularidade do objeto de estudo. No caso, da presente tese doutoral.

Apresentados os elementos ensaísticos que justificam a seção, é chegado o momento de abordar alguns caminhos existenciais que dão “alma” à tese, pelo menos os que são julgados como os principais.

O primeiro desses caminhos existenciais é minha experiência pessoal com Deus que se deu por meio de momentos de oração pessoal, na família e na comunidade mais ampla, assim como pelo engajamento na vida litúrgica, em serviços pastorais e junto à animação de comunidades eclesiais missionárias da Igreja Católica Apostólica Romana (ICAR).

Dessa experiência pessoal, apreendi um valor que me é fundamental para toda e qualquer ação, traduzido na seguinte premissa: Deus é amor que transcende a realidade humana e que nos impele a práticas intencionalmente delineadas de amor e de ação em favor do próximo e a ter opção preferencial a quem mais precisar: no tempo de Jesus, a viúva, o jovem, o pobre, o indigente, o doente, etc.; em nosso contexto atual, toda sorte de sujeitos que fazem parte da classe oprimida e de grupos invisibilizados e subalternizados.

A radicalidade desse engajamento me levou a optar pela vida comunitária no que se convencionou chamar de Seminário e a viver parte de meu processo de formação humanista no Instituto Regional de Formação Presbiteral, onde tive minha iniciação filosófica, o que mais tarde foi determinante para minha formação acadêmica no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Na UEPA – dada a sensibilidade material proporcionada pelas minhas experiências sociais anteriores e aos estudos filosóficos – desde o primeiro ano da graduação, passei a estudar pressupostos filosóficos de Enrique Dussel¹, tendo como formadora a prof. Ivanilde Apoluceno de Oliveira². Com base nesse referencial, fui orientado por ela na Iniciação Científica e no Trabalho de Conclusão de Curso.

¹ Um dos expoentes da Filosofia da Libertação, (co)fundador da Teologia da Libertação e, mais atualmente, pertenceu à Rede Modernidade/Colonialidade.

² No ano em que ingressei no Curso de Pedagogia, em 2002, a referida professora concluiu doutorado-sanduíche entre a PUC/SP e a Universidad Autónoma de México, tendo como orientadores Alípio Casali e Enrique Dussel.

Ainda na UEPA, tive a oportunidade de ser membro atuante do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (Nep) – ao meu ver, metaforicamente, um “seminário” de formação humana, científica e profissional – onde aprendi-ensinei participando de inúmeros processos de educação popular freiriana.

Desde o caminho existencial proporcionado pelo Nep, protagonizei inúmeras experiências de formação de educadores populares a partir das quais pude testemunhar e registrar a efetividade de qualidades didáticas ao saber docente, provenientes do pensamento educacional freiriano, entre as quais se destacam: o amor, a paciência, a pesquisa sobre os saberes que os sujeitos-educandos trazem consigo, a dialogicidade, a sensibilidade e a criatividade (DIAS; OLIVEIRA, ABREU, 2019). Elemento experiencial importante para essa tese, sobretudo considerando a possibilidade de se analisar pedagogias decoloniais, a ter como antecedente a pedagogia freireana.

Esse caminho existencial nepiano também foi determinante para a decisão consciente (e coerente com os princípios cristãos descritos anteriormente) de ancorar no pensamento educacional de Paulo Freire, as pesquisas desenvolvidas no Curso de Especialização em Filosofia da Educação do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA) e no Mestrado em Educação da UEPA.

No primeiro caso, realizou-se uma pesquisa de perfil filosófico (SEVERINO, 2015) sobre a presença do pensamento educacional de Paulo Freire em produções do Grupo de Trabalho (GT) 17 “Filosofia da Educação” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Caminho existencial que conflui com a abordagem da presente pesquisa, que como será visto na Seção 2 “Sedas da Pesquisa”, do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa teórica em filosofia da educação (SEVERINO, 1993).

Ainda em relação à pesquisa realizada no âmbito do Curso de Especialização, entre seus resultados, destaca-se que a produção filosófico-educacional brasileira tende a ter maior destaque das regiões Sul e Sudeste do país e que o teor dessas produções é centrado em intelectuais da Europa ou dos Estados Unidos. Uma leitura dessa experiência pregressa, tendo por recorte a presente tese, reforça a necessidade de se produzir conhecimentos, inclusive filosófico-educacionais que considerem os intelectuais e as realidades da América Latina e de outros loci geopoliticamente marginalizados (inclusive epistemologicamente), mas

sem deixar de dialogar com os centros epistemológicos. Dado que reforça o estudo sobre pedagogias e didáticas decoloniais.

No segundo caso, isto é, a pesquisa de Mestrado em Educação, entre outros aspectos, abordou uma análise das contribuições teóricas e práticas de Paulo Freire para a constituição de sistemas educacionais democráticos e populares, mais especificamente no caso da Escola Cabana, como experiência político-pedagógica do sistema municipal de educação de Belém-PA no período de 1998 a 2004. A dissertação reverbera para a presente tese na medida em que são evidenciadas pelos sujeitos entrevistados, qualidades didático-pedagógicas freirianas relevantes para o processo ensino-aprendizagem no contexto da educação escolar de jovens e adultos, entre as quais, destacam-se: o foco na vocação ontológica em “ser mais”, o cultivo da alteridade, a busca em conhecer a realidade sociocultural dos educandos, a clara opção política da prática pedagógica, a prática do diálogo que envolve o saber escutar, a práxis como elemento basilar da prática pedagógica, etc. (DIAS, 2016).

Ainda em relação ao Mestrado, além de adotar como referencial praxiológico principal o pensamento educacional de Paulo Freire e sua experiência como gestor público na qualidade de secretário de educação de São Paulo-SP, a partir da Disciplina “Epistemologia da Educação”, aprofundei estudos sobre Dussel, as Epistemologias do Sul e tive as primeiras aproximações com a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial de Catherine Walsh.

Desse caminho existencial, que também é profissional no sentido da formação científica, foi publicada em 2012 a produção intelectual: *“Um olhar dusseliano sobre a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire: contribuições para as Epistemologias do Sul”* (DIAS; OLIVEIRA, 2012). Importante destacar essa produção porque, ao nosso ponto de vista, é um antecedente importante que corrobora os caminhos para se chegar à presente tese, isso porque aborda um diálogo entre Boaventura de Sousa Santos, Enrique Dussel e Paulo Freire, a partir de categorias como as epistemologias do sul, transmodernidade e oprimido (dentre outras) visando à constituição de epistemologias do sul desde o ponto de vista da materialidade sofrida do povo latino-americano.

Assim, corroboram a presente tese o caminho existencial cristão descrito anteriormente, somado ao caminho existencial nepiano que envolveu uma formação humanista científica e profissional e que levou a decisões conscientes e coerentes

em relação à formação continuada, quer seja pela via da pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*.

Fora do contexto do Nep, o caminho existencial profissional alcança outros contextos histórico-sociais. A partir de minhas primeiras atuações no serviço público, pude assimilar com maior profundidade reflexiva as condições de materialidade negada do “chão” da escola, na qualidade de coordenador pedagógico da Secretaria de Estado de Educação do Pará e como professor de ensino fundamental/EJA da Secretaria Municipal de Educação de Belém.

Essas experiências profissionais se incorporaram ao me quefazer como docente/pesquisador da Universidade do Estado do Amapá (UEAP), ajudando na formação inicial no Curso de Pedagogia, de modo engajado com a educação popular freiriana, a educação de pessoas jovens, adultas e idosas, sempre associando as ações de pesquisa com a intervenção junto à educação pública amapaense, quer se já por meio de projetos de extensão³, formações específicas, assessorias e desenvolvimento de pesquisas.

Some-se a essa atuação na UEAP, as orientações de trabalhos acadêmicos e a ajuda na criação do Grupo de Estudos, Pesquisas e Práticas em Educação na Amazônia Amapaense (Gepea), a partir do qual se realizou a grande maioria das ações descritas anteriormente, mas também foi o *locus* institucional que proporcionou a realização de inúmeros eventos acadêmico-científicos, sempre com temas de opção crítica à alteridade negada, inclusive ao abordar temas como a EJA e a História da Educação, desde um ponto de vista amazônico amapaense, sem deixar de dialogar com o contexto político-social-científico mais amplo.

Como docente da Universidade Federal do Amapá (Unifap), *campus* Mazagão, a reação à “dor” ético-política-social gerada pelas colonialidades do sistema ganham um contorno distinto dada a sensibilidade aos sujeitos usuários da Licenciatura em Educação do Campo, onde sou lotado. Essa realidade me ajudou a mergulhar na historicidade de luta da educação do campo como movimento social, dado que me encorajou a assumir a coordenação do curso, a buscar parcerias junto à Rede das Associações das Escolas Famílias do Amapá.

³ A esse respeito foi publicado recentemente junto à Revista Samaúna, da UEAP, o relato de experiência sobre um projeto de extensão realizado junto ao Abrigo São José, que é a principal instituição de longa permanência para idosos no estado do Amapá. Projeto realizado com o envolvimento de inúmeros docentes e discentes desta universidade. Cf. <http://periodicos.ueap.edu.br/periodicos/index.php/samauma/article/view/36/20>. Acesso em: 08 ago. 2020.

Essas experiências existenciais-profissionais pelas quais passei foram incorporadas nas opções sobre o que pesquisar e o que escrever sobre educação. Assim, sem deixar de lado os referenciais anteriores (da educação popular freiriana e da educação de pessoas jovens, adultas e idosas), incorporou-se de maneira cada vez mais objetiva e sistemática o tema do pensamento decolonial, desde quando fui docente da UEAP, e, mais atualmente, como docente da Unifap.

Como discente do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do ICED/UFPA, ingressei no “Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia” (GEPEIF) e na “Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia” (RPPDA)⁴, além de ter cursado disciplinas que endossam a discussão sobre o pensamento decolonial, como “Teorias da Educação”, oferecida pelo PPGED/ICED/UFPA e “Pensamento Decolonial na América Latina”, oferecida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia e de ter frequentado durante o primeiro semestre de 2019, as sessões de estudo do “Grupo de Estudos Culturais da Amazônia” onde foram debatidos, de maneira crítica e rigorosa, textos que dizem respeito às temáticas dos estudos culturais, pós-coloniais e decoloniais.

Desses caminhos existenciais, surgiram produções intelectuais que levaram ao objeto da tese. Além da produção de 2012, outra publicação cujo qualificativo também é de antecedente, é o capítulo publicado em 2017, intitulado: “Educação de pessoas jovens, adultas e idosas: reflexões e apontamentos na perspectiva da libertação”. Trata-se de uma versão ampliada do artigo “Ética da libertação e educação: por novos horizontes à educação de jovens e adultos”⁵. Neste capítulo, tendo-se por âncoras teóricas, o pensamento educacional freireano e a Ética da Libertação de Enrique Dussel – um dos principais referenciais do pensamento decolonial, como será explicitado mais adiante – desenvolve-se ainda mais uma concepção de educação e de sujeito-educando-vítima-em processo de libertação que considera as alteridades negadas da Amazônia. Conclui-se afirmando que ambas as âncoras teóricas podem se constituir em subsídio para a elaboração de horizontes de práxis de libertação no âmbito da educação brasileira, uma aposta

⁴ Nas p. 40-41, da Subseção 1.2 “Contextualização do objeto de estudo”, destacam-se outros pontos relevantes do GEPEIF e da RPPDA que evidenciam a relevância social da tese.

⁵ Cf. DIAS, Alder de Sousa. **Ética da libertação e educação: por novos horizontes à educação de jovens e adultos**. **Filosofia e Educação**, v. 7, p. 159-172, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/1746/1801>. Acesso em 12 abr. 2020.

levada adiante nessa tese, tendo-se por foco as pedagogias e as didáticas decoloniais.

Nesses termos, duas produções concorrem para o amadurecimento da tese, por isso são denominadas de antecedentes, uma publicada em 2012 e outra em 2017. No ano seguinte, adentro ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Já como discente, as produções científicas, pelo menos a grande maioria, já decorriam da própria tese e se sucederam ao longo de 2019, 2020 e 2021, cujas principais serão descritas a seguir, levando-se em conta o processo de desenvolvimento da própria tese.

A primeira produção é o artigo: *“Por uma didática decolonial: aproximações teóricas e elementos categoriais”*, de 2019. Apresenta, desde o ponto de vista teórico, algumas ideias-chave e categorias conceituais da decolonialidade e das pedagogias decoloniais. A partir destes elementos, faz-se um diálogo teórico com a didática crítica intercultural, em vista da constituição de elementos a compor uma didática em perspectiva decolonial.

Além do mais, este artigo contribuiu na compreensão da *práxis* decolonial, a ser assumida desde a alteridade negada e obliterada, em vista da transformação do sistema-mundo e da realidade circundante, ambos, comumente alinhados ao paradigma moderno-colonial.

O segundo artigo: *“Didáticas Decoloniais no Brasil: uma análise genealógica”*, publicado em 2020, trata de um aprofundamento teórico e temático em relação ao artigo anterior. Descreve, explica e interpreta a decolonialidade – não apenas como atitude, mas fundamentalmente como razão decolonial – visando traçar um caminho genealógico desde os anos de 1950 à contemporaneidade, enfatizando que a pedagogia e a didática, desde suas abordagens críticas, compartilham de tal horizonte genealógico.

Nesse artigo, apontam-se duas teses como referenciais genealógicos das pedagogias decoloniais no Brasil. No artigo, aponta-se que a primeira tese em Educação a ter como suporte teórico a decolonialidade foi a que tem como título: *“Histórias da África e dos africanos na escola. As perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular”*, de Luiz Fernandes de Oliveira, defendida em 08 de abril de 2010, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Foi na escrita desse artigo que se percebeu que muitas teses e dissertações, embora tragam como referencial teórico a pedagogia decolonial, não a abordam como tema de sua pesquisa. No caso da tese de Oliveira (2010, p. 14, destaque nosso) o tema assim está situado, de acordo com suas palavras:

O que proponho neste trabalho é uma análise, sem pretensões de trazer um 'tom novo' mas inserida nos **atuais debates acadêmicos sobre a questão racial e a educação**. Proponho uma reflexão sobre a implementação da Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos Africanos, da Luta dos Negros no Brasil e da Cultura Negra Brasileira no Ensino Básico.

Em nossa interpretação, insere entre os atuais debates acadêmicos a que o autor se refere, a decolonialidade, e, no seu bojo, as discussões acerca da interculturalidade crítica e da pedagogia decolonial, traçada por Catherine Walsh. Contudo, isso não significa um ponto negativo à decolonialidade, pois, grande parte dessas produções *stricto sensu* – como a de Oliveira (2010) – tendem a trazer avanços científicos ao tema. A esse respeito, explicitou-se no artigo que:

Oliveira (2010), ao ancorar-se na abordagem de pedagogia decolonial de Catherine Walsh, que surgiu no âmbito dos movimentos sociais indígenas andinos, torna original tal abordagem a partir de sua reinterpretação à educação das relações étnico-raciais no Brasil, mais precisamente desde a implementação da Lei 10. 639/2003. Eis um salto de relevância às pedagogias decoloniais que precisam ser (re)inventadas, considerando-se os diversos condicionantes sócio-históricos de povos e grupos que sofrem das mazelas da modernidade/colonialidade, incluindo-se aí o próprio povo brasileiro (DIAS; ABREU, 2020a, p. 11-12).

O ponto central deste excerto, pelo menos o que se quer destacar para efeito desta Introdução, é que o artigo nos fez amadurecer quanto à abordagem da decolonialidade e das pedagogias decoloniais. Em outras palavras, que se possam promover avanços científicos a essas temáticas, tal como visto em Oliveira (2010), ainda que o objeto de estudo das teses e dissertações analisadas sejam outros.

Ambos os artigos evidenciaram que o debate sobre a didática em perspectiva decolonial é um campo, assim como outros, que demanda um grande esforço para sua decolonização, haja vista a tradição moderno-colonial a compreender desde um

ponto de vista “instrumental”. Motivo pelo qual, considerando-se a processualidade da presente tese, optou-se por excluir da temática as didáticas decoloniais, conforme constava no relatório parcial da pesquisa, entregue para a etapa de Qualificação.

Nesse sentido, considera-se que ambos os artigos contribuíram com o desenvolvimento processual desta tese, por ter favorecido um aprofundamento compreensivo acerca da historicidade das pedagogias decoloniais e nos inclinou a dar maior atenção às teses e dissertações – adotadas como fontes da pesquisa – quanto às suas temáticas, o que deixou claro que uma didática decolonial, embora haja do ponto de vista empírico, desde as experiências educativas para além da educação escolar, é um campo que ainda precisa passar por um processo mais intenso de decolonização.

A construção processual da tese conduziu ao amadurecimento de outra produção científica, já mais focada nas pedagogias decoloniais, com ênfase nas práticas pedagógicas. Trata-se do terceiro artigo, denominado de “*Possibilidades às pedagogias decoloniais a partir de práticas educativas com crianças ribeirinhas na Amazônia*”, publicado no corrente ano de 2021.

O ponto determinante no que diz respeito à presente tese é o fato de que a análise que vimos fazendo das teses e dissertações, na perspectiva de um estado do conhecimento, tem indicado que há uma quantidade considerável de produções a abordar o tema das práticas educativas, desde contextos sociais mais amplos aos mais estritos, como o da educação escolar.

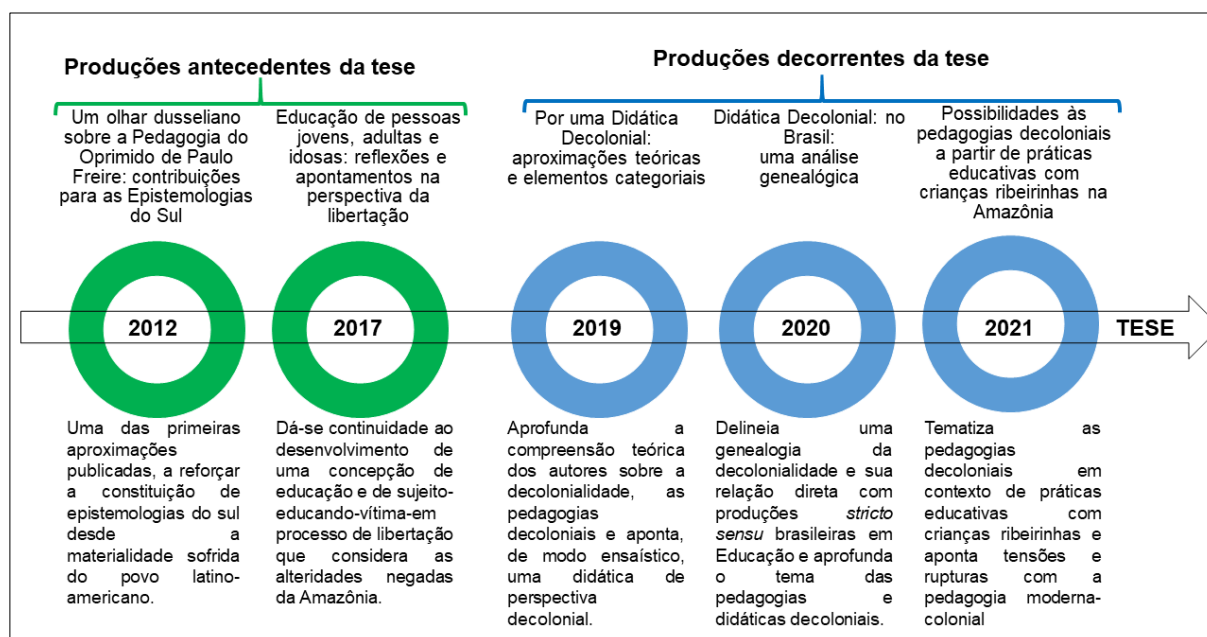
Nesse sentido, o artigo entrecruza dos dados de duas produções, uma tese e uma dissertação. A primeira sendo de perspectiva teórica com foco nas pedagogias decoloniais e a outra, uma pesquisa etnográfica de abordagem decolonial. Observou-se que essa análise entrecruzada proporcional avanço científico ao tema das pedagogias decoloniais, que, naturalmente, é mais amplo e complexo do que qualquer tentativa de apreensão da realidade, via representação escrita.

Desde esse terceiro artigo, optou-se de, na tese, abordar como recorte do estado do conhecimento, o tema das pedagogias decoloniais, tendo em vista nuances, avanços e possíveis limites ante o paradigma moderno-colonial.

A seguir, apresenta-se uma figura que proporciona uma visão panorâmica acerca das duas principais produções compreendidas como antecedentes desta

pesquisa, assim como das três mais relevantes, decorrentes do processo de sua construção.

Figura 1 – Produções que ensejaram o amadurecimento da tese



Fonte: produção própria.

Contudo, a opção por esta pesquisa toma maior consistência a partir do ponto de vista ético-político. Pessoalmente, tenho consciência de que vivo em uma conjuntura capitalista, na qual o efeito da *plusvalia* e da concentração de renda percebo na “carne” desde os tempos de adolescência. Não querer essa “dor” para o “outro”, isso me mobiliza!

Essa “dor” tem sido a motivação da gestão do governo federal, quando opta conscientemente por uma perspectiva ideológica ultraconservadora em relação aos valores morais e de política de extrema direita, com indicativos que apontam para o fascismo e de claro direcionamento (ultra)neoliberal.

Esses traços identitários do atual governo federal tem marcado a gestão do Ministério da Educação (Mec). Logo, tem-se uma postura institucional muito distante da defesa de uma educação pública, gratuita e socialmente referenciada, como por exemplo indica as lutas do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.

O que se tem nesse Ministério é a falta de projetos que abracem as necessidades materiais dos usuários do sistema educacional. A esse respeito, veja-

se por exemplo o último ato do ministro que deixou o cargo em 19 de junho de 2020, pois por meio da Portaria MEC nº 545, de 16 de junho de 2020⁶, revogou a Portaria Normativa do Mec N. 13, de 11 de maio de 2016, que dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação. Ato que demonstra claramente a falta de empatia aos que não são da classe rica ou média e a todos os sujeitos e seus modos de existir, distintos à normatividade da matriz colonial de poder.

Ainda nessa perspectiva, destaco que essa “dor” precisa se desdobrar em luta, em resistência em prol de um mundo “outro”. E isso é um imperativo de ação material sem o qual o discurso não se torna ato e toda palavra dita se desdobra em um “verbalismo” pouco ou nada capaz de ajudar a mudar a realidade vitimizadora de nossa sociedade.

E esse é um ponto central em minha existência, desde uma perspectiva ético-política, mas também religiosa. É que em vez de me engajar em movimentos sociais, em lutas populares – o que seria compreensível de acontecer, considerando-se a passagem pelo Nep e o meu envolvimento profissional com a EJA e a educação do campo – fiz uma outra opção.

Minha vida, no constante esforço por tornar coerente a fala e o ato, levou-me ao engajamento pastoral, que mais tarde se desdobrou em uma opção radical, de consagração religiosa. Estou em uma caminhada formativa para a ordenação ao diaconado permanente, e, até onde consigo ver, essa opção não contradiz a luta social. De fato, a ela me direciona, principalmente se considerar como a ICAR tem abordado temas sociais, como a fraternidade e a amizade social.

No caso, Papa Francisco tem insistido em uma abordagem aberta, não fechada apenas ao Magistério, situando a fraternidade e a amizade social a um contexto social e cultural mais amplo, tendo por base, por exemplo, o diálogo reflexivo delineado juntamente com líder mulçumano, o Imã Ahmad Al-Tayyeb, que aponta para uma fusão de horizontes em vista de um mundo melhor e fraterno:

Numa perspectiva mais ampla, eu e o Grande Imã Ahmad Al-Tayyeb lembramos que ‘o relacionamento entre Ocidente e Oriente é uma necessidade mútua indiscutível, que não pode ser comutada nem transcurada, para que ambos se possam enriquecer mutuamente com a civilização do outro através da troca e do diálogo das culturas’ (FRANCISCO, 2020, p. 74).

⁶ Dias depois essa Portaria foi revogada pelo Ministro da Educação substituto, por meio da Portaria N. 559, de 22 de junho de 2020.

Para além desta perspectiva de abertura ao diálogo, o Papa tem insistido em denunciar contextos políticos que diminuem a dignidade da pessoa humana, desde sinais de regressão da história a reacender conflitos anacrônicos, como os nacionalismos exacerbados, transversalizados por diferentes ideologias e que tendem a gerar mais formas de egoísmo, de perda de sentido social, mascaradas por uma suposta defesa dos interesses nacionais (FRANCISCO, 2020).

Ou ainda, no contexto da globalização, denuncia a falta de um rumo comum, na medida em que, apesar dos avanços científicos, verifica-se uma deterioração da ética, um enfraquecimento dos valores espirituais, do senso de responsabilidade, que tem gerado corolários como uma sensação geral de frustração, solidão, desespero, focos de tensão, acúmulo de armas e munições, dadas as situações de incertezas, controladas por míopes interesses econômicos. Contexto que gera a morte concreta, material de milhões de crianças por causa da inadmissível pobreza e fome, em meio a um ensurdecido silêncio internacional (FRANCISCO, 2020).

Diante desses e de outros contextos, o Papa tem se esforçado por direcionar a ICAR para a construção da política como meio para se chegar a uma comunidade universal de fraternidade e amizade social, tendo em foco a fecunda aproximação entre o local e o global:

Ocorre lembrar que, 'entre a globalização e a localização, também se gera uma tensão. É preciso prestar atenção à dimensão global para não cair numa mesquinha cotidianidade. Ao mesmo tempo convém não perder de vista o que é local, que nos faz caminhar com os pés por terra. As duas coisas unidas impedem de cair em algum destes dois extremos: o primeiro, que os cidadãos vivam num universalismo abstrato e globalizante (...); o outro extremo é que se transformem num museu folclórico de eremitas localistas, condenados a repetir sempre as mesmas coisas, incapazes de se deixar interpelar pelo que é diverso e de apreciar a beleza que Deus espalha fora das suas fronteiras' (EG, N. 234). É preciso olhar para o global, que nos resgata da mesquinhez caseira. Quando a casa deixa de ser lar para se tornar confinamento, calabouço, resgata-nos o global, porque é como a causa final que nos atrai para a plenitude. Ao mesmo tempo temos de assumir intimamente o local, pois tem algo que o global não possui: ser fermento, enriquecer, colocar em marcha mecanismos de subsidiariedade. Portanto, a fraternidade universal e a amizade social dentro de cada sociedade são dois polos inseparáveis e ambos essenciais (FRANCISCO, 2020, p. 77).

Quanto à defesa da vida, o Papa ancora-se no amor, pois é ele quem promove a dignidade de cada pessoa, desde uma perspectiva material:

Alguns nascem em famílias com boas condições econômicas, recebem boa educação, crescem bem alimentados, ou possuem por natureza notáveis capacidades. Seguramente não precisarão dum Estado ativo, e apenas pedirão liberdade. Mas, obviamente, não se aplica a mesma regra a uma pessoa com deficiência, a alguém que nasceu num lar extremamente pobre, a alguém que cresceu com uma educação de baixa qualidade e com reduzidas possibilidades para cuidar adequadamente das suas enfermidades. Se a sociedade se reger primariamente pelos critérios da liberdade de mercado e da eficiência, não há lugar para tais pessoas, e a fraternidade não passará duma palavra romântica.

Na realidade, enquanto o nosso sistema econômico-social ainda produzir uma só vítima que seja e enquanto houver uma pessoa descartada, não poderá haver a festa da fraternidade universal (FRANCISCO, 2020, p. 60-61).

De fato, ao apontar de modo brevíssimo a Carta Encíclica “*Fratelli Tutti*: sobre a fraternidade e a amizade social”, de Papa Francisco, tem-se como objetivo imediato destacar a coerência entre as ancoragens existenciais que conformam essa pesquisa doutoral.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Todo esse caminho existencial descrito anteriormente, como a formação religiosa e espiritual, a formação acadêmica e a atuação profissional e a opção ético-política, expressa a identidade da tese, suas demais singularidades e torna possível uma primeira aproximação ao seu objeto de estudo, qual seja: as compreensões sobre as pedagogias decoloniais.

Contudo, cabe expressar que esses dados existenciais, por mais ricos e significativos que sejam, são insuficientes para abordar de modo mais técnico o referido objeto. Desse momento em diante, será indicado o referencial teórico adotado, seguido de outros elementos estruturantes à pesquisa.

Esta pesquisa se ancora predominantemente no pensamento decolonial, tendo-se por ênfases teóricas Enrique Dussel, Catherine Walsh e Zulma Palermo,

integrantes da Rede Modernidade/Colonialidade⁷ que têm escritos direcionados à educação.

Os escritos de Enrique Dussel o fazem uma das ancoragens teóricas da presente pesquisa não necessariamente porque sua Filosofia da Libertação se constitui ao mesmo tempo como antecedente e como dos fundamentos teóricos da Rede Modernidade/Colonialidade (DUSSEL, 2020), ou também porque defender que a materialidade da vítima é o ponto de partida para toda e qualquer *práxis* de libertação (DUSSEL, 2012a). Para além destes motivos, Dussel (1980) é colocado como uma das referências por sua produção intelectual antecedente sobre as pedagogias decoloniais, como será analisado na Seção 3.

Em relação à Catherine Walsh e Zulma Palermo, no Brasil, circulam algumas obras de suas autorias que abordam o tema das pedagogias decoloniais, que refletem sobre pedagogias decoloniais desde o contexto andino equatoriano (WALSH, 2009; 2013; 2014; 2017) ou que abordam as possibilidades de pedagogias decoloniais desde o ponto de vista dos movimentos sociais e do papel da universidade como mediadora horizontal do conhecimento, como aponta Palermo (2014), desde o contexto argentino.

A produção bibliográfica mais evidenciada de Walsh é “Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver”, que se constitui em um capítulo de coletânea de textos organizados por Candau (2009), mas há outras produções em que figura como organizadora, como: “Pedagogias Decoloniales: prácticas insurgentes, de resistir, (re)existir y (re)vivir”, Tomos I e II (WALSH, 2013; 2017).

No caso de Palermo, o destaque é para o livro “Para una Pedagogía Decolonial”, prefaciado por Walter D Mignolo e publicado em 2014 pela Editora Del Signo, de Buenos Aires, que faz parte da Série “El desprendimiento”, a reunir “[...] diversos ensaios pela ideia do ativo abandono das formas de conhecer que nos sujeitam, e modelam ativamente nossas subjetividades nas fantasias das ficções modernas” (MIGNOLO, 2014b, p. 7, tradução nossa).

Desse desprendimento como *práxis* decolonial engajada, surgem expressões de resistência-luta-produção intelectual, como é o caso das pedagogias decoloniais, que nos dizeres de Walsh (2009 p. 27), são:

⁷ Acerca de todos esses elementos categoriais, cf. Seção 3 “Contribuições da Rede Modernidade/Colonialidade às pedagogias decoloniais”, p. 72.

[...] pedagogias que dialogam com os antecedentes crítico-políticos, ao mesmo tempo em que partem das lutas e práxis de orientação decolonial. Pedagogias que [...] enfrentam o mito racista que inaugura a modernidade [...] e o monólogo da razão ocidental; pedagogias que se esforçam por transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônica-espiritual que foi, e é, estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade.

Contudo, não é exclusividade dessas autoras tratar do tema das pedagogias decoloniais. De fato, são muitos os sujeitos que se engajam em projetos “outros” de sociedade e de processos educativos, em distintas situações que se colocam contra a pedagogia moderno-colonial e que propõem pedagogias críticas alinhadas ao projeto decolonial, evidenciando suas especificidades, sem perder de vista o diálogo com o todo. Nesse sentido, corrobora Palermo (2014, p. 139, tradução nossa):

Estas situações dialógicas tornadas ato por distintos agentes, de distintas pertinências no espaço educativo e disciplinar tornaram visíveis, ao mesmo tempo, os problemas específicos e as expectativas gerais em direção a uma ordem transformadora de saber. Uma ordem nascida do diálogo, que evite a reprodução do pensamento único desprendido das relações de poder definitivamente vigentes na pedagogia do controle e da autoridade, na ‘pedagogia da crueldade’.

Para além das perspectivas andina ou argentina, tem-se a obra brasileira de Mota Neto (2016), que também expressa uma definição de pedagogia decolonial ancorada nos antecedentes críticos de Paulo Freire e Orlando Fals Borda e que aponta para a *práxis* da luta contra a colonialidade/“modernidade” que se dá por meio de processos de formação humana, tendo em vista a construção de uma sociedade justa, solidária, livre e amorosa, surgindo dos movimentos sociais. A esse respeito, assim se refere:

[...] a pedagogia decolonial refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários. (p. 318)

Se comparadas às definições de Walsh (2009) e Mota Neto (2016), o ponto

central em comum é o sentido da resistência como práxis humana contra a colonialidade/“modernidade”. Dado que nos faz compreender as pedagogias decoloniais como sendo pedagogias alinhadas à decolonialidade, contrárias à colonialidade em suas inúmeras formas e à modernidade em seu sentido negativo enquanto mito sacrificial. São pedagogias que visam à proposição de sociedades e de processos educativos “outros”, isto é, que considerem positivamente a alteridade e a pluriversalidade que marca o gênero humano em todos os quadrantes do planeta.

Por esse motivo, faz-se muito mais pertinente o uso do termo no plural: pedagogias e (por extensão) didáticas decoloniais, do que seu uso no singular, haja vista que os sujeitos e os contextos são pluriversos por natureza. Ideia reforçada por Arroyo (2014) ao defender que para outros sujeitos, é preciso outras pedagogias, e, conseqüentemente, outras didáticas.

Inclusive, não que seja necessário, mas a própria matriz do conhecimento moderno pode reforçar essa ideia, tal como afirma um filósofo da educação, mais alinhado ao *cânon* filosófico moderno-colonial, ao afirmar que “[...] quando vamos para o âmbito prático, não temos pedagogia e sim **pedagogias**” (GHIRALDELLI JR., 2012, p. 10, destaque nosso).

Considerando os referenciais teóricos explicitados anteriormente, levanta-se a primeira questão norteadora⁸ (QS1) da pesquisa: como escritos de Enrique Dussel, Catherine Walsh e Zulma Palermo contribuem para a constituição das pedagogias decoloniais?

Para além da produção bibliográfica acerca das pedagogias decoloniais, é preciso considerar que com o passar dos anos, houve um aumento considerável de produções *stricto sensu* que têm por uma de suas referências a decolonialidade. São teses e dissertações oriundas de diversas áreas, como Administração, Agronomia, Antropologia, Arquitetura e Urbanismo, Artes, Ciência Política, Comunicação, Direito, Educação, Engenharia, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia, Psicologia, Saúde, Sociologia, Teologia, entre tantas outras (DIAS; ABREU, 2020b).

⁸ A explicação sobre o uso do termo se encontra entre as p. 37-39.

Nesses termos, tendo-se por base as teses e dissertações, fontes primárias da pesquisa, cabe explicitar a segunda questão suleadora (QS2): como se caracteriza o pensamento decolonial na produção *stricto sensu* brasileira?

Outro dado que reforça a necessidade da presente pesquisa é o aumento considerável de produções *stricto sensu* da área da Educação que têm por uma de suas referências a decolonialidade. Destaca-se que a ocorrência de 168 teses e dissertações em Educação, a abordar a referida temática⁹. Ante esse dado, faz-se necessário buscar respostas para as terceira e quarta questões suleadoras (QS3; QS4), que são, respectivamente: quais os marcos genealógicos das pedagogias decoloniais no Brasil, a partir das teses e dissertações em Educação?; e, que especificidades ocorrem no debate sobre as pedagogias decoloniais, a partir dessas produções *stricto sensu*?

Por outro lado, ao perscrutar as teses e dissertações, percebeu-se que a Educação Popular comumente desponta como um referencial de ancoragem. Seguindo essa processualidade, foi estabelecida a quinta questão suleadora (QS5): como a Educação Popular tem contribuído no debate sobre as pedagogias decoloniais, no Brasil?

Todos esses elementos ganham maior relevância e inter-relação na medida em que se consideram os dados e as impressões oriundas das três produções decorrentes da pesquisa – como já explicitado anteriormente e realçado na Figura 1 – e que há algumas teses brasileiras que abordam, sistematicamente, como seus temas de estudo, as pedagogias decoloniais. É desde toda essa confluência que se apresenta a seguinte questão-problema: quais as contribuições da produção *stricto sensu* brasileira em Educação às pedagogias decoloniais?

Apresentadas todas as questões a orientar a pesquisa, faz-se oportuno explicitar os porquês de se utilizar o termo: questão “suleadora”, para o que Minayo (2015), denomina de questões norteadoras.

Primeiramente, veja-se mais uma vez o segundo termo da locução: questão suleadora¹⁰. Nosso objetivo decolonial é inserir uma qualidade ao primeiro termo da

⁹ Cf. Seção 2.2.2, “Das categorias temáticas à análise das fontes”, mais precisamente, Cf. p. 70.

¹⁰ Até onde chega nossa análise, foi Márcio D’Oliveira Campos o primeiro a criar, a dar carga semântica, crítica e epistemológica ao termo “sulear”, tendo por primeiro registro em um texto intitulado “A arte de Sulear-se”, datado de 1991. O termo tem sido reforçado por princípios básicos das epistemologias do sul e diretamente por Arturo Escobar, um dos integrantes da primeira formação da Rede Modernidade/Colonialidade. Gil (2021) também reforça o uso do termo “sulear” em sua tese de doutorado em Educação. Cf. p. 15.

locução: questão. Suleadora se origina do termo sulear, que para Campos (2021, p. 139), guarda a seguinte definição:

SULear problematiza e contrapõe o caráter ideológico do termo nortear, dando visibilidade à ótica do sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica, nos desvinculando ou nos desarraigando do Norte como referência universal.

Logo, nossa intenção é operar um desprendimento (MIGNOLO, 2014a) em relação ao paradigma moderno/colonial e sua imposição de poder em suas diversas formas, inclusive em nível epistemológico, na medida em que introjeta ideologicamente dimensões que são particulares ao *modus vivendi* dos que vivem no hemisfério norte do planeta, aos povos por eles marginalizados e invisibilizados, normalmente residentes no hemisfério sul.

Portanto, inserida à estratégia do desprendimento, opera-se com a tática da desconstrução conceitual. Por isso, em vez de se utilizar o termo “questão norteadora” de maneira naturalizada desde um ponto de vista ideológico que ajuda a criar e/ou manter relações de poder, opta-se pelo termo “questão suleadora”.

Deixa-se claro, que não se trata apenas de um jogo de palavras, uma discussão puramente semântica, mas fundamentalmente libertadora-decolonial, sobretudo ao se considerar os argumentos de Campos (2021, p. 139):

Essa orientação para o Hemisfério Norte, não é apenas espacial, mas subjetiva e referindo-se até à “direção moral”. Isso é evidentemente ratificado pelas representações – sobretudo geográficas do norte acima e superior por oposição ao Sul abaixo, inferior. Dessas relações, pautadas pela superioridade do norte sobre o sul, resultam condicionamentos nocivos sobre a construção do conhecimento, assim como de práticas, tanto no meio escolar, como fora dele, no cotidiano das vivências na metade Sul do Planeta.

Nesse caso, uma “questão suleadora” se refere ao ponto material (portanto, ligado ao *modus vivendi* de um dado povo) de onde se está a produzir o conhecimento (exemplo: o hemisfério sul, a Amazônia), envolve um olhar ético, pois insere a alteridade comumente negligenciada pelo paradigma moderno-colonial (povos que vivem “no” e “do” campo, quilombolas, movimentos sociais, demais grupos sociais e intergeracionais da sociedade), mas também uma opção política ao

se adotar esses sujeitos (inclusive como sujeitos coletivos) como a centralidade da luta e da resistência. Tudo isso, sem perder de vista o diálogo (no sentido de horizontalidade) sul-sul e também norte-sul, sem o qual se reproduziria um fundamentalismo, e, materialmente, se estaria a lutar por um “suleacentrismo”.

Todos esses elementos guardam uma aproximação praxiológica com o pensamento decolonial sobre a crítica-denúncia das colonialidades impostas, desde a invasão da América (*Abya Yala*) no ano de 1492, traz-se à baila a reflexão de Campos (1991, p. 59, destaques do autor), acerca dos termos “norte” e “sul” e suas implicações ideológicas:

Nas questões de orientação espacial, sobretudo com relação aos pontos cardeais, também os problemas são graves. As regras práticas ensinadas aqui são práticas apenas para quem se situa no hemisfério norte e a partir de lá se NORTEia.

A imposição dessas convenções em nosso hemisfério, estabelece confusões entre os conceitos de em cima/embaixo, de norte/sul e especialmente de principal/secundário e superior/inferior.

Em qualquer referencial local de observação, o Sol nascente do lado do oriente permite a ORIENTação. No hemisfério norte, a Estrela Polar, Polaris, permite o NORTEamento. No hemisfério sul, o Cruzeiro do Sul permite o ‘SULEamento’.

Veja que essa mesma crítica foi adotada por Freire em *“Pedagogia da Esperança”*, e, como um dos autores considerados antecedentes da decolonialidade na América Latina e que ajuda a sustentar uma concepção de pedagogia decolonial (MOTA NETO, 2016).

Assim, opta-se, por coerência ético-político-epistemológica, em decorrência de toda crítica anteriormente desenvolvida, adotar um termo “outro” para denominar as questões naturalizadas de “questões norteadoras”. Em nosso caso, opta-se pela nomenclatura: “questões suleadoras”, além de termos correlatos, como o uso do termo sob a forma de “sulear”, a dar sentido de orientação.

Em relação direta com a questão-problema, tem-se que a análise das contribuições às pedagogias decoloniais, a partir das teses e dissertações em Educação produzidas no Brasil se constitui no objetivo geral da pesquisa. Nessa lógica, tem-se que a identificação das contribuições às pedagogias decoloniais, a partir de escritos de Enrique Dussel, Catherine Walsh e Zulma Palermo se situam como o primeiro objetivo específico (OE1). Por conseguinte, os outros objetivos específicos, então sejam: (OB2) caracterizar o pensamento decolonial na produção

stricto sensu brasileira; (OB3) indicar marcos genealógicos das pedagogias decoloniais, desde a produção stricto sensu brasileira em Educação; (OE4) explicitar especificidades do debate sobre as pedagogias decoloniais, tendo-se por parâmetro teses e dissertações em Educação brasileiras; e (OE5) apontar contribuições da Educação Popular para o debate sobre as pedagogias decoloniais no Brasil.

Considera-se que se pode falar em pedagogias decoloniais, desde o ponto de vista da materialidade dos processos educativos que ocorrem em distintos e diversos contextos sociais – inclusive nos próprios movimentos sociais – assim como no contexto das produções científicas *stricto sensu*, pois, por meio de pesquisa exploratória realizada por nós, para fins de melhor delinear o objeto de estudo, notou-se que não há apenas quantidade de teses e dissertações, mas também diversidade temática e de abordagem quanto aos campos epistemológicos da área da Educação (DIAS, ABREU, 2020b), defende-se a seguinte tese: a pós-graduação stricto sensu brasileira em Educação tem produzido contribuições às pedagogias decoloniais, na medida em que: não se limita a reproduzir conceitos elaborados por integrantes da Rede Modernidade/Colonialidade; considera processos de resistência, luta e transformação socioeducacional ante o poderio moderno-colonial-capitalista; tendo como ponto de partida contextos sociais locais que envolvem alteridades historicamente oprimidas, subalternizadas e invisibilizadas, sem perder de vista a relação com o global; e buscando alcançar a constituição de um mundo solidário, justo, culturalmente horizontal e pluriversal, ao encontro da transmodernidade.

Do ponto de vista da relevância social, espera-se que os resultados dessa pesquisa contribuam para o fortalecimento do debate sobre as pedagogias decoloniais, não apenas como perspectiva teórico-conceitual, mas, fundamentalmente, como uma tradução de *práxis* decolonial.

Espera-se corroborar a relevância social da presente pesquisa, a partir de dois pontos: identidade, pois, a análise sobre as teses e dissertações em Educação, fontes da pesquisa, pode delinear indicadores, a sulear a *práxis* educativa decolonial, assim como contribuir no fortalecimento das pedagogias decoloniais como um campo temático de luta, mas também de produção do conhecimento socialmente referenciado a favor das vítimas, e vista da transmodernidade; e legitimação, pois não basta delimitar e abordar a questão da identidade. É preciso investir em organização coletiva, como sujeito coletivo, o que configura maior

legitimidade a um campo. Em nosso caso, o ponto de legitimidade está em colocar a presente pesquisa diretamente relacionada ao GEPEIF e à RPPDA, mediados pelo PPGED/ICED/UFPA.

De modo objetivo, o primeiro passo, a partir do qual já se percebem elementos de relevância social da presente pesquisa, foi nossa inserção no PPGED/ICED/UFPA, via processo seletivo. A partir daí, seguiu-se o fluxo institucional que convergiu para a inserção no GEPEIF, por meio da participação em inúmeras atividades de pesquisa e extensão, mas sobretudo pelo vínculo com a Linha de Pesquisa *“Pedagogia Decolonial, Formação de Professores, Teorias e Práticas Educacionais na Amazônia”*, cujo descritor aponta para os seguintes elementos:

realiza pesquisas sobre a tensão colonialidade-decolonialidade, desde os movimentos de resistência de classes e grupos sociais e sua interface com a formação de professores. Envolve a (re)configuração de campos da educação com vistas a destacar práticas e teorias educativas decoloniais, a incidir positivamente na luta pela construção de uma sociedade “outra” (GEPEIF, 2018, p. 1).

No caso da RPPDA, é preciso destacar que a mesma é uma rede interinstitucional e interestadual de pesquisadoras e pesquisadores que têm como pauta central o estudo das pedagogias decoloniais na Amazônia, cuja nossa participação ativa se dá em meio à realização de eventos temáticos, sessões de estudo mais específicas.

Por outro lado, todos os objetivos da presente tese guardam relação direta com ambas as linhas de pesquisa desta Rede, conforme seguem seus descritos:

- Linha *“Genealogia do pensamento pedagógico decolonial na Amazônia”*:

A linha se propõe a investigar, na história da educação amazônica, a construção de pensamentos pedagógicos de resistência à colonialidade, produzidos não só por intelectuais do âmbito da academia, mas também por intelectuais do povo, movimentos sociais, educadores populares e lutadores sociais.” (RPPDA, 2019a, p. 1).

- Linha *“Práticas Pedagógicas Decoloniais na Amazônia”*: “A linha tem por objetivo investigar práticas pedagógicas insurgentes provenientes da

resistência de grupos/classes subalternizados socialmente.” (RPPDA, 2019b, p. 1).

Nesses termos, apresenta-se a principal relevância social da pesquisa na medida em que possa contribuir com a identidade pluriversal e com a legitimação das pedagogias decoloniais, como *práxis* e como campo de pesquisa em Educação.

Em relação à organização da tese, esta Introdução se configura como a Seção 1 que explicita os principais dados existenciais a conflui para a presente pesquisa, assim como contextualiza o objeto de estudo.

A Seção 2, “*Sendas da Pesquisa*” debate sobre os fundamentos epistemológicos da pesquisa, com destaque para uma releitura do método analético, tendo-se a decolonialidade como chave de leitura, delinea-se uma compreensão de pesquisas decoloniais, e, de modo mais detido, detalha os procedimentos metodológicos de tratamento das fontes.

A Seção 3, “*Contribuições da Rede Modernidade/Colonialidade às pedagogias decoloniais*” explicita um diálogo com o referencial teórico da tese. Nela, aborda-se uma compreensão do pensamento decolonial, para, em seguida, especificar algumas contribuições teóricas às pedagogias decoloniais, desde escritos de Enrique Dussel, Catherine Walsh e Zulma Palermo.

A Seção 4, “*O pensamento decolonial nas teses e dissertações do Brasil*”, desenvolve uma caracterização geral das teses e dissertações do Brasil a abordar a temática do pensamento decolonial. De modo mais detido, analisa as produções *stricto sensu* em Educação, a considerar os temas desenvolvidos, a quantidade de teses e dissertações a levar em conta a proporção de programas de pós-graduação, por região geográfica, além de abranger a origem institucional e uma análise sobre as linhas de pesquisa.

A Seção 5, “*As pedagogias decoloniais nas teses e dissertações em Educação: uma práxis fronteira rumo à transmodernidade*”, resulta do tratamento analítico dado às teses e dissertações selecionadas. Motivo pelo qual, primeiramente, faz-se uma breve abordagem sobre as 51 teses selecionadas e em seguida, explicita uma densa análise sobre quatro teses que têm como temática central as pedagogias decoloniais. Nesta Seção, são indicados mais alguns marcos genealógicos das pedagogias decoloniais, dá-se destaque para as contribuições das

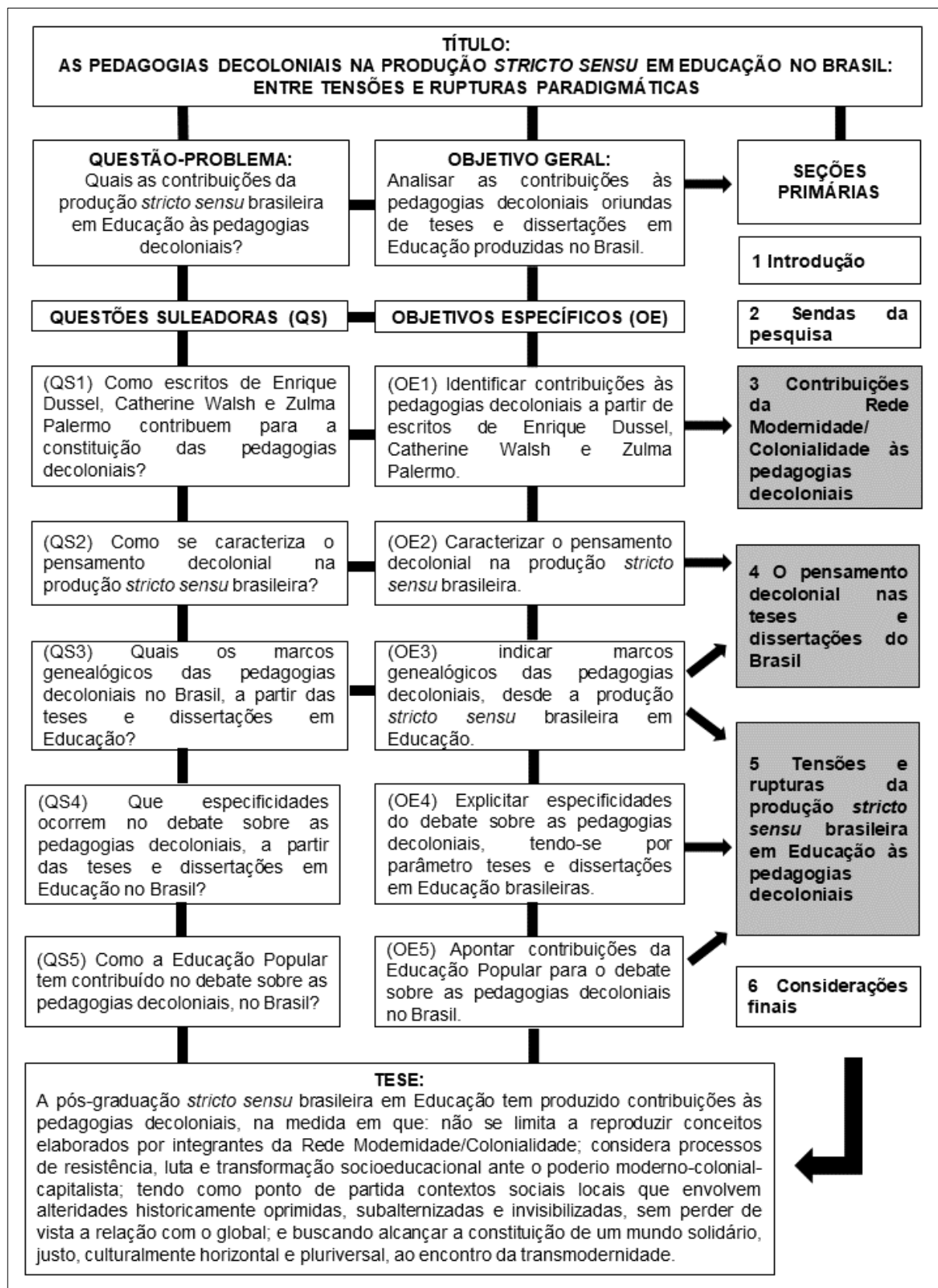
referidas teses ao debate das pedagogias decoloniais e são apontados meios pelos quais a Educação popular contribui com a temática em tela.

Por fim, a Seção 6, “Considerações finais”, retoma os principais destaques científicos da tese. Não apenas as respostas às questões norteadoras, mas também indicativos para pesquisas futuras, além de, fundamentalmente, comprovar a tese defendida.

De fato, conclui-se com um convite: que esse texto escrito com muito fervor, possa contribuir em sua formação ético-político-epistemológica, mas também se espera que você contribua em fazer avançar o debate das pedagogias decoloniais, não apenas como teoria, mas, fundamentalmente, como *práxis*.

Ainda antes de passar para a próxima seção, apresenta-se mais uma figura, com o intuito corroborar a compreensão sobre os principais elementos desta pesquisa, como as questões, os objetivos, suas seções primárias e a tese defendida.

Figura 2 – Relação entre os elementos estruturantes da pesquisa



Fonte: produção própria.

2 SENDAS DA PESQUISA

Conforme visto anteriormente, a decolonialidade – como atitude “des-colonial” (MALDONADO-TORRES, 2008) ou como energia de descontentamento (MIGNOLO, 2008) – remonta à origem da modernidade/colonialidade, isto é, ao ano de 1492, com a conquistas das Américas (DUSSEL, 1994; 2000).

Sua outra face, como razão “des-colonial” (MALDONADO-TORRES, 2008), é bem mais recente, e, a despeito dos antecedentes críticos como a Sociologia da Libertação, a Filosofia da Libertação, a Teologia da Libertação, a Pedagogia do Oprimido, entre tantos outros, seu marco principal se dá com a constituição da Rede Modernidade/Colonialidade, em 1998 (CASTRO-GOMÉZ; GROSFUGUEL, 2007). Desde então, a decolonialidade, como práxis decolonial (atitude e razão), tem se expandido por toda a América Latina.

De 1998 a 2020, por exemplo, são apenas 22 anos de instituição de uma rede de pesquisadores engajados por temas que lhes são comuns. Tempo muito curto para a consolidação de pressupostos epistemológicos e para o delineamento de metodologias e técnicas de pesquisa que ajudem a materializar o projeto transmoderno do pensamento decolonial. Projeto referente à construção de uma sociedade “outra”, que surge da “periferia” enquanto exterioridade, mas em diálogo de subsunção com o “Sul” e o próprio “Centro”.

É por esse motivo que se opta por denominar esta Seção de “Sendas da Pesquisa”, haja vista que senda denota tão simplesmente um caminho estreito, com obstáculos naturais que são comuns às trilhas pouco utilizadas pelos transeuntes. De nosso ponto de vista, metaforicamente, a práxis decolonial e suas epistemologias e metodologias ainda se encontram como sendas.

Partindo de referenciais da própria Rede Modernidade/Colonialidade como a desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2014a) e a filosofia da libertação como antecedente e um dos fundamentos filosóficos do “giro” decolonial (DUSSEL, 2020), busca-se delinear duas sendas da presente pesquisa. A primeira delas consiste na Subseção 2.1 “Trilhas Epistemológicas” e se detém a discutir e apresentar as bases teórico-epistemológicas para a produção da tese, explicitando, inclusive a concepção ontológica presente no paradigma adotado, enquanto que a segunda senda, isto é, a Subseção 2.2 “Caminhos Metodológicos”, refere-se à metodologia

propriamente dita e sua discussão se concentra nas demais nuances operacionais da pesquisa.

2.1 TRILHAS EPISTEMOLÓGICAS

2.1.1 Dimensão epistemológica

Nosso intento, nesse momento, é apresentar a base epistemológica da pesquisa, denominada por Mignolo (2014a) de desprendimento, como processo a se chegar à transmodernidade (DUSSEL 2012b; 2020).

Contudo, para uma devida apresentação, faz-se necessário retomar conceitos anteriormente explicitados para que não se perca o fio teórico condutor e sejam apresentados antecedentes críticos do conceito de colonialidade, assim como alguns de seus desdobramentos a partir de autores pertencentes à Rede Modernidade/Colonialidade.

Como será desenvolvido mais adiante¹¹: o domínio das terras continentais, desde o ano de 1492, denominadas pelos conquistadores de “América”, ensejou que a Europa se impusesse como centro econômico do mundo, e, sua cultura, como pretensão de universalidade aos não europeus. Desse marco, surge a modernidade como mito sacrificial e irracional (DUSSEL, 1993), ao mesmo tempo em que constituiu a colonialidade como conjunto de elementos de dominação (inclusive, do atual sistema capitalista), que mantêm assimetrias de poder sobre expressões existenciais entre povos dominados e dominadores e que se sustentam em uma classificação étnica/racial (QUIJANO, 2010).

A despeito dos países mais importantes economicamente da União Europeia e dos Estados Unidos já não controlarem de maneira absoluta a matriz colonial de poder devido à ascensão de países como China e Rússia (MIGNOLO, 2014a), ao longo dos séculos, a colonialidade se perpetua, considerando, sobretudo, a resiliência do capitalismo (SANTOS, 2010).

Por outro lado, atualmente, continua largamente difundida pelo neoliberalismo e pelos meios de comunicação de massa a modernidade como mito sacrificial, isto

¹¹ Conceitos abordados na Subseção 3.1 “Para uma compreensão do pensamento decolonial”. p. 74.

é, como processo naturalizado, universal, global e ponto de chegada civilizacional (MIGNOLO, 2014a).

Considerando que a colonialidade é constitutiva da modernidade (MIGNOLO, 2008), que ambas perduram como dualidades complementares, destaca-se que desde meados dos anos 1970, autores latinoamericanos têm apontado que a dominação não é apenas econômica e política, sem negá-las, apontam outras dimensões, incluindo-se aí o conhecimento como instrumento de colonização – veja-se Aníbal Quijano, desde a Teoria da Dependência e Enrique Dussel, conforme sinaliza Mignolo (2014a, p. 16, destaque do autor): “Assim o diz Dussel em 1977 no primeiro capítulo de *Filosofia da Libertação*, intitulado ‘Geopolítica e Filosofia’”.

Portanto, desde esse tempo, já se anunciava que a descolonização implica, também, na descolonização do saber e do ser (do ponto de vista da subjetividade). Ideias-chave que tomaram maior consistência a partir da formação da Rede Modernidade/Colonialidade.

É nesse mote que Aníbal Quijano desenvolve o conceito de colonialidade do poder, que por vez, tem sido abordado no âmbito da Rede Modernidade/Colonialidade como complexa matriz ou padrão de poder que envolve o controle da economia, da autoridade, dos recursos naturais, do gênero e da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento, entre outros aspectos (MIGNOLO, 2014a)

Ante essa conjuntura histórica de poder/dominação, a Rede Modernidade/Colonialidade tem apontado a necessidade praxiológica de se dismantelar a matriz colonial de poder. Esse dismantelamento implica, também, em descolonizar o conhecimento. Para tanto, faz-se necessário o ato de desprendimento, que Mignolo (2014a, p. 34, destaque do autor, tradução nossa) define da seguinte maneira:

[...] o *desprendimento* é o ponto de partida de práticas e concepções da economia, da política, da ética e a filosofia, da tecnologia e da organização da sociedade nas quais não será o progresso e o crescimento econômico, sobre o bem-estar das pessoas, o que motive nossos quefazeres. O *desprendimento* é um despertar do sonho e da ilusão hegemônica do conhecimento e do entendimento – e do horizonte da vida [...].

Em outras palavras, considerando que se está em uma sociedade originalmente colonizada e que sofre dos efeitos da modernidade/colonialidade, o desprendimento é conscientização e processo pelo qual se deixa de lado o mito da modernidade e a colonialidade, presente em qualquer projeto moderno/colonial, em suas distintas formas. Nesse sentido, do ponto de vista epistemológico:

[...] o *desprendimento* pressupõe um pensamento fronteiro ou uma epistemologia fronteira no sentido preciso de que a fundação ocidental da modernidade e do pensamento é por um lado inevitável e por outro limitada e perigosa (MIGNOLO, 2014a, p. 26, destaque do autor, tradução nossa).

Portanto, o desprendimento é ato consciente, de opção ético-política a favor da classe trabalhadora, de grupos sociais marginalizados e de povos historicamente invisibilizados como momento fundamental sem a qual não ocorre a economia, da teoria política, do ser e do saber, processo denominado por Mignolo (2014a) de gramática da descolonialidade.

Do ponto de vista lógico, tem-se que o desprendimento leva à gramática da descolonialidade. Esta, por vez, epistemologicamente, não deve mimetizar a modernidade/colonialidade e produzir conhecimento desde cima para baixo, isto é, assimetricamente de universidade e centros de pesquisa para a base (sociedade em geral, inclusive com seus sujeitos discriminados e invisibilizados), quando lá chega.

Em sentido epistemológico, a produção do conhecimento como ato praxiológico descolonial: “[...] vai de baixo para cima, da sociedade civil ativa e da sociedade política radical, para o controle imperial da autoridade e economia” (MIGNOLO, 2014a, p. 93, tradução nossa) – e ratifica o autor: “É nesse sentido que a gramática da descolonialidade está funcionando, tem que funcionar, de baixo para cima” (p. 93, tradução nossa).

Diante dessa “inversão piramidal”, Mignolo (2014a, p. 82, tradução nossa) lança mão de algumas questões a orientar a produção do conhecimento descolonial: “Como funciona a descolonialização epistêmica? Qual será sua gramática (isto é, seu vocabulário, sua sintaxe, sua semântica)?”.

Panoramicamente, essas questões apontam para duas âncoras epistemológicas/metodológicas para pesquisas: a primeira consiste em explicitar a parcialidade e as limitações da produção da epistemologia moderna/colonial; a outra

se dá como direcionamento ético-político, consequência do desprendimento: conhecer o quê, compreender o quê e para quê (MIGNOLO 2014a).

De nossa parte, tais âncoras epistemológicas/metodológicas subsumem epistemologias críticas (de “órbita” moderno-colonial), ainda que abordem questões revelantes e atuais que envolvam, por exemplo, a questão de classe no contexto capitalista neoliberal, sobretudo ao agregar a superação material de uma sociedade que invisibiliza a alteridade marginal ao sistema econômico e as dimensões culturais do poder moderno/colonial.

É nesse sentido que se aponta o papel do desprendimento à presente pesquisa. Contudo, o desprendimento não é o fim em si mesmo. Como dito nos primeiros parágrafos, é apenas a “tela” a partir da qual se “pinta” um projeto “outro” de sociedade, isto é, a transmodernidade já “desenhada” filosoficamente por Dussel. Não sem motivo, Mignolo (2014a, p. 27, tradução nossa) afirmar que: “[...] o desprendimento e o processo de descolonização têm por horizonte um mundo transmoderno, global e diverso”.

Do ponto de vista do inédito-viável freiriano, sim, a transmodernidade é o fim do desprendimento que começa com a tomada de consciência da crítica do eurocentrismo e o início do processo da descolonização epistemológica. A esse respeito, Dussel (2020, p. 35, tradução nossa) afirma que: “O processo está aberto e pleno de novos descobrimentos”.

Nessa direção, essa pesquisa, muito simplesmente, tem a pretensão de colaborar, mesmo cientes de que nosso local de fala na geopolítica do conhecimento é o “sul”, nesse caso, triplamente periférico, pois: (1) se está falando desde a América Latina, (2) desde o “norte” do país – periferia econômica e cultural das regiões sudeste e sul, mas também (3) desde a Educação, que, como oriunda da grande área das Ciências Humanas, historicamente não tem sido reconhecida e valorizada nem epistemologicamente se se colocar como parâmetro o paradigma moderno/colonial que enfatiza a Matemática e as Ciências Naturais, nem como política social política, sobretudo no atual contexto nacional em que se desmantela sistematicamente o Ministério da Educação, e, por conseguinte, a educação pública e gratuita em todas as suas modalidades.

É nesse sentido que a pesquisa se coaduna com a transmodernidade como projeto de uma sociedade da alteridade – por isso, uma sociedade “outra” – que envolve a construção de sistemas econômicos distintos do hegemônico ao qual se

está submetido, o reconhecimento integral dos povos colonizados, marginalizados, incluindo seus modos de produção material e cultural, assim como a subsunção de positivities da modernidade, originalmente eurocentrada, deixando-se de lado o mito sacrificial da modernidade e a colonialidade que a acompanha (DUSSEL, 2012b).

2.1.2 A analógica como lógica “outra”

A senda da transmodernidade como projeto de vida social não deixa de ser, hoje, a senda do contexto microsocial dessa pesquisa. Veja-se: tem sido comum em livros sobre Metodologia do Trabalho Científico, encontrar registros de formas (técnicas) de raciocínio denominadas de dedução e de indução, como elementos centrais à produção do conhecimento científico. Isso tem um motivo claro: ambas as técnicas de raciocínio são constituintes do método científico, que tem sua origem na matriz colonial de poder/saber.

Por exemplo, Galliano (1979, p. 36, destaque nosso) ao considerar o método científico como um conjunto e procedimentos, técnicas e regras mediante os quais problemas científicos são formulados e hipóteses são examinadas, deixa claro que “[...] desenvolve-se com o uso da razão, raciocinando por dedução **ou** indução”.

Severino (2007, p. 105, destaque nosso) corrobora, em parte, a ideia anterior, ao afirmar que:

A ciência trabalha, pois, com raciocínios indutivos **e** com raciocínios dedutivos. Quando passa dos fatos às leis, mediante hipóteses, está trabalhando com a indução; quando passa das leis às teorias ou destas aos fatos, está trabalhando com a dedução.

Enquanto no excerto de Galliano (1979) se emprega de maneira evidente o dualismo, que tende a ser excludente em relação a uma das partes do processo – “*ou uma coisa, ou outra*” –, Severino (2007) trabalha a dedução em processualidade dinâmica com a indução, por meio da dualidade, o que permite duas possibilidades, ainda que agindo em tempos e modos específicos – “*uma coisa e outra*”. Por isso, os destaques dos termos “ou” e “e” nas citações anteriores. Em síntese, dito de outro modo: “A dualidade, [...] coloca e onde o dualismo coloca *ou*” (BOFF, 2017, p. 53).

Em relação ao uso da indução e da dedução como formas de raciocínios, adota-se a dualidade – como compreensão de coexistência de dimensões distintas de uma dada realidade – dada a complexidade dos objetos de pesquisa, que tendem a estar em permanentes relações, em um complexo sistema de inter-retro-relações (BOFF, 2017).

No entanto, em coerência com o projeto transmoderno de sociedade, cabe destacar que nossa ênfase analítica se dá pelo uso da analógica como lógica “outra”, com subsunção da indução e da dedução. Isto é, não se exclui o uso das duas técnicas de raciocínio já consolidadas e marcas identitárias do conhecimento científico. Estarão presentes como positivities da modernidade, mas dando-se o devido lugar para a operação de semelhanças e distinções, como componentes mínimos da lógica analógica (DUSSEL, 2020).

A opção por acrescentar a lógica analógica à pesquisa se dá, fundamentalmente, como desprendimento rumo à transmodernidade e por outros dois motivos: (a) insere radicalmente uma ética da alteridade à produção do conhecimento, a operar o desprendimento à epistemologia eurocentrada “moderna”, que é comumente dominadora e excludente na medida em que exerce uma colonialidade pedagógica (MOTA NETO; LIMA, 2021); e (b) porque, em termos práticos, fundamenta os procedimentos metodológicos adotados.

No momento, cabe uma ilustração dos passos conceituais dados até em relação às “trilhas” epistemológicas, considerando-se o paradigma moderno/colonial e o paradigma transmoderno que tem foco na alteridade.

Para se compreender com maior clareza a lógica analógica, Dussel (2020) lança mão de duas abordagens mais amplas no contexto da comunicação. São elas: a lógica da totalidade (própria do paradigma moderno/colonial), que opera por meio dos conteúdos mínimos da identidade/diferença e, opondo-se a essa, a lógica da

alteridade (em identificação ao paradigma transmoderno), que opera por semelhança/distinção analógica.

No caso da lógica da totalidade, a identidade é compreendida como o todo do significado, como o comum e o momento do diverso de toda diferença, e, nesse caso, esta é compreendida simplesmente como o diverso dentro do horizonte da identidade (DUSSEL, 2020).

Esta, trata-se de uma comunicação unívoca, ou seja, que mesmo se aplicando a contextos distintos, mantém-se o mesmo significado. De fato, é possível e tem precisão quando os significados das palavras são abstratos (como por exemplo: $2 + 2 = 4$). Nesse sentido, Dussel (2020) aponta que a univocidade supõe simplificação do conteúdo semântico do que é comunicado, a equivocidade do diverso sem comum significado, e, por fim, o consenso de significado único das diferenças.

A raiz filosófica da lógica da totalidade está no pensamento grego clássico em que a identidade do ser se sobrepõe à analogia de tal modo que Uno e Ser, embora possam se dizer semelhantes assumem o mesmo significado como unívocos e, ao mesmo tempo, idênticos.

No pensamento grego, a identidade do ser se impõe sobre a analogia, haja vista que 'o Uno' ou o 'o Ser', mesmo que possa se dizer analogamente do ente, são enquanto tal (isto é, enquanto Uno ou enquanto Ser) o mesmo que si mesmo: são unívocos, idênticos (DUSSEL, 2020, p. 62, tradução nossa).

Nesse caso, os entes não são o Ser, mas são compreendidos como modos distintos predicados do mesmo, isto é, o Ser. Portanto, depreende-se da ontológica de Dussel que o Ser mesmo não é compreendido como análogo, mas como unívoco, haja vista se predicar de si mesmo como identidade.

Voltando-se aos componentes mínimos da lógica da alteridade como lógica analógica, no contexto da transmodernidade, tem-se que a semelhança é o comum ou a coincidência entre os análogos distintos (DUSSEL, 2020) e o distinto sendo simplesmente o distinto em si, isto é, o que não é igual, não é idêntico.

O ponto-chave é que na lógica da alteridade a identidade, embora seja monossêmica, apresenta uma riqueza polissêmica quanto à semelhança. Desde esse ponto de vista lógico, a analogia guarda um papel relevante para a vida em

sociedade e, nesse caso, para a produção do conhecimento em perspectiva decolonial, inclusive em Educação, sobretudo, considerando-se que entre mundos sociais, há inúmeras práticas de existência que, como tais, também se desdobram em comunicação, inclusive, como situação gnosiológica em perspectiva freiriana.

Em outros termos, ponto de vista da comunicação, pode haver uma compreensão por semelhança entre os interlocutores, mas não idêntica, da mesma palavra, haja vista que o termo de um pode ter no mundo do(a) “outro(a)” ter um significado distinto, embora semelhante. E, exatamente por isso, passível de compreensão.

Compreende-se, a partir de Dussel (2020), que a analogia como razão comunicativa, trazendo consigo atributos, como: maior flexibilidade semântica, riqueza de conteúdo e possibilidade de estabelecer um diálogo entre mundos ou realidades humanas que se cumprem, diacronicamente, no processo da temporalidade.

Nesse caso, Dussel (2020, p. 59), ao deixar claro que: “A semelhança se acerca da identidade sem jamais coincidir com ela [...]”, explica que a lógica analógica, como transmoderna e da alteridade:

começa pela mínima compreensão mútua e tende a crescer por meio da ampliação do campo semântico comum onde a ação hermenêutica da palavra do Outro vá assumindo de maneira cada vez mais completa e profunda o significado das palavras e do mundo do Outro (p. 59, tradução nossa).

É a passagem, material e processual, de um paradigma que exclui e nega a alteridade daquele que é originalmente distinto do centro econômico-cultural para um paradigma, como nova idade mundial, onde são imperativos materiais a intercomunicação horizontal e ética entre todo o distinto, desde suas semelhanças, ainda que mínimas.

Nesse sentido, Dussel (2020, p. 66, tradução nossa) apresenta o papel da lógica da alteridade (como lógica analógica e da transmodernidade) da seguinte maneira:

Todo o segredo e a utilidade da analogia reside em poder fazer bom uso das práticas de comunicação entre mundos diversos (sejam singulares ou coletivos) e em confrontos retóricos, nos quais é preciso saber escolher as palavras (las orações, as

sentenças, os ‘jogos de linguagem’ (speech acts – atos de fala etc.) e interpretar convenientemente a significação das expressões da(o) Outra(o) para mútua e adequada compreensão na comunicação.

A despeito da centralidade dada a Dussel sobre a lógica analógica, é preciso dizer que esse autor não foi seu criador. De fato, apenas a reinterpreta e a redireciona como método da Filosofia da Libertação (DUSSEL, 1986) e como um fundamento do “giro” decolonial.

De fato, a lógica analógica remonta à filosofia grega “clássica” – utilizada principalmente na matemática, na filosofia aristotélica, em outras escolas helenísticas e na filosofia semita. Esteve também presente na filosofia cristã dos primeiros séculos (Patrística) como em Orígenes e junto aos árabes desde Al Kindi, no século IX (DUSSEL, 2020).

No entanto, o paradigma moderno/colonial fez a lógica analógica cair no esquecimento, principalmente porque os autores do norte da Europa a abordaram de modo secundário e em questões parciais, sobretudo porque a secularização deixou de tratar da relação criador-criatura e com isso, o “ser” mesmo.

Em sua reinterpretação da analógica, Dussel dialoga com filósofos como Schelling e Gadamer. A partir do diálogo com o primeiro, encontra os fundamentos da analógica como uma analogia da palavra (analogia *verbi*), cujo ponto de partida, desde um ponto de vista antropológico é a palavra da outra (pessoa) que se dirige para o interlocutor distinto ou para os diversos campos de ação ou práxis.

Por meio do diálogo crítico com Gadamer, Dussel subsume a compreensão de fusão de horizontes à analógica como lógica da transmodernidade. Nesse caso, trata-se da fusão de horizontes como processo de crescimento da semelhança, que começa, em um primeiro momento, desde uma maior ou menor incomunicabilidade ou incompreensão na comunicação, mas que pode vir a crescer via o diálogo, ainda que não se chegue a uma identidade plena entre os interlocutores (DUSSEL, 2020).

A fusão de horizontes na lógica analógica tem sua importância para a comunicação porque permite aos participantes da comunidade de comunicação serem eles mesmos e ao mesmo tempo distintos, sendo cada vez mais comunidade na semelhança (esta compreendida como verdade pluriversal – própria da construção do mundo transmoderno), sem que um dos dialogantes seja subsumido pelo opressor que impõe sua verdade, idêntica, unívoca e com pretensão de

universalidade (DUSSEL, 2020) – tal como ocorreu com o eurocentrismo, desde o ano de 1492.

Importância que se estende para a concretização da transmodernidade, isto é, em nível de experiências de diálogo nos mais diversos níveis, desde o horizonte concreto de pessoas singulares a processos comunitários, sociais, econômicos, políticos, de gênero – crescente-se, educacionais – etc. (DUSSEL, 2020).

Contudo, a lógica analógica não se encerra como analogia *verbi*. Há uma faceta ética, a analogia *fidei*, que se baseia na “con-fiança”, em “con-fiar” na “outra” pessoa. Nela, os interlocutores não se conhecem. Mesmo assim, um deles se comunica inicialmente (epifania primeira), como ato concreto que ocorre não à maneira da lógica da totalidade como comunicação unívoca.

Logo, o outro interlocutor capta apenas parte da mensagem, a partir de uma semelhança (analogia) semântica mínima, isto é, ocorre uma fusão mínima de horizontes entre os interlocutores. Dada a densidade suplicante (material) da comunicação da “outra” pessoa, pois é a presença suplicante da pessoa pobre que se revela – sem haver necessariamente expressão verbal – não se pode exigir prova cabal ante a responsabilidade de responder à interpelação (por exemplo: tenho fome) (DUSSEL, 2020).

Nessas circunstâncias, dada a urgência ética da súplica, cumpre-se o objeto da interpelação, mas não antecedida por feito empírico comprovado. A ação do interpelado se funda no ato de vontade que move a razão prática, porque acredita na palavra da “outra” ante a impossibilidade de verificação. Por fim, essa interpelação da “outra” acaba por ser uma interpelação de justiça, questionando a totalidade ontológica unívoca, que é basicamente excludente (DUSSEL, 2020).

Mas o grau de complexidade da lógica analógica, segue. Dussel (2020), tendo em vista a construção processual da transmodernidade, expressa que a analogia importa para uma agenda intercultural, isto é, inclui uma ética de respeito ao “outro”. Em outras palavras, como lógica da alteridade, exige um tempo para a compreensão da pretensão de verdade do “outro”, a possibilidade de se chegar a acordos racionais, sem se cair na lógica da identidade unívoca, que frequentemente impossibilita a validade necessária das opiniões para o trabalho em comum.

Nesse caso, muito para além de uma construção conceitual, Dussel (2020) expõe que a lógica da totalidade unívoca, centrada nos pares identidade/diferença, é excludente e dominadora e que a lógica analógica, a operar pela

semelhança/distinção, permite um maior âmbito de movimentos interculturais para melhor realizar o diálogo construtivo e crítico entre as distinções possíveis de serem abordadas na perspectiva da fusão de horizontes, sem exigir a identidade.

Analogia como lógica que permite o diálogo e a dignidade entre as distintas culturas – inclusive em relação à própria modernidade eurocentrada, na perspectiva da subsunção. O que permite esse avanço de diálogo intercultural, honesto e ético é a pluriversidade (semelhança/distinção) da lógica analógica. Por ela, o interlocutor pode ter a pretensão de verdade e a pretensão de validade, sendo que esta última não exige identidade (DUSSEL, 2020).

Nesses termos, os temas ou experiências de uma dada cultura podem ser dialogados com outras culturas, permitindo a edificação de uma cultura “pluri-versal”, que envolve: diálogo racional tendo por princípio ético uma atitude de respeito, que permite uma progressiva compreensão mútua, para assimilar – por fusão de horizontes – experiências de outras culturas, sem alcançar um consenso idêntico, mas amplo e necessário para a vida e a paz (DUSSEL, 2020).

Ante essa discussão, interpreta-se que a lógica da univocidade é abstrata. Sua raiz não é a materialidade da vida em comunidade, desde um ponto de vista ético e da alteridade, mas uma ontologia excludente dos sujeitos classificados em classes ou grupos inferiores, marginais em relação ao centro moderno-colonial ou mesmo ocupando espaço lugar algum – como exterioridade ontológica negada e invisibilizada.

Não sem motivo, pela lógica unívoca desse padrão moderno/colonial, as categorias identidade e diferença são “as mesmas”, a operar como simplificação do conteúdo material-semântico das vidas vitimizadas, em detrimento da criação ou manutenção da matriz colonial do poder, que nesse caso se irradia para a produção do conhecimento, como colonialidade do saber.

Ante esses apontamentos, retoma-se, como que em tom de grito que é preciso, é necessário, é urgente o desprendimento. Nesse sentido, a lógica analógica como meio de desprendimento a operar basicamente por semelhança e distinção, mediados pela comunicação dialógica que pressupõe uma ética da alteridade, do poder dizer, do face a face, em horizontalidade entre sujeitos *in persona* e toda sorte de coletividades que marcam a existência humana, incluindo-se movimentos sociais, grupos sociais como quilombola e etnias indígenas.

Eis um caminho – inclusive epistemológico – que tende à pluriversalidade. Portanto, que tem como fim a transmodernidade como nova idade da humanidade, como afirma Dussel e defendem demais integrantes da Rede Modernidade/Colonialidade, por exemplo, Walter Dignolo (2014a), Ramón Grosfoguel, à maneira de um cosmopolitismo crítico (2008) e Zulma Palermo (2013), na perspectiva de um diálogo com a alteridade não eurocentrada, a gerar um pensamento não dependente, desde o ponto de vista do “outro” excluído.

2.1.3 O método analético

Até o presente momento, como desprendimento decolonial (MIGNOLO, 2014a), houve um exercício de desconstrução ontológica da lógica da totalidade em favor da lógica da alteridade – como concepção ontológica adotada pelo paradigma transmoderno – assim como, de maneira concomitante, realizou-se uma discussão sobre esta última, deixando-se clara a nossa opção em utilizá-la como técnica de raciocínio a operar de maneira agregada com a indução e a dedução.

Entre a lógica da totalidade e a da alteridade, cabe afirmar que o ponto central de distinção não são as categorias que as operacionalizam como identidade/diferença ou mesmo semelhança/distinção. Anterior a essas categorias, há a irrupção do outro.

Desde um ponto de vista ético-político-ontológico, o reconhecimento da alteridade invisibilizada, como o “não-sendo” por estar fora do sistema ontológico hegemônico do pensamento único, “[...] neutro, natural, incondicionado e exclusivo ponto de apoio de todo pensar possível” (DUSSEL, 1995, p. 231, tradução nossa) se dá como o passo fundamental para a superação da ontologia da totalidade e como elemento central, a partir do qual se opta por apresentar o método analético de Dussel.

Primeiramente, apresenta-se o termo “método” como um caminho, entre tantos outros possíveis, que leva a responder às questões que se apresentam. Nas palavras do autor:

Recordando que método, *metà-ódos*, é subir através do caminho, é saber caminhar, é saber resolver as questões que se apresentam, queria indicar-lhes o caminho que tenho seguido.

Este caminho, muito embora não seja o único possível, é um método do pensar (DUSSEL, 1995, p. 221, tradução nossa).

Quanto ao termo “analético”, é preciso compreendê-lo, como explicitado anteriormente, isto é, no bojo da analógica como superação da ontologia moderna/colonial do século XV a XX que tem por centro um “eu” fechado em si mesmo (DUSSEL, 1995), mas também, como subsunção da dialética hegeliana (DUSSEL, 1986).

Subsunção no sentido de se manter a positividade processual da dialética, mas, desde o ponto de vista da Filosofia da Libertação, colocando-se a alteridade obliterada como o ponto de partida, quebrando-se, assim, a totalidade ontológica fechada (DUSSEL, 1995, p. 236, tradução nossa). Corroborando essas ideias-chave, o autor assim delinea o referido método:

Este método, leva em consideração a palavra do Outro como outro, implementa dialeticamente todas as mediações necessárias para responder a essa palavra, compromete-se pela fé na palavra histórica e dá todos esses passos esperando o dia distante em que possa conviver com o Outro e pensar sua palavra, esse é o método analético.

Nesses termos: “O método analético é a passagem ao justo crescimento da totalidade desde o outro e para servi-lo criativamente” (DUSSEL, 1986, p. 196), no qual a interpelação do “outro”, como vítima da exclusão, da miséria e da opressão é o imperativo material e ético fundamental do apelo à libertação.

Por esse motivo, Dussel (2014, p. 78) assevera que: “Não existe libertação sem racionalidade; mas também, não existe racionalidade crítica sem que se acolha a ‘interpelação’ do excluído, pois, do contrário, ele seria, embora inadvertidamente, apenas uma racionalidade de dominação”.

Ante esses termos, o método analético não é um cientificismo como “[...] atitude de mascarar os condicionantes econômicos, políticos e sociais (da mesma ciência) com a pretensão de que o exercício que se faz da ciência é de valor universal” (DUSSEL, 1980, p. 81, tradução nossa), considerando-se também a pretensa neutralidade da produção do conhecimento.

Na perspectiva do desprendimento decolonial, o método analético se constitui processo de libertação, comprometido com a vítima do sistema-mundo que

necrofiliza a vida humana, e não apenas essa. Inclui-se a esse rol as vítimas oprimidas pela questão de classe e os grupos sociais subalternizados e invisibilizados em seus modos de ser, por outras manifestações da matriz colonial do poder.

Desde a alteridade, em sua materialidade sofrida, atua-se com o povo, com ele se aprende, e, juntos, constroem culturas pluriversais de libertação, rumo à nova idade da humanidade como atualização do projeto transmoderno.

2.1.4 Do método analético à analética pedagógica

De fato, essa relação face-a-face com o povo e sua cultura de pluriversalidade dá um direcionamento radical ao método analético que se converte, então, em uma analética pedagógica libertadora. Nas palavras do autor: “o método da filosofia latinoamericana, mais além de toda a filosofia europeia, há de ser uma analética pedagógica da libertação” (DUSSEL, 1995, p. 239, tradução nossa).

Esse dado é importante porque se concorda com Dussel (1980, p. 72, tradução nossa) quando compreende que a cultura popular “[...] tem como seu fundamento o projeto de libertação, projeto eticamente justo, humano, da alteridade” porque se vê aí uma aproximação teórica visceral do método analético (como analética pedagógica) com a possibilidade de pesquisas em Educação, principalmente porque há uma pesquisa antecedente a essa presente, ocorrida no mesmo programa de pós-graduação, que, ao nosso ponto de vista, reforça decolonialmente tal método.

Trata-se da tese de Mota Neto (2015), que, entre outros aspectos, desenvolveu referenciais de uma pedagogia decolonial a estabelecer relações de alteridade com os sujeitos-educandos, os movimentos sociais e os saberes locais.

Ora, não é possível enfrentar a invasão cultural, a colonialidade e o colonialismo intelectual e pedagógico se não aprendermos a estabelecer outra relação com o saber local, com as histórias de vida dos educandos, com as necessidades concretas dos movimentos sociais, com os desejos e os medos das classes populares (MOTA NETO, 2015, p. 318).

Esses saberes locais, essas histórias de vida, essas necessidades concretas dos movimentos sociais, esses desejos e metas da classe trabalhadora, desde um

ponto de vista da cultura popular como fundamento da analética pedagógica, contêm muitas experiências históricas, sejam desde os povos originários, dos escravizados, dos “conquistadores”, dos marginalizados oprimidos, dos subalternizados, das vítimas do sistema-mundo.

São experiências de vida, de resistência, que têm um *ethos* próprio, mas que desde o ano de 1492, têm sido violentamente invisibilizadas pela matriz da colonialidade do poder e seus corolários, inclusive por sua ontologia da totalidade, em que a alteridade que lhe é exterior, “não é”.

São estas experiências que conformam a cultura popular que têm em si o fundamento do projeto de libertação como projeto analético pedagógico, construído com o povo e que precisa ser ético-político-epistemologicamente pesquisado para contribuir materialmente com a consecução da utópica transmodernidade e com o avanço de uma ciência ética nas relações e pluriversa nas abordagens.

Contudo, para uma melhor compreensão do método analético como analética pedagógica, faz-se necessário situar que a pedagógica é compreendida “[...] como parte da filosofia que pensa a relação cara-a-cara do pai-filho, professor-aluno, médico/psicólogo-enfermo, filósofo-não filósofo, político-cidadão” (DUSSEL, 1980, p. 11, tradução nossa), e que, panoramicamente, é parte da extensa obra ética de Dussel, denominada *Ética da Libertação*, a envolver outros temas relevantes como a libertação da mulher e a erótica latinoamericana.

Esta compreensão, desde um ponto de vista ético-político-epistemológico promove uma postura de alteridade entre os sujeitos do processo libertador, seja ele, por exemplo, de natureza educativa ou científica, que envolve engajamento e desprendimento em perspectiva decolonial.

Colocando-se o termo: a pesquisadora/o pesquisador, no excerto a seguir se terá uma noção mais clara desta promoção da alteridade libertadora, engajada e desprendida:

O filósofo [a pesquisadora/o pesquisador], na América Latina [e em outros quadrantes], deve começar por ser discípulo do povo oprimido latinoamericano [e de outros povos]. Na medida em que se compromete, aprenderá a pensar verdadeiramente (DUSSEL, 1995, p. 239, tradução nossa, acréscimos nossos).

Dado que reforça, mais uma vez, a necessidade pujante de se fazer pesquisa engajada, situada desde a geopolítica do conhecimento no “sul”, para o “sul”, mas em diálogo transmoderno com o “norte” e de clara opção ético-política em favor da libertação decolonial do povo, em todas as suas expressões e modos de ser.

Em nossa análise, depreende-se também que o método analético está internamente relacionado à lógica analógica, a partir de algumas ancoragens, entre as quais se destacam:

- A analogia mostra o âmbito da semelhança e da distinção de objetos de pesquisa.
- Contribui na descrição e em construir juízo valorativo acerca das distintas maneiras de conceituar o objeto de estudo.
- É importante para uma agenda intercultural porque inclui uma ética de respeito ao “outro”, que dá possibilidade para se compreender a pretensão de verdade do “outro” e a acordos racionais, sem que para tanto, seja alcançada a identidade, que em muitos casos, impede a validade das opiniões (DUSSEL, 2020).

Contudo, ocorre que essa lógica é desenvolvida por outros filósofos. Em nosso caso, adota-se a analógica desenvolvida no âmbito da Filosofia da Libertação. Esta, por sua vez, foi e é uma das geradoras do pensamento decolonial, conforme aponta Mignolo (2014a, p. 28, tradução nossa).

A decolonialidade foi claramente formulada nos anos sessenta e setenta por pensadores árabe-islâmicos (Sayyid Qutb, Ali Shariati, Aiatolá Komeini); por pensadores afro-caribenhos (Aimé Césaire, Frantz Fanon) pela **Filosofia da Libertação** na América Latina e por intelectuais e ativistas indígenas na América Latina, Austrália, Nova Zelândia e Canadá.

O próprio Dussel (2020, p. 7, tradução nossa) explicita essa relação direta entre a Filosofia da Libertação e o pensamento decolonial: “A filosofia da libertação desempenha a função de fundamentação filosófico-metafísica e ética de giro decolonial”.

Ao considerar a criação da Rede Modernidade/Colonialidade nos anos 1990, o autor explicita o marco matricial da Filosofia da Libertação à decolonialidade da seguinte maneira:

Todavia, a filosofia da libertação, duas décadas antes, já havia começado a formulação do giro decolonial, antes de sua declaração epistemológica formal, mediante sua crítica à modernidade e mostrando os caminhos de sua superação (DUSSEL, 2020, p. 7-8, tradução nossa).

Inclusive, notam-se semelhanças entre as definições de decolonialidade como energia de descontentamento (MIGNOLO, 2008) e como atitude descolonial (MALDONADO-TORRES, 2008) em relação à perspectiva do poder libertador do povo, presente na 12ª tese de política de Dussel:

As vítimas do sistema político vigente *não-podem-viver* plenamente (por isso são vítimas). Sua *Vontade-de-Viver* foi negada pela *Vontade-de-Poder* de poder dos capitalistas. Essa *Vontade-de-Viver* contra todas as adversidades, a dor e a iminente morte se transforma em uma infinita fonte de criação do novo. Aquele que não tem nada a perder é o único absolutamente livre diante do futuro. A vontade dos sujeitos singulares nos movimentos, no povo, volta a adquirir o *ethos* da valentia, do arrojo, da criatividade (DUSSEL, 2007, p. 97).

Uma das semelhanças conceituais é a seguinte: tal como será visto mais adiante¹², tanto Mignolo (2008) quanto Maldonado-Torres (2008) abordam o sentido material da decolonialidade como reação à colonialidade em sua lógica e prática opressiva e condenatória. Já Dussel (2007), no contexto do sistema político vigente, denomina de *vontade-de-viver* a reação do povo contra as adversidades da *vontade-de-poder* dos capitalistas.

Outro dado que aponta para semelhanças conceituais é que em Mignolo (2008) e Maldonado-Torres (2008) a decolonialidade se traduz em postura (aqui compreendida como atitude, ato concreto) crítica, em projetos decoloniais de afirmação da vida dos mais afetados pela colonialidade. Da mesma maneira, em Dussel (2007), a *vontade-de-viver* se traduz em fonte de criação do novo, enredada por um *ethos* de valentia, criatividade e arrojo.

Nesse sentido, constata-se a confluência teórica entre a Filosofia da Libertação, a lógica analógica abordada nesse estudo, o método analético e o pensamento decolonial se entrecruzam, desde um ponto de vista ético-político-epistemológico. Motivo pelo qual se faz uma releitura da analética e se propõe a consequente denominação: método analético-pedagógico-decolonial, na medida em

¹² Cf. p. 76.

que se coloca como foco a materialidade do “outro” – comumente vitimizado pelas estruturas e meios simbólicos de poder em contextos distintos, inclusive no que se refere à globalização e à sistemas opressores, inclusive o hegemônico sistema capitalista.

Tal perspectiva metódica – que é a analética própria, mas desde uma releitura decolonial – traz centralidade às dores e às feridas coloniais, aproximando a prática da teoria e a teoria da prática, a promover projetos “outros” de educação. Corroborava essa inferência os dizeres de Maria (1996, p. 99):

A analética situa metafisicamente a educação fora do âmbito da totalidade, e afirma a exterioridade. Ao mesmo tempo, sendo a práxis, a relação pessoa-pessoa, e neste caso, pedagógica, onde a prática se revisa na teoria e a teoria se enriquece na prática, a educação nesse contexto, será regada por novas ideias e práticas que virão somar para uma pedagogia mais humanizadora.

Sendo a alteridade o ponto fundamental do método analético-pedagógico-decolonial, realizar pesquisas nessa perspectiva implica em compromisso ético-político-epistemológico, que se traduz em luta a favor das pessoas vitimizadas pelo paradigma moderno-colonial, desde o ponto de vista individual ao comunitário, no sentido de sujeitos coletivos em geral, isto é, a toda e qualquer alteridade negada.

Na perspectiva de Dussel (2017, p. 34, tradução nossa), essa alteridade diz respeito “[...] a mulher oprimida do patriarcalismo, as gerações futuras a quem deixaremos uma Terra destruída, etc.” e complementa: “Isto é, todo tipo de alteridade possível desde sua consciência ética situada; a de qualquer ser humano com ‘sensibilidade’ que sabe se indignar ante a injustiça que sofre algum Outro” (p. 34, tradução nossa).

A alteridade é nuclear ao método analético-pedagógico-decolonial de tal maneira que é a partir dela que se consideram os demais elementos de uma pesquisa, como sua natureza e sua metodologia.

Esse dado gera uma especificidade em termos de *modus operandi* de pesquisas, pelo menos à área da Educação. Por esse motivo, e, levando em conta toda a fundamentação explicitada anteriormente, considera-se que as pesquisas a ter como suporte o método analético-pedagógico-decolonial podem ser denominadas de pesquisas decoloniais.

Pesquisas decoloniais, sem pretender uma definição unívoca, são uma tipologia de pesquisas que têm na transmodernidade o seu fim. Por isso mesmo são capazes de subsumir distintos aportes teóricos e metodológicos, criando o novo e o pluriversal na produção do conhecimento para responder às demandas do objeto de estudo, fundamentalmente relacionado à luta em favor das alteridades vitimizadas pelo paradigma moderno-colonial.

Dussel (2017) corrobora essa perspectiva de pesquisa, pois, tendo-se a Filosofia da Libertação como uma das fundamentações da decolonialidade, situa a necessidade de subsunção de aportes teóricos para a viabilidade da práxis de libertação em favor das vítimas do sistema-mundo, conforme se destaca a seguir:

Claro que os instrumentos teóricos devem ir se aperfeiçoando, e para isso o aporte pós-moderno deve ser subsumido. Mas a Filosofia da Libertação igualmente subsumiu as categorias de Marx, de Freud, da hermenêutica de Ricoeur, da Ética Discursiva, e todos os movimentos de pensamento que possam contribuir com categorias que são necessárias ainda que não suficientes para um discurso que justifique a práxis da libertação (DUSSEL, 2017, p. 35, tradução nossa).

Ainda com base em Dussel (2017), cabe destacar que a necessidade de se subsumir aportes teóricos implica em um apontamento prático para as pesquisas decoloniais, isto é, que pares categoriais mais amplos – por exemplo: centro-periferia, desenvolvimento-subdesenvolvimento, dependência-libertação, classe exploradora-classe explorada, civilização-barbárie, totalidade exterioridade, dominador-dominado (a envolver gênero, cultura e raça) – “[...] devem ser situadas em níveis concretos de maior complexidade, articuladas com outras categorias que lhes sirvam de mediação em um nível micro” (p. 35).

A subsunção de aportes se faz necessária, sobretudo quando os fundamentos epistemológicos e metodológicos e demais categorias analíticas não são suficientes para abordar determinado objeto de estudo em perspectiva decolonial. Nesse sentido, é pertinente identificar, ainda que aprioristicamente, as categorias mais amplas e as categorias que podem servir de mediação, a compor o *corpus* de uma dada pesquisa decolonial.

De outro modo, Mignolo (2014a) também reforça a subsunção de aportes, pois como visto anteriormente, o desprendimento pressupõe um pensamento e uma epistemologia fronteira rumo ao projeto transmoderno de sociedade, ao mesmo

tempo em que indica mais um *modus operandi* das pesquisas decoloniais, isto é o delineamento das gramáticas epistêmicas. Dito de outro modo, é preciso considerar o vocabulário, a sintaxe e a semântica das alteridades vitimizadas.

No caso de Dussel (2017; 2019), a busca por essa gramática se dá, primeiramente, pela recuperação do sentido da historicidade das vítimas. Nesse caso, o foco não é simplesmente informar, mas sim, aclarar uma dada constituição. Portanto, para se delinear gramáticas epistêmicas um elemento fundamental é recuperar o sentido de uma dada historicidade, tendo em vista a afirmação valorativa de uma cultura, tradição cultural, um conhecimento.

Esse primeiro passo pode ser denominado de afirmação da exterioridade negada como autovalorização e tem o seguinte mote: “Este primeiro passo é uma recordação do passado a partir de uma identidade anterior à Modernidade ou que tem evoluído imperceptivelmente no contato inevitável e secreto com a Modernidade” (DUSSEL, 2017, p. 246, tradução nossa).

Ao considerar a transmodernidade para além de uma abstração, mas como realidade dinâmica que opera pela via da analógica em direção ao diálogo intercultural, identifica-se, em Dussel (2017), outros passos para o delineamento de gramáticas epistêmicas decoloniais.

O segundo passo pode ser denominado de crítica da própria tradição desde os recursos da própria cultura. Tal crítica pode ocorrer, por exemplo, por subsunção de categorias do paradigma moderno-colonial. O fundamental é que promova promoção ou descoberta de elementos históricos e de autocrítica em relação a uma dada cultura, tradição ou conhecimento (DUSSEL, 2017).

O terceiro passo procedimental é a estratégia de resistência e tempo hermenêutico, que é o tempo de espera, de amadurecimento, de (re)fundamentação transmoderna, a envolver a (re)análise das fontes escritas e simbólicas em geral de uma dada alteridade, considerando-se criticamente a cultura do paradigma moderno-colonial no contexto de um pensamento e epistemologia fronteiriça. Esse passo que pode ser compreendido a partir das seguintes palavras:

Para resistir é preciso amadurecer. A afirmação dos próprios valores exige tempo, estudo, reflexão, um retorno aos textos ou aos símbolos e mitos constitutivos da própria cultura, antes ou pelo menos ao mesmo tempo que o domínio dos textos da cultura hegemônica moderna (DUSSEL, 2017, p. 249, tradução nossa).

O quarto passo procedimental consiste no diálogo intercultural entre os críticos da própria cultura, que, ao assumir toda alteridade vitimada pelo paradigma moderno-colonial, propõe o diálogo entre intelectuais fronteiriços como *diálogo sul-sul* – antes de se passar ao *diálogo sul-norte* – a fim de constituir um diálogo fecundo com a gramática epistêmica euro-norteamericana.

Tendo por exemplo o contexto da Filosofia da Libertação, esse 4º passo pode ser descrito com a seguinte finalidade:

[...] é uma tarefa, no nosso caso filosófica, que tem como ponto de partida afirmar o declarado pela Modernidade a Exterioridade descartada, não valorizada, o inútil das culturas, entre as quais se encontram as filosofias periféricas ou coloniais, e logo desenvolver as potencialidades, as possibilidades, dessas culturas ignoradas

Assim, delinea-se a seguinte compreensão: as pesquisas decoloniais se notabilizam pela dinâmica fronteiriça em vista de alcançar a utopia da transmodernidade como futura sociedade pluriversa. Apontam um *modus operandi* que visa explicitar as gramáticas epistêmicas das alteridades vitimizadas, que, em nosso caso, a partir da Filosofia da Libertação, ancora-se em quatro momentos: afirmação da exterioridade negada como autovalorização; crítica da própria tradição desde os recursos da própria cultura; estratégia de resistência e tempo hermenêutico; diálogo intercultural entre os críticos da própria cultura.

2.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa se situa, de fato, na área da Educação. Como seu título indica: “As pedagogias decoloniais na produção *stricto sensu* em educação no Brasil: entre aproximações, tensões e rupturas paradigmáticas”, sua processualidade se dá com base em um recorte temático que envolve as pedagogias decoloniais, compreendidas, como visto anteriormente, como desdobramentos praxiológicos do pensamento decolonial.

“Pedagogias” com “s” para explicitar as riquezas existenciais do mundo em uma perspectiva da pluriversidade como marca do mundo transmoderno. Portanto, embora se situe na área da Educação, essa pesquisa, dentro de seus

condicionantes, desprende-se – como conclama Mignolo (2014a) – da pedagogia moderno/colonial, que é monotemática e excludente da alteridade do mundo.

Nesses termos, ao se considerar o tema: pedagogias decoloniais, afirma-se, categoricamente que sua abordagem epistemológica está ancorada no pensamento decolonial, que assume duplo papel: o de suporte compreensivo do encobrimento, pelo dominador, da alteridade dos sujeitos “não-europeus” desde o ano de 1492 – e de toda a diversidade étnica que conforma o mundo para além do eurocentrismo – mas também como o de promotora/libertadora de modos “outros” de existir, desprendendo-se do projeto da colonialidade/modernidade e seu mito sacrificial, e indo em direção à nova idade da humanidade, como realização da transmodernidade.

Nesse sentido, situa-se o presente estudo como uma pesquisa decolonial, que por vez, está circunscrita ao método analético, em perspectiva decolonial, a ter como objeto de estudo as compreensões sobre pedagogias decoloniais no Brasil.

Por subsunção, trata-se de uma pesquisa decolonial de estado do conhecimento, de abordagem predominantemente qualitativa e de natureza bibliográfico-documental. A ênfase na abordagem qualitativa (MINAYO, 2015) se dá porque, nesta tese, trabalha-se com um universo de dados categoriais e diversas interpretações, que não podem ser apenas quantificados.

Ainda a esse respeito, também se compactua com a perspectiva qualitativa, dada algumas características apontadas por Pérez (2008, p. 400, tradução nossa), todas aplicáveis a essa pesquisa:

Esse desenho [qualitativo] é flexível, não linear, porque vai se construindo, permanece aberto a mudanças e redefinições as quais podem ser feitas em qualquer momento do processo de pesquisa, inclusive na reorientação da metodologia, nas estratégias e procedimentos de investigação, o que é possível pelo processo de reflexão do pesquisador.

Quanto à natureza – considerando que a pesquisa bibliográfica é aquela que se utiliza da contribuição de inúmeros autores sobre determinado assunto e que a pesquisa documental utiliza materiais que não receberam tratamento analítico ou que podem passar por novas análises de acordo com os objetivos da pesquisa (RODRIGUES; FRANÇA, 2010) – aponta-se que essa tese doutoral se situa como uma pesquisa bibliográfico-documento, pois se compreende que em sua

processualidade ambas as formas de pesquisa coexistem, retroalimentando-se, por isso o uso do termo “bibliográfico-documento”, por justaposição, a indicar a dualidade que agrega, a engendrar, materialmente, inclusive um novo sentido, formado por dois termos anteriores.

Em outras palavras, é a leitura metódica de bibliografias sobre o tema que auxilia na análise dos documentos, assim como são os documentos que irão oferecer chaves interpretativas para enriquecer o referencial lido, fazendo-o avançar do ponto de vista da produção do conhecimento.

Quanto à tipologia: estado de conhecimento, Fernandes e D’Ávila (2016) apontam que é um tipo de pesquisa em que se mapeia e escolhe apenas teses e dissertações, oriundas de programas de pós-graduação e não outros tipos de produções acadêmicas.

2.2.1 Das referências adotadas e categorias analíticas delas decorrentes

As principais bibliografias tematizam o pensamento decolonial e as pedagogias decoloniais, entre as quais se destacam: Dussel (1980; 1986; 1993; 2012a; 2012b; 2014; 2020), Mignolo (2008; 2014a), Walsh (2009; 2013; 2014; 2017), Palermo (2014); Mota Neto (2016), entre outros.

Para se analisar um ou vários documentos com base nos temas que comportam em si, é preciso criar categorias. Estas, subdividem-se em categorias analíticas e categorias temáticas.

As categorias analíticas são: “[...] conceitos retirados do referencial teórico utilizado na pesquisa, que possibilitam a análise e interpretação dos dados” (OLIVEIRA; MOTA NETO, 2011, p. 164) e são subdivididas em categorias analíticas iniciais: “[...] provenientes das primeiras leituras do tema em estudo, conceitos que estão na base das discussões teóricas em torno do objeto de estudo” (p. 164) – e categorias analíticas emergentes, isto é, “[...] as que surgem no desenvolvimento da pesquisa e podem ser oriundas tanto da leitura bibliográfica como do processo de coleta de dados” (p. 164).

A seguir, com base no referencial teórico adotado, apresenta-se um quadro organizacional para se visualizar didaticamente as principais categorias analíticas iniciais da presente pesquisa, que serão situadas de modo concreto às teses e dissertações, fontes da pesquisa:

Quadro 1 – Principais categorias analíticas

CATEGORIAS ANALÍTICAS
Colonialidade/Decolonialidade (MALDONO-TORRES, 2008; MIGNOLO, 2008).
Pensamento único/Desprendimento (MIGNOLO, 2014a)
Paradigma moderno-colonial/Paradigma transmoderno (DUSSEL, 1993; 2012b; 2020)
Pedagogia moderno-colonial/Pedagogias decoloniais (DUSSEL, 1980; WALSH, 2009; 2013; 2014; 2017; PALERMO, 2014; MOTA NETO, 2016).

Fonte: produção própria. Jul./2020.

2.2.2 Das categorias temáticas à análise das fontes

As categorias temáticas são indicadores de análise e podem ser: “fatores, aspectos, elementos do fato ou situação em estudo, que são classificados e reunidos em eixos ou unidades temáticas a partir e com os dados coletados” (OLIVEIRA; MOTA NETO 2011, p. 164).

Com base nessas categorias, procedeu-se com a análise temática das fontes, com foco central para a análise o tema, que por vez: “Esse comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentado, através de uma palavra, uma frase, um resumo” (GOMES, 2015, p. 86). Em nosso caso, apresentou-se uma análise crítico-descritiva sobre as pedagogias decoloniais.

No caso dessa pesquisa, têm-se algumas categorias temáticas: constituição das pedagogias decoloniais na Rede Modernidade/Colonialidade; caracterização geral do pensamento decolonial na produção *stricto sensu* brasileira; indicativos genealógicos; especificidades às compreensões de pedagogias decoloniais; e o papel da Educação Popular para o debate das pedagogias decoloniais.

Ainda, para melhor orientar a análise temática das fontes, foram adotados alguns elementos procedimentais, explicitados por Lüdke e André (2014), são eles:

- **Caracterização do tipo de documento:** do tipo técnico (teses e dissertações).
- **Seleção dos documentos:** “A escolha não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando sua seleção” (p. 47). Nesse caso, as

teses e dissertações são da área da Educação que tematizam o pensamento decolonial.

- **Agrupamento:** os documentos foram organizados de maneira lógica e metódica, em editor de texto de computador, por meio da elaboração de quadros analíticos.

Cabe destacar que foi realizado um levantamento das fontes da pesquisa, por meio do Catedi/Capes, cuja última atualização deste levantamento foi feita em 18 de outubro de 2021.

Para tanto, utilizou-se como descritor de busca o termo “decolonial”. A partir deste caminho procedimental, foram surgindo os registros a contribuir no alcance do segundo e terceiro objetivos específicos desta tese. Rememorando de modo respectivo: a caracterização do pensamento decolonial na produção *stricto sensu* brasileira e a explicitação das especificidades do debate sobre as pedagogias decoloniais, tendo-se por parâmetro teses e dissertações em Educação.

Dessa maneira, chegou-se ao quantitativo geral de 871¹³ registros de teses e dissertações, a envolver seis grandes áreas do conhecimento, a abordar a decolonialidade como uma temática de estudo, encontradas no período de 2010 a 2021, ou seja, 12 anos de recorte cronológico. Dados melhor analisados na Seção 4: “O pensamento decolonial nas teses e dissertações do Brasil”.

Após esse primeiro recorte geral, alinhavou-se o filtro dos dados apenas para as produções *stricto sensu* em Educação, com foco para teses e dissertações acadêmicas – não envolvendo produções oriundas de mestrado ou doutorado profissional, haja vista nem sempre terem como produto final um relatório científico. De modo que se chegou a 168 registros, circunscritas a um recorte temporal de 11 anos, isto é, de 2011 a 2021¹⁴.

Os resumos das teses e dissertações, compreendidos como fontes primárias, possibilitaram tanto a caracterização geral a envolver todas as áreas do conhecimento do Catedi/Capes que continham registros a tematizar a decolonialidade, quanto a caracterização focada na área da Educação.

¹³ De fato, o Catedi/Capes acusa 872 registros. Contudo, um deles é registrado de modo duplicado. Trata-se da tese de doutorado de Irmina Anna Walczak, intitulada de “No Caleidoscópio do Reconhecimento: Políticas de Salvaguarda do Patrimônio Imaterial no Brasil e no Equador”, defendida no âmbito da UNB. Esta tese está registrada no ano de 2012 (01/12/2012), mas também no de 2013 (06/03/2013). Assim, para efeito de sistematização desta pesquisa, contabilizou-se o primeiro registro e desconsiderou-se o segundo.

¹⁴ Cf. Apêndice A – “Dados gerais das teses e dissertações em Educação, selecionadas pelo descritor “decolonial”. Cf. p. 204.

Deste exercício de sistematização sobre os resumos, foram criados quadros analíticos em Word® e Excel®, organizados nas seguintes categorias temáticas: autoria; título; ano de registro na Catedi/Capes; tipo (dissertação ou tese); campo temático; programa de pós-graduação; linha de pesquisa; IES; unidade da federação; região; problema; objetivo; abordagem; tipologia da pesquisa; *locus*; sujeitos; palavras-chave; categorias conceituais; e referências.

A partir dessas considerações, analisaram-se os 168 registros de resumos e teses e dissertações em Educação, a fim de realizar mais um “filtro” para delinear os que mais guardam relação direta com a temática das pedagogias decoloniais. Assim, chegou-se a 53 registros, que, orientaram a busca das fontes na íntegra, isto é, as teses e dissertações.

Duas produções não foram encontradas em formato digital no Catedi/Capes e nem no site institucional do programa de pós-graduação a que foram vinculadas. Tratam-se das dissertações de Roma Gonçalves Lemos e de Taryn Sofia Abreu dos Santos, registradas no portal de busca, nas respectivas datas: 23/08/2017 e 27/02/2020. Nesses termos, para compor a Seção 5: *“As pedagogias decoloniais nas teses e dissertações em Educação: uma práxis fronteiriça rumo à transmodernidade”*, foram selecionadas 51 teses e dissertações.

Por fim, é chegado o momento de adentrar nas primeiras das seções, que apresentam resultados alcançados acerca das contribuições da Rede Modernidade/Colonialidade às pedagogias decoloniais. Trata-se da Seção 3, a seguir.

3 CONTRIBUIÇÕES DA REDE MODERNIDADE/COLONIALIDADE ÀS PEDAGOGIAS DECOLONIAIS

Uma das especificidades desta pesquisa é responder a uma questão suleadora, qual seja: como escritos de Enrique Dussel, Catherine Walsh e Zulma Palermo contribuem para a constituição das pedagogias decoloniais? É deste questionamento que surge a presente seção, como tentativa de respondê-la devidamente.

Para tanto, recorre-se, principalmente, ao referencial teórico da decolonialidade (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007), também conhecida como pensamento decolonial (MIGNOLO, 2007) e giro decolonial (MALDONADO-TORRES), do qual se desdobram, entre outras expressões praxiológicas, as pedagogias decoloniais. Afinal, não seria viável responder sistematicamente a uma questão como a apresentada anteriormente sem ao menos se explicitarem seus fundamentos categoriais. Por esse motivo, constitui-se a Subseção 3.1 “Para uma compreensão do pensamento decolonial”.

A Subseção 3.2 “Contribuições de Dussel, Walsh e Palermo às pedagogias decoloniais”, aborda alguns contributos às pedagogias decoloniais a partir destes três integrantes da Rede Modernidade/Colonialidade. Antes, é preciso deixar claro que:

O desenvolvimento e permanente expansão das questões relativas à colonialidade do saber – e, conseqüentemente, do ser – através da educação formal é de interesse central, e se encontra enunciada direta ou indiretamente nas publicações e exposições dos teóricos do coletivo [Rede Modernidade/Colonialidade] desde os primeiros documentos produzidos (PALERMO, 2014, p. 61, tradução nossa).

Nesses termos, sabendo-se que são muitos os integrantes da Rede Modernidade/Colonialidade, cabe justificar a escolha por abordar algumas contribuições destes três militantes-intelectuais e não de outros. No caso de Enrique Dussel, sua obra o situa, concomitantemente, como um antecedente e como um dos fundamentos do pensamento decolonial.

Como antecedência crítica, destaca-se sua perspectiva da Filosofia da Libertação, com foco de análise para a pedagógica, que, juntamente com a erótica,

compõem o tomo III de sua vasta obra ética, iniciada em 1973, quando da publicação da primeira edição de “*Para una Ética de la Liberación Latinoamericana*”, tomo I.

Como um dos fundamentos da decolonialidade, nosso foco é para a análise que o autor faz da possibilidade de haver filosofias desde o “sul”. Por analogia, traz-se essa análise à possibilidade de criação e fundamentação de pedagogias decoloniais.

Em relação à Catherine Walsh, o foco em sua obra é para sua compreensão de pedagogias decoloniais desde o contexto andino. Cabe destacar que além de ser uma das integrantes da Rede Modernidade/Colonialidade, a autora guarda a especificidade profissional de ser pedagoga e que estudou e atuou com Paulo Freire, conforme a transcrição a seguir:

Sou a única nesse grupo original “Modernidade/Decolonialidade” que é pedagoga, ou seja, eu estudei educação, trabalhei com Paulo [Freire], nasci nesse proceso de educação popular e da pedagogía crítica, sou a única do grupo que tem esta formação, esta experiência (tradução nossa)¹⁵.

Quanto à Zulma Palermo (2014), nossa análise sobre suas contribuições às pedagogias decoloniais, dá-se desde o seu engajamento ético-político, que se traduz em registros já publicados. Dito de outro modo – a despeito de não ser pedagoga, no sentido de sua formação estrita profissional – a autora tem sido expressão de resistência/luta ante o paradigma moderno/colonial, como ela mesma escreveu.

Definitivamente, minha longa permanência na universidade em seus ‘distintos’ níveis de organização – estudante, docente, pesquisadora, orientadora de pesquisa, responsável pela gestão até seus maiores cargos, avaliadora do sistema do Ciência e Tecnologia – me dá a convicção de que não há nada mais pernicioso do que se dedicar exclusivamente à especulação teórica, quero dizer à pergunta e à produção de conhecimento por si. Essa opção só serve para retroalimentar o sistema [...] (PALERMO, 2014, p. 48-49, tradução nossa).

¹⁵ Conversa com Catherine Walsh, ocorrida no dia 16 de julho de 2020, por meio da *Internet*, na qual se reuniram juntamente a ela, integrantes do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia, do Fórum Paraense de Educação do Campo e da RPPDA. A transcrição foi realizada por mim, Alder de Sousa Dias, com auxílio de Gabriela Costa Faval. Vídeo com a conversa completa disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EZkmXF55E90&t=13s>. Acesso em: 16 jul. 2020.

Dado que nos remete à *práxis*, e nesse caso, à *práxis* decolonial (WALSH, 2013), o que conseqüentemente a conduziu ineludivelmente à questão da educação. Não sem motivo, tem se reunido com movimentos sociais e educadoras(res) de muitas latitudes da América Latina, tal como o encontro realizado em 09 de abril de 2021, no âmbito da RPPDA, onde participaram educadoras(es) de muitas instituições da Amazônia, como UNIFAP, UEAP, UFAM, UFPA e UEPA, da educação básica e representantes de grupos de pesquisa, como o NEP e o GEPEIF¹⁶.

Nesse sentido, o foco das contribuições da autora será para a obra “*Para uma Pedagogia Decolonial*”, resultado do interdiálogo de ideias e experiências concretas com múltiplos sujeitos, múltiplas vozes, que trazem pontos de vistas a esperar a decolonialidade e a transmodernidade, tendo a universidade como principal local de enunciação.

3.1 PARA UMA COMPREENSÃO DO PENSAMENTO DECOLONIAL

No século XV, algumas nações da Europa, como Espanha, Portugal, França, Inglaterra e Holanda passam a expandir seus territórios e a engendrar uma forma de dominação e de exploração não apenas de territórios, mas de outros povos. Este fato histórico-político ficou conhecido como Colonialismo, que de acordo com Quijano (2010, p. 84), trata-se de:

[...] uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial.

O Colonialismo, como estrutura de poder já extinta na história, ensejou o surgimento da colonialidade como conjunto de forças interiores que mantêm

¹⁶ Interdiálogo temático, com Zulma Palermo, intitulado: “Pedagogias decoloniais, insubmissas, insurgentes, como maneiras de convocar formas de fazer e pensar o futuro do ‘sul’, desprendidas do patrimônio da modernidade”, ocorrido no dia 09 de abril de 2021, por meio da *Internet*, na qual se reuniram educadoras(es) de algumas instituições de ensino superior, como a UFAM, UNIFAP, UFPA e UEPA. Cf. vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WXdKlevQmnl>. Acesso em: 09 abr. 2021.

hierarquias distintas sobre expressões existenciais entre povos dominados e dominadores, que se sustentam em uma classificação étnica/racial. Nesse sentido, a colonialidade surge na América e a partir dela se expande, mundializa-se e se constitui em um dos elementos de dominação do capitalismo (QUIJANO, 2010).

Do Colonialismo e da colonialidade se desdobra outro fator determinante para o domínio europeu: a modernidade. Dussel (1993; 2000) afirma haver duas concepções de modernidade. A primeira é a concepção de modernidade “eurocêntrica”, a indicar que fenômenos intraeuropeus, datados a partir do século XVI, constituem os acontecimentos históricos-chave para a implantação da subjetividade moderna, como é o caso da expansão marítima de Portugal e Espanha (DUSSEL, 2000).

A outra concepção de modernidade – base crítica desse trabalho – é demarcada por um fato histórico que de antemão a faz sair da circularidade dos acontecimentos intraeuropeus. Trata-se da “descoberta” das Américas, em 1492, pois a partir desse marco mundial a Europa se coloca como “centro” e constitui as outras culturas como suas periferias. Esse fato proporciona a organização de um mundo colonial e o usufruto de suas “vítimas” (povos originários conquistados, violentados e colonizados) em nível pragmático e econômico. Por isso, para Dussel (1993), o ano de 1492 é a data de nascimento da modernidade.

Na perspectiva de Dussel (1993), essas concepções de modernidade apresentam dois conteúdos semânticos. O primeiro é seu conteúdo fundamental e positivo, isto é: a modernidade como emancipação racional, que é um esforço da razão como processo crítico, que abre à humanidade as portas de um novo desenvolvimento histórico do ser humano. O segundo é seu conteúdo semântico secundário e negativo, que se refere à modernidade como justificativa de uma práxis irracional de violência: o irracionalismo moderno.

Esse segundo conteúdo semântico sustenta o “mito da modernidade”, compreendido como um processo de sete momentos, a partir de uma releitura de Dussel (1993): (1) sustenta-se uma posição ideologicamente eurocêntrica de que a civilização moderna é mais desenvolvida, superior; (2) sua superioridade a “obriga” – como exigência moral – a desenvolver aos mais primitivos, rudes, bárbaros, isto é, os povos conquistados; (3) a Europa se coloca como paradigma de desenvolvimento (falácia desenvolvimentista); (4) a violência como “guerra justa” se impõe aos povos conquistados que resistem ao processo civilizador; (5) a civilização moderna

eurocêntrica interpreta a violência como ato inevitável no sentido próximo de um “sacrifício salvador”; (6) os povos conquistados são culpados pela violência, a guerra justa – a subjetividade moderna eurocêntrica se coloca inocente e como emancipadora da culpa de suas próprias vítimas; (7) por fim, apresenta-se a violência como “os custos” da modernização dos povos “atrasados” (imaturos), das raças escravizadas, do sexo feminino apresentado como frágil etc.

Dando sequência à trama conceitual, cabe explicitar um terceiro desdobramento: a decolonialidade. Nas palavras de Mignolo (2008, p. 249, tradução nossa):

O argumento básico (quase um silogismo) é o seguinte: se a colonialidade é constitutiva da modernidade e a retórica salvacionista da modernidade pressupõe a lógica opressiva e condenatória da colonialidade [...], essa lógica opressiva produz uma energia de descontento, de desconfiança, de desprendimento entre aqueles que reagem ante a violência imperial. Essa energia se traduz em projetos de decolonialidade que, em última instância, também são constitutivos da modernidade.

Portanto, a decolonialidade surge como energia de resistência no sentido dialético-material ante à colonialidade e à modernidade com mito sacrificial. Essa definição de decolonialidade fundamenta-se na materialidade das vítimas negadas que, tomadas por uma postura crítica, buscam afirmar suas vidas ante o projeto de morte da modernidade/colonialidade, desde o ano de 1492.

Nessa lógica, Maldonado-Torres apresenta a atitude “des-colonial” como conceito apropriado a desvelar o sentido material da decolonialidade como energia de resistência. Para o autor: “A atitude des-colonial nasce quando o grito de espanto ante o horror da colonialidade se traduz em uma postura crítica ante o mundo da morte colonial e em uma busca pela afirmação da vida daqueles que são mais afetados por tal mundo” (2008, p. 66-67, tradução nossa).

Contudo, o pensamento decolonial passa a ganhar mais contundência teórica e epistemológica apenas nos anos 1990, com a constituição da Rede Modernidade/Colonialidade.

A decolonialidade se configura não apenas como energia de resistência (atitude decolonial), mas também como razão “des-colonial”, isto é, uma postura ético-política e teórica que, ao se opor à mentira e à hipocrisia moderna colonial,

enfoca novas bases para o conhecimento e, sobretudo, busca caminhos para um humanismo de reconhecimento das alteridades em nível planetário (MALDONADO-TORRES, 2008).

Portanto, pensamento decolonial/decolonialidade, são, ao mesmo tempo, energia de resistência e razão “des-colonial”. De fato, o pensamento decolonial opera por mão dupla: as expressões de luta e resistência contra a modernidade/colonialidade e as elaborações teóricas de intelectuais, sobretudo, os engajados com a porção sul do planeta.

Como mencionado anteriormente, a decolonialidade enquanto energia de resistência/atitude des-colonial remonta à conquista das Américas, cronologicamente situada desde o ano de 1492. Contudo, do ponto de vista de uma sistematização teórica, isto é, como razão des-colonial tem sua gênese em um período muito mais recente. Remonta aos anos 1950, com Aimé Césaire com “Discurso sobre o Colonialismo”, a 1957 com Albert Memmi ao publicar “Retrato do Colonizado precedido de retrato do colonizador” e a 1961 quando Frantz Fanon lança “Os condenados da terra”.

De um lado, tem-se Memmi – da Tunísia, país africano colonizado pela França, que lutou pela independência de seu país, mesmo migrando para a metrópole e adotando cidadania francesa. De outro, tem-se Césaire e Fanon, representando o pós-colonialismo desde o lado do Caribe, como apontam Neves e Almeida (2012).

Situar a gênese teórica da decolonialidade (como razão des-colonial) nesses três autores se justifica porque – mesmo em trabalhos que objetivam abordar a constituição da Rede Modernidade/Colonialidade – ao nosso ponto de vista, tem-se percebido uma postura de submissão quanto à colonialidade do saber que diz respeito à compreensão de que o pós-colonialismo é “[...] um conjunto de contribuições teóricas oriundas principalmente dos estudos literários e culturais, que a partir dos anos 1980 ganharam evidência em algumas universidades dos Estados Unidos e da Inglaterra” (BALLESTRIN, 2013, p. 90).

Nessa cronologia, Césaire, Memmi e Fanon são apresentados não como autores pós-coloniais, mas como antecedentes/precursores do pós-colonialismo, e isso não pode ser tratado como trivialidade intelectual, que não seja digna de uma crítica decolonial.

Em nossa compreensão, tal abordagem não rompe com a superioridade da

racionalidade moderna no sentido das inúmeras expressões de colonialidade. Ao contrário, reforça o *status* do que Mignolo (2014a) tem denominado de teo e geopolítica do conhecimento e do entendimento, como marco da hegemonia da modernidade ocidental, centrada em sua diversidade interna, fechada para a alteridade em suas muitas instâncias de exterioridade, e, obviamente, sem afirmar saberes constituídos em distintas histórias locais, inclusive as que provêm da experiência da colonialidade, como é o caso das contribuições de Césaire, Memmi e Fanon.

Assim, a sumária genealogia que se apresenta tem como marco do pós-colonialismo, os anos de 1950, visto que, no que se refere à decolonialidade – energia de resistência/atitude des-colonial e razão des-colonial – concorda-se com Mignolo (2014a, p. 26, tradução nossa) ao afirmar que: “os textos de Aimé Cesaire e Frantz Fanon podem ser considerados fundadores dos discursos de libertação e do pensamento decolonial”.

Mais tardiamente, no período de 1960 a 1980, é que se tem a evidência genealógica do centro – considerando-se criticamente a relação de poder/saber da geopolítica do conhecimento – representado pela Inglaterra e Estados Unidos, mais precisamente no âmbito dos estudos culturais e literários, inclusive com um marco cronológico importante: a fundação do Centro de Estudos Culturais contemporâneos, na Universidade de Birmingham (Inglaterra) (BAPTISTA, 2018).

Na esteira da referência anglo-saxã – do centro do poder/saber – surgem na década seguinte os Estudos Subalternos, conforme aponta Ballestrin (2013, p. 92): “Na década de 1970, formava-se no sul asiático, o Grupo de Estudos Subalternos [...]” que na década de 1980 “[...] tornou-se conhecido fora da Índia, especialmente através dos autores Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty e Gayatri Chakrabarty Spivak” (p. 92).

De acordo com Baptista (2018, p. 104): “Inspirados nos Estudos Subalternos asiáticos, funda-se no início dos anos de 1990, o Grupo Latino-americano dos Estudos Subalternos nos Estados Unidos”, tendo seu manifesto publicado no ano de 1993.

A respeito desse documento de criação do Grupo, Nery, Dias e Nery (2020, p. 8) destacam que seu teor envolve:

o momento histórico pós-ditatorial, com vários processos de

redemocratização e a nova ordem econômica transnacional, como consequência do alinhamento das políticas neoliberais e da globalização econômica, que os fizeram buscar novas formas pensar e agir politicamente.

Contudo, a despeito do teor conjuntural crítico que o acompanha, alguns aspectos de membros do Grupo causaram sua instabilidade, entre os quais Ballestrin (2013) destaca a perspectiva de imperialismo dos estudos culturais pós-coloniais e subalternos, pois sua base teórica (Foucault, Derrida, Gramsci e Guha) permanece eurocêntrica, o que, em tese, dificulta o aprofundamento e a radicalização da crítica. Ademais, um espelhamento do contexto indiano para o contexto latino-americano ocultaria, no debate, sua própria trajetória histórica de dominação e de resistência.

Para Baptista (2018, p. 105), “Essas e outras críticas, como o rompimento com a episteme do Norte, levaram à dissolução desse grupo sobre Estudos Subalternos em 1998 e, daí, nasce o Grupo Modernidad/Colonialidad – M/C.”

De nossa parte, ao se ancorar em Grosfoguel (2013, p. 42, tradução nossa), opta-se pelo termo “rede” em vez de “grupo”, conforme o autor esclarece:

Primeiro, gostaria de esclarecer que não existe um grupo de modernidade/colonialidade, isso é uma ficção. Por favor, escreva como estou dizendo. É uma grande ficção, não existe tal coisa. O que existe é uma rede, e é uma rede muito frágil. As pessoas acreditam que este é um grupo e que pensamos igual. Não, aqui ninguém pensa igual. A rede é heterogênea e em seu interior existem fortes críticas.

Considerando o teor já exposto e como esforço de síntese didática, apresenta-se uma ilustração dessa sumária genealogia desde o pós-colonialismo à constituição da Rede Modernidade/Colonialidade.

Figura 3 – Do Pós-Colonialismo à Decolonialidade: uma sumária genealogia



Fonte: Dias e Abreu (2020a, p. 9).

Entre os representantes da Rede Modernidade/Colonialidade, faz-se menção à Catherine Walsh, Zulma Palermo, Aníbal Quijano (falecido em 31 de maio de 2018), Enrique Dussel, Walter Dignolo, Nelson Maldonado-Torres, Arturo Escobar, Ramón Grosfoguel e Santiago Castro-Gómez. A esse respeito, apresenta-se um quadro de Ballestrin (2013), que aponta de modo mais detalhado os integrantes da Rede, suas áreas de pesquisa, nacionalidade, vínculo institucional e país de trabalho:

Quadro 2 – Integrantes da Rede Modernidade/Colonialidade

Cont.

INTEGRANTE	PAÍS DE ORIGEM	ÁREA	VÍNCULO
Aníbal Quijano	Peru	Sociologia	Universidad Nacional de San Marco (Peru)
Enrique Dussel	Argentina	Filosofia	Universidad Nacional Autónoma de México (México)
Walter Dignolo	Argentina	Semiótica	Duke University (EUA)
Immanuel Wallestein	EUA	Sociologia	Yale University (EUA)
Santiago Castro-Gómez	Colômbia	Filosofia	Pontificia Universidad Javeriana (Colômbia)
Nelson Maldonado-Torres	Porto Rico	Filosofia	University of California, Berkeley (EUA)
Ramón Grosfoguel	Porto Rico	Sociologia	University of California, Berkeley (EUA)
Edgardo Lander	Venezuela	Sociologia	Universidad Central de Venezuela (Venezuela)
Arturo Escobar	Colômbia	Antropologia	University of North Carolina (EUA)

Fernando Coronil	Venezuela	Antropologia	University of New York (EUA)
Catherine Walsh	EUA	Linguística	Universidad Andina Simón Bolívar (Equador)
Boaventura Santos	Portugal	Direito	Universidade de Coimbra (Portugal)
Zulma Palermo	Argentina	Semiótica	Universidad Nacional de Salta (Argentina)

Fonte: Ballestrin (2013, p. 98).

Como se pode observar, a heterogeneidade dos membros da Rede Modernidade/Colonialidade perpassa por sete diferentes nacionalidades, seis áreas do conhecimento, doze universidades espalhadas em oito países, das quais seis se situam na América Latina (Argentina, Colômbia, Equador, México, Peru e Venezuela) e as outras seis estão situadas dos EUA.

Não se pode deixar de registrar alguns pontos para reflexão e quiçá para estudos posteriores:

1. A ausência de intelectuais brasileiros na Rede Modernidade/Colonialidade, dado já apontado por Ballestrin (2013).
2. De acordo com o quadro de Ballestrin (2013), há uma inexpressiva presença de mulheres na Rede, marcando presença apenas Zulma Palermo e Catherine Walsh.
3. Tendo-se por referência o referido quadro, é importante considerar que Zulma Palermo e Catherine Walsh adentraram à Rede Modernidade/Colonialidade posteriormente – respectivamente em 1999 e em 2001 (CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007), portanto, não se pode dizer que são (co)fundadoras, o que pode indicar que não ocupam papel de referência entre os integrantes.
4. Apenas essas intelectuais se ocupam atualmente com o tema da pedagogia em perspectiva decolonial, o que talvez seja um reflexo nessa Rede das construções sociais e culturais sobre o masculino e o feminino, que inclusive tendem a apontar o trabalho educativo como profissional para o feminino e como trabalho secundário para o masculino (SOUZA, 2010).

Contudo, para além dos dados contidos no Quadro 1 “Integrantes da Rede Modernidade/Colonialidade”, cabe um apontamento por paralelismo: da mesma maneira que “[...] o pós-colonialismo [anglo-saxônico] não é prerrogativa de autores diaspóricos ou colonizados das universidades periféricas” (BALLESTRIN, 2013, p. 91), não é prerrogativa ou exclusividade dos integrantes da Rede

Modernidade/Colonialidade ter como objeto de estudo a decolonialidade latino-americana.

Ante esse apontamento, destaca-se o importante trabalho sobre a colonialidade de gênero em interseccionalidade entre classe e raça (LUGONES, 2008) e no papel das relações sociais no patriarcado moderno (SEGATO, 2012) desenvolvidos por Maria Lugones (falecida em 14 de julho de 2020) e Rita Laura Segato, autoras que muito oferecem ao pensamento decolonial, que se pretende uma voz ativa não “para”, mas “com” e “das” alteridades negadas e obliteradas, entre as quais, sem dúvida, constam a das mulheres na luta por humanização, justiça e direitos.

3.2 CONTRIBUIÇÕES DUSSEL, WALSH E PALERMO ÀS PEDAGOGIAS DECOLONIAIS

3.2.1 Contribuições de Enrique Dussel às pedagogias decoloniais

Como dito anteriormente¹⁷, a pedagógica se constitui em um nível concreto da ética de Dussel e se dá na relação cara-a-cara, considerando-se o que se recebe do “outro”, como alteridade. Embora não se confunda com a Pedagogia como ciência da Educação, traz no seu bojo a possibilidade de aprendizagem sociocultural do povo, que pode servir à dominação ou à libertação. Nosso olhar será para a libertação cultural.

Para Dussel (1980), há uma pedagógica ligada ao paradigma moderno-colonial, denominada de pedagógica moderna e há outra que provém do povo, da cultura popular e suas experiências de luta e resistência, chamada de pedagógica latinoamericana ou de pedagógica da libertação. Daqui por diante, esta última será denominada de pedagógica decolonial, em consonância com a abordagem adotada.

A pedagógica moderna surge factualmente com a invasão da América em 1492:

E chegou sobre aquele mundo cultural ameríndio a conquista do europeu. O homem com conquistador se transformou em pai opressor, em mestre dominador, já que ‘comumente não deixam na guerra a vida senão os jovens e as mulheres’ – dizia Bartolomé

¹⁷ Cf. Subseção 2.1.4 “Do método analético à analética pedagógica”, p. 58.

de las Casas. As mulheres índias serão as mães violadas do filho: órfão índio ou mestiço latinoamericano. Antes do filho mestiço, errarão pela América órfãos ameríndios, objeto da dominação pedagógica: os conquistadores vêm e estendem o seu poder sobre os órfãos de mãe, sobre os órfãos de pai. De todos os modos, e embora não fosse órfão, o menino ameríndio começou um novo estilo pedagógico [...] (DUSSEL, 1980, p. 18, tradução nossa).

Com o desenvolvimento do colonialismo – e conseqüentemente do capitalismo – e a Europa se colocando cada vez mais como centro cultural, a pedagógica moderna vai ganhando contorno cada vez mais definidos, colocando-se, por exemplo, contra as disciplinas medievais e da cristandade latino-germânica. Em outra dimensão, nega a autoridade feudal-rural e afirma a cultura burguesa, urbana, imperial e conquistadora (DUSSEL, 1980).

Nesse sentido, a obra de Rousseau “Emílio, ou da Educação”, datada da segunda metade do século XVIII, a partir de uma análise ético-ontológica de Dussel, aponta o sujeito representado pela relação eu-tu da pedagógica moderna a se tornar partícipe do “mesmo”, isto é, com funções pré-estabelecidas a serem exercidas como cidadão da engrenagem moderno-colonial. Nas palavras do autor:

Isto é, o discípulo se transforma em um ente orfanal (ente sem pai, nem mãe: órfão) sutilmente manipulado pelo ego magistral constituinte que lhe impõe a recordação do ‘Mesmo’ que ele é, e assim prepara o discípulo para ser cidadão da sociedade burguesa, imperial e burocrática (DUSSEL, 1980, p. 26, tradução nossa).

O órfão metafórico, como ente orfanal ante o ego magistral, é o povo marginalizado, subalternizado, negado em seus modos de existir ante a pedagógica moderna. Diante dessa hermenêutica do autor, faz-se pertinente retomar a ontologia da univocidade, debatida na Seção 2 “Sendas da Pesquisa”, pois, tem-se que a pedagógica moderna não é, senão uma expressão da ontologia da univocidade, na qual o foco é sempre para o mesmo da totalidade, isto é, para um solipsismo do ego euro-norteamericano. A esse respeito, o próprio Dussel (1980, p. 35, tradução nossa) reforça essa ideia ao afirmar: “A pedagógica é um momento da ontologia da modernidade”.

Apresentados esses dados sobre a pedagógica da modernidade, passa-se a compreendê-la como um fato de nosso tempo presente, como uma antecedente do

que atualmente se denomina, desde o ponto de vista do giro decolonial, de colonialidade, mais precisamente de colonialidade pedagógica, que, finalmente, consiste em um meio de estabelecer e manter relações de poder e de dominação em favor do paradigma moderno-colonial, a atuar nas instituições educacionais, conforme Mota Neto e Lima (2021, p. 60), apontam:

Entendemos que as instituições educacionais cumprem um papel fundamental na reprodução da colonialidade e, por isso, afirmamos que elas operam por meio da colonialidade pedagógica, subalternizando os conhecimentos e as experiências de vida de grupos socialmente excluídos pelo sistema mundo moderno/colonial. Mais do que isto, estas instituições, a exemplo das universidades ocidentalizadas, implantam um regime de controle não somente do conhecimento produzido, que só passa a ser considerado válido se estiver de acordo com os princípios epistemo-metodológicos da ciência moderna eurocêntrica, mas controlam também quem acessa a estes espaços, garantindo que as classes subalternizadas estejam deles excluídas, por uma lógica extremamente elitista, a um só tempo racista, patriarcal, sexista e a serviço do mercado.

Nesse sentido, a pedagógica moderna, como antecedente – assim como a colonialidade pedagógica – são nocivas à vida plena do ser humano porque oblitera a alteridade ao moldar o sujeito ao “mesmo” do sistema, porque “[...] é sempre um tipo de alienação, dominação, aniquilação de Alteridade” (DUSSEL, 1980, p. 15, tradução nossa).

Contudo – muito embora, as elites e suas mentes colonizadas (por isso alienadas) estejam geralmente em unidade com a cultura do paradigma moderno-colonial e em franca oposição à cultura popular, que não aceita a imposição de tal pedagógica ontológica (DUSSEL, 1980) – dialeticamente, ante à ameaça da vida pela pedagógica moderna, irrompe a luta, a resistência. Surge, do povo, da pujante cultura popular a pedagógica latinoamericana como expressão de decolonização, antecedendo a formulação conceitual da decolonialidade, como energia de descontentamento e como atitude des-colonial.

Não se trata mais da lação cara-a-cara entre o ente orfantal (povo, vítima das inúmeras expressões da colonialidade) e o ente magistral (como expressão do paradigma moderno-colonial). Trata-se, agora, de uma relação em que o povo é tido fundamentalmente como ente fontanal: “fonte do futuro, da re-novação, da vida dis-

tinta, da aventura familiar e política. Alteridade fontanal do mundo novo” (DUSSEL, 1980, p. 55, tradução nossa).

Povo a ser reconhecido e valorado positivamente ante suas necessidades materiais que têm dimensões históricas, individuais e comunitárias intransferíveis. Note-se que desde a década de 1980, o autor vem trabalhando com a categoria filosófico-política de povo, evidenciando sua vitalidade como ator coletivo político, construtor da história, visando construir o poder desde suas bases, tomando consciência explícita de seu papel, envolvendo reivindicações, estratégias e táticas – distinto de uma conceituação como sujeito histórico fetichizado – (DUSSEL, 2007).

Por esse motivo, para o surgimento da pedagógica decolonial é preciso uma atitude ético-política: acolhe-se o “outro” em sua alteridade. Nesse caso, a pedagógica decolonial não se dá de outra maneira que não seja a da *práxis* – em Dussel (1980) como *práxis* de libertação pedagógica – em nosso caso como *práxis* pedagógica decolonial, na qual o critério fundamental se traduz na seguinte premissa: “afirmar o Outro e servi-lo é o ato bom; negar o Outro e domina-lo é o ato mau” (DUSSEL, 1980, p. 89, tradução nossa).

Logo, a *práxis* pedagógica decolonial somente se dá após a revelação da voz do Outro – vitimizado em seus modos de ser. Deste fundamento ético, surge o critério ético da escuta mútua, onde o discípulo se revela ao mestre (DUSSEL, 1980) – em nosso caso: onde os distintos modos de ser obliterados se revelam, inclusive pedagogicamente, o que demanda a necessidade de criar outros horizontes de existência, inclusive, outras pedagogias, e, porque não, outras didáticas.

Desde esse ponto de vista, a relação educativa praxiológica não ocorre apenas nos espaços escolares, pois, milenarmente, desde antes de haver escolas na América – ou *Abya Yala*, como chama originalmente, o povo *Kuna* – já havia educação dos povos originários (ARROYO, 2014). Motivo pelo qual Dussel (1980, p. 18, tradução nossa) afirma: “Por isso, são frequentes os poemas didáticos entre os povos americanos [...] Era proverbial a eficácia da educação pré-hispânica, quanto ao cumprimento das regras sexuais, a veracidade da palavra, o respeito pelo bem alheio”.

A seguir, debatem-se três momentos da pedagógica da libertação em Dussel e suas possíveis contribuições para pedagogias decoloniais. O primeiro passo é: “o oprimido pedagógico como exterioridade” (DUSSEL, 1980, p. 95, tradução nossa). Nele, o ente fontanal, isto é, “o povo como sujeito da cultura popular lança *sua*

palavra” (p. 95, tradução nossa). Ao lançar sua palavra de vida diz ao ente magistral da pedagógica moderna: “Sou uma história nova que não compreendes, nem interpretas” (p. 95, tradução nossa).

Decolonialmente, esse primeiro passo aponta para a necessidade assumir o *locus* de enunciação como *locus vivendi*, a partir do qual ocorre a superação, por subsunção, do *ego* euro-norteamericano, da modernidade em seu mito sacrificial, sendo preciso ir mais além da pós-modernidade como crítica limitada e tautológica da cultura do centro. Fora dessa superação, qualquer projeto “outro” de pedagogia é incompreensível porque está no horizonte da exterioridade da totalidade unívoca, tal como debatido na Seção 2.

A voz do povo como revelação da alteridade negada, diz respeito à mudanças estruturais e superestruturais. Portanto, a práxis pedagógica decolonial não é nem economicista, nem culturalista. No sentido da transformação, é prenunciada por Dussel (1980, p. 96, tradução nossa) da seguinte maneira:

Querer a independência política, econômica e social é querer ao mesmo tempo querer falar a própria língua, adorar o próprio Deus, prestar culto aos próprios heróis, usar os próprios símbolos... viver no seio da cultura popular da qual e na qual nascemos e temos nos alimentado.

Esse dado tem relação direta com a (auto)afirmação da cultura popular do negro, do latino, mas atualmente de tantos outros grupos sociais invisibilizados em nossa Amazônia como os ribeirinhos, os quilombolas, e, no contexto urbano, os jovens das periferias, os idosos sem assistências sociais, os mendigos, etc. Nesse sentido, mais uma vez, aponta-se que a pedagógica de Dussel é um antecedente crítico das pedagogias decoloniais, desde uma práxis pedagógica decolonial.

O segundo passo é: “o mestre libertador como exterioridade crítica” (DUSSEL, 1980, p. 97, tradução nossa). Trata-se de um magistério anti-*Émille* no qual um dos sujeitos da relação face-a-face, aquele que anteriormente praticava a invasão cultural, aquele que passa a escutar a voz do “outro” pedagógico. Humaniza-se eticamente porque agora já escuta a voz do “outro”, e, conseqüentemente passa a questionar o sistema que vitimiza e a si mesmo, em suas ações. É o comprometimento ético-político daquele que outrora, vitimizava.

Seus esforços passam, então, a ser fontanais, isto é, em direção ao povo, tal como explicitado anteriormente.

Nesse passo, Dussel (1980) expressa em sua pedagógica que os sujeitos do processo ensino-aprendizagem não são circunscritos ao professorado e ao alunado no contexto de uma educação escolar - mais um motivo para não a confundir com a Pedagogia – de fato:

A obediência à voz do outro e a con-fiança naquilo que revela é o ponto de partida é o ponto de partida para o autêntico magistério, o real, aquele que poderá educar. A palavra pro-vocante ou interpelante do discípulo converte (faz convergir) o simples pai ou cidadão em mestre. [...] o mestre nasce quando alguém, qualquer pessoa, ob-dece e con-fia na voz de alguém que pede ser servido naquilo de que necessita e não tem (DUSSEL, 1980, p. 98, tradução nossa).

Esse dado é significativo para constituir pedagogias “outras” desde as demandas dos movimentos populares. Houve mestres anti-*Émille* que escutaram a voz do Movimento dos Sem Terra, e, com eles, ajudaram a constituir sua pedagogia própria (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012). Há poucas décadas, houve quem escutasse os apelos dos movimentos populares das pessoas que moram e vivem “no” e “do” campo em relação às demandas escolares e atualmente temos, em meio a inúmeros embates político-ideológicos, uma proposta político-pedagógica de educação do campo (CALDART, 2012).

Nesse sentido, considera-se que dada a hegemonia da pedagógica moderna em nossa atualidade, há muitos outros grupos sociais a serem eticamente escutados, há muitos outros sujeitos a se tornarem, horizontalmente, mestres anti-*Émille*, há muitas outras pedagogias a serem desenvolvidas a partir da voz do povo.

O terceiro passo é:

o processo educativo nega assuntivamente a introjeção do sistema (de-struição) e constrói afirmativamente a exterioridade pela práxis analética de libertação, em permanente unidade criativo-inovadora do mestre-discípulo (DUSSEL, 1980, p. 100, tradução nossa, destaque do autor)

Para se descrever sucintamente esse passo, primeiramente se faz necessário deixar claro que a de-struição é uma via metodológica subsumida da Fenomenologia

e deve ser compreendida como um caminho de retorno para recuperar reiterativamente o esquecido. Nesse caso, considera-se que o termo: “‘*Stru*’ em latim remonta a juntar, pilhar, acumular, amontoar. Por isso, de-struir é desatar, desmontar, desentulhar, mas não simplesmente arruinar” (DUSSEL, 2019, p. 169, tradução nossa).

Nesse caso, a de-struição é um desmontar a pedagógica moderna para negar que não existe o *ego* magistral “puro” que apenas ensina, assim como não há um ente orfanal que apenas é “educado”. Nessa de-struição, revela-se o terceiro passo como ana-lética¹⁸ libertadora, isto é, a relação simétrica entre educandos-educadores e educadores-educandos, que se traduz nas seguintes atitudes: atitude colaborativa, convergente, mobilizadora, organizativa e criadora (DUSSEL, 1980).

De nosso ponto de vista, tem-se uma relação direta com a pedagogia freireana como resistência decolonial, pois, nos dizeres de Oliveira (2020, p. 30), Freire propõe uma: “Educação dialógica que possibilite superar a prática educacional colonialista que dita ideias, discursa aulas, não debate temas, sendo imposta sobre o educando uma ordem que o acomoda e não lhe permite elaborar um pensar autêntico”.

Essa relação convergente entre a pedagógica dusseliana e a pedagogia freireana se dá também mais recentemente na obra “Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão”. Nela, Dussel (2012a) situa a pedagogia do oprimido como modelo de todo processo pedagógico crítico possível, e, ademais, se o critério praxiológico fundamental de uma pedagógica decolonial é ouvir a voz do “outro”, como alteridade negada, Freire assim o faz, como já se indicou anteriormente:

Freire opta pelo oprimido, o marginal, o analfabeto, os esfarrapados do mundo, entre outros. Esta é a máxima negatividade da materialidade humana possível. Este é o ponto de partida de Freire. Portanto, não há apenas indicativos de negatividade em seu saber-fazer ético-crítico-transformador, mas sim sua total inerência na busca de superação das contradições opressor/opressora – oprimido/oprimida (DIAS; OLIVEIRA, 2012, p. 30).

Considera-se que a pedagógica da libertação não se constitui apenas como uma antecedente do pensamento decolonial, mas também tem potencial para

¹⁸ Além da dialética da totalidade que nega a alteridade. Esta, ao contrário, [inclui-a](#). Cf. Subseção 2.1.3, p. 56.

fundamentar movimentos de *práxis* de libertação decolonial e a constituir pedagogias decoloniais que considerem a voz do “outro”, tal como já se tem um modelo na pedagogia freireana.

De nossa parte, o fundamental é seguir um caminho de *práxis* pedagógica decolonial que, ao ouvir a interpelação do povo, inclusive no contexto socioespacial da Amazônia, promova o desprendimento com o paradigma moderno-colonial rumo à transmodernidade, como nova idade da civilização planetária, desde que se mantenha o princípio da subsunção, meio para a síntese necessária entre o local e o global e para se evitar fundamentalismos.

3.2.2 Contribuições de Catherine Walsh às pedagogias decoloniais

Primeiramente, cabe destacar que o tema da decolonialidade – e também o da interculturalidade – faz parte da *práxis* de Walsh. Em suas próprias palavras, afirma: “A decolonialidade e a interculturalidade não são, para mim, temas de raiz acadêmica. São exercícios, apostas e horizontes de luta [...] que pretendem enfrentar os padrões do poder moderno/colonial e aponta a construção de um viver distinto” (WALSH, 2014, p. 48, tradução nossa).

Nossa ênfase temática é para a decolonialidade. Isto se deve pelo recorte da própria pesquisa em tela, mas também porque a própria autora tem dito se dedicar mais detidamente a esse tema, deixando de lado a interculturalidade, que veio a ela como uma bandeira de luta, solicitada no contexto de sua *práxis*, tal como disse em uma conversa virtual¹⁹:

Eu tenho que dizer que hoje em dia não falo muito da interculturalidade. Isso é parte do meu trabalho anterior, que vejo as conexões, mas hoje, para mi, a questão da *práxis* decolonial é central. [...] Então, como comecei dizendo antes, tomei a interculturalidade como sendo um pedido do Movimento Indígena do Equador, que nos anos 1990, disse a mim: ‘tomas este conceito que é um projeto político e nos ajuda a colocá-lo em debate, em discussão’. Então, muitos dos meus escritos, não faz tempo, foi isso (tradução nossa).

¹⁹ Conversa com Catherine Walsh, ocorrida no dia 16 de julho de 2020, por meio da *Internet*, na qual se reuniram juntamente a ela, integrantes do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia, do Fórum Paraense de Educação do Campo e da RPPDA. A transcrição foi realizada por mim, Alder de Sousa Dias, com auxílio de Gabriela Costa Faval. Vídeo com a conversa completa disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EZkmXF55E90&t=13s>. Acesso em: 16 jul. 2020.

A teorização de Walsh acerca das pedagogias decoloniais não se dá de modo dicotômico em relação à realidade. Pelo contrário, tem nela sua gênese. Por exemplo, apoiada em autores como Edgardo Lander e Aníbal Quijano, situa que a crise do capitalismo também é uma crise civilizatória ocidental e da colonialidade do poder, que por vez oportuniza cisões e rupturas com o “mundo” moderno-colonial. Cisões e rupturas que se configuram, pelo menos no contexto andino, como lutas de descolonização, que se desdobram em necessidades materiais de aprendizagens, desaprendizagens, reaprendizagens, de ação, criação e intervenção. Desde esse contexto material, concreto, real é que a autora situa a possibilidade de se falar em pedagogias dentro de um horizonte decolonial (WALSH, 2013).

Desse ponto de vista, não se pode desconsiderar os processos de insurgência, organização e ação, primeiramente, dos povos originários, depois dos povos africanos sequestrados para viverem e trabalharem em condição e escravidão. São caminhos sinuosos que evocam e trazem à baila memórias de longa data e que são capazes de relacionar o pedagógico e o decolonial.

Compreende-se que é a realidade oriunda da tensão colonialidade-decolonialidade que permite a origem de movimentos de teorização como o giro decolonial, que por vez, oportuniza, em uma perspectiva praxiológica, construir pedagogias decoloniais, tendo por um dos parâmetros as memórias de resistência de longa duração a incidir em compreensões acerca de alteridades negadas, o que faz emergir sentidos “outros” de política, de sociedade, de culturas e existencialidade (SALAZAR; WALSH, 2013).

Nesse sentido, concorda-se com Walsh (2013, p. 25, tradução nossa):

É a partir deste horizonte histórico de longa duração, que o pedagógico e o decolonial adquirem sua razão e sentido político, social, cultural e existencial, como apostas de ação fortemente envolvidas com a vida mesma, em que, as memórias coletivas que os povos indígenas e afrodescendentes vêm mantendo como parte de sua existência e ser.

Então, desde um olhar filosófico-educacional, as pedagogias que surgem deste contexto não simplesmente se anulam em função do modelo eurocêntrico, desde a conquista das terras renomeadas de “América”, mas se autoafirmam a partir de perspectivas ontológicas, epistemológicas e axiológicas próprias, no sentido

mesmo da alteridade, anteriormente obliterada formal e materialmente pelo paradigma moderno-colonial.

Como se pode notar, o ponto de partida das pedagogias decoloniais em Walsh (2013) é toda realidade material dos povos latinoamericanos, invisibilizados pelo paradigma moderno-colonial. Por isso, é possível explicitar que para a autora, não se trata aqui de uma pedagogia no sentido instrumentalista, circunscrita aos espaços escolarizados.

De fato, a compreensão de pedagogia, no caso de pedagogias, é estendida para além do ambiente escolar, sendo este, mais um *locus* onde possa ocorrer processos educativos, não o único. Nesse sentido, aponta a autora, que: “As lutas sociais também são cenários pedagógicos onde os participantes exercem suas pedagogias de aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizagem, reflexão e ação” (WALSH, 2013, p. 19, tradução nossa).

Mas não é qualquer luta social contra o sistema moderno-colonial que pode ser compreendida pelo prisma pedagógico-decolonial. Em geral, há um processo praxiológico, levado adiante de modo coletivo (e não individualmente), que se dá a partir de alguns passos: primeiramente, a luta que visa mudar a ordem do poder moderno-colonial parte da identificação e reconhecimento de um problema; em seguida, apontam a desconformidade “com” e “a” oposição à condição de dominação e opressão em tela; e se organizam para a intervenção em vista de pôr fim à problemática e tornar possível outra realidade, em perspectiva decolonial (WALSH, 2013).

A dinâmica social é o principal fator a partir do qual se pode compreender o enlace entre o decolonial e o pedagógico, a conformar as pedagogias decoloniais. Deste enlace, observa-se em Walsh que essas pedagogias são, estritamente, práxis, e práxis ligadas organicamente à luta por decolonização. Metaforicamente, são pedagogias que têm cheiro, cor, sabor de povo porque dele surgem de modo visceral. Por isso, são pedagogias que carregam seus sonhos, suas utopias, suas esperanças, a promover um mundo justo, desalienado, humanizado e humanizante e da alteridade.

Walsh avança mais em sua teorização acerca da compreensão das pedagogias decoloniais. Em sentido de abertura, apoia-se em Rolando Vásquez e na feminista caribenha Jacqui Alexander, que a faz reforçar o senso plural do termo

“pedagogias”, mas acrescentando-se sua flexão verbal, que gera a ação da pedagogização como ato ou efeito de pedagogizar em via decolonial.

Em nosso ponto de vista, é essa a ação, que se faz em diversas e distintas vias de luta social decolonial, o gérmen das pedagogias que levam esse nome como adjetivação. A esse respeito, a autora assim se expressa:

Assim, interessa-me – interessa-nos – não só o que despertar, aclara, e desdobra na fissuras, mas também – e mais criticamente – o como de seu fazer – como fazemos – as ações, os processos, práticas metodológico-pedagógicas e lutas praxiológicas de cisão, e como estas atividades empurram, provocam e avançam formas outras de estar, ser, pensar, saber, sentir, existir e viver; formas que interrompem, transgridem e causam fissuras na matriz colonial de poder e seu projeto de guerra de morte. São estas **‘pedagogizações’** e práticas de cisão que dão sustento e caminho às esperanças pequenas, esperanças que quando começam a se comunicar, aliar-se e entrelaçar-se, fazem-se mais fortes e mais imparáveis em seu modo de encorajar, crer e caminhar (WALSH, 2017, p. 38, tradução nossa, destaque nosso).

Cabe destacar que essa concepção mais antropológica e ético-política de pedagogia não surge originalmente nas pedagogias decoloniais. De fato, têm ancoragens históricas e intelectuais muito anteriores.

Há um sem-número de intelectuais anônimos e orgânicos que muito antes de se falar em decolonialidade do ponto de vista da teorização, já assim agiam e lutavam em vista da libertação social, que se constituem como verdadeiro legado histórico. Alguns, sem registros documentais-históricos, outros, porém, com dados que chegaram em nossa contemporaneidade, como os manuscritos de *Popul Vuh*, compilados por indígenas, ainda no século XVI, lugar onde atualmente é conhecido como Peru e Guatemala. Estes escritos apontam estratégias de subversão da lógica civilizatório moderno-colonial, além de tantos outros exemplos (WALSH, 2013).

Do ponto de vista intelectual, a autora apresenta outras ancoragens das pedagogias decoloniais, como por exemplo, o pensamento educacional freireano:

Entendo a pedagogia como uma prática e um processo sociopolítico produtivo, como uma metodologia essencial e indispensável, fundamentada na realidade das pessoas, suas subjetividades, histórias e lutas, como dizia Freire (1974) (WALSH, 2017, p. 36, tradução nossa).

Além de Freire, a autora destaca outros dois nomes: Franz Fanon e Manuel Zapata Olivella. Sobre esses intelectuais-militantes, a autora conclui direcionando para o lastro pedagógico-decolonial que deixaram para o tempo presente:

Zapata, juntamente com Freire e Fanon e cada um de sua maneira, dão-nos pautas para ir tecendo pedagogias como práticas de ação e metodologias imprescindíveis para a aprendizagem desaprendizagem e reaprendizagem necessárias ao processo de de(s)colonizar. Desta maneira, fazem deslocar o pedagógico dos discursos tradicionais de educação e processos escolarizados, mostrando em seus pensamentos e seu próprio quefazer como as lutas sociais também são cenários pedagógicos (WALSH, 2013, 62).

Compreende-se que Walsh (2013) considera as pedagogias decoloniais desde os marcos das lutas sociais em vista da decolonização, alargando, para tanto, a concepção de pedagogia muito para além de sua perspectiva estrita instrumentalista, no âmbito da educação escolar. Deixa claro também que esses processos metodológicos de luta são antigos, desde o processo de colonização e que estas vias a serem praxiologicamente analisadas são as memórias coletivas. Por fim, a autora afirma que do ponto de vista teórico, Fanon, Freire e Zapata são marcos genealógicos das pedagogias decoloniais.

3.2.3 Contribuições de Zulma Palermo às pedagogias decoloniais

Palermo (2014) realiza algumas reflexões e interdiálogos com múltiplos sujeitos e traz alguns apontamentos que alentam a construção de pedagogias decoloniais. Contudo, opta-se por explicitar algumas constatações acerca da universidade, que sofre o efeito da colonialidade do saber, entre a quais, destacam-se:

- A colonialidade do saber – consolidada de modo eficaz na universidade produz uma violência epistemológica, que estabelece diferenças insuperáveis entre as capacidades inerentes e próprias da cultura eurocentrada, para produzir conhecimento racional, obliterando os conhecimentos de outras culturas e de grupos subalternizados (PALERMO, 2014).
- Ao se naturalizar a universidade como espaço de produção do saber científico, os aparatos são criados de modo a valorizar o desenvolvimento

científico e tecnológico, deixando-se de lado e de modo desvalorizado, a extensão (PALERMO, 2014).

- Em relação à produção do conhecimento, a diferença colonial, tomando forma institucional na universidade, faz com que o sujeito do conhecimento tome o “outro” apenas como seu objeto do conhecimento, obliterando, assim, todo o seu ser e as manifestações de seu existir (PALERMO, 2014).

Desde essas (e outras) constatações, em diálogo com Pablo Quintero, afirma que: “se faz imperioso conhecer as experiências políticas e pedagógicas de muitos atores ativos da M/C/D [Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade] dos que se sabe pouco ou nada, mas que estão consolidando as fundações da quebra paradigmática” (PALERMO, 2014, p. 42, tradução nossa).

Essa afirmação corrobora as bases decoloniais já abordadas por Walsh (2013) nas linhas anteriores. Não obstante, ao nosso ponto de vista, a distinção e a riqueza autoral de Palermo (2014) estão no fato de aprofundar a resposta sobre o porquê de se escolher tais experiências políticas e pedagógicas, teorizando e explicitando alguns elementos epistemológicos e metodológicos.

Primeiramente, Palermo (2014) ao evocar que a ontologia e a epistemologia da univocidade, como fundamentada por Dussel (2020) e explicitada na Seção 2.1 “Trilhas epistemológicas”²⁰, oblitera, pelo uso assimétrico do poder, outras formas de existir e de construções societárias. Eis o motivo pelo qual, ontológico-epistemologicamente:

[...] os modelos teóricos não podem determinar a realidade, que não é pertinente a partir dos modelos pré-construídos para pensá-la, senão de experimentar o que acontece na vida cotidiana de uma comunidade particular gestada em sua própria história, para problematizar e participar de sua transformação (PALERMO, 2014, p. 52, tradução nossa).

Essa maneira de olhar com primazia as experiências políticas e pedagógicas dos coletivos obliterados pelo paradigma moderno/colonial, geram uma fissura na epistemologia dominante, que em geral, tende a desenvolver o referencial teórico que condicionarão a realidade – e o referencial para a análise do objeto de estudo em se tratando de pesquisa.

²⁰ Cf. p. 45.

Nesse sentido, concorda-se com Palermo (2014, p. 41, tradução nossa) quando afirma: “Quero dizer com isso que não necessariamente se definem em primeira instância aparatos conceituais que condicionam as ações dos coletivos, senão que são estas as que abrem a possibilidade de pensar desde outro lugar/outros lugares”.

Tais experiências políticas e pedagógicas de classes e grupos (coletivos sociais) obliterados pela modernidade/colonialidade geram formas de conhecimento que precisam ser consideradas seriamente e confrontadas horizontalmente. Isso não quer dizer que a universidade e suas pesquisadoras e pesquisadores perdem relevância no cenário de produção do conhecimento, pois ao se assumir a *práxis* decolonial, muitas destas experiências políticas e pedagógicas, principalmente as que transcendem o campo intelectual, podem ser mediadas pela escrita acadêmica (PALERMO, 2014).

Nesse caso, é se utilizar do aparato moderno-colonial como meio para desestabilizá-lo em vista da construção de um mundo “outro”. É, em outras palavras, assumir a face crítico-propositiva da colonialidade, transformando-a em decolonialidade, no caso, mais estritamente ligada a um de seus desdobramentos, isto é, a decolonialidade do saber.

Outro ponto enriquecedor sobre o *modus operandi* como a autora se envolve com as experiências político-pedagógicas é sua análise positiva sobre as culturas nativas, as distinções e a diversidade intercultural que marca, por exemplo o que se denomina de América Latina. Nesse caso, a autora opta pelo método analético de Dussel por superar o “mimetismo” da univocidade (PALERMO, 2014).

Dado que remete a outro passo relevante da autora que é, praxiologicamente, chegar à transmodernidade, não apenas do ponto de vista conceitual e utópico, mas visando “[...] no ‘como’, às formas por meio das quais podemos ir construindo esse saber que se recusa a ser articulado, nos ‘paradigmas’ a partir dos quais operamos” (PALERMO, 2014, p. 50, tradução nossa).

E nessa direção, pontua a necessidade de se investir nas experiências/práticas políticas e pedagógicas, mas desde um ponto de vista intercultural. Contudo cabe um destaque crítico propositivo da autora, que é focar nas práticas culturais não pela via da interculturalidade crítica, mas pelo caminho da transmodernidade, considerando, obviamente, a alteridade negada.

Tal via se distingue da pós-modernidade e desvia de sentidos políticos que mais nocivos à perspectiva decolonial. Sobre isso a autora levanta um comentário acerca da *práxis* de Catherine Walsh:

Sem dúvida, as análises críticas e as propostas formuladas por Walsh se fundam em grande medida nesta concepção [transmodernidade], mas ao manter a denominação 'interculturalidade' utilizada pelo Estado e pelas O.N.G. me parece se prestar para desinteligências e confusões (PALERMO, 2014, p. 50, tradução nossa).

Todos esses elementos epistemológicos que envolvem as pedagogias decoloniais trazidos pela autora são relevantes, sobretudo pelo aporte praxiológico, resultado de interdiálogos e de partilha de experiências, mas também porque se coadunam ao referencial epistemológico adotado, sem incorrer em incoerência, pois, como visto na Subseção 2.1.2 "Caminhos metodológicos", foram selecionadas teses e dissertações, mais ainda, estabeleceu-se uma rede conceitual pré-estabelecida, mas o foco é para os documentos que apontam para experiências pedagógicas de base decolonial, a partir dos quais falarão tais conceitos, tal como corrobora a própria autora:

Estas respostas poderão se acercar mais ou menos de esquemas conceitos pré-existentes, mas falarão partindo de saberes autogestionados que seguramente incluirão as memórias fragmentárias de seus próprios legados e que também entrarão em conflito com a cultura (modelos de vida) hegemônica de ontem e de hoje (PALERMO, 2014, p. 52, tradução nossa).

Outro ponto relevante trazido por Palermo (2014) e que serve de parâmetro ao se refletir sobre as pedagogias decoloniais é o papel das universidades para manutenção do *status quo* em relação ao paradigma moderno/colonial, sobretudo ao considerar que a colonialidade do saber se entrelaça com todas as outras formas de colonialidade e que no contexto das universidades, esse fato se desdobra, muitas vezes, na consolidação da matriz colonial, desde a formação dos imaginários – como forma de "ler" o mundo.

Nesse caso, as estruturas hegemônico-eurocêntricas das universidades tendem a se manter, fazendo com que os próprios sujeitos se privem de suas

expressões existenciais, adentrando então na dimensão da univocidade moderno/colonial. A esse respeito a autora cita um exemplo:

Recentemente, nos últimos anos – como efeito das ações afirmativas como políticas de estado para com as comunidades originárias – há um ingresso visível de jovens procedentes destes grupos; porém, as estratégias de contenção passam por sua transculturação; isto é, adotar e modificar suas lógicas às do padrão dominante; a universidade não muda [região do Noroeste argentino: Salta e Jujuy], devem mudar os sujeitos que aspirarem formar parte dela (PALERMO, 2014, p. 46, tradução nossa).

Ante tal situação-problema, o que acaba por ser central é não mirar na educação ou mesmo no sistema educacional como estratégia da colonialidade, mas sem deixar de lado esse fato, é preciso mirar na luta pela “transformação da estrutura da educação formal para colaborar na formação de sujeitos conscientes de sua pertença em condições de viver a decolonialidade” (PALERMO, 2014, p. 49, tradução nossa).

No que concerne às pedagogias decoloniais de modo mais específico, procurou-se identificar algumas das contribuições que a autora compilou e refletiu durante a realização de oficinas interdialogicas que contaram com a participação de múltiplos sujeitos, tendo como ponto de ancoragem principal o alcance do desprendimento moderno/colonial no contexto da universidade.

O primeiro dos pontos a destacar é quanto ao local de enunciação. Ou, nas palavras da autora: “[...] se entenda como uma construção de subjetividade ligada à memória sociocultural, isto é, à história local, sem deixar de ter em conta a incidência da história pessoal e as experiências vitais de cada enunciador individual” (PALERMO, 2014, p. 71, tradução nossa).

Nesse caso, é deixar claro, de imediato o quem, para quem e de onde se enuncia, que, desde o ponto de vista decolonial, tem que ver não apenas com a subjetividade imediata, mas também com a herança histórico-colonial que ajuda o sujeito a se constituir como sujeito do conhecimento, do dizer e do fazer, envolvendo também, o cenário sociocultural e os condicionantes que o circundam.

Para a constituição de pedagogias decoloniais, ter claro o local de enunciação é importante também porque “[...] permite questionar a universalidade da razão cartesiana para fazer visíveis as histórias outras que foram desvalorizadas e/ou tomadas como objeto de conhecimento” (PALERMO, 2014, p. 78, tradução nossa).

Outro indicativo relevante destacado por Palermo (2014) é a adoção da pluriversalidade e da interculturalidade, tendo por horizonte a transmodernidade. A primeira a implicar na coexistência de múltiplas formas de viver e conhecer dos diversos sujeitos, que resulta da interculturalidade (por meio do diálogo intercultural) a focar nas semelhanças e não nas distinções e diferenças. Nesse caso, a opção adotada de interculturalidade não é a comumente utilizada pelas políticas de Estado, que tende a obliterar as histórias locais, reforçando assim a univocidade, como se toda “diversidade” e “distinção” fosse o “mesmo”.

Para a autora: “A concepção de interculturalidade que opera em relação com a de transmodernidade, em mudança, obedece à emergência desde o interior mesmo das comunidades [...] que configuram uma profunda transformação estrutural” (PALERMO, 2014, p. 81, tradução nossa).

Desde as contribuições de Boaventura de Sousa Santos, torna-se pertinente reconhecer a metáfora do sul como prática de exclusão e opressão que ocorre não apenas em contextos de países periféricos, mas também em contextos geopolíticos dominantes (PALERMO, 2014), da mesma maneira, compreende-se que tal metáfora ocorre em contextos educacionais, sobretudo ao se obliterar a riqueza humana dos grupos étnicos, de gênero e da classe proletária que delas passam a fazer parte, nos espaços educativos, inclusive escolares.

É preciso problematizar a noção de nação quando se trata de acolher, por exemplo, povos alheios à compreensão jurídico-política de nação, oriunda da modernidade-colonialidade, que em muitos aspectos se faz presente nos sistemas educacionais, a manter o padrão de poder. De fato, desde a opção decolonial, é preciso reconhecer a existência de povos originários, cuja pertença à Argentina ou ao Chile, soa-lhes indiferente (PALERMO, 2014).

Desde um olhar pedagógico-decolonial, dada a pluriversalidade como compreensão orgânica, real e meio para se chegar à transmodernidade, a autora também destaca a relevância de estudos sobre a formação histórica da colonialidade, que tendem a não ser homogêneos. Nesse caso, resulta muito mais pertinente impulsionar a prática de estudos locais dos processos de formação das subjetividades, a considerar, por exemplo, os legados, as histórias de consciência nacional de “pátrias irmãs” (PALERMO, 2014).

Não apenas esses tipos de estudo acerca da formação histórica da colonialidade, mas também outras investigações que ocorrem na universidade

precisam desobedecer à colonialidade do saber. Eis mais um apontamento de autora, haja vista a pouca articulação entre trabalho intelectual e as práticas sociais, ou que, quando feitas, seguem o *cânon* cartesiano-positivista de aplicação de teorias previamente elaboradas. “Por isso, resulta imprescindível pôr em xeque as distintas práticas de justificação do conhecimento sustentadas em critérios de autoridade [...]” (PALERMO, 2014, p. 83, tradução nossa).

Ante essa problemática quanto à produção do conhecimento moderno-colonial na universidade, a autora indica uma proposta:

O que se necessita, como mudança, é gerar um conhecimento compartilhado – em coprodução com os distintos espaços sociais – desde onde surja uma forma de saber ‘outra’ fundada pela interação entre as distintas racionalidades em complementariedade, uma vez que o saber não surge somente da expertise acadêmica ocidental, mas também das culturas ‘outras’, com suas respectivas formas de compreender e de fazer (PALERMO, 2014, p. 83, tradução nossa).

Essas reflexões e compilações feitas por Palermo (2014) tendo por meta o alcance do desprendimento moderno/colonial da universidade, a contribuir na constituição de pedagogias decoloniais são somadas aos aportes de Enrique Dussel e de Catherine Walsh, para serem confrontados criticamente e retroalimentados a partir da análise das teses e dissertações selecionadas para este estudo.

Por fim, cabe deixar concluir essa seção, abrindo caminho para a próxima, que se trata de uma descrição e análise do tema “decolonialidade, na pós-graduação brasileira, com foco para a área da Educação.

4 O PENSAMENTO DECOLONIAL NAS TESES E DISSERTAÇÕES DO BRASIL

Estruturalmente, esta seção corresponde ao labor de responder a segunda questão suleadora, rememorando-se: “Como se caracteriza o pensamento decolonial na produção *stricto sensu* brasileira?”. Para tanto, está organizada nas seguintes Subseções: “4.1 O Pensamento Decolonial na produção *stricto sensu* brasileira: uma caracterização geral” e “4.2 O Pensamento Decolonial nas teses e dissertações em Educação”.

Na primeira delas, apresenta-se – por meio de descrições, gráficos e quadros – a caracterização dos 871 registros de produções científicas *stricto sensu* do Brasil, circunscritas ao período de 2010 a 2021, que envolve o pensamento decolonial e que foram encontradas no Catedi/Capes. Como será explicitado a seguir, esses registros dizem respeito a todas as áreas do conhecimento científico, que conformam o sistema de avaliação da Capes²¹.

Na segunda subseção, realiza-se uma caracterização geral das 168 teses e dissertações classificadas pelo Catedi/Capes junto à área da Educação, tendo-se por categorias temáticas: autoria; sexo; origem geográfica (região e unidade da federação); vinculação institucional; e linhas de pesquisa.

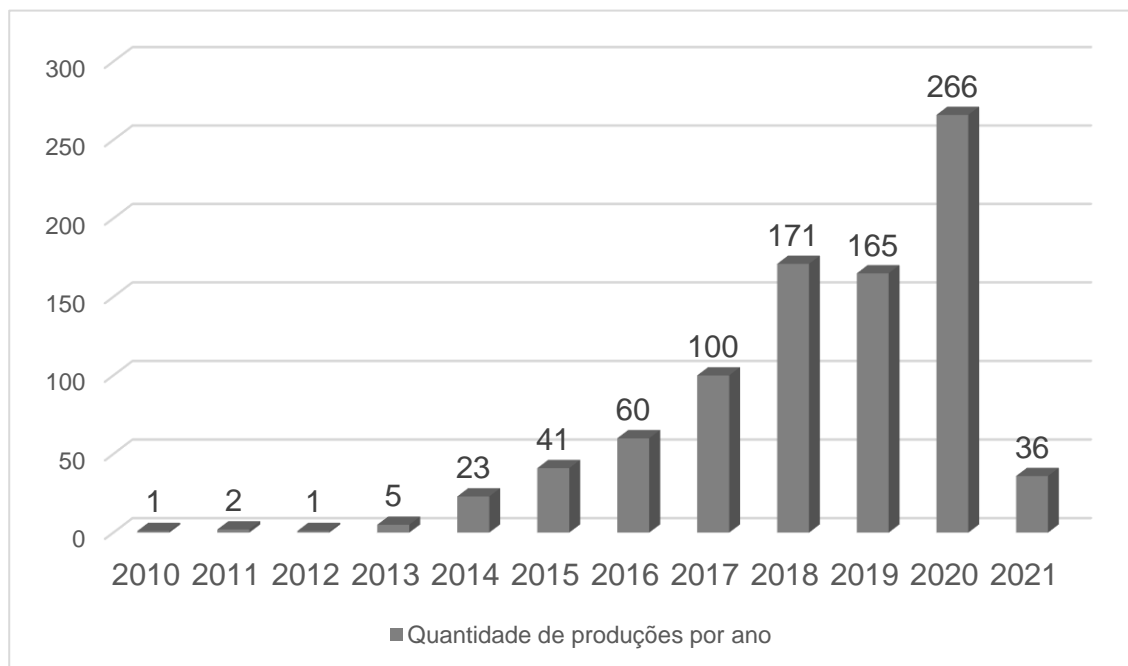
4.1 O PENSAMENTO DECOLONIAL NA PRODUÇÃO *STRICTO SENSU* BRASILEIRA: UMA CARACTERIZAÇÃO GERAL

4.1.1 Análise quanto à quantidade de registros de teses e dissertações sobre a decolonialidade no Catedi/Capes

As produções *stricto sensu* sobre o pensamento decolonial passam a figurar no Catedi/Capes no ano de 2010. Faz-se um recorte temporal até o ano de 2021²², o que significa um mapeamento de 12 anos sobre a temática, que se dá seguinte maneira:

²¹ Cf. Tabela de áreas do conhecimento da Capes. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/TabelaAreasConhecimento_072012_atualizada_2017_v2.pdf.

²² Nossa última revisão dos dados no Catedi/Capes se deu em out. 2021.

Gráfico 1 – Produções *stricto sensu* sobre o pensamento decolonial

Fonte: autoria própria, a partir de dados do Catedi/Capes. Out./2021.

O primeiro registro constante no Catedi/Capes de produção científica sobre o tema da decolonialidade é datada de 01/01/2010. Trata-se de dissertação de mestrado acadêmico em Geografia, vinculado à Universidade Federal Fluminense, de autoria de Pedro de Araújo Quental e intitulada de: “Entre o fato e o artefato: a invenção do conceito de América Latina”.

Para além de explicitar esse primeiro registro, o Gráfico 1, permite uma visão de conjunto, a partir da qual se pode constatar que no Brasil, as produções sobre o referido tema, começam a surgir em 2010, mas passam a um relevante salto quantitativo na segunda década do século XXI.

Em síntese, o primeiro registro diz respeito ao último ano da década 2001-2010. Esse dado do Gráfico 1 é reforçado, por exemplo, por alguns antecedentes como a aula inaugural, datada de 26 de agosto de 2005, ocorrida no Programa de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Estudos Africanos da Universidade Federal da Bahia e ministrada por Nelson Maldonado-Torres sob o tema: “Pensamento Crítico desde a Subalternidade: os Estudos Étnicos como ciências descoloniais ou para transformação das Humanidades e das Ciências Sociais no século XX” (MALDONADO-TORRES, 2006). Nessa mesma lógica de raciocínio, ocorreu o curso sobre Pedagogia Decolonial, realizado em outubro de 2007, pelo Grupo de Estudo

sobre Cultura, Educação e Cotidiano (GECEC/ PUC-Rio), organizado por Vera Candau e ministrado por Catherine Walsh (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Se em 2010 houve apenas um registro sobre a decolonialidade, nos primeiros cinco anos do segundo decênio do século, houve a produção de 73 teses e dissertações. Ainda assim, uma produção muito aquém do quantitativo do período de 2016-2020, que conta com os impressionantes 761 registros, a representar uma média de 152 registros por ano, média anual superior em 108% à quantidade de teses e dissertações do período 2011-2015.

Nota-se também o decréscimo vertiginoso no primeiro ano do terceiro decênio do século. A esse respeito, levantam-se algumas hipóteses: (1) o atraso na defesa da produção *stricto sensu* nacional imputada pela pandemia da Covid-19. Desta hipótese, se desdobra outra: (2) o trabalho administrativo em muitos programas passou a se dar de forma remota, o que dificultou – em algum grau – alimentar o sistema da Plataforma Sucupira. Hipótese esta que ganha materialidade na medida em que se atesta que nossa última revisão sobre esses dados no Catedi/Capes se deu em outubro de 2021, e mesmo assim há apenas 36 registros sobre a decolonialidade. Veja-se, por exemplo, que no Catedi/Capes não consta o registro da tese: “Colonialidade Pedagógica na Instrução Pública Primária da Comarca de Macapá (1840-1889)”, de Vitor Sousa Cunha Nery – defendida no PPGED/ICED/UFPA, em junho de 2021.

Por fim, não se quer aqui comprovar tais hipóteses, apenas indicar possíveis contingências a auxiliar na compreensão da queda vertiginosa de registros sobre a produção *stricto sensu* brasileira a respeito da decolonialidade.

Ao se adotar como ponto de análise a conformação destes 871 registros nas cinco regiões do país, tem-se a seguinte distribuição:

Quadro 3 – Conformação da produção sobre decolonialidade por região do país

REGIÃO	Nº. DE PRODUÇÕES	%
NORTE	63	7,2
NORDESTE	136	15,6
CENTRO-OESTE	138	15,8
SUDESTE	335	38,5
SUL	199	22,9
TOTAL	871	100

Fonte: autoria própria, a partir de dados do Catedi/Capes. Out./2021.

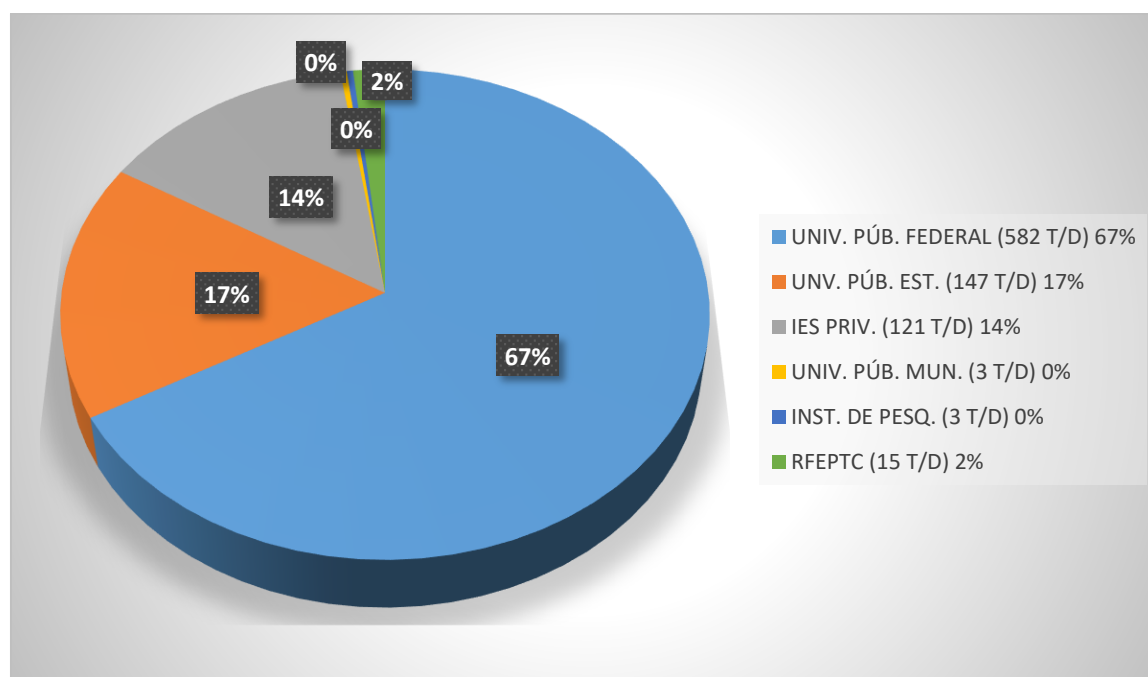
Por ordem crescente, as regiões mais produtoras são: Sudeste (335 teses e dissertações), Sul (199 T/D), Centro-Oeste (138), Nordeste (136) e Norte, com 63 T/D. As regiões Sul e Sudeste somam 534 registros de teses e dissertações, o que corresponde ao percentual de 61% do total geral. Dado que reflete a origem histórica dos programas de pós-graduação nas regiões Sudeste e Sul, a partir da segunda metade do século XX, o que ajuda a explicar em parte, a assimetria destas duas regiões, tendo-se por parâmetro, a quantidade de programas de pós-graduação, se comparadas com as demais regiões do país, que foram tardiamente englobadas nas políticas públicas de pós-graduação (SANTOS; AZEVEDO, 2009).

Ainda em relação à quantidade de produção de teses e dissertações acerca da temática da decolonialidade, encontraram-se 121 registros institucionais, que foram organizados em 6 categorias: universidade pública federal, com 51 registros institucionais; universidade pública estadual, com 24 registros; Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), que engloba os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e os Centros Federais de Educação Tecnológica (além de escolas técnicas e de aprendizes), com 6 registros; Instituto de pesquisa, com 2 registros; universidade pública municipal, com um registro; e instituição privada, com 37 registros institucionais.

Cabe destacar que destas 121 instituições, 84 são públicas. A partir deste critério, tornam-se indiferentes se fazem parte da RFEPCT, se são institutos de pesquisa, instituições municipais ou estaduais. Esse dado mostra a força que a instituição pública tem na produção do conhecimento científico no Brasil, e, para efeito desta tese, aponta sua relevância quanto ao tema da decolonialidade, pois, de um lado, esse quantitativo representa o percentual de 69% de instituições públicas, e de outro, tem-se a iniciativa privada com 31% deste total.

Seguindo essa lógica de análise, tem-se que a grande maioria dos registros de teses e dissertações (T/D) no Catedi/Capes é oriunda das universidades públicas federais, com 582 T/D, seguida das universidades públicas estaduais (147 T/D), das instituições privadas (121 T/D); da RFEPCT (15 T/D), dos institutos de pesquisa: FIOCRUZ (2 T/D) e IPHAN (1 T/D) e da FURB, como universidade pública municipal (3 T/D), conforme o gráfico, que segue:

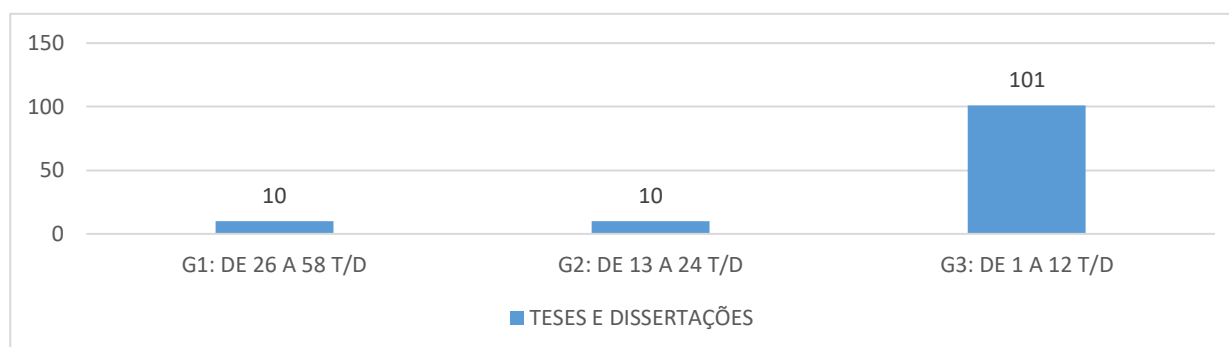
Gráfico 2 – Produção de teses e dissertações (T/D) por tipo de instituição



Fonte: autoria própria, a partir de dados do Catedi/Capes. Out./2021.

Nota-se que não apenas em relação às instituições se tem uma grande diferença quantitativa entre o público e o privado, pois, quanto às produções *stricto sensu*, mais uma vez, as instituições públicas representam 86% de todas as teses e dissertações acerca da temática da decolonialidade.

A seguir, visando destacar a quantidade de registros de produções de teses e dissertações entre as instituições de ensino superior (IES), estas foram classificadas em três grandes agrupamentos: grupo 1: IES que têm entre 26 e 58 registros; grupo 2: de 13 a 24 registros; e grupo 3: IES que têm de 1 a 12. Esses três agrupamentos apontam que a presença da produção do conhecimento científico sobre a decolonialidade no Brasil está concentrada em 20 IES, conforme o gráfico a seguir.

Gráfico 3 – Produção de teses e dissertações por Instituições

Fonte: autoria própria, a partir de dados do Catedi/Capes. Out./2021.

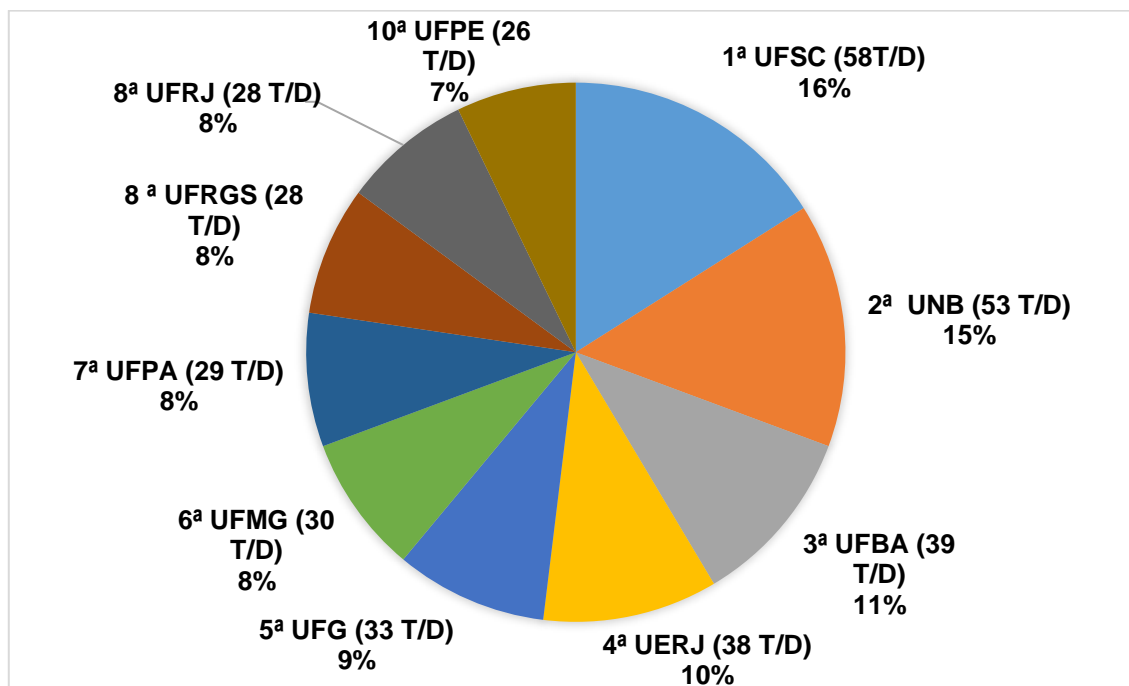
O grupo 1 é formado pelas seguintes IES, seguida pela quantidade de registros de teses e dissertações: UFSC (58); UNB (53); UFBA (39); UERJ (38); UFG (33); UFMG (30); UFPA (29); UFRGS (28); UFRJ (28); e UFPE (26). Apenas esse grupo acumula 334 registros. Cabe destacar que todas são públicas, sendo 9 federais e apenas a UERJ figurando como IES estadual.

O grupo 2 agrega 186, subdivididos da seguinte maneira: PUC-RIO (24); UNILA (23); USP (22); UFF (21); UNIRIO (19); UFMT (17); UFPR (17); UNICAMP(16); UFMS (14); e PUC-MG (13), sendo 6 públicas federais, duas públicas estaduais e duas privadas, no caso as PUC, do Rio de Janeiro e a de Minas Gerais.

De acordo com os dados apresentados, os grupos 1 e 2 agregam 60% do total de registros de produção *stricto sensu* acerca do pensamento decolonial, no Brasil. Um dado significativo, assim como também é relevante destacar que 101 IES estão a produzir conhecimento científico sobre a temática, envolvendo-se todas as regiões do país.

Ainda sobre esse tema, o grupo 1 representa as IES mais produtoras. Para efeito de propor um comparativo com o ranking internacional de produção científica do Centro de Estudos em Ciência e Tecnologia da Universidade de *Leiden*, na Holanda, que se baseia na base de dados da *Web of Science*, gerenciada pela *Clarivate Analytics* – isto é, um Centro que mensura as produções científicas a partir da colonialidade do saber, própria do paradigma moderno/colonial. Nesse sentido observe-se o gráfico a seguir:

Gráfico 4 – As dez IES que mais produziram teses e dissertações acerca do tema da decolonialidade



Fonte: autoria própria, a partir de dados do Catedi/Capes. Out./2021.

Legenda: T/D: teses e dissertações

Esses dados ganham maior relevância por dois motivos. O primeiro motivo se dá na medida em que se considera a quantidade de registros de teses e dissertações, mantendo-se o critério por região do país, pois, como dito anteriormente com base nos dados do Quadro 6, as regiões Sul e Sudeste apresentam, respectivamente 534 isto é, 61% do total de 871 registros.

Contudo, quando o foco passa a ser por instituição, nota-se que das dez IES mais produtoras, a região Sudeste marca presença com apenas três: UERJ, UFMG, e UFRJ²³, que ocupam respectivamente a 4ª, 6ª e 8ª posição quanto à produtividade de teses e dissertações a envolver a decolonialidade.

Ainda cabe destacar a ausência de IES do estado de São Paulo neste primeiro escalão, apesar de se terem referências internacionais como a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que inclusive são mencionadas no grupo 2 do Gráfico 3, isto é, o das IES que têm entre 13 e 24 registros de teses e dissertações.

²³ Conforme demonstra o Gráfico 4, dividem a 8ª colocação: UFRJ e UFRGS.

No caso da região Sul, duas IES marcam presença entre as dez mais produtoras sobre a temática da decolonialidade: a UFSC e a UFRGS, ocupando respectivamente, a 1ª e a 8ª colocação.

Nesse caso, ao se considerar o fato de que historicamente o eixo sul-sudeste tem tido melhores condicionantes capitalistas de desenvolvimento socioeconômico, era de se esperar a predominância a majoritária de IES dessas regiões entre as mais produtoras.

A região Centro-Oeste conta com duas representantes entre as dez IES. Em 2º lugar em termos de produção, tem-se a UNB e em terceiro lugar, a UFG, como 5ª colocada. Da mesma maneira, a região Nordeste apresenta duas IES entre as mais produtoras. Tratam-se da UFBA e da UFPE, que dividem respectivamente o 3º e o 10º lugar.

Cabe explicitar que nesse contexto, aparece também a região Norte, representada pela UFPA, ocupando 7ª posição entre as IES mais produtoras sobre a decolonialidade.

É importante notar que entre as 10 IES, há a presença de todas as regiões do país, inclusive a Norte, onde se tem a menor quantidade de programas *stricto sensu* no Brasil, de acordo com dados da Plataforma Sucupira (SUCUPIRA, 2021).

Representatividade que não ocorre, por exemplo, quando se tem como parâmetro no ranking o Centro de Estudos em Ciência e Tecnologia da Universidade de Leiden, da *Clarivate Analytics*.

Nesse caso, entre as IES mais produtivas do país, têm-se seis representantes da região Sudeste, três da região Sul e apenas uma do Nordeste, conforme demonstra a figura a seguir:

Figura 4 – Ranking 2020 de produção científica pela Universidade de Leiden

CWTS Leiden Ranking 2020				
Universidade	Número de Publicações	Mundo	Brasil	Publicações entre as 10% mais citadas
USP	17.855	7ª	1ª	1.112
UNESP	6.754	137ª	2ª	347
Unicamp	5.931	178ª	3ª	392
UFRGS	5.699	195ª	4ª	338
UFRJ	5.032	231ª	5ª	329
UFMG	4.460	274ª	6ª	283
Unifesp	3.009	445ª	7ª	148
UFSC	2.927	460ª	8ª	212
UFPR	2.458	525ª	9ª	136
UFPE	2.178	582ª	10ª	120

Fonte: <https://noticias.botucatu.com.br/2020/07/16/unesp-segue-como-a-2a-do-pais-em-ranking-de-producao-cientifica/>. Acesso em: 12 set. 2020.

Como se pode notar, quando os parâmetros são “internacionais”, o eixo regional sul-sudeste marca presença majoritária, em meio a ausência total de IES de duas regiões do país: o Centro-Oeste e o Norte.

Contudo, cabe rememorar que o parâmetro que nos orienta são produções científicas *stricto sensu* no Brasil, a abordar a temática da decolonialidade, o que implica uma opção ético-político-epistemológica em vista do “desprendimento” para com a racionalidade oriunda do grego, do latim e das seis línguas imperiais europeias (italiano, espanhol, português, inglês, francês e alemão), e, ao mesmo tempo, exige “abertura” às inúmeras possibilidades encobertas como bárbaras, primitivas e místicas pela genealogia imperial gerada por essa mesma racionalidade (MIGNOLO, 2008).

Portanto, o parâmetro que nos orienta são de teses e dissertações que tendem a apontar caminhos “outros” com potencial para, como afirma Mignolo (2008), reintroduzir línguas, memórias, economias, organizações sociais – incluindo-se aí as pedagogias – considerando a alteridade de classes, grupos, povos e culturas que têm sido negadas e invisibilizadas por séculos pela colonialidade, em suas diferentes maneiras.

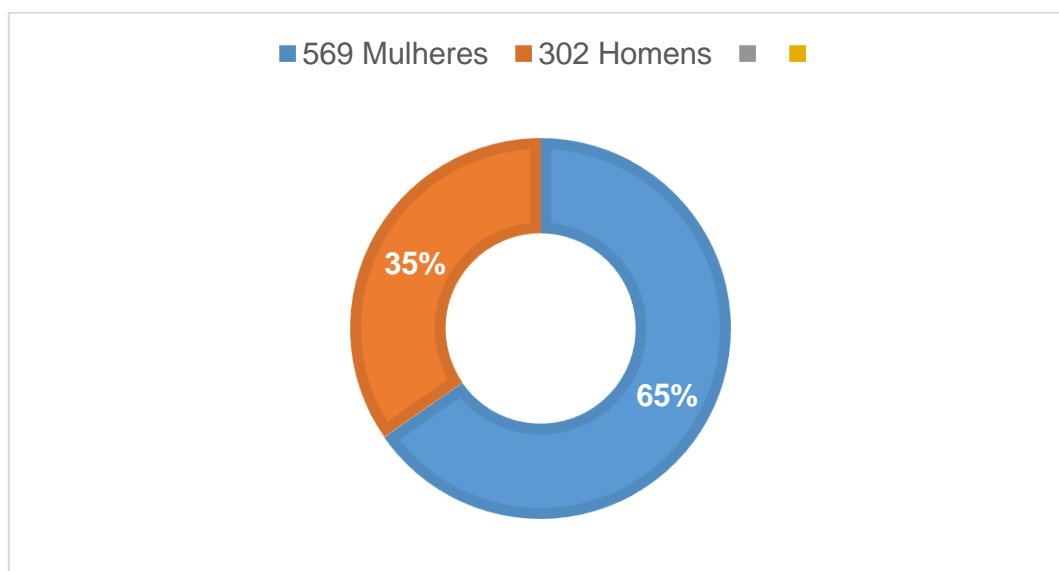
Ainda a corroborar essa análise, considera-se que universidades situadas em outras regiões do país têm sofrido ao longo dos anos com os efeitos necrófilos da colonialidade do saber, e, mais especificamente com a colonialidade pedagógica.

Contudo, reagem decolonialmente, no sentido de resistência e luta, comprometendo-se em fazer pesquisa engajada a favor de suas populações invisibilizadas, ocasionado algum grau de ruptura com o paradigma moderno-colonial. Motivo pelo qual, justifica-se a presença mais equitativa de IES de todas as regiões no Gráfico 4.

4.1.2 Autoria, tipo de produções e classificação por área do conhecimento

As teses e dissertações têm autoria de 569 mulheres e 302 homens, dados que respectivamente correspondem aos seguintes percentuais: 65% e 35%. Tais dados levantam algumas questões, tais como: por que motivo as mulheres são autoras de quase a $\frac{3}{4}$ das teses e dissertações que envolvem o pensamento decolonial? Um indicativo de resposta diz respeito à abordagem transgressora que lhe é própria, que busca a realização da transmodernidade e visa a uma convivência da alteridade, incluindo-se aí questões de gênero.

Gráfico 5 – Produções por sexo



Fonte: autoria própria, a partir de dados do Catedi/Capes. Out./2021.

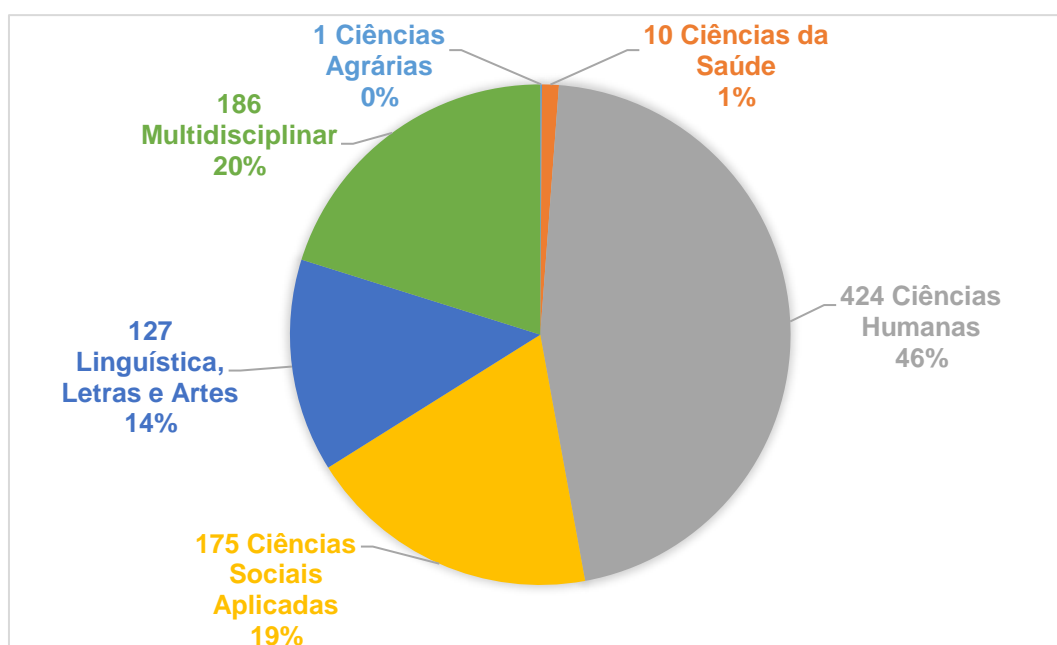
Quanto ao tipo de produção, os 871 registros de produções encontradas no Catedi/Capes estão subdivididos em 273 teses, 537 produções de mestrados acadêmicos e 61 de mestrados profissionais.

Os trabalhos estão alinhados em seis grandes áreas do conhecimento: Ciências Agrárias; Ciências da Saúde; Ciências Humanas; Ciências Sociais

Aplicadas; Linguística, Letras e Artes; e Multidisciplinar. Contudo, as Ciências Agrárias (que contabilizam apenas um registro de produção) não ganham representatividade percentual e as Ciências da Saúde (com 10 registros) recebem pouco percentual quantitativo, sobretudo porque as demais grandes áreas expressam números bem maiores em relação a estas duas.

A produção *stricto sensu* sobre o pensamento decolonial no Brasil se concentra em quatro grandes áreas: as Ciências Humanas que comportam 424 produções (46% do total dos 871 registros), seguidas da grande área Multidisciplinar (186 registros ou 20%), das Ciências Sociais Aplicadas (175 ou 19%) e da Linguística, Letras e Artes, com 127 trabalhos, representando o percentual de 14%, conforme os dados do Gráfico 3.

Gráfico 6 – Produções *stricto sensu* por grandes áreas do conhecimento



Fonte: autoria própria, a partir de dados do Catedi/Capes. Out./2021.

Os 424 trabalhos vinculados à grande área Ciências Humanas estão distribuídos em 20 áreas do conhecimento: Antropologia (17 produções); Ciência Política (18); Educação (199); Educação em Periferias Urbanas (3); Educação de Adultos (1); Planejamento Educacional (6); Filosofia (7); Geografia (11); História (54); História do Brasil (1); Sociologia (42); Outras Sociologias Específicas (7); Política Internacional (7); Psicologia (33); Psicologia Social (2); Psicologia do

Desenvolvimento Humano (1; Tratamento e Prevenção Psicológica (1); Relações Internacionais, Bilaterais e Multilaterais (8); e Teologia (10).

Confere-se destaque para a Educação, com 199 produções. Dado que se amplia ao se agregarem os trabalhos das áreas afins – Educação em Periferias Urbanas, Educação de Adultos e Planejamento Educacional – para o quantitativo de 209 registros, o que representa 49,29% do total de produções da grande área Ciências Humanas.

As 186 produções vinculadas à grande área Multidisciplinar estão distribuídos em nove áreas do conhecimento: Ciências Ambientais (6 trabalhos); Engenharia/Tecnologia/Gestão (1); Ensino (24); Ensino de Ciências e Matemática (28); Interdisciplinar (3); Meio Ambiente e Agrárias (8); Saúde e Biológicas (5); Sociais e Humanidades (111).

Os 175 trabalhos ligados à grande área Ciências Sociais Aplicadas se distribuem nas seguintes áreas: Administração (17); Administração de Empresas (2); Arquitetura e Urbanismo (2); Ciência da Informação (2); Comunicação (13); Direito (79); Direito Constitucional (3); Direito Público (20); Direitos Especiais (4); Museologia (3); Planejamento Urbano e Regional (13); Serviço Social (5); e Teoria do Direito (11).

Chama atenção à área do Direito, sobretudo porque se se agregar as áreas afins (Direito Constitucional, Direito Público, Direitos Especiais e Teoria do Direito), somam-se aí 117 teses e dissertações, o que corresponde a 66,85% do total de trabalhos da grande área Ciências Sociais Aplicadas.

Em Linguística, Letras e Artes, suas 127 teses e dissertações estão assim distribuídas: Artes (45); Dança (1); Letras (93); Linguística (8); Linguística Aplicada (4); Literatura Brasileira (4); Literatura Comparada (5); Literatura Brasileira (1); Língua Portuguesa (1); Música (11); e Teatro (6). Entre estas áreas, as Letras se destacam com 73,22% das produções.

Por fim, o trabalho vinculado à grande área das Ciências Agrárias diz respeito à área da Agronomia. Os 10 trabalhos da grande área Ciências da Saúde estão vinculados às seguintes áreas: Enfermagem (1); Fisioterapia e Terapia Ocupacional (2); Saúde Coletiva (4); Saúde Pública (3).

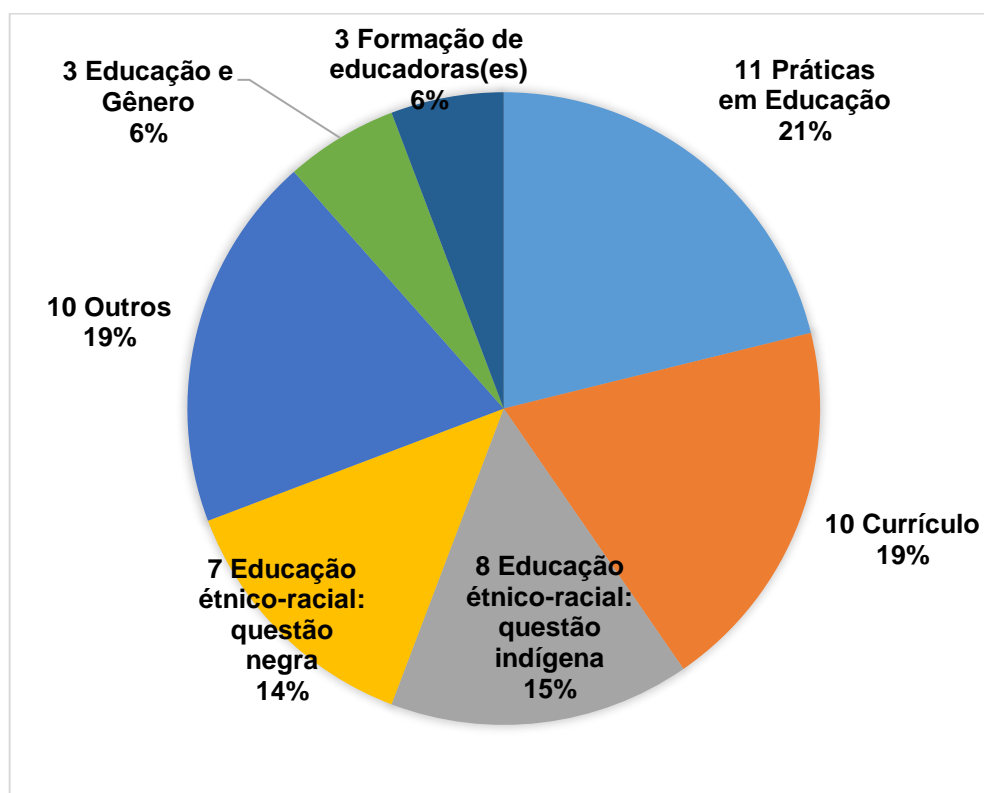
4.2 O PENSAMENTO DECOLONIAL NAS TESES E DISSERTAÇÕES EM EDUCAÇÃO

4.2.1 Quanto à autoria e aos campos temáticos abordados

Dos 168 registros de teses e dissertações em Educação – cujo acesso ao resumo ou à produção na íntegra serviu de parâmetro imediato de tabulação e sistematização – 116 têm como autoria do sexo feminino e 52 do masculino, o que corresponde respectivamente ao percentual de 69% e 31% do total de registros consultados.

Mas uma análise mais detalhada sobre o que essas pesquisadoras e pesquisadores vêm produzindo, releva algumas tendências, conforme os gráficos a seguir:

Gráfico 7 – Temas das teses e dissertações por sexo: masculino



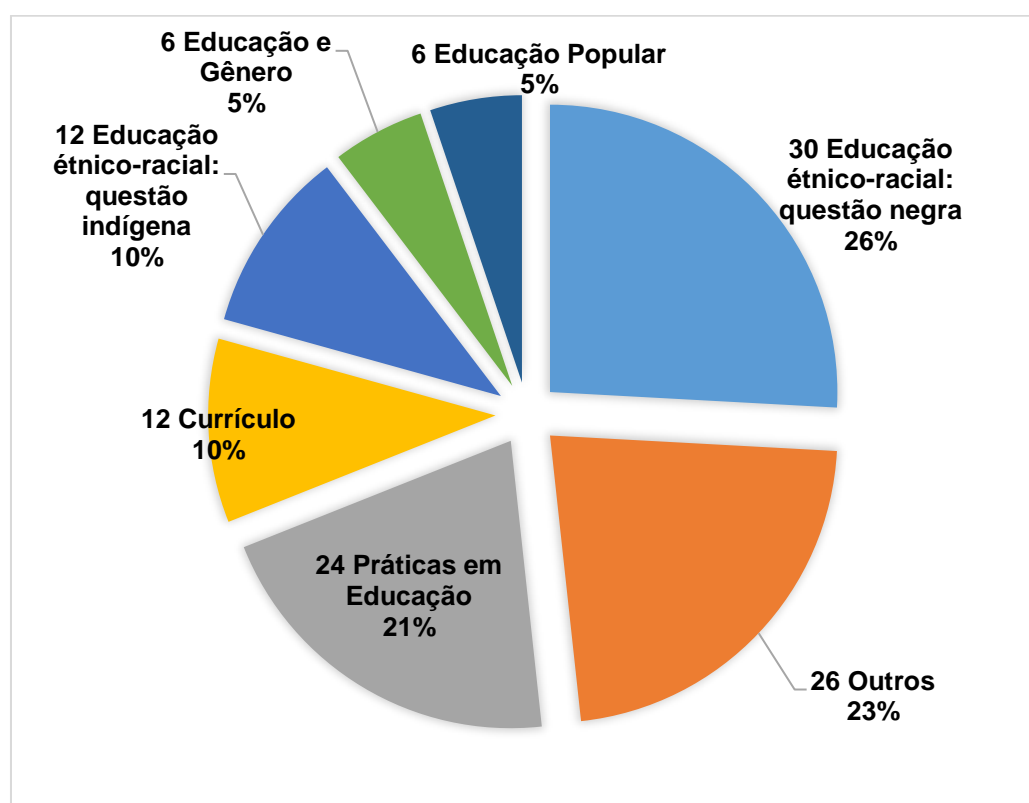
Fonte: autoria própria, a partir de dados do Catedi/Capes. Out./2021.

Observa-se que considerando os 53 registros, tem-se a seguinte distribuição: 11 produções sobre o tema Práticas em Educação; 10 sobre Currículo; 8 sobre

Educação étnico-racial sobre a questão indígena; 7 sobre a questão negra; 3 registros sobre Educação e Gênero e também sobre Formação de Educadoras(res). Na amostragem, descritos pelo termo “Outros”, encontram-se temas pouco evidenciados, com apenas 2 registros – Educação Popular; História da Educação; e Política Educacional – além de temas com apenas um registro, no caso: Educação ambiental; Educação em direitos humanos; Educação em espaços de restrição e privação de liberdade; e Epistemologia.

Em relação aos 116 registros de teses e dissertações produzidas por pesquisadoras, tem-se a seguinte estratificação temática:

Gráfico 8 – Temas das teses e dissertações por sexo: feminino



Fonte: autoria própria, a partir de dados do Catedi/Capes. Out./2021.

Não apenas a quantidade de produção é substancialmente maior, como a ordem dos temas mais evidenciados é distinta. Observe-se: são 30 produções sobre Educação étnico-racial – questão negra; Práticas em Educação (24); Currículo e Educação étnico-racial – questão indígena, com 12 registros; Educação e Gênero e Educação Popular com 6 registros. Quanto à categoria “Outros”, envolve trabalhos com 4 registros (Educação Ambiental, Formação de educadoras(es) e Subjetividade

Discente); 3 registros (Educação do Campo) 2 (EJA, História da Educação e Política Educacional) e 1 registro (Educação em espaço de privação de liberdade, Educação museal, Educação Musical, Ensino de História e Trabalho Docente).

As produções de ambos os sexos guardam algumas aproximações. Por exemplo, o percentual de produções em Práticas em Educação é o mesmo, isto é, 21%. O mesmo ocorre com o tema Educação e Gênero (5%). respectivamente, 30% (masculino) e 36% (feminino) estão centradas no debate da educação étnico-racial, seja com foco para a questão negra ou indígena.

Outro dado que chama atenção é a produção sobre a temática Currículo, em tese, compreende-se que os autores têm dado mais ênfase (19%), enquanto que as autoras têm pesquisado menor (10%) – ou seja, percentualmente, quase a metade da produção masculina. Contudo, isso não é de todo negativo, pois, em nossa compreensão, isso se deve ao fato de que as pesquisadoras estão muito mais atentas a outras temáticas, historicamente silenciadas ou mesmo, negadas, não sem motivo na categoria “Outros”, surgem com 23%, se comparada a 19% do sexo masculino.

Há outras duas disparidades. No Gráfico 10, consta a Educação Popular com 5% das produções, mas esse tema – do lado das produções masculinas – consta com uma representatividade percentual muito baixa, o que justifica situá-lo na categoria “Outros”. Mas essa mesma lógica se aplica ao Gráfico 9, pois, enquanto o tema Formação de educadoras(es) aparece com percentual de 6%, no Gráfico 10, consta na categoria “Outros”. Observe-se com mais detalhe essa descrição no quadro a seguir:

Quadro 4 – Comparativo de percentuais entre as produções de autoria masculina e feminina

Cont.

Produções de autoria masculina		Produções de autoria feminina	
Tema	Percentual	Tema	Percentual
1º Educação étnico-racial (questões indígena e negra)	29%	1º Educação étnico-racial (questões indígena e negra)	36%
2º Práticas em Educação	21%	2º Práticas em Educação	21%
Produções de autoria masculina		Produções de autoria feminina	
Tema	Percentual	Tema	Percentual
3º Currículo	19%	3º Currículo	10%
4º Formação de	6%	4º Educação	5%

educadoras(es)		Popular	
5º Educação e Gênero	5%	4º Educação e Gênero	5%
Outros	19%	Outros	23%

Fonte: autoria própria, a partir de dados do Catedi/Capes. Out./2021.

Uma análise panorâmica sobre os temas abordados, indica que as mulheres pesquisadoras trazem a dor e a invisibilização como ponto crítico de partida, ao mesmo tempo que promovem positivamente discussões sociais geralmente veladas ou silenciadas, como se pode notar na dissertação: “Sobre-viver resistindo: adolescência LGBT+ na escola”, datado de 2020, de Amanda Araújo Neve, que ao partir da materialidade violenta do Brasil para com as pessoas LGBTQIA+ e ao situar o ambiente escolar como espaço de socialização, aponta elementos para reflexões e elementos para a inclusão, o reconhecimento e a participação destes sujeitos na escola.

Chama atenção também à dimensão ético-política das autoras-pesquisadoras, ao abordar outros temas igualmente relevantes para se alcançar a utopia de um mundo transmoderno, como o reconhecimento de saberes de mulheres trabalhadoras em situação de vulnerabilidade social (ROSA, 2016), o enfrentamento da violência doméstica contra mulheres (MIRANDA, 2018), o combate ao assédio sexual no ambiente escolar (TOLEDO, 2020), além de tantos outros ricos exemplos.

Encontrar um aporte de luta no pensamento decolonial, provavelmente seja um fator a considerar quanto a maior quantidade de trabalhos do sexo feminino, mas não explica por completo tal disparidade, principalmente porque além de terem mais trabalhos, abordam temas que sequer são mencionados nas produções cuja autoria vêm do sexo masculino, conforme se observa no quadro:

Quadro 5 – Campos temáticos das teses e dissertações em Educação

Cont.

CAMPOS TEMÁTICOS NAS PRODUÇÕES DE AMBOS OS SEXOS	CAMPOS TEMÁTICOS DAS AUTORIAS MASCULINAS	CAMPOS TEMÁTICOS DAS AUTORIAS FEMININAS
<ul style="list-style-type: none"> • Currículo • Educação Ambiental • Educação e Gênero • Educação em espaços de restrição e privação de liberdade 	<ul style="list-style-type: none"> • Educação em Direitos Humanos • Epistemologia 	<ul style="list-style-type: none"> • Educação do Campo • Educação Museal • Educação Musical • Educação de Jovens e Adultos (EJA) • Ensino de História

<ul style="list-style-type: none"> • Educação para as relações étnico-raciais: questão indígena • Educação para as relações étnico-raciais: questão negra • Educação Popular • Formação de educadoras e educadores • História da Educação • Política Educacional • Práticas em Educação 		<ul style="list-style-type: none"> • Subjetividade discente • Trabalho docente
--	--	--

Fonte: autoria própria, a partir de dados do Catedi/Capes. Out./2021.

São 11 campos temáticos em comum, 7 que constam apenas nas autorias do sexo feminino e apenas 3 nas do sexo masculino, totalizando 21 campos temáticos. Dados que indicam uma maior abertura, não apenas epistemológica, mas ético-política, sobretudo considerando-se a alteridade, caso contrário, como considerar a abordagem da subjetividade discente? Apenas para citar um exemplo.

De um outro ponto de vista, também é importante destacar a capacidade capilarização da decolonialidade no âmbito da Educação, como área do conhecimento. Nesse caso, nota-se, por exemplo, que a área da Educação, que apresenta pelo menos 7 (sete) subáreas do conhecimento, que agregam 26 campos do conhecimento, conforme aponta o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)²⁴.

4.2.2 Quanto à origem geográfica e institucional

Os 168 trabalhos foram produzidos a envolver as cinco regiões administrativas do país, 20 estados (dos 26), além do Distrito Federal, 57 IES, 62 programas de pós-graduação em Educação e 94 linhas de pesquisa, conforme será detalhado a seguir.

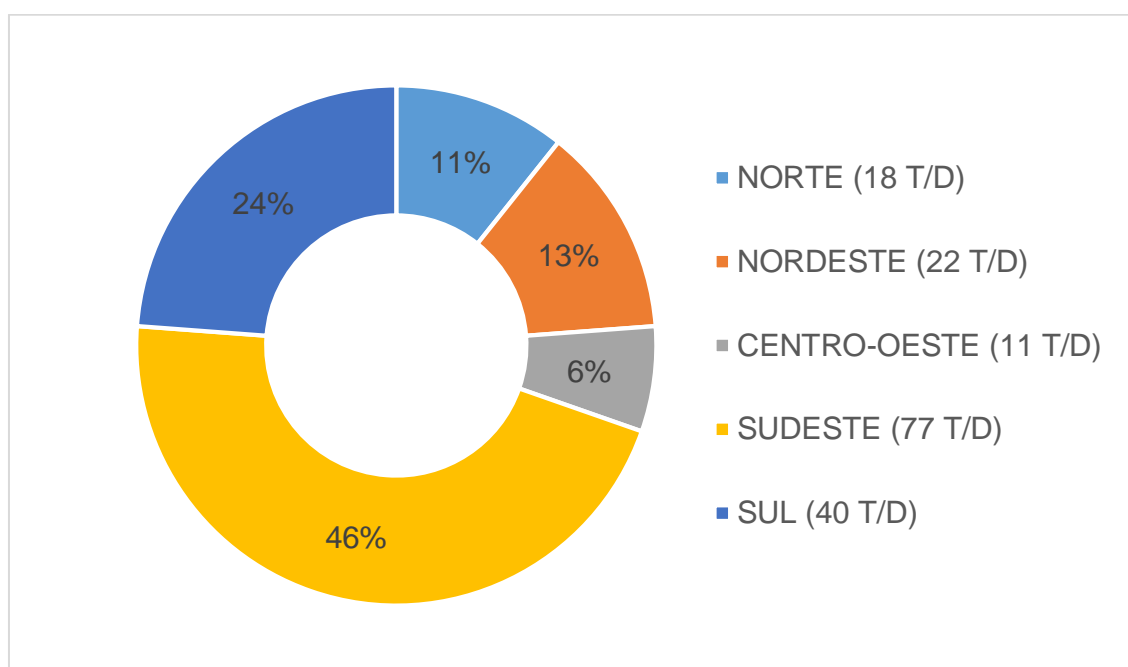
Para didatizar a análise dos dados quanto à origem geográfica e institucional, considera-se pertinente explicitar as regiões do país, seus respectivos estados e o Distrito Federal, conforme a divisão corrente, adotada pelo Instituto Brasileiro de

²⁴ Cf. Tabela de áreas do conhecimento da Capes. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/TabelaAreasConhecimento_072012_atualizada_2017_v2.pdf.

Geografia e Estatística²⁵: região Norte: Acre (AC), Amapá (AP), Amazonas (AM), Pará (PA), Rondônia (RO), Roraima (RR) e Tocantins (TO); região Nordeste: Alagoas (AL), Bahia (BA), Ceará (CE), Maranhão (MA), Paraíba (PB), Piauí (PI), Pernambuco (PE), Rio Grande do Norte (RN) e Sergipe (SE); região Centro-Oeste: Goiás (GO), Mato Grosso (MT), Mato Grosso do Sul (MS) e o Distrito Federal (DF); região Sudeste: Espírito Santo (ES), Minas Gerais (MG), Rio de Janeiro (RJ) e São Paulo (SP); e região Sul: Paraná (PR), Santa Catarina (SC) e Rio Grande do Sul (RS).

Assim, de modo mais imediato, tem-se uma visão panorâmica da distribuição das produções *stricto sensu* em Educação que versam sobre a decolonialidade, que constam o gráfico a seguir:

Gráfico 9 – Distribuição por região de produções *stricto sensu* em Educação sobre decolonialidade



Fonte: autoria própria, a partir de dados do Catedi/Capes. Out./2021.

Entre esses números, tem-se novamente o eixo sul-sudeste com larga vantagem em relação às demais regiões, representando 70% de todos os registros. Contudo, esses dados são gerais, não levam em conta as especificidades como por

²⁵ Cf. Divisão Regional do Brasil. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/divisao-regional/15778-divisoes-regionais-do-brasil.html?edicao=16163&t=sobre>. Acesso em 27 out. 2021.

exemplo, a quantidade de estados por região, o quantitativo de IES que possuem programas de pós-graduação em Educação em cada região, nem muito menos as que abordaram em suas temáticas a decolonialidade. É o que se quer demonstrar no quadro a seguir, a partir de dados do Catedi/Capes e da Plataforma Sucupira, extraídos em outubro de 2021.

Quadro 6 – Comparativo por região do país entre as IES que têm programas de pós-graduação em Educação e as que abordaram a decolonialidade, dentro do recorte temporal de 2011 a 2021

REGIÃO	Nº DE IES QUE POSSUEM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO POR REGIÃO	%	Nº. DE IES QUE TIVERAM PROGRAMAS EM EDUCAÇÃO QUE PRODUZIRAM SOBRE O TEMA DA DECOLONIALIDADE POR REGIÃO	%
NORTE	11	100	4	36,36
NORDESTE	24	100	12	50
CENTRO-OESTE	13	100	3	23,07
SUDESTE	52	100	20	38,46
SUL	39	100	18	46,15

Fonte: autoria própria, a partir de dados da Plataforma Sucupira e do Catedi/Capes. Out./2021.

Se comparados esses dados com os do Quadro 7, então se nota que a participação efetiva da região Sudeste na produção *stricto sensu* em Educação acerca da temática decolonialidade é muito próxima ao da região Norte, que tem apenas 11 instituições com programas de pós-graduação em Educação registradas na Plataforma Sucupira.

Por outro ponto de análise, chama atenção a região Nordeste, haja vista mais de metade de seus programas em Educação terem abordado a decolonialidade. Isso indica, pelo menos, que o giro decolonial é tema recorrente na formação científica de mestrandas(os) e doutorandas(os). De modo análogo, pode-se aplicar o mesmo raciocínio para a região Sul, em relação à formação de seus pós-graduandos em Educação, dada a grande quantidade de IES que abordaram a decolonialidade entre suas produções *stricto sensu* em Educação.

Ao se relacionar à origem regional, localização quanto à unidade da federação (estados e Distrito Federal), com a vinculação institucional, tem-se a seguinte visão panorâmica:

Quadro 7 – Quantitativo de produções por região, unidades da federação e origem institucional

REGIÃO	Nº. DE PRODUÇÕES	Nº. DE PRODUÇÕES POR UF	Nº. DE PRODUÇÕES POR IES
N	18	AP (2)	UNIFAP (2)
		PA (16)	UFPA (9); UEPA (5); UFOPA (2)
NE	22	AL (1)	Universidade Tiradentes (1)
		BA (8)	UFBA (5); UEFS (1); UNEB (2)
		CE (1)	UFC (1)
		MA (1)	UFMA (1)
		PB (1)	UFPB (1)
		PE (7)	UFPE (6); UFRPE (1)
		PI (1)	UFPI (1)
		RN (1)	UFRN (1)
		SE (1)	UFS (1)
		CO	11
MT (3)	UFMT (3)		
DF (4)	UNB (4)		
SD	77	ES (2)	UFES (2)
		MG (15)	PUC-MG (2); UFTM (1); UEMG (1); UFMG (10); UFSJ (1)
		RJ (43)	PUC-RIO (4); UERJ (9); UNIRIO (13); UFRJ (7); UFF (1); UFRRJ (9)
		SP (17)	PUC-SP (1); UNICAMP (2); UNIFESP (2); UFSCAR (2); UNINOVE (2); UNISAL (2); USF (1); USP (6)
S	40	PR (5)	UNICENTRO (2); UEPG (1); UFPR (1); UNIOESTE (1)
		RS (21)	UCS (1); UNISINOS (2); UERGS (1); FURG (2); UFRGS (10); UNILASALLE (4); UFPEL (1);
		SC (14)	UFFS (1); UNOESC (1); UNIPLAC (1); UNIVALI (1); UFSC (7); FURB (3)

Fonte: autoria própria, a partir de dados da Plataforma Sucupira e do Catedi/Capes. Out./2021.

Trocando em palavras, tem-se que algumas IES têm centralizado o debate da decolonialidade em relação às regiões a que pertencem. Veja-se por exemplo a região Norte, que a despeito de possuir 7 estados e 11 programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, as produções sobre decolonialidade se concentram

apenas no Amapá e no Pará, com ausência total dos outros cinco estados e respectivas IES. Aliás, em nível nacional, os estados que não têm pelo menos um registro acerca da referida temática se concentram quase todos nessa região.

Ainda nesse caso, chama atenção o fato de o Pará concentrar 16 dos 18 registros, o que corresponde a 88,88% do total desta região, sendo que a IES que têm maior quantidade de trabalhos sobre a decolonialidade são a UFPA, seguida da UEPA.

No caso do Nordeste, apesar de constarem registros de teses e dissertação em Educação a abordar a decolonialidade em todos os seus estados, Bahia e Pernambuco se destacam por concentrar a maior quantidade de registros, respectivamente 8 (36,36%) e 7 (31,81%).

Contudo, chama atenção para a maior diversidade de IES que abordam esse tema na Bahia, isto é, 3 universidades, mas com destaque de maior quantidade de dissertações/teses para a UFBA (5). Já Pernambuco, tais produções se concentram em apenas duas IES: UFPE e UFRPE, sendo a primeira, a referência, por acumular mais registros (6).

O Centro-Oeste tem a ausência do estado de Goiás em relação a não apresentar alguma tese ou dissertação vinculada à IES com programa de pós-graduação em Educação. Por outro lado, é interessante que a UCDB (MT), uma instituição privada, tem 4 registros de trabalhos, o que corresponde a 36,36% do total da região, mesmo percentual da UNB, situada em Brasília.

Em relação à UCDB abordar o tema da decolonialidade, talvez isso se deva por conta de uma busca de coerência, haja vista que esta IES é vinculada a uma congregação religiosa que tem como uma de suas ações principais a educação. Inclui-se a esse argumento o fato da doutrina social de a ICAR ter como um de seus princípios a dignidade da pessoa humana.

Assim como o Nordeste, todos os estados das regiões Sudeste e Sul têm pelo menos uma produção de tese e dissertação em Educação a abordar a decolonialidade. No caso do Espírito Santo, apenas a UFES abordou esse tema em duas produções. Em Minas Gerais, o destaque é para a UFMG, com 10 registros (66,66%) do total de 15 registros, seguidos pelas outras IES: PUC-MG (2) e UFTM, UEMG e UFSJ, cada qual com apenas um registro.

No Rio de Janeiro, as IES com maior destaque em produtividade sobre a decolonialidade no contexto da Educação, são: Unirio (13 registros ou 30,23% do total concernente ao Rio de Janeiro); UFRRJ e UERJ (com 9 registros ou 20,93%).

Já em relação a São Paulo, a USP tem a maior quantidade de registros, isto é, 6 ou 35,29% do total de 17. Todas as demais IES apontam um ou dois registros: UNICAMP, UNIFESP, UFSCAR e UNINOVE com 2 registros cada; e a PUC-SP e USF, com apenas 1 registro.

No que concerne à região Sul, todos os seus 3 estados têm registros sobre o tema da decolonialidade. O estado que mais contribui com o tema é o Rio Grande do Sul, com 21 registros, seguida de Santa Catarina (14) e o Paraná (5). Quanto às IES com maior destaque de produção, tem-se UNICENTRO (2); UFRGS (10) e UFSC (7).

Nesses termos, considerando-se as cinco regiões do país, utilizadas para parametrizar os dados, apontam-se no quadro a seguir as IES, que ao nosso ver, são referência no debate sobre a decolonialidade e a Educação:

Quadro 8 – IES referência no debate sobre decolonialidade e Educação

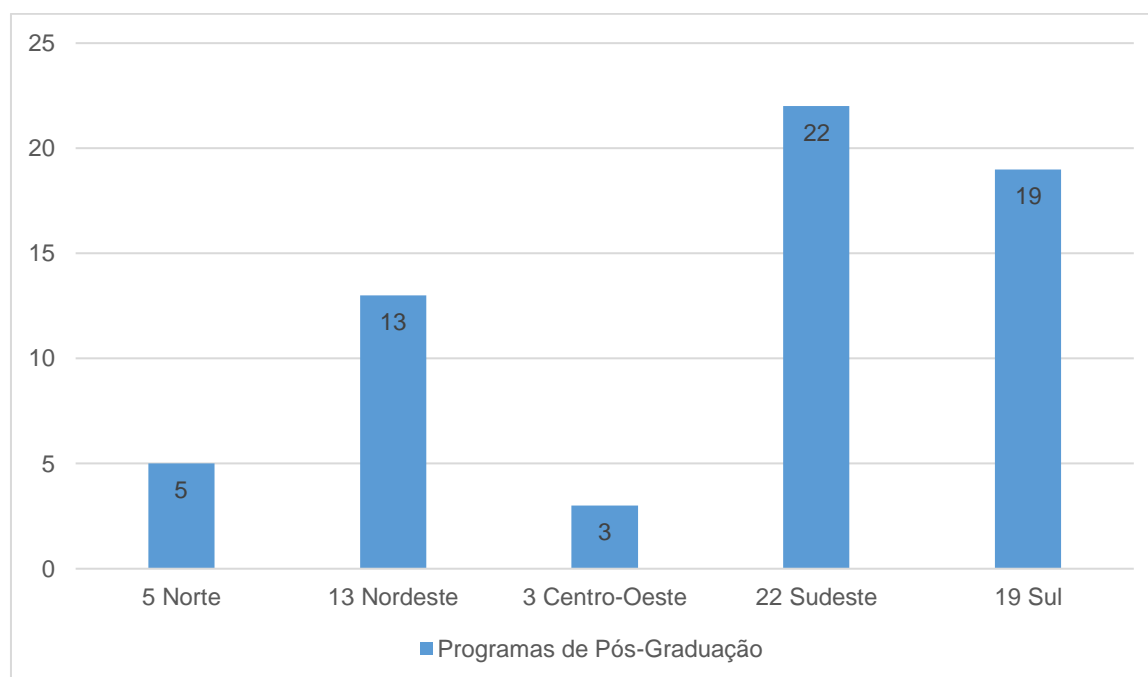
REGIÃO	UNIDADE DA FEDERAÇÃO	IES E Nº. DE PRODUÇÕES
N	PA	UFPA (9); UEPA (5)
NE	BA	UFBA (5)
	PE	UFPE (6)
CO	MS	UCDB (4)
	DF	UNB (4)
SD	MG	UFMG (10)
	RJ	UNIRIO (13); UERJ (9); UFRRJ (9)
S	RS	UFRGS (10)
	SC	UFSC (7)

Fonte: autoria própria, a partir de dados do Catedi/Capes. Out./2021.

Como visto anteriormente, não significa afirmar que apenas estas IES têm autoridade para debater o referido tema. Não se trata disso. Trata-se apenas de indicar as que mais têm se esforçado em tematizar a decolonialidade. Afinal, estas 12 IES são responsáveis por acumular 91 registros, isto representa 54,16% do total de 168 produções *stricto sensu* em Educação.

Quanto aos 62 programas de pós-graduação em Educação, que abordam/ram a decolonialidade, estão distribuídos da seguinte forma:

Gráfico 10 – Distribuição dos programas de pós-graduação em Educação que abordam/ram a decolonialidade



Fonte: Dados obtidos do Catedi/Capes. Out. 2021.

Nesse caso, percebe-se que dadas as circunstâncias histórico-econômicas favoráveis, o eixo sul-sudeste possui muito mais programas de pós-graduação em Educação que versaram sobre a decolonialidade em suas produções, isto é, 66,12% do total.

4.2.3 Quanto às linhas de pesquisa

Em relação às 94 linhas de pesquisa que estão vinculadas os 168 registros de produções em Educação a relacionar a decolonialidade, faz-se uso de alguns quadros que articulam as origens geográficas e institucionais. Primeiramente, apresenta-se a região Norte.

Quadro 9 – Relação dos programas de pós-graduação em Educação que abordam/ram a decolonialidade por região, UF, IES e quantidade de registros: região Norte

REGIÃO	UF	IES	LINHA DE PESQUISA	Qtd. de produções
NORTE	AP	UNIFAP	EDUCAÇÃO, CULTURAS E DIVERSIDADES	2
	PARÁ	UFPA	EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE	6
		UEPA	SABERES CULTURAIS E EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA	5
		UFPA	FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TRABALHO DOCENTE, TEORIAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS	2
		UFOPA	HISTÓRIA, POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL NA AMAZÔNIA	2
		UFPA	EDUCAÇÃO, CULTURA E LINGUAGEM	1

Fonte: Dados obtidos do Catedi/Capes. Out. 2021.

São 6 linhas de pesquisa, das quais 5 se situam no Pará. Destas, confere-se destaque para “Educação, Cultura e Sociedade” e “Saberes Culturais e Educação na Amazônia”, devido aglutinarem 11 das 18 produções do Norte. Também se confere destaque para a Linha “Educação, Culturas e Diversidades”, que registra duas produções no Amapá, sobretudo pelo fato de o programa *stricto sensu* da UNIFAP, ser recente e já nas primeiras defesas de dissertação, ocorridas em 2019, apresentar essas duas pesquisas.

Na região Nordeste, têm-se 17 linhas de pesquisa, distribuídas em todos os estados, apesar da pouca quantidade de produções sobre a temática da decolonialidade, pois, comumente, tendem a apresentar um registro por linha, como se pode notar a seguir.

Quadro 10 – Relação dos programas de pós-graduação em Educação que abordam/ram a decolonialidade por região, UF, IES e quantidade de registros: região Nordeste

Cont.

REGIÃO	UF	IES	LINHA DE PESQUISA	Qtd. de produções
NE	AL	UNIT	EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE	1
	BA	UEFS	CULTURAS, DIVERSIDADE E LINGUAGENS	1

		UFBA	EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE	1
		UFBA	EDUCAÇÃO, CULTURA CORPORAL E LAZER	3
		UNEB	EDUCAÇÃO, PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DO EDUCADOR	1
		UFBA	LINGUAGENS, SUBJETIVAÇÕES E PRÁTICA PEDAGÓGICA	1
		UNEB	PROCESSOS CIVILIZATÓRIOS, EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E PLURALIDADE CULTURAL	1
	CE	UFC	MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO POPULAR E ESCOLA	1
	MA	UFMA	DIVERSIDADE, CULTURA E INCLUSÃO SOCIAL	1
	PB	UFPB	EDUCAÇÃO POPULAR	1
	PE	UFPE	EDUCAÇÃO, ESTADO E DIVERSIDADE	1
		UFPE	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA	3
		UFPE	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	2
		UFRPE	MOVIMENTOS SOCIAIS, PRÁTICAS EDUCATIVO-CULTURAIS E IDENTIDADES	1
	PI	UFPI	FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA EDUCATIVA	1
	RN	UFRN	EDUCAÇÃO, POLÍTICA E PRÁTICA EDUCATIVAS	1
	SE	UFS	EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E CULTURA	1

Fonte: Dados obtidos do Catedi/Capes. Out. 2021.

Ante esse contexto, destacam-se as linhas: “Formação de Professores e Prática Pedagógica” e “Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem”, pois, a despeito de pertencerem ao mesmo estado e IES, são de programas em Educação distintos. Juntas agregam, 5 registros. Pela quantidade de registros, destaca-se também a linha de pesquisa: “Educação, Cultura Corporal e Lazer”, da UFBA, com 3 registros.

E relação à região Centro-Oeste, embora Goiás não se faça presente com algum registro foco do estudo, esta região é uma das que mais equilibra a distribuição das produções. Note-se, por exemplo que as três IES envolvidas, cada uma delas envolve duas linhas de pesquisa. Inclusive, até o quantitativo de

produções também é pareado. Veja-se: UNB: 4; UCDB: 4; e UFMT: 4 registros, conforme o quadro mostra.

Quadro 11 – Relação dos programas de pós-graduação em Educação que abordam/ram a decolonialidade por região, UF, IES e quantidade de registros: região Centro-Oeste

REGIÃO	UF	IES	LINHA DE PESQUISA	Qtd. de produções
CO	DF	UNB	EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO	2
			ESCOLA, APRENDIZAGEM, AÇÃO PEDAGÓGICA E SUBJETIVIDADE NA EDUCAÇÃO (EAPS)	2
	MS	UCDB	DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO INDÍGENA	3
			PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SUAS RELAÇÕES COM A FORMAÇÃO DOCENTE	1
	MT	UFMT	MOVIMENTOS SOCIAIS, POLÍTICA E EDUCAÇÃO POPULAR	2
			ORGANIZAÇÃO ESCOLAR, FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	1

Fonte: Dados obtidos do Catedi/Capes. Out. 2021.

Nessa conjuntura equilibrada do ponto de vista quantitativo, confere-se notoriedade para a Linha “Diversidade Cultural e Educação Indígena”, com 3 registros e por estar inserida em uma IES privada, mas que aparentemente, apresenta um certo grau de comprometimento epistemológico e ético-político com grupos obliterados e classes oprimidas.

Talvez isso se dê pelo engajamento das pesquisadoras e pesquisadores que conformam o Programa e também devido a alguma liberdade dada pela mantenedora, sendo ela, de origem confessional cristã, que em sua doutrina, valoriza a dignidade da pessoa humana, independentemente do condicionante existencial de seu entorno.

Quanto às linhas de pesquisa das regiões Sudeste e Sul, optou-se por apresentá-las por grupos menores, haja vista a maior quantidade de produção. Motivo pelo qual se apresentam, primeiramente, os estados do Espírito Santo e Minas Gerais, de acordo com o quadro a seguir.

Quadro 12 – Relação dos programas de pós-graduação em Educação que abordam/ram a decolonialidade por região, UF, IES e quantidade de registros: região Sudeste – Espírito Santo e Minas Gerais

REGIÃO	UF	IES	LINHA DE PESQUISA	Qtd. de produções
SUDESTE	ES	UFES	Docência, Currículo e Processos Culturais	1
		UFES	Educação e Linguagens	1
	MG	PUC-MG	EDUCAÇÃO: DIREITO À EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA OS DIFERENTES NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO	2
		UEMG	CULTURAS, MEMÓRIAS E LINGUAGENS EM PROCESSOS EDUCATIVOS	1
		UFMG	DOCÊNCIA: PROCESSOS CONSTITUTIVOS, PROFESSORAS/ES COMO SUJEITOS SOCIOCULTURAIS, EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS	1
		UFMG	EDUCAÇÃO ESCOLAR: INSTITUIÇÕES, SUJEITOS E CURRÍCULOS	1
		UFMG	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	1
		UFMG	EDUCAÇÃO, CULTURA, MOVIMENTOS SOCIAIS E AÇÕES COLETIVAS	6
		UFMG	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	1
		UFSJ	DISCURSOS E PRODUÇÃO DE SABERES NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS	1
		UFTM	FUNDAMENTOS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS	1

Fonte: Dados obtidos do Catedi/Capes. Out. 2021.

Nesse caso, optou-se por se destacar a Linha “Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas”, da UFMG, na qual constam 6 registros de teses e dissertações a relacionar a decolonialidade.

Já em relação ao estado do Rio de Janeiro, há um destaque imediato, pois nenhuma unidade da federal produziu mais teses e dissertações em Educação a tematizar a decolonialidade. Como visto anteriormente, foram 43 registros, distribuídos em 17 linhas de pesquisa, conforme explicita o quadro.

Quadro 13 – Relação dos programas de pós-graduação em Educação que abordam/ram a decolonialidade por região, UF, IES e quantidade de registros: região Sudeste – Rio de Janeiro

Cont.

REGIÃO	UF	IES	LINHA DE PESQUISA	Qtd. de produções
SUDESTE	RIO DE JANEIRO	PUC-RIO	DIFERENÇAS CULTURAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS	2
		PUC-RIO	Diferenças Culturais, Espaços de Formação e Processos Educativos	1
		PUC-RIO	PROCESSOS CULTURAIS, INSTÂNCIAS DE SOCIALIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO	1
		UERJ	COTIDIANOS, REDES EDUCATIVAS E PROCESSOS CULTURAIS	2
		UERJ	CURRÍCULO: SUJEITOS, CONHECIMENTO E CULTURA	1
		UERJ	EDUCAÇÃO, ESCOLA E SEUS SUJEITOS SOCIAIS	2
		UERJ	INFÂNCIA, JUVENTUDE E EDUCAÇÃO	1
		UERJ	INSTITUIÇÕES, PRÁTICAS EDUCATIVAS E HISTÓRIA	2
		UERJ	POLÍTICAS, DIREITOS E DESIGUALDADES	1
		UFF	Estudos do Cotidiano e da Educação Popular	1
		UFRJ	CURRÍCULO, DOCÊNCIA E LINGUAGEM	2
		UFRJ	CURRÍCULO, ENSINO E DIFERENÇA	3
		UFRJ	INCLUSÃO, ÉTICA & INTERCULTURALIDADE	2
		UFRRJ	EDUCAÇÃO E DIVERSIDADES ÉTNICO-RACIAIS	7
		UFRRJ	ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS	2
		UNIRIO	POLITICAS E PRATICAS EM EDUCAÇÃO	5
		UNIRIO	PRÁTICAS EDUCATIVAS, LINGUAGENS E TECNOLOGIA	8

Fonte: Dados obtidos do Catedi/Capes. Out. 2021.

Contudo, destas 17 linhas, duas se destacam: “Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologia”, da UNIRIO, com 8 registros e a “Educação e Diversidades Étnico-Raciais”, da UFRRJ, com 7.

O estado de São Paulo, possui 13 linhas de pesquisa, mas apenas 17 registros de teses e dissertações sobre o tema desta pesquisa. Quantidade menor do que os registros do Norte, que contam 18 em 6 linhas de pesquisa. Os dados quantitativos constam no quadro a seguir.

Quadro 14 – Relação dos programas de pós-graduação em Educação que abordam/ram a decolonialidade por região, UF, IES e quantidade de registros: região Sudeste – São Paulo

Cont.

REGIÃO	UF	IES	LINHA DE PESQUISA	Qtd. de produções
SUDESTE	SÃO PAULO	PUC-SP	INSTITUIÇÃO ESCOLAR: ORGANIZAÇÃO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DE EDUCADORES	1
		UFSCar	EDUCAÇÃO, CULTURA E SUBJETIVIDADE	2
		UNICAMP	EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS	1
		UNICAMP	LINGUAGEM E ARTE EM EDUCAÇÃO	1
		UNIFESP	EDUCAÇÃO: DESIGUALDADE, DIFERENÇA E INCLUSÃO	2
		UNINOVE	EDUCAÇÃO POPULAR E CULTURAS	1
		UNINOVE	POLÍTICAS EDUCACIONAIS	1
		UNISAL	A INTERVENÇÃO EDUCATIVA SOCIOCÔMUNITÁRIA: LINGUAGEM, INTERSUBJETIVIDADE E PRÁXIS	2
		USF	EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E PROCESSOS FORMATIVOS	1
		USP	EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, MATEMÁTICA E TECNOLÓGICA	1
		USP	FORMAÇÃO, CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	1
		USP	PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO	2
		USP	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	1

Fonte: Dados obtidos do Catedi/Capes. Out. 2021.

Não se fez destaque em nenhuma linha de pesquisa desta unidade da federação, isto porque as produções tendem a ser de apenas um ou dois registros, e, quantidade pouco significativa se comparadas com os registros de Minas Gerais e Rio de Janeiro.

A região Sul agrega a segunda maior quantidade de registro sobre a decolonialidade na Educação, isto é, conta-se, como visto anteriormente, com 40 registros, que se espriam pelos próximos quadros.

Quadro 15 – Relação dos programas de pós-graduação em Educação que abordam/ram a decolonialidade por região, UF, IES e quantidade de registros: região Sul - Paraná

REGIÃO	UF	IES	LINHA DE PESQUISA	Qtd. de produções
SUL	PARANÁ	UFPR	DIVERSIDADE, DIFERENÇA E DESIGUALDADE SOCIAL	1
		UNICENTRO	POLÍTICAS EDUCACIONAIS, HISTÓRIA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	2
		UEPG	HISTÓRIA E POLÍTICA EDUCACIONAIS	1
		UNICENTRO	POLÍTICAS EDUCACIONAIS, HISTÓRIA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	1
		UNIOESTE	SOCIEDADE, CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO	1

Fonte: Dados obtidos do Catedi/Capes. Out. 2021.

O Paraná apresenta 6 linhas de pesquisa, todas com apenas um registro de tese/dissertação. Dada a maior quantidade já explicitada em outras linhas. Motivo pelo qual não se mencionou destaque de produtividade para esta unidade da federação.

Não é o mesmo caso do Rio Grande do Sul, que aliás registro a segunda maior quantidade de teses e dissertações sobre a decolonialidade, em todo o Brasil: 21 registros, que estão espriados em 12 linhas de pesquisa. Veja-se o Quadro 16.

Quadro 16 – Relação dos programas de pós-graduação em Educação que abordam/ram a decolonialidade por região, UF, IES e quantidade de registros: região Sul – Rio Grande do Sul

Cont.

REGIÃO	UF	IES	LINHA DE PESQUISA	Qtd. de produções
SUL	GRAND E DO	UCS	HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	1
		UFPEL	EPISTEMOLOGIAS DESCOLONIAIS, EDUCAÇÃO	1

			TRANSGRESSORA E PRÁTICAS DE TRANSFORMAÇÃO	
		UFRS	EDUCAÇÃO, CULTURAS E HUMANIDADES	1
		UNILASALLE	FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TEORIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS	4
		UNISINOS	EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E TECNOLOGIAS	2
		UERGS	INOVAÇÃO, DIVERSIDADE E MEMÓRIA EM EDUCAÇÃO	1
		FURG	CULTURAS, LINGUAGENS E UTOPIAS	1
S		FURG	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	1
S		UFRGS	CONHECIMENTO, SUBJETIVIDADE E PRÁTICAS EDUCACIONAIS	2
S		UFRGS	CULTURA, CURRÍCULO E SOCIEDADE	1
S		UFRGS	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO, POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO	6

Fonte: Dados obtidos do Catedi/Capes. Out. 2021.

Entre essas linhas de pesquisa, destaca-se a “Políticas de Formação, Políticas e Gestão da Educação”, da UFRGS, com 6 registros. Cabe destacar também que a mesma IES apresenta outras duas linhas de pesquisa: “Conhecimento, Subjetividade e Práticas Educacionais” e “Cultura, Currículo e Sociedade”, que juntas somam mais 3 registros à IES em tela.

Por fim, chegam-se às 9 linhas de pesquisa do estado de Santa Catarina, que juntas somam 14 registros. Veja-se o Quadro 17.

Quadro 17 – Relação dos programas de pós-graduação em Educação que abordam/ram a decolonialidade por região, UF, IES e quantidade de registros: região Sul – Santa Catarina

Cont.

REGIÃO	UF	IES	LINHA DE PESQUISA	Qtd. de produções
SUL	SANTA CATARINA	UFFS	POLÍTICAS EDUCACIONAIS	1
		UFSC	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	1
		UFSC	SOCIOLOGIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	2
		UNOESC	EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E CIDADANIA	1
		UNIPLAC	POLÍTICAS E PROCESSOS	1

		FORMATIVOS EM EDUCAÇÃO	
	UNIVALI	PRÁTICAS DOCENTES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL	1
	UFSC	ENSINO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES	3
	UFSC	SUJEITOS, PROCESSOS EDUCATIVOS E DOCÊNCIA	1
	FURB	EDUCAÇÃO, CULTURA E DINÂMICAS SOCIAIS	3

Fonte: Dados obtidos do Catedi/Capes. Out. 2021.

Seguindo-se a lógica aplicada a quadros anteriores, neste não se aponta nenhum destaque de produtividade entre as linhas, haja vista o baixo índice de registros entre elas.

Assim, ante essa caracterização a envolver as região do país, estados, linhas de pesquisa e quantidade de registros, conclui-se que as linhas com maior destaque quanto à produtividade sobre a decolonialidade – guardada a devida proporcionalidade quanto ao número de pós-graduação em Educação, são: “Diversidade cultural e educação indígena”; “Educação e Diversidades Étnico-Raciais”; “Educação, Cultura Corporal e Lazer”; “Educação, Cultura e Sociedade”; “Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas”; “Formação de Professores e Prática Pedagógica”; “Políticas de Formação, Políticas e Gestão da Educação”; “Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologia”; e “Saberes Culturais e Educação na Amazônia”, conforme demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 18 – Relação de linhas de pesquisa em Educação mais produtoras sobre o tema da decolonialidade por região do país

Cont.

REGIÃO	IES	LINHA DE PESQUISA	Qtd. de produções
NORTE	UFPA	EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE	6
	UEPA	SABERES CULTURAIS E EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA	5
NORDESTE	UFBA	EDUCAÇÃO, CULTURA CORPORAL E LAZER	3
	UFPE	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA	3
CENTRO-OESTE	UCDB	DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO INDÍGENA	3
SUDESTE	UNIRIO	PRÁTICAS EDUCATIVAS, LINGUAGENS E TECNOLOGIA	8
	UFRRJ	EDUCAÇÃO E DIVERSIDADES	7

		ÉTNICO-RACIAIS	
	UFMG	EDUCAÇÃO, CULTURA, MOVIMENTOS SOCIAIS E AÇÕES COLETIVAS	6
	UNIRIO	POLÍTICAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO	5
SUL	UFRGS	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO, POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO	6
	UNILASALLE	FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TEORIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS	4

Fonte: Dados obtidos do Catedi/Capes. Out. 2021.

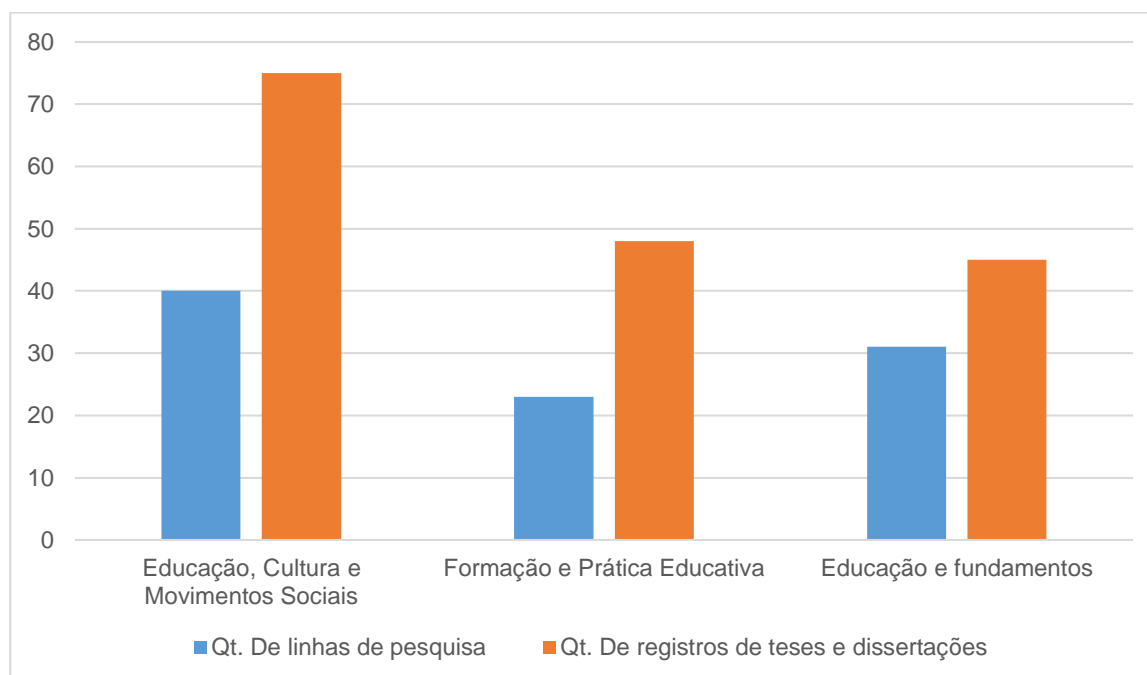
Assim, dá-se destaque ao Sudeste, a somar 4 linhas de pesquisa, ao Norte, Nordeste e Sul, por agregarem duas linhas, cada região. Completando o quadro ainda aparecem o Sul e o Centro-Oeste, com uma linha de pesquisa.

Adentra-se, nesse momento, em outro eixo de análise, qual seja, as temáticas das linhas de pesquisa. Desde esse olhar, criaram-se 3 categorias temáticas:

- “Educação, Cultura e Movimentos Sociais” que versa sobre teses e dissertações que relacionam a Educação desde um ponto de vista cultural, considerando sua manifestação como fenômeno socioantropológico, inclusive em movimentos sociais.
- “Formação e Prática Educativa”, que aponta para pesquisas em torno da formação de educadoras/res e práticas educativas realizadas nos contextos sociais, incluindo-se processos educativos que ocorrem na formalidade da educação escolar. Esse eixo temático comporta 23 linhas de pesquisa;
- “Educação e fundamentos”, que comporta temas educacionais, correlacionados à Filosofia, Política, História, Sociologia, Psicologia, Linguagem, Arte, Direito, entre outros. Agrega em si 31 linhas de pesquisa.

Esses três eixos comportam, respectivamente, 40, 23 e 31 linhas de pesquisa. O primeiro eixo concentra 75 registros de teses e dissertações sobre a decolonialidade, o segundo eixo, 48 registros e o terceiro 45, conforme se explicita nas colunas a seguir:

Gráfico 11 – Comparativo entre eixos temáticos, linhas de pesquisa e quantidade de registros de teses e dissertações



Fonte: Dados obtidos do Catedi/Capes. Out. 2021.

Interpreta-se que esses dados corroboram que as regiões Norte e Nordeste são as mais comprometidas com o debate decolonial, considerando-se – a proporcionalidade entre as IES que têm programas de pós-graduação em Educação e as que abordaram a decolonialidade, conforme se demonstrou no Quadro 8.

Ao nosso ponto de vista, o comprometimento dessas regiões não é fortuito, trazem consigo uma intencionalidade ético-política e epistemológica, isto é, quer operar fissuras no padrão dominante de fazer ciência, quer que suas alteridades, de povos marcados com o estereótipo de “atrasados”, “rudes” (além de muitos outros adjetivos depreciativos) sejam devidamente reconhecidos em dignidade. Quer mostrar que suas culturas e processos educativos são valiosos, que contribuem com a riqueza sociocultural que marca a humanidade.

Norte e Nordeste carregam consigo um *locus* de enunciação marcado por “dor” existencial e pela obliteração que fere diversos modos de vida que merecem ser dignificados como manifestação humana, inclusive nos seus modos de se relacionar com a natureza e produzir meios distintos de se socializar, fora de um contexto econômico liberal e capitalista, que também não é comunista e nem socialista.

Nesta seção, realizou-se uma caracterização geral da produção *stricto sensu* brasileira sobre a decolonialidade, com foco mais preciso para a área da Educação. Mais adiante, dar-se-á um passo analítico a mais, haja vista a abordagem das contribuições das teses e dissertações em Educação às pedagogias decoloniais.

5 AS PEDAGOGIAS DECOLONIAIS NAS TESES E DISSERTAÇÕES EM EDUCAÇÃO: UMA PRÁXIS FRONTEIRIÇA RUMO À TRANSMODERNIDADE

Tendo-se por ancoragem produções *stricto sensu* brasileiras em Educação, a presente seção se estrutura na medida em que visa alcançar alguns objetivos: delinear alguns marcos genealógicos das pedagogias decoloniais no Brasil; explicitar especificidades do debate sobre as pedagogias decoloniais; e indicar a contribuição da Educação Popular na constituição dessas pedagogias.

Para tanto, faz-se necessário rememorar que a decolonialidade é compreendida como *práxis*, é assumida como projeto em movimento e não apenas como um referencial teórico. Por outro lado, ao longo deste relatório, tem-se dado ênfase a uma compreensão de educação como fenômeno antropológico. Esta compreensão é necessária de ser destacada porque somente desse ponto de vista é possível alargar a compreensão de pedagogia para perspectivas decoloniais. Fora dessa compreensão, tende-se a uma educação restrita ao contexto escolar e a uma pedagogia “instrumental” a serviço do paradigma moderno-colonial.

Essas ressalvas são importantes porque, para fins de se realizar a análise temática sobre as teses e dissertações, é preciso operar uma rota sinuosa, em que nos leve a adotar uma compreensão mais estrita, em outras palavras, da Educação com “E” maiúsculo, como nome próprio de uma área do conhecimento científico, conforme o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico²⁶.

A partir desses pontos e considerando o dito nos caminhos metodológicos desta pesquisa, analisaram-se os 168 registros de resumos e teses e dissertações em Educação, a tematizar a decolonialidade, o que permitiu “filtrar” as fontes para 51 teses e dissertações.

É com base na análise, na íntegra, destas teses e dissertações, que se delineou a construção desta Seção, que, além desta Introdução, é composta por duas subseções, são, respectivamente: 5.1 “Uma breve caracterização das teses e dissertações sobre pedagogias decoloniais: um “convite” para “outras” pesquisas”; e 5.2 “Contribuições da Educação às compreensões sobre pedagogias decoloniais no Brasil”.

²⁶ CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Tabela de Áreas do Conhecimento.** p. 19-20. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/documents/11871/24930/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf/d192ff6b-3e0a-4074-a74d-c280521bd5f7>. Acesso em 16 nov. 2021.

A primeira subseção a abordar um panorama sobre as 51 teses e dissertações analisadas, explicitando os motivos pela eleição final de apenas quatro teses, mas também evidenciando elementos para pesquisas futuras, em vista da decolonização da didática. A segunda subseção, a compor o miolo central desta pesquisa, a partir da qual se respondem parte considerável das questões suleadoras e se defende a tese proposta, desde a Introdução.

5.1 UMA BREVE CARACTERIZAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE PEDAGOGIAS DECOLONIAIS: UM “CONVITE” PARA “OUTRAS” PESQUISAS

Imediatamente, cabe deixar claro que o cerne desta seção é a análise sobre as compreensões de pedagogias decoloniais, a partir de quatro teses em Educação, mas em diálogo crítico com referenciais do pensamento decolonial.

Essa assertiva se faz importante porque muitas outras teses e dissertações foram examinadas. Contudo, percebeu-se que muitas delas estão “presas” à ortodoxia moderno-colonial de ciência, em que o referencial teórico passa se constituir na “lente” a partir da qual se analisa a realidade, em um caminho unilateral, em geral, assimétrico – dos que sabem a realidade a ser interpretada, ou ainda, dos que sabem os ignorantes. Nesses termos, adotam uma concepção e a traduzem para a prática – no caso, para a prática pedagógica, comumente estrita à educação escolar, ainda que seja a modalidade da Educação Indígena, tal como pode dar a entender o excerto a seguir:

Diante da concepção de educação presente nesta pesquisa, o objetivo geral é compreender, **sob a perspectiva da pedagogia decolonial**, como o povo Xokó têm utilizado as práticas educativas para reinventar suas tradições e preservar sua memória/identidade.” (OLIVEIRA, 2018, p. 22, destaque nosso).

São algumas pesquisas com essa perspectiva que poderiam romper mais com a tensão colonialidade-decolonialidade, se por exemplo, compreendessem como Walsh (2013), que a decolonialidade é *práxis*, e aprendessem com Palermo (2014), que a o referencial teórico deve vir em segundo plano, ante às realidades socioculturais fissuradas pelo paradigma moderno-colonial.

Nesse sentido, abordagens muito presas à ortodoxia da colonialidade do saber tendem a contribuir menos com os referenciais teóricos, haja vista que a relação dialógica com a realidade tende a ser interrompida pela “teoria arrogante”. Por isso, dizer-se muito mais em aplicação de uma teoria/concepção a uma realidade.

Por outro lado, percebeu-se que muitas teses e dissertações foram construídas, deflacionando-se a tensão entre a colonialidade-decolonialidade do meio acadêmico e proporcionaram relatórios dialógicos com seus referenciais teóricos, fazendo avançar as teorizações, e até indicando proposições conceituais e prático-pedagógicas, como é o caso do trabalho de Barbosa (2020, p. 23), que desde sua questão-problema, promove o avanço científico do tema, inclusive de modo a delinear originalidades ao debate: “A problemática ou pergunta-guia se constitui da seguinte forma: Como a prática da tradição oral se constitui em uma pedagogia decolonial no contexto da comunidade quilombola Vila União/Campina, Salvaterra-Pa?”

Como dito anteriormente, são muitas as teses e dissertações que promovem uma maior ruptura para com o paradigma moderno-colonial. São produções *stricto sensu* que em geral se voltam para o campo das práticas pedagógicas, do currículo, da educação indígena – enquanto modalidade da educação básica, para a educação das relações étnico-raciais, que indicam parâmetros científicos sobre as práticas educativas, que podem oportunizar uma decolonização da didática.

O que se quer destacar é que há muitas produções científicas em nível *stricto sensu* que podem contribuir como didáticas decoloniais, tema já esboçado, por exemplo, por Dias e Abreu (2019; 2020a), mas ainda longe de um trato mais denso cientificamente. Contudo, uma análise mais aprofundada sobre esse viés foge aos limites da presente tese, mas fica o convite para “outras” pesquisas.

O “outras” quer dizer uma provocação no sentido mesmo do comprometimento ético-político-epistemológico com classes oprimidas e grupos subalternizados e invisibilizados, desde suas realidades materiais e suas maneiras “outras” de se (r)existir e (re)aprender.

Assim, considerando que o recorte temático da presente são as compreensões sobre as pedagogias decoloniais, desde um estado do conhecimento, explicita-se o motivo pelo qual foram selecionadas apenas quatro teses em Educação, para compor o cerne analítico desta Seção.

5.2 CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO ÀS COMPREENSÕES SOBRE PEDAGOGIAS DECOLONIAIS NO BRASIL

5.2.2 Originalidades conceituais das pedagogias decoloniais a partir da produção *stricto sensu* em Educação no Brasil

5.2.2.1 Uma caracterização inicial

As fontes que servem de base para a análise acerca do desenvolvimento teórico-prático-conceitual das pedagogias decoloniais, desde a produção *stricto sensu* brasileira, são quatro teses em Educação: Mancilla (2014), Mota Neto (2015), Rodrigues Júnior (2017) e Gil (2021), cujos dados gerais são expostos a seguir:

Quadro 19 – Dados gerais das fontes de análise sobre o desenvolvimento teórico-prático-conceitual das pedagogias decoloniais no Brasil

IDENTIFICAÇÃO	LINHA DE PESQUISA
MANCILLA, Claudio Andres Barria. Pela poética de uma Pedagogia do Sul: diálogos e reflexões em torno de uma filosofia da educação descolonial desde a Cultura Popular da Nossa América. 2014. 241f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2014.	Estudos do cotidiano da Educação Popular
MOTA NETO, João Colares da. Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda. 2015. 368f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.	Educação, Cultura e Sociedade
RODRIGUES JUNIOR, Luiz Rufino. Exu e a pedagogia das encruzilhadas. 2017. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.	Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais
GIL, Vanessa Nesbeda da Silva. Pedagogia Feminista Decolonial: decolonialidade e práticas pedagógicas feministas na Marcha Mundial das Mulheres a partir dos Quatro Campos de Ação e da 5ª Ação Internacional. 2021. 125f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo-RS, 2021.	Educação, Desenvolvimento e Tecnologias

Fonte: Autoria própria. Out. 2021.

A tese de Mancilla (2014) se trata de um relatório de pesquisa teórica, desde o campo filosófico-educacional. Desenvolve uma concepção de educação e de pedagogia a envolver o espaço extra e intra escola, tendo por base autores pós-

coloniais como Frantz Fanon, da Educação Popular como Paulo Freire, da Filosofia da Libertação como Enrique Dussel, além da decolonialidade e da interculturalidade, para propor o que denomina de Pedagogia do Sul.

A tese de Mota Neto (2015) também se constitui em uma tese teórica, desde uma perspectiva histórico-educacional – objetivamente, da confluência entre a História Comparada e a História Cultural. Tem o mérito de delinear pressupostos teórico-metodológicos de uma pedagogia decolonial como expressão da educação popular, a considerar criticamente a alteridade negada, invisibilizada, subalternizada e sofrida como ponto de partida para a ação pedagógico-libertadora. Explicita, o autor, que as contribuições teórico-práticas de Paulo Freire e Orlando Fals Borda são, ao mesmo, matrizes genealógicas e fontes atuais de pedagogias decoloniais, desde o rico “manancial” das lutas e resistências que marcam a própria origem e atualidade da Educação Popular.

O trabalho de Rodrigues Jr. (2017) é instigante e se faz decolonial desde sua proposição, na medida em que se apresenta como um relatório criativo, denso teoricamente e inquietante por transgredir a ciência ao trazer como base do construto da tese defendida à perspectiva espiritual da Umbanda, fazendo uso de uma racionalidade diaspORIZADA para criar o que denomina de Pedagogia das Encruzilhadas, mas mantendo-se as marcas decoloniais da abertura e do desprendimento.

A tese de Gil (2021) já delinea objetivamente a ocorrência de pedagogias e práticas decoloniais e as entrelaça com o feminismo decolonial, construindo uma pedagogia feminista decolonial como resultado da prática de luta e resistência, que tem sua raiz centrada na *práxis* de luta de movimentos feministas, que visam à superação de formas de dominação, opressão e colonialidade, mais explicitamente: a Marcha Mundial das Mulheres (MMM).

Chama atenção que após a análise metódica das produções *stricto sensu* em Educação, encontraram-se apenas estas quatro teses a abordar com maior densidade e originalidade, compreensões sobre pedagogias decoloniais. Ao olhá-las de modo mais detido, percebe-se, de imediato, a vinculação delas com suas respectivas linhas de pesquisa.

As três primeiras linhas de pesquisas, evidenciadas no Quadro 19, apontam que os *loci* privilegiados para produções científicas em Educação acerca das pedagogias decoloniais têm sido programas de pós-graduação, em que a cultura

seja um marcador conceitual fundamental. A quarta linha de pesquisa – apesar de sua nomenclatura que pode indicar uma abordagem tecnicista, instrumental e acrítica de Educação – apresenta no seu descritor uma das seguintes ideias-chave: “Problematiza questões de ordem política, sócio-histórica, cultural e técnica”²⁷. Ou seja, também envolve a cultura como marcador conceitual.

De antemão, ao olhar apenas para os dados contidos no Quadro 19, mais especificamente, para as linhas de pesquisa desses trabalhos, depreende-se que não apenas a cultura é um marcador conceitual. De modo mais enfático, aponta-se a Educação Popular como pujança decolonial, na medida em que esta vem se refundamentando na *práxis* das lutas sociais, agregando ao seu arcabouço sócio-político-cultural as lutas dos povos indígenas, dos afrodescendentes, do feminismo, de gênero, entre tantas outras expressões que potencializam vida e libertação na América Latina – *Abya Yala*.

A partir de outro ponto de vista analítico – o cronológico, os quatro trabalhos indicam o próprio desenvolvimento das pedagogias decoloniais no contexto brasileiro. Por exemplo, o chileno Mancilla (2014) concluiu sua tese entre 2010 e 2014, os brasileiros Mota Neto (2015) e Rodrigues Jr. (2017) fizeram as suas, respectivamente, entre os anos 2012 a 2015 e 2014 a 2017 e a brasileira Gil (2017) fez sua tese no período circunscrito a 2017 e 2021.

Essa cronologia é importante de ser destacada porque, de acordo com o Catedi/Capes, o primeiro registro em Educação a envolver a decolonialidade, data de 01/10/2011, sendo a dissertação do também chileno, Boris Alfonso Ramírez Guzmán, intitulada de “Colonialidade, Interculturalidade e Educação: desdobramento na relação do povo Mapuche e Estado do Chile”, desenvolvida entre os anos de 2009 e 2011 e defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC.

Esse dado é importante de ser destacado porque, além de revelar uma rota que explicita a chegada da decolonialidade na produção *stricto sensu* em Educação, indica a própria historicidade da compreensão de pedagogias decoloniais no Brasil, que ficará mais clara a partir da análise das próximas linhas.

²⁷ Cf. Descritor de linhas de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação da Unisinos. Disponível em: https://www.unisinos.br/pos/doutorado-academico/educacao/presencial/sao-leopoldo#module_1116. Acesso em: 22 out. 2021.

5.2.2.2 As compreensões sobre pedagogias decoloniais

5.2.2.2.1 As pedagogias decoloniais em Claudio Andres Barria Mancilla

Mancilla (2014) trata sua proposição de Pedagogia do Sul como sinonímia às pedagogias decoloniais, tal como se explicita nos excertos: “Deste modo, o que tenho em mente ao refletir sobre uma **pedagogia descolonial ou do Sul [...]**” (p. 212, destaque nosso) e “Assim, do ponto de vista da modernidade ocidental eurocêntrica, **a pedagogia descolonial/do Sul**, é uma antipedagogia” (p. 213, destaque nosso). Para efeito de evidenciar essa historicidade do conceito de pedagogias decoloniais, adota-se, para o caso específico desta tese, apenas o termo Pedagogia do Sul.

A Pedagogia do Sul se origina “[...] do acúmulo de uma longa e concreta experiência da educação – nos seus mais amplos sentidos, dos instituídos aos instituintes, dos cotidianos informais aos insurgentes – na nossa América” (MANCILLA, 2014, p. 215). De modo mais concreto, sua origem remonta às lutas e resistências do povo – compreendido nas suas diversas e distintas expressões – a envolver desde povos originários aos movimentos sociais, que são o mesmo ponto de origem seminal da educação popular.

Nesse lógica, cabe asseverar que um dos esteios desta proposta de pedagogia é a educação popular, mas a partir de uma ressignificação desta tendo por panorama praxiológico a decolonialidade. O próprio autor assim afirma:

Em tempo, a tese propõe uma releitura possível do campo da Educação Popular desde a perspectiva descolonial. Isto é, assumindo, na sua narrativa e na sua prática, a diferença colonial como loci de enunciação. Desta última se desprende o que chamo de Pedagogia do Sul (MANCILLA, 2014, p. 19).

Na genealogia da Pedagogia do Sul, além da educação popular também há espaço para as contribuições de Enrique Dussel, haja vista a centralidade de construtos conceituais próprios da Filosofia da Libertação dusseliana como a pedagógica, a envolver intrinsecamente a crítica ao universalismo eurocentrado, a exterioridade ontológica negada, o tema da alteridade desde a Ética da Libertação, e também uma reconversão epistêmica, tal como se apresenta a seguir:

Para se contrapor ao efeito de universalização que se desprende da condição do pensamento ocidental no sistema-mundo moderno/colonial, a construção dialógica proposta exige um rigoroso movimento de reconversão epistêmica, no sentido de repensar o lugar teórico/prático. É neste contexto que cobra importância a articulação de uma Filosofia da Libertação da periferia ao projeto de uma pedagogia do Sul, que é uma pedagogia da exterioridade (DUSSEL, 1980, *apud* MANCILLA, 2014, p. 207).

Então, entre os principais esteios fundantes da Pedagogia do Sul, conta-se com toda a extensa história de luta dos povos originários, dos movimentos sociais e contribuições praxiológicas da educação popular e da Filosofia da Libertação (MANCILLA, 2014).

Esses elementos genealógicos ajudam compreender que a Pedagogia do Sul provém de uma concepção aberta de educação – por isso mesmo educação libertadora – ligada a projetos de luta e resistência, que inclusive problematiza a perspectiva assimétrica e monocultural da educação escolar, própria do paradigma moderno/colonial. Nesse sentido, a sua compreensão sobre as pedagogias decoloniais surge da seguinte concepção de educação:

[...] uma educação que seja movimento, logo, que no seu movimento dialógico seja denúncia e anunciação, nunca acomodação, mas uma que seja capaz de ouvir e não apenas dizer, uma educação sem *alumnus*, onde todos e todas tenham a sua capacidade reconhecida, que denuncie com a sua escuta ativa e radical, todos os discursos, todas as verdades como imposições, uma que se entenda tecido polifônico de construção da nova trama coletiva do saber. Somente deste modo, seria instituinte e não reprodutora. E somente em uma educação instituinte, em movimento, caberá o mundo que os simples e os rebeldes queremos construir para todos e todas: um mundo onde caibam muitos mundos (MANCILLA, 2014, p. 230).

Desta concepção de educação depreende-se um “amalgama” que forma um todo coeso a envolver a própria decolonialidade – como conhecida atualmente a partir da Rede M/C, os antecedentes críticos materiais de luta e resistência de povos obliterados, desde os povos originários (de Abya Yala) e o Bem viver, diaspORIZADOS (sobretudo, os africanos) e seus modos de r-existir, mas também de contribuições

teóricas a partir da realidade material e teórico-práticas. Nessa direção, o autor destaca:

“Dentre as inúmeras contribuições do campo popular, dos movimentos sociais e dos povos originários em sua luta por terra e dignidade, algumas contribuições teóricas a-partir-da-prática se destacam [...]. Entre elas cabe citar a Pedagogia do Oprimido do educador brasileiro Paulo Freire, o entendimento de Enrique Dussel da sua filosofia da libertação latino-americana como uma pedagógica, a sistematização de experiências de Oscar Jara Holloway e também as importantes contribuições de Fals Borda e a Pesquisa-Ação Participante e os princípios fundadores legados por Simon Rodriguez, Bolivar e Martí. [...]” (MANCILLA, 2014, p. 215-216).

Desde esses elementos, o autor lança mão da compreensão de Pedagogia do Sul, que, muito longe de um conceito impessoal, objetivo e conciso – como nos impõe o *cânon* da redação científica – é constituída por diversas facetas. Primeiramente, trata-se de uma pedagogia que surge das necessidades e demandas comuns de classes e grupos invisibilizados, e que por isso precisa estar concretamente ligada à realidade de resistência, luta e libertação, mas também considerando a memória rebelde que enuncia modos “outros” de estar sendo em direção a uma estética da subversão, que remonta a tempos e valores antigos que antecedem o projeto civilizatório moderno/colonial (MANCILLA, 2014).

Nas palavras do autor, a Pedagogia do Sul “é” e “está sendo” nesses termos:

Trata-se de uma pedagogia cujas bases - já lançadas pela práxis da educação popular e pelo pensamento dialógico de Paulo Freire, que se desenvolve no contexto dela, e por uma larga trajetória de correntes de pedagogias crítico-transformadoras emancipadoras/libertadoras - se constituem numa releitura permanente de uma prática educativa, múltipla e diversa, em que a voz do subalterno possa, com base numa plataforma dialógica e colaborativa (ampliando o potencial do uso das novas tecnologias articuladas em redes humanas de troca de experiências, de tecnologias sociais leves e de saberes subalternizados ressignificáveis), se constituir em elemento chave de uma prática curricular efetivamente multicultural; prática curricular em movimento que, pelo seu caráter ativo e insurgente, seria assim capaz de produzir um conhecimento pluriversal [...] (MANCILLA, 2014, p. 211).

Desta compreensão, depreende-se que a origem material da Pedagogia do Sul é o povo – como compreendido do Dussel (2007). Trata-se, então de uma pedagogia ligada às raízes decoloniais de resistência – como apontam Mignolo (2008) e Maldonado-Torres (2008), e que por isso mesmo está em constante movimento. Em outros termos, é uma compreensão de pedagogia que parte do povo e de suas demandas que são históricas e têm historicidade. Motivo pelo qual é uma pedagogia do “já” e do “estar sendo” – em consonância com os princípios da abertura e desprendimento (MIGNOLO, 2007).

Também cabe destacar que é, literalmente, uma pedagogia que surge da mesma raiz antropológica da educação como processo eminentemente humano, mas com sentido crítico e transformador da educação escolar, entrelaçando a estética subversiva do povo à ciência, visando à construção do mundo da pluriversalidade.

Nesses termos, ao envolver as ricas experiências praxiológicas que de longe constituem nossa Abya Yala – América, abrangendo também processos educativos que ocorrem inclusive no contexto da educação escolar, a Pedagogia do Sul recorre à pluriversalidade, em vista da superação da colonialidade do paradigma moderno-colonial.

Exatamente por esse motivo, a Pedagogia do Sul, embora seja grafada no singular, sua realização se faz no plural, no sentido de abertura à alteridade e à pluriversalidade, como marca do projeto político-libertador da América, sem deixar de lado a condição histórica da unidade na diversidade – como marca dos modos de existir, periferizados pelo “Norte”. A esse respeito Mancilla (2014, p. 213-214, destaque nosso) pontua:

Cabe salientar, insisto, pois seja talvez esta uma questão central em todo meu argumento, que a pedagogia do Sul - como projeto político atrelado a uma prática educativa para a libertação na América latina - **não é, nem poderia ser, pela própria definição, apenas uma.** De um modo íntimo e imbricado, ela emerge do que Carlos Rodrigues Brandão (2009), ao pensar a educação popular no Brasil e na América latina, chamou de Cultura Rebelde. É neste ponto que se diferencia de qualquer outro programa social de ação junto às classes populares. Por ser e só poder ser, na e a partir da Cultura Rebelde da nossa América - isto é, a exterioridade da ontologia do Ser que alimenta de conceitos e instituições toda a pedagógica oficial – a sua condição é a

alteridade e a pluriversalidade, e o seu modo, como vimos anteriormente, a heteronímia.

Somada a essa ideia, cabe destacar que a Pedagogia do Sul não se constitui múltipla apenas pela raiz antropológica dos modos de ser da América, que considera a estética subversiva que lhes são próprios ou porque envolve processos de lutas, resistências e libertação. Essa proposição pedagógica se faz plural no sentido conceitual do termo. Nessa direção, Mancilla (2014, p. 229, destaque nosso) arremata sua definição de Pedagogia do Sul:

a Pedagogia do Sul é, ao mesmo tempo e de modo imbricado, várias pedagogias: é uma pedagogia do não-saber ou pedagogia radical da autocrítica docente, [que permite aflorar] uma pedagogia do não Ser, do “Outro” e a partir desse Outro (a antipedagogia do ser). Como pedagogia descolonial, voltada para a superação da colonialidade do saber e do poder, busca, a cada momento, produzir conhecimentos e saberes de modo dialógico, por/com indivíduos e coletivos, mediatizados pelas relações de produção da vida (na sua materialidade) e de comunicação, no modo em que estas são percebidas por esses indivíduos em suas diversas formas de subjetivação e socialização, mas a partir do Sujeito negado pela modernidade/colonialidade, isto é, a partir do que há de subalterno e rebelde em cada um e cada uma a cada momento determinado. No político (a questão do poder do Estado), é uma pedagogia do poder obedencial que, situada no poder da comunidade, educa para a participação social e política. É uma Pedagogia insurgente do Ser descolonial (sujeito que carrega, consciente, o seu comunitarismo ontológico, relacional e cognoscente).

Sua capilaridade, própria de sua raiz antropológica, alcança a educação escolar, demandando processos educativos “outros”. Não sem motivo, o autor lança mão de uma pergunta a “sulear”, por exemplo, a formação de professoras(res): “*A partir de que lugar pensa o mundo o professor formado nas nossas universidades?*” (MANCILLA, 2014, p. 230, destaque do autor). Muito além de uma simples técnica retórica, a materialidade da pergunta demanda compromisso visceral e ético-político com toda vítima do paradigma moderno-colonial, o que nas palavras do autor, é apontado da seguinte maneira:

De um modo ou outro, tensionar o olhar no movimento descolonial que busca na memória dos que têm ainda sua história não contada, ou contada pelo avesso, torna-se condição de

possibilidade de formação de educadores capazes de se insurgirem perante o currículo monocultural, assumindo o caráter intercultural das escolas públicas do Brasil e da nossa América (MANCILLA, 2014, p, 230).

Nota-se, que nesse caso, não se ignora a questão da “opção”. É uma opção ético-político-estética-pedagógico-epistemológica que a professora, o professor faz. Opção que se faz em favor da alteridade obliterada. Portanto, opção como uso de liberdade e de poder que tem como meta a participação ativa popular e emancipação crítica de todos os sujeitos do processo educativo, principalmente dos educandos-educadores, vistos pelo autor como sujeitos descoloniais emergentes, e, por isso, mesmo, insurgentes (MANCILLA, 2014).

Desse modo, a Pedagogia do Sul se encoraja em situar uma concepção de sujeitos-educandos, que é assim exposta:

O sujeito insurgente emerge do cotidiano da subalternidade-mundo, do subsolo político em tempos de política selvagem. Surge e é projetado no próprio movimento insurgente, que é permanente, mesmo que nem sempre organizado, e posto em relação dialética à institucionalidade vigente, constituindo-se em elo e mediação da descontinuidade dos processos históricos de emancipação e libertação existentes (MANCILLA, 2014, p. 223).

Diante de tal compreensão pedagógico-decolonial sobre o sujeito insurgente emergente, usuários das *práxis* educativas, inclusive em perspectiva escolar, cabe a luta por transformação social – em direção ao projeto de sociedade democrática, participativa e pluriversa.

Contudo, para tanto, faz-se necessário uma transformação quanto à concepção de currículo. Nesse caso, não mais como um conjunto de conteúdos ou histórias contadas desde o ponto de vista dos que estão “em cima”, e nem a partir de uma inversão piramidal da relação de poder – o que seria tautológico quanto à relação opressor-oprimido.

Em direção decolonial, o autor propõe, ainda que como indicativos iniciais, que se faça um processo reflexivo-crítico sobre a construção social – o lugar do mito e do mágico – na constituição do sujeito vítima da colonialidade, considerando sua percepção de si mesmo e do outro, desde uma base assente na interculturalidade, assim como também levanta a necessidade do retorno à questão da memória (MANCILLA, 2014). A esse respeito, afirma:

Mais uma vez a questão da memória, tensionada para a construção curricular entre a afirmação e a negação da existência na subalternidade-mundo (negar o que há de subalterno em nós é condição de supervivência e inclusão nas sociedades capitalistas moderno/coloniais. E neste caso, o uso desse “nós” vale tanto no seu sentido de coletivo social e cultural, isto é, para pensarmos do ponto de vista socioantropológico, socioeconômico e sociopolítico, bem como para se referir a cada um de nós, no sentido mais íntimo e intersubjetivo) (MANCILLA, 2014, p. 225).

Diante de uma perspectiva material sobre o sujeito-educando usuário ativo das práxis educativas – inclusive no contexto escolar – cabe um ponto pedagógico crucial. Compreender que a Pedagogia do Sul também é uma metodológica: “Por que ancorada na exterioridade, no outro, que é um devir outro, ela é um instrumento de ver pelo avesso, uma pedagógica da Libertação (Dussel)” (MANCILLA, 2014, p. 227-228).

De fato, intuímos que tal metodológica, assim como explicitada pelo autor, aponta para a reinvenção da didática – muito para além de sua perspectiva instrumental-moderno/colonial. Trata-se de construir, sistematizar e refletir sobre práticas educativas assentes desde a exterioridade negada (MANCILLA, 2014), fundamentadas em referenciais críticos a promover a emancipação e libertação humana, desde uma radicalidade decolonial, mas em direção ao mundo transmoderno (DIAS; ABREU, 2019; 2020a).

5.2.2.2 As pedagogias decoloniais em João Colares da Mota Neto

Se de um lado, tem-se Mancilla (2014) a originalizar as pedagogias decoloniais a partir de sua Pedagogia do Sul, desde um olhar filosófico-educacional, de outro, apresentam-se algumas ideias-chave da pedagogia decolonial de Mota Neto (2015), que se ancora, metodologicamente, em uma perspectiva histórico-educacional.

De fato, a tese de Mota Neto (2015), publicada sob a forma de livro (MOTA NETO, 2016), tem servido de um dos referenciais para nossas produções intelectuais mais recentes, a auxiliar na compreensão da origem dos debates acadêmicos sobre as pedagogias decoloniais no Brasil e no Pará (ABREU; DIAS, 2019), a respeito da genealogia das didáticas decoloniais (DIAS; ABREU, 2019;

2020a) e também sobre as práticas educativas desde uma abordagem decolonial (DIAS; ABREU, 2021).

Mesmo assim, mantendo a constante curiosidade epistemológica sobre tal obra, chegou-se ao texto de Oliveira e Paim (2019, p. 3), com que se tem acordo com a seguinte afirmação:

[...] o autor aborda o giro decolonial na América Latina, perpassando pela crítica de Frantz Fanon ao pensamento e programa de investigação da modernidade/colonialidade latino-americana; a educação popular na América Latina como uma pedagogia da subversão; a concepção decolonial em Paulo Freire; a concepção decolonial em Orlando Fals Borda; e o legado de Freire e Fals Borda para a constituição de uma pedagogia decolonial na América Latina.

Nesses termos, ao abordar o giro decolonial na América Latina, o autor desenvolve uma rigorosa síntese científico-compreensiva sobre a origem e a pujante atualidade da decolonialidade, mas não o faz à maneira de uma descrição “neutra”. Antes, o faz desde um exame crítico, dialógico e fazendo uso da autonomia intelectual. Nesse sentido, inclusive aponta alguns limites teóricos da Rede M/C, ponto de análise comentado em trabalho anterior:

O autor aponta limitações das formulações teóricas da Rede M/C, por exemplo: em relação ao economicismo de Quijano e Wallerstein; a demasiada ênfase ao racismo e a pouca crítica ao capitalismo de Maldonado-Torres; e a discordância com Walsh sobre a maneira de compreender o legado de Paulo Freire à decolonialidade (MOTA NETO, 2015) (DIAS; ABREU, 2020a, p. 12).

Contudo, considerando a centralidade matricial da Educação Popular nas formulações conceituais das quatro teses foco de análise nesta seção, cabe fazer uma breve síntese sobre o que pensa o autor em relação às limitações de como Catherine Walsh²⁸ compreende a pedagogia de Paulo Freire, em interface com a decolonialidade.

²⁸ Para efeito desta tese, mantém-se como foco de análise os argumentos de Walsh, dada sua relevância praxiológica às pedagogias decoloniais, mas destaca-se que o autor também dialoga criticamente com Restrepo e Rojas (2010) acerca de tal temática: críticas ao pensamento-prática de Paulo Freire. Cf. a Subseção 6.2 “Críticas decoloniais a Freire e Fals Borda” (MOTA NETO, 2015, p. 328).

As críticas de Walsh (2013; 2014) dizem respeito a pontos delineados por Mota Neto (2015), entre os quais, alguns constam elencados didaticamente nas alíneas a seguir:

- Freire produz, já nos seus primeiros escritos, uma abordagem teórico-pedagógica centrada na categoria classe social, o que, conseqüentemente, deixa de lado as relações assimétricas de poder que envolvem raça e gênero. Logo, sua pedagogia do oprimido, apesar de crítica, reproduz o eurocentrismo teórico, desde sua matriz moderno-colonial, tendo como uma de suas ancoragens o marxismo;
- que a teoria da educação freireana foi insuficiente para lidar no contexto sociocultural equatoriano;
- só tardiamente Freire reconheceu os indicadores materiais de raça e da colonização/colonialidade no que tange o estabelecimento e manutenção de relações de poder, o que ocorreu provavelmente dada suas experiências educativas na África;
- apenas nesse mesmo período – tardio – Paulo Freire assumiu o entrelaçamento entre raça, política, epistemologia e ontologia de Frantz Fanon e sua luta por um mundo humanizante;
- Paulo Freire, ao assumir tardiamente a problemática da colonialidade, o faz de modo limitado, isto é, com foco na identidade cultural;
- a humanização/desumanização em Freire é alicerçada apenas de modo epistemológico.

Walsh (2014), de acordo com Mota Neto (2015, p. 330), assim conclui:

Por tudo isso, conclui Walsh (2014) que a pedagogia crítica e a educação popular são construções sociais e intelectuais ainda modernas. A pedagogia crítica continua sendo um projeto e um pensamento ocidentais, antropocêntricos e, em grande medida, marxistas.

Diante de tais críticas, Mota Neto (2015, p. 331), afirma, levando em conta seu histórico de engajamento e sua produção intelectual acerca do pensamento-prática de Paulo Freire: “[...] por todo o estudo que fizemos de sua obra, que começa em 1959 e segue até 1997, e mais de seus escritos publicados postumamente, não

podemos concordar com as críticas aqui reproduzidas ou, no mínimo, precisamos relativizá-las”. E assim, responde à Catherine Walsh às primeiras críticas:

Ora, há pelo menos cinco evidentes erros nesta crítica. Em suas primeiras produções, *Educação e Atualidade Brasileira* e *Educação como Prática da Liberdade*, Freire não trabalhou com o arsenal categorial do marxismo. Sua base teórica e filosófica, como vimos, provinha do existencialismo, do humanismo cristão e do nacional-desenvolvimentismo isebiano. O marxismo só seria incorporado por Freire a partir da *Pedagogia do Oprimido*. Em segundo lugar, a experiência de Freire na África não significou o seu afastamento do marxismo. Ao contrário, na África Freire radicaliza seu pensamento pela assimilação de categorias infraestruturais do marxismo, como o trabalho. Em terceiro lugar, é curioso que a autora note mudanças no pensamento de Freire nos seus “últimos escritos” como uma decorrência da experiência africana. Vinte anos separam o trabalho desenvolvido por Freire na África dos seus últimos textos, de modo que há um anacronismo na crítica da autora. Em quarto lugar, se na África Freire formula, talvez com maior robustez, críticas ao colonialismo, não é neste período que começam suas preocupações com este assunto, como diz a autora. Vimos anteriormente que desde seus primeiros escritos Freire já aborda o problema do colonialismo, e que este assunto continuará a ser tratado em suas obras posteriores, obviamente que com nuances diferentes. Por fim, antes da *Pedagogia do Oprimido*, Freire cita Fanon duas vezes em *Educação como Prática da Liberdade* (MOTA NETO, 2015, p. 331-332).

Quanto à crítica de que Freire centra sua análise sobre a opressão na questão de classe, Mota Neto (2015, p. 332) – considerando seu lugar de enunciação em permanente diálogo com a obra freireana – afirma que:

A sua obra, mais do que discutir as muitas especificidades da opressão, oferece uma estrutura geral que requer um profundo respeito pelo Outro negado, abrindo possibilidades para o educador utilizar suas teorizações em contextos e situações específicas que ele não poderia abordar.

Somando-se a essa contra-argumentação, Mota Neto (2015) também destaca, que dada a historicidade do gênero humano, de fato, seria impossível que Paulo Freire desse conta de todas as especificidades das expressões de opressão, pois cada ser humano, em algum grau, encontra-se condicionado pelo contexto

histórico que vive. Nessa direção, Mota Neto (2015, p. 332) assim exemplifica sobre a ausência do feminismo em *“Pedagogia do Oprimido”*:

Quando Freire constrói sua teoria da opressão em Pedagogia do Oprimido, o movimento feminista, para citar só este exemplo, estava ainda se articulando, e não se dispunha de tanta bibliografia e análise crítica sobre a situação da mulher como dispomos hoje.

Ainda a esse respeito, o autor apela para a materialidade como critério de relevância à luta social, para além de uma visão de mundo apenas classista, pois, se assim fosse a teoria freireana, como poderia ter capilaridade a diversos movimentos sociais? A este respeito, o autor arremata sua resposta, a partir de citação emblemática de Bell Hooks, no sentido da contribuição de Paulo Freire à causa feminista:

Falando com feministas acadêmicas (geralmente, mulheres brancas) que sentem necessidade de desvalorizar o trabalho de Freire por causa do sexismo, vejo claramente como nossas respostas diferentes são delineadas por uma visão que levamos para o trabalho. Eu cheguei a Freire sedenta, morrendo de sede (daquela forma que o colonizado, sujeito marginalizado, ainda incerto de como quebrar a barreira do status quo, deseja mudança, é desprovido – é sedento) e eu achei no trabalho dele (e no trabalho de Malcom X, Fanon etc.) uma forma de satisfazer aquela sede. Ter um trabalho que promova a libertação de uma pessoa é um presente poderoso – não interessando se o presente é imperfeito. Pense no trabalho como água que contém alguma sujeira. Por causa da sua sede, você não vai se importar de tirar a sujeira e ser nutrida pela água. Para mim, esta é uma experiência que muito corresponde à forma que os indivíduos privilegiados respondem ao uso da água no contexto do Primeiro Mundo. Quando você é privilegiada, vivendo num dos países mais ricos no mundo, você pode dispensar recursos e você pode, especialmente, justificar seu desperdício de algo que você considera impuro, obscuro, etc (BELL HOOKS, 1998, p. 124 *apud* MOTA NETO, 2015, p. 333).

Nesses termos, a materialidade da luta social em favor da vida, em suas distintas faces, aponta que o pensamento de Paulo Freire transcende à noção de um sistema teórico fechado, e no caso, restrito à questão de classe.

Contudo, Mota Neto (2015) também relembra, a partir Dussel (2012a), que o autor de *“Pedagogia de Oprimido”* é, de fato, um educador ético-crítico que tem sua

pedagogia centrada na alteridade negada, no não ser ontológico obliterado pelo paradigma moderno-colonial, ou seja, trata-se da máxima negatividade possível. E, por isso mesmo, o pensamento-prática freireano é abrangente e se conecta com expressões de luta e esperança em vista da libertação, em comunidade.

E é ainda com base na Ética da Libertação de Enrique Dussel que Mota Neto (2015) relativiza a crítica de Catherine Walsh de que a pedagogia freireana seria insuficiente para as lutas indígenas e afrodescendentes, próprias do contexto equatoriano. A esse respeito pontua:

Não a negamos [a referida crítica de Walsh], porque, afinal de contas, nenhuma teoria pode ser suficiente para qualquer luta de qualquer grupo social, mas a relativizamos porque ignora que Freire foi muito enfático na defesa de os movimentos sociais construir sua própria pedagogia, de os intelectuais orgânicos contribuir com os movimentos na sistematização da pedagogia presente em suas próprias práticas sociais, bem como em suas lutas (MOTA NETO, 2015, p. 335).

Vê-se então que, tal como é próprio da Educação Popular latinoamericana, tem-se na teoria freireana um instrumental crítico-emancipador, que traz como elemento matricial a negatividade da vida humana, como realidade das vítimas do sistema-mundo, em suas mais distintas e diversas expressões. Uma teoria que não dá conta de tudo – e com absoluta certeza Freire sabia disso e nem pretendeu tamanha arrogância – mas que contribui como aliada na luta em favor de um mundo humanizado e humanizante.

No ensejo, aproveita-se para explicitar o contra-argumento de Mota Neto (2015) sobre Walsh, ao indicar que a humanização em Freire se discute enfaticamente na dimensão epistemológica. O autor assim responde:

Todo o estudo que temos feito da obra de Freire não nos permite vislumbrar a possibilidade de separar as dimensões ontológicas, epistemológicas, políticas e pedagógicas de seu pensamento.

[...]

Ademais, está equivocado dizer que o problema da desumanização não é ontológico para Freire. Desde os seus primeiros escritos a questão ontológica ganha destaque em seu pensamento, e os processos de humanização/desumanização são vistos como possibilidades de afirmação/negação do ser mais, o que significa dizer que Freire estava muito preocupado com o que posteriormente chamou de desgentificação, ou seja, com a

opressão que desqualifica, subordina, inferioriza, violenta e mata o ser humano (MOTA NETO, 2015, p. 335-336).

Quanto à crítica de Walsh sobre a abordagem limitada de Freire à colonialidade, que teria por foco apenas a questão da identidade cultural, o autor a contrapõe, dizendo que:

A obra de Freire é exemplar porque consegue relacionar superestrutura e infraestrutura de uma maneira dialética e nada determinista. Em decorrência disto, sua crítica ao colonialismo nem resvala para o economicismo, muito menos para o culturalismo (MOTA NETO, 2015, p. 336).

Como um todo coeso e equilibrado em relação às dimensões “infra” e “supra” estruturais no que toca as relações sociais, Paulo Freire é um exemplo de quem bem traduziu a luta do povo em um “esperançar” praxiológico em vista de um projeto de libertação. Ideias presentes em Mota Neto (2015, p. 336), mas com destaque para a heterarquia, como um legado: “Uma contribuição importante de Freire ao pensamento e à pedagogia decolonial é essa sua capacidade de conceber o mundo como uma totalidade, de forma heterárquica, dentro da qual analisou o colonialismo.”

Por fim, em relação à crítica de Walsh sobre o arcabouço praxiológico de Paulo Freire se situar como moderno-colonial, logo, eurocêntrico, inclusive devido uma de suas ancoragens teóricas ser o marxismo, o autor responde, a partir de nossa interpretação, que o pensamento freireano – embora contenha elementos modernos e mesmo que tenha sido forjado na esteira da colonialidade do saber – tem como uma de suas marcas a subsunção, como meio de diálogo e incorporação de positivities de outras correntes, como o próprio marxismo, mas também o existencialismo cristão, a fenomenologia..., ainda que sejam de origem geográfica do norte global, marca identitária de seu pensamento tão relevante que o fez dialogar ainda em vida com a pós-modernidade crítica.

Contudo, além da subsunção, e mais importante ainda, é a marca do compromisso ético-político que permeia todo o pensamento freireano, que confere direção de ação e sentido de luta tomando a oprimida, o oprimido como parâmetro material de engajamento.

Nesses termos, para uma devida compreensão de Freire, para além de considerar os condicionantes históricos porque passou ao escrever sua obra, é relevante levar em conta a subsunção como constante abertura, um “estar sendo”, um movimentar na historicidade do povo e de seus anseios.

A partir de nossa própria análise de Walsh (2013; 2014), concorda-se com Mota Neto (2015), e afirma-se, para efeito desta tese, que a autora fez uma leitura parcial e “engessada” da obra de Freire.

Enfim, como dito em linhas anteriores, retomar argumentações de Walsh (2013; 2014) e contra-argumentações de Mota Neto (2015) a respeito de possíveis limites da obra de Paulo Freire, fez-se necessário dada a centralidade que a Educação Popular ocupa nas teses em análise.

O passo seguinte foi uma releitura da Educação Popular como pedagogia subversiva, partindo-se de referenciais decoloniais, conferindo-se destaque ao interdiálogo com as categorias mencionadas anteriormente. E, ao se deter de modo mais preciso neste enfoque, o autor identifica criticamente relações entre Paulo Freire e Orlando Fals Borda para com a decolonialidade.

Nessa direção, o autor identifica, desde marcos histórico-educacionais, contribuições teóricas de Paulo Freire e de Fals Borda que antecedem a própria decolonialidade, como conhecida atualmente desde a constituição da Rede M/C.

Nesse caso, a própria pedagogia freireana se coloca como antecedente crítica, ao se considerar a concepção de educação bancária e a educação libertadora, a fé no povo, compreende-os como sujeitos cognoscentes e protagonistas de sua libertação, em comunhão, sem deixar de lado o princípio da unidade na diversidade e práticas educativas que considerem o saber de experiência feito e a realidade contextual que cerca os sujeitos da práxis educativa.

No que toca a Fals Borda, tem-se que considerar como intuição germinal da decolonialidade: a compreensão de intelectual (cientista) sentipensante – no sentido mesmo de junção sábia entre a razão crítico-rigorosa e o comprometimento ético-político e estético com as comunidades populares; a constituição da Investigação-Ação Participativa como maneira “outra” e engajada de fazer ciência comprometida com o povo e modo próprio de prática de educação popular; os cinco caminhos propostos para a superação do colonialismo intelectual, próprio do paradigma moderno-colonial, além de outros aspectos.

É desta perspectiva interdialogica, ou mesmo, intertextual, que Mota Neto (2015) propõe sua pedagogia decolonial – alicerçada em uma concepção de educação emancipatória com origem na Educação Popular e relida desde aportes da decolonialidade, transcrita nos seguintes termos:

Se o pensamento decolonial denota as práticas epistêmicas de reconhecimento e transgressão da colonialidade, que se produziram na América Latina e em outras regiões colonizadas como respostas à situação de dominação, podemos dizer que *a pedagogia decolonial refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários* (MOTA NETO, 2015, p. 312, destaque do autor).

Trata-se de uma definição de pedagogia ampla, que não se fecha ao sistema escolar, mas o subsume. Uma definição aberta, capaz de se contextualizar com as diversas e distintas realidades socioculturais e interculturais do Brasil e de toda *Abya Yala*, ou mesmo, de toda e qualquer experiência educativa onde haja condicionantes de colonialidade e de decolonialidade. Uma definição que se ancorada na raiz mesma da educação como processo inerente a todo ser humano e que luta “hoje” e “amanhã” em vista da dignidade existencial, da solidariedade, e, em última instância, a amorosidade, como ponto comum de gênero humano.

Sem a pretensão de “fechar” o sistema conceitual de sua pedagogia decolonial, o autor destaca cinco indicativos praxiológicos, descrito por nós (DIAS; ABREU, 2021, p. 141-142), nos seguintes termos:

1. Pedagogias que requerem educadores subversivos: educadores e educadores decoloniais não podem apenas reproduzir o *modus vivendi* do paradigma moderno-colonial, por mais aparentemente “correto” que isso pareça. Pelo contrário, educadoras e educadores devem ter consciência e práxis subversiva no sentido de lutar e atuar em vista de uma sociedade outra, de modo a contribuir com a conscientização dos sujeitos do processo educativo em questão, combinando, em sua inteireza, visão de mundo e práxis.
2. Pedagogias que partem de uma hipótese de contexto: é fazer com que a prática educativa esteja diretamente ligada às realidades de vida do grupo em questão, sem desconsiderar questões micro ou macrossociais. Indicativo pedagógico que pressupõe o estabelecimento da alteridade com o saber local

- de modo geral, a favorecer o diálogo de saberes e a síntese cultural, dando visibilidade a quem antes era invisibilizado.
3. Pedagogias que valorizam as memórias coletivas dos movimentos de resistência: trata-se da valorização das memórias coletivas, que apesar da violência da colonialidade/modernidade, são base de conhecimentos e estratégias de sobrevivência e enfrentamento decolonial.
 4. Pedagogia em busca de outras coordenadas epistemológicas: trata-se de pensar e agir desde uma educação que parta de outros referenciais para além do moderno-colonial, sem evidentemente, deixar de lado – de modo fundamentalista – positivities da produção cultural do norte global.
 5. Pedagogias que se afirmam como utopia política: nesse sentido, educadoras e educadores têm a direção da luta, da proposição, e não apenas da crítica e da denúncia, deixando claro a politicidade da educação e a educabilidade da política, tendo em vista um mundo solidário, democrático e participativo.

Por fim, cabe destacar que de acordo com o levantamento feito no Catedi/Capes, a partir do descritor “decolonial”, tem-se que a primeira produção *stricto sensu* em Educação a tratar de modo conceitual o tema das pedagogias decoloniais é a tese de Mancilla (2014), vindo, em seguida, como contemporânea, a tese de Mota Neto (2015), sendo a primeira no âmbito do Norte do Brasil a abordar tal temática, como já indicado em trabalho anterior (ABREU; DIAS, 2019).

5.2.2.2.2 As pedagogias decoloniais em Luiz Rufino Rodrigues Júnior

Mas o “por fim” mencionado no parágrafo anterior serve apenas para indicar que daqui em diante se inicia a abordagem da construção conceitual das pedagogias decoloniais, presentes na terceira tese. Esta, por vez, apesar de trazer entre suas bases teóricas, a educação popular (a partir de Paulo Freire), ancora-se, metodologicamente, em uma pesquisa teológico-filosófica-educacional, ou pelo menos é assim que conseguimos compreender tal estudo.

Nesse sentido, se as duas teses anteriores se colocam radicalmente como decoloniais, por desenvolver conceitos de pedagogias desde expressões de “estar sendo” do povo latinoamericano, esta tese é vista como mais radical ainda porque se inscreve e é escrita dentro de uma racionalidade própria – afrodiáspórica – cuja compreensão tende a não ser tão simples às pessoas não iniciadas, nos modos arrojados de estar sendo das culturas negro-africanas, até porque se fazem e se refazem na historicidade para onde foram levadas, desde o colonialismo e o

imperialismo. Quantos de nós, imediatamente compreendemos em sua inteireza e complexidade o Olurun, Exu ou o axé? – apenas para minimamente citar um exemplo.

A referência feita anteriormente a uma das perspectivas da tese: a teológica, é outro fator decolonial que desestabiliza o paradigma moderno-colonial: primeiramente pela perspectiva do método, na medida em que não dicotomiza o transcendente do imanente, como faz a ciência moderna, inclusive relegando à teologia um papel secundário no *status* de conhecimento, como crença, baseada na fé, sem a necessidade de procedimentos e empirias, e, posteriormente, “golpeada” por correntes filosóficas, como a da pós-modernidade que tende a negar a existência de um ser supremo, um criador, etc., independentemente da matriz de racionalidade envolvida.

Por outro lado, se se coloca que seu referencial é teológico-filosófico-educacional, a teologia aqui, não é a do cristianismo e a base filosófica é de raiz africana, proveniente do iorubá. É desta rede que surge o que Rodrigues Jr (2017) defende como Pedagogia das Encruzilhadas, cujas ideias centrais serão analisadas nas próximas linhas.

Primeiramente, cabe destacar que o transcendente nesta construção conceitual não é uma representação, apenas um símbolo, uma imagem, mas como força vital, logo, real. Assim, o autor, para dar sequência às suas reflexões e construções categoriais em vista da Pedagogia das Encruzilhadas, aponta que Olurun, por meio de seu porta-voz, Orunmillá, distribui potências aos orixás. Entre eles, Exu foi o orixá que conseguiu apanhar grande parte dos poderes, inclusive o de ser o guardião do axé de Olurun, o que rendeu a ele respeito e temor pelos demais orixás e pelos seres humanos (RODRIGUES, JR. 2017).

Esta brevíssima síntese ganha relevância para a construção da Pedagogia das Encruzilhadas, porque:

Exu é a autoridade dos poderes divinos com os quais Olurun criou o universo. O axé se imanta, se guarda, se transmite e se multiplica via as suas operações, atos que definem a sua própria existência/condição enquanto ser/acontecimento múltiplo e inacabado. Nas palavras de Abimbola (1975), ele é o administrador do universo, o princípio da ordem, da harmonia e agente de reconciliação. Assim, o conceito de axé enquanto energia vital, tanto na cosmogonia iorubá, quanto nas

“cosmovisões traçadas” da diáspora, está estritamente vinculado a Exu (RODRIGUES JR. 2017, p. 101).

Observa-se nessa linha de razão que há continuidade entre o imanente e o transcendente. Não há lugar para a dicotomia. Dá-se aqui uma chave de leitura decolonial, pois, como nos diz Rodrigues Jr. (2017, p. 102): “Essas noções, que em uma leitura ocidentalizante aparecem em oposição, lançadas na encruzilhada, tendem a transgredir os limites impostos.”

Outra chave de leitura decolonial está no modo de operação exusíaca: “Exu pratica a ordem fazendo desordem, é o caos criativo, o princípio dinâmico de tudo que é criado e do que está por vir. Assim, o seu caráter enquanto fiscalizador está diretamente implicado naquilo que concebemos como uma **ética responsiva**” (RODRIGUES JR., 2017, p. 105, destaque nosso).

Nesses termos, percebe-se que há uma perspectiva de totalidade, em que as oposições são apenas aparentes, quando, de fato, são partes complementares de um todo complexo. Decolonialmente, comportando em si a tensão colonialidade-decolonialidade (MIGNOLO, 2008), sendo o decolonial como resposta de uma ética responsiva.

Uma terceira chave de leitura está na visão do autor, quanto às consequências da cisão entre o transcendente e o imanente e suas reverberações para os processos educativos. Em suas palavras:

A meu ver, a interdição de Exu pelo projeto mundo ocidental é um dos principais fatores para a produção de experiência humana (educação) calçada no monoculturalismo, na escassez e na miséria. A educação que nos é ofertada como uma espécie de pedagogia cívica (Tavares, 2015) do Novo Mundo deve ser lida como parte da agenda curricular do colonialismo. Essa forma descomprometida com a vida, pois é contrária à diversidade, à imprevisibilidade e às possibilidades, é fiel à produção de seres acomodados na gramática colonial. Seres incapazes de reconhecer sua condição vacilante, seres munidos de um repertório mínimo que os lança na retórica do espelho colonizado/colonizador, seres incapazes de romper a cisão que lhes fora imposta, vitimizados por aquilo que Tavares chamou de blindagem cognitiva. Esses são produtos de uma experiência humana (educação) que se versa como desencante (RODRIGUES JR. 2017, P. 105-106).

Como se nota, de acordo com o autor, o paradigma moderno-colonial, incluindo-se seu modelo de educação, tende a ser calcado na morte – não apenas a morte física, mas também na das expressões de diversidade que configuram o próprio gênero humano. Não bastando, o processo educativo – já necrófilo – porque monocultural, produz seres humanos pobres de possibilidades, já não mais propensos à imprevisibilidade, às aberturas (inclusive decoloniais), aos entrecruzamentos, mas sim, produz seres “em-si-mesmos” na colonialidade do saber, e mais especificamente – em se tratando de educação escolar – na colonialidade pedagógica, ambas a serviço da colonialidade do poder, como meio de estabelecimento e manutenção deste paradigma dominante.

Nessa lógica paradigmática moderno-colonial, o axé se enfraquece, perde potência, perde vida – vitalidade. Como ética responsiva, então surge a correlação entre Exu e o axé em favor de uma concepção de educação do entrecruzamento, mas fundamentalmente pautada no axé como vida pujante. “A educação é axé que opera na vitalização dos seres [...]”, diz-nos Rodrigues Jr. (2017, p. 104).

Entrecruzando o imanente e o transcendente, Rodrigues Jr (2017, p. 105) afirma: “ao pensar em educação como axé, minha proposta é de considerarmos o fenômeno educativo, em sua radicalidade, como um fenômeno oriundo da existência e da dinâmica das energias vitais (axé)”. É desta base teológico-filosófica e desta compreensão de educação, que o autor propõe suas Pedagogias das Encruzilhadas, como projeto antirracista, decolonial e, conseqüentemente, pluriversal.

O dono da encruzilhada é a potência a ser encarnada por uma pedagogia antirracista/decolonial, que desloca o orixá (força cósmica) de uma leitura centrada nos limites religiosos. Essa perspectiva se dá uma vez que o mesmo é, antes de qualquer coisa, o elemento propiciador das presenças, gramáticas e seus respectivos atravessamentos. Assim, neste **projeto encruzado que imbrica ações de resiliência e transgressão chamado Pedagogia das Encruzilhadas**, dialogam diferentes experiências performáticas significadas na diáspora que têm como identificação as múltiplas formas de invenção na linguagem como possibilidade de presença e escrita no mundo. **A pedagogia encarnada por Exu se codifica como uma ação política/poética/educativa que dialoga com diferentes performances, e as percebe como disponibilidade conceitual para outros horizontes possíveis** (RODRIGUES JR. 2017, p. 45, destaques nossos).

Depreendem-se, deste excerto, várias nuances desta pedagogia. Primeiramente – mas sem pretender estipular noção hierárquica de relevância – trata-se de uma perspectiva original de pedagogia que surge de uma compreensão antropológica de educação, comprometida com a vida e envolta pela estética (poética). Exatamente por partir desta raiz antropológica, considera a cultura como elemento fundante, como expressão de riqueza nas maneiras de se fazer educações.

Reforçando estas ideias, o autor assim destacou em outro momento:

Considerando a compreensão de educação como fenômeno humano na articulação entre conhecimento, vida e arte, destaco que as culturas transladadas na diáspora africana possuem modos de educação próprios, independentes e autônomos (RODRIGUES JR. ,2017, p. 124).

Na sequência deste raciocínio, em coerência com Exu, com a concepção de axé como força vital e com a perspectiva de encruzilhada – aqui compreendida como expressão da pluriversalidade – não se trata de uma pedagogia no singular, mas de pedagogias. Reforça essa depreensão a seguinte assertiva:

Partindo da ideia de que a diversidade de práticas sociais existentes no mundo indica a diversidade epistemológica, podemos considerar o mesmo argumento em torno da diversidade de formas de educação e de produção de **pedagogias**. As sabedorias performáticas que adentraram o Novo Mundo, as práticas de saber reverberadas pelas potências do corpo e o poder dos signos trazidos do outro lado do oceano nos mostram como aqui foram reorganizados os saberes, transformando-os em **pedagogias de fresta** (RODRIGUES JR. 2017, p. 124, destaques nossos).

Chama atenção, a perspectiva estética apontada pelo autor, que está diretamente associada à perspectiva ético-política, que considera as performances socioculturais entrecruzadas das culturas afrodiasporizadas. Há luta, com clara opção política, mas também há beleza, há o poético. Então, em uma perspectiva totalizante – ou não dicotômica – emerge um “outro” senso ético/estética/político, em meio às lutas por transformação exusíaca do mundo, contrária às transgressões do paradigma moderno-colonial.

Nesse mesma lógica, ressalta o autor, que a perspectiva estético/poética somente tem sentido se levada adiante como postura epistemológica:

A dimensão poética, que aqui deve ser lida no cruzo com a problemática epistemológica, revela a impossibilidade de separação entre ser, saber e suas formas de produção de linguagem. Assim, a emergência de outras gramáticas perpassa também pela dimensão política de defesa da vida em sua diversidade (RODRIGUES JR. 2017, p. 46).

Em meio a um sem-número de entrecruzamentos, o autor indica três caminhos prático-pedagógicos para a realização da Pedagogia das Encruzilhadas (RODRIGUES JR. 2017):

1. A diversidade epistemológica: é fazer emergir práticas sociais como práticas de saber, em meio a luta/poética de enfrentamento do paradigma moderno-colonial.
2. A presença e atualidade dos saberes: desde a origem das diaspóricas do colonizador para com os povos conquistados – no caso em particular, os povos africanos – o fundamental passa ser a reconstrução dos elos de pertencimento com a africanidade, que se fazem e se refazem nos distintos territórios, visando à formulação praxiológica de um projeto político, poético, pedagógico, antirracista e decolonial.
3. O paradigma cosmopolita: trata-se de considerar que um paradigma como o único, despotencializa a vida, o axé. É fundamental uma postura exusíaca, que cruza conhecimentos assentes em outros saberes. Isso porque, como visto anteriormente, Exu não representa, é ser transcendental que cuja presença se configura “[...] como princípio operante em diferentes práticas das culturas da diáspora africana, elemento fundador do ser, da linguagem e precedente a todo e qualquer ato criativo” (p. 70).

Algumas ideias-chave que o autor produziu, ao nosso ver são fundamentais para que a Pedagogia das Encruzilhadas não cometa uma autofagia teológico-racional. Explica-se: ao querer se dar legitimidade em todas as dimensões possíveis (ética, política, epistemológica, estética, etc.), em um momento ou outro passa a se apontar como a melhor.

O próprio autor destaca: “A Pedagogia das Encruzilhadas não exclui as produções centradas na ciência moderna ocidental e nas suas formas de educação (RODRIGUES JR. 2017, p. 119-120).

Esse ponto de vista é importante porque, no mínimo, evita-se fundamentalismo, em que no cotidiano, ganha forma em falas, como: “*não acredito nas instituições porque são criações moderno-coloniais*”; ou ainda: “*mão uso nenhuma filosofia que venha da Europa porque não nos serve, não nos representa, não é do nosso lugar de enunciação e apenas fortalecemos o paradigma moderno-colonial*”.

Na esteira dessa lógica, o que fundamenta o caráter de abertura, ou melhor, de entrecruzamento pluriversal, é Exu como divindade. Qualquer postura distinta dos princípios exusíacos pode tender para a contradição. Observe-se, por exemplo, que o autor nos lembra que Exu é, desde uma perspectiva repleta de complexidades, conhecido como mensageiro. A esse respeito, vê-se como necessário trazer essa assertiva do autor:

É nesse sentido que, sob seus efeitos, a palavra emerge como um ato de responsabilidade, já que, nos é concedida a partir da ação de Exu. Assim, a palavra deve estar comprometida com uma ética, pois, se usada de forma indevida, o seu poder comunicável pode gerar equívocos, confusões e turbulências (RODRIGUES JR. 2017, p. 119).

No sentido de se evitarem compreensões equivocadas, fazem-se alguns apontamentos ensaísticos. Utiliza-se o anterior para se referir, literalmente, à noção de ensaio, haja vista não ser objeto da presente tese a relação entre religião, práticas sociais e processos educativos, o que demandaria outro esforço intelectual-epistemológico a entrecruzar a Teologia, as Ciências da Religião, a Educação e outras áreas afins, como a Sociologia.

Por outro lado, a tentativa é de não fazer juízo de valor a qualificar uma perspectiva como certa e outra como errada. Sem esse binarismo, opta-se efetivamente por um diálogo na perspectiva da fusão de horizontes interculturais, como já indicado anteriormente e fundamentado em Dussel (2020), cuja prática tende à transmodernidade, em meio a uma atitude de respeito, que permite a compreensão mútua, sem necessariamente alcançar o consenso, mas nem por isso

deixando de contribuir para a constituição de um mundo da vida, da tolerância e da paz. Dito isso, passam-se algumas breves considerações.

O que se quer destacar é o cuidado para não dar a entender que o cristianismo é nocivo, pura e simplesmente pelo papel assumido engrenagem do paradigma moderno-colonial. Uma chave de leitura como essa seria equivocada na medida em que se cairia em uma análise tendenciosa e simplista, tendo por parâmetro de validade apenas a ênfase em um ponto de vista acerca da realidade – tão plural quanto se apresenta aos olhos.

Por exemplo, tendo-se por ponto de ancoragem as relações de poder perpetradas pelo paradigma moderno-colonial, que se transformaram no Colonialismo, na colonialidade, cujo par dinâmico (e acidental, desde o ponto de vista dos dominadores) é a decolonialidade, pode-se ver a instituição – no caso da Igreja Católica – como negativa e necrófila.

Essa é uma possibilidade de compreensão ante uma leitura desatenta ou mesmo tendenciosa – não em perspectiva de fusão de horizontes, cuja materialidade pode se dar por excertos como esse: “O colonialismo, o regime de poder/ser/saber do Ocidente europeu, **bendito** pelas teologias políticas judaico-cristãs, firma os alicerces da dominação e das mentalidades no projeto do chamado Novo Mundo” (RODRIGUES JR., 2017, p. 122, destaque nosso).

Reitera-se, sabe-se que essa não é a intenção do autor ou pelo menos é assim que se compreende seu ponto de vista. É de um olhar para a pluriversalidade do mundo. Contudo, ao colocar o termo bendito, como destacado na citação, podem-se gerar equívocos de compreensão, na medida em que dê a entender que a Igreja Católica – unilateralmente – abençoou tal prática necrófila, pois o termo bendito, na linguagem corrente, quer dizer exatamente isso: abençoar.

Nesse sentido, desde um ponto de vista histórico-filosófico oferecido por Dussel (1993), tem-se como um dos fundamentos da crítica do mito da modernidade as contribuições de Bartolomé de las Casas – frade dominicano que vive entre os anos de 1474 e 1484 – que, além de ardente defensor dos indígenas, assumiu o sentido positivo da modernidade como emancipação racional, desvelando a violência como ato negativo e irracional desferido contra os indígenas – como o “outro”, no sentido genuinamente ético.

Um ponto relevante para futura pesquisa, possa ser o uso das religiões feito pelas instâncias de poder. Desde esse ponto de vista, é crítico e emancipador

analisar o papel da Igreja Católica dentro de um conjuntura de conquista a envolver *status*, dinheiro, influência..., mas não deflacioná-la em seu todo, como algo nocivo. Observe-se, por exemplo, que Jesus histórico nasceu em uma das menores cidades do atual território palestino, foi migrante/exilado, cresceu em cidade simples, onde, como pobre, aprendeu o ofício de carpinteiro. Não frequentou as escolas elitistas dos fariseus, onde se ensinava a Torá. E, em sua vida pública, pregava com opção preferencial aos pobres e aos demais marginalizados sociais, visando à vida, e vida em plenitude. Foi morto com a pior morte possível perpetrada pelo Império Romano – então manipulado de acordo com os interesses das autoridades religiosas de seu tempo. Após sua ascensão, seus discípulos foram perseguidos porque então pregavam o Cristo, já como uma facção ou seita, desmembrada da religião judaica. Também cabe destacar que apenas em 313 a religião católica teve direito de culto e deixou de ser perseguida pelo Império Romano. Logo, há de se distinguir o uso político feito desde os imperadores romanos, quando, em vez de perseguir, adotam o catolicismo como religião oficial, assim como de seus integrantes que exercem poderes internos – papa e cúria romana e toda sorte de clérigos, na medida em que, ao longo da história tenham optado por caminhos nocivos, em vez da imitação radical de Cristo.

5.2.2.2.4 As pedagogias decoloniais em Vanessa Nesbeda da Silva Gil

Seguindo adiante a análise das teses, não menos instigante é o trabalho de Gil (2021). De fato, do ponto de vista metodológico, é distinta das outras três. Enquanto as anteriores se constituem como teses teóricas, que efetivamente traçam marcos conceituais, realizam subsunções e criam conceitos de pedagogias decoloniais, esta, trata-se de uma pesquisa de campo, cuja finalidade principal é explicitar práticas educativas da MMM como indicativos de uma pedagogia feminista decolonial. Logo, sua meta de fundo não é desenvolver uma conceituação, mas explicitar empirias que delineiam uma perspectiva de pedagogia.

Outro ponto de chama atenção na construção arquitetônica da tese é relacionar o materialismo histórico-dialético com o pensamento feminista decolonial. No caso, considera a inter-relação com as determinações econômicas, políticas, sociais e históricas que deram materialidade ao movimento MMM, sem deixar a perspectiva dialética de lado, nem tampouco as contribuições das feministas

decoloniais, na medida em que “[...] auxiliam a pensar a pluralidade de feminismos de forma crítica. Também permite pensar os apagamentos dos diversos marcadores sociais de opressão” (GIL, 2021, p. 30).

Sua base conceitual, embora extensa no que tange referenciais do feminismo e do feminismo decolonial, assim como as outras três teses, esta reforça a Educação Popular como uma ancoragem: “A pedagogia feminista [...]. Busca no seu horizonte romper com as barreiras que impedem homens e mulheres de serem livres. Por isso está intimamente ligada à pedagogia popular, aos conceitos freirianos de educação popular [...]” (GIL, 2021, p. 38), sobretudo se se considerar que uma pedagogia feminista decolonial encontra sua pujança na vida cotidiana, em seus silenciamentos, suas experiências, assim como no revide emancipatório-libertador, que propõe modelos e práticas político-pedagógicas “outras”.

Outro ponto que chama atenção é a clara intenção de realizar uma tese sucinta, que tenha como fim sua circulação entre as militantes, daí sua sensibilidade – como marca de alteridade – em didatizar conceitos e demais categorias (GIL, 2021), além de utilizar pelo menos 14 figuras para ilustrar suas descrições e análises.

Claro que todo e qualquer trabalho tende a ser feito para ser lido, avaliado, criticado, para ser útil socialmente, aplicável cientificamente – no casos das teses e dissertações, mas deixar isso explícito no corpo do trabalho passa a ser visto como ato decolonial, ante as amarras institucionais da colonialidade do saber, que nos impregna o ser e o modo de fazer. Daí, pode-se depreender o motivo pelo qual, por exemplo, sua tese conta com 131 páginas, sem os apêndices.

Após contextualizar o movimento MMM, passa-se a indicar práticas pedagógicas a partir de dois núcleos de análise: os campos de ação do movimento e a 5ª Ação Internacional – esta última, realizada de 8 a 17 de março de 2020. Sinteticamente, segue-se nossa compreensão acerca da análise da autora.

Como bem indica Gil (2021), a MMM apresenta quatro campos de ação: (a) autonomia econômica das mulheres; (b) bem comum e serviços públicos; (c) paz e desmilitarização; e (d) o fim da violência contra a mulher.

No primeiro dos campos de ação, a aprendizagem sobre economia solidária, que se faz a partir de iniciativas concretas organizadas, constitui-se em um elo pedagógico-decolonial, sobretudo porque além de oferecer possibilidade de autonomia econômica ante a colonialidade do poder capitalista, subsidia o

reconhecimento, a valorização, o alargamento e a legitimidade dos saberes das militantes envolvidas, sem a necessidade do aparato colonial.

De outro modo, Gil (2021) destaca que destas práticas tendem a surgir projetos libertadores, por meio do interdiálogo entre a pluralidade de vozes de mulheres subalternizadas, de distintos quadrantes do planeta.

Quanto aos bens e serviços públicos, como elementos essenciais à vida humana com dignidade. Nesse caso, destaca-se um exemplo dado pela autora que diz respeito a um curso virtual sobre agroecologia. Fica evidenciado a intenção consciente da MMM quanto à formação das militantes que o constitui, enquanto movimento social transnacional. Mas, mais do que esse intencionalidade formativa, que provoca fissura no sistema capitalista “predatório” da natureza, quanto aos meios de se conseguir bens, cabe destacar a solidariedade entre sujeitas que não vivem a mesma realidade, e, no entanto, colocam-se no lugar das outras e lutam e favor de condições dignas de vida.

Em relação à paz e desmilitarização, a MMM constrói uma pedagogia da não violência – não no sentido pacifista – tanto que as práticas de resistência “[...] construídas com redes de solidariedade internacional não impedem, nem invalidam que, em determinados casos, haja por parte dos povos oprimidos o uso da força” (GIL, 2021, p. 74).

O horizonte é a não violência, mas compreende-se a manutenção da liberdade e do respeito das formas locais de luta das integrantes do Movimento, pois, de acordo com a autora, contextualmente, há lugares que a violência se faz inevitável. A esse respeito, destaca-se o seguinte apontamento de Gil (2021, p. 75), que coloca como exemplo a luta das mulheres curdas:

Portanto, a pedagogia feminista decolonial da MMM, ao tratar da paz e da desmilitarização, respeita as formas de lutas locais. Compreende que o fim de todas as formas de violência é o horizonte que buscam, mas reconhecem que para muitos povos, o uso da força bélica ainda é a única opção. Ressaltamos que no site do movimento e nas formações feministas, o apoio a luta do povo curdo se faz presente. Logo, faz parte da pedagogia feminista da MMM (GIL, 2021, p. 75).

Sobre o fim da violência contra as mulheres, a autora traz como exemplo de ação pedagógico-decolonial *cards* veiculados pela *internet*, por ocasião da data alusiva ao dia dos namorados. Os *cards* tiveram a finalidade de alertar para a prática

de relacionamentos violentos, abusivos. A autora situa a ação no contexto contemporâneo em que o patriarcado se inter-relaciona com o colonialidade de gênero e o capitalismo. Daí a chave de leitura pedagógico-decolonial para tal ato.

Em relação à pedagogia feminista decolonial presente na 5ª Ação Internacional, cabe destacar que em meio ao lançamento da Ação, que se deu em várias frentes, ocorreram atos de rua em cidades como Maceió, Vitória, São Luís, Manaus e Porto Alegre. Sobre esses atos, a autora destaca dois traços pedagógico-decoloniais importantes: “A irreverência e a criatividade são marcas das ações de rua do movimento” (GIL, 2021, p. 93).

Já foi dito anteriormente que a solidariedade se constitui como um princípio que une as mulheres em torno de pautas comuns, ainda que parcelas delas não sofram diretamente com os efeitos da pauta reivindicada. Na 5ª Ação Internacional, este princípio também é evidenciado junto com outro: a capacidade de ultrapassar fronteiras, em perspectiva transnacional, inter-relacionando o local e o global e o global com o local.

Nessa perspectiva, os atos contra as megamineradoras, como prática educativa, traz os seguintes indicativos pedagógico-decoloniais:

Compreendemos que a forma como a MMM faz a luta contra as mineradoras se encaixa na pedagogia feminista decolonial, uma vez que torna mundial uma luta local. Denuncia ao mundo toda a exploração das transnacionais em território brasileiro e em *Abya Yala* como colonialismo. Ao trazer esse tema para a luta de suas militantes, descoloniza o pensamento, demonstra como o específico é geral e questiona o crescimento econômico a qualquer preço (GIL, 2021, p. 100).

De maneira análoga, o MMM trouxe como pauta de luta a questão das mulheres palestinas, cujo objetivo pedagógico-decolonial foi o de “[...] furar o silenciamento dos governos e das mídias internacionais acerca do genocídio do povo palestino” (GIL, 2021, p. 104), a partir da denúncia de que se trata de uma intervenção imperialista e não simplesmente um conflito de cunho religioso, como é propalado pela mídia.

Nessa mesma direção, qual seja, o da solidariedade que rompe fronteiras e que respeita os contextos locais de suas militantes, ocorreu as “24h de Ação Feminista”, que: “Sendo uma ação anual, atua como uma forma de manter sempre

atual o foco de atuação contra a exploração do trabalho das mulheres” (GIL, 2021, p. 107).

Em relação ao “*Documento das Américas*”, lançado no final da 5ª Ação Internacional, há elementos que apontam para uma pedagogia feminista decolonial. Um deles é a memória histórica. Tal como reforça a autora, a partir da análise do documento: “A partir dessa memória, de onde viemos e de quem nos antecedeu, temos uma dupla fonte de ensino: compreender a violência que vivemos e estamos vivendo, mas também as resistências e alternativas que nos permitem sobreviver” (DOCUMENTO DAS AMÉRICAS, 2020, p. 21 *apud* GIL, 2021, p. 118).

Outro dado relevante destacado no documento e que tem a ver com a perspectiva de totalidade do método dialético, mas também com a interseccionalidade na análise é a incorporação de marcadores materiais como raça, classe e gênero, que envolvem, conseqüentemente, o patriarcado, conforme destaca a autora no excerto a seguir: “A resistência ao colonialismo, a afirmação de nossas identidades como povos e a reivindicação de nossa soberania popular – uma luta que imbrica a superação da dominação e a opressão de classe, do racismo e do patriarcado” (DOCUMENTO DAS AMÉRICAS, 2020, p. 21 *apud* GIL, 2021, p. 118).

Em linhas gerais, a MMM debate de modo horizontal suas pautas prioritárias. O critério de escolha não é status, mas a solidariedade, o que faz pautas locais sofridas diretamente por mulheres do “sul” possam ser reivindicações das mulheres do “norte” (GIL, 2021). Esses e outros elementos – entre os quais, alguns já descritos aqui – fazem com que a autora afirme que há uma pedagogia do movimento MMM, que, buscando minimamente uma perspectiva de abrangência praxiológica, é definida da seguinte maneira:

Dessa forma, identificamos a pedagogia feminista decolonial como sendo práticas educativas construídas por mulheres que consideram as experiências e práticas que foram marginalizadas pelas teorias coloniais e que balizam lutas em nível local e internacional com vistas à superação das formas de dominação, opressão e colonialidade. Nesse processo, decolonizam e despatriarcalizam os conhecimentos e saberes, fornecendo ferramentas para a superação das opressões (GIL, 2021, p. 120).

Nesse sentido, depreende-se que a pedagogia feminista decolonial proposta pela autora, resulta de práticas educativas que ocorrem organicamente no movimento MMM. Dado que indica para a possibilidade do uso do termo no plural,

haja vista que o ponto de vista da autora foi apenas um, entre tantos outros possíveis e por não haver apenas um movimento feminista no mundo, havendo a possibilidade de outras pedagogias feministas decoloniais. Inclusive, a própria autora corrobora esse indicativo:

“[...] delimitamos nosso olhar para os quatro campos de ação e a 5ª Ação Internacional. Isso, de forma alguma encerra as possibilidades de análise sobre a MMM. Acreditamos que muitos outros olhares possam ser lançados sobre a luta dessas mulheres” (GIL, 2021, p. 122).

Ao nosso ponto de vista, assim como as outras compreensões abordadas de pedagogias decoloniais, o foco desta está na resistência, na luta, mas também na (re)criação de formas outras de viver “no” e “com” o mundo, promovendo transformações nos níveis estruturais e superestruturais do sistema, sem deixar de lado a irreverência e a criatividade, como marcas identitárias e estéticas do povo, e alicerçadas em valores, que se desdobram da alteridade, como a solidariedade, a romper fronteiras, muitas, colonialmente instituídas.

5.2.2.3 Aproximações com Dussel, Walsh e Palermo e originalidades

O próximo passo da análise em relação às quatro teses está em explicitar aproximações, mas também pontos de originalidade em relação às contribuições teóricas de Dussel, Walsh e Palermo.

O primeiro ponto de aproximação entre os referenciais de Dussel (1980), Walsh (2013; 2014) e Palermo (2014) quanto ao tempo das pedagogias decoloniais e as quatro teses aqui analisadas, é o engajamento ético-político. É que sem deixar de lado a relevância da construção teórica e conceitual e a militância ou comprometimento na luta social, visando um mundo melhor, todas as autorias aqui envolvidas têm um histórico de materialidade sobre o que escreveram.

Enrique Dussel sempre foi parcial em seus projetos filosóficos, não sem motivo, em 02 de outubro de 1973 sofreu atentado terrorista pela extrema direita, no contexto da ditadura militar de seu país natal, motivado por suas críticas filosóficas ao populismo (DUSSEL, 1998), e, por extensão toda sua obra filosófica da libertação latinoamericana.

Catherine Walsh, pela militância junto aos movimentos indígenas e afro-descendentes do Equador, mas que remonta ao comprometimento social progressivo nos EUA, quando conheceu e militou com Paulo Freire (WALSH, 2013).

No caso de Zulma Palermo, seu engajamento tem que ver principalmente com sua vida, em aproximação com movimentos sociais, na gestão acadêmica e considerando a opção ético-política de suas produções intelectuais (PALERMO, 2014).

Sobre esse mesmo ponto de análise, em relação às quatro teses analisadas, Mancilla (2014), por exemplo, trabalhou na Organização Não Governamental “*Se essa rua fosse minha*”, no período de 2000 a 2012. Não sem motivo, afirma, no contexto de produção de sua tese doutoral: “Assim, assumo o *locus* da minha fala como um *continuum*, uma trajetória em movimento, referenciado em experiências concretas na Nossa América” (p. 25).

Na tese de Mota Neto (2015), há um registro igualmente impactante: entre tantas outras atuações e militâncias, destaca sua presença, desde estudante de graduação em Pedagogia, como membro do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), dado que o fez afirmar:

Sem dúvida, foi o engajamento de mais de dez anos no NEP, em diferentes linhas de atuação, que nos acercou da educação popular, não apenas como ferramenta pedagógica de transformação social, mas também como campo de estudos e de formação (MOTA NETO, 2015, p. 33).

Perspectiva de envolvimento, que deixa claro o *locus* de enunciação e a opção ético-política decolonial adotada, também destacada em Rodrigues Jr. (2017, p. 19): “Esta tese é resultado de alguns anos de trabalho de campo em terreiros de candomblé, umbanda, macumbas cruzadas, jongo, rodas de capoeira, esquinas, ruas, feiras, mercados, bares e no ‘bate perna e emenda conversa’ com ‘sujeitos comuns’”.

Em todos os casos, não se trata apenas de práxis, mas da vida propriamente dita, em perspectiva singular – a cada sujeito, mas que se implica em termos sociais, inter-relacionais, comunitários. Nessa mesma direção, cabe destacar os dizeres de Gil (2021, p. 16): “A história da minha vida, que agora contém também é a história

dessa tese, caminha com a opressão patriarcal e a tomada de consciência quando o movimento feminista Marcha Mundial das Mulheres cruza o meu caminho”.

Outro ponto comum entre as autorias aqui envolvidas: Dussel (1980), Walsh (2013; 2014), Palermo (2014), Mancilla (2014), Mota Neto (2015), Rodrigues Jr. (2017) e Gil (2021) – é que todos têm como ponto de partida a realidade concreta das lutas e resistência que os cercam. Seja a militância em prol de uma cultura latinoamericana, a libertação do povo argentino, equatoriano, o reconhecimento e protagonismo de visões de mundo via outras racionalidades, a liberdade de gênero, etc.

Chama atenção também à compreensão comum de povo, entre as autorias. Povo como sujeitos plenos de sua história, de ontologia invisibilizada pelo paradigma moderno-colonial, mas que se faz insurgente, transgressor, resiste e luta, aprende e é sujeito aprendente e detentor de sua própria cultura. Povo vivo, orgânico, que quer fazer valer todas as suas expressões, que lhes são próprias como ser humano: a ontologia, a estética, a ética, o trabalho, a linguagem, o corpo, a política, a organização social...

Nesses termos, desde uma perspectiva de “sul”, no sentido geográfico e metafórico do termo, o povo se coloca como força pujante, como germen da decolonialidade, em suas diversas expressões.

Consequentemente, tem-se o povo como germen seminal e material de toda pedagogia decolonial possível, sendo como cultura popular em suas experiências de luta e resistência (DUSSEL, 1980), como processos de insurgência, organização e ação (WALSH, 2013; 2014), como referência de materialidade a partir da qual a universidade pode agir como mediadora em vista de um mundo transmoderno (PALERMO, 2014).

Dado que também se faz comum às compreensões de pedagogias decoloniais nas quatro teses, seja como prática de resistência e luta de mulheres militantes (GIL, 2021), seja no contexto de práticas educativas desde uma racionalidade afrodiaspórica (RODRIGUES JR., 2017) ou em contextos de educação popular ou mesmo escolar (MOTA NETO, 2015), inclusive, visando decolonizar seus campos, por exemplo o currículo (MANCILHA, 2014).

Ainda na perspectiva das pedagogias decoloniais, todas as produções aqui entrecruzadas indicam princípios propositivos, como: partir da exterioridade negada; reconhecer o(s) problema(s); criar e sistematizar outras pedagogias; atitude

horizontal de (co)ensino, (co)aprendizagem e (co)labor; posicionar-se contra o paradigma moderno-colonial; e transformar realidade em vista de um mundo melhor – aqui colocado como passo transmoderno.

Nesse sentido, todas as produções aqui enredadas, trazem consigo um “esperançar” no sentido de construção de um mundo melhor para as alteridades, mas sem inversão de papel no que concerne a uma possível assimetria de poder. Isso está claro nas três autorias da Rede M/C. Dussel (1980) por desenvolver como antecedente crítico-decolonial a práxis pedagógica como meio de libertação latinoamericano, e nos demais escritos posteriores sua perspectiva de transmodernidade.

Transmodernidade, assumida, ao seu modo, por Walsh (2013) e Palermo (2014), mas também por Mancilla (2014) e Mota Neto (2015), como utopia possível. Em Rodrigues Jr. (2017) e Gil (2021), mesmo sem citar o conceito de transmodernidade, seu núcleo material se faz presente. Pelo menos, em nossa compreensão.

Como dito anteriormente, desde a materialidade vivenciada por Rodrigues Jr (2017), sua tese orbita em torno de “outra” racionalidade – basta lembrar que Exu (como divindade orixá) é tido como fundamento de sua Pedagogia das Encruzilhadas. Por isso mesmo, potência decolonial por excelência, mas que, fundamentalmente, propõe a constituição de uma sociedade pluriversal, das diferenças, dos entrecruzamentos de inteligibilidade e coexistência, logo, fundamentalmente dialógica – haja vista Exu ser também compreendido como mensageiro.

Em Gil (2021), o destaque é empírico e carregado de esperança, pois, em sua análise do movimento MMM, ao nosso ponto de vista, são delineados, de modo concreto, vias de realização da transmodernidade, tal como um inédito-viável a se concretizar. Observe-se o excerto a seguir:

A MMM ainda rompe com a colonialidade do ser, pois ao colocar as experiências e saberes das/aos subalternas/as, devolve a humanidade retirada pela colonialidade. Ao incorporar em suas teorias e práticas o feminismo negro, o feminismo indígena e com eles construir consensos, mais do que isso, assumir-se como um movimento feminista que tem na sua própria constituição a luta do povo negro, indígena, ribeirinhos, refugiados, é um movimento onde todas são parte de uma luta única, sem hierarquização de sujeitas (GIL, 2021. p. 119).

Transmodernidade com dimensão heterárquica de visão de mundo, logo, de relações interpessoais, tal como dito por Mota Neto (2015), como pontos dos legados freireano e falsbordiano – como antecedentes do giro decolonial – mas também presente nas compreensões de pedagogias decoloniais, aqui analisadas.

Desde o ponto de vista da decolonialidade como força pujante responsiva à colonialidade, autores da Rede M/C – por exemplo, Mignolo (2008), Walsh (2013) – alertam para a fato de haver um sem-número de militantes intelectuais, dos quais, a grande maioria não têm registros históricos, mas que têm relevância fundamental para a constituição da decolonialidade, e, por extensão, das pedagogias decoloniais. Da mesma maneira, há também, intelectuais militantes ou comprometidos ético-politicamente, que servem de referência teórica, como é o caso de Frantz Fanon e Paulo Freire.

Seguindo essa lógica de raciocínio, observou-se que integrantes da Rede M/C serviram de parâmetro para as quatro teses. Nossa análise teve como parâmetro os dados elaborados por Ballestrin (2013), presentes no Quadro 2 desta tese e visou apenas identificar as (os) autoras (res) citados (as), dando-se maior destaque para (as) os que contribuem mais diretamente para a constituição de pedagogias decoloniais, ou seja, de acordo com nosso ponto de vista: Enrique Dussel, Catherine Walsh e Zulma Palermo. Cabe mencionar que autoras(res) que não constam no referido quadro também foram inclusas(os), dada a referência teórica à decolonialidade.

Mancilla (2014), ao propor sua Pedagogia do Sul, tece diálogo com 11 obras de Enrique Dussel, entre as quais, destaca-se “*La Pedagógica Latinoamericana*” (1980). Dela extrai os principais elementos que compõem sua compreensão de pedagogias decoloniais, a destacar a importância da cultura popular como parte imbricada pela luta de libertação e a compreensão da Filosofia da Libertação como uma pedagógica, a transversalizar as práticas educativas populares.

Também, outros autores da Rede M/C aparecem no *corpus* da tese: Boaventura de Sousa Santos, Catherine Walsh, Carlos Walter Porto-Gonçalves, Edgardo Lander, Immanuel Wallestein, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómez e Walter Mignolo. Todos a compor, ao seu modo, um interdiálogo viabilizando sua proposição de Pedagogia do Sul, como os contributos de Carlos Walter Porto-Gonçalves, no que diz respeito: à clareza sobre o termo *Abya Yala*; ao indicar a

presença de outro sujeito enunciador, quando da mudança do nome para *América*; e à compreensão de que a colonialidade implica r-existência, desde outras racionalidades (MANCILLA, 2014).

Em Mota Neto (2015), há muitos destaques em termos de referências teóricas, que compõem a Rede M/C, por exemplo, há seis obras referenciadas de Enrique Dussel e de Aníbal Quijano, cinco obras referenciadas de Catherine Walsh e de Walter Mignolo, além da presença de outros autores, como Arturo Escobar, Axel Rojas, Boaventura de Sousa Santos, Carlos Walter Porto-Gonçalves, Edgardo Lander, Eduardo Restrepo, Immanuel Wallestein, Nelson Maldonado-Torres, Pilar Cuevas Marin, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómez e Walter Mignolo.

Ressalta-se que o diálogo com esses autores se deu na perspectiva de situar e compreender o giro decolonial, assim como algumas categorias, como: giro decolonial, mito da modernidade, colonialidade e colonialidade (em suas distintas formas), a noção de sistema-mundo, heterarquia, classificação racial/étnica, paradigma outro, geopolítica do conhecimento, pensamento fronteiriço, eficácia neutralizadora, a ética da não guerra, a transmodernidade, entre outras. Todas, de modo complexo, ajudam a compor sua compreensão de pedagogias decoloniais, conforme mencionado anteriormente.

No que se refere ao trabalho de Rodrigues Jr. (2017), a ênfase entre os autores da Rede M/C recai em Boaventura de Sousa Santos, que contribui à Pedagogia das Encruzilhadas, a partir da noção de pensamento abissal, próprio do paradigma moderno-colonial, a perspectiva de uma pedagogia do conflito na qual se tem como marco um vasto repertório de subjetividades inconformistas, a ideia-chave de epistemicídio, praticado por séculos, as imagens desestabilizadoras que implicam em outro senso ético-estético-poético-político, a teologia política, como meio de analisar a religião intervindo a favor do paradigma moderno-colonial, entre outras categoriais.

Além deste autor, outros também se fazem presentes no corpus da tese: Aníbal Quijano, Arturo Escobar, Carlos Walter Porto-Gonçalves, Catherine Walsh, Edgardo Lander, Enrique Dussel, Immanuel Wallestein, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómez e Walter Mignolo.

A tese de Gil (2021) – como dito anteriormente – não é uma tese teórica, mas traz conceitos centrais de Maria Lugones e Rita Segato (intelectual/militantes), que têm contribuições conceituais centrais a feminismo decolonial. Por exemplo,

trazendo à tona a noção de que o patriarcado tem pelo menos dez mil anos de história e que com a colonialidade instalada nas colônias, a luta das mulheres redobra. Outra ideia central trazida pelas autoras é que se faz uma práxis a decolonização do gênero, sobretudo em relação a uma colonialidade de gênero, negligenciada por integrantes da Rede M/C, como Aníbal Quijano.

Além destas duas autoras/militantes, no corpus da tese de Gil (2021), ainda há referências a Aníbal Quijano, Boaventura de Sousa Santos, Catherine Walsh, Enrique Dussel, Immanuel Wallestein, Santiago Castro-Gómez e Walter Mignolo.

Enrique Dussel embora tenha sido referenciado nas quatro teses, sua presença se dá de modo distinto. Por exemplo, em Mancilla (2014), a Filosofia da Libertação dusseliana se constitui como base filosófica da Pedagogia do Sul. Não sem motivo, é a única tese que faz uso – e densamente – de categorias da pedagógica dusseliana, situada neste trabalho como o principal antecedente teórico das pedagogias decoloniais, se se considerarem seus integrantes²⁹.

Em Mota Neto (2015), obras do filósofo argentino situam filosoficamente a decolonialidade, e, conseqüentemente, influenciam na indiretamente a compreensão de pedagogias decoloniais cunhadas pelo autor, mas cabe um destaque: enquanto Mancilla se propõe a traçar uma densa reflexão filosófica que dê conta de uma proposição e pedagogia, Mota Neto (2015) tem como foco principal evidenciar as antecedências de Paulo Freire e Orlando Fals Borda no que concerne ao debate da decolonialidade e, desta base – a Educação Popular em releitura decolonial – desenvolve sua proposta de educação.

Já em relação às teses de Rodrigues Jr. (2017) e Gil (2021), o uso que se faz das categorias dusseliana é parco. No caso da primeira tese em questão, o nome de Dussel aparece como citação indireta apenas para informar que, juntamente com outros intelectuais latinoamericanos, compõe o *corpus* teórico da tese. Contudo, nenhuma categoria do filósofo argentino é pelo menos mencionada. Na segunda tese, Enrique Dussel é citado apenas uma vez para delinear a crítica do autor sobre a modernidade e sua origem eurocentrada.

Esse dado precisa ser, em algum grau, relativizado, haja vista que a tese de Rodrigues Jr. se pretende – e o faz muito bem – propor uma pedagogia desde outra racionalidade, a entrelaçar a teologia como elemento fundamental, conforme visto

²⁹ Cf. Quadro 2, p. 80.

anteriormente. E, no caso da tese de Gil (2021), seu objetivo sempre foi muito bem delineado, isto é, perscrutar na prática do movimento MMM uma pedagogia feminista decolonial, sem adentrar em profundos interdiálogos entre autores, como se nota nas outras produções analisadas.

Portanto, é preciso relativizar tal análise até porque cada tese tem sua especificidade em termos de objetivo, de referencial teórico e tem a “cara” ético-política e militante de seus autores e autora.

Também é importante destacar que Catherine Walsh se fez presente nas quatro teses, mas, da mesma maneira, de modo distinto. No caso de Mancilla (2014), seu foco foi para a relevância da categoria denominada de interculturalidade crítica para a composição de sua Pedagogia do Sul. Contudo, não fez o exercício de subsunção da compreensão de pedagogia decolonial da autora.

Em Mota Neto (2015), como visto anteriormente, há um denso diálogo crítico com a autora, mas também situa a autora como chave de leitura teórica importante quanto ao tema pedagógico, principalmente ao fazer o esforço de relacionar a Educação Popular com a interculturalidade crítica. Logo, em nossa interpretação, a autora foi de modo crítico e dialogal.

Quanto à contribuição para a compreensão de pedagogia decolonial do autor, reitera-se o dito ainda na seção de contextualização da tese, ou seja, ao comparar as definições de Walsh (2009) e Mota Neto (2015), tem-se em comum o senso de resistência como práxis contra a colonialidade/modernidade eurocentrada.

Rodrigues Jr. (2017), embora faça menção a apenas uma obra da autora, também faz uma leitura original, considerando sua referência ao tema pedagógico-decolonial. Contudo, tal como exigiu seu objeto de estudo, deu ênfase à colonialidade na medida em que incide sobre as cosmologias, sobretudo as que não estão alinhadas ao paradigma moderno-colonial. Deste ponto em diante, reforça a ideia da autora com a Pedagogia das Encruzilhadas.

Gil (2021) também realizou um diálogo com a Catherine Walsh dando ênfase à interculturalidade e à pedagogia decolonial, mas o ponto mais relevante foi considerar Walsh (2014) como base para a constituição de pedagogias feministas decoloniais. De fato, em nossa percepção, essa relação entre as autoras se dá modo orgânico na tese, pois, assim como a autora estadunidense-equatoriana, Gil (2021): parte compreende as pedagogias decoloniais a partir de processos político-educativos – no caso de um movimento social, a MMM; reforça uma pedagogia

transgressora do paradigma moderno-colonial, na medida em que considera positivamente processos educativos para além da educação escolar; tem nas lutas sociais seu cenário pedagógico-decolonial; segue o caminho metodológico da identificação e reconhecimento de um problema e de se posicionar contra a matriz moderno-colonial, visando à transformação da realidade.

Quanto à Zulma Palermo, a autora não foi citada por nenhuma das quatro teses. Não se vê isso como um problema, mas apenas como um ponto que precisa ser considerado de acordo com os objetos de pesquisa das referidas produções. Como visto na Seção 3, apesar da autora fazer parte da Rede M/C e ter produções intelectuais sobre o tema pedagógico-decolonial, faz seus próprios recortes e análise, como o papel das universidades na decolonização na mediação de saberes (PALERMO, 2014).

Desde o início da análise das quatro teses, notou-se que todas, ao seu modo, têm como uma de suas bases a Educação Popular, que de fato envolve processos educativos de toda a América Latina e Caribe. Logo, diversa suas expressões culturais e em suas práticas educativas. Nessa perspectiva, optou por focar a presença de Paulo Freire nas produções, a partir das referências mencionadas.

Desde essa ancoragem, constatou-se que *“Pedagogia do Oprimido”* é citada nas quatro produções. Em Mancilla (2014) – além de também mencionar a obra *“A importância do ato de ler”* – o autor explicita que a *“Pedagogia do Oprimido”* é compreendida como parte central de sua tese porque faz parte de um projeto de libertação dos oprimidos.

Algumas ideias-chave da obra estão explicitadas na tese, como: a noção de que o processo educativo deve ter como ponto de partida a realidade; que esse mesmo processo ocorre em comunhão, tendo por mediação o mundo; a relevância da práxis do ato educativo – nem teorismo, nem praticismo; a crítica ao ensino bancário; o caráter ontológico-dialógico da educação; o uso da própria categoria de oprimido; e a amorosidade engajada, comprometida, como qualidade humana a permear a prática educativa (MANCILLA, 2014).

Importa também destacar que o autor já menciona, em perspectiva de releitura decolonial, a atualidade de Paulo Freire. A esse respeito, a título de exemplo, apresenta-se a citação a seguir, embora haja outras que poderiam exemplificar nosso argumento: “Na década de 1960, no seu livro *A pedagogia do oprimido*, Freire (2005) já alertava sobre a perspectiva de uma geopolítica do

conhecimento ao dizer que ‘a cabeça pensa onde os pés ficam’” (MANCILLA, 2014) – dado enfaticamente explicitado na tese doutoral de Mota Neto (2015), tal como já explicitado anteriormente.

Sobre a presença de Paulo Freire na tese de Mota Neto (2015), já foi dito que o autor atestou que Freire, juntamente com Orlando Fals Borda contribuem – desde os marcos da Educação Popular – como antecedentes da decolonialidade, mas também contribuem na própria compreensão do autor sobre o que venham a ser as pedagogias decoloniais. Nesses termos, cabe mencionar que Mota Neto (2015) faz menção a 27 obras de Paulo Freire, sendo elas escritas pelo próprio autor ou na perspectiva de livros-diálogos, que fazia costumeiramente com demais educadores.

Nesse sentido, já se subentende que pelo objeto da tese, foram relacionadas um sem-número de categorias da vasta obra freireana, em releitura dialógica e crítica desde os marcos da decolonialidade. Ao nosso ponto de vista, essa releitura deva ter sido a principal relevância desta tese – ou pelo menos uma das principais – haja vista que Mota Neto (2015), fincando no chão de sua militância e produção intelectual, percebe, intui que Paulo Freire teria muito a contribuir com a decolonialidade – tema chegado recentemente no Brasil.

Esta releitura, agora colocada como reencontro, aponta para o porquê de se comemorar pelos quadrantes do planeta o centenário de Paulo Freire, pois sua pedagogia continua viva, conectiva e contribui para a luta contra a opressão das diversas e também distintas expressões de povo, onde quer que estejam, inclusive em diálogo com outras militâncias ou mesmo com outros referenciais, como é o caso da decolonialidade.

Mas, voltando-se sobre a presença da Educação Popular nas quatro teses – mantendo-se o foco específico para a presença freireana, tem-se que na tese de Rodrigues Jr. (2017), o autor brasileiro está mencionado a partir de outras duas obras: *“Pedagogia da Autonomia”* e *“Pedagogia da Esperança”*.

De modo mais detido na *“Pedagogia do Oprimido”*, Rodrigues Jr. (2017) a compreende como um escape crítico ao paradigma moderno-colonial e coloca a obra em destaque a de outros autores, como Albert Memmi e Frantz Fanon, dando evidência às tensões entre opressores e oprimidos, contribuindo na pluralização da noção de pedagogia e explicitando que toda educação é, literalmente, um ato político.

No que concerne a Gil (2021), assim como em Rodrigues Jr. (2017), Paulo Freire se faz presente também em outras duas obras, mas, no caso, são: “*Denúncia, anúncio profecia utopia e sonho*” e “*Que-fazer: teoria e prática em educação popular*”, este, escrito em coautoria com Adriano Nogueira. De modo muito mais em termos de ideias centrais, a autora relê o Freire, mas pela lente do movimento feminista, o que em termos de objetividade e criatividade, traduz-se em força pujante de luta a corroborar as práticas educativas do movimento MMM.

A pouco, realizou-se uma análise sobre a influência de autores da Rede M/C sobre os trabalhos de Mancilla (2014), Mota Neto (2015), Rodrigues Jr (2017) e Gil (2021). Nesse momento, passa-se a dar destaque sobre como estas teses têm impactado outras produções *stricto sensu*. Para tanto, analisaram-se as 51 dissertações e teses selecionadas no Catedi/Capes.

Primeiramente, cabe um destaque, salvo as teses de Mancilla (2014) e de Mota Neto (2015), que foram concluídas em um período muito próximo uma da outra, nenhuma destas quatro produções se citam, sobretudo, as de Rodrigues Jr. (2017) e principalmente a de Gil (2021). Dado que pode ser relativizado pelo argumento anterior, que evoca a especificidade do objeto de estudo.

Contudo, as duas primeiras teses são anteriores e guardam aproximações temáticas. De nosso ponto de vista, a inserção das primeiras teses nas duas posteriores poderia contribuir qualitativamente com o tema das pedagogias decoloniais como um todo, no sentido de fazer avançar o conceito desde as *práxis* de que surgem as pesquisas.

De todas as dissertações e teses analisadas, 14 citam a tese de Mota ou obras dela decorrentes sobre a temática das pedagogias decoloniais, uma cita a tese de Mancilla (2014) e outra a tese de Rodrigues (2017). Não constam citações sobre a tese de Gil (2021), ao nosso ponto de vista, por ter sido defendida recentemente, ainda no presente ano da defesa da presente pesquisa.

Esse dado indica que Mota Neto (2015) tem se notabilizado como referência no campo das pedagogias decoloniais. Ao nosso ponto de vista, isso se deve por alguns motivos, entre os quais, destacamos: a relevância da pesquisa por ele desenvolvida; entre as quatro autorias das teses analisadas, é o único que segue carreira universitária estável, inclusive, fazendo parte do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA; mesmo antes de defender sua tese, já

possuía produção intelectual sobre a decolonialidade e a educação; e, no ano seguinte à defesa, sua tese tomou forma de livro, largamente comercializado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como dito desde a Introdução, essa pesquisa resulta como parte de um projeto de vida-profissão, mas que tem a ver com valores viscerais que conformam meu ser *persona*. Nesses termos, busca-se uma ruptura com os modelos cientificistas “neutros” de pesquisa, pois o todo desse texto está “encharcado” do que acredito (inclusive no sentido espiritual de fé), do que defendo como pressupostos ético-políticos materiais, em vista do bem comum e da vida humana com dignidade, assim como de dados “garimpados” à custa de muito trabalho intelectual, mas também atravessado pela solidariedade, percebida e sentida por diversos contextos como o familiar, o profissional e o pastoral.

É “encharcado” desse todo complexo, que se pretende explicitar a essência das questões levantadas, dos objetivos respondidos, e, conseqüentemente, da tese defendida. Como que “carregados” pela “chuva” existencial que deu alma a essa tese, também são apresentados alguns indicativos para pesquisas futuras e algumas relevâncias científicas alcançadas, sabendo claramente, que se trata apenas de uma entre tantas pesquisas em Educação, mas que ao seu modo, quer contribuir com o debate sobre as pedagogias decoloniais no Brasil.

Nessa direção, coloca-se a releitura da analética da libertação de Enrique Dussel, a partir de uma perspectiva decolonial, como a primeira destas relevâncias, pois reforça a atualidade da analética como método da Filosofia da Libertação, a contribuir como um possível método para as pesquisas decoloniais, haja vista a sensibilidade ético-ontológica sobre o outro, como exterioridade negada pelo paradigma moderno-colonial.

Na esteira da analética como possível ancoragem metódica, também é delineada uma compreensão de pesquisas decoloniais, compreendidas, em linhas gerais – e sem pretender esgotar o assunto – como uma tipologia de pesquisas que tem na transmodernidade o seu fim, que tem na subsunção um potente suporte teórico-metodológico a criar o novo e o pluriversal, dando possibilidade material ao desenvolvimento das pesquisas, sobretudo, às que se dão, considerando os sujeitos a quem a decolonialidade se volta por opção ético-política.

Em linhas gerais, a produção *stricto sensu* brasileira em Educação tem contribuído com o debate acerca das pedagogias decoloniais, não apenas por “aplicar” definições sobre esse tema construídas em outros momentos históricos, como os pressupostos da pedagógica da libertação de Enrique Dussel, escritos no início dos anos 1980 ou em outras conjunturas mais atuais – já sob a alcunha de “decolonial” – como a pedagogia decolonial defendida por Catherine Walsh.

De fato, ao considerar como recorte analítico as teses e dissertações selecionadas, muitas delas tecem diálogos críticos com as (os) integrantes da Rede Modernidade/Colonialidade, inclusive em tom propositivo, seja em vista de práticas educativas que considerem toda sorte de sujeitos diminuídos em seu “ser” humano pelo paradigma moderno-colonial, seja em vista de indicativos à educação escolar, a considerar os campos da formação de professores, currículo, entre tantos outros.

Ao analisar essas teses e dissertações, teve-se como claro, que, em geral, trazem consigo o gérmen decolonial da luta, constituindo-se em focos de tensão e ruptura ante à colonialidade do poder, à colonialidade do saber e, por extensão, à colonialidade pedagógica, mas também se perceberam “ranços” de colonialidade, inclusive na maneira de conceber a decolonialidade apenas como um referencial teórico, a lançar “luz” sobre a realidade – seguindo à risca o modelo cientificista do paradigma moderno-colonial.

No bojo destas contribuições, quatro teses foram selecionadas por tratarem objetivamente sobre a temática das pedagogias decoloniais, mais especificamente de suas compreensões. Estas, foram surpreendentemente originais na abordagem e na definição conceitual, dado que será explicitado nos parágrafos posteriores, pois, a partir das próximas linhas, passa-se a desenvolver a essência de cada objetivo específico.

De fato, ao se considerar a educação como fenômeno inter/transdisciplinar, compreende-se que toda produção decolonial é passível de por ela ser entrecruzada. Contudo, deu-se destaque para as contribuições oriundas da Rede Modernidade/Colonialidade, especificamente, para três de seus integrantes: Enrique Dussel, Catherine Walsh e Zulma Palermo.

A escolha por essas autoras e esse autor se deu por conta de que possuem produções intelectuais a envolver a temática das pedagogias decoloniais. Nossa análise sobre Enrique Dussel considerou a obra *“La Pedagógica Latinoamericana”*, que compõe sua obra ética, iniciada ainda nos anos 1970. Em nosso ponto de vista,

sua pedagógica consiste em um tratado filosófico-educacional e ético-libertador que desenvolve pressupostos materiais e teóricos para processos educativos, muito para além da educação escolar, mas que a ela alcança, desde uma perspectiva de transformação/emancipação.

Fundamentalmente – considerando-se o salto cronológico para o final da década de 1990, quando é institucionalizada a Rede Modernidade/Colonialidade – à pedagógica da libertação dusseliana é dada o *status* de antecedente crítica e fundamento do giro decolonial, sobretudo em se tratando de sua abordagem filosófica e o foco para processos educativos-libertadores “para” e “com” o povo. Dado que é tido como uma das relevâncias científicas da presente tese.

Em termos de síntese, seguem-se algumas das contribuições da pedagógica da libertação às pedagogias decoloniais. Em primeiro plano, como dito anteriormente, essa perspectiva de pedagógica se constitui em uma antecedente e um fundamento da decolonialidade, e, especificamente das pedagogias decoloniais.

Nesse caso, por analogia, pode-se fundamentar pedagogias decoloniais a partir desta pedagógica, tal como o fez Mancilla (2014) e mesmo Dias (2017), ao considerar a educação de pessoas jovens, adultas e idosas, desde uma perspectiva decolonial – conforme mencionado na Introdução deste relatório.

Essa fundamentação é possível pela arquetônica categorial construída, mas também porque Dussel (1980) sistematizou três momentos praxiológicos da pedagógica da libertação: o oprimido pedagógico como exterioridade; a conscientização do processo educativo, que dirige a ação para o povo; e a atitude analética entre sujeitos que se “coensinam” e “coaprendem”, por atitudes colaborativas, convergentes, mobilizadoras, de organização e criatividade.

Não se trata de considerar sua pedagógica nas circunscrições limitadas da educação escolar e do sistema que o estrutura, e sim em um nível concreto e ético do cara-a-cara, cujo ato de fé imanente no próximo é pressuposto fundamental, a considerar materialmente a possibilidade de aprendizagem sociocultural do povo, acolhendo-o em suas diversas expressões de alteridade.

Trata-se de uma pedagógica que surge da cultura popular, das experiências de luta e resistência do povo. Logo, como um contraponto de ruptura com a pedagógica própria do paradigma moderno-colonial, que surge com a conquista de *Abya Yala* e tem na obra “*Emílio*”, seu principal marco, que marca o *status* orfanal do povo conquistado, obliterado, negado.

Por fim – mas sem a pretensão de esgotar o tema – cabe destacar que a pedagógica da libertação dusseliana guarda relação direta com a pedagogia de Paulo Freire, mas mais do que isso, seu marco fundamental é o partir da realidade material do povo e se desprender do paradigma moderno-colonial, visando à transmodernidade.

Catherine Walsh é a única integrante da Rede Modernidade/Colonialidade com formação pedagógica. Ela mesma se situou como a única pedagoga entre os demais integrantes desta Rede. Ao nosso entendimento, fato que corrobora que seja a primeira a explicitar, desde sua *práxis* com os movimentos sociais andinos - e de outras paragens – os fundamentos de uma pedagogia , já com o qualificativo de decolonial. Talvez por isso, ser a principal referência bibliográfica citada nas teses e dissertações pesquisadas.

De modo mais específico, suas contribuições às pedagogias decoloniais vão desde uma perspectiva de *práxis* decolonial, centrada na educação. Ponto de vista relevante porque vai de encontro com o possível uso pragmático-utilitarista da decolonialidade apenas como um referencial teórico, a reforçar o fetichismo conceitual, próprio da colonialidade do saber.

Em Walsh, as pedagogias decoloniais não pressupostos teóricos desvinculados da realidade. Não são teoricismos, mas também não são praticismos. Nessa perspectiva, uma de suas contribuições para com as pedagogias decoloniais provém do interdiálogo com pesquisadoras(res) e com a realidade socioeducacional, junto a movimentos sociais.

Desse modo, a realidade social é o principal *locus* de enunciação da autora. Não sem motivo as pedagogias decoloniais são compreendidas como lutas decoloniais, que se desdobram em necessidades materiais de aprendizagens, desaprendizagens, reaprendizagens, de ação, criação e intervenção.

Perspectiva de pedagogia que surge dos processos de insurgência, organização e ação, primeiramente, dos povos originários, depois dos povos africanos trazidos forçadamente aos territórios “americanos”.

Como caminho sinuoso metodológico, centra-se nas memórias de longas datas, capazes de potencializar o pedagógico e o decolonial, em vista da necessária transformação social, a considerar as alteridades obliteradas e maneiras “outras” de organização social e política, sem deixar de lado as demais dimensões que conformam o ser humano, como a ontologia, a epistemologia, as cosmogonias, etc.

Walsh amplia a compreensão de pedagogia, comumente empregada com referência tecnicista, circunscrita ao contexto escolar, como aparelho de manutenção do paradigma moderno-colonial. Em outras palavras, sua perspectiva de pedagogia “pedagogiza” as relações sociais de luta e resistência do povo, fazendo dos movimentos sociais os próprios cenários educativos da prática educativa.

Em termos práticos, contribui com a uma compreensão de pedagogias decoloniais como *práxis* a incidir sobre dois passos: a identificação e reconhecimento de um problema; e o posicionar-se contra o paradigma moderno-colonial, em vista da transmodernidade.

Zulma Palermo, professora emérita da Universidade Nacional de Salta, na Argentina, também contribui sobremaneira com o debate acerca das pedagogias decoloniais. Em linhas gerais, a autora centra seus comentários sobre a universidade, mas também indica pistas para a construção de pedagogias decoloniais.

Em seu ponto de vista, tais pedagogias têm como referência a materialidade das realidades sociais, mais especificamente, as experiências político-pedagógicas de luta. Soma à esta compreensão de pedagogia a interculturalidade crítica, mas desde a analógica de Dussel, como meio seguro para se chegar à transmodernidade.

Ao criticar o papel estratégico da universidade como instituição em prol da colonialidade do saber, propõe que esta assuma o papel ético-político e epistemológico de mediação horizontal do saber, junto às experiências políticas e pedagógicas que estão a contribuir com a cisão paradigmática, em geral, oriundas dos povos obliterados, grupos subalternizados, classes oprimidas, dos movimentos sociais, etc.

Cientificamente, dá um salto qualitativo de ruptura com o paradigma moderno-colonial porque coloca em segundo plano as teorias. Educativamente, contribui em situar que o papel da universidade, desde uma perspectiva decolonial, é formar sujeitos conscientes de sua pertença, em condições de viver a decolonialidade.

Metodologicamente, indica alguns passos para a constituição de pedagogias decoloniais: (a) destacar o local de enunciação (quem, para quem e de onde se enuncia – que guarda relação direta com a subjetividade e com a constituição histórico-colonial dos sujeitos envolvidos nas práticas decoloniais; (b) adotar a

interculturalidade e pluriversalidade como parâmetros; (c) problematizar noções que não dizem respeito aos povos originários; e (d) impulsionar a prática de estudos locais dos processos de formação das subjetividades.

Até onde se consegue “enxergar”, essas são as principais contribuições da Rede Modernidade/Colonialidade, a considerar Dussel como antecedente crítico das pedagogias decoloniais, assim como os escritos pedagógico-decoloniais de Walsh e Palermo.

Por outro lado, cabe levantar questões ainda por serem cientificamente respondidas por outras pesquisas, sobre autores da Rede Modernidade/Colonialidade, tais como: que contribuições se pode “garimpar” sobre as pedagogias decoloniais em autores como Walter Mignolo, Carlos Walter Porto-Gonçalves, Aníbal Quijano, Ramón Grosfoguel, entre outros? E para além de autoras e autores circunscritos a esta Rede, quais as contribuições de intelectuais militantes para as pedagogias decoloniais, inclusive em perspectiva feminista? – afinal, a decolonialidade tem vida social própria, para além dos que compõem a Rede.

Quanto à caracterização do pensamento decolonial na produção *stricto sensu* brasileira, tem-se que no período de 2010 a 2021, foram encontrados 871 registros de teses e dissertações, tendo-se como parâmetro o portal do Catálogo de Teses e Dissertação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a partir do descritor de busca: “decolonial”.

Desde esses parâmetros, constatou-se que apesar do primeiro registro sobre o tema, datar de 2010, apenas a partir dos últimos cinco do segundo decênio do século – período de 2006 a 2020 – os registros de teses e dissertações sobre a decolonialidade passaram a figurar de modo mais evidente. Dado que possibilita uma comparação: se no período de 2011 a 2015 constam apenas 73 registros, no segundo decênio, contabilizam-se 761.

Quanto ao ano de 2021, há uma queda vertiginosa na quantidade de registros da produção *stricto sensu* sobre a decolonialidade, pois até 18 de outubro, havia no portal eletrônico da Capes, apenas 36 registros. Dado que pode ter relação com alguns fatores, como o atraso na defesa da produção *stricto sensu* nacional imputada pela pandemia da Covid-19, o que dificultou o trabalho administrativo em muitos programas de pós-graduação, que por vez, repercutiu na atualização de informações junto à Plataforma Sucupira.

Por classificação, as regiões mais produtoras são: Sudeste (335 teses e dissertações), Sul (199 T/D), Centro-Oeste (138), Nordeste (136) e Norte, com 63 T/D. Ao se considerarem as instituições de origem destas produções, encontraram-se 121, sendo 51 universidades públicas federais, 25 universidades públicas estaduais, 6 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ou Centros Federais de Educação Tecnológica, 2 institutos de pesquisa, uma universidade pública municipal, e, por fim, 37 instituições de ensino superior privadas.

As 10 instituições mais produtoras, por ordem crescente, são: (1ª) UFSC (58); (2ª) UNB (53); (3ª) UFBA (39); (4ª) UERJ (38); (5ª) UFG (33); (6ª) UFMG (30); (7ª) UFPA (29); (8ª) UFRGS (28); (9ª) UFRJ (28); e (10ª) UFPE (26) – todas, públicas, sendo 9 federais e uma estadual.

Estas 10 IES contemplam todas as regiões do país, inclusive a Norte, onde se tem a menor quantidade de programas *stricto sensu*, de acordo com informações da Plataforma Sucupira. Aliás, por lógica de proporcionalidade, deveriam haver muito mais instituições das regiões Sul e Sudeste, respectivamente representadas pela UFSC e UFRGS, e UERJ, UFMG e UFRJ.

Faz-se questão de registrar nesse escalão, a ausência da USP e da UNICAMP, dado que não ocorre quando se levam em conta indicadores avaliativos próprios da colonialidade do saber, onde, como demonstrado na Figura 4, não apenas estas duas instituições se fazem presentes, como também se tem a presença majoritária de universidades do eixo sul-sudeste.

Esses dados são relevantes do ponto de vista social e ético-político-epistemológico, considerando as tensões entre colonialidade-decolonialidade, principalmente a se ter como parâmetro no necessário “desprendimento” subsumido para com o paradigma moderno-colonial, e, ao mesmo tempo, a “abertura” às inúmeras possibilidades encobertas como bárbaras, primitivas e inferiores.

Além do mais, considera-se que universidades que estão fora do eixo sul-sudeste têm sofrido dos efeitos nocivos da colonialidade, mas também se comprometido em evidenciar a obliteração porque passam suas populações, por meio de seus programas de pós-graduação, fazendo, em algum grau, rupturas com as colonialidades do saber e pedagógica.

Contudo, não é apenas no sentido institucional que se notam rupturas para com a tensão colonialidade-decolonialidade. Se se considerar, por exemplo, que o patriarcalismo conta com registros históricos desde a dez mil anos atrás, e, por outro

lado, nos detivermos nas autorias das 871 teses e dissertações, então outro indicativo de ruptura é desvelado, tendo em vista que 65% dessas produções são de autoria feminina, a envolver temas como organização política, luta contra a violência doméstica, relação mulher-mercado de trabalho-educação, entre tantos outros temas denunciadores da materialidade de vida das mulheres, inclusive, tecendo uma compreensão de pedagogia feminista decolonial, como visto com Gil (2021).

Quanto à presença da decolonialidade nos registros da Capes – embora seja um tema recorrente em seis grandes áreas do conhecimento: Ciências Humanas (46%); Multidisciplinar (20%); Ciências Sociais Aplicadas (19%); Linguística, Letras e Artes (14%); Ciências da Saúde (1%); e Ciências Agrárias (sem representatividade percentual) – são nas quatro primeiras que a produção *stricto sensu* se concentra, como se percebe nos dados percentuais acima.

Nas Ciências Humanas, sua produção está distribuída em 20 áreas do conhecimento, sendo a Educação – e áreas afins: Educação em Periferias Urbanas, Educação de Adultos e Planejamento Educacional – onde há a maior concentração de trabalhos: 209 ou, em termos percentuais, 49,29% do total geral, desta grande área do conhecimento.

Enfim, esses dados ajudam a compor, no *corpus* desta tese, a resposta sobre a caracterização da decolonialidade na produção *stricto sensu* brasileira. Sinteticamente, em instituições públicas e federais, oriundas de todas as cinco regiões geográficas do Brasil, independentemente da proporcionalidade de programas de pós-graduação entre elas, cuja autoria majoritária tem sido de mulheres, sendo a decolonialidade mais presente nas Ciências Humanas, com destaque quantitativo para a Educação e afins.

Dado que remete para outras curiosidades epistemológicas, que por vez, tendem a gerar novas pesquisas, haja vista o possível surgimento de questões, por exemplo: como a decolonialidade tem se relacionado organicamente às produções *stricto sensu* das outras grandes áreas do conhecimento e áreas do conhecimento, no Brasil? A decolonialidade tem sido evidenciada em contextos de lutas sociais e de obliterações socioculturais e políticas? Que categorias têm servido de embate ético-político-epistemológico? – questões estas (além de outras), a instigar futuras pesquisas.

A análise das teses e dissertações em geral, e também o foco nas produções *stricto sensu* em Educação – tendo-se por foco as pedagogias decoloniais –

proporcionou delinear alguns indicativos genealógicos da decolonialidade, desde o contexto brasileiro. Dados que estão espalhados ao longo deste relatório, mas que aqui, faz-se pertinente aglutiná-los, tendo em vista o caráter conclusivo desta seção.

Didaticamente, repete-se: a partir do descritor de busca “decolonial”, tem-se como primeira produção *stricto sensu* a versar sobre essa temática, a dissertação de mestrado acadêmico em Geografia, intitulada de: “Entre o fato e o artefato: a invenção do conceito de América Latina”, que tem como autor Pedro de Araújo Quental e como vínculo institucional a UFF. Esse registro data de 1º de janeiro de 2010.

Contudo, não significa dizer que somente apenas a partir desta dissertação é que se começa a falar academicamente em decolonialidade, no Brasil. Há antecedentes importantes de serem mencionados, como a aula inaugural do Programa de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Estudos Africanos da Universidade Federal da Bahia, datada de 26 de agosto de 2005, que teve como convidado Nelson Maldonado-Torres, um dos integrantes da Rede Modernidade/Colonialidade. De igual maneira, cabe mencionar a realização de um curso sobre pedagogia decolonial, realizado em outubro de 2007, pelo GECEC/PUC-Rio, e conduzido por Catherine Walsh.

Para pesquisas futuras, cabe responder a questões mais abrangentes – para além de descritor de um banco de dados – a envolver artigos e publicações sob a forma de livros e coletâneas, não apenas para vislumbrar caminhos genealógicos, mas para compreender os passos da *práxis* decolonial no próprio território brasileiro, como parte de *Abya Yala*. Um passo importante para melhor intervir na realidade, visando à transmodernidade.

Outro indicativo para pesquisas futuras é a temática das didáticas decoloniais. No caso da presente tese, vislumbram-se como fontes de uma pesquisa como essa, as 51 dissertações e teses já mapeadas para a presente pesquisa, mas que, em função do recorte temático proposto, não coube desenvolvimento denso, como é demandado.

Nesse sentido, trata-se de uma provocação, um convite, desde os marcos do comprometimento ético-político-epistemológico com classes oprimidas e grupos subalternizados e invisibilizados, a considerar suas realidades materiais e suas maneiras “outras” de se (r)existir e (re)aprender.

Quanto ao campo praxiológico das pedagogias decoloniais, mais especificamente, aos trabalhos que tendem a desenvolver compreensões sobre essa temática, tem-se Mancilla (2014) como primeira produção *stricto sensu* nos marcos genealógicos brasileiros, seguida pelas produções de Mota Neto (2015), Rodrigues Jr. (2017) e Gil (2021), dado que indica serem as pedagogias decoloniais um tema emergente, na área da Educação.

Aliás, são essas quatro produções que dão conta de responder sobre as especificidades que ocorrem no debate sobre as pedagogias decoloniais, no contexto das produções de teses e dissertações em Educação, no Brasil. Essas produções fazem leituras crítico-dialógico-propositivas com Catherine Walsh e outros integrantes da Rede Modernidade/Colonialidade, como Enrique Dussel, Boaventura de Sousa Santos e Aníbal Quijano.

Nesses termos, como originalidades arrojadas, têm-se quatro compreensões sobre as pedagogias decoloniais: a Pedagogia do Sul, proposta por Mancilla (2014); a compreensão de Mota Neto (2015), a partir de uma releitura decolonial de Freire e Fals Borda; a Pedagogia das Encruzilhadas, de Rodrigues Jr. (2017), que tem em Exu seu cerne teológico-filosófico-pedagógico; e o indicativo prático-pedagógico de uma pedagogia feminista decolonial, oriundo do movimento Marcha Mundial das Mulheres, conforme consta no bojo da tese de Gil (2021).

Chama atenção como essas teses trazem consigo a estética/poética, como marcador de suas compreensões pedagógico-decoloniais, no sentido de evidenciar expressões das subjetividades envolvidas nos contextos de luta, que comumente são obliteradas pelo paradigma moderno-colonial, e mesmo, não levadas em conta pelos seus próprios pares.

Tal perspectiva se mostra muito mais evidente na tese de Mancilla (2014) – inclusive, ao fazer uso de uma estética da subversão a compor sua compreensão de pedagogias decoloniais, mas também se faz presente em Mota Neto (2015), ao se ancorar na indissociabilidade entre o ato cognoscente, a política, a ética e a estética, que marca o pensamento educacional de Paulo Freire, assim como se tem relevante menção à estética na tese de Rodrigues Jr (2017), para quem a esta se entrecruza com a epistemologia.

Todas essas compreensões de pedagogias decoloniais são especificidades, são originalidades, desde o contexto brasileiro, a contribuir com o debate sobre tal

temática, inclusive em rede, desde a América Latina, em direção a um diálogo sul-sul.

Contudo, cabe uma importante ressalva: apesar de contribuições brasileiras ao debate pedagógico-decolonial, são mantidos princípios como o partir da realidade material de sujeitos e sujeitas, obliterados e obliteradas pelo paradigma moderno-colonial; o rompimento – no sentido de ruptura – com os efeitos nocivos do mito da modernidade; e a luta por transformação social, em vista de um mundo da diversidade, da tolerância e do diálogo horizontal e intercultural, na direção do que Enrique Dussel cunhou sob o nome de transmodernidade.

O último objetivo específico surgiu durante a “artesanaria” da tese, como trabalho processual, na medida em que se percebeu que a Educação Popular se faz presente como referencial de ancoragem a muitas das teses e dissertações em Educação, assim como marcou presença nas quatro teses anteriormente mencionadas, que tiveram, nas suas compreensões sobre as pedagogias decoloniais, nosso foco de análise.

Paulo Freire continua uma referência conectiva com a materialidade obliterada pelo sistema-mundo, que toma muitos nomes e corpos nos quadrantes do planeta, sejam as vítimas do sistema, as oprimidas e oprimidos em suas classes populares ou em seus grupos sociais que se personificam como sujeitos coletivos por meio dos movimentos sociais, pela organização política de povos originários e afrodiasporizados, etc.

Freire continua atual, ajudando inclusive a compreender decolonialmente o paradigma moderno-colonial, como ocorre nas teses de Mancilla (2014), Rodrigues Jr. (2017), e Gil (2021), e, com maior destaque, na tese de Mota Neto (2015), em que, juntamente com Fals Borda, são situados como marcos genealógicos das pedagogias decoloniais, inclusive, seus referenciais ajudam a compor a compreensão/proposição do autor, sobre o tema.

Ideias-chave como o da educação como processo comunitário, dialógico e libertador se fazem presentes nessas teses, assim como categorias como a da relação opressor-oprimido, também são evidenciadas, sendo relidas desde um olhar decolonial. Nesses termos, constata-se que além de atual, a Educação Popular, no caso da análise, personificada em Paulo Freire, contribui consideravelmente para fazer avançar a luta político-educacional por uma educação libertadora e um mundo transmoderno.

É exatamente por esse motivo que, desde a introdução até as presentes linhas, manteve-se a defesa da tese, que agora se coloca como dado confirmado, isto é: a pós-graduação *stricto sensu* brasileira em Educação tem produzido contribuições às pedagogias decoloniais, na medida em que: não se limita a reproduzir conceitos elaborados por integrantes da Rede Modernidade/Colonialidade; considera processos de resistência, luta e transformação socioeducacional ante o poderio moderno-colonial-capitalista; tendo como ponto de partida contextos sociais locais que envolvem alteridades historicamente oprimidas, subalternizadas e invisibilizadas, sem perder de vista a relação com o global; e buscando alcançar a constituição de um mundo solidário, justo, culturalmente horizontal e pluriversal, ao encontro da transmodernidade.

Enfim, sem a pretensão de esgotar todos os dados contidos na tese, mas com o fim de concluir esta seção, espera-se que a presente pesquisa possa ser um contributo científico e decolonial, na busca por um mundo da dignidade humana, da justiça social, da solidariedade, da paz, da tolerância e da transmodernidade.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Waldir Ferreira de; DIAS, Alder de Sousa. Origem das discussões sobre as pedagogias decoloniais no Brasil e no Pará: uma análise inicial. *In: ENCONTRO GEPEIF DE PESQUISA E EXTENSÃO*, 8.; SEMINÁRIO DA REDE DE PESQUISA SOBRE PEDAGOGIAS DECOLONIAIS NA AMAZÔNIA, 1., 2019. Belém. **Anais eletrônicos** [...]. Belém: GEPEIF/PPGED/UFGA, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/0/my-drive>. Acesso em: 13 abr. 2020. p. 88-92.
- ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o Giro Decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, mai./ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2019.
- BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. Desafios das Epistemologias Decoloniais e do Paradigma Ecológico para os Estudos de Religião. **Interações**, Belo Horizonte, v. 13. n. 23, p.94-114, jan./jul. 2018. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes/article/view/18155>. Acesso em: 18 jul. 2019.
- BARBOSA, Shirley Cristina Amador. **Educação, resistência e tradição oral**: uma forma outra de ensinar e aprender na comunidade quilombola Vila União/Campina, Salvaterra-PA. 2020. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2020. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/14/Shirley_Cristina_Amador_Barbosa.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.
- BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana – edição comemorativa 20 anos. Petrópolis: Vozes, 2017.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In: CALDART et al. Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde José Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 259-267.
- CAMPOS, Márcio D’Oliveira. A arte de Sulear-se. *In: SCHEINER, T. C. (coord.). Interação Museu-Comunidade pela Educação Ambiental*: Manual de apoio a Curso de Extensão Universitária. Rio de Janeiro-RJ: TACNET Cultural UNI-RIO, 1991. Disponível em: <http://sulear.com.br/beta3/wp-content/uploads/2017/03/CAMPOS-M-D-A-Arte-de-Sulear-2-Ativs-1991.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.
- CAMPOS, Márcio D’Oliveira. Por que SULEAR? Marcas do Norte sobre o Sul, da Escola à Geopolítica. *In: LIMA, Adriane Raquel Santana de et. al. Pedagogias Decoloniais na Amazônia*: fundamentos, pesquisas e práticas. Curitiba: CRV, 2021. p. 135-167.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Educação Intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. *In:* CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (org.). **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 9 – 23. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoquelcastrogomez.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2019.

DIAS, Alder de Sousa; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Um olhar dusseliano sobre a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire: contribuições para as Epistemologias do Sul. *In:* OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; ARAÚJO, Monica Dias; CAETANO, Viviane Nunes da Silva (org.). **Epistemologia e Educação:** reflexões sobre temas educacionais. Belém: PPGED-UEPA, 2012. p. 24-35. Disponível em: http://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/producoes/LIVRO_EPISTEMOLOGIA_E_EDUCAO_PDF_2.pdf. Acesso em: 12 abr. 2020.

DIAS, Alder de Sousa. **Paulo Freire e a Escola Democrática e Popular:** parâmetros para sistema educacionais e à Educação de Jovens e Adultos. Curitiba: CRV, 2016.

DIAS, Alder de Sousa. Educação de pessoas jovens, adultas e idosas: reflexões e apontamentos na perspectiva da libertação. *In:* DIAS, Alder de Sousa; BRITO, Ângela do Céu Ubaiara. **Educação e diversidade na Amazônia:** práticas, reflexões e pesquisas. Curitiba: CRV, 2017. p. 243-271.

DIAS, Alder de Sousa; ABREU, Waldir Ferreira de. Por uma didática decolonial: aproximações teóricas e elementos categoriais. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 19, n. 62, p. 1216-1233, jul./set. 2019a. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24566/23696>. Acesso em: 03 out. 2019.

DIAS, Alder de Sousa; ABREU, Waldir Ferreira de. Didáticas Decoloniais no Brasil: uma análise genealógica. **Educação**, Santa Maria, v. 45, 2020a. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/41328/pdf>. Acesso em: 13 nov. 2020.

DIAS, Alder de Sousa; ABREU, Waldir Ferreira de. Genealogia das Didáticas Decoloniais no Brasil: indicativos a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. *In:* CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SILVA, Lúcia Isabel da Conceição (org.). **A Produção do Conhecimento em Educação na Amazônia:** políticas, formação e cultura. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2020b. p. 183-196.

DUSSEL, Enrique. **La Pedagógica Latinoamericana.** Bogotá: Editorial Nueva América, 1980.

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

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

DUSSEL, Enrique. **Introducción a la Filosofía de la Liberación**. 5ª ed. Bogotá: Editorial Nueva América, 1995. Disponível em: https://enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/28.Intoducccion_filosofia_liberacion.pdf. Acesso em: 31 jul. 2019.

DUSSEL, Enrique. Autopercepción intelectual de un proceso histórico. **Anthropos**, Barcelona-ESP, n. 180, p. 13-46, set./out. 1998. Disponível em: https://enriquedussel.com/txt/Textos_Libros_Sobre_ED/1998.Revista_Anthropos-Enrique_Dussel.pdf. Acesso em: 14 jan. 2019.

DUSSEL, Enrique. Europa, Modernidad e Eurocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas Latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 25-34. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708040738/4_dussel.pdf. Acesso em: 13 nov. 2019.

DUSSEL, Enrique. **20 Teses de Política**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão**. 4ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012a.

DUSSEL, Enrique. Abertura. **Filosofazer**, Passo Fundo, n. 41, jul./dez. 2012b. Disponível em: https://enriquedussel.com/txt/Textos_Articulos/444.2013_port.pdf. Acesso em 12 jun. 2019.

DUSSEL, Enrique. Eurocentrismo y modernidade (Introducción a las Lecturas de Frankfurt). *In*: MIGNOLO, Walter (org.). **Capitalismo y geopolítica del conocimiento**: el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo. 2ªed. Buenos Aires, Del Signo, 2014. p. 63-75.

DUSSEL, Enrique. **Filosofías del Sur**: descolonización y transmodernidad. Ciudad de México: AKAL, 2017.

DUSSEL, Enrique. **Lecciones de Antropología Filosófica seguido de Para una de-trucción de la Historia de la Ética**. Buenos Aires: Editorial Las Cuarenta, 2019.

DUSSEL, Enrique. **Siete ensayos de filosofía de la liberación**: hacia una fundamentación del giro decolonial. Madrid: Editorial Trota, 2020.

FERNANDES, Christiane Caetano Martins; D'ÁVILA, Jorge Luiz. O Estado do Conhecimento sobre a prática da pesquisa como instrumento pedagógico na educação básica: as produções acadêmicas dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande-MS, v.21/22, n.42/44, p.181-201, 2016.

Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/3377/2657>. Acesso em: 14 jan. 2021.

DIAS, Alder de Sousa; ABREU, Waldir Ferreira de. Por uma didática decolonial: aproximações teóricas e elementos categoriais. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 19, n. 62, p. 1216-1233, jul./set. 2019a. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24566/23696>. Acesso em: 03 out. 2019.

FRANCISCO. **Carta Encíclica Fratelli Tutti**: sobre a fraternidade e a amizade social. São Paulo: Paulus, 2020.

GALLIANO, Alfredo Guilherme. **O Método Científico**: teoria e prática. São Paulo-SP: HARBRA, 1979.

GIL, Vanessa Nesbada da Silva. **Pedagogia Feminista Decolonial**: decolonialidade e práticas pedagógicas feministas na Marcha Mundial das Mulheres a partir dos Quatro Campos de Ação e da 5ª Ação Internacional. 2021. 125f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo-RS, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9768>. Acesso em: 18 jul. 2021.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 34ª ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2015. p. 79-107.

GUIRALDELLI JR. Paulo. **O que é Pedagogia**. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

GROSGOQUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [online], Coimbra, n. 80, p. 115-147, mar./2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em: 18 jul. 2019.

GROSGOQUEL, Ramón. Hay que tomarse en serio el pensamiento crítico de los colonizados en toda su complejidad. Entrevista a Luis Martínez Andrade. **Metapolítica**, Puebla, año 17, n. 83, p. 38-47, octubre-diciembre 2013. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Grosfoquel%20METAPOLITICA_831.pdf. Acesso em 20 set. 2019.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E FILOSOFIA. **Espelho da Linha de Pesquisa Pedagogia Decolonial, Formação de Educadores, Teorias e Práticas Educacionais na Amazônia**. Brasília: DGP/CNPq, 2019. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelholinha/8971577918504234674452>. Acesso em: 13 abr. 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. São Paulo: EPU, 2014.

LUGONES, María. Colonialidad y Género. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, n.9, p. 73-101, jul./dic. 2008. Disponível em: <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2019.

KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristina; CALDART, Roseli Salete. MST e Educação. In: CALDART *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde José Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 502-509.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, n.9, p. 61-72, jul./dic. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a05.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2017.

MANCILLA, Claudio Andres Barria. **Pela poética de uma Pedagogia do Sul: diálogos e reflexões em torno de uma filosofia da educação descolonial desde a Cultura Popular da Nossa América**. 2014. 241f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2014. Disponível em: <https://doczz.com.br/doc/244309/link-para-a-tese---programa-de-p%C3%B3s-gradua%C3%A7%C3%A3o-em-educacao>. Acesso em 13 abr. 2019.

MARIA, Joaquim Parron. **Novos Paradigmas Pedagógicos para uma filosofia da educação**. 2ª ed. São Paulo: Paulus, 1996.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUET, Ramón (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 25 – 46. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfuguetcastrogomez.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2019.

MIGNOLO, Walter. La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. **Tabula Rasa**, Bogotá-CO, n.8, p. 243-281, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://revistatabularasa.org/numero-8/mignolo1.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2017.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência Epistémica: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Del Signo, 2014a.

MIGNOLO, Walter. Prefácio. In: PALERMO, Zulma. **Para una Pedagogía Decolonial**. Buenos Aires: Del Signo, 2014b. p. 7-9.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 34ª ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2015.

MIRANDA, AQUILA BRUNO. **Ação educativa em saúde para o enfrentamento da violência doméstica contra as mulheres: a experiência do grupo Despertar**. 2018. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6929639. Acesso em: 13 abr. 2019.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 368f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8383>. Acesso em 13 abr. 2019.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.

MOTA NETO, João Colares da; LIMA, Adriane Raquel Santana de. Desafios da Pesquisa em Educação em Perspectiva Decolonial. *In: LIMA, Adriane Raquel Santana de et. al. Pedagogias Decoloniais na Amazônia: fundamentos, pesquisas e práticas*. Curitiba: CRV, 2021. p. 55-83.

NEVES, Cleiton Ricardo das; ALMEIDA, Amélia Cardoso de. A identidade do “Outro” colonizado à luz das reflexões dos estudos Pós-Coloniais. **Em Tempo de Histórias**, Brasília, n. 20, p. 123-135, jan.-jul. 2012. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/ojs248/index.php/emtempos/article/viewFile/7288/5705>. Acesso em: 20 set. 2019.

NERY, Vitor Sousa Cunha; DIAS, Alder de Sousa; NERY, Cristiane do Socorro dos Santos. Decolonizar a História da Educação: contribuições teóricas dos estudos subalternos e do pensamento decolonial. **History of Education in Latin America**, Natal-RN, v. 3, e21799, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/histela/article/view/21799/13044>. Acesso em: 05 ago. 2020.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTA NETO, João Colares da. A construção de categorias de análise na pesquisa em Educação. *In: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth (org.). Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em Educação*. Belém: EDUEPA, 2011. p. 167-186

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Resistências decoloniais: o ser e o viver em Enrique Dussel e Paulo Freire. *In: CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências*. Rio de Janeiro-RJ: Apoena, 2020. p. 23-34.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Histórias da África e dos africanos na escola**. As perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular. Rio de Janeiro, 2010. 281f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp128102.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2019.

OLIVEIRA, Valéria Maria Santana. **Memória/identidade Xokó: práticas educativas e reinvenção das tradições**. 2018. 258f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracajú, 2018. Disponível em: <https://openrit.grupotiradentes.com/xmlui/handle/set/2511>. Acesso em 31 mai. 2020.

OLIVEIRA, Sil-Lena Ribeiro Calderaro; PAIM, Elison Antonio. **Contando outra história da educação popular: uma interlocução entre o pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. *Roteiro*, Joaçaba, v. 44, n. 1, p. 1-4, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/viewFile/16988/pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.

PALERMO, Zulma. Desobediencia Epistémica y Opción Decolonial. **Cadernos de Estudos Culturais**, Campo Grande, MS, v. 5, p. 237-194, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/3517>. Acesso em: 27 jul. 2019.

PALERMO, Zulma. **Para una Pedagogía Decolonial**. Buenos Aires: Del Signo, 2014.

PÉREZ, Efraim Márquez. Reflexiones sobre como construir el proyecto de tesis desde la perspectiva cualitativa. *In: Tierra Firme*, Caracas-Ven., v. 26, n. 103, p. 387-405, 2008. Disponível em: <https://marcoquiroz.files.wordpress.com/2018/08/reflexiones-sobre-cc3b3mo-construir-el-proyectede-tesis-doctoral-desde-la-perspectiva-cualitativa.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

PLATAFORMA SUCUPIRA. Cursos avaliados e reconhecidos por região do país. Brasília: Plataforma Sucupira, 2020. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoRegiao.xhtml>. Acesso em: 20 jun. 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

REDE DE PESQUISA SOBRE PEDAGOGIAS DECOLONIAIS NA AMAZÔNIA. Espelho da Linha de Pesquisa Genealogia do Pensamento Pedagógico Decolonial na Amazônia. Brasília: DGP/CNPq, 2019a. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelholinha/7573218665866040776181>. Acesso em: 20 jun. 2019.

REDE DE PESQUISA SOBRE PEDAGOGIAS DECOLONIAIS NA AMAZÔNIA. Espelho da Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas Decoloniais na Amazônia. Brasília: DGP/CNPq, 2019b. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelholinha/7573218665866040776180>. Acesso em: 20 jun. 2019.

RODRIGUES, Denise Simões; FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de. A pesquisa documental sócio-histórica. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (org.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2010. p. 54-74.

RODRIGUES JUNIOR, Luiz Rufino. Exu e a pedagogia das encruzilhadas. 2017. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/10434/1/Tese_Luiz%20R%20Rodrigues%20Junior.pdf. Acesso em: 13 abr. 2019.

ROSA, Stela Marcia Moreira. **Reconhecimento de saberes no programa mulheres mil: entre a colonialidade do poder e de gênero**. 2016. 287f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/174878>. Acesso em: 13 abr. 2019.

SALAZAR, Juan García; WALSH, Catherine. Sobre pedagogías y siembras ancestrales. In: WALSH, Catherine. (ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013, p. 291-309. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3adas-decoloniales-volume-i.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

SANTOS, Ana Lúcia Félix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 14, n.º 42, pp. 543-605, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a10.pdf>. Acesso em: 13/11/2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SEGATO, Rita Laura. Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. **E-Cadernos**, Coimbra, Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, n. 18, 2012, p. 106-131. Disponível em: <https://journals.openedition.org/eces/1533>. Acesso em: 19 mai. 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Proposta de um Universo Temático para a investigação em Filosofia da Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, UFSC/CED, NUP, v. 11, n. 19, 1993, p. 11-27. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9166/85>. Acesso em: 22 abr. 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho D'Água, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Os 20 Anos do GT Filosofia da Educação e sua contribuição para a constituição do campo investigativo da Filosofia da Educação. *In*: Reunião Anual da ANPEd, 36, 2013, Goiânia, GO. **Anais...**, Goiânia: ANPEd, 2013, p. 1-20. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/TRAB_ENCOMENDADO_20_anos_GT_Filosofia_da_Educa_o.pdf. Acesso em: 22 abr. 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Do estatuto epistemológico da Filosofia da Educação: o embate entre reflexão e criação de conceitos. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 15-38, mar. / jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/issue/view/852/247>. Acesso em: 22 abr. 2020.

SOUZA, Maria José Ribeiro de. Educação: profissão para o feminino, bico para o masculino. *In*: Fazendo Gênero, 9, 2010, Florianópolis, SC. **Anais Eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2010, p. 1-9. Disponível em: http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1278306837_ARQUIVO_EDUCACAO-PROFISSAOPARAOFEMININO.BICOPARAOMASCULINO.pdf. Acesso em: 01 nov. 2019.

TOLEDO, Vanessa Lemos de. **Assédio sexual em ambiente escolar**: possíveis contribuições da educação popular e pedagogias descoloniais e feministas. 2020. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2020. Disponível em: https://unisal.br/wp-content/uploads/2021/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Vanessa-Lemos-de-Toledo-28.02.2020.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. *In*: WALSH, Catherine. (ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013, p. 23-68. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3adas-decoloniales-volume-i.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

WALSH, Catherine. Decolonialidad, Interculturalidad, Vida desde el Abya Yala-Andino. Notas pedagógicas y senti-pensantes. *In*: BORSANI, María Eugenia; QUINTERO, Pablo (comp.). **Los desafíos decoloniales de nuestros días**: pensar en colectivo. Neuquén-Arg: EDUCO; Universidad Nacional del Comahue, 2014. p. 47-78.

WALSH, Catherine. Gritos, grietas y siembras de vida: entretejerer de lo pedagógico y lo decolonial. WALSH, Catherine. (ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas

insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017. p. 18-45. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3adas-decoloniales-volume-ii.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A – DADOS GERAIS DAS TESES E DISSERTAÇÕES EM EDUCAÇÃO, SELECIONADAS PELO DESCRITOR “DECOLONIAL”

AUTORIA	TIPO	TÍTULO	ANO DE REGISTRO NO CATEDI/CAPES	IES	UF	REGIÃO
1. ADECIR POZZER	TESE	(DE)COLONIALIDADE DO SABER E PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO PPGE/UFSC: A ATITUDE HERMENÊUTICA COMO PERCURSO (AUTO)FORMATIVO	10/02/2020	UFSC	SC	S
2. ADRIANA CRISTINA MULLER	DISSERTAÇÃO	MULHERES MPA/PR: LUTAS, FORMAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES	15/06/2020	UNICENTRO	PR	S
3. ADRIANO IBIAPINA FERREIRA	DISSERTAÇÃO	A FILOSOFIA AFRICANA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO	26/11/2020	UERJ	RJ	SD
4. ALAN SERAFIM FERREIRA	DISSERTAÇÃO	CARTOGRAFIAS “OUTRAS” NA EJA: POR UMA PRÁTICA DECOLONIAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA	18/05/2018	UFRRJ	RJ	SD
5. ALBERT ALAN DE SOUSA CORDEIRO	TESE	“POR QUE VOCÊ AINDA FICA FALANDO SOBRE ISSO?” UM ESTUDO DECOLONIAL DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO ESCOLAR E CULTURA POPULAR NA AMAZÔNIA BRASILEIRA	24/02/2021	UFPA	PA	N
6. ALETH DA GRAÇA AMORIM	DISSERTAÇÃO	O MAPA SOCIAL: O GERMINAR E FLORESCER DE UMA METODOLOGIA PARTICIPATIVA E DECOLONIAL	31/08/2020	UFMT	MT	CO
7. ALINE BELLE LEGRAMANDI	DISSERTAÇÃO	FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA NA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL	22/11/2019	UNINOVE	SP	SD
8. ALVARO JAVIER FERNANDEZ CASTRO	DISSERTAÇÃO	LA CONSTRUCCIÓN DE LA INFANCIA WAYÚU VÍCTIMA EN LA GUAJIRA (COLOMBIA): EL DISCURSO COLONIAL QUE JUSTIFICA EL EXTRACTIVISMO	29/03/2017	FURG	RS	S

AUTORIA	TIPO	TÍTULO	ANO DE REGISTRO NO CATEDI/CAPES	IES	UF	REGIÃO
9. ALYNE FONSECA BESSA	TESE	ESTUDO DA DECOLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ABORDAGENS DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL EM UMA LICENCIATURA DA UFRRJ	19/03/2020	UFRRJ	RJ	SD
10. Amanda Araujo Neves	DISSERTAÇÃO	SOBRE-VIVER RESISTINDO: ADOLESCÊNCIA LGBT+ NA ESCOLA	11/12/2020	UNB	DF	CO
11. ANA BEATRIZ DA SILVA	DISSERTAÇÃO	“COISA DE MULHER” E “CRIOLA”: UM ESTUDO SOBRE APRENDIZAGENS DECOLONIAIS EM ONGS DE MULHERES NEGRAS	21/02/2018	UNIRIO	RJ	SD
12. ANA CELIA DE SOUSA SANTOS	TESE	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE RELAÇÕES DE GÊNERO DE PROFESSORAS/ES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	27/08/2019	UFPE	PE	NE
13. ANA CRISTINA DA COSTA GOMES	DISSERTAÇÃO	A LEI 10.639/03 NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO CURSO DE LETRAS - LITERATURA NEGRA BRASILEIRA E AFRICANAS: SAI O CÂNONE, ENTRA A DE(S)COLONIZAÇÃO	12/07/2018	UNIRIO	RJ	SD
14. ANA JULIA BARROS FARIAS ZAKS	DISSERTAÇÃO	NARRATIVAS DE RESISTÊNCIA : ENSINAMENTOS DO CASO GUARANI E KAIOWÁ PARA UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL INTERCULTURAL	07/04/2017	UNB	DF	CO
15. ANA MARIA SAGRARIO TELLO	TESE	TRABAJO DOCENTE Y POLÍTICAS INSTITUCIONALES EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO CUARTO, ARGENTINA, 2011-2015	25/09/2015	UFMG	MG	SD
16. ANA PAULA CERQUEIRA FERNANDES	TESE	A REFLEXÃO DECOLONIAL EM DEBATE NO ENSINO DE HISTÓRIA: O QUE DIZEM TESES E DISSERTAÇÕES EM EDUCAÇÃO SOBRE O TEMA	17/03/2020	UFRRJ	RJ	SD
17. ANDERSON ALVES COSTA	DISSERTAÇÃO	EDUCAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA: DECOLONIALIDADE E PROTAGONISMOS EDUCATIVOS	28/08/2019	UERGS	RS	S

AUTORIA		TIPO	TÍTULO	ANO DE REGISTRO NO CATEDI/CAPES	IES	UF	REGIÃO
18.	ANDERSON PEREIRA RAMALHO	DISSERTAÇÃO	LOAS, TAMBORES E GONGUÊS: A INTERCULTURALIDADE DO MARACATU DE BAQUE VIRADO PERNAMBUCANO, NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE RACIAL	15/07/2016	UFRPE	PE	NE
19.	ANDRE DIAS PIRES	DISSERTAÇÃO	PENSANDO ÀS MARGENS: POR UMA DESOBEEDIÊNCIA EPISTÊMICA E DECOLONIAL NO COTIDIANO DA ARTE-EDUCAÇÃO EM ESPAÇOSTEMPOS ESCOLARES PERIFERIZADOS	16/06/2015	UERJ	RJ	SD
20.	ANDRE LUIZ MARTINS KASTEIN FILHO	DISSERTAÇÃO	PORQUE SE SOU EU, TENHO QUE ESCREVER O QUE EU PENSO. POSSO SENHOR?": FALAS DE JOVENS PRIVADOS DE LIBERDADE	27/04/2020	UFSCar	SP	SD
21.	ANDREIA MARIA PEREIRA	TESE	DECOLONIZANDO O CURRÍCULO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS E PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES E PROFESSORA INDÍGENAS GAVIÃO EM RONDÔNIA	31/05/2019	UCDB	MS	CO
22.	ANELISE MAYUMI SOARES	DISSERTAÇÃO	A PARTIR DA PARTIDA: SÓ DEPOIS O ANTES APARECE. FRAGMENTO NA MALA-TESSITURAS DE UMA RE-EXISTÊNCIA QUE DANÇA	28/02/2018	UNIFESP	SP	SD
23.	ANNE CAROLINE DE CARVALHO NUNES	DISSERTAÇÃO	COMO CONTAR HISTÓRIAS QUE NÃO SÃO MINHAS? MENINAS NEGRAS PROTAGONIZANDO O ESPAÇO ESCOLAR PRIVADO	02/04/2020	UFRJ	RJ	SD
24.	ANNE KASSIADOU MENEZES	TESE	POTENCIALIDADES E DESAFIOS PEDAGÓGICOS DOS CONFLITOS AMBIENTAIS: TECENDO RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E ECOLOGIA POLÍTICA	03/03/2020	UNIRIO	RJ	SD

AUTORIA	TIPO	TÍTULO	ANO DE REGISTRO NO CATEDI/CAPES	IES	UF	REGIÃO
25. ANTÔNIO LUÍS PARLANDIN DOS SANTOS	TESE	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E AS IMPLICAÇÕES EM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA: POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL E INTERCULTURAL	26/02/2018	UFPA	PA	N
26. AQUILA BRUNO MIRANDA	DISSERTAÇÃO	AÇÃO EDUCATIVA EM SAÚDE PARA O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA AS MULHERES: A EXPERIÊNCIA DO GRUPO DESPERTAR	30/10/2018	UFMG	MG	SD
27. BEATRIZ BERTASSI	DISSERTAÇÃO	PRÁTICAS MEDITATIVAS: EDUCAÇÃO PARA O ESCAPISMO OU PARA A IMPLICAÇÃO SOCIAL?	19/03/2020	UNISAL	SP	SD
28. BIANCA VIANA SANTOS SOUZA	DISSERTAÇÃO	O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PERSPECTIVAS CURRICULARES PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL	19/08/2015	UNIRIO	RJ	SD
29. CACIANO SILVA LIMA	DISSERTAÇÃO	A RELAÇÃO DOS SENTIDOS DOS ARTE EDUCADORES NO MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA DE MATO GROSSO DO SUL (MARCO): EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL	28/02/2020	UCDB	MS	CO
30. CAROLINA SCHENATTO DA ROSA	DISSERTAÇÃO	TODA A IDADE É CERTA SE A EDUCAÇÃO É AO LONGO DA VIDA: HORIZONTES DE(S)COLONIAIS PARA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA AMÉRICA LATINA	15/12/2017	UNILASALLE	RS	S
31. CAROLINE DA MATTA CUNHA PEREZ	DISSERTAÇÃO	EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: BUSCAS E INQUIETAÇÕES	29/06/2020	PUC-RIO	RJ	SD
32. CHARLES ALEXANDER BRITO ALARCON	DISSERTAÇÃO	MACEDONIA EN EL AMAZONAS: EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA, INTERCULTURALIDAD EN LA FRONTERA	31/07/2018	UFRGS	RS	S

AUTORIA		TIPO	TÍTULO	ANO DE REGISTRO NO CATEDI/CAPES	IES	UF	REGIÃO
33.	CLAUDENEY LICINIO OLIVEIRA	DISSERTAÇÃO	O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DECOLONIAL: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DE URUARÁ, PARÁ, BRASIL.	07/06/2018	FURB	SC	S
34.	CLAUDIO ANDRES BARRIA MANCILLA	TESE	PELA POÉTICA DE UMA PEDAGOGIA DO SUL DIÁLOGOS E REFLEXÕES EM TORNO DE UMA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DESCOLONIAL DESDE A CULTURA PÓPULAR DA NOSSA AMÉRICA	09/06/2014	UFF	RJ	SD
35.	CLEA MARIA DA SILVA FERREIRA	TESE	O PENSAR E O AGIR DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS A PARTIR DAS FISSURAS E BRECHAS DECOLONIAIS AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM FOCO NA PÓS-GRADUAÇÃO	27/02/2020	PUC-RIO	RJ	SD
36.	CLEDES MARKUS	TESE	AS CONTRIBUIÇÕES DA CONCEPÇÃO INDÍGENA DO BEM VIVER PARA A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E DESCOLONIAL	27/07/2018	UFRGS	RS	S
37.	CLEIDIANE LEMES DE OLIVEIRA	DISSERTAÇÃO	MARCAS DA PERSPECTIVA DECOLONIAL NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (LECAMPO): APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS	20/04/2017	PUC-MG	MG	SD
38.	CLEUMA MARIA CHAVES DE ALMEIDA	TESE	SEREIA PRETA-MÃED'ÁGUA: O CORPO FEMININO DAS ÁGUAS DA AFRODIÁSPORA E O COTIDIANO ESCOLAR DAS CRIANÇAS EM CHAPADINHA-MA	08/10/2020	UERJ	RJ	SD
39.	CRISTIANE PEREIRA FONTAINHA DE CARVALHO	DISSERTAÇÃO	E CAI A MÁSCARA... PARA DESCOLONIZAR A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	19/08/2013	UNIRIO	RJ	SD
40.	DAIANA DA SILVA	DISSERTAÇÃO	PROFESSORAS NEGRAS: AUTORIA E PROTAGONISMO NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS ANTI-RACISTAS E DESCOLONIZAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	03/04/2020	UFRJ	RJ	SD
41.	DANIEL MARTINS BARROS BENEDITO	DISSERTAÇÃO	O SAMBA DE BUMBO DE SANTANA DE PARNAÍBA/SP E A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DECOLONIAL	28/05/2020	UNICAMP	SP	SD

AUTORIA	TIPO	TÍTULO	ANO DE REGISTRO NO CATEDI/CAPES	IES	UF	REGIÃO
42. DANIELA BARROS PONTES E SILVA	DISSERTAÇÃO	EDUCAÇÃO, RESISTÊNCIAS E TRADIÇÃO ORAL : A TRANSMISSÃO DE SABERES PELA ORALIDADE DE MATRIZ AFRICANA NAS CULTURAS POPULARES, POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS	26/06/2017	UNB	DF	CO
43. DANIELE FREIRE PROCÓPIO	DISSERTAÇÃO	PEDAGOGIA DECOLONIAL EDUCAÇÃO DE PESCADORES E PESCADORAS ARTESANAIS E MARISQUEIRAS: UMA EXPERIÊNCIA NA COMUNIDADE PESQUEIRA DE ILHA DE MARÉ, SALVADOR, BAHIA	15/06/2020	UNEB	BA	NE
44. DANIELLE DE DEUS FRANCA GOMES GALVAO VAZ	DISSERTAÇÃO	REDES DE ETNOEDUCADORES NO TRÂNSITO BRASIL-COLÔMBIA: UM ESTUDO A PARTIR DAS PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA	10/02/2017	UNIRIO	RJ	SD
45. DANNILO CESAR SILVA MELO	DISSERTAÇÃO	KOVAE TA'ANGÁ* ESCOLAS MBYÁ GUARANI NA BIENAL DO MERCOSUL: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E ESTÉTICA DECOLONIAL	28/07/2016	UFRGS	RS	S
46. DEBORA RIBEIRO	DISSERTAÇÃO	EUROCENTRISMO E CURRÍCULO: ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES CURRICULARES CRÍTICAS E NÃO CRÍTICAS A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL E DA ECOLOGIA DE SABERES	28/03/2018	UNICENTRO	PR	S
47. DELMA JOSEFA DA SILVA	TESE	REFERENCIAIS EPISTÊMICOS QUE ORIENTAM E SUBSTANCIAM PRÁTICAS CURRICULARES EM ESCOLAS LOCALIZADAS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE CONCEIÇÃO DAS CRIOULAS-PE	24/02/2017	UFPE	PE	NE
48. DENISE GONCALVES DA CRUZ	DISSERTAÇÃO	IMPASSES E POSSIBILIDADES DO PENSAMENTO DECOLONIAL NO ENSINO SUPERIOR: O CASO DE UMA UNIVERSIDADE COLOMBIANA	28/02/2019	UFSCar	SP	SD

AUTORIA	TIPO	TÍTULO	ANO DE REGISTRO NO CATEDI/CAPES	IES	UF	REGIÃO
49. EDEN ERNESTO DA SILVA LEMOS	TESE	A CRIAÇÃO DO CONSELHO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE NATAL (1982 A 1987)	09/07/2020	UFRN	RN	NE
50. EDILEIA DE CARVALHO SOUZA ALVES	DISSERTAÇÃO	"TEM QUE PARTIR DAQUI, É DA GENTE": A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA "OUTRA" NO QUILOMBO CAMPINHO DA INDEPENDÊNCIA, PARATY-RJ."	08/04/2014	PUC-RIO	RJ	SD
51. EDILEIA DE CARVALHO SOUZA ALVES	TESE	TORNAR-SE UMA ESCOLA QUILOMBOLA: CAMINHOS E DESCAMINHOS DE UMA EXPERIÊNCIA NO QUILOMBO SANTA RITA DO BRACUÍ, ANGRA DOS REIS-RJ	25/02/2019	PUC-RIO	RJ	SD
52. EDUARDO JUNIO SANTOS MOURA	TESE	DES/OBEDIÊNCIA NA DE/COLONIALIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE NA AMÉRICA LATINA (BRASIL/COLÔMBIA)	20/12/2018	UFMG	MG	SD
53. EDUARDO OLIVEIRA MIRANDA	TESE	TROCAS DE PELES NO ATIBA-GEO: PROPOSIÇÕES DECOLONIAIS E AFRO-BRASILEIRAS NA INVENÇÃO DO CORPO-TERRITÓRIO DOCENTE	14/02/2019	UFBA	BA	NE
54. ELAINE BARBOSA	DISSERTAÇÃO	APRENDIZAGENS DECOLONIAIS A PARTIR DAS CARTAS DE MULHERES ENCARCERADAS: UM ESTUDO SOBRE O MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR	18/12/2018	UNIRIO	RJ	SD
55. ELAINE CRISTINA MORAES SANTOS	TESE	GRIOT DIGITAL: RESSIGNIFICANDO A ANCESTRALIDADE AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO	17/11/2020	USP	SP	SD
56. ELIANA SANTIAGO GONCALVES EDMUNDO	TESE	CARTOGRAFIA DOS IMAGINÁRIOS DE PROGRESSO DE ESTUDANTES BRASILEIROS: SUBSÍDIOS PARA UM (RE)PENSAR NECESSÁRIO DA EPISTEME MODERNA/COLONIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA	27/11/2018	UNIVALI	SC	S
57. ELIANE ALMEIDA DE SOUZA E CRUZ	TESE	PEDAGOGIA DECOLONIAL ANTIRRACISTA AÇÕES PEDAGÓGICAS PARA UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL	17/03/2020	UFRRJ	RJ	SD

AUTORIA			TIPO	TÍTULO	ANO DE REGISTRO NO CATEDI/CAPES	IES	UF	REGIÃO
58.	ELIENE AMORIM DE ALMEIDA		TESE	A INTERCULTURALIDADE NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES INDÍGENAS NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL DA UFPE/CAA - CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL	30/01/2017	UFPE	PE	NE
59.	FABIANA FERREIRA DE LIMA		DISSERTAÇÃO	A INSERÇÃO DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL EM UM CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA: TRAJETÓRIAS E COLABORAÇÕES	23/05/2016	UNIRIO	RJ	SD
60.	FABIANE MOREIRA DA SILVA		DISSERTAÇÃO	ESCOLAS PARA QUILOMBOLAS: IDENTIDADE, TERRITORIALIDADE NO COLÉGIO ESTADUAL QUILOMBOLA DIOGO RAMOS E NA ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO AUGUSTO PIRES DE PAULA	27/02/2020	UFPR	PR	S
61.	FABIO JOSE PAZ DA ROSA		TESE	A PRODUÇÃO DE PRESENÇA NEGRA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELOS OLHARES DECOLONIAIS DA CINEMATOGRAFIA DE ZÓZIMO BULBUL	20/12/2018	UFRJ	RJ	SD
62.	FABRICIA VELLASQUEZ PAIVA		TESE	NARRATIVAS DE RESISTÊNCIA E A FORMAÇÃO DE MEMÓRIAS DOCENTES: DA INTEIREZA DE LETRAMENTOS E DE MOVIMENTOS EM LINGUAGEM DECOLONIAL DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFRRJ	20/12/2018	UFRRJ	RJ	SD
63.	FERNANDO GRANJA BELIEIRO		DISSERTAÇÃO	A FOGUEIRA, O CACHIMBO E A ESCOLA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS DE ESCOLARIZAÇÃO PARA FAMÍLIAS DE UMA ALDEIA GUARANI MBYA	05/02/2021	UNIFESP	SP	SD
64.	FERNANDO GUIMARAES PIMENTEL		DISSERTAÇÃO	POLÍTICA CURRICULAR NO CURSO DE HISTÓRIA DA UERJ/MARACANÃ: PROCESSOS DE MUDANÇA E EMBATES NA COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA	20/05/2016	UNIRIO	RJ	SD

AUTORIA	TIPO	TÍTULO	ANO DE REGISTRO NO CATEDI/CAPES	IES	UF	REGIÃO
65. FILIPE GERVASIO PINTO DA SILVA	DISSERTAÇÃO	OS PARADIGMAS QUE ALICERÇAM OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DA COLEÇÃO DIDÁTICA PROJETO BURITI MULTIDISCIPLINAR: UM OLHAR ATRAVÉS DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL	22/05/2015	UFPE	PE	NE
66. FLAVIO NUNES DOS SANTOS JUNIOR	DISSERTAÇÃO	SUBVERTENDO AS COLONIALIDADES: O CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A ENUNCIÇÃO DOS SABERES DISCENTES	13/03/2020	USP	SP	SD
67. FRANCIELE MORETO	DISSERTAÇÃO	FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS SOCIAIS BRASILEIROS: CONTRIBUIÇÕES DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS SOCIAIS DO URUGUAI	29/07/2019	UEPG	PR	S
68. GENIVALDO SCARAMUZZA FROIS	TESE	“PESQUISANDO COM ZACARIAS KAPIAAR”: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES/A INDÍGENAS IKOLEN (GAVIÃO) DE RONDÔNIA SOBRE A ESCOLA	25/11/2015	UCDB	MS	CO
69. GUZMÁN, BORIS ALFONSO RAMÍREZ	DISSERTAÇÃO	COLONIALIDADE, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO: DESDOBRAMENTO NA RELAÇÃO DO POVO MAPUCHE E ESTADO DO CHILE	01/10/2011	UFSC	SC	S
70. HARIAGI BORBA NUNES	DISSERTAÇÃO	AQUI NA ESCOLA É BOM PORQUE TEM GENTE DE TUDO QUE É TIPO: AS SAPATA, OS VIADO, AS BIXA!: NARRATIVAS FICCIONAIS SOBRE EXISTIR E RESISTIR NO ESPAÇO ESCOLAR A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA FEMINISTA DECOLONIAL DOS SABERES	29/07/2019	UFRGS	RS	S
71. HELEN MOURA PESSOA	TESE	CARTOGRAFIA DOS MOVIMENTOS DE REEXISTÊNCIAS NA UNIVERSIDADE: POSSIBILIDADES DE AGENCIAMENTOS DA MÁQUINA DESEJANTE AMBIENTAL	27/11/2020	UFES	ES	SD

AUTORIA	TIPO	TÍTULO	ANO DE REGISTRO NO CATEDI/CAPES	IES	UF	REGIÃO
72. HENRI LUIZ FUCHS	TESE	A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DE CURRÍCULOS DECOLONIAIS: ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS INSTITUINTES EM CURSOS DE PEDAGOGIA NA ABYA YALA	27/03/2019	UNILASALLE	RS	S
73. INACIO RIBEIRO OLIVEIRA	DISSERTAÇÃO	CONSTRUÇÕES DE IDENTIDADES DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO	05/07/2019	UFPEL	RS	S
74. IVAN DE PINHO ESPINHEIRA FILHO	TESE	AS POÉTICAS NEGRAS BRASILEIRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO: AUSÊNCIAS, PRESENCAS E POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	17/02/2020	UFMG	MG	SD
75. IVANILDE DE JESUS DOS SANTOS FERREIRA	DISSERTAÇÃO	NEGROS E NEGRAS: DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS AO MERCADO DE TRABALHO	10/08/2018	UFSC	SC	S
76. JACQUELINE NOGUEIRA CERQUEIRA	DISSERTAÇÃO	SARAU LITERÁRIO NA ESCOLA NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL.	30/10/2020	UFBA	BA	NE
77. JESSICA LUCILLA MONTEIRO DA SILVA	DISSERTAÇÃO	OS CONTEÚDOS DE ENSINO REFERENTES AOS SABERES CAMPESINOS PRESENTES NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DO SERTÃO PERNAMBUCANO: UMA LEITURA ATRAVÉS DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS LATINO-AMERICANO	19/08/2015	UFPE	PE	NE
78. JOANA CARMEN DO NASCIMENTO MACHADO	TESE	PODER, ORGANIZAÇÃO POLÍTICA E PEDAGOGIAS OCULTO-PRESENTES DE MULHERES NEGRAS DO TERRITÓRIO QUILOMBOLA DO RIO JAMBUAÇU-MOJU/PA	19/12/2019	UFPA	PA	N

AUTORIA	TIPO	TÍTULO	ANO DE REGISTRO NO CATEDI/CAPES	IES	UF	REGIÃO
79. JOAO ALBERTO STEFFEN MUNSBERG	TESE	POR UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL DECOLONIZADORA	03/02/2020	UNILASALLE	RS	S
80. JOAO AUGUSTO DOS REIS NETO	DISSERTAÇÃO	EXU E A DESCOLONIZAÇÃO DA DOCÊNCIA: RELIGIOSIDADE AFROBRASILEIRA, CINEMA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)	19/03/2019	UFSJ	MG	SD
81. JOAO COLARES DA MOTA NETO	TESE	EDUCAÇÃO POPULAR E PENSAMENTO DECOLONIAL LATINO-AMERICANO EM PAULO FREIRE E ORLANDO FALS BORDA	27/11/2015	UFPA	PA	N
82. JOAO RICARDO SILVA	DISSERTAÇÃO	SAI O CONSUMIDOR, ENTRA O CIDADÃO: EDUCAÇÃO COMO PRÁTICAS DA LIBERDADE NO CURSO DE BACHARELADO EM DIREITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. SANTARÉM - PA 2017	29/03/2017	UFOPA	PA	N
83. JOCIANI FATIMA ALVES PINHEIRO HAMMES	DISSERTAÇÃO	EDUCAÇÃO POPULAR: COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE TENSÕES EMERGENTES	11/07/2018	UNOESC	SC	S
84. JOSE NEWTON TOMAZZONI TAVARES	TESE	O PENSAMENTO EDUCACIONAL DE SIMÓN RODRÍGUEZ: OU INVENTAMOS OU ERRAMOS	28/06/2018	PUC-MG	MG	SD
85. JULIANA CRISTINA SOUZA SANTOS	DISSERTAÇÃO	SABERES E PROTAGONISMO DA CRIANÇA NO CONTEXTO EDUCATIVO DA COMUNIDADE DO ALTO DAS POMBAS	26/03/2020	UFBA	BA	NE
86. JULIANA DA CRUZ MULLING	DISSERTAÇÃO	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM ESTUDANTES INDÍGENAS: POSSIBILIDADES DE CORAZONAR E MELHOR VIVER.	11/04/2018	UFRGS	RS	S
87. KATIA ANTUNES ZEPHIRO	DISSERTAÇÃO	PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO PARA/ DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO RIO DE JANEIRO: LIMITES E APROXIMAÇÕES DE UMA PRÁTICA DECOLONIAL	09/08/2017	UFRRJ	RJ	SD
88. KELLY CRISTINE RIBEIRO	TESE	DE APRENDIZ A MESTRE DA PALAVRA: TORNAR-SE LIA-NA'IN NOS ANOS DE LUTA E RESTAURAÇÃO DA INDEPENDÊNCIA EM TIMOR-LESTE (1975-2002)	17/02/2020	UFMG	MG	SD

AUTORIA		TIPO	TÍTULO	ANO DE REGISTRO NO CATEDI/CAPES	IES	UF	REGIÃO
89.	KESLEY VIEIRA RAMOS	DISSERTAÇÃO	DESAFIOS POLÍTICOS AO CURRÍCULO DE INGLÊS EM UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL: UM ESTUDO NO PRÉ-VESTIBULAR COMUNITÁRIO SABER PARA MUDAR EM 2014 E 2015	07/06/2018	UERJ	RJ	SD
90.	LAIS GOIS DE ARAUJO	DISSERTAÇÃO	A PRÁTICA EDUCATIVA DA MANDIOCADA NAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS TABULEIRO DOS NEGROS E SAPÉ – ALAGOAS	26/02/2019	UFS	SE	NE
91.	LISANDRA CORTES PINGO	DISSERTAÇÃO	UMA ANÁLISE DAS MÚLTIPLAS FACES DE EXU POR MEIO DE CANÇÕES BRASILEIRAS: CONTRIBUIÇÕES PARA REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA CULTURA E DA HISTÓRIA AFRICANA E AFROBRASILEIRA NA ESCOLA	24/08/2018	USP	SP	SD
92.	LUANA COSTA VIANA	TESE	A COLONIZAÇÃO DE CORPOS, CORAÇÕES E MENTES: EDUCAÇÃO E HIGIENISMO EM ESCRITOS DE PERIÓDICOS PEDAGÓGICOS NO PARÁ (1891-1912).	25/03/2015	UFPA	PA	N
93.	LUANA PINHO DOS SANTOS DANTAS	DISSERTAÇÃO	AFETOS ENCARCERADOS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFISSIONAIS SOCIOEDUCATIVOS SOBRE SUJEITO-JOVEM EM LITÍGIO COM A LEI	27/10/2020	UNEB	BA	NE
94.	LUCIANA RAMOS DORNELLES	DISSERTAÇÃO	DESCOLONIZANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A NARRATIVA DE UMA EDUCADORA NA LUTA PELA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	05/03/2021	UFRS	RS	S
95.	LUCIANA RIBEIRO DE OLIVEIRA	DISSERTAÇÃO	“NÃO SOU NEGRO DE ALMA BRANCA”: DIÁLOGOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA E DECOLONIAL POR MEIO DO PROJETO A COR DA CULTURA.	09/06/2017	UNIRIO	RJ	SD
96.	LUIZ KAVALERSKI FERNANDO	DISSERTAÇÃO	ENTRE A NARRATIVA COLONIAL E A TRAJETÓRIA DECOLONIAL: INDÍCIOS DOS LUGARES DOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO	12/11/2020	UFFS	SC	S

AUTORIA	TIPO	TÍTULO	ANO DE REGISTRO NO CATEDI/CAPES	IES	UF	REGIÃO
97. LUIZ RUFINO RODRIGUES JUNIOR	TESE	EXU E A PEDAGOGIA DAS ENCRUZILHADAS	01/06/2017	UERJ	RJ	SD
98. LUZINEIDE MIRANDA BORGES	TESE	#SOUDOAXÉ: REDES EDUCATIVAS E O CIBERATIVISMO DA JUVENTUDE DE TERREIRO DA NAÇÃO IJEXÁ	27/02/2019	UERJ	RJ	SD
99. LYDA MAYERLY GONZALEZ ORJUELA	TESE	PERSONAS DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO EN SITUACIÓN DE ESCOLARIDAD, UNA MIRADA DESDE LA PEDAGOGÍA DECOLONIAL	08/02/2019	UFMG	MG	SD
100. MAICON DORIGATTI	DISSERTAÇÃO	A MÚSICA POPULAR LATINO-AMERICANA: PERSPECTIVAS CONTRA-HEGEMÔNICAS E DECOLONIAIS	30/09/2020	UCS	RS	S
101. MARCELINO EUZEBIO RODRIGUES	TESE	SENSIBILIDADES DECOLONIAIS DA AFRODESCENDÊNCIA: CONFLITOS E DESESTABILIZAÇÕES COMO PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NO ENSINO DE ARTE	27/11/2019	UERJ	RJ	SD
102. MARCIO RUBENS DE OLIVEIRA	DISSERTAÇÃO	ANGÚSTIA E COLONIALIDADE DO SER: PERCEPÇÃO SOBRE LGBTFOBIA EM ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA E EM FÍSICA DO CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	27/04/2018	UFPE	PE	NE
103. MARCOS ANDRE FERREIRA ESTACIO	TESE	JUVENTUDES INDÍGENAS EM ESPAÇOS URBANOS AMAZONENSES: NARRATIVAS SATERÉ-MAWÉ	21/02/2019	UERJ	RJ	SD
104. MARIA APARECIDA MENDES DE OLIVEIRA	TESE	NHANDE REKO MBO'E: BUSCA DE DIÁLOGOS ENTRE DIFERENTES SISTEMAS DE CONHECIMENTOS NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA GUARANI E KAIOWÁ	06/03/2020	USP	SP	SD
105. MARIA APARECIDA VIEIRA DE MELO	TESE	O DISCURSO SOBRE O POSICIONAMENTO INTERCULTURAL DO SUJEITO NA POLÍTICA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO	12/11/2020	UFPB	PB	NE

AUTORIA	TIPO	TÍTULO	ANO DE REGISTRO NO CATEDI/CAPES	IES	UF	REGIÃO
106. MARIA AUXILIADORA DOS SANTOS COELHO	DISSERTAÇÃO	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DO MULTISSERIADO NA TRÍPLICE FRONTEIRA AMAZÔNICA BRASIL-PERU-COLÔMBIA: UM OLHAR DECOLONIAL SOBRE A EDUCAÇÃO RIBEIRINHA	20/02/2020	UFPA	PA	N
107. MARIA CLEMENCIA DE FATIMA SILVA	TESE	JOVENS DE 15 A 17 ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: SENTIDOS PRODUZIDOS NAS TRAMAS DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR	30/08/2019	UFMG	MG	SD
108. MARIA DO SOCORRO PEREIRA DA SILVA	TESE	EDUCAÇÃO POPULAR, EPISTEMOLOGIA TRANSGRESSORA E CIÊNCIA DESCOLONIAL: REINVENTAR O CONHECIMENTO E A UNIVERSIDADE	18/07/2017	UFPI	PI	NE
109. MARIANE DIAS ARAUJO	DISSERTAÇÃO	"DEMARCANDO TERRITÓRIO": TENSIONAMENTOS NAS PESQUISAS DE AUTORIA INDÍGENA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INTERCULTURAL PARA EDUCADORES INDÍGENAS (FIEI)	25/06/2019	UFMG	MG	SD
110. MARINA DA ROCHA	DISSERTAÇÃO	ESCOLAS INDÍGENAS DIFERENCIADAS NO BRASIL, INTERCULTURALIDADE E (DES)COLONIALIDADE: UM ESTUDO A PARTIR DE TESES E DISSERTAÇÕES	12/03/2018	UNISINOS	RS	S
111. MARTA HAAS	DISSERTAÇÃO	PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA NAS AÇÕES ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS DOS GRUPOS YUYACHKANI (PERU) E ÓI NÓIS AQUI TRAVEIZ (BRASIL)	18/07/2017	UFRGS	RS	S
112. MESSIAS DA SILVA MOREIRA	DISSERTAÇÃO	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PERSPECTIVAS DECOLONIAIS	28/02/2019	UNIOESTE	PR	S
113. MICHELI SUELLEN NEVES GONCALVES	DISSERTAÇÃO	A EDUCAÇÃO POPULAR NA AMÉRICA LATINA: UM ESTUDO COMPARADO DO PENSAMENTO SOCIAL DE SIMÓN RODRÍGUEZ (VENEZUELA, 1771-1854) E ANTÔNIO CARNEIRO LEÃO (BRASIL, 1887-1966)	26/07/2014	UFPA	PA	N

AUTORIA	TIPO	TÍTULO	ANO DE REGISTRO NO CATEDI/CAPES	IES	UF	REGIÃO
114. MIGHIAN DANAE FERREIRA NUNES	TESE	MANDINGAS DA INFÂNCIA: AS CULTURAS DAS CRIANÇAS PEQUENAS NA ESCOLA MUNICIPAL MALÊ DEBALÊ, EM SALVADOR (BA)	18/08/2017	USP	SP	SD
115. MIQUELLY PASTANA TITO SANCHES	DISSERTAÇÃO	GÊNERO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ NA PERSPECTIVA DA DECOLONIALIDADE	15/04/2019	UNIFAP	AP	N
116. MIRIAN LUCIA GONCALVES	TESE	POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA: POSSIBILIDADES DECOLONIAIS NO ENSINO SUPERIOR	29/01/2019	UNICAMP	SP	SD
117. MORGANA TILLMANN	DISSERTAÇÃO	EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL: UMA ABORDAGEM A PARTIR DO PENSAMENTO DESCOLONIAL	28/08/2015	FURB	SC	S
118. NAGILA OLIVEIRA DOS SANTOS	DISSERTAÇÃO	REVISTA ÁFRICA E AFRICANIDADES: EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA PERSPECTIVA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	23/02/2017	UFRRJ	RJ	SD
119. OBERDAN DA SILVA MEDEIROS	DISSERTAÇÃO	EDUCAÇÃO QUILOMBOLA CONSTITUIÇÃO DE LIDERANÇAS E PRÁTICAS DE RESISTÊNCIAS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE UMARIZAL BEIRA, BAIÃO-PARÁ	04/01/2018	UFPA	PA	N
120. OLIVIA PIRES COELHO	DISSERTAÇÃO	"AS CRIANÇAS SÃO AS VERDADEIRAS ANARQUISTAS": SOBRE DECOLONIALIDADE E INFÂNCIAS	01/12/2017	UFRGS	RS	S
121. OTAVIO NOGUEIRA BALZANO	TESE	ENSINO DO FUTEBOL NA PERSPECTIVA DECOLONIAL: DESGASTANDO A PRODUÇÃO DE SUJEITOS "PÉS DE OBRA" – DA FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR AOS CLUBES ESPORTIVOS	01/12/2020	UNILASALLE	RS	S
122. PAMELA CRISTINA DOS SANTOS	DISSERTAÇÃO	SARAVÁ AS CARTINHAS: RELAÇÕES SÓCIO-RACIAIS ENTRE CRIANÇAS NEGRAS E BRANCAS NA ESCOLA E NO TERREIRO	10/07/2019	UFSC	SC	S

AUTORIA	TIPO	TÍTULO	ANO DE REGISTRO NO CATEDI/CAPES	IES	UF	REGIÃO
123. PAMELA CRISTINA NUNES DE CARVALHO	DISSERTAÇÃO	“EU PISO NA MATAMBA”: EPISTEMOLOGIA JONGUEIRA E REEDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS	18/03/2020	UFRJ	RJ	SD
124. PATRICIA HEHS SPENCER DE PAULA	DISSERTAÇÃO	POR UMA INTERNACIONALIZAÇÃO DESDE O SUL: UMA ANÁLISE DO CICLO COMUM DE ESTUDOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA)	26/02/2020	PUC-SP	SP	SD
125. PATRICIA MAGALHAES PINHEIRO	TESE	ENTRE SILENCIAMENTOS E RESISTÊNCIAS: EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	15/12/2020	UFSC	SC	S
126. PATRICIA MOULIN MENDONCA	TESE	O DIREITO À EDUCAÇÃO EM QUESTÃO: AS TENSÕES E DISPUTAS NO INTERIOR DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	29/05/2017	UFMG	MG	SD
127. PATRICIA THOMAZELLI PIRES	DISSERTAÇÃO	ELES CARREGAVAM A DANÇA NO CORPO: UM ESTUDO SOBRE A IDENTIDADE CULTURAL DE IMIGRANTES HAITIANOS A PARTIR DA ESTÉTICA DECOLONIAL	07/07/2017	FURB	SC	S
128. PAULA DOS REIS MOITA	DISSERTAÇÃO	DAS LEITURAS DA VIDA PARA AS VIDAS NAS LEITURAS: ORALIDADE E LETRAMENTO NO TERREIRO DE UMBANDA	27/06/2019	UFRRJ	RJ	SD
129. PAULO DE TASSIO BORGES DA SILVA	TESE	PAISAGENS E FLUXOS CURRICULARES PATAXÓ: PROCESSOS DE HIBRIDIZAÇÃO E BIOPOLÍTICA	26/02/2019	UERJ	RJ	SD
130. QUECIA SILVA DAMASCENA	DISSERTAÇÃO	EDUCAÇÃO DECOLONIAL, CORPOS E MEMÓRIAS NO TEMPO PRESENTE: ENCRUZILHADAS FORMATIVAS NO MUSEU AFRO-BRASILEIRO - MAFRO/UFBA	09/03/2020	UFBA	BA	NE
131. RAIMUNDO NONATO DE PADUA CANCIO	TESE	PARA ALÉM DA ALDEIA E DA ESCOLA: UM ESTUDO DECOLONIAL DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA PELOS INDÍGENAS WAI-WAI DA ALDEIA MAPUERA, AMAZÔNIA BRASILEIRA	26/04/2017	UFPA	PA	N

AUTORIA	TIPO	TÍTULO	ANO DE REGISTRO NO CATEDI/CAPES	IES	UF	REGIÃO
132. RALPHEN ROCCA MUSAUER	DISSERTAÇÃO	JOVENS EM CONFLITO COM A LEI: (DES) APRENDENDO SOBRE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO NO DEGASE	31/01/2018	UNIRIO	RJ	SD
133. REGINALVA DOS SANTOS BRUNO	DISSERTAÇÃO	A FESTA DO MILAGRE DE SÃO ROQUE NO MUNICÍPIO DE AMÉLIA RODRIGUES – BA: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A CULTURA POPULAR EM QUESTÃO	20/03/2019	UEFS	BA	NE
134. REJANE COSTA DA SILVA	DISSERTAÇÃO	TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE PROSTITUTAS: UM ESTUDO SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS E APRENDIZAGENS DECOLONIAIS EM ABYA YALA	11/05/2017	UNIRIO	RJ	SD
135. RENAN SANTIAGO DE SOUSA	DISSERTAÇÃO	MÚSICA, EDUCAÇÃO MUSICAL E MULTICULTURALISMO: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) EM TRÊS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO	14/02/2017	UFRJ	RJ	SD
136. RENATA TELHA FERREIRA DE OLIVEIRA	DISSERTAÇÃO	A INVENÇÃO DO “CAMPO” EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA.	25/03/2019	UFRJ	RJ	SD
137. RENATO MODENEZE DO NASCIMENTO	DISSERTAÇÃO	LIMA BARRETO E A EDUCAÇÃO: UMA LEITURA D’OS BRUZUNDANGAS NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL	25/02/2019	USF	SP	SD
138. RENINNI TAQUINI	DISSERTAÇÃO	INTERNACIONALIZAÇÃO = EMI? EVIDÊNCIAS DO INGLÊS NA UFES	30/12/2020	UFES	ES	SD
139. ROBERTA MADEIRA DE MELO	DISSERTAÇÃO	OBJETOS DE COLEÇÃO, PESQUISA E EDUCAÇÃO: REPRESENTAÇÕES SOBRE OS POVOS INDÍGENAS NO MUSEU JÚLIO DE CASTILHOS (1901-1958)	24/07/2019	UFRGS	RS	S
140. ROMA GONCALVES LEMOS	DISSERTAÇÃO	POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL: ESCRITORES INDÍGENAS E LITERATURA INDÍGENA CONTEMPORÂNEA NA EDUCAÇÃO	23/08/2017	UFRRJ	RJ	SD
141. ROMULO RIBEIRO CAMBRAIA	DISSERTAÇÃO	“TÁ PENSANDO QUE TRAVESTI É BAGUNÇA?!” DECOLONIALIDADE E RESISTÊNCIA NAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS DE MACAPÁ, AP	16/04/2019	UNIFAP	AP	N

AUTORIA	TIPO	TÍTULO	ANO DE REGISTRO NO CATEDI/CAPES	IES	UF	REGIÃO
142. ROSANGELA PEREIRA DE OLIVEIRA	TESE	MANIFESTAÇÕES DECOLONIAIS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO ESCOLA NOVA SOCIEDADE – TERRITÓRIO DE (RE)EXISTÊNCIA	03/12/2020	UFMT	MT	CO
143. SABRINA AUGUSTA DA COSTA ARRAIS	DISSERTAÇÃO	APRENDER NO JARDIM DE BELAS FLORES: EDUCAÇÃO E SABERES DAS MULHERES NA REGIÃO DO SANTO DAIME	24/03/2021	UEPA	PA	N
144. SHIRLEI MARTINS DUARTE	DISSERTAÇÃO	LITERATURA E DIVERSIDADE: UM OLHAR SOBRE ALGUMAS OBRAS DESTINADAS AO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	28/02/2019	UEMG	MG	SD
145. SHIRLEY CRISTINA AMADOR BARBOSA	DISSERTAÇÃO	EDUCAÇÃO, RESISTÊNCIA E TRADIÇÃO ORAL: UMA FORMA OUTRA DE ENSINAR E APRENDER NA COMUNIDADE QUILOMBOLA VILA UNIÃO/CAMPINA, SALVATERRA-PA	28/08/2020	UEPA	PA	N
146. SIMONE CRISTINA SILVA SIMOES	DISSERTAÇÃO	CONCEPCOES DE GENERO E SEXUALIDADE NO CURSO DE PEDAGOGIA UFMA/CODO: CRIANDO ESPIRAIS DE CONHECIMENTO COM O OLHAR DISCENTE	25/09/2020	UFMA	MA	NE
147. SONIA MARIA VIEIRA DA SILVA	DISSERTAÇÃO	TRABALHADORAS DOMÉSTICAS NA EJA: UM ESTUDO A PARTIR DA PERSPECTIVA DECOLONIAL E DA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA	30/05/2016	UNIRIO	RJ	SD
148. STELA MACEDO LIMA	DISSERTAÇÃO	PENSADORES LATINO-AMERICANOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA DESCOLONIAL	27/02/2018	UNIPLAC	SC	S
149. STELA MARCIA MOREIRA ROSA	DISSERTAÇÃO	RECONHECIMENTO DE SABERES NO PROGRAMA MULHERES MIL: ENTRE A COLONIALIDADE DO PODER E DE GÊNERO	09/08/2016	UFSC	SC	S
150. SUELEN DE PONTES ALEXANDRE	DISSERTAÇÃO	A INCLUSÃO DA DIVERSIDADE NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA) NA PERSPECTIVA DAS EPISTEMOLOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS	27/03/2015	UNINOVE	SP	SD

AUTORIA	TIPO	TÍTULO	ANO DE REGISTRO NO CATEDI/CAPES	IES	UF	REGIÃO
151. SUELEN GONCALVES DOS ANJOS	DISSERTAÇÃO	HIP HOP E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS: UM ESTUDO A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DO COLETIVO FAMÍLIA HIP HOP, SANTA MARIA-DF	16/12/2019	UNB	DF	CO
152. SULIVAN FERREIRA DE SOUZA	DISSERTAÇÃO	COLONIALIDADE DO SABER NO ENSINO DE FILOSOFIA: UM ESTUDO EM DUAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE BELÉM	03/02/2017	UEPA	PA	N
153. SUSY ROCIO CONTENTO LOZANO	DISSERTAÇÃO	O LUGAR DA MEMÓRIA PALENQUERA, ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA ETNOEDUCATIVA EM SAN JOSÉ DE URÉ-COLÔMBIA, À LUZ DO PENSAMENTO DECOLONIAL.	30/08/2017	UFMG	MG	SD
154. TARYN SOFIA ABREU DOS SANTOS	DISSERTAÇÃO	A GINGA INTERCULTURAL ENTRE O SABER TRADICIONAL AFRO-BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: O CORPO EM FOCO NA COMUNIDADE SÃO FRANCISCO DO PARAGUAÇU/ BA	27/02/2020	UFTM	MG	SD
155. TEREZINHA DO SOCORRO LIRA PEREIRA	DISSERTAÇÃO	OS INDÍGENAS E O ENSINO SUPERIOR NA AMAZÔNIA: REALIDADE E PERSPECTIVAS DA POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ (2010 – 2015)	31/03/2017	UFOPA	PA	N
156. THAIS DE JESUS FERREIRA	TESE	EDUCAÇÃO E POÉTICA DO MOVIMENTO DECOLONIAL: DANÇA E INTERCULTURALIDADE QUILOMBOLA NA BAHIA E PARANÁ	15/10/2020	UFBA	BA	NE
157. THAIS TAVARES NOGUEIRA	DISSERTAÇÃO	PRÁTICAS EDUCATIVAS DA PAJELANÇA NA ILHA DE COLARES (PA): RESISTÊNCIA, SABERES E ANCESTRALIDADE	24/05/2019	UEPA	PA	N
158. THIAGO CONCEICAO PIRAJIRA	DISSERTAÇÃO	FORJAS PEDAGÓGICAS: RUPTURAS E REINVENÇÕES NAS CORPOREIDADES NEGRAS EM UM BLOCO DE CARNAVAL (PORTO ALEGRE, BRASIL)	25/07/2019	UFRGS	RS	S

AUTORIA			TIPO	TÍTULO	ANO DE REGISTRO NO CATEDI/CAPES	IES	UF	REGIÃO
159.	TREYCE ELLEN SILVA GOULART		DISSERTAÇÃO	NARRATIVAS ENTRECruzADAS DE PROFESSORAS NEGRAS: TRAJETÓRIAS, PACTOS POLÍTICOS E PRÁTICA DOCENTE	28/03/2016	FURG	RS	S
160.	VALDEMAR DE ASSIS LIMA		DISSERTAÇÃO	A EDUCAÇÃO MUSEAL NO PENSAMENTO MUSEOLÓGICO CONTEMPORÂNEO: MUSEALIDADE DA EDUCAÇÃO E DELINEAMENTOS PARA UMA PROPOSTA POLÍTICA EDUCACIONAL A PARTIR DO USO SOCIAL DA MEMÓRIA	07/12/2017	UFSC	SC	S
161.	VALERIA APARECIDA MENDONCA DE OLIVEIRA CALDERONI		TESE	PROFESSORES INDÍGENAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR: TRADUÇÕES E NEGOCIAÇÕES NA ESCOLA INDÍGENA ÑANDEJARA DA ALDEIA TE'YIKUE, CAARAPÓ/MS	25/02/2016	UCDBP	MS	CO
162.	VALERIA MARIA SANTANA OLIVEIRA		TESE	MEMÓRIA/IDENTIDADE XOKÓ: PRÁTICAS EDUCATIVAS E REINVENÇÃO DAS TRADIÇÕES	31/01/2018	UNIT	AL	NE
163.	VANESSA LEMOS DE TOLEDO		DISSERTAÇÃO	ASSÉDIO SEXUAL EM AMBIENTE ESCOLAR: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR E PEDAGOGIAS DESCOLONIAIS E FEMINISTAS	28/02/2020	UNISAL	SP	SD
164.	VANESSA NESBEDA DA SILVA GIL		TESE	PEDAGOGIA FEMINISTA DECOLONIAL: DECOLONIALIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS FEMINISTAS NA MARCHA MUNDIAL DAS MULHERES A PARTIR DOS QUATRO CAMPOS DE AÇÃO E DA 5ª AÇÃO INTERNACIONAL	29/03/2021	UNISINOS	RS	S
165.	VICTORIA SANTOS DE ABREU		DISSERTAÇÃO	ASSOCIAÇÃO DE MULHERES AGRICULTORAS (AMACAMPO): UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS SABERES DA PRODUÇÃO AGROECOLÓGICA DE MULHERES DO MST	30/09/2020	UEPA	PA	N
166.	VIVIAN FRAGA DA FONSECA		DISSERTAÇÃO	EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO POPULAR, MULTICULTURAL E DIALÓGICA NOS ESPAÇOS FORMAIS DE EDUCAÇÃO DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO RJ	22/03/2018	UFRJ	RJ	SD

AUTORIA		TIPO	TÍTULO	ANO DE REGISTRO NO CATEDI/CAPES	IES	UF	REGIÃO
167.	WAGNER VENTURA	MAYCRON	DISSERTAÇÃO	DOR LINDA: DA PRETAGOGIA AO PARANGADINKRA – ENCRUZILHANDO COSMOSENSAÇÕES COM CONHECIMENTOS DIDÁTICOS AFRRREFERENCIADOS	29/10/2018	UFC	CE NE
168.	YOHANA MARCELA SIERRA CASALLAS		DISSERTAÇÃO	EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA: UM ESPAÇO DE RESISTÊNCIA À COLONIALIDADE E SEUS MECANISMOS DE PODER	20/02/2020	UFMT	MT CO