

**DECOLONIZAR O POVO PARA DESCOLONIZAR OS SISTEMAS DE
EDUCAÇÃO: ENTRE AS FISSURAS E SEMEADURAS**

DECOLONIZE THE PEOPLE TO DECOLONIZE EDUCATION SYSTEMS: BETWEEN
THE CRACKS AND SEEDING

DECOLONIZAR EL PUEBLO PARA DESCOLONIZAR LOS SISTEMAS EDUCATIVOS:
ENTRE GRIETAS Y SIEMBRAS

Angelo Dantas de Oliveira¹ 0000-0001-8276-1214

Antônio Dias Nascimento² 0000-0002-3837-2032

Tânia Maria Hetkowski³ 0000-0001-5793-7898

¹ Secretaria de Educação do Estado da Bahia – Bahia, Brasil; angelodantas@yahoo.com.br

² Universidade do Estado da Bahia, UNEB – Salvador, Bahia, Brasil; adnascimento@uneb.br

³ Universidade do Estado da Bahia, UNEB – Salvador, Bahia, Brasil; taniah@uneb.br

RESUMO:

Este ensaio tem como objetivo refletir sobre as proposições epistemológicas acerca dos sistemas-mundo polarizados e simplistas, da racionalidade científica moderna ocidental, do pensamento ideológico eurocentrado e do modelo colonizador e capitalista que escraviza corpos, mentes, trajetórias e existências dos povos originários da Abya Yala, como os latinos americanos e os africanos. Por outro lado, este escrito tece contextos históricos de rupturas e desconstruções, que compõem as complexas realidades emergentes da América Latina, insurgentes de antíteses analíticas e constitutivas de outros olhares que apontam, teoricamente, à constituição de outras epistemologias do sul, subvertendo o olhar eurocêntrico e provocando fissuras no status quo da cientificidade hegemônica. Nesse interim, indagamos: a partir dessa perspectiva de ruptura epistêmica é possível decolonizar os sujeitos sociais como uma forma de descolonizar os sistemas econômicos e educacionais? Como efetivar epistemologias decoloniais em práticas descolonias? Este ensaio brinda o leitor com obras e conceitos estruturantes sobre colonialidade e colonização e traz potenciais reflexões sobre os sistemas educacionais em uma perspectiva decolonial, a partir da liberdade, da esperança, da re-existência e por um outro mundo possível.

Palavras-chave: epistemologias; decolonialidade; descolonialidade; educação.

ABSTRACT:

This essay aims to reflect on epistemological propositions about polarized and simplistic, from western modern scientific rationality, the eurocentric ideological thinking, and the colonizing and capitalist model that scrutinizes bodies, minds, trajectories, and existences of the indigenous peoples of Abya Yala, like Latin Americans and Africans. On the other hand, this writing weaves historical contexts of ruptures and deconstructions, which make up the complex emerging realities of Latin America, insurgents of analytical and constitutive antitheses of other views that point, theoretically, to the constitution of other epistemologies of the south, subverting the eurocentric gaze and provoking fissures in the status quo of hegemonic scientism. In the meantime, we inquired: from this perspective of epistemic rupture is it possible to decolonize social subjects as a way of decolonizing economic and educational systems? How

to make decolonial epistemologies be effective in decolonial practices? This essay weaves works and structuring concepts about coloniality and colonization, about world-system, and it brings potential reflections on educational systems from a decolonial perspective, from freedom, hope, and for another possible world.

Keywords: epistemologies; decoloniality; descoloniality; education.

RESUMEN:

Este ensayo tiene como objetivo reflexionar sobre las proposiciones epistemológicas acerca de los sistemas mundiales polarizados y simplistas, de la racionalidad científica occidental moderna, del pensamiento ideológico eurocéntrico y el modelo colonizador y capitalista que esclaviza cuerpos, mentes, trayectorias y existencias de los pueblos originarios de Abya Yala, como los latinoamericanos y africanos. Sin embargo, este escrito teje contextos históricos de rupturas y deconstrucciones, que configuran las complejas realidades emergentes de América Latina, insurgentes de antítesis analíticas y constitutivas de otras miradas que apuntan, teóricamente, a la constitución de otras epistemologías del sur, subvirtiendo la mirada eurocéntrica y provocando grietas en el status quo de la científicidad hegemónica. Mientras, preguntamos acerca de la perspectiva de una ruptura epistémica: ¿es posible decolonizar a los sujetos sociales como una forma de descolonizar los sistemas económicos y educativos? ¿Cómo implementar epistemologías decoloniales en prácticas descoloniales? Este ensayo presenta al lector obras y conceptos estructurantes sobre la colonialidad y la colonización y trae reflexiones potenciales sobre los sistemas educativos en una perspectiva decolonial, a partir de la libertad, la esperanza, la reexistencia y por otro mundo posible.

Palabras clave: epistemologías; decolonialidad; descolonialidad; educación.

Introdução

Pensar um outro mundo possível a ser construído, diante da realidade sistêmica perene e da subordinação colonizadora nos países do sul, é um desafio e um revés histórico de resistência e de re-existência. Resistir à manutenção de todo o constructo articulado pelas práticas de dominação e pela narrativa da modernidade, que visou amparar os processos de exploração impostos e perpetuados pelos colonizadores europeus sobre os demais continentes, e, em específico, sobre a Abya Yala (*tierra en plena madurez*), como eram chamadas as terras do lado de cá do atlântico pelos povos originários, antes de serem rebatizadas, pelo colonizador, de América hispânica ou Latina.

Resistir é o caminho para re-existir, o que exige conhecer a história dos povos originários em suas múltiplas temporalidades e espaços, para que, através dela, se identifique as brechas desconhecidas ou não identificadas pela modernidade colonial, e por meio delas, articular aproximações que fortaleçam a ruptura sistêmica e reconhecer os traços estruturantes da identidade dos povos originários, ou diaspóricos escravizados. Resistir, não apenas fisicamente, mas re-existir humanamente com traços éticos vinculantes à territorialidade e à ancestralidade socioculturais, sinalizando que as epistemologias do sul trazem como uma

postura crítica diante dos grupos sociais que foram historicamente marginalizados ou silenciados.

Ao traçar reflexões sobre a análise dos sistemas mundiais, Wallerstein (1999) propõe analisar como a investigação científica, consolidada desde o século XIX, concorreu para limitar as possibilidades de discussão e ampliação das análises sobre a realidade social dada, o que concorreu para criar e consolidar uma narrativa hegemônica e limitar a construção de novas bases de análise. O autor é categórico ao afirmar que a sua "[...]análise dos sistemas mundiais [...]" não se constitui como "[...] uma teoria sobre o mundo social, nem sobre uma parte dele [...]", mas se coloca como "[...] um protesto contra os modos pelos quais a investigação científica social foi estruturada para todos nós [...]", com pilares e "[...] um conjunto de pressupostos *a priori* quase sempre não-questionados[...]", (WALLERSTEIN, 1999, p 447, grifos do autor).

Na composição das críticas a estrutura do pensamento moderno ocidental, o sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2009, p. 03) traz, como uma de suas reflexões a percepção de que a modernidade se constituiu como "[...] um sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis". Entre o que se vê e o que se invisibiliza pelas múltiplas estratégias narrativas, nesse ponto, é possível fazer uma aproximação com Wallerstein, (1999) que, como aponta Marcon (2016, p.32), concorrem para "[...] fundamentar uma perspectiva epistêmica que supere binarismos, polarizações simplistas ou antinomias entre opressor/oprimido; colonizador/colonizado; dominante/dominado; micro/macro; nomotético/ideográfico [...]", tomados esses como elementos constitutivos do pensamento moderno ocidental.

Para transpor os fundamentos que consolidaram o pensamento moderno ocidental, é fundamental contextualizar a história, não apenas como ciência e seus estatutos temáticos, metódicos, metodológicos e técnicos, mas como expressão da construção de sociabilidades identitárias, legadas por meio das várias formas de registro (oralidades, escritas, simbologias), como modo de construir a sua existência nas múltiplas territorialidades, temporalidades e diversidade cultural. Nesse sentido, a história como potencializadora da construção e da reconstrução, não somente de narrativas, mas de compreensões crítico-reflexivas das múltiplas realidades, ocupa um lugar de centralidade ao garantir a possibilidade da ruptura dos silenciamentos que marcaram a trajetória das narrativas da existência dos povos originários da Abya Yala, e diaspóricos escravizados, como os africanos.

A educação gerada a partir de grupos e movimentos sociais, ocupam um espaço de múltiplas possibilidades e potencialidades, seja para consolidar o pensamento moderno ocidental como tem ocorrido nos últimos séculos ou, para resistir e romper com os enlaces desse pensamento, criando e apontando caminhos possíveis para a re-existência dos povos e comunidades violentados pelos processos da colonização perversa. Dessa maneira, se faz urgente outras possibilidades teóricas e epistemológicas, se faz emergente novas reconfigurações nos pilares do pensamento moderno ocidental, bem como se faz imperativo a concretização das pedagogias decoloniais do Sul, com valorização dos múltiplos territórios, do meio ambiente, das questões raciais e pluriétnicas, da cultura e dos costumes, da linguagem e das educações, numa busca de resistência e re-existência a partir da liberdade, esperança e ação transformadora.

Bordando reflexões desconstrutivas sobre a leitura decolonial do conhecimento

Aqui a proposição é refletir sobre as leituras possíveis sobre a construção dos elementos sistêmicos que mantem o padrão mundial do poder capitalista (QUIJANO, 2009), e perceber como o pensamento científico, e seus pressupostos epistêmicos, concorreram para a sua assunção na condição de paradigma hegemônico (MARCON, 2016), pois, apontar outros caminhos, requer conhecer os já percorridos, como sugere Wallerstein (1999, p. 447) ao sinalizar que “[...] é com base nas asserções científicas, vale dizer, com base nas asserções relacionadas com as possibilidades de conhecimento sistemático acerca da realidade social, que a análise dos sistemas mundiais desafia os modos de investigação predominantes”.

A análise dos sistemas mundiais ou do sistema-mundo, apresentada por Wallerstein (1999), surge como proposta de protesto diante das consagradas formas de investigação científica social geradas pela modernidade, concorre para sinalizar uma outra leitura possível para se compreender as amarras constitutivas do sistema capitalista predominante. Com o foco nas narrativas das ciências sociais e nas formas de analisá-las pela via da disciplinarização, o autor propõe uma ruptura do paradigma científico como parte do processo de uma reconfiguração epistemológica, capaz de apresentar outras realidades e leituras possíveis. O autor ressalta que, essas outras leituras possíveis devem oferecer dados convincentes, sem que tal condição seja restritiva a elaboração de novas formas de produção do conhecimento, para além do cientificismo moderno ocidental.

Ao criticar a preponderância analítica de algumas ciências sociais, coube também a Wallerstein (1999) questionar o estatuto das disciplinas (antropologia, economia, ciência política e sociologia), e, conseqüentemente, as verdades intelectualmente construídas por elas, a partir dos objetos que intencional e seletivamente escolhem para construir as suas narrativas. É através dessa compreensão que o autor mostra os caminhos percorridos pelas disciplinas para construir os sentidos das suas explicações, ou seja, promovendo recortes de uma realidade complexa e construindo por meio de métodos e técnicas, ideologicamente moldados, os seus pressupostos teóricos, doutrinariamente propagados pelos sistemas social, econômico, cultural, e, dentro destes, o de educação. Como corrobora Marcon ao dialogar com Wallerstein, sobre as perspectivas de superar os cânones do pensamento científico ocidental:

Wallerstein pergunta-se sobre as possibilidades da ciência e dá uma resposta positiva. ‘Só quando aceitamos que é impossível separar o saber do desejo começamos a conhecer melhor’, mas isso traz duas exigências: a) a exposição das premissas em termos analíticos e não acusador; b) a constituição de comunidades científicas com a participação de pesquisadores com distintas trajetórias biográficas e acadêmicas para estudar o mesmo problema e analisar os mesmos dados. (MARCON, 2016, p.43, grifos do autor).

É preciso constatar os fatos, as histórias e as materialidades objetivas, porque o fenômeno não é de assimilação, mas de enfrentamento das realidades, da superação de decolonizar o pensamento científico e de re-existir o patrulhamento das ideias emergentes frente ao pensamento eurocêntrico. As realidades complexas a serem estudados pela ciência social histórica, na perspectiva de Wallerstein, devem romper com a padronização das narrativas, e, conseqüentemente, com a hegemonização, historicamente construída, do capitalismo como único sistema possível.

Talvez a ciência social histórica deva começar com o abstrato e caminhar na direção do concreto, terminando com uma interpretação coerente dos processos de sistemas históricos particulares que explicam de maneira plausível o modo como eles seguiram uma via histórica particular. O determinado não é o simples, mas o complexo ou, na verdade, o hipercomplexo. E, naturalmente, nenhuma situação concreta e mais complexa do que os longos momentos de transição em que as mais simples coações se aniquilam. (WALLERSTEIN, 1999, p 469).

Na senda dessa discussão sobre a homogeneização das narrativas sobre os sistemas, Santos¹ (2009, p.29) evoca as reflexões sobre a construção do presente, sinalizando que, no

¹ As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos: ‘deste lado da linha’ e ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece como realidade, torna-se inexistente. (SANTOS, 2009, p. 23, grifos do autor).

contexto do pensamento abissal, o “[...] presente que vai sendo criado do outro lado da linha é tornado invisível ao ser reconceptualizado como o passado irreversível deste lado da linha [...]” de modo que “[...] inventa passados para dar lugar a um futuro único e homogêneo [...]”. Fato é que esse futuro, assim como o passado, materialmente nunca foi e nunca será homogêneo, consistindo em um conjunto de ações ideologicamente engendradas para manter o controle social dos povos colonizados. É nesse contexto, que, ao tratar do conhecimento e do direito modernos, o autor demonstra a construção das visibilidades e invisibilidades narrativas como forma de controle. Sobre o conhecimento destaca:

No campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia. O carácter exclusivo deste monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas científicas e não-científicas de verdade. [...]. Estas tensões entre a ciência, a filosofia e a teologia têm sido sempre altamente visíveis, mas como defendendo, todas elas têm lugar deste lado da linha. A sua visibilidade assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não encaixam em nenhuma destas formas de conhecer. Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas do outro lado da linha. Eles desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso. (SANTOS, 2009, p. 25).

A construção das narrativas de invisibilização está pautada na verdade científica moderna ocidental, que concorreu para silenciar os saberes e conhecimentos que não conseguiram controlar e dominar, ou seja, se a ciência, a filosofia e a teologia não conseguem dominar e controlar, negam. Assim, se constitui a redefinição dos territórios de domínios a partir do que se compreende válido para dar sentido às relações de produção e reprodução da vida em sociedade, seja na perspectiva material ou simbólica dessa existência. Nesse sentido, a imposição do conhecimento da ciência moderna ocidental, como baliza da verdade, configurou o que conhecemos como sistema mundo, ou seja, o capitalismo liberal mundializado. Santos (2009, p. 25, grifos do autor) assevera sobre o estatuto da verdade:

É inimaginável aplicar-lhes não só a distinção científica entre verdadeiro e falso, mas também as verdades inverificáveis da filosofia e da teologia que constituem o outro conhecimento aceitável deste lado da linha. Do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjectivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objectos ou matéria-prima para a inquirição científica. Assim, a linha visível que separa a ciência dos seus ‘outros’ modernos está assente na linha abissal invisível que separa de um lado, ciência, filosofia e teologia e, do outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem, nem aos critérios científicos de verdade, nem aos dos conhecimentos, reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia.

A verdade científica moderna ocidental foi o substrato utilizado para justificar todo o processo de colonização da América, sendo o colonialismo, a expressão sistêmica do que viria a ser o capitalismo e sua forma exploratória por meio dos processos de apagamentos do “outro lado da linha abissal” e a imposição de novas narrativas, conhecimentos, hábitos, fazeres e pensamentos eurocêntricos, subjugando os povos originários e sua existência. O colonialismo², calcado numa narrativa científica, coisificou o “outro” através da dominação física e simbólico-existencial, e transformou essa experiência, iniciada nas Américas, em um sistema mundial que, ao controlar as intersubjetividades, por meio de várias técnicas de subjugação, possibilitou constituir a colonialidade como conceito.

No decurso da evolução dessas características do poder actual foram-se configurando novas identidades societais da colonialidade – *índios, negros, azeitonados, amarelos, brancos, mestiços* – e as geoculturais do colonialismo, como *América, África, Extremo Oriente, Próximo Oriente* (as suas últimas, mais tarde, *Ásia, Ocidente* ou *Europa* (Europa Ocidental, depois). E as relações intersubjectivas correspondentes, nas quais se foram fundindo as experiências do colonialismo e da colonialidade com as necessidades do capitalismo, foram-se configurando como um novo universo de relações intersubjectivas de dominação sob hegemonia eurocentrada. Esse específico universo é o que será depois denominado como a *modernidade*. (QUIJANO, 2009, p. 74).

Romper com a colonialidade do poder tem sido o desafio epistêmico, teórico e político dos pensadores do sul, como uma forma de resistir a dominação colonizadora eurocêntrica, para garantir a re-existência dos elementos constitutivos dos modos de ser e viver dos povos originários. É nesse lugar que o autor tem contribuído com suas críticas, análises e proposições ao desconstruir e apresentar os enlaces que construíram o colonialismo do poder e a classificação social³, tomando como referência a compreensão de que “[...] no capitalismo mundial, são a questão do trabalho, da ‘raça’ e do ‘gênero’, as três instâncias centrais a respeito das quais se ordenam as relações de exploração/dominação/conflito.” (QUIJANO, 2009, p. 104, grifos do autor).

Nesta linha de reflexões tecida por Quijano (2009), Santos (2009) e Wallerstein (1999), surge uma outra possibilidade de leitura para a desconstrução dos pressupostos hegemônicos do pensamento científico eurocentrado, agora com um olhar nascido no sul e construído pelos sujeitos que historicamente foram marginalizados, ou seja, pelos povos ‘do lado de cá’.

² O colonialismo para Quijano (2009) se refere, estritamente, a uma estrutura de dominação onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma determinada população domina outra de diferente identidade, com sedes centrais localizadas noutra jurisdição territorial.

³ No contexto do capitalismo mundial, na história conhecida, pode-se verificar que nas relações de poder, certos atributos da espécie tiveram um papel central na classificação social das pessoas: sexo, idade e força de trabalho são mais antigos e, na América, acrescentou-se o fenótipo (QUIJANO, 2009).

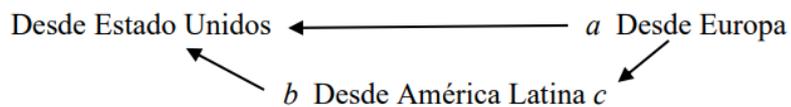
Para constituir a descolonização do pensamento científico, como forma de extrair a centralidade hegemônica da modernidade científica europeia e traçar novos caminhos para a re-existência dos elementos culturais dos povos originários da Abya Yala, se faz necessário decolonizar os sujeitos, individuais e coletivos, que foram subjugados e oprimidos nos últimos 500 anos pela sanha do projeto capitalista mundializado. Com esse intuito, emergem algumas reflexões sobre as formas de colonização e colonialidade na América, e, conseqüentemente, seus impactos para os silenciamentos da história dos povos originários e diaspóricos que, gradativamente, vem resistindo e, como sinaliza Walsh (2017), gritam pelas grietas, fendas e fissuras dos sistemas impostos, semeando resistências.

Costurando narrativas: entre reflexões decolônias e descolônias

Pensar a partir do sul, não quer dizer necessariamente falar desse espaço físico geográfico, mas sim romper o colonialismo epistemológico imposto às estruturas de saber, convertida em forma de poder e que “[...] conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade.” (SANTOS, 2009, p. 07). Nesse sentido, se faz necessário refletir sobre as matrizes de colonialismo, impostas na América, e conhecer a história da sua concretização para perceber as possibilidades de enfrentamento frente as amarras colonizadoras que persistem e que demandam libertação.

O texto *A outra história do império americano: a crise do colonialismo e a globalização exclusiva* de Dussel (2022, p. 17, grifos do autor), suscita uma imersão na história dos Estados Unidos como uma chance de reconstrução histórica da colonização dos territórios, dos espaços sociais, técnicos, culturais dos povos de Abya Ayala, onde “[...] en esta narrativa será cercana a los acontecimientos históricos norteamericanos, para tener una visión diversa a la habitual.” O que sugere mudança do lugar epistemológico e a forma de olhar a história dos Estados Unidos, ou seja, uma leitura para além do eurocentrismo, por um outro ângulo, outra visão a partir da América Latina, conforme trilátero aventado pelo autor.

Por otra parte, deberemos adoptar ante Estados Unidos una perspectiva diferente a la que han adoptado por ejemplo un A. de Tocqueville, M. Weber, Adorno o H. Arendt (desde Europa, *flecha a*), un S. Huntington (desde el mismo Estados Unidos), o desde Europa C. Offe⁴¹. Nuestra interpretación, desde América Latina (*flecha b*), se situará em otro ángulo del triángulo, y podrá corregir la visión europea (*flecha c*) todavía *eurocêntrica*.



Fonte: Dussel (2022, p. 17-18).

Ao propor uma reescrita da narrativa da história dos Estados Unidos, subvertendo o olhar eurocêntrico e deslocando para as narrativas vindas do sul, a *flecha c* provoca uma fissura no *status quo* da cientificidade hegemônica (*flecha a*), possibilitando exaltar as vozes dos povos originários e africanos que passaram pela diáspora colonizadora, que viveram, sentiram e sofreram as agressões do colonialismo europeu, extinguindo as linguagens, os costumes, as culturas, as socialidades e as formas de viver em sociedade. Segundo o autor, a *flecha b* é o potencial de libertação, pois ela sinaliza uma nova forma de se pensar Abya Yala, ou seja, um outro mundo possível.

Essas fissuras possibilitam a ressonância das vozes e dos gritos dos excluídos, pois quem grita pelas frestas, pelas grietas e pelas brechas reivindica a autoria de uma narrativa que se apresenta como decolonial, corrigindo as implacáveis visões eurocênicas. Nesse horizonte que se fazem presentes as esperanças, as utopias como “vir a ser” e como novas possibilidades de pensar as epistemologias do sul como vanguardistas das Américas saqueadas.

Esse pensamento desmistifica as narrativas colonizadoras que impõem um discurso sobre o desenvolvimento dos povos originários de forma linear e homogênea, pois “[...] todas estas posiciones caen en lo que en América Latina se denomina la falácia del desarrollo (*desarrollismo*), que significa que se piensa que todas las naciones siguen un mismo camino en su desarrollo económico, político o cultural.” (DUSSEL, 2022, p. 18). Nesse sentido, os Estados Unidos tiveram sua trajetória histórica distinta dos demais territórios da América, uma vez que foram explorados pelos colonos puritanos vindos da Inglaterra, fato que demarcou os aspectos estruturais dessa colonização caracterizada pela repressão e extermínio dos grupos antagônicos (indígenas, afro-americanos, brancos pobres, trabalhadores, imigrantes) à elite que se formava no período colonial, porém se perpetuou até o momento presente na estrutura do Estado e da sociedade estadunidense, uma espécie de limpeza étnica.

Resaltaremos lo frecuentemente olvidado, en especial la dominación, represión y hasta exterminio de la población indígena, de los esclavos afro, de los blancos pobres y principalmente los inmigrantes que por grandes oleadas fueron llegando al territorio norteamericano; y por último la opresión inmisericorde contra la izquierda, los movimientos obreros que sufrieron una persecución que frecuentemente se olvida u oculta. (DUSSEL, 2022, p. 19).

A marca que diferencia a colonização espanhola e portuguesa, da que ocorreu nos Estados Unidos está associado à sua formação já nas metrópoles. Enquanto os portugueses e espanhóis se projetaram além-mar para efetivar uma empreitada empresarial em nome de seus Estados-Nação recém instituídos, no território estadunidense a ocupação se deu por migrantes ingleses que traziam consigo uma outra missão: fundar uma nova nação marcada pela forte religiosidade e utopia cristãs, característica do período feudal na Inglaterra. Assim, afirma Dussel (2022, p.20),

Es justamente por los intentos de cumplir con su utopía cristiana que los señores feudales, las autoridades locales y la iglesia anglicana los perseguían, y por ello se *exiliaron* en América. Cultural y políticamente eran comunidades letradas, auto-reflexivas, críticas, mesiánicas, con fuerte disciplina y conciencia de su dignidad e independencia.

A independência na organização e tomada de decisões, constituídas como um legado trazido das comunidades inglesas, faz com que os colonos instituíam uma experiência política de autogoverno no território estadunidense durante a colonização, o que irá concorrer para sua diferenciação com as colônias espanho-lusitanas, que eram regidas por cartas régias, sem nenhuma autonomia dos donatários nas colônias, ou seja, a “América Latina fue gobernada siempre hasta la Independencia por medio de ‘reales cédulas’, simples decretos del Rey, sin ninguna intervención de la población española, criolla o mestiza colonial.” (DUSSEL, 2022, p. 22, grifos do autor). Desse modo, evidencia-se a colonização nas américas, de um lado transplantava-se o sistema mundo europeu e, de outro, constituía-se um sistema de subalternidade que condenavam os povos originários à invisibilidade.

No contexto da interação cultural da América do Norte, entre os colonos ingleses e os povos originários, aqueles optaram pelo extermínio dos diferentes que viviam outras religiosidades, costumes, linguagens e modelos sociais baseados na mãe-terra. O distanciamento e falta de convivência dos ingleses com outros povos, concorreu para ampliar o racismo com as matrizes africanas e, conseqüentemente, resultou no seu aniquilamento.

Inglaterra no había tenido en su historia grandes contactos con razas africanas del sur. Su situación geográfica le impedía haber convivido con los nordafricanos como España. En efecto, la península Ibérica había tenido convivencia desde siempre con los musulmanes, bereberes, de religión islámica. Miguel de Cervantes en dos ocasiones fue esclavo de señores del Norte de África, de raza negra y musulmanes. Sabía de su cultura, riqueza y refinamiento. Todo ello no lo habían podido vivir las islas Británicas. Por ello, los colonos no supieron cómo enfrentar a un pueblo completamente distinto desde un punto de vista cultural y de una raza desconocida, en un nivel civilizatorio que no había alcanzado la revolución urbana como los mayas, aztecas o incas. Su racismo no tuvo límites, fue una experiencia inesperada para la

que no estaban preparados. Pero siendo tan religiosos hacia ‘dentro’ de la comunidad de colonos, hacia ‘afuera’ no pudieron concebir la tarea de um proceso de cristianización de esos pueblos, tal como el emprendido en América Latina. Por ello, aún más duramente que los hispánicos, aniquilaron a los pueblos indígenas. (DUSSEL, 2022, p.27, grifos do autor).

A marca da colonização nos Estados Unidos se constituiu diante de um cenário caracterizado por um extermínio dos povos originários foi total, consolidando e materializando a essência do pensamento abissal retratado por Santos (2009), que mostra o contexto da construção do colonialismo a partir da apropriação e da violência, as quais se tornam profundamente abissais nas dimensões jurídica e epistemológica.

Essas se constituem, no contexto do pensamento eurocêntrico, as bases que sustentam o sistema colonial que, em geral, e diante das realidades dos territórios colonizados, “[...] a apropriação envolve incorporação, cooptação e assimilação, enquanto a violência implica destruição física, material, cultural e humana [...] na prática, é profunda a interligação entre a apropriação e a violência.” (SANTOS, 2009, p.105). Aqui é fundamental destacar que a violência ganha uma caracterização racial, ou seja, os colonizadores europeus, para dominar, negam o estatuto de humanidade dos outros, os não brancos, sejam eles parte dos povos originários ou diaspóricos africanos, como registra Dussel (2022, p. 32, grifos do autor) ao mostrar como os escravizados africanos foram tratados:

El trato inhumano, la explotación ilimitada, la falta de respeto de su intimidad, y otros modos cotidianos brutales instauró un ‘racismo’ que perdurará hasta el presente, y cuyas características nunca habían existido en la historia de la humanidad: es el *racismo moderno*, eurocéntrico, capitalista y colonial – que deshumaniza al trabajador como pura mediación para el aumento de la ganancia, en este caso de las nacientes plantaciones tropicales.

É possível, diante do exemplo da colonização europeia nos Estados Unidos, compreender o que aponta Quijano (2009) quando traz outra perspectiva de interpretação sobre as formas de separação entre os indivíduos na sociedade, incluindo outras características que não apenas a relação de trabalho e de produção. Para isso, propôs um outro olhar sobre a “*Teoria das Classes Sociais*”, consolidada pelo pensamento moderno eurocentrado, e sugeriu a perspectiva da “*Teoria da Classificação Social*”.

Sua proposição foi refletir sobre as possibilidades e opções utilizadas para classificar as pessoas a partir da eleição de algumas características e diferenciais, ressaltando que não há “[...] realmente nada fundamental a ganhar se são estas ou aquelas características que se escolhem,

ou devem ser escolhidas, para que a operação classificatória seja menos ‘ideológica’ e se torne mais ‘objectiva’ (QUIJANO, 2009, p 100, grifos do autor). Nesse sentido, faz uma crítica ao pensamento científico eurocentrado, e a sua suposta leitura objetiva da realidade social, que, claramente, é ideológica. Assim, ao optar pela teoria da Classificação social histórica, o autor a descreve da seguinte forma:

E a classificação social refere-se aos lugares e aos papéis das gentes no controlo do trabalho, dos seus recursos (incluindo os da natureza) e seus produtos; do sexo e seus produtos; da subjectividade e dos seus produtos (antes de tudo o imaginário e o conhecimento); e da autoridade, dos seus recursos e dos seus produtos. (QUIJANO, 2009, p 100).

A perspectiva de Quijano possibilita uma aproximação com os gritos sinalizados por Walsh (2017, p. 23) diante da compreensão da realidade vivida pelo excluídos, ou seja, “[...] no es um grito que necesariamente o siempre se puede oír [...]”, e que “[...] no viene de um análisis académico sino de unos sentires sentidos y vividos, que nacen de la indignación, rabia, dolor y horror [...]”. Para a autora, é necessário gritar contra todas as formas de opressão e mais que isso, devem ser “[...] mecanismos, estrategias y acciones de lucha, rebeldia, resistencia, desobediencia, insurgencia, ruptura y transgresión ante la condición impuesta de silenciamientos.” (WALSH, 2017, p. 23). Gritos que transpõem as fissuras e as brechas dos sistemas-mundo eurocentrista e, impõem transformações subjetivas, conhecimentos que foram invisibilizados, corpos que foram violentados e territórios e natureza que foram devastados.

Os silenciamentos foram rompidos, segundo Dussel (2022), através de movimentos que surgem da América Latina e ecoam para o mundo, criando ressonâncias que aproximam as vozes silenciadas e geram forças sociais levam à resistência e à re-existência dos povos do sul, a partir da compreensão de que um outro mundo é possível. Como exemplo, no ano de 2001, houve a realização do Fórum Social Mundial⁴ para criar uma rede entre os novos Movimentos Sociais, oportunizando o surgimento de uma Filosofia Política.

Estos Nuevos Movimientos Sociales necesitan una nueva teoría filosóficopolítica, de carácter popular, y en relación al Estado territorial particular y a su articulación en el nivel mundial. Al fenómeno de la globalización ‘desde arriba’ es necesario oponerle una globalización democrática descolonizadora ‘desde abajo’. La consigna que se fue imponiendo en este nuevo *altermundismo* descolonizador fue el ya conocido postulado que abre todo otro postulado político: ¡Otro mundo es posible!. (DUSSEL, 2015, p.63, grifos do autor).

⁴ O I Fórum Social Mundial, foi realizado na cidade de Porto Alegre/RS com a expansão nos anos subsequentes para outros continentes.

Em sendo assim, outros caminhos serão possíveis a partir das fissuras e das novas utopias, onde há “[...] esperanza de cambiar o transformar el sistema capitalista /moderno /colonial /heteropatriarcal em su conjunto y totalidad, y de creer que outro mundo a nível global realmente es posible” (WALSH, 2017, p.39) através do esperar, proposto por Paulo Freire, como prática consciente e crítica da transformação do mundo e da vida dos subjugados e oprimidos.

A autora sinaliza que a esperança está nas pequenas ações (protestos, greves, denúncias), que teimosamente questionam, desafiam e transgridem a ordem hegemônica prescrita pelo capitalismo, ou seja, são fissuras constituídas a partir de ações político-epistêmicas que enfrentam as totalidades impostas.

Las grietas entonces son lugar del hacer práctico-teórico y, sin duda, político-pedagógico, de las esperanzas –de esperanzarespequeñas. Son parte del cómo de las rupturas, transgresiones y desplazamientos de la razón y lógica occidental y monocultural, de la desobediencia a esta razón y lógica como únicas y, a la vez, la desobediencia al orden moderno/colonial. Ahí en las grietas es donde empieza a entretejerse y sembrarse, sin duda, procesos, prácticas y posibilidades de lo intercultural y decolonial, no como sustantivos fijos sino como ‘verbalidades’ (para usar la expresión de Vázquez) que suscitan su hacer activo, su acción. (WALSH, 2017, p. 44, grifos da autora).

Para Walsh (2017), Dussel (2022) e Freire (1987), uma ética da transformação capaz de criar ou outro mundo possível, se constrói na praxis, na consciência e na ação entre os homens. Essa transformação demanda rupturas no sistema-mundo hegemônico e, essas rupturas se dão através dos efeitos de vizinhança, do movimento dos debaixo, das comunidades solidárias, das mobilizações identitárias, de coletivos críticos e da construção de epistemologias insurgentes.

Me refiero a las prácticas accionales, las apuestas praxísticas-políticas y los procesos metodológicos y organizativos que empleamos e inventamos tanto para luchar en contra del proyecto guerra-muerte como para crear, posibilitar y afirmar la vida fuera de la lógica-estructura-sistema imperante, o por lo menos en sus fissuras. (WALSH, 2017, p. 49).

O projeto que visa criar um outro mundo possível, deve partir, pedagogicamente, da formação da consciência crítica através de práticas decoloniais, tomando a história dos povos excluídos e silenciados como pilar para des-colonizar os sistemas opressivos, pois o grito coletivo dos oprimidos, através fissuras, semeiam esperança e liberdade, “[...] cultivando maneras-otras (inter-culturales, inter-epistémicas, inter-relacionales y decoloniales) de ser, saber, sentir, pensar y con-vivir en, desde y con esos territorios de Abya Yala.” (WALSH, 2017, p. 50).

Tecendo narrativas: decolonizar os sujeitos para decolonizar os sistemas

Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 1987).

A obra *Pedagogías Decoloniales. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir*, organizada por Catherine Walsh (2017), apresenta um conjunto de possibilidades e de práticas decoloniais, concretizadas e exercidas através dos sistemas institucionalizados de educação e de movimentos educativos e pedagógicos que atuam como espaços alternativos de formação de consciência crítica.

Uma das questões, destacadas pela autora, são as experiências educacionais e pedagógicas construídas na América Latina, que rompem com a estrutura institucionalizada da escolarização baseada no pensamento científico da modernidade europeia, as quais sinalizam alternativas à construção de perspectivas de re-existência e re-humanização. Ou seja, as pedagogias como práticas insurgentes, como estratégias de enfretamento e metodologias de liberdade política, são potenciais a reassunção da história dos povos originários de Abya Yala das Américas, com enraizamento territorial e com sentimento de pertença às suas origens.

Nessa caminhada pela resistência e re-humanização, a pedagogia crítica de Paulo Freire (1987) afirma que a conscientização não pode existir fora da práxis, sem o ato da ação e da reflexão, ou seja a crítica e a conscientização da realidade acontece pelos homens e entre pelos homens através de uma práxis libertadora social, as quais apontam para a indispensável prática decolonial.

De esta manera y en el ambiente actual suramericano y abya-yaleano, es oportuno retomar la pedagogía en su aspecto praxístico, meditando en su uso estratégico-accional como radical conductor de y hacia comprensiones, posturas y pensamientos no sólo críticos sino de carácter imperativo y proyecto decoloniales. (WALSH, 2017, p. 31).

Walsh (2016) dedica o texto “¿Interculturalidad y (De)Colonialidad? Gritos, Grietas y Siembras Desde Abya Yala” a Paulo Freire, a quem chama de “[...] amigo, colega, compañero, abuelo-guía ancestral [...]”. (WALSH, 2016, p. 01). Tal dedicatória, para além de uma defesa do legado de Freire à educação, que está sob forte ataque de movimentos políticos conservadores e anacrônicos como da Escola Sem Partido, é a reafirmação de uma de suas teses mais significativas, a de que “No hay una educación neutra”. (WALSH, 2016, p. 01).

A tese de que não há uma neutralidade na educação, diante de um cenário histórico como o da América colonizada, deveria ser o elemento catalisador de todos os sujeitos que pretendem transformar os sistemas institucionalizados de educação e escolarização. Não será possível reconfigurar os sistemas de educação sem que os sujeitos se libertem das teias da colonialidade eurocêntrica, para que, desta forma, ao romper a sua condição de oprimido, como diria Freire (1987), crie as condições para descolonizar, ou seja, retirar os opressores do comando do sistema. É nessa senda que se inscreve o trabalho intelectual de Freire, ao trazer, na obra *Pedagogia do Oprimido*, a sinalização de como se pode construir uma educação numa perspectiva crítica e transformadora.

Com a construção de suas compreensões teórico-epistemológicas pautadas na perspectiva de que “[...] a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos [...]” é “[...] libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 1987, p.16). O autor desenvolveu um constructo metodológico que se propôs a alfabetizar os sujeitos adultos como uma forma de conscientizá-los, através da leitura do mundo e da palavra, a fim de enfrentar os processos de desumanização trazidos pelo sistema dominante. Afirma ele:

O problema de sua humanização, apesar de sempre dever haver sido, de um ponto de vista axiológico, o seu problema central, assume, hoje, caráter de preocupação iniludível. Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, em reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação, que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização. (FREIRE, 1987, p.16).

Ao colocarmos a *Pedagogia do Oprimido* como uma das obras intelectuais que inauguram os ensaios decolônias com os olhares e a criticidade dos pensadores do sul, se pode que, ao buscar a sua autonomia, os sujeitos oprimidos re-constroem a sua história, e conquistam a sua liberdade ao tomá-las nas mãos, não como uma doação, mas como superação, pois, “[...] transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens” (FREIRE, 1987, p. 20). Ao ser posta como tarefa histórica, essa transformação da realidade histórica passa por mudanças na forma de educar e de escolarizar, é o que Freire faz com suas críticas ao sistema de educação e seus métodos e técnicas de ensino, alcunhados de educação bancária.

Assim, a ação política libertadora dos sujeitos que conduzem os sistemas de educação, através da interação crítico-libertadora com os sujeitos oprimidos, faz com que ambos se libertem por meio da educação. Nessa relação: “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa.” (FREIRE, 1987, p. 40).

A educação numa perspectiva libertária, como a defendida pelo autor, se coloca como uma ação coletiva que pode romper com as estruturas hegemônicas, que se alinhadas com as lideranças revolucionárias, podem enfrentar a *consciência colonizada*, haja vista, “[...] ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão [...]” (FREIRE, 1987, p.28). Nesse sentido, aponta para um dos seus pilares de compreensão dos processos transformadores da educação e da sociedade, o da *práxis*, ou seja, dos processos em que “[...] a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática [...]” e essa “[...] se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica [...]”. (FREIRE, 1987, p. 29). Assim, denominada de ação transformadora, que se constitui na possibilidade de transformação através da reflexão e da ação, pois, “[...] assim como o opressor, para oprimir, precisa de uma teoria da ação opressora, os oprimidos para se libertarem, igualmente necessitam de uma teoria de sua ação[...]” (FREIRE, 1987, p.114).

A teoria da ação, em Freire, foi uma precursora das reflexões que se colocam os pensadores que tratam sobre epistemologias do sul, como uma referência para construir um novo mundo ou uma nova realidade, historicamente possível. Como nos mostra Marcon (2015) no texto *Epistemologia e política educacional: contribuições de Santos e Wallerstein*, em que apresenta as contribuições destes dois pensadores para questionar os pressupostos epistemológicos eurocentrados, fundamentos importantes para conhecer as experiências positivas das políticas educacionais, para resistir aos processos colonizadores.

O desafio para as políticas educacionais é de como ressignificar as experiências propositivas que resistiram às investidas dos diversos colonizadores e das diversas formas de opressão, mas que carregam consigo elementos propositivos que podem contribuir de modo decisivo tanto na avaliação do passado quanto na projeção futura. (MARCON, 2015, p. 51).

A proposição suscitada por Marcon (2015), os estudos de Rigal (2000) sobre *A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século*, os escritos de Flecha e Tortajada (2000) *Desafios e saídas educativas na entrada do século*, abrem diálogos sobre escolas democráticas e libertadoras, processos educativos decoloniais, ressurgência de novas éticas humanas e epistemologias sulistas. Enquanto Rigal (2000, p.171) nos “[...] convoca à celebração de uma aposta no futuro e à reflexão sobre o tempo ido nos diversos âmbitos da vida da humanidade[...]”, Flecha e Tortajada (2000, p. 21) nos convidam “[...] para refletirmos sobre como será e como deveria ser a educação nos próximos anos, propomos cinco tendências principais em duas grandes partes.”.

Rigal (2000) na sua convocação propõem uma discussão centrada em reflexões teóricas e epistemológicas que giram em torno da modernidade e da pós-modernidade, mas que apontem caminhos para re-pensar a função social da escola, enquanto instituição, e dos processos de escolarização, no contexto das crises vivenciadas ou criadas pelo sistema capitalista. A crise, dever ser compreendida, na sinalização do autor, a partir da definição concebida por Gramsci, ou seja, como um momento de passagem entre o velho que se desfaz e o novo que está sendo construindo, compondo assim, um ambiente de incertezas, que atravessam inclusive, a educação.

Podemos afirmar que crise, incerteza e fragmentação também atravessam o campo da educação e determinam boa parte dos debates e dos discursos atuais. Momento, além disso, em que o incompleto e o efêmero parecem caracterizar aqueles e colocam a interrogação de se o novo tempo não será de crise permanente, de vertiginosa e heterogêneas provisioriedades (RIGAL, 2000, p.171).

Ao trazer uma proposição de reflexão crítica e desconstrutiva, o autor sinaliza que a crise é cultural e, conseqüentemente, afeta a educação, a qual não tem um único formato e conflituam com alguns conceitos como universalidade e globalização. Da mesma forma mostra a complexidade do caminho educacional, onde as crises devem considerar os diversos tempos e condições históricas à sua constituição, instituindo uma compreensão essencial para que ocorra a decolonialidade dos sujeitos e, uma consciência crítica da realidade para que possam descolonizar os sistemas.

Rigal sinaliza três marcos referenciais (a preocupação ética, a preocupação política e a preocupação epistemológica) para pensar a escola e a educação para o século XIX. Dentre elas, merece destaque a preocupação política, pois a partir dela o autor se propõe a refletir sobre como a educação pode ser utilizada como instrumento de legitimação do poder. Assinala que a preocupação política visa “[...] relacionar permanentemente a questão da educação com a questão da construção, apropriação, legitimação e distribuição do poder na sociedade, bem como a construção de estruturas de poder que estabelecem relações de dominação e de subalternidade” (RIGAL, 2000, p. 171).

Compreender as estruturas sistêmicas da educação, e, como elas foram utilizadas nos processos de colonização e colonialidade, é fundamental não somente para ressignificar, mas para apontar caminhos que levam a resistir e construir alternativas, ou seja, é necessário encontrar as fissuras e soltar os gritos para, em práxis decoloniais, promover sementeiras de esperança.

Fundamental perceber como a colonização europeia, na América Latina, ocupou o espaço físico e de poder político do lado de cá do Atlântico e, imediatamente, procurou

concretizar seu projeto de colonialidade imprimindo a sua marca de dominação dos sujeitos subjulgando sua história, sua cultura e seus antepassados, utilizando como ferramenta à homogeneização cultural os espaços da Escola. Nesta linha o autor traz reflexões sobre o processo de escolarização na América Latina, afirmando que a mesma foi “Transmissora por excelência de uma cultura homogênea, sem brechas, nem diferenças, aspirava assim a produzir um tipo de sujeito apto a adaptar-se às exigências políticas e sociais que a classe dominante perseguia.” (RIGAL, 2000, p. 176).

Como romper com o processo de homogeneização dos discursos e das práticas de silenciamentos que negava as diferenças culturais existentes, perante a colonização, na e da América? Como a escolarização foi utilizada para materializar e consolidar os projetos de colonização e colonialidade? Estas questões, a partir dos escritos de Rigal (2000), percebemos que houve um caminho reformista e não revolucionário para o seu enfrentamento, ou seja, faz-se necessário fazer reflexões epistemológicas sobre as bases que foram sendo constituídas pelo neoliberalismo e o neoconservadorismo e, apontar para uma outra escola possível, baseada na crítica e na democracia.

Pensamos que, a partir do pensamento crítico, podem ser trazidas contribuições para essa reinvenção da escola no começo do século XXI. Pensar a escola a partir dessas raízes parece ser um exercício de autonomia intelectual que permite transcender os estreitos limites unidirecionais do discurso hegemônico e sua tecnocrática lógica da racionalidade instrumental que tão aiosamente vigoram nas políticas educativas nacionais. (RIGAL, 2000, p. 192).

Corroborando com a importância de uma outra educação, Flecha e Tortajada (2000) se depararam com o desafio de pensar a educação para o século XXI, destacando que não se deve fazer uma leitura da realidade a partir de um ponto de vista da crise, mas sim pela transformação. Com isso, propõem fazer a discussão a partir de cinco tendências (socioeconômica, sociocultural, uma cultura educativa que transforme, aprendizagem dialógica, transformação de escolas em comunidades de aprendizagem). Ao dialogar, especialmente sobre as mudanças socioeconômicas e as mudanças em nível sociocultural, enquanto primeira e segunda tendências, os autores promovem uma reflexão sobre o panorama histórico que conduziu a sociedade industrial à sociedade da informação, como parte de um conjunto de transformações tecnológicas que, conseqüentemente, modificou as bases dos processos de produção. No entanto, ressaltam (FLECHA; TORTAJADA, 2000, p 22) que “[...] não se deve confundir uma mudança no processo de produção com uma mudança no modo de produção[...]”, ou seja, o

mundo continua a ser capitalista e as bases da colonização também, já que “[...] nossa sociedade não é pós-capitalista, e sim capitalista[...]”.

Em mantendo suas bases calcadas no capitalismo e na sua forma de produção da vida, a educação continua a serviço desse projeto, modificando a sua forma de priorizar os saberes, que agora está direcionada para a sociedade da informação. Essa sociedade prioriza certas habilidades e, separa os sujeitos entre aqueles que não possuem competências para criar e tratar das informações daqueles que possuem conhecimentos adequados às dinâmicas da rede informacional, produzindo uma nova forma de exclusão. Nesse contexto, os educadores e educadoras têm o relevante papel de,

[...] conhecer a sociedade em que vivemos e as mudanças geradas para potencializar não apenas as competências dos grupos privilegiados, mas também as competências requeridas socialmente, porém a partir da consideração de todos os saberes. (FLECHA; TORTAJADA, 2000, p. 25).

Com as transformações socioeconômicas, a sociedade da informação impactou as relações socioculturais, principalmente no tocante aos sentidos da liberdade e dos valores da sociedade capitalista. Segundo os autores, o que sustenta essas transformações, por um lado é a priorização da “[...] lógica utilitarista baseada na racionalidade conciliada aos fins das ações[...]” e, por outro, o “[...] discurso conservador que, mais do que considerar a imposição ou a colonização da lógica sistêmica, postula o desaparecimento dos valores e culpa pela situação de determinados coletivos.” (FLECHA; TORTAJADA, 2000, p. 25). Para promover a superação da estrutura da educação, que consolida esses pilares de dominação, é necessário compreender as bases epistemológicas da modernidade que impõem valores hegemônicos de uma cultura dominante e eurocêntrica para tecer novas propositivas para uma educação decolonial.

Insistir nessa concepção é caminhar para o fracasso e para a imposição de modelos obsoletos que só serão úteis para os grupos privilegiados e que condenarão os demais à exclusão. A sociedade informacional requer uma educação intercultural quanto aos conhecimentos e aos valores, assim como a vontade de corrigir a desigualdade das situações e das oportunidades. (FLECHA; TORTAJADA, 2000, p. 27).

Para corrigir as desigualdades, é necessário mais que a compreensão histórica dos processos de exclusão, impostos pela colonização, é fundamental agir criticamente como sujeito autônomo em processo de formação, que compreende sua condição humana em constante transformação. A reflexão, dos autores, sobre a crise da escola sugere que “[...] primeiramente devemos deixar de falar do óbvio, justificando assim não fazer opções ou, o que dá na mesma,

atuar como Freire, passando da cultura da queixa para a cultura da transformação”. (FLECHA; TORTAJADA, 2000, p. 29).

Se devemos buscar efetivar uma cultura da transformação, diante da sociedade da informação, é necessário decolonizar a compreensão que se tem das propostas educacionais que estão focadas nas habilidades comunicativas, e garantir que, por meio da interação dialógica, os grupos sociais, historicamente silenciados ou excluídos, possam libertar os seus gritos inclusive através da educação.

A educação na sociedade da informação deve basear-se na utilização de habilidades comunicativas, de tal modo que nos permita participar mais ativamente e de forma mais crítica e reflexiva na sociedade. Se pretendemos superar a desigualdade que gera o reconhecimento de determinadas habilidades e a exclusão daquelas pessoas que não têm acesso ao processamento da informação, devemos pensar sobre que tipo de habilidades está sendo potencializadas nos contextos formativos e se com isso é facilitada a interpretação da realidade a partir de uma perspectiva transformadora. (FLECHA; TORTAJADA, 2000, p. 31).

Todo o processo de transformação deve ser conduzido por uma práxis calcada em reflexões teóricas e epistemológicas consistentes, alinhadas à uma compreensão de dois elementos centrais para compreender os processos de colonialidade e de decolonialidade, a moral e a ética. Para referendar esses conceitos, Nascimento (2008), no texto *O difícil Caminho da Ética na Contemporaneidade: uma Leitura de Zygmunt Bauman*, propõe ampliar as discussões sobre o pensamento de Bauman e disserta suas vivências junto aos movimentos sociais, sintetizando a essência de Freire ao conceituar a práxis como ação refletida criticamente por um sujeito conscientemente autônomo e, essencialmente, humano.

Assumindo-se como verdadeira a premissa de que são as ações morais que tornam possível a vida em comum e diante da quase evidente convicção de que a moralidade perdeu o sentido dentro do arranjo societário, torna-se urgente a construção de horizontes que nos ajudem, sobretudo como educadores e agentes sociais de mudança, a sonhar com novos caminhos em direção a um futuro mais harmonioso. (NASCIMENTO, 2008, p.19).

Para que haja um entendimento acerca da moralidade, o autor, faz uma imersão nos conceitos de modernidade, pós-modernidade e contemporaneidade. A ideia de modernidade é definida “[...] como um esforço intelectual para desenvolver a ciência objetiva, a moralidade e a lei universais e a arte autônoma nos termos da própria lógica interna destas.” (NASCIMENTO, 2008, p. 19). A ideia de pós-modernidade “[...] expressa-se como sendo o que vem depois da modernidade e não necessariamente o que lhe é contrário. Abandona-se o projeto moderno e novas relações vão sendo estabelecidas.” (NASCIMENTO, 2008, p.19).

O projeto de sociedade que sobressai consiste numa busca que está para além do que propôs a pós-modernidade, ou seja, a superação temporal e cronológica da modernidade. Nesse sentido a ideia de contemporaneidade transcende as outras duas, pois traz consigo os elementos fomentadores da transformação dos sujeitos, na individualidade e na coletividade, principalmente re-afirmando a condição humana dos sujeitos históricos.

Daí que, por não se reconhecer ainda um fim da modernidade e, ao mesmo tempo, por se aspirar um modo de ser e de se estar no mundo, baseados na ideia de autonomia de diálogo, de convivência pacífica e de valorização da vida, assume-se, neste caso, a ideia de contemporaneidade que, por sua vez, identifica-se com a ideia de pós-modernidade no sentido construtivo. (NASCIMENTO, 2008, p. 20).

Para o autor, os educadores estão na condição de agentes sociais de mudança e precisam analisar os processos gerados pela modernidade no cotidiano da escola, visualizando caminhos para romper com as narrativas construídas pela colonialidade epistemológica. Neste contexto, a ética emerge como centralidade para o “[...] enfrentamento de outras tantas que nos aparecem de maneira fragmentada, como a sustentabilidade do planeta, identidade, alteridade, diferença, participação, direitos humanos e outras.” (NASCIMENTO, 2008, p. 20).

A ética é inerente à condição humana e os educadores, como agentes de transformação, têm um papel fundamental no fomento de novas utopias e da renovação das esperanças pela construção de outros mundos possíveis, buscando caminhos de rompimento com a tradição e de construção de novos horizontes decoloniais.

Conclusão

Dos Retalhos: Resistir para Re-existir

Romper as estruturas de dominação que constituíram o projeto da modernidade capitalista, por meio de narrativas de poder e pelo discurso da ciência “objetiva”, é uma ação que já está em curso. Essa nova ação, através das brechas e fissuras, está semeando contra narrativas epistemológicas, como as advindas do sul, mais especificamente aquelas que advêm da *Abya Yala*, com suas marcas configuradas pela etnicidade, pelas questões de gênero, pela oralidade ressurgente, pela compreensão dos elementos constitutivos da ancestralidade dos povos originários e diaspóricos, como os africanos.

Através de contra narrativas surgem elementos desconstrutivos da colonização, enquanto projeto de ocupação territorial e implementação das estruturas institucionalizadas de

dominação, estas que constituem o projeto do capitalismo na modernidade. Nesse sentido, despontam outros processos civilizatórios (conscientização, afirmação de subjetividades, autonomia, solidariedade) que serão utilizados para construir e fortalecer os movimentos de decolonialidade. Esses têm o condão de re-humanizar os sujeitos e garantir o seu direito de “gritar” a sua história silenciada pela dominação de suas almas e pela descaracterização de seus corpos.

Os movimentos decoloniais romperam os grilhões por meio das frestas sorrateiras do sistema hegemônico dominante e, ao construir pontes entre os povos excluídos e silenciados, o seu diálogo tem fortalecido as resistências e criado espaços para efetivar outras trilhas possíveis, face aos sistemas mundiais e da colonialidade do poder.

Muitas são as experiências decoloniais e descolonias já vivenciadas por toda a Abya Yala. Essas têm se constituído como formas enfrentamento direto às colonialidades do poder, tais como os Zapatistas no México; os povos originários e de diáspora africana nos Estados Unidos; os novos movimentos sociais pela moradia e terra no Brasil, movimentos indígenas na Bolívia, os piqueteros na Argentina entre outros. O sufocamento, por mais brutal que tenha sido, teve resistências por estes coletivos, o que fez com que esses povos re-existissem. A resistência motivou a re-existência.

Todo esse processo de lutas pela decolonização dos sujeitos deve ter como propósito essencial a descolonização dos sistemas. Esses que constituem a estrutura agregadora dos elementos de dominação (material e cultural) e, é na ação de transformação dos sujeitos por meio de uma pedagogia crítico-transformadora, que poderá materializar-se a utopia de um outro mundo possível, através de um conjunto articulado de ações de resistência e re-existência, não somente para os povos da Abya Yala, mas para todos os povos excluídos do mundo.

Referências

- DUSSEL, Enrique. **Política de la Liberación**: Volumen III. Crítica Creadora. 1ª ed. Madrid: Trotta, S.A, 2022.
- FLECHA, Ramón; TORTAJADA, Iolanda. Desafios e saídas educativas na entrada do século. *In*: IMBERNÓN, Francisco; ROSA, Ernani (org.). **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 21 - 36.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- MARCON, Telmo. Epistemologia e política educacional: contribuições de Santos e Wallenstein. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemologías em Política Educativa**, vol.1, n.1, enero-junio, 2015.
- NASCIMENTO, Antônio Dias. O difícil caminho da ética na contemporaneidade: Uma leitura de Zygmunt Bauman. *In*: PALMEIRA, Maria José de Oliveira; ROSEIRA, Nilson Antônio.

- (org.). **Educação e Democracia**: Fundamentos teóricos para uma abordagem de valores. Salvador: EDUNEB, 2008. p. 19 - 40.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2009, p.23-72.
- RIGAL, Luis. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. *In*. IMBERNÓN, Francisco (org.). **Educação para o Século XXI**: desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000. p.171-194.
- 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**. Coimbra: Edições Almedina S. A., 2009. p.73-118.
- WALLERSTEIN, Imanuel. Análise dos sistemas mundiais. *In*: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (org.). **Teoria social hoje**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 447 - 470.
- WALSH, Catherine. ¿Interculturalidad y (de) colonialidad? Gritos, grietas y sembras desde Abya Yala. **Conferencia Magistral**. IX Congreso Brasileño de Hispanistas, UNILA-UNIOESTE, Paraná: Foz do Iguaçu, 22 a 25 de agosto de 2016.
- WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales**. Práticas Insurgentes de resistir, (re) existir e (re) vivir. Editora Abya-Yala: Equador, 2017. (Serie Pensamiento Decolonial). Tomo I.

SOBRE OS AUTORES

Angelo Dantas de Oliveira. Doutorando em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC). Docente da Rede Estadual de Ensino da Bahia com atuação no Ensino Médio para Formação Profissional. Membro do Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral (GRAFHO)/UNEB. Contribuição de Autoria: Escrita e Revisão. <https://lattes.cnpq.br/3713549268533700>.

Antônio Dias Nascimento. Doutor em Sociologia - Educação Popular - The University of Liverpool/Inglaterra. Pós-doutor em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009). Docente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Contribuição de Autoria: Escrita. <https://lattes.cnpq.br/8452501626408652>.

Tânia Maria Hetkowski. Doutora em Educação. Pós-Doutora em Educação e Informática (UChile). Pós-Doutora em Informática na Educação (UFRGS). Docente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pró-Reitora de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação (PPG/UNEB). Líder do Grupo de Pesquisa GEOTEC. Contribuição de Autoria: Escrita e Revisão. <https://lattes.cnpq.br/8171755375557958>.

Como citar este artigo

OLIVEIRA, Angelo Dantas de, NASCIMENTO, Antônio Dias e HETKOWSKI, Tânia Maria. Decolonizar o Povo para Decolonizar os Sistemas de Educação: entre as Fissuras e Semeaduras. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19 n. 50, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.12042