



PESQUISA DECOLONIAL NA EDUCAÇÃO: PRESSUPOSTOS, COMPROMISSOS E POSSIBILIDADES PARA UMA METODOLOGIA DESCOLONIZADA

DECOLONIAL RESEARCH IN EDUCATION: ASSUMPTIONS, COMMITMENTS AND POSSIBILITIES FOR A DECOLONIZED METHODOLOGY

Gabriela da Nóbrega Carreiro¹

Resumo: Este ensaio tem como objetivo contribuir para as discussões sobre as abordagens de pesquisa no campo educacional, a partir da perspectiva da Teoria Decolonial e de seus conceitos e referenciais. A proposta de descolonização das epistemologias que fundamentam nossas práticas de pesquisa suscita debates relevantes no âmbito das ciências humanas. Ao adotar essa perspectiva teórico-metodológica, assumimos um compromisso ético com a Educação enquanto espaço de disputas e enfrentamento das diversas formas de colonialidade. O presente trabalho busca destacar a Pesquisa-Ação Pedagógica (PAP) como uma possibilidade metodológica decolonial na pesquisa em educação. Para isso, analisam-se, com base nos pressupostos fundantes da PAP, as implicações concretas do fazer-pesquisa a partir de uma perspectiva crítica, descolonizadora, coletiva e eticamente comprometida com a produção do conhecimento. Como resultado, propõe-se uma abordagem metodológica de pesquisa em educação ancorada em fundamentos teóricos que favorecem a vivência do ato de pesquisar, pautada na crítica à neutralidade epistemológica. Enfatiza-se, assim, a necessidade de atenção às violências epistêmicas presentes nos cotidianos da produção de conhecimento, expressas no silenciamento e na exclusão de saberes e ciências produzidos fora do eixo do Norte Global.

Palavras-chave: Pesquisa em educação; Teoria decolonial; Metodologia decolonial.

Abstract: This essay aims to contribute to discussions on research approaches in the educational field, from the perspective of Decolonial Theory and its concepts and references. The proposal to decolonize the epistemologies that underlie our research practices raises relevant debates in the field of human sciences. By adopting this theoretical-methodological perspective, we assume an ethical commitment to Education as a space for disputes and confrontation of the various forms of coloniality. This paper seeks to highlight Pedagogical Action Research (PAP) as a decolonial methodological possibility in educational research. To this end, based on the founding assumptions of PAP, we analyze the concrete implications of doing research from a critical, decolonizing, collective and ethically committed perspective with the production of knowledge. As a result, we propose a methodological approach to educational research anchored in theoretical foundations that favor the experience of the act of research, guided by the critique of epistemological neutrality. This emphasizes the need to pay attention to the epistemic violence present in the daily production of knowledge, expressed in the silencing and exclusion of knowledge and science produced outside the Global North axis.

Keywords: Research in education; Decolonial theory; Decolonial methodology.

1 Introdução

Esta contradição entre o que é dito e o que é feito permanece como um dos maiores obstáculos para produzir pelo menos um começo de mudança nos processos de produção de conhecimento, mesmo naqueles[as] atores que

¹Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife-PE, Brasil. E-mail: gabriela.carreiro@ufpe.br



estão mais conscientes do nível de colonialidade intelectual dentro do qual realizam sua prática (Palermo, 2010, p.61).

O presente texto é constituído, como se apresenta na epígrafe acima, pela compreensão crítica dos limites epistêmicos e éticos que implicam a produção de conhecimentos, sendo resultado da abordagem metodológica desenvolvida em uma pesquisa de doutoramento no campo educacional. Em concordância com Zulma Palermo (2010), parto do entendimento inicial de que o conhecimento produzido e socializado, no campo educacional, nem sempre estão fundamentados em concepções epistêmicas comprometidas com a desconstrução as imposições colonialistas do saber. Desse modo, cabe ressaltar que a pesquisa aqui apresentada foi constituída bibliograficamente, com o intuito de fomentar diálogos entre referências dos estudos decoloniais, da teoria do conhecimento e das ciências da educação.

Compreendo que a abordagem metodológica de uma pesquisa está diretamente implicada nas concepções epistemológicas, gnosiológicas e ontológicas do/a pesquisador/a (Gamboa, 2012) e que essas intencionalidades são continuamente provocadas ao longo do percurso metodológico, o qual desvela limites, avanços e contribuições que cada pesquisa tem a responsabilidade de atravessar. É certo que as metodologias de pesquisa, imbuídas pelas teorias do conhecimento, estão fundamentadas em teorias filosóficas, as quais, por sua vez, são definidas – recorrentemente – por uma geopolítica do conhecimento que as situa no arsenal da filosofia ocidental concebida como padrão filosófico, teórico e metodológico.

Tais implicações desvelam limites das abordagens metodológicas das pesquisas que reproduzem padrões epistêmicos e roteiros preestabelecidos por pressupostos tidos como inquestionáveis, tais como a neutralidade, imparcialidade e objetividade na produção do conhecimento. As pesquisas decoloniais carregam a responsabilidade de provocar na pessoa que pesquisa, e em todas as pessoas envolvidas nesse processo, o giro decolonial² (Maldonado-Torres, 2020), como possibilidade de deslocamentos epistêmicos para além das premissas universalizadas da produção de conhecimento. Cabe destacar que se assentar no chão social-político-teórico da descolonização do conhecimento, implica fundamentalmente na negação da neutralidade na produção da

² O giro decolonial é uma implicação conceitual de análise que se opõe à lógica da Modernidade/colonialidade. O termo foi apresentado originalmente pelo filósofo caribenho Nelson Maldonado-Torres em 2005 em um evento intitulado "Mapping Decolonial Turn", em Berkeley. Mais contribuições sobre o conceito de "giro decolonial" podem ser acessadas no texto intitulado "*El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*".



pesquisa, na compreensão da responsabilidade social com o conhecimento produzido e no compromisso político e epistêmico de produzir conhecimento socialmente engajado.

2 Descolonizar, contracolonizar, decolonizar

As relações de poder e controle, arquitetadas nas narrativas oficiais da hegemônica história ocidental foram e são impetuosas violências encobertas no discurso da civilização, da racionalização, do *ego cogito*, reforçando a soberania do pensamento sobre as experiências da vida. O colonialismo atrelado ao patriarcado, enquanto práticas de extermínio, expropriação e exploração, encontra na modernidade discursos e justificativas necessárias, naturalizadoras e suficientes. A colonialidade ultrapassa a relação com a materialidade expropriada, hierarquizando e negando os costumes, os saberes, as crenças, o modo de vida e organização dos povos colonizados. A evocação violenta da superioridade do colonizador e sua forma de vida como padrão universal advém da modernidade e permanece até os dias atuais, revestido de novos modos de imposição de poder de modo que “las experiencias del colonialismo y de la colonialidad con las necesidades del capitalismo, se fueron configurando como un nuevo universo de relaciones intersubjetivas de dominación bajo la hegemonía eurocentrada” (Quijano, 2014, p. 286).

O projeto europeu colonialidade-modernidade é um projeto econômico, político e cultural de sociedade e mundo, com pressupostos filosóficos e consolidação de discursos que fomentaram e justificaram as violências múltiplas impostas pelo colonialismo. A modernidade inaugura com Descartes a fissura ontológica entre corpo/mente, razão/emoção, objetividade/subjetividade, eu/outro, fissura esta que atravessou oceanos e que consolidou-se com a implementação do sistema colonialista na América Latina³, inaugurando “uma grande narrativa universal” que tem no seu centro a Europa e seu domínio salvacionista sobre aquelas/es que não correspondiam ao status de “*Ser*”, e por isso não pensavam, não tinham cultura, nem costumes, nem crenças, por isso “descobertas/os” (Lander, 2005, p. 10).

Na autoconsciência europeia da modernidade, estas sucessivas separações se articulam com aquelas que servem de fundamento ao contraste essencial estabelecido a partir da conformação colonial do mundo entre o Ocidente ou o europeu (concebido como

³ Ressaltamos que o projeto europeu de colonialismo é consolidado em vários outros territórios, como por exemplo na África, na Índia.



o moderno, o avançado) e os “Outros”, o restante dos povos e culturas do planeta. (Lander, 2005, p.10)

Enquanto projeto de dominação – porque foi efetivamente esse projeto que nos situou enquanto território de exploração – a modernidade que aqui enfatizamos é compreendida desde nossa história, tomada como projeto de poder que escancarou a relação direta entre conhecimento e o controle do poder, evidenciando – como aponta Wanderson Flor do Nascimento e Denise Botelho (2010, p. 69), uma noção de epistemologia mapeada “não apenas de conhecimentos sobre o mundo, como também de controle e dominação sobre ele”. Constituída como projeto, que se efetivou com a invasão ibérica no continente americano, a modernidade e a organização colonial do mundo assentam a criação da narrativa universal pelas vias das colonialidades como ações de extermínio das memórias, linguagens e saberes que ali existiam. Esse projeto permitiu à Europa assumir a centralidade de poder e voz, de domínio e seleção sobre a elaboração da história e do conhecimento legítimo.

Caracterizada de muitas maneiras, a Modernidade é vista como um período histórico no qual muitas transformações se dão na experiência dos seres humanos com o mundo; uma das principais delas se relaciona com a construção da ciência e da filosofia modernas. Entre o século XVII e XIX uma profunda modificação nos parâmetros de produção de conhecimento e de exercícios de poder são visíveis em todo o chamado “mundo ocidental”. Entretanto, a partir do séc. XIX, a Modernidade começa a sofrer duras críticas em função exatamente da maneira como nela se produz conhecimento e se exerce o poder (Nascimento; Botelho, 2010, p. 69).

Compreendendo a importante contribuição e reconhecendo seus limites, tomamos como base dialogada alguns estudos desenvolvidos por membros do grupo Modernidade/Colonialidade⁴, como também estudiosos/estudiosas de diversos territórios que assumem a descolonialidade, decolonialidade, contracolonialidade, pós-colonialidade como eixos estruturantes nas análises históricas, epistemológicas.

⁴ O grupo Modernidade/Colonialidade é responsável pela grande divulgação e pesquisas em torno da Teoria Decolonial situada geopoliticamente desde as experiências dos povos da América Latina a partir das violentas colonizações europeias. Esse grupo constitui-se enquanto movimento acadêmico engajado socialmente na descolonização de todas as relações e vivências que atravessam esse e outros territórios. Alguns das/os membros estão situadas/os em universidades norte-americanas (Universidade do Estado de Nova York-SUNY; e na Universidade de Duke); em universidades da América Latina (Universidade Andina Simón Bolívar em Quito; Universidade Javeriana em Bogotá; Universidade Central da Venezuela, entre outras instituições. Os principais nomes/referências que compuseram ou ainda compõem o grupo Modernidade/Colonialidade são: os sociólogos Aníbal Quijano, Edgardo Lander, Ramón Grosfoguel; a/o semióloga/o Zulma Palermo e Walter Mignolo; a pedagoga Catherine Walsh; os antropólogos Fernando Coronil e Arturo Escobar; a/os filósofa/os María Lugones, Enrique Dussel, Santiago Castro-Gómez, Nelson Maldonado-Torres; e o crítico literário Javier Sanjinés (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007).



Cabe destacar que embora sejam recorrentemente utilizados como sinônimos, compreendemos que os termos/conceitos/categorias “decolonial”, “contra colonial” e “pós-colonial” são oriundos de referenciais diversos, resultantes das disputas epistêmicas em torno das possibilidades de análise das implicações da colonialidade como fenômeno interseccionado. No entanto entendemos que a unidade consensual que aproxima os três termos, quase equiparando-os a sinônimos, é a compreensão da relação de poder imperada pelo colonialismo que tem a premissa de inferiorizar e invisibilizar povo, culturas, modo de organização política e econômica, relações humanas, existências e vidas, imperando a subserviência como caminho de salvação.

A teoria pós-colonial ou mesmo o movimento pós-colonialismo advém do século XX, ganhando notoriedade nos anos 80 com o lançamento da obra de Edward Said intitulada *Orientalism* (1978), *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures* (1989) por Bill Ashcroft, Gareth Griffiths e Helen Tiffin. Um marco importante para o pós-colonialismo são os movimentos de independência que começam a eclodir em 1960 no continente asiático e africano.

Conforme aponta o filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez, na obra “*La poscolonialidad explicada a los niños*”⁵, a crítica ao eurocentrismo estrutura as teorias pós-coloniais. No entanto os debates pós-coloniais apresentados por Said, Spivak e Bhabha, ainda teriam como locus de enunciação às produções advindas dos Estados Unidos ou da Europa em relação à América Latina (Castro-Gómez, 2021)⁶. Para o autor, há nessa abordagem um posicionamento epistêmico de não reconhecimento das produções no debate pós-colonial latino-americano, já anteriormente empreendidas por autores como Edmundo O’Gorman, Pablo Gonzalez Casanova no México, Darcy Ribeiro no Brasil e na Argentina Enrique Dussel. Castro-Gómez, (2021) destaca ainda as contribuições do filósofo Dussel no grupo Modernidade/Colonialidade desde 1970, nas quais é constituída uma análise fundante para a crítica ao eurocentrismo, definida como “mito eurocêntrico da modernidade”, pautada na concepção de que há uma pretensão de que a particularidade europeia, seus processos históricos e econômicos devam ser incorporados como universalidade: “a civilização europeia é o *telos* da história mundial” (Castro-Gómez, 2021, p.48).

⁵ Obra traduzida para o português em 2021, com o título “Pós-colonialidade explicada às crianças”.

⁶ Na obra sinalizada o autor buscará constituir um panorama de diálogos entre referências dos estudos pós-coloniais, centrando especificamente na obra *Orientalismo* de Edward Said, apontando os limites de suas análises em diálogo com as críticas empreendidas à pós-colonialidade advindas de marxistas contemporâneos, entre eles Aijaz Ahmad e Arif Dirlik.



O movimento de crítica à colonialidade na América Latina, atualmente definido sobre o conceito de “decolonial” que também pode ser intitulado de “descolonial” -, dirige ao pós-colonialismo advindo do Norte Global críticas éticas e epistêmicas. A perspectiva decolonial na América Latina tem sido empreendida e sistematizada academicamente por teóricos/as que compõem o grupo Modernidade/Colonialidade, desenvolvendo conhecimento desde América Latina e Caribe, descentralizando a noção da Europa como centro de produção de conhecimento.

A descolonização refere-se à memória histórica de insurgência de sujeitos coloniais defronte aos ex-impérios colonizadores, reivindicando a independência e a liberdade. No entanto, a decolonialidade refere-se à permanente luta contra “a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos.”. Ambos conceitos-attitudes impulsionam o enfrentamento à condição apropriadora da modernidade, reivindicando narrativas, subjetividades, concepções de mundo, organização político-cultural (Maldonado-Torres, 2020, p.36).

A articulação desses conceitos-attitudes, especialmente a colonialidade como prática de controle e imposição do poder eurocêntrico, reforçado na lógica do capitalismo mundial, arraigado na ideia de raça e imposições e hierarquizações de gêneros, como nos aponta Lugones (2008), constitui concepções fundantes para a elaboração de uma concepção descolonizadora de pesquisa. Conforme aponta Quijano (2005, p.126) a elaboração intelectual da modernidade difundiu uma epistemologia produzida e produtora do “caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado”, ou seja, o euro-androcentrismo.

O conceito de contra colonização foi desenvolvido pelo filósofo-lavrador das palavras e da terra, piauiense, natural do Quilombo Saco do Curtume, Nêgo Bispo dos Santos. A contra colonialidade, conceito que critica a noção de decolonialidade, é efetivamente o *atoposante* defronte à colonialidade, é experiência histórica e concreta, não exclusivamente teórica, do enfrentamento histórico e insubordinação por povos quilombolas, afropindorâmicos diante do projeto de colonização. Nêgo Bispo dos Santos (2015, p. 48), na obra “Colonização, Quilombos: modos e significados” afirma que a contra colonização constitui “todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios”. Desse modo, situamos aqui um diálogo epistemológico centrado na descolonização e contra colonização como chãos teóricos que



elencam nossas concepções de sujeitos, de ciência, de história, de produção de conhecimento e de produção de pesquisa no campo educacional.

3 Giro decolonial na pesquisa em educação

O giro decolonial é o movimento de retorno e avanço que a decolonialidade provoca naqueles/as que assumem essa atitude frente à tradição colonialista que perpassa *tempos-corpos-saberes*, endossada pelos discursos de civilização e salvacionismo, imperando a racialização e subalternização dos povos negros, indígenas e não brancos, dos/as subalternos/as, dos/as condenados/as (Fanon, 2020; Maldonado-Torres, 2020; Quijano, 2005).

Conforme define o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, autor do conceito em questão, o giro decolonial implica em um “reposicionamento epistêmico” mobilizado pela necessidade da “atitude teórico-prática que leva a colocar a colonialidade como elemento constitutivo da Modernidade ocidental”. O filósofo afirma ainda que o giro decolonial está implicado na perspectiva de descolonização/decolonialidade “como um projeto que aspira criar um mundo simbólico de relações de poder, modos de ser e modos de saber mais além da modernidade/colonialidade”⁷ (Maldonado-Torres, 2021, p. 194-195).

Enquanto posicionamento epistêmico, o giro decolonial contrapõe-se ao projeto da modernidade, desvelando-a como modernidade/colonialidade resultante da implicação de “elementos do colonialismo moderno, como a naturalização de uma não-ética de guerra” que provocou e provoca “atos como a aniquilação e violação de comportamentos esperados em relação às populações e corpos marcados negativamente pela colonialidade”⁸ (Maldonado-Torres, 2021, p. 194).

Con relación al discurso filosófico y a la teoría, el giro decolonial no plantea simplemente un cambio de prioridades y principios filosóficos dentro de los marcos del pensamiento filosófico moderno, ya sea con atención al lenguaje, como en el giro lingüístico, o con atención a la práctica y la acción, como en el giro pragmático, o con atención al fenómeno o a la existencia, como en los giros fenomenológicos o existenciales, sino el surgimiento de una actitud que propone y revela a la modernidad occidental como problema a intentar superar en vez de cómo proyecto a intentar completar. Esta actitud de carácter decolonial frecuentemente retoma, redefine, y critica a elementos de distintos giros teóricos con miras a aclarar las formas en que la modernidad tiene a la colonialidad como elemento íntimo, constitutivo, o inseparable (Maldonado-Torres, 2021, p. 194-195).

⁷ Tradução minha.

⁸ Tradução minha.

Mignolo (2007) afirma que o giro decolonial é o movimento de abertura e libertação do pensamento e das “formas de vidas-outras (economias-outras, teorias políticas-outras)”, é o enfrentamento da colonialidade de poder, ser, saber, gênero, território, é a renúncia consciente e desprendida “da retórica da modernidade e de seu imaginário imperial articulado na retórica da democracia” (Mignolo, 2007, p. 29).

Nêgo Bispo dos Santos, afirma no texto “*Somos da terra*” que a colonização se realiza na ação impositiva de “subjugar, humilhar, destruir ou escravizar trajetórias de um povo que tem uma matriz cultural, uma matriz original diferente da sua” (Santos, 2018, p. 44) e a libertação dessas amarras só se faz possível desde a contra colonização como movimento de reposicionar, redimensionar e situar como centro a matriz de referência quilombola, indígena que se constituem em cosmovisões politeístas, circularidades, partilhas. Reposicionar a matriz de referências concebidas e mobilizadas desde outras abordagens epistêmicas implica, necessariamente, desestruturar e reestruturar os limites que ainda servem como muros que cercam e protegem as definições de conhecimento legítimo.

Na busca por referências que contribuem para uma abordagem descolonizadora da pesquisa, seja no âmbito da fundamentação teórico-metodológica ou na prática investigativa, destacam-se as contribuições da socióloga, historiadora e ativista aimará Silvia Rivera Cusicanqui⁹. Em suas obras (Cusicanqui, 2015; 2021), a autora propõe uma metodologia de investigação denominada “Sociologia da imagem”, fundamentada na compreensão de que os colonialismos internos ainda persistem nos países latino-americanos. Cusicanqui argumenta que o uso da linguagem é atravessado por práticas colonialistas que, de forma velada, sustentam e atualizam estruturas de poder herdadas do colonialismo. Segundo a autora, as palavras tornaram-se registros ficcionais, impregnados de eufemismos, que ocultam a realidade em vez de representá-la com precisão: “as palavras se converteram em um registro ficcional, repleto de eufemismos que escondem a realidade ao invés de designá-la” (Cusicanqui, 2021, p. 29)¹⁰.

⁹ Destaco aqui algumas obras de Cusicanqui que contribuem na crítica à colonialidade e suas narrativas e propõe práticas decoloniais ancoradas nos saberes ancestrais das cosmologias dos povos Aymará e Quechua: *Oprimidos pero no vencidos: Luchas del campesinado aymara y qhechwa de Bolivia* (1986); *Sociología de la imagen: miradas ch'ixi desde la historia andina* (2010); *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. (primeira versão publicada em 2010 e traduzido para o português em 2021 pela editora n-1 edições); *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis* (2018).

¹⁰ Cabe ressaltar que não pretende-se aqui delimitar e vincular a produção da Silvia Rivera Cusicanqui à Teoria Decolonial constituída pelo grupo Modernidade/Colonialidade, visto que é fundamental ressaltarmos as críticas enfáticas que a autora sempre empreendeu e ainda empreende ao grupo. Destaco trecho do livro *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*, no qual a autora dedica algumas páginas de crítica ao grupo Modernidade/Colonialidade: “Creio que o multiculturalismo de Mignolo e companhia neutraliza as práticas descolonizantes ao entronizar na academia o limitado e ilusório reino da discussão sobre modernidade e descolonização. Sem prestar atenção às



A Sociologia da Imagem como abordagem metodológica segue na crítica à uma sociologia meramente textual, constituída da palavra como instrumento manipulável. Nas palavras da autora:

As imagens nos oferecem interpretações e narrativas sociais que, desde os séculos pré-coloniais, iluminavam este contexto social e nos oferecem perspectivas de compreensão crítica da realidade. O trânsito entre a imagem a palavra é parte de uma metodologia e de uma prática pedagógica que, numa universidade pública como a Universidad Mayor de San Andrés, me permitiu fechar as brechas entre o castelhano standard-culto e os modos coloquiais de fala; entre a experiência vivida e visual dos estudantes – em sua maioria migrantes e de origem aymara ou qhichwa – e os percalços que encontravam ao expressar suas ideias em uma castelhano acadêmico. Por outro lado, do ponto de vista histórico, as imagens me permitiram descobrir sentidos não censurados pela língua oficial. Um exemplo disto é o trabalho de Waman Poma de Ayala, cuja obra permaneceu desconhecida por vários séculos e hoje é objeto de diversos estudos acadêmicos (Cusicanqui, 2021, p. 30-31).

Sob uma perspectiva de metodologia decolonial, em diálogo com o grupo Modernidade/Colonialidade, o arqueólogo Alejandro Haber, docente da Universidad Nacional de Catamarca, apresenta uma contribuição à crítica descolonizadora das metodologias de pesquisa ao propor uma *metodología indisciplinada* ou, ainda, uma *nometodología*. Constituída como uma crítica à arqueologia enquanto disciplina moderna, Haber (2011; 2015) argumenta que, ao invés de buscar “purificar” a arqueologia de sua herança colonial, torna-se imprescindível reconhecer a colonialidade como parte constitutiva desta disciplina. A decolonialidade, portanto, demanda mais do que boas intenções, exigindo uma transformação profunda nos modos de produção do conhecimento, nas estruturas disciplinares e na subjetividade dos sujeitos produtores de conhecimento.

Na proposta de “indisciplinar la ciencia, y como primera medida radical, indisciplinar la metodología” (HABER, 2011, p. 16) o autor apresenta uma abordagem não-metodológica que se contrapõe aos moldes da ciência moderna e à produção e legitimação do conhecimento disciplinar. Nessa lógica, a disciplinaridade não apenas organiza o saber, mas o conforma dentro de um regime de verdade, método e linguagem hegemônica, apagando experiências locais e não ocidentais.

Indisciplinar la investigación, como primera medida, consiste en indisciplinarla de los supuestos metafísicos que se reproducen en los marcos disciplinarios (Haber 2008; también cfr. Walsh et al. 2002). Indisciplinar la metodología consiste en indisciplinarla de sus supuestos: la relación de

dinâmicas internas dos subalternos, as cooptações deste tipo naturalizam e capturam a energia e disponibilidade de intelectuais indígenas, irmãos e irmãs que podem ser tentados a reproduzir o ventriloquismo e a rebuscada conceitualização que os distancia de suas raízes e de seus diálogos com as massas mobilizadas” (Cusicanqui, 2021, p.109-110).

objetivación/subjetivación, la linealidad temporal de la secuencia de producción de conocimiento, la distribución topológica del conocimiento teórico y del mundo, y la autonomía práctica del conocimiento respecto de las relaciones social/vitales (Haber, 2011, p.17).

Haber (2011) afirma que pesquisar é seguir rastros. A metodologia disciplinar segue protocolos, etapas previamente elaboradas, sequenciadamente aprovadas e reproduzidas. A pesquisa indisciplinada, ancorada em pressupostos descolonizantes, olha além dos rastros, observa o tempo e as implicações contextuais, coletivas, não materiais que constituíram/constituem os rastros pelos próprios rastros, ou melhor, a arqueologia indisciplinada busca os negativos dos rastros, aquilo que o tempo descarta, que a metodologia e os métodos rejeitam, reprime e conseqüentemente apaga, destrói, silencia.

La nometodología es, entonces, arqueología indisciplinada. Indisciplinada de su metafísica disciplinaria, la arqueología conversa relaciones evestigiales, es decir, de lo que está y no está al mismo tiempo-espacio (a pesar de la disección disciplinaria que recapitula y consolida la violencia colonial). No es, como la arqueología disciplinaria pretende, acerca del pasado mediante sus restos materiales, sino acerca de la presencia del pasado en la materia y alma de las cosas, es decir, acerca de la inevitable consustancialidad de espacio-tiempos otros, a pesar y en contra de la represión moderna/capitalista/disciplinaria/colonial. En la conversación sobre relaciones evestigiales la arqueología indisciplinada es semiopraxis contrahegemónica y cría relacionalidades post-occidentales (Haber, 2011, p. 31).

Dulci e Malheiros (2021, p.177) ao apontarem vias de possibilidades metodológicas descolonizadas reforçam o entendimento de que a pesquisa fundamentada na perspectiva decolonial precisa “pensar não só os pressupostos epistemológicos das teorias em que se baseiam, mas também os métodos em que as mesmas pretendem se elaborar”. O giro decolonial na pesquisa tem como pressuposto a cobrança e vigilância da postura ético-política de reconhecermos que o lugar de quem pesquisa é, na maioria das vezes, um lugar privilegiado na construção do conhecimento. Desconstruir essa hierarquização, ou objetificação na pesquisa descolonizada é um critério fundante para aquelas/es que assumem essa perspectiva, e que segundo Ocaña, Lopes e Conedo (2018, p.175) implica em “reconocer con humildad que nuestras concepciones epistemológicas metodológicas no constituyen un sistema de reglas, no son una configuración normativa, no representan un saber universal, no constituyen una verdad absoluta”. O autor e autoras ainda reiteram que:

El proceso decolonizante debe ser guiado por principios democráticos. Debe estar implicado dialógicamente con la comunidad participante, respetar la autonomía cultural y el derecho a la autodeterminación. Debe ser honesto y orientarse a cumplir objetivos de equidad, dignidad y justicia social. Debe estar encaminado a satisfacer las necesidades de los actores participantes. No debe limitarse solamente a un enfoque científico, paradigma epistemológico o estrategia metodológica. Debe ser armónico y coherente, pero puede combinar



modalidades investigativas, métodos y técnicas. Debe ser creativo, crítico, reflexivo, disruptivo y configuracional (Ocaña; López; Canedo, 2018, p. 182).

Compreendendo a herança epistêmica que entrecruza nossos modos de fazer pesquisa, estruturada e enrijecida em etapas que muitas vezes implicam em adequações improvisadas e impositivas para as vivências da pesquisa, busco aqui criar fissuras/rachaduras, por onde escoar uma abordagem metodológica comprometida eticamente com a perspectiva crítica e descolonizadora, que assuma provocações epistemológicas capazes de despertar e perturbar a letargia intelectual (Borsani, 2021), ou como afirma Lander (2000), o sonambulismo intelectual. Advinda do acúmulo dos processos históricos e políticos de enfrentamento e resistência dos povos subalternizados, racializados¹¹ pelo sistema mundo moderno-colonial, a abordagem metodológica descolonizadora/decolonial revisita criticamente premissas fundantes na produção de conhecimento, elencadas nas perguntas apresentadas por Lander:

De vez en cuando se hace indispensable dar un alto en la dinámica cotidiana de nuestra actividad para interpelar el sentido de lo que hacemos. Lejos están los tiempos en los cuales era posible ignorar toda responsabilidad ética en la producción de conocimiento, a partir de la fe ciega en el dogma cienúficeta de la ilustración. Despertar del sonambulismo que caracteriza a la vida universitaria exige detenerse para volver a formular algunas interrogantes básicas. Preguntas pre-teóricas, que se refieren al sentido esencial de lo que hacemos: ¿Para qué y para quién es el conocimiento que creamos y reproducimos? ¿Qué valores y qué posibilidades de futuro son alimentados? ¿Qué valores y posibilidades de futuro son socavados? (Lander, 2000, p. 25).

E ainda, qual o propósito de uma pesquisa que tem como pressuposto a descolonização do poder, do ser, do saber e de gênero? Qual a contribuição teórica-prática que esta pesquisa propõe? Como não reproduzir relações de colonialidades no caminho pelo qual transcorremos durante o desenvolvimento de uma pesquisa no campo educacional? Questões como essas são encobertas pela “censura metodológica” que “opera mediante la exigencia de la investigación empírica, la cuantificación y el rigor

¹¹ “A posterior constituição da Europa como nova id-entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/ inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e consequentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (Quijano, 2005, p. 118).

científico” que impõe o critério desqualificante sobre as reflexões e “angustias existenciais sobre el para qué de lo que se hace” (Lander, 2000, p. 43).

Uma pesquisa educacional descolonizada assume a vigilância ética e de coesão epistemológica diante da produção de conhecimento, diante da educação, no entendimento de que o exercício de autodecolonizar-se é contínuo e pressupõe outras perspectivas diante do conhecimento. Nilma Lino Gomes (2020) aponta que não é suficiente o reconhecimento dos limites impositivos da colonialidade na educação e sua produção de conhecimento, mas que

essa descolonização tem que ser acompanhada por uma "ruptura epistemológica política e social que se realiza também pela presença negra nos espaços de poder e decisão; nas estruturas acadêmicas; na cultura; na gestão da educação, da saúde e da justiça: ou seja, a descolonização, para ser concretizada precisa alcançar não somente o campo da produção do conhecimento, como também as estruturas sociais e de poder (Gomes, 2020, p. 225-226)

Gomes (2020), recordando à memória das contribuições e pesquisas da professoras Petrolina Beatriz Gonçalves e Silva e Lúcia Barbosa – idealizadoras, em 1997, do seminário “O Pensamento Negro na Educação” – enfatiza que o Movimento Negro e a intelectualidade negra brasileira inauguram nas Ciências Humanas e Sociais, especialmente na Educação, a perspectiva negra decolonial brasileira, o que nós possibilita afirmar que pesquisas no âmbito educacional ancoradas na perspectiva decolonial já eram desenvolvidas no Brasil desde os anos 90.

É fundamental destacar que, no Brasil, a perspectiva descolonizadora na pesquisa em Ciências Humanas e Sociais — bem como em outras áreas do conhecimento — emerge, em grande medida, dos contextos de mobilização dos movimentos sociais, particularmente do Movimento Negro. Essas lutas têm sido centrais na busca pela democratização do acesso à educação pública, na implementação de políticas de ação afirmativa, como o sistema de cotas nas universidades, e no enfrentamento contínuo às injustiças sociais, bem como à perpetuação de dispositivos de poder presentes nos espaços acadêmicos.

Nesse sentido, é pertinente rememorar a contribuição de Sueli Carneiro (2023), especialmente em sua tese de doutorado em Educação – Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser – na qual a filósofa evidencia que na educação brasileira ainda preserva valores e práticas herdadas do sistema colonial. Segundo Carneiro (2023), tal estrutura contribui para a reprodução de uma ordem social racializada e hierarquizada, em que a população negra é alvo de um processo de



epistemicídio, enquanto a branquitude é alçada à condição de referência ontológica, epistemológica e política ideal.

Aplicado ao campo da educação, o epistemicídio permite analisar a construção do Outro como não ser do saber e do conhecimento, seus nexos com o contexto da modernidade ocidental, na sua intersecção com a experimento colonial que se desdobra até o presente no campo do conhecimento, em instrumento de afirmação cultural e racial do Ocidente. A negação do Outro como sujeito de conhecimento se exprime em políticas nas quais o acesso ao conhecimento é negado ou limitado e que via de regra impõem um destino social apartado das atividades intelectuais. São políticas que promovem a profecia autorrealizadora e legitimadora de uma inferioridade intelectual essencializada e que decretam a morte da identidade como condição de superação do estigma, condenando os sobreviventes a uma integração social minoritária e subordinada (Carneiro, 2023, p. 308).

Diante desse contexto, torna-se evidente que uma pesquisa educacional com pretensões descolonizadoras não pode reproduzir as lógicas colonialistas que, historicamente, estruturaram as relações entre a produção do conhecimento e a justiça social, bem como entre a universidade e a escola. Tal perspectiva exige, portanto, a necessidade de repensar e projetar espaços formativos e educacionais comprometidos com outras concepções de educação — aquelas que rompem com a lógica dicotômica herdada do século XIX, a qual se mostra inadequada para sintetizar a complexidade da realidade contemporânea (Carneiro; Palhano, 2023). Nesse sentido, é fundamental considerar outras perspectivas educacionais e pedagógicas, como a Pedagogia Engajada, apresentada por bell hooks; Pedagogia Decolonial, apresentada por Chaterine Walsh; a Pedagogia do Oprimido, apresnetada por Paulo Freire. Essas abordagens nos convocam a transformar a educação em um campo aberto à ampliação de “genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos” (Walsh, 2013, p. 28).

Essa abertura a novas racionalidades educativas, no entanto, não está isenta de tensões e desafios. Palermo (2010, p.61) ressalta que essa produção relacional de conhecimento se vê tensionada pela lacuna existente entre “a pesquisa, regida por paradigmas fortemente hegemônicos e hierárquicos, sua transposição para a sala de aula tanto no nível de graduação como no de pós-graduação”, e a ausência de implicações concretas no cotidiano das pessoas e nas dinâmicas que se desenrolam para além dos muros institucionais. Assim, o desafio da pesquisa descolonizadora reside justamente em romper com essa dissociação, promovendo uma epistemologia situada, plural e socialmente comprometida.



Como afirma Mignolo (2008, p. 290) “a opção descolonial é epistêmica” logo suas bases se afirmam desde outros paradigmas epistemológicos e metodológicos, na responsabilidade assumida de produzir conhecimento desde uma geopolítica não estratificada na história imperial do Ocidente que se instituiu na universalização da soberania de uma “razão imperial/colonial” que “afirmar-se como uma identidade superior ao construir construtos inferiores (raciais, nacionais, religiosos, sexuais, de gênero), e de expeli-los para fora da esfera normativa do ‘real’” (Mignolo, 2008, p. 290-291).

Borsani (2021) afirma – e pactuamos da mesma ideia – que não existe a possibilidade de um desenho metodológico decolonial estruturado nos moldes das metodologias ocidentais, ou seja, não há um protocolo descrito por autoras/es que fundamentam a teoria decolonial, delineando procedimentos e percursos preestabelecidos que garantam a autenticidade e legitimidade científica aos moldes modernos. Pode-se afirmar que um pressuposto epistêmico decolonial é efetivamente o contrário disso, visto que é exatamente na contramão da noção ocidental de conhecimento que a decolonialidade transita, amparada na “insubordinação metodológica como possibilidade que neutraliza o cinismo epistêmico em que incorremos no quadro de atividades investigativas em instâncias que requerem padronização do conhecimento” (Bosani, 2021, p. 107).

Assim, a insubordinação metodológica que comporta uma pesquisa descolonizada, atenta-se também para o “desprendimento da colonialidade de poder, do ser e do saber” (Curiel, 2020, p. 127) da produção de conhecimento e as relações que implicam o modo, lugar e pessoas que atravessam a experiência de pesquisar. Para tanto, Ochi Curiel – antropóloga e docente na Universidade Nacional da Colômbia e na Universidade Javeriana, feminista lésbica afrocaribenha – afirma que para a pesquisa descolonizada faz-se necessário:

- a) O reconhecimento e a legitimação dos saberes subalternizados ‘outros’: (...) Trata-se de identificar conceitos, categorias, teorias que surgem a partir de experiências subalternizadas, que são geralmente produzidas coletivamente, que têm a possibilidade de generalizar sem universalizar, de explicar diferentes realidades para romper o imaginário de que esses conhecimentos são locais, individuais e sem possibilidade de serem comunicados. (...) b) Problematicar as condições de produção do conhecimento: (...) buscar fazer investigações, propostas metodológicas e pedagógicas a partir dos processos coletivos, desde as organizações e comunidades, para fortalecer marcos analíticos próprios, que permitem buscar melhores vias para a transformação social (Curiel, 2020, p. 134-136).



Compremos assim que uma pesquisa decolonial/descolonizadora é devidamente engajada, provocativa, potencializadora, coletiva e transformadora. É convidativa àquelas/es que transitam às margens, que atravessam existências subalternizadas, racializadas e generificadas. É propositiva e mira uma transformação das relações mundiais e subjetivas, da economia à cultura, da epistemologia à ontologia. A opção decolonial/decolonial nos impele a *aprender a desaprender*, nos impregna do exercício consciente de desobediência epistêmica (Mignolo, 2008) e nos convoca à desuniversalizar as experiências de produção de conhecimento, mirando uma pluriversalidade (Ramose, 2011) de saberes intercruzados.

Assim como outras teorias/filosofias são definidas – muitas vezes limitadamente prescritivas – como métodos de pesquisa (o que é o caso da dialética, da fenomenologia, da hermenêutica, entre outras), a decolonialidade ocupa também essa dimensão diante da teoria do conhecimento demarcando a posição consciente e problematizadora da hegemonia euro-androcentrada como base universal para a epistemologia. Esse é um desafio desobediente e vigilante, de produzir conhecimento que implique no rompimento dos limites costumeiros do fazer ciência, educação, por outras vias, por fissuras e de forma coletiva.

4 Pesquisa-ação pedagógica como possibilidade metodológica na pesquisa educacional decolonizadora

No exercício ético e epistemológico de diálogo com as abordagens decoloniais nas pesquisas em educação, Franco (2018, p. 88), propõe acertadamente a pesquisa-ação como um caminho que provoca e possibilita a “descolonização dos saberes” a partir da compreensão da negação de verticalização das relações empenhadas na produção de pesquisa/prática educativa escolar. É reforçando o diálogo com a decolonialidade, mais pontualmente com os estudos embasados pelas abordagens colaborativas de investigação com/na escola, que a pesquisa-ação nos provoca um outro paradigma do fazer pesquisa e reintegra a importância da vinculação da abordagem epistemológica-metodológica.

Apontar possibilidades metodológicas para a pesquisa em educação decolonizada reforça nosso entendimento de superarmos as relações colonialistas que impregnam sujeito-objeto nas pesquisas, ao tempo em que nos impele a reafirmar a busca por “contribuir para o desenvolvimento de uma análise da colonialidade e do racismo – não mais como um fenômeno, mas como uma episteme intrínseca ao modernidade e seus



projetos libertadores – e sua relação com a colonialidade” (Miñoso, 2016, p. 146, tradução nossa).

Franco (2012, p. 130) afirma que esse momento de se inserir, de ocupar e construir relações que culminam no exercício colaborativo de formulação da pesquisa, é também um momento de “autoconhecimento do grupo em relação as expectativas, suas possibilidades e seus bloqueios”. A autora aponta também que a partir desse autoconhecimento os acordos coletivos, são explicitados, com vistas à construção de “um contrato de ação coletiva” onde será pensado coletivamente o que de fato consistirá a pesquisa e seus percursos, que necessariamente estará assentada em pressupostos éticos no compromisso e engajamento coletivo.

A imersão no espaço e contexto da pesquisa tem na pesquisa-ação, fundamentada por Franco (2012, p. 131) a possibilidade de mediação pedagógica entre o “saber e a ação, entre sujeitos da prática e pesquisador, entre conhecimento e prática” de modo que a relação de produção de conhecimento gerado pela pesquisa está totalmente implicado na produção de ações práticas realizadas colaborativamente.

Franco (2016) aponta concepções ontológicas, epistemológicas e metodológicas que nos firma na potencialidade de edificar uma pesquisa assentada na teoria decolonial, compreendida como perspectiva de atuação engajada e comprometimento com a formulação e disseminação de conhecimentos desde uma perspectiva não hierárquica e coletiva, na qual a perspectiva de cientificidade não está implicada na mera reprodução de normas e modelos neutros e preestabelecidos, ao contrário, o conhecimento que articula-se no entorno dessa abordagem está implicado de deslocamentos epistêmicos, munidos de concepções e intencionalidades diversas, por vezes distintas, mas necessariamente dialogáveis.

Assim, compreendemos que a Pesquisa-Ação Pedagógica (PAPe) constitui-se, no âmbito da pesquisa educacional, possibilidades metodológicas de irrupção das implicações colonizadoras na produção de conhecimento, reforçado nas premissas abaixo:

- a) a contribuição para os processos de empoderamento dos professores, considerados como sujeitos de conhecimento e transformação da prática;
- b) articulação da teoria, na prática e da prática, de pesquisadores e professores, podendo funcionar como possibilidade de construção/retificação das teorias pedagógicas;
- c) produção de conhecimentos sobre a realidade educativa por meio da integração entre conhecimentos científicos e saberes práticos;
- d) superação da perspectiva de hierarquização dos saberes partilhados em construção; o objetivo é o sujeito que toma consciência de seu lugar na prática e assim pode redirecionar suas ações (Franco; Betti, 2018, p. 20).

Franco e Betti (2018) apontam ainda que a Pesquisa-Ação Pedagógica é fundamentada em pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos. Do ponto de vista ontológico, a PAPe tem como proposta, juntamente com os sujeitos da prática, conhecer e transformar realidades desde o exercício de “estranhamento da prática” como meio de provocar novos sentidos sobre práticas cotidianas. Esse movimento de revisitar as práticas pode provocar “ressignificações do que fazemos ou pensamos e transformações de sentido, o que implica reconstrução do próprio sujeito” (Franco; Betti, 2018, p.21).

Sobre o pressuposto epistêmico, a autora e o autor apontam que o cerne da PAPe é a produção de saberes/conhecimentos compartilhados, onde o saber é um conhecimento circunstanciado, transformador, engajado às estruturas cognitivo-emocionais do sujeito” e o conhecimento é conhecimento partilhado e que advém “do processo, não do produto: é o conhecimento da pedagogia de mudança da práxis” (Franco, Betti, 2018, p.22).

É tomando como base o pressuposto metodológico da Pesquisa-Ação Pedagógica que compreendo a implicação desta com a problematização e fundamentação da teoria decolonial na crítica metodológica aos dogmas cientificistas modernos/colonias como únicos meios de validação de cientificidade legítima. Franco e Betti (2018, p.22) afirmam enfaticamente que na PAPe os/as docentes não são objetos de estudos, mas sujeitos ativos/as e participantes de toda a elaboração da pesquisa visto que “a pesquisa se faz com os professores e não sobre os professores”, ou seja, os/as sujeitos colaboradores/as são interlocutores/as e as interpretações resultantes do desenvolvimento da pesquisa precisam ser elaboradas coletivamente.

Por fim, Franco (2020) aponta princípios que constituem o desenvolvimento de uma pesquisa-ação, enfatizando a contribuição social, a relação colaborativa entre todas as pessoas envolvidas na pesquisa, o caráter formativo e autoafirmativo que está implicado como objetivo, bem como a flexibilidade enquanto elemento estratégico e dialógico para a constituição coletiva da produção de conhecimento que resultará da pesquisa.

- 1) A pesquisa-ação é uma pesquisa de caráter social e formativo, associada a uma estratégia de intervenção/formação e que evolui durante o processo, atendendo à dinâmica do contexto social em que se insere.
- 2) Essa pesquisa apoia-se no pressuposto de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas, numa perspectiva dialética de múltiplas determinações entre sujeitos e pesquisadores, sendo todos os participantes considerados coautores do conhecimento que se produz durante a pesquisa.
- 3) A pesquisa terá necessariamente objetivos formativos e poderá estar focada em diferentes perspectivas: a compreensão das práticas; a conscientização dos lugares ocupados na prática; a resolução de problemas que são considerados

pelos participantes como obstrutores da prática; a transformação das condições sociais das práticas na direção proposta pelo coletivo.

4) A pesquisa-ação deverá ter sempre a preocupação com a produção coletiva e socializada de conhecimentos, daí seu caráter formativo; no entanto, há conhecimentos que podem ter caráter ou interesse específico para o pesquisador e/ou algum membro do grupo, que podem, em sua perspectiva construí-los com base na pesquisa e socializá-los posteriormente.

5) A pesquisa-ação deve ser flexível, ajustar-se progressivamente às demandas do processo e trabalhar na esfera da imponderabilidade. Ela não pode ser prevista de começo ao fim; no entanto, e isso é muito importante, deve começar com uma questão-problema, que seja uma questão coletiva; que seja uma questão perseguida por todos os participantes, e não apenas pelo pesquisador.

6) Pesquisadores e sujeitos formam um coletivo investigador; sendo que cabe ao pesquisador realizar as sínteses provisórias de cada etapa do processo; socializá-las com o grupo; buscar compreender as sínteses de cada participante. (Franco, 2020, p. 363-364).

Desse modo, a escolha e experiência da Pesquisa-Ação Pedagógica nos provoca e convida à uma abordagem de produção de conhecimento concebido de compromisso social, político, ético e pedagógico, assentado em perspectivas de pesquisas e ações constituídas coletivamente e contextualmente.

5 Considerações finais

A produção de conhecimento no campo de pesquisas vinculadas à área da Educação tem vivenciado mudanças paradigmáticas que merecem destaque e espaço de divulgação e qualificação dessas produções. A perspectiva decolonial tem sinalizado novas lentes analíticas para as dimensões pedagógicas no âmbito escolar e acadêmico, tendo como premissa irrevogável a necessidade de uma educação que se afirme contracolonizadora, antirracista, antissexista, anticapacitista e atenta aos processos sociais de exclusão e desigualdades.

A proposta aqui apresentada, de abordagem metodológica descolonizadora na pesquisa educacional, insurge na constatação dos limites epistemológicos tradicionalmente apresentados como únicas vias de elaboração do conhecimento. Diante da crítica à neutralidade epistêmica, já amplamente difundida, faz-se necessário uma análise mais cuidadosa sobre quem produz conhecimento e quais conhecimentos são legitimados como válidos na área educacional. Aqui trata-se de atentarmos para as violências epistêmicas que incorrem nos cotidianos da produção de conhecimento, reverberada no silenciamento, na exclusão dos saberes e ciências produzidas para além do Norte Global.

A produção de pesquisa na educação, especialmente no âmbito escolar, exige compromisso ético descolonizador, pois compreendemos que enquanto a escola pública



servir somente enquanto chão de pesquisa para os centros universitários, estaremos produzindo e reproduzindo conhecimentos com base em relações impositivas e também coloniais. A educação, esse projeto político amplo e que irrompe as instituições, perpassando as nossas relações cotidianas, nossas culturas e organizações políticas, deve estar diretamente vinculada à luta contra as injustiças sociais. Não reproduzir e combater tais injustiças é compromisso ético de todas, todes e todos que produzem conhecimento nesse âmbito.

Referências

BORSANI, M. E. Reconstruções metodológicas e/ou metodologias a posteriori. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 5, n. 1, p. 94-109, 2021. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download/3133/2863/12434>. Acesso em: 17 jun. 2024.

CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARREIRO, G. da N.; PALHANO, T. R. Rotas epistemológicas para pluri-versar a universidade: contribuições para descolonizar o conhecimento. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 16, n. 3, p. 22-46, nov. 2023. Disponível em: <https://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/20998>. Acesso em: 29 jun 2025.

CASTRO GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). **El giro decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: [s.n], 2007. p. 9-25.

CASTRO GÓMEZ, S. **Pós-colonialidade explicada às crianças**. Tradução Rafael Leopoldo. Belo Horizonte, MG: Letramento, 2021.

CUSICANQUI, S. R. **Ch'ixinakax utxiwa**: uma reflexão sobre práticas e discursos descolonizadores. Tradução: Ana Luiza Braga, Lior Zisman Zalis. São Paulo: n-1 edições, 2021.

CUSICANQUI, S. R. **Sociología de la imagen**: miradas ch'ixi desde la historia andina. Buenos Aires: Tinta Limón, 2015

CURIEL, O. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: HOLLANDA, H. B. (org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Editora Bazar do Tempo, 2020. p. 120-138.

DULCI, T. M. S.; MALHEIROS, M. R. Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. **Revista Espirales**, Foz do Iguaçu, v. 5, n. 1, p. 174-193, jan. 2021. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/espirales/article/view/2686>. Acesso em: 16 jun. 2024.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Sebastião Nascimento. São Paulo: Ubu Editora, 2020.



FRANCO, M. A. do R. S. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. In: FRANCO, M. A. do R. S.; PIMENTA, S. G. (orgs.). **Pesquisa em educação**: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 103-138.

FRANCO, M. A. do R. S. Pesquisa-Ação Pedagógica: práticas de empoderamento e de participação. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 511-530, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637507>. Acesso em: 20 jun. 2024.

FRANCO, M. A. do R. S. Pesquisa-ação e prática docente: possibilidades de descolonização do saber pedagógico. In: FRANCO, M. A. do R. S.; PIMENTA, S. G. (orgs.). **Pesquisa em educação**: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas. São Paulo: Edições Loyola, 2018. p. 87-118.

FRANCO, M. A. do R. S.; BETTI, M. Pesquisa-ação: por uma epistemologia de sua prática. In: FRANCO, M. A. do R. S.; PIMENTA, S. G. (orgs.). **Pesquisa em educação**: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas. São Paulo: Edições Loyola, 2018. p. 15-24.

FRANCO, M. A. do R. S. Pesquisa-Ação: lembretes de princípios e de práticas. **Revista eletrônica pesquiseduca**, Santos, v. 11, n. 25, p. 358-370, mês (se houver). 2020. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/949>. Acesso em: 23 jun. 2024.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó-SC: Argos, 2012.

GOMES, N. L. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 223-246.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005. p. 7-24.

LANDER, E. Conocimiento para qué? Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la Universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. **Estudios Latinoamericanos**, Cidade do México, v. 7, n. 12-13, p. 25-46, 2000. Disponível em: <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rel/article/view/52369>. Acesso em: 23 jul. 2025.

LUGONES, M. Colonialidad y genero. **Tabula Rasa**, Bogotá, n.9, p. 73-101, jul./ dez. 2008. Disponível em http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-24892008000200006&script=sci_abstract&tlng=es. Acesso em: 3 jun. 2024.

MALDONADO-TORRES, N. El giro decolonial. In: POBLETE, J. (org.). **Nuevos acercamientos a los estudios latinoamericanos**: cultura y poder. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; México: UNAM, 2021. p. 193-221. Disponível em: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15769/1/Nuevos-acercamientos.pdf#page=194>. Acesso em: 08 abr. 2025.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO COSTA, J.; MALDONATO TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 27-54.



MIGNOLO, W. D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura: un manifiesto. In: CASTRO GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (orgs.). **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.

MIGNOLO, W. D. A desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Tradução de Ângela Lopes Norte. **Cadernos de Letras da UFF**: literatura, língua e identidade, Curitiba, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 11 jun. 2024.

MIÑOSO, Y. E. De por qué es necesario un feminismo decolonial: diferenciación, dominación co-constitutiva de la modernidad occidental y el fin de la política de identidad. **Solar**, Lima-Peru, v.12, n. 1. p. 141- 171, 2016. Disponível em: https://om.juscatamarca.gob.ar/articulos/De_por_que_es_necesario_un_feminismo_des.pdf. Acesso em: 11 jun. 2024.

NASCIMENTO, W. F. do; BOTELHO, D. Colonialidade e Educação: O currículo de filosofia brasileiro entre discursos coloniais. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, n. 14, p. 66-89, mai./out. 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4398>. Acesso em: 25 jun. 2024.

OCAÑA, A. O.; LÓPEZ, M. I. A.; CONEDO, Z. E. P. Metodología 'otra' en la investigación social, humana y educativa: el hacer decolonial como proceso decolonizante. **Faia**, Ciudad de Buenos Aires, v. 7, n. 30, p. 172-200, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6575303.pdf> Acesso em: 16 jun. 2024.

PALERMO, Z. La universidad en la encrucijada decolonial. Otros Logos. **Revista de Estudios Críticos**, Salta-Argentina, v.1, n. 1, p. 43-69, 2010. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/Revistas/0001/Palermo.pdf>. Acesso em 17 jun. 2024.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005. p. 107-130.

QUIJANO, A. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. In: QUIJANO, A. (org.). **Cuestiones y Horizontes**: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Colección Antologías, CLACSO, 2014. p. 285-327.

RABER, A. F. Nometodología Payanesa: Notas de Metodología Indisciplinada. **Revista Chilena de Antropología**, Santiago, n. 23, p. 11-42, jan. 2011. Disponível em: <https://revistadeantropologia.uchile.cl/index.php/RCA/article/view/15564>. Acesso em: 27 jun. 2025.

RABER, A. F. Arqueología indisciplinada y descolonización del conocimiento. In: GNECCO, C.; HABER, A. F.; SHEPHERD, N. (orgs.). **Arqueología y decolonialidad**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2015. p. 123-166.

RAMOSE, M. B. Sobre a legitimidade e o estudo da Filosofia Africana. Trad. Dirce Solis, Rafael Lopes e Roberta Cassiano. **Ensaios Filosóficos**, Brasília, v. 4, p. 6-23, out. 2011. Disponível em: http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE_MB.pdf. Acesso em: 12 jun. 2025.



SANTOS, A. B. dos. **Colonização, quilombos**: modos e significações. Brasília: INCT/CNPq, 2015.

SANTOS, A. B. Somos da terra. **Piseagrama**, Belo Horizonte, n. 12, p. 44 - 51, ago. 2018.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (org.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Abya Yala, 2013. p. 23-69. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3adas-decoloniales-volume-i.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2025.

Recebido em: 22 de julho de 2024.

Aceito em: 20 de julho de 2025.