

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

WILLINIS EZIQUEL BORGES

**PENSANDO A EDUCAÇÃO EM CHAVE DECOLONIAL: UM OLHAR A PARTIR
DAS PRODUÇÕES DOS PROGRAMAS EM EDUCAÇÃO DA UFRRJ**

ALFENAS/MG

2024

WILLINIS EZIQUIEL BORGES

**PENSANDO A EDUCAÇÃO EM CHAVE DECOLONIAL: UM OLHAR A PARTIR
DAS PRODUÇÕES DOS PROGRAMAS EM EDUCAÇÃO DA UFRRJ**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Educação e Sociedade: sujeitos, ideias e políticas.

Orientador: Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano

ALFENAS/MG

2024

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central

Borges, Willinis Eziquiel .

Pensando a educação em chave decolonial : um olhar a partir das produções dos programas em educação da UFRRJ / Willinis Eziquiel Borges. - Alfenas, MG, 2024.

94 f. : il. -

Orientador(a): André Luiz Sena Mariano.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2024.

Bibliografia.

1. Educação. 2. Perspectiva Decolonial. 3. Decolonialidade. 4. Colonialidade. 5. Pedagogia Decolonial. I. Mariano, André Luiz Sena, orient. II. Título.

PENSANDO A EDUCAÇÃO EM CHAVE DECOLONIAL: UM OLHAR A PARTIR DAS PRODUÇÕES DOS PROGRAMAS EM
EDUCAÇÃO DA UFRRJ

A Banca examinadora
abaixo-assinada
aprova a
Dissertação apresentada
como parte dos
requisitos para a
obtenção do título de
Mestre em
Educação pela
Universidade Federal
de Alfenas. Área de
concentração:
Fundamentos da
Educação e Práticas
Eduacionais.

Aprovada em: 11 de abril de 2024.

Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano
Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Prof. Dr. Elvis Rezende Messias
Instituição: Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG-MG)

Profa. Dra. Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza
Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)



Documento assinado eletronicamente por **André Luiz Sena Mariano, Professor do Magistério Superior**, em 11/04/2024, às 15:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1229672** e o código CRC **DB035939**.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano, que se dispôs a orientar a execução desta dissertação.

A todo corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFAL, que indiretamente e diretamente contribuíram para a execução desta dissertação.

A todos meus professores da escola básica à pós-graduação, que contribuíram para que eu chegasse até aqui.

A minha esposa que sempre foi uma das minhas maiores incentivadoras.

A todos meus familiares e amigos, que não pouparam esforços para me incentivar em minha jornada.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

“Eu chamei isso de ‘A Escola do Sul’ porque, na realidade, nosso norte é o sul. Não deve haver norte para nós, exceto em oposição ao nosso sul. Portanto, agora nós viramos o mapa de cabeça para baixo, e então temos uma ideia verdadeira de nossa posição, e não como o resto do mundo deseja. O ponto da América, de agora em diante, para sempre, aponta insistentemente para o sul, nosso norte.”

(Torres-Garcia, 1944, p.213)

RESUMO

O objetivo principal desta dissertação de mestrado é analisar como a inflexão decolonial está presente nas dissertações da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro a partir das produções disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Este estudo se configura como uma pesquisa bibliográfica. Para realizar esta investigação, seguimos os critérios de coleta de dados delineados por Lima e Mioto (2007). Esses critérios englobam o parâmetro temático, que envolve a busca por obras relacionadas à nossa área de pesquisa, ou seja, dissertações dos programas de pós-graduação em educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; o parâmetro linguístico, restringindo a pesquisa a publicações em língua portuguesa; a fonte, que se concentra nas teses e dissertações disponíveis no repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; e o parâmetro cronológico, no qual estabelecemos todas as dissertações disponíveis até dezembro de 2023. No referencial teórico pretendemos traçar uma breve genealogia do pensamento decolonial através da ótica do Grupo Modernidade/Colonialidade, tentando conceitualizar algumas das propostas desse grupo. Posteriormente, apresentamos a análise conduzida sobre os trabalhos identificados.

Palavras-chave: educação; perspectiva decolonial; decolonialidade; colonialidade; pedagogia decolonial.

ABSTRACT

The main objective of this master's dissertation is to analyze how the decolonial inflection is present in the dissertations of Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro based on the productions available in the Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. This study is configured as a literature review. To carry out this investigation, we followed the data collection criteria outlined by Lima and Miotto (2007). These criteria encompass the thematic parameter, which involves the search for works related to our research area, namely dissertations from the graduate programs in education at Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; the linguistic parameter, restricting the research to publications in Portuguese; the source, which focuses on the theses and dissertations available in the Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações repository; and the chronological parameter, in which we established all dissertations available until December 2023. In the theoretical framework, we intend to trace a brief genealogy of decolonial thought through the lens of the Modernity/Coloniality Group, trying to conceptualize some of the proposals of this group. Subsequently, we present the analysis conducted on the identified works.

Keywords: education; decolonial perspective; decoloniality; coloniality; decolonial pedagogy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações da UFRRJ selecionadas	23
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
EAD	Educação à distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERER's	Educação das Relações Étnico-Raciais
ESF	Estratégia Saúde da Família
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro
M/C	Modernidade/Colonialidade
M/C/D	Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade
ONG	Organização Não Governamental
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEA	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.
PPGP	Programa de Pós-graduação em Psicologia
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SISU	Sistema de Seleção Unificado
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNIFAL-MG	Universidade Federal de Alfenas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	UM POUCO DA HISTÓRIA DA UFRRJ	25
2.1	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES (PPGEDUC).....	27
2.2	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA (PPGEA) ..	28
3	REFERENCIAL TEÓRICO	30
3.1	O GRUPO MODERNIDADE/COLONIALIDADE	30
3.2	AS TRÊS DIMENSÕES DA COLONIALIDADE	38
3.3	DO GIRO A PEDAGOGIA DECOLONIAL	42
4	APRESENTAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES SELECIONADAS	52
5	ANÁLISE EXPLICATIVA DAS SOLUÇÕES.....	60
5.1	O IFRJ, EM SÃO GONÇALO, E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS (BONIFÁCIO, 2018).....	60
5.2	OBRIGATORIEDADE DA PRÉ-ESCOLA: UM OLHAR POÉTICO SOBRE INFÂNCIAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS NO MUNICÍPIO DE ITAGUAÍ (FIGUEIREDO, 2021)	63
5.3	RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PERSPECTIVA DOCENTE: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA EM ESCOLAS DA ZONA OESTE DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO (ESTEVES, 2019)	66
5.4	ESCOLA INDÍGENA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: POLÍTICAS PÚBLICAS E RACISMO INSTITUCIONAL (OLIVEIRA, 2018)	69
5.5	AFETIVIDADE E COGNITIVIDADE NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA ESTADUAL MUNICIPALIZADA BANANAL (ASSIS, 2023).....	72
6	SÍNTESE INTEGRADORA.....	76
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
	REFERÊNCIAS	85

1 INTRODUÇÃO

Sempre tive na educação a esperança de uma vida melhor. Quando criança, por volta dos meus seis anos, meu pai foi atingido por um carro dirigido por uma pessoa alcoolizada quando voltava do trabalho de bicicleta. No hospital, o médico plantonista avaliou meu pai e diagnosticou apenas uma torção no joelho direito, meu pai teve a perna engessada e após o período de retirada do gesso e fisioterapias, não foi verificado progresso. Procurando opinião de outro médico foi constatado que, na verdade, meu pai tinha tido uma fratura no joelho que calcificou de maneira errada. Devido a este acidente, meu pai ficou com uma deficiência na perna direita, pois, mesmo após procedimentos cirúrgicos, não foi possível recuperar a mobilidade da perna.

Dependendo da previdência social, nossa família sofreu com dificuldades financeiras um pouco sérias pelo período de dois anos, até meu pai conseguir se aposentar; não eram poucos os dias nos quais mal tínhamos arroz e feijão para comer. Felizmente, nesta época, contamos com a solidariedade de muitas pessoas; este é um lado bom das cidades pequenas, os cidadãos se ajudam bastante. Certamente, sem essa ajuda este período teria sido muito mais difícil.

Esse período da minha vida coincide com minha entrada na pré-escola aos seis anos de idade. Devido aos problemas financeiros, não tenho lembranças boas deste início de vida escolar. Mesmo após a aposentadoria do meu pai, tínhamos uma vida difícil, não passávamos mais necessidades, mas praticamente vivíamos no limite.

Eu me recordo de um passeio na 3ª série do ensino fundamental, no qual iríamos até a praça de esportes da cidade, onde tomaríamos um sorvete. Eu me lembro de que duas bolas de sorvete eram R\$2 (dois reais). A professora tinha nos alertado para que levássemos dinheiro. Eu pedi a meu pai que disse que não tinha o recurso. Bom, este dia não foi um dos mais preferidos da minha vida, vendo todos os colegas tomando sorvete; muitos vinham até mim e perguntavam por que eu não estava tomando sorvete e eu dizia que estava com dor de garganta para disfarçar, até que minha professora, que carinhosamente chamávamos de Dona Elza, veio até mim e me deu dois reais, dizendo para eu ir comprar um sorvete.

Passando esse período do fundamental I, ao entrar no fundamental II, nossa

situação financeira melhorou. Entretanto, passei a ter que lidar com o *bullying* que eu recebia por estar acima do peso e por morar em uma rua chamada pejorativamente de “corredor”; no passado, o local era um lixão e havia apenas um trio para passagem de gado.

Nesse período, resolvi buscar nos livros uma válvula de escape dessa realidade dolorida e passei a ser um leitor razoavelmente compulsivo. A biblioteca municipal ficava ao lado de um Telecentro, onde eram disponibilizados vários cursos; acabei por me interessar por alguns e comecei a fazê-los, participei da maioria (muitos só pelo prazer de aprender algo novo) pensando em como eles poderiam me ajudar a entrar no mercado de trabalho e cursar uma faculdade. A partir desse local, tomei conhecimento de outra ONG que estava ofertando alguns cursos. Além disso, nesta ONG, eles nos encaminhavam para o primeiro emprego. Assim, pude começar a fazer alguns trabalhos, como entregador de panfletos e *office-boy* e, paralelo a isso, eu também comecei a vender picolés aos finais de semana.

Ao entrar no ensino médio, troquei de escola, de sala, e pude dar outros sentidos à minha vida, ao conhecer colegas que, de fato, me tratavam como igual. A partir destas mudanças, passei a colocar a entrada em uma faculdade como meta principal de vida. Para isso, eu teria que prestar o ENEM. Sempre tive excelentes notas, então comecei o ensino médio com toda a motivação de aprender o máximo que eu conseguisse.

Também nesse período consegui meu primeiro trabalho fixo em que trabalhava de *office-boy* em um jornal. Nesse trabalho, pude ter acesso a várias fontes de conhecimento como a Revista Piauí, Carta Capital, Jornais Regionais e Estaduais. Comecei a consumir conteúdos que me instigavam e me faziam criar questionamentos que não tinha antes, e sempre mantinha em mente que, ao alimentar meu intelecto, eu estaria mais perto de realizar meu sonho.

Aqui comecei a ter um pensamento crítico sobre as formas de subalternização que experienciei na vida, seja por ser de uma classe social diferente, por morar na periferia ou por ter uma mãe negra. Passei a me questionar sobre como eu não tive acesso a determinadas oportunidades devido às estas subalternizações. Ao passo que não aceitava quando me encontrava com textos que discutiam um privilégio branco. Eu sou branco, filho de um casal inter-racial, devido a minha história de vida, não assimilava esse conceito, afinal de contas como eu poderia ter tido alguns

privilégios, mesmo após passar pelas coisas que passei.

Ao final do ensino médio, no ano de 2011, minhas notas haviam diminuído um pouco, pois não dispunha mais do tempo livre para estudar, o que não me atrapalhou a concluir o ensino médio sem dificuldades. No ENEM, obtive uma média boa, infelizmente não excelente, o que se exige nos cursos mais disputados, mas mantive a esperança de conseguir uma vaga em alguma universidade federal ou particular pelo PROUNI. Eu não tinha um curso específico em mente, muito pelo contrário, eu tinha vários em mente que gostaria de cursar. O que para alguns poderia ser fonte de ansiedade, para mim eram mais chances de entrar em uma Universidade.

Na primeira chamada do SISU, tentei História na UNIFAL e Ciência da Computação na PUCMG em Poços de Caldas, porém minha nota não alcançou a média no SISU e no PROUNI (apenas 50%). Vieram as chamadas posteriores do SISU e eu não fui convocado. Resolvi trocar pelo curso de Física e consegui ser aprovado na lista de espera. Eu me lembro da alegria que tive, pois meu sonho estava se realizando.

As aulas iniciaram-se em fevereiro de 2012. Nesse período, eu estava me recuperando de um acidente de bicicleta, estava com 13 pontos na perna, e todos os dias pegava um ônibus de Carmo do Rio Claro/MG cidade que eu morava, até Alfenas/MG sede da UNIFAL.

Frequentei as aulas por três meses, até abril de 2012, quando a Universidade entrou em greve. Além disso, eu não estava me saindo bem, infelizmente me faltava base escolar. Minha insatisfação com meu desempenho e somado à greve, me fizeram abandonar o curso. No meio do ano, quando houve nova abertura do SISU, consegui uma vaga no curso de Tecnólogo em Cafeicultura no Instituto Federal do Sul de Minas. Como morava em uma cidade pequena, cuja economia girava em torno do café, via ali uma aposta para quem sabe conseguir um emprego bom, que poderia me dar uma base para depois realizar um curso de maior prestígio.

Então, abriram as inscrições do PROUNI/2 e eu estava entre dois cursos: Engenharia de Produção e Psicologia. Devido a minha desilusão com a área de exatas e minha paixão pela leitura, sociologia e antropologia, escolhi a Psicologia e consegui, desta vez, na primeira chamada. O curso era na Faculdade Pitágoras¹ na

¹ Atualmente utiliza a seguinte nomenclatura: Faculdade Anhanguera.

cidade de Poços de Caldas/MG. No mesmo dia que se iniciariam as aulas do curso de cafeicultura, cancelei minha matrícula e fui até Poços.

Eu nunca tinha estado em Poços de Caldas, por sorte tinha tios que moravam na cidade e me acolheram por dois anos em sua residência. Logo consegui um emprego de operador de caixa em um supermercado onde trabalhava das 9h às 14h e não eram raros os dias em que eu ia direto do trabalho para faculdade, para conseguir realizar todas as atividades. Nesse período, comprei uma motocicleta, por meio de um consórcio, que me auxiliava a ir à faculdade à noite e ir visitar minha família, já que o transporte público e rodoviário era inviável financeiramente.

Devo confessar que sair de Carmo do Rio Claro/MG tinha se tornado um objetivo em conjunto com o de cursar uma faculdade, queria morar em uma cidade com maior qualidade de vida, lazer, entre outros aspectos.

O curso de Psicologia tinha duração de cinco anos. Nesse período, tive apenas duas disciplinas que abordavam discussões da área da educação: no 5º período com a disciplina de Psicologia Escolar e, posteriormente, no 7º período com a disciplina de Psicologia e Educação Especial. O primeiro contato de fato com a educação, foi feito durante o estágio de orientação profissional, no qual íamos até as escolas participar de feiras de profissões e divulgar o trabalho que realizávamos na clínica escola da Faculdade.

Também, durante a faculdade pude participar de dois eventos que me aproximaram das discussões que havia no campo educacional. O primeiro evento foi o *II Seminário Nacional Psicologia na Educação: que fazer é esse*, organizado pelo Conselho Federal de Psicologia e realizado na Pontifícia Universidade Católica de Campinas/SP no ano de 2016, e, posteriormente, o *Simpósio Por uma Escola Inovadora e Inclusiva: desafios à educação no século XXI* organizado pela Universidade Federal de Alfenas em Poços de Caldas no ano de 2017.

Estes dois eventos me levaram a produzir questionamentos tais como: a escola perpetua formas de preconceito? Como há uma inversão em que a maioria dos alunos de escola pública ingressa em universidades particulares por meio do PROUNI ou FIES, enquanto a maioria dos alunos que cursaram ensino básico em escolas particulares ingressa nas Universidades Federais? Ou como há um excesso de medicalização dos alunos para justificar a não aprendizagem?

No mesmo ano em que me mudei para Poços de Caldas, realizei um

concurso público para o cargo de Auxiliar Administrativo da Estratégia Saúde da Família (ESF). Não fiquei nas primeiras colocações e assim fui convocado apenas no ano de 2014. Aqui, eu iniciei uma nova jornada, dentro da área da saúde. Eu trabalhava 8 horas diárias, diferente do supermercado, mas tinha os finais de semana e feriados livres. Mantive o mesmo ritmo, indo, muitas vezes, direto para a faculdade, agora não apenas para estudo, mas também para realizar os estágios na Clínica Escola que também passei a realizar aos sábados.

Nesse ponto da minha vida, encontrei uma nova paixão que seria a área da saúde. O trabalho no supermercado já tinha me feito amadurecer bastante. Quando me desliguei tinha já sido promovido a fiscal de caixa. Mas, na ESF eu fiquei cinco anos, no qual, realmente, pude moldar minha identidade profissional.

Eu me formei em agosto de 2017. Apresentei meu trabalho de conclusão de curso com o tema *Life Design: Um novo paradigma*, que tratava sobre uma nova forma de desenhar um projeto de vida, de forma mais humana. Baseado nisso, após minha formatura, tracei algumas metas: a primeira, realizar uma residência multiprofissional ou ser aprovado em um concurso público; a segunda, fazer uma especialização; e a terceira, cursar um mestrado acadêmico.

Eu, que sempre sonhei em fazer uma faculdade, estava enfim formado e pensando em voos maiores. Primeiramente, comecei a estudar para as provas de residências; realizei para UNICAMP em 2018 não sendo convocado, e para o Hospital das Clínicas de Itajubá em 2019, ficando em quarto lugar, mas eram apenas duas vagas, e infelizmente fiquei de fora.

Fiz uma grande quantidade de Concursos do segundo semestre de 2017 até 2018. Como eu tinha acabado de me formar, queria viajar um pouco, explorar locais, assim procurei alinhar isso com as oportunidades de provas que surgiam. Em 2019, comecei de fato a estudar buscando alguma aprovação.

Em 2019, fui aprovado no concurso público de Conceição da Aparecida/MG. Foi uma extrema alegria, pois já havia dois anos que eu tinha me formado e sentia que estava já saturado no meu trabalho. Entretanto, isso me trouxe uma tristeza, pois significava que eu teria que ir embora de Poços de Caldas, cidade que morei por sete anos, onde criei amizades, raízes e retornar a casa dos meus pais em Carmo do Rio Claro, já que as cidades eram próximas.

Era minha primeira meta alcançada, ser aprovado em um concurso público. A

segunda meta, realizar um curso de especialização, foi preciso adiar por questões financeiras, apesar de que no ano de 2022, através da prova do Conselho Federal de Psicologia, fui aprovado para o título de especialista em Psicologia em Saúde.

Quanto ao mestrado, eu tentei em três oportunidades, todas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFAL. A primeira foi em 2018, não fui aprovado na prova discursiva; a segunda, em 2019, fui aprovado no projeto, mas novamente reprovado na prova. Ainda em 2019, tive a oportunidade de participar por meio da Prefeitura, da extensão universitária sobre Qualificação do Programa Saúde na Escola nos Municípios da Superintendência de Alfenas, realizado na UNIFAL.

Durante a graduação, já me instigava essa relação entre saúde e educação, principalmente sobre como a psicologia poderia contribuir com a área da educação, sem que uma se sobreponha à outra. Meus projetos anteriores baseavam-se na relação aluno, aprendizagem, fracasso escolar e medicalização.

Minha jornada dentro da área da saúde tem me mostrado que essa é uma ambição possível, ainda mais agora atuando como psicólogo e me vendo atravessado por questões sociais que ultrapassam os limites da clínica e os muros das escolas, que eram as subalternizações existentes no cotidiano, fruto da nossa herança colonial que afetam e adoecem os mais diferentes sujeitos, de gêneros e idades diferentes, mas a maioria de classes sociais marginalizadas.

Na clínica, me deparei com diversas histórias, não raras as histórias de mulheres negras que começaram a trabalhar em casas de família ainda na infância em troca de um teto e comida; ou da criança negra que sofre preconceito pelo cabelo na escola; ou preconceito de vizinhos por frequentar um terreiro de Umbanda; ou a família que tem preconceito contra o parceiro por serem um casal inter-racial.

Tais casos acabaram, também, por se chocarem com minha vivência pessoal, afinal tenho uma mãe negra, que aos cinco anos foi morar em um orfanato de freiras após a morte da sua mãe. Após o fechamento do orfanato, minha mãe, com 13 anos, teve que ir morar e trabalhar em uma casa de família. Casou-se com um homem branco e teve que lidar com os olhares de reprovação, teve filhos brancos e ao estar com eles em público, ouvia sempre como questionamento de terceiros, se era a babá deles. Ela, por não ter recebido um letramento racial, aceitava as formas de subalternizações como algo natural da vida.

Todas estas formas de preconceito acarretam nas mais diferentes formas de sofrimento mental, desde ansiedade e depressão que são os mais comuns, a casos mais sérios, como transtornos de personalidade.

Em 2020, ainda estava me adaptando ao emprego novo e estávamos no começo da pandemia de COVID-19. Nesse ano, realizei dois cursos EAD no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais: um sobre Educação Especial e Inclusiva e outro sobre a Língua Brasileira de Sinais.

Em 2021, resolvi tentar novamente o mestrado em educação na UNIFAL e desta vez consegui a aprovação. Nesta nova oportunidade, com um tema diferente, mantendo a relação entre psicologia e educação, mas desta vez escolhendo a decolonialidade como problema de pesquisa, já que vem sendo uma problemática social com a qual me deparo no meu cotidiano. Como estávamos ainda na pandemia, isso diminuía as possibilidades de estudos de campo, o que impactou na escrita do projeto de pesquisa e na escolha do método de pesquisa.

Portanto, a pesquisa teve como primeiro objetivo realizar uma análise descritiva das possíveis relações entre educação, psicologia e decolonialidade. Para atingir este propósito, escolhemos como material de pesquisa as produções acadêmicas disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Considerando o forte advento da inflexão² decolonial em pesquisas brasileiras, busca-se compreender as abordagens teóricas e metodológicas adotadas, bem como identificar tendências, lacunas e desafios nessas áreas de estudo.

O tipo de pesquisa escolhido foi o qualitativo e método adotado foi o da pesquisa bibliográfica. Lima e Mioto (2007, p.38) caracterizam a pesquisa bibliográfica como uma abordagem metodológica que envolve a busca, a seleção, a análise e a síntese de fontes bibliográficas, ou seja, “um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso não pode ser aleatório”.

A pesquisa bibliográfica é diferente de uma revisão bibliográfica, pois não se baseia apenas no levantamento de informações a partir de um tema, mas sim em uma análise crítica e sistematizada, que coloca o pesquisador dentro do campo de

² Importante salientar que não há consenso sobre a decolonialidade ser um paradigma, uma inflexão ou uma perspectiva teórica. Essa discussão não será aprofundada aqui, mas é possível, por exemplo, a obra de Restrepo e Rojas (2010).

estudo, permitindo compreender o estado da arte sobre o tema, além de tornar possível a identificação de lacunas (Lima; Miotto, 2007).

Lima e Miotto (2007, p.40) definem alguns procedimentos essenciais para a realização de uma pesquisa, como a elaboração do projeto de pesquisa, investigação das soluções, análise explicativa das soluções e síntese integradora.

Após a aprovação do projeto de pesquisa no processo seletivo, passei para o segundo procedimento, que é a investigação das soluções, onde é feito o levantamento bibliográfico da pesquisa a partir da análise dos trabalhos a serem selecionados.

Nesta etapa, a pesquisa foi realizada dentro do site repositório da BDTD. Neste processo, encontrei certa dificuldade para levantar dissertações e teses que atendessem ao foco inicial de nossa pesquisa, que fossem trabalhos que focalizassem a relação entre educação, psicologia e decolonialidade. Em um primeiro momento, no campo *pesquisar* do site da BDTD, foram utilizadas as palavras-chaves “educação” e “decolonial”, para as quais foram encontrados 521 trabalhos. Como não é uma intenção da pesquisa fazer um estado da arte sobre o tema e devido ao tempo disponível para se realizar a pesquisa, o número alto de trabalhos se mostrava inviável para a execução da dissertação.

Sendo assim, decidimos acrescentar o descritor “psicologia” ao grupo de palavras. Portanto, no campo *pesquisar*, foram inseridas as palavras chaves “decolonial”, “psicologia” e “educação”. A partir dessa inserção de um novo descritor, conseguimos selecionar 24 trabalhos, um número que considerávamos viável para a execução da pesquisa. Estas palavras chaves foram escolhidas devido à psicologia ser minha área primária de formação e a decolonialidade ser a temática central desta pesquisa e educação, pois além de ser um programa de pós-graduação que proporciona este estudo, compreendo a educação como ferramenta principal de mudança social.

Durante o processo de levantamento bibliográfico dentro da BDTD, foram feitas leituras de reconhecimento do material bibliográfico, que consiste em uma leitura rápida para “localizar e selecionar o material que pode apresentar informações e/ou dados referentes ao tema” (Lima; Miotto, 2007, p.41). Nesse caso, primeiro procedemos a uma leitura de identificação de conteúdo por meio dos títulos. Entretanto, notamos que alguns títulos eram nebulosos quanto à compreensão do

conteúdo do trabalho e, para tais casos, partimos para a leitura dos resumos disponíveis.

Para realizar o levantamento utilizamos os critérios de coleta de dados, definidos por Lima e Miotto (2007) como o parâmetro temático, procurando obras que abordassem o tema dentro do nosso foco de pesquisa, no caso psicologia e educação, a partir do viés decolonial; o parâmetro linguístico, no caso apenas publicações em língua portuguesa; a fonte seriam as teses e dissertações disponíveis dentro do repositório da BDTD; e o para o parâmetro cronológico, selecionamos todos os trabalhos disponíveis até a data do levantamento, sem estabelecermos um recorte cronológico inicial.

O levantamento bibliográfico foi realizado em duas etapas. A necessidade de realizar a pesquisa de forma dividida surgiu após a baixa quantidade de produções encontradas na primeira etapa, motivo que atribuímos ao contexto de pandemia em vigência na época e isso poderia interferir na alimentação do banco de dados. O primeiro momento ocorreu no segundo semestre de 2022, em que foram coletados nove trabalhos e o segundo, em que foram coletados 15 textos no primeiro trimestre de 2023. Posteriormente, refinamos ainda mais esta análise utilizando apenas as teses e dissertações oriundas de programas de pós-graduação na área da educação e da psicologia, chegando ao total de sete e doze trabalhos, respectivamente.

De posse dos trabalhos selecionados, partimos para a análise do material coletado. Para isso, realizamos uma leitura exploratória, que também é uma leitura rápida, principalmente dos resumos, para “verificar se as informações e/ou dados selecionados interessam de fato para o estudo” (Lima; Miotto, 2007, p.41). A partir desta leitura, não conseguimos ter uma clara ideia de que os trabalhos, de fato, construíram uma pesquisa que conjugasse as duas áreas de temáticas desta pesquisa a partir da inflexão da decolonialidade.

Assim, foi necessário utilizar um terceiro procedimento que seria a análise explicativa das soluções, através de uma leitura seletiva e reflexiva ou crítica, com o objetivo de realizar uma análise crítica e sistematizada dos trabalhos (Lima; Miotto, 2007, p.41). Nesse momento, realizamos a leitura integral dos trabalhos, procurando trazer ao nosso olhar como os autores e autoras decoloniais vêm sendo utilizados e como a psicologia é utilizada nos trabalhos.

Nesse momento da pesquisa, nos deparamos com um profundo hiato.

Primeiramente, foi identificado de que apesar da BDTD ser um valioso repositório de produções acadêmicas, ao utilizarmos as palavras-chaves “decolonial”, “psicologia” e “educação”, a plataforma da BDTD nos remetia a todos os trabalhos que continham essas palavras em qualquer parte do texto. Isto nos levou a utilizar grande parte do tempo disponível para a execução da pesquisa, realizando a etapa da leitura reflexiva e crítica, para avaliar se de fato, os trabalhos interessavam à pesquisa. Ou seja, o banco de dados acaba frequentemente apresentando certa fragilidade, mesmo quando se opta por buscas avançadas ou refinadas.

A partir desse cenário, identificamos que os diversos trabalhos selecionados continham pesquisas importantíssimas voltadas a diferentes objetivos e temáticas, mas que infelizmente, não atendiam ao recorte temático inicial desta pesquisa. Alguns trabalhos selecionados abordavam pontualmente algo a respeito das áreas de psicologia, educação e decolonialidade, sem que isso implicasse ter essa relação como foco central do estudo. Outros citavam apenas nas referências estas palavras-chaves, o que nos leva a crer que seja o algoritmo da plataforma a ter nos recomendado tais trabalhos.

Ao olhar para o escopo das pesquisas que interessavam de fato a esta dissertação, foi nos revelado um novo entrave: a constatação de que não há produções acadêmicas que proponham a articulação do campo da psicologia e educação e a reflexão decolonial. Das pesquisas selecionadas, o que identificamos foi que ambos os campos tem produzido pesquisas que abarcam a inflexão decolonial. Entretanto, estas pesquisas optam por não trabalhar em conjunto, ou seja, construir as aproximações entre a educação e a psicologia por meio da inflexão decolonial. Isso não é algo necessariamente negativo, mas algo que talvez nos faça pensar em como ambas as áreas de conhecimento poderiam ganhar com esta articulação, uma vez que, tal como defende Ballestrin (2013), os problemas são os mesmos, o que muda é a forma de olhar para eles. .

Esta incongruência pode ter algumas respostas. O primeiro seria o fato de a inflexão decolonial ser relativamente nova no Brasil. Desse modo, parece ainda não haver tempo para que estas pesquisas tenham sido feitas, inclusive, podendo até estar em andamento em alguma parte do país. O segundo entrave é a barreira linguística. A maioria dos autores e autoras decoloniais é latina de língua espanhola, idioma no qual a maioria dos trabalhos é produzida. Mesmo que a maioria destes já

esteja disponível na língua portuguesa, pode ser um dos motivos para a ausência de resultado no nosso levantamento.

Apesar do resultado inconclusivo deste levantamento bibliográfico, não há motivos para uma avaliação negativa deste dado, pois se faz necessária a produção de pesquisas a partir do olhar decolonial, seja na área da psicologia ou da educação, até que consigamos ter indícios de que se inicia a construção de uma relação outra entre psicologia e educação.

Portanto, a ausência de resultado não nos significou uma avaliação negativa do levantamento bibliográfico. De posse desses dados obtidos na análise explicativa das soluções, partimos para a escrita prévia da dissertação, necessária para o exame de qualificação.

O exame de qualificação é uma parte importantíssima dentro do processo de execução do mestrado. É a partir desta avaliação que conseguimos mensurar se a proposta de pesquisa está conseguindo ser executada e se a metodologia está adequada. Mesmo obtendo a aprovação nesta etapa, e acolhendo as sugestões feitas pelos avaliadores e pelo orientador, percebemos a necessidade de estabelecermos novos recortes para nossa pesquisa.

Cabe explicar aqui que a necessidade de novos recortes decorreu do fato de que mesmo tendo encontrado um número significativo de dissertações e teses, em nenhuma delas a relação educação, psicologia e decolonialidade era tomada como foco central do estudo. Por isso, optamos pelo redimensionamento da pesquisa.

Para realizar esta nova delimitação, seguimos novamente os critérios para a pesquisa definidos por Lima e Miotto (2007). Portanto, refizemos a investigação das soluções, a partir de um novo levantamento bibliográfico. Para isso, foi mantido o parâmetro linguístico, utilizando apenas publicações em língua portuguesa. Em relação ao parâmetro temático, também não sofreu alterações, apenas ficou estabelecido que, na pesquisa no site do repositório da BDTD, usaríamos desta vez os descritores “decolonialidade”, “educação” e “psicologia”. Como parâmetro cronológico, foi estabelecido que fossem levantados todos os trabalhos disponíveis dentro da BDTD até a data de dezembro de 2023. A fonte também não teve alterações, sendo selecionadas teses e dissertações oriundas de programas de pós-graduação da área da psicologia e educação.

Com estes novos parâmetros foram obtidos 42 trabalhos, que se dividiam em

24 dissertações de mestrado e 18 teses de doutorados. A região sudeste tem a maioria dos trabalhos (23 no total), um número maior que de todas as outras regiões juntas, e isso se explica pelo fato de ser a região com o maior número de programas de pós-graduação. A região nordeste teve um quantitativo de 10 trabalhos, a região sul cinco e a região centro-oeste, quatro. A região norte foi a única região que não teve nenhum trabalho selecionado.

Foi realizada novamente uma leitura exploratória. Desta vez, durante esta leitura rápida, trouxemos nosso olhar à procura de dados com potencial para sustentar nossa pesquisa, ou seja, ampliamos o foco para além da tríade educação, psicologia e decolonialidade, procurando o uso amplo dos descritores “educação e decolonialidade”. A partir desta etapa, identificamos algumas informações que nos chamaram a atenção e que tinham potencial para o avanço desta pesquisa, mesmo que para isso fosse necessário, como foi, alterar nosso problema de pesquisa.

Após a leitura exploratória, resolvemos voltar à investigação de soluções e alterar os parâmetros temáticos e fonte dentro do levantamento bibliográfico. Então, optamos por estabelecer como fonte apenas as dissertações que eram oriundas de programas de pós-graduação específicos da área da educação e como temáticos, aquelas que versassem sobre as relações entre educação e decolonialidade, dentro do escopo inicialmente encontrado.

Com este novo recorte, dentre esses 42 estudos iniciais, conseguimos chegar a um total de oito trabalhos, sendo cinco destas dissertações da região sudeste, duas da região centro oeste e uma da região nordeste. Foi com este recorte que algo se sobressaiu, a saber: destes cinco trabalhos da região sudeste, todos eram da mesma instituição, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Das cinco pesquisas, quatro vinham do mesmo programa de pós-graduação, no caso o Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) e uma era oriunda do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola (PPGEA). Estes dados fizeram despertar nosso interesse, pois tinha um real potencial para se tornar nosso novo problema de pesquisa.

É preciso explicar que apesar de o quadro inicial a que chegamos ter um número significativamente maior de estudos, a relação que perseguíamos compreender – educação, psicologia e decolonialidade – não aparecia em nenhum

trabalho. Ou havia trabalhos na educação por um olhar decolonial em que a psicologia só era citada rapidamente, ou havia trabalhos na psicologia que, por exemplo, tomavam as questões da diferença como foco de análise e também faziam recursos pontuais aos aspectos da inflexão decolonial.

Quadro 1 - Dissertações da UFRRJ selecionadas

Título	Ano	Autoria	Programa de Pós-Graduação
O IFRJ, em São Gonçalo, e a educação das relações étnico-raciais.	2018	Bonifácio, 2018	PPGEDUC
Escola indígena no estado do Rio de Janeiro: políticas públicas e racismo institucional.	2018	Oliveira, 2018	PPGEDUC
Relações étnico-raciais e perspectiva docente: um olhar sobre a prática educativa em escolas da zona oeste do município do Rio de Janeiro.	2019	Esteves, 2019	PPGEDUC
Obrigatoriedade da pré-escola: um olhar poético sobre infâncias, políticas e práticas no município de Itaguaí.	2021	Figueiredo, 2021	PPGEDUC
Afetividade e cognitividade nos processos de ensino e de aprendizagem na escola Estadual Municipalizada Bananal.	2023	Assis, 2023	PPGEA

Fonte: Elaboração do próprio autor (2024)

Portanto, em face dessa dificuldade em compor o nosso material analítico e,

também, em face dessa expressiva produção proveniente de uma mesma universidade, resolvemos alterar o foco de pesquisa para a compreensão dessa produção proveniente da UFRRJ.

Desse modo, como alertamos acima, para dar prosseguimento à nossa pesquisa, foi necessário que refizéssemos a análise explicativa das soluções proposta por Lima e Miotto (2007), realizando uma nova leitura reflexiva e crítica. Assim, precisamos reformular nosso problema de pesquisa, que passou a ser: de que maneira a inflexão decolonial está presente na produção dos programas de pós-graduação em educação da UFRRJ, uma vez que esta foi a instituição que mais apresentou trabalhos nesta perspectiva?

Assim, na primeira seção apresentamos nosso memorial, detalhamos o caminho metodológico e apresentamos, também, alguns dados sobre as pesquisas selecionadas. Na segunda parte, descrevemos um pouco da história da UFRRJ e os programas de pós-graduação em educação da instituição (que foram aqueles que possuem produção sobre a temática aqui em foco). A terceira seção traça um percurso conceitual por algumas propostas do grupo Modernidade/Colonialidade. Na quarta, estão os resumos dos trabalhos selecionados. A quinta seção analisa as pesquisas, relacionando suas propostas com os conceitos do grupo Modernidade/Colonialidade. A sexta seção traz uma síntese integradora, que busca solucionar nosso problema de pesquisa. Por fim, na sétima seção, apresentamos nossas considerações finais sobre a pesquisa.

2 UM POUCO DA HISTÓRIA DA UFRRJ³

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) teve várias transformações ao longo dos anos. Seu começo foi como Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV) em 20 de outubro de 1910, por meio do Decreto 8.319, assinado por Nilo Peçanha, então presidente da República, e por Rodolfo Nogueira da Rocha Miranda, ministro da Agricultura (UFRRJ, 2023a).

Em 1911, a ESAMV teve seu primeiro campus, no palácio do Duque de Saxe, bairro do Maracanã, Rio de Janeiro. Entretanto, sua cerimônia de inauguração ocorreu apenas em 1913. O engenheiro agrônomo Gustavo Dutra, foi escolhido como primeiro diretor da ESAMV (UFRRJ, 2023a).

A ESAMV também teve seu campus alocado em Deodoro, bairro da Zona Norte do Rio, por um período de dois anos, local onde ficava seu campo de experimentação e prática agrícola. Posteriormente, por falta de verbas, a ESAMV foi fechada e obrigada a se fundir à Escola Agrícola da Bahia e à Escola Média Teórico-Prática de Pinheiro (UFRRJ, 2023a).

Em março de 1916, a ESAMV retomou suas atividades, nesse mesmo ano, se formou a primeira turma de engenheiros agrônomos, curiosamente com apenas dois alunos e no ano seguinte, formaram os primeiros quatro médicos veterinários formados pela Escola (UFRRJ, 2023a).

No ano de 1918, a ESAMV se estabeleceu na Alameda São Boaventura, em Niterói, onde hoje é o Horto Botânico do Estado do Rio de Janeiro. Em 1920 foi inaugurado o curso de Química Industrial, e em 1927 o seu local de funcionamento passou a ser na Praia Vermelha (UFRRJ, 2023a).

No decorrer dos anos, mudanças significativas ocorreram, como a divisão da ESAMV em três instituições, por meio do Decreto 23.857 de fevereiro de 1934, assim ficou a divisão: Escola Nacional de Agronomia (ENA), Escola Nacional de Veterinária (ENV) e Escola Nacional de Química, esta última que se tornaria a Escola de Engenharia Química da atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – antiga Universidade do Brasil (UFRRJ, 2023a).

Em 1938, a partir de um novo Decreto-Lei 982 ENA passou a integrar o

³ Todas as informações citadas nesta seção foram extraídas do website da própria Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, disponível nos endereços: <https://institucional.ufrj.br/ccs/historia-da-ufrj/> e <https://institucional.ufrj.br/ccs/ufrj-em-numeros/>.

recém-criado Centro Nacional de Ensino e Pesquisas Agronômicas (CNEPA), a ENV subordinou-se diretamente ao ministro do Estado (UFRRJ, 2023a).

Novamente em 1943, o Decreto-Lei 6.155, de 30 de dezembro, estabeleceu uma nova organização do CNEPA. Sendo criada a Universidade Rural, junção da ENA e a ENV; cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão; e serviços Escolar e de Desportos. Em 1948, começaram os trâmites para a mudança para o atual campus nas margens da BR-465, atual campus Seropédica, sede da UFRRJ (UFRRJ, 2023a).

Somente em 1963, a Universidade Rural passou a ser chamada de Universidade Federal Rural do Brasil. Nesse período, a Universidade continha as seguintes escolas: as escolas nacionais de Agronomia e de Veterinária; as escolas de Engenharia Florestal, Educação Técnica e Educação Familiar; além dos cursos de nível médio dos colégios técnicos de Economia Doméstica e Agrícola denominada Escola Ildefonso Simões Lopes (UFRRJ, 2023a).

A atual nomenclatura Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro foi estabelecida pelo Decreto nº 60.731, de 1967. A partir de 1968 a UFRRJ, passou a ser uma autarquia (entidade autônoma, auxiliar e descentralizada da administração pública), ajuste necessário para se alinhar à reforma universitária em curso no país (UFRRJ, 2023a).

Em 1966 surgiu o curso superior de Química e em 1968 as escolas de Agronomia e Veterinária também se transformaram em cursos de graduação. A partir disso foi criada uma série de outros cursos de graduação, no total de 22 cursos entre os anos de 1910 e 2001 (UFRRJ, 2023a).

Em 2005 a UFRRJ aderiu ao plano de expansão e interiorização do governo federal de 2005, então foram criados os *campi* Nova Iguaçu e Três Rios. Há um quarto campus em Campos de Goytacazes, incorporado em 1991, que anteriormente era uma estação experimental do Planalsucar, antigo programa do governo voltado para desenvolvimento de pesquisas na área sucroalcooleira. Até 2023, esse campus não oferecia nenhum curso de graduação, sendo voltado para pesquisas e programas de extensão, porém foi estabelecido que ele se tornasse polo do curso EAD de Licenciatura em Educação Especial (UFRRJ, 2023a).

Em 2007, com o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni – Decreto nº 6.096/2007), foram

criados 24 novos cursos de graduação nos três *campi*, expandindo as áreas de conhecimento e atuação da Universidade (UFRRJ, 2023a).

Atualmente, portanto, a UFRRJ conta com quatro *campi*: Seropédica, Nova Iguaçu, Três Rios e Campos dos Goytacazes. Contabilizando um total 27.300 discentes, distribuídos por 56 cursos de graduações oferecidos, sendo dois cursos EAD. No âmbito da pós-graduação, são ofertados 29 cursos de mestrado acadêmico, oito cursos de mestrado profissional e 17 cursos de doutorado, sendo 2037 discentes. A UFRRJ conta com 1.159 docentes e 1.154 técnicos-administrativos (UFRRJ, 2023b).

2.1 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES (PPGEDUC)⁴

Sobre o Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC), teve seu início em 2009 com a primeira turma de mestrado. Seu surgimento parte da colaboração entre o Instituto de Educação (IE) do campus sede Seropédica e do Instituto Multidisciplinar (IM) do campus Nova Iguaçu (UFRRJ, 2023c).

O IE foi estabelecido na década de 1970, fazendo parte dele o Departamento de Educação Física e Desportos (DEFD), o Departamento de Psicologia (DPsi) e o Departamento de Teoria, Planejamento e Ensino (DTPE). Além de oferecer disciplinas pedagógicas para todas as licenciaturas, oferta os cursos de Licenciatura em Ciências Agrícolas e Licenciatura em Pedagogia. No âmbito da pós-graduação, desde o ano de 1980 ele tem atuado na oferta de cursos de especialização e de Mestrado e Doutorado (UFRRJ, 2023c).

Já o IM foi estabelecido no ano de 2005 e é composto por seis departamentos, sendo eles: o Departamento de Educação e Sociedade (DES), Departamento de Administração e Turismo (DAT), Departamento de História e Economia (DHE), Departamento de Tecnologias e Linguagens (DTL), Departamento de Ciências Jurídicas (DCJUR) e Departamento de Letras (DEL). Oferece também 11 cursos de graduação: Administração, Ciência da Computação, Ciências

⁴ Todas as informações citadas nesta seção foram extraídas do website da própria Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, disponível no seguinte endereço: <https://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgeduc/>.

Econômicas, Direito, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em História, Licenciatura em Letras, Licenciatura em Matemática, Matemática Aplicada e Computacional, Licenciatura em Pedagogia, Turismo e Licenciatura em Turismo (EAD). Também oferece curso de especialização e de Mestrado e Doutorado (UFRRJ, 2023c).

Em 2015 foi criado o curso de Doutorado em Educação. Para o departamento foi a consolidação de seu estabelecimento e o reconhecimento como centro de referência em pesquisas na área educacional, em uma das regiões mais complexas do país (UFRRJ, 2023c).

O PPGEDUC apresenta três linhas de pesquisas, sendo elas a Linha 1 – Estudos Contemporâneos e Práticas Educacionais, Linha 2 – Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais e a Linha 3 – Educação Étnico-racial e de Gênero: Linguagens e Estudos Afro-diaspóricos (UFRRJ, 2023c).

Com uma abordagem urbana focada nas demandas das periferias metropolitanas, especificamente na Zona Oeste do Rio de Janeiro e Baixada Fluminense, o PPGEDUC é resultado do trabalho em pesquisa, ensino e extensão realizado pelo seu corpo docente. Portanto, podemos afirmar que seu principal aspecto é abordar os temas urbanos contemporâneos relacionados ao fenômeno educacional, com ênfase nas demandas populares, como: a democratização do acesso à educação, a defesa do ensino público e a formação de profissionais, visando tornar o conhecimento mais acessível. Podemos destacar a formação de pesquisadores em Educação o principal foco do PPGEDUC, profissionais estes, que estejam comprometidos com as necessidades populares que surgem em diferentes contextos educacionais contemporâneos (UFRRJ, 2023c).

2.2 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA (PPGEA)⁵

O Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola foi estabelecido no ano de 2003. Ele surgiu a partir de pesquisas de nível de pós-doutorado, que identificaram a necessidade de se criar o curso para suprir a demanda dos egressos do Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas da UFRRJ, que existia há mais de

⁵ Todas as informações citadas nesta seção foram extraídas do website da própria Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, disponível no seguinte endereço: <https://portal.ufrj.br/> ou <https://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgea/>.

40 anos (UFRRJ, 2023d).

O curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas tinha como foco a formação de docentes, na realização de pesquisas educacionais e na extensão rural, com ênfase na área agropecuária. A maioria de seus egressos atuava nas Escolas Agrotécnicas Federais como Gestores ou Professores, estes profissionais tornaram-se o público alvo do PPGEA; o Ministério da Educação viu no programa uma oportunidade de capacitar seus colaboradores e destinou recursos para a manutenção do programa (UFRRJ, 2023d).

O PPGEA apresenta uma perspectiva interdisciplinar, promovendo uma integração, abordando cinco áreas diferentes, sendo elas: educação e gestão; educação e ambiente; ensino da produção animal; ensino da produção vegetal e ensino da agroindústria. Para realizar este objetivo o programa optou por utilizar como metodologia Pedagogia da Alternância. A metodologia adotada permite o PPGEA a atuar na formação de profissionais em todo território, por mais que atualmente o programa tem focado sua atuação na região Norte (UFRRJ, 2023d).

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção apresentaremos alguns dos conceitos propostos pelo grupo Modernidade/Colonialidade.

3.1 O GRUPO MODERNIDADE/COLONIALIDADE

Para iniciarmos nosso debate, é necessário que delimitemos alguns tópicos. Primeiramente, devemos conceituar o mito da Modernidade, citando o autor Enrique Dussel (1993). Segundo ele, a racionalidade do homem europeu era vista como a única cientificamente possível. Esse modo de pensar foi utilizado como justificativa para a disseminação da chamada ‘civilização’ para os povos não europeus, os “não civilizados”. Esta justificativa, também, foi utilizada para a legitimação do uso de violência, que incluíam até a morte desses povos, tudo sob a premissa de que era para o bem deles, para tirá-los da selvageria e civilizá-los (Dussel, 1993).

[...] um lado, se auto define a própria cultura superior, mais ‘desenvolvida’ [...]; a outra cultura é determinada como inferior, rude, bárbara, sempre sujeito de uma ‘imaturidade’ culpável. De maneira que a dominação (guerra e violência) que é exercida sobre o Outro é, na realidade, emancipação, ‘utilidade’, ‘bem’ do bárbaro que se civiliza, que desenvolve ou moderniza. Nisto consiste o ‘mito da modernidade’, em vitimar o inocente (o Outro) declarando-o causa culpável de sua própria vitimação e atribuindo-se ao sujeito moderno plena inocência com respeito ao ato sacrificial. [...] O sofrimento do conquistado (colonizado, subdesenvolvido) será o sacrifício ou custo necessário da modernização (Dussel, 1993, p.75-76).

Este seria o mito da modernidade que sustentava o poder do europeu sobre os povos dominados. De um lado, teríamos a civilização que deveria ser copiada, a europeia, e do outro, quaisquer outros povos não europeus vistos como bárbaros, que estariam entregues à própria sorte até o seu descobridor os “salvar” (Dussel, 1993).

A Europa se considerava o ‘eu’ constituinte e se colocou nesse lugar de centralidade a partir das batalhas vencidas e por sua suposta racionalidade acima do Outro. Este ‘eu’ deriva-se do pensamento cartesiano do *ego cogito* (eu penso), que tem o *ego conquiro* (eu conquisto) como seu constituinte (Dussel, 1977, p.10). Os europeus viam a conquista como um bem, uma forma de humanizar os ditos irracionais, mesmo que para isso tivessem que usar a força (Couto e Carrieri, 2018).

A partir do 'eu conquisto' ao mundo asteca e inca, a toda América; a partir do 'eu escravizo' aos negros da África vendidos pelo ouro e pela prata conseguida com a morte dos índios no fundo das minas, desde o 'eu venço' das guerras realizadas na Índia e na China até a vergonhosa guerra do ópio, a partir deste 'eu' aparece o pensamento do ego cogito (Dussel, 1977, p.14).

Para Dussel (1993), a modernidade se constitui no ano de 1492, a partir do momento que o europeu confrontou o seu Outro, assim o vencendo, violentando e controlando. O europeu se definiu com um 'ego' descobridor e conquistador. Portanto, o Outro não foi descoberto, mas sim 'en-coberto' com o que a Europa se denominava.

A Europa tornou as outras culturas, mundos, pessoas em objeto [...]. O 'coberto' foi 'des-coberto': *ego cogito cogitatum*, europeizado, mais imediatamente 'em-coberto' como Outro. O outro constituído como o Si-mesmo. O ego moderno 'nasce' nesta autoconstituição perante as outras regiões dominadas (Dussel, 1993, p.36).

Para Quijano (2009), este é o ponto a partir do qual irá surgir a América Latina. O autor destaca como este fato aconteceu simultaneamente com a expansão global do poder capitalista, em que seus centros de hegemonia se estabelecem nas áreas situadas ao redor do Atlântico. Nesse processo, além da modernidade, também vimos surgir a colonialidade, ambas vão emergir como pilares fundamentais do novo padrão de dominação.

A América Latina foi a primeira periferia da Europa moderna. O processo de colonização, disfarçado de boas intenções europeias, foi responsável por instalar a modernidade no continente, só então este processo foi levado à África e Ásia (Dussel, 1993).

Portanto, a América Latina vai impulsionar o capitalismo a se tornar global e eurocentrado, com a colonialidade⁶ e a modernidade enraizadas como componentes essenciais. Este padrão de poder distintivo vem persistindo até os dias atuais (Quijano, 2009).

Ao longo da evolução dessas características do poder atual, foram emergindo novas identidades sociais da colonialidade (índios, negros, azeitonados, amarelo, brancos, mestiços) e as geoculturais do colonialismo (América, África, Extremo Oriente, Próximo Oriente, Ocidente ou Europa). As relações interpessoais foram se moldando, fundindo as experiências do colonialismo e da colonialidade com as

⁶ Posteriormente apresentaremos uma distinção entre os conceitos de colonialidade e colonialismo.

exigências do capitalismo, formando um novo conjunto de interações de dominação sob a influência eurocentrada. Esse cenário particular viria a ser conhecido como modernidade (Quijano, 2009, p.74).

Desde o século XVII, nos principais centros hegemônicos desse padrão mundial de poder, nessa centúria, não sendo um acaso a Holanda (Descartes, Spinoza) e a Inglaterra (Locke, Newton), desse universo intersubjectivo, foi elaborado e formalizado um modo de produzir conhecimento que dava conta das necessidades cognitivas do capitalismo: a medição, a externalização (ou objectivação) do cognoscível em relação ao conhecedor, para o controlo das relações dos indivíduos com a natureza e entre aquelas em relação a esta, em especial a propriedade dos recursos de produção (Quijano, 2009, p.74).

Sob essa orientação, as experiências, identidades e relações históricas da colonialidade e da distribuição geocultural do poder capitalista global foram naturalizadas. O método de conhecimento criado pela modernidade devido à sua natureza de origem era eurocêntrico e denominado de racional, sendo imposto e aceito em todo o mundo capitalista como a única forma válida de racionalidade e como símbolo da modernidade. Os princípios fundamentais dessa perspectiva cognitiva permaneceram constantes, apesar das mudanças nos seus conteúdos específicos ao longo da era do poder global do capitalismo colonial e moderno (Quijano, 2009).

Ao analisarmos o período que precede a ascensão do capitalismo global, é possível observar que, em termos de relações de poder, os traços humanos sempre tiveram uma grande importância no modo de classificação social das pessoas, como o sexo, idade e força de trabalho. Com a América, um novo elemento foi adicionado: o fenótipo (Quijano, 2009).

O sexo e a idade são atributos biológicos diferenciais, ainda que o seu lugar nas relações de exploração/dominação/conflito esteja associado à elaboração desses atributos como categorias sociais. Por outro lado, a força de trabalho e o fenótipo não são atributos biológicos diferenciais. A cor da pele, a forma e a cor do cabelo, dos olhos, a forma e o tamanho do nariz, etc., não têm nenhuma consequência na estrutura biológica do indivíduo e certamente menos ainda nas suas capacidades históricas (Quijano, 2009, p.105).

Para Quijano (2005), a ideia de raça que conhecemos hoje não existia antes da América. Não existiam as “identidades sociais”, como o índio, o negro e o mestiço. Por exemplo, antes o termo ‘português’ ou ‘espanhol’ fazia referência ao local geográfico do qual era originário, entretanto, após a instalação das relações de poder, essas novas identidades foram hierarquizadas, seguindo o padrão de poder europeu.

Cada um destes elementos tem um papel a ser desempenhado na classificação social e na distribuição do poder. Este papel não tem a ver com a natureza ou biologia. Na verdade, é a resultante das disputas do controle dos recursos sociais. A construção social da categoria gênero, a partir do sexo, é a mais antiga na história social. Em contrapartida a formação da categoria raça a partir do fenótipo é recente, tendo surgido a partir do encobrimento da América e do padrão de poder capitalista nos últimos 500 anos (Quijano, 2009).

As diferenças fenotípicas entre aqueles que obtiveram sucesso e os que foram derrotados passaram a ser utilizadas como justificativa para a criação da categoria “raça”, embora essa seja, em primeiro lugar, uma construção das relações de dominação. Para Quijano (2009), este é o modelo no qual o mundo capitalista distribui os modelos de relações de poder e coloca em prática seu modo de classificação social. Além disso, se instalaram novas formas de identidades geoculturais (Quijano, 2009).

A ‘racialização’ das relações de poder entre as novas identidades sociais e geoculturais foi o sustento e a referência legitimadora fundamental do carácter eurocentrado do padrão de poder, material e intersubjectivo. Ou seja, da sua colonialidade. Converteu-se, assim, no mais específico dos elementos do padrão mundial do poder capitalista eurocentrado e colonial/moderno e atravessou -invadindo – cada uma das áreas da existência social do padrão de poder mundial, eurocentrado, colonial/moderno (Quijano, 2009, p.107).

Diante desse cenário, no final da década de 1990, a partir das pesquisas de Aníbal Quijano (1928-2018) que tratavam do assunto colonialidade, foi desencadeada uma série de trabalhos nos quais diversos pesquisadores e pesquisadoras procuraram trazer novamente para o debate questões histórico-sociais, que estavam consideradas concluídas até então (Ballestrin, 2013; Quintero; Figueira; Elizalde, 2019).

A resultante deste esforço foi a criação do projeto Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (MCD), conceituado por Arturo Escobar (2005). Entretanto, não é difícil encontrarmos referências ao grupo, apenas como grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) (Ballestrin, 2013; Dulci; Malheiros, 2021; Quintero; Figueira; Elizalde, 2019).

O ponto de partida deste grupo era propor uma investigação do processo de “constituição da modernidade e de suas transformações na América Latina”, utilizando do conceito de colonialidade como contraponto da modernidade

(Ballestrin, 2013; Quintero; Figueira; Elizalde; p.3, 2019). Ballestrin (2017) define a proposta do grupo:

O diagnóstico da colonialidade como a face oculta da modernidade, a lógica continuada do colonialismo através da colonialidade do ser, do saber e do poder e as propostas de descolonização epistêmica por um giro decolonial são algumas importantes contribuições para o debate global e atual sobre o pós-colonialismo (Ballestrin, 2017, p. 510).

Os membros deste grupo eram estudiosos latino-americanos, espalhados pelo continente, com atuação em diferentes universidades americanas: Aníbal Quijano (Universidade Nacional de San Marcos, Peru); Enrique Dussel (Universidade Nacional Autónoma do México); Walter D Mignolo (Universidade de Duke, EUA); Immanuel Wallerstein (Universidade de Yale, EUA); Santiago Castro-Gómez (Pontifícia Universidade Javeriana, Colômbia); Nelson Maldonado-Torres (Universidade da Califórnia, EUA); Ramón Grosfoguel (Universidade da Califórnia, EUA); Edgardo Lander (Universidade Central de Venezuela); Arturo Escobar (Universidade da Carolina Norte, EUA); Fernando Coronil (Universidade de Nova York, EUA); Catherine Walsh (Universidade Andina Simón Bolívar, Equador); Boaventura Santos (Universidade de Coimbra, Portugal); Zulma Palermo (Universidade Nacional de Salta, Argentina) (Ballestrin, 2013).

Muitos destes pesquisadores e pesquisadoras já vinham trabalhando em suas próprias pesquisas desde 1970 (Quintero; Figueira; Elizalde, 2019). Esse coletivo promoveu uma mudança epistemológica crucial para a renovação crítica e prospectiva das ciências sociais na América Latina no século XXI, através da intensificação do enfoque pós-colonial no continente por meio do conceito de giro decolonial (Ballestrin, 2013).

O giro decolonial implica fundamentalmente, em primeiro lugar, uma mudança de atitude no sujeito prático e do conhecimento, e depois, a transformação da ideia no projeto de descolonização. O giro decolonial, no primeiro sentido, e a ideia de descolonização são provavelmente tão antigos quanto a própria colonização moderna. Estes encontram suas raízes na resposta visceral dos sujeitos conquistados à violência extrema da conquista, que invalida os conhecimentos, formas de ser, e até mesmo a própria humanidade dos conquistados. (Maldonado-Torres, 2007a, p.159, tradução nossa)⁷.

⁷ *El giro de-colonial implica fundamentalmente, primero, un cambio de actitud en el sujeto práctico y de conocimiento, y luego, la transformación de la idea al proyecto de la de-colonización. El giro decolonial, en el primer sentido, y la idea de des-colonización, son probablemente tan viejos como la colonización moderna misma. Estos encuentran sus raíces en la respuesta visceral de los sujetos conquistados ante la violencia extrema de la conquista, que invalida los conocimientos, formas de ser, y hasta la misma humanidad de los conquistados* (Maldonado-Torres, 2007a, p.159).

Com isso, as abordagens originais sobre estes temas se diversificaram e transcenderam o continente americano, tornando-se uma categoria comum de análise amplamente debatida. (Quintero; Figueira; Elizalde, 2019).

A revisão da constituição histórica da modernidade e de suas transformações na América Latina foi o nodo a partir do qual essas questões se articularam, à luz da categoria *colonialidade* como o reverso da modernidade. A posterior configuração daquilo que Arturo Escobar chamou de projeto Modernidade/ Colonialidade/ Decolonialidade (MCD) resultou no aprofundamento e na expansão sistemática dessas linhas. Assim, as formulações iniciais sobre tais temas se multiplicaram e se estenderam para além das fronteiras americanas, tornando-se paulatinamente tema de debate e uma categoria de uso comum. Já são muito numerosos os profissionais de diversas disciplinas que se dedicam ao trabalho sobre a colonialidade e seus correlatos, e também se registra a presença crescente de coletivos e grupos de discussão, pesquisa e prática, bem como de centros e institutos de pesquisa em torno desses assuntos (Quintero; Figueira; Elizalde, 2019, p. 3).

O grupo Modernidade/Colonialidade contempla a tradição crítica do pensamento latino-americano, realiza reinterpretações históricas e examina questões antigas e novas para a região. Ele defende a opção decolonial, tanto epistemologicamente, quanto teoricamente e politicamente, como uma abordagem para compreender e agir no mundo, dado que a colonialidade global continua a influenciar diversos aspectos da vida individual e coletiva (Ballestrin, 2013).

Segundo Ballestrin (2013, p. 99), “o grupo compartilha noções, raciocínios e conceitos que lhe conferem uma identidade e um vocabulário próprio, contribuindo para a renovação analítica e utópica das ciências sociais latino-americanas do século XXI”.

Atualmente, há um número crescente de profissionais de várias áreas que estão engajados na investigação da colonialidade e seus conceitos. Além disso, observa-se uma proliferação de coletivos, grupos de discussão, pesquisa e prática, bem como o estabelecimento de centros e institutos de pesquisa dedicados à categoria da colonialidade (Quintero; Figueira; Elizalde, 2019).

Este movimento de reflexão e pesquisa está enriquecendo o entendimento das complexidades da colonialidade e suas implicações nas dinâmicas sociais e históricas. A expansão desta tendência frequentemente se entrelaça com outros estudos críticos, como os estudos subalternos e os estudos pós-coloniais, embora existam diferenças fundamentais entre eles. (Quintero; Figueira; Elizalde, 2019).

Os estudos subalternos, cujas raízes remontam à Índia e às pesquisas de Ranajit Guha na década de 1980, tem sua base no marxismo gramsciano. Essa

abordagem desempenhou um papel essencial na crítica do eurocentrismo e do colonialismo. No andamento dos estudos subalternos de Guha não houve uma “tentativa de crítica e decolonização⁸ a partir e com os subalternos, mas antes, sobre os subalternos, o que acabou por reduzi-los a uma cópia servil dos estudos de área institucionalizados nos Estados Unidos” (Quintero; Figueira; Elizalde, 2019, p. 4).

Os estudos pós-coloniais, por outro lado, emergiram em centros acadêmicos do primeiro mundo e foram influenciados pelo pós-modernismo e pelo pós-estruturalismo. Esses estudos procuram focar mais na análise de discursos e textos e obtiveram um sucesso editorial se compararmos com outras correntes críticas. Os estudos pós-coloniais tiveram uma influência significativa desde os anos 1990 também na produção intelectual periférica, que permanece atenta ao discurso dominante (Quintero; Figueira; Elizalde, 2019).

Embora existam pontos em comum entre os estudos subalternos, o pós-colonialismo e a decolonialidade, eles também divergem entre si. Fato que não torna inviável o uso em conjunto de suas proposições, já que a conexão entre os conceitos permite enriquecer, ainda mais, a discussão sobre a colonialidade (Quintero; Figueira; Elizalde, 2019).

O grupo Modernidade/Colonialidade nos apresenta alguns conceitos e questionamentos, produzidos a partir dos debates teóricos que seus membros buscam construir.

Esses procedimentos conceituais são: 1. A localização das origens da modernidade na conquista da América e no controle do Atlântico pela Europa, entre o final do século 15 e o início do 16, e não no Iluminismo ou na Revolução Industrial, como é comumente aceito; 2. A ênfase especial na estruturação do poder por meio do colonialismo e das dinâmicas constitutivas do sistema-mundo moderno/ capitalista e em suas formas específicas de acumulação e de exploração em escala global; 3. A compreensão da modernidade como fenômeno planetário constituído por relações assimétricas de poder, e não como fenômeno simétrico produzido na Europa e posteriormente estendido ao resto do mundo; 4. A assimetria das relações de poder entre a Europa e seus outros representa uma dimensão constitutiva da modernidade e, portanto, implica necessariamente a subalternização das práticas e subjetividades dos povos dominados; 5. A subalternização da maioria da população mundial se estabelece a partir de dois eixos estruturais baseados no controle do trabalho e no controle da intersubjetividade; 6. A designação do eurocentrismo/ocidentalismo como a forma específica de produção de conhecimento e subjetividades na

⁸ O prefixo ‘des’ nos remete uma entonação de ‘desfazer’, embora o conceito decolonização/decolonialidade não é necessariamente diferente da descolonização, podendo ser encontrado em ambas as grafias. A decolonialidade não busca desfazer a modernidade, entretanto busca uma transição, superação e emancipação a partir da modernidade e não apenas denunciar. (Walsh, 2005, p. 24).

modernidade (Quintero; Figueira; Elizalde, 2019, p. 5).

A colonialidade representa um dos componentes essenciais e distintivos do arranjo global de poder capitalista. Ela irá se basear na imposição de uma categorização racial/étnica da população mundial, tornando-se como um pilar fundamental desse modelo de poder. Ela opera em todas as esferas, meios e dimensões, tanto materiais quanto subjetivas, da vida social diária e em escala societal. Seu epicentro é a América e se dissemina globalmente (Quijano, 2009).

Colonialidade é um conceito diferente de, ainda que vinculado a, Colonialismo. Este último refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoura que o colonialismo (Quijano, 2009, p. 73).

O grupo Modernidade/Colonialidade propõe uma discussão acerca da colonialidade do poder, colonialidade do ser e colonialidade do saber (Dulci; Malheiros, 2021). Para Ballestrin (2013, p.89), o trabalho do grupo foi de grande relevância ao propor uma crítica ao “argumento pós-colonial”. Para a autora, o grupo propõe uma “releitura histórica” e coloca de novo o continente no centro de discussões novas e antigas, e acentua o termo decolonial como episteme, teoria e prática, para compreender e lutar contra as colonialidades existentes (Ballestrin, 2013).

Colonialidade é a herança colonial do poder (Quintero; Figueira; Elizalde, 2019), Quijano (2009) resume a colonialidade como:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (Quijano, 2009, p.73).

Ballestrin (2013) destaca como o grupo Modernidade/Colonialidade propôs a divisão da colonialidade em três dimensões diferentes, a colonialidade do poder cunhado por Quijano (2009) e a colonialidade do saber cunhado por Mignolo foram trabalhadas por vários membros do grupo e não apenas por seus autores originais e tiveram maior interesse em relação à colonialidade do ser, proposta por Mignolo e, posteriormente, desenvolvida por Maldonado-Torres (2007a, 2019). A seguir

apresentaremos uma síntese destes conceitos.

3.2 AS TRÊS DIMENSÕES DA COLONIALIDADE

A 'colonialidade do poder' é, primeiramente, proposta por Quijano em 1990, e remete "as várias dimensões de poder constitutivas do colonialismo e de seus legados que permanecem na contemporaneidade" (Dulci; Malheiros, 2021, p.176). Seria o outro lado da modernidade, devido à estrutura de poder que se estabeleceu no colonialismo (Quintero; Figueira; Elizalde, 2019). Para Bernardino-Costa (2018, p.141), a colonialidade do poder é a constituição de um padrão de poder com a ideia de raça e de racismo como mecanismo estruturador das relações sociais.

Grosfoguel (2008) define a colonialidade do poder como peça essencial na constituição da modernidade:

A expressão "colonialidade do poder" designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais (Grosfoguel, 2008, p.126).

De acordo com a colonialidade do poder proposta por Quijano (2005), dentro da sociedade capitalista, principalmente na América Latina, seus membros são classificados de acordo com sua raça, gênero e trabalho. Segundo Quijano (2009, p. 101), "a colonialidade do poder é o eixo que as articula numa estrutura comum de poder".

Foi por meio da ideia de raça que os colonizadores justificaram sua dominação. Por meio desse eurocentrismo, as relações coloniais foram naturalizadas, nas quais o europeu, se dizendo superior, impunha uma inferioridade aos povos não europeus (Quijano, 2005).

De acordo com Quijano (2005, p. 118), "os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos". Para Ballestrin (2013), citando Grosfoguel (2008), a colonialidade do poder denuncia como mesmo após o fim do sistema econômico colonial, o sistema de dominação colonial persistiu, assim como também explica como a modernidade e o sistema capitalista se aproveitaram dessa estrutura para perpetuar as relações de poder coloniais.

Bernardino-Costa (2018) conceitua como a colonialidade se estendeu não apenas à questão do poder, mas também a outras dimensões:

Basicamente, colonialidade do poder refere-se à constituição de um padrão de poder em que a ideia de raça e o racismo se constituíram como princípios organizadores da acumulação do capital em escala mundial e das relações de poder no sistema-mundo. Dentro deste sistema-mundo moderno/colonial, cuja formação iniciou-se com o “encubrimiento del otro” nas Américas e com a escravização da população africana, a diferença entre conquistadores e conquistados foi codificada a partir da ideia de raça (Quijano, 2005). Esse padrão de poder não se restringiu somente ao controle da economia/trabalho, mas envolveu o controle da autoridade – o Estado e suas instituições –, da raça, do gênero, da sexualidade, do conhecimento e da natureza (Bernadino-Costa, 2018, p.121).

Posteriormente, Walter Mignolo (2003) cunhou o termo ‘colonialidade do saber’⁹, a partir do conceito de colonialidade do poder (Bernardino-Costa, 2018, p.121). O termo também é constantemente referenciado a Edgardo Lander (2000) (Maldonado-Torres, 2007a). Sua principal característica é o “caráter eurocêntrico do conhecimento”, associado à forma de controle do conhecimento ligada à geopolítica criada pela colonialidade do poder (Quintero; Figueira; Elizalde, 2019, p. 7), que diz respeito à colonização de nosso imaginário, sentidos e subjetividades (Dulci; Malheiros, 2021, p.176).

Para Castro-Gómez (2005), a colonialidade do poder e do saber vão ter a mesma origem. O padrão europeu se transferiu ao campo do conhecimento, a inserção dessa ideia de raça no imaginário dos povos permitiu legitimar as relações de dominação impostas pelos europeus. Os “não europeus” foram dominados com esta naturalização da suposta superioridade dos europeus, além dos traços fenotípicos e também a sua cultura e conhecimentos (Quijano, 2005).

Walsh (2008) define a colonialidade do saber como a consequência do eurocentrismo sobre o campo do conhecimento:

Um segundo eixo é a colonialidade do saber: o posicionamento do eurocentrismo como a única perspectiva do conhecimento, que descarta a existência e viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e outros conhecimentos que não sejam os dos homens brancos europeus ou europeizados. Essa colonialidade do saber é particularmente evidente no sistema educacional (da escola à universidade), onde o conhecimento e a ciência europeus são elevados como O quadro científico-acadêmico-intelectual. Também se evidencia no próprio modelo eurocêntrico do Estado-nação, um modelo estrangeiro que define a partir de uma única lógica e modo de conhecer - o que Maldonado-Torres (2007) chama de "razão colonial" - e sob conceitos impostos e pouco alinhados com a realidade e

⁹ Bernardino-Costa (2008) atribui a conceituação do termo colonialidade do saber a Mignolo (2003), entretanto outros autores como Maldonado-Torres (2007) e Castro-Gómez (2007) creditam a Edgardo Lander (2000) o conceito.

pluralidade diversas sul-americanas (Walsh, 2008, p.137, tradução nossa)¹⁰.

Nesse sentido, refere-se ao sistema de produção e distribuição de conhecimento estabelecido durante a era colonial e que continua a influenciar as formas dominantes de saber até os dias atuais. A colonialidade do saber argumenta que o conhecimento e a epistemologia ocidentais foram impostos como dominantes e universais durante o período colonial, marginalizando outras formas de conhecimento, como as indígenas, e africanas e de culturas não ocidentais. Isso resultou na perpetuação de estruturas de poder que favorecem o conhecimento e a visão de mundo eurocêntrico em detrimento de outras perspectivas (Mignolo, 2003, 2008, 2014, 2017).

A colonialidade do saber não apenas implica a hierarquização do conhecimento, mas também a criação de uma divisão entre o conhecimento legítimo e o ilegítimo com base em critérios eurocêntricos. Isso gerou diversos impactos significativos na forma como diferentes grupos sociais foram percebidos e representados, bem como nas formas de acesso e distribuição do conhecimento (Mignolo, 2003, 2008, 2014, 2017).

Dessa forma, o mundo eurocêntrico é colocado como o único a ser conhecido e único com modelo válido para conhecer os “outros”. Com isso, passamos a ignorar nossa própria realidade (Dulci; Malheiros, 2021) (Bernardino-Costa, 2018). Podemos definir o funcionamento do eurocentrismo como:

O eurocentrismo funciona como um *lócus* epistêmico de onde se constrói um modelo de conhecimento que, por um lado, universaliza a experiência local europeia como modelo normativo a seguir e, por outro, designa seus dispositivos de conhecimento como os únicos válidos (Quintero; Figueira; Elizalde, 2019, p. 7).

Para Oliveira e Candau (2010, p.21), a colonialidade do poder criou um “fetichismo epistêmico” que levou até a colonialidade do saber, processo este marcado por uma violência epistêmica, conceito também relacionado ao que Mignolo (2002, apud Ballestrin, 2013, p.103) denominou com “diferença colonial e geopolítica

¹⁰ *Un segundo eje es la colonialidad del saber: el posicionamiento del eurocentrismo como la perspectiva única del conocimiento, la que descarta la existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean los de los hombres blancos europeos o europeizados. Esta colonialidad del saber es particularmente evidente en el sistema educativo (desde la escuela hasta la universidad) donde se eleva el conocimiento y la ciencia europeos como EL marco científico-académico-intelectual. También se evidencia en el mismo modelo eurocentrista de Estado-nación, modelo foráneo que define a partir de una sola lógica y modo de conocer –la que Maldonado-Torres (2007) denomina «razón colonial»– y bajo conceptos impuestos y poco afines con la realidad y pluralidad diversas sudamericanas (Walsh, 2008, p.137).*

do conhecimento”. Produzir conhecimento relevante e considerado válido torna-se quase impossível fora da égide da colonialidade do saber.

Já Nelson Maldonado-Torres (2007a, 2019) trouxe a contribuição sobre a ‘colonialidade do ser’. Para o autor, ela seria as consequências das outras colonialidades sobre os povos inferiorizados (Dulci; Malheiros, 2021, p.176; Bernardino-Costa, 2018). O termo colonialidade do ser, primeiramente, foi cunhado por Mignolo (2003, 2014), mas foi Maldonado-Torres quem desenvolveu a proposta, pois na primeira formulação o conceito não teve muita atenção (Ballestrin, 2013; Dulci; Malheiros, 2021). O próprio Maldonado-Torres (2007a) remete a Walter Mignolo a criação do termo.

Para Maldonado-Torres (2007a), a colonialidade do ser surge a partir do momento em que se questionam os efeitos da colonialidade na experiência de vida dos sujeitos subalternizados. Para o autor, este movimento era necessário, pois não bastava apenas saber as consequências apenas em nível mental.

Oliveira e Candau (2010, p.22) definem o conceito de colonialidade do ser como uma “negação do estatuto humano” dos sujeitos subalternizados. Maldonado-Torres (2007a) esclarece que o conceito de colonialidade do ser se relaciona ao modo de experiência de vida dos indivíduos sobre a sombra da colonialidade.

O conceito de colonialidade do ser nasceu em conversas sobre as implicações da colonialidade do poder em diferentes áreas da sociedade. A ideia era que, se além da colonialidade do poder também existisse a colonialidade do saber, então, poderia muito bem haver uma colonialidade específica do ser. E, se a colonialidade do poder se refere à inter-relação entre formas modernas de exploração e dominação, e a colonialidade do saber tem a ver com o papel da epistemologia e as tarefas gerais da produção do conhecimento na reprodução de regimes de pensamento coloniais, a colonialidade do ser refere-se, então, à experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem (Maldonado-Torres, 2007a, p. 129-130, tradução nossa)¹¹.

A articulação em conjunto da colonialidade do saber e da colonialidade do ser, na qual tudo se remete apenas ao que se forma a partir da suposta modernidade

¹¹ *El concepto de colonialidad del ser nació en conversaciones sobre las implicaciones de la colonialidad del poder, en diferentes áreas de la sociedad.10 La idea era que si en adición a la colonialidad del poder también existía la colonialidad del saber, entonces, muy bien podría haber una colonialidad específica del ser.11 Y, si la colonialidad del poder se refiere a la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación, y la colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales, la colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje (Maldonado-Torres, 2007a, p. 129-130).*

produz uma invalidação epistêmica do outro. Esse movimento foi chamado de negação ontológica (Quintero; Figueira; Elizalde, 2019, p. 7).

Maldonado-Torres (2007a) define a negação ontológica como a discussão do *ego cogito/ego conquiro*:

O privilégio do conhecimento na modernidade e a negação das faculdades cognitivas em sujeitos racializados oferecem a base para a negação ontológica. No contexto de um paradigma que privilegia o conhecimento, a desqualificação epistêmica torna-se um instrumento privilegiado da negação ontológica ou da subalternização. "Outros não pensam, logo não são." Não pensar torna-se um sinal de não ser na modernidade (Maldonado-Torres, 2007a, p.145, tradução nossa)¹².

Portanto, o "penso, logo existo", permeia a adequação de um pensamento em que "os outros não pensam adequadamente ou simplesmente não pensam". Este modo de pensamento é o que estabelece a colonialidade do ser, pois "se os outros não pensam adequadamente, eles não existem ou sua existência é dispensável". Ou seja, o único pensamento possível é o da modernidade, o fato de não pensar segundo ela o torna um "não ser", então já que é o sujeito é um "não ser" é permitida sua exploração e dominação (Quintero; Figueira; Elizalde, 2019, p. 8).

"Os outros não pensam, logo não são": por trás dessa frase se encontra a negação das faculdades cognitivas nos sujeitos subalternizados. É o que leva a negação ontológica. (Maldonado-Torres, 2007a, p.145).

3.3 DO GIRO A PEDAGOGIA DECOLONIAL

O "giro decolonial" é um termo proposto por Maldonado-Torres (2005), que consiste nesse "movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade" (Ballestrin, 2013, p.105).

Dulci e Malheiros (2021, p.177) colocam o "giro decolonial" como uma "escola de pensamento". Maldonado-Torres (2007b) define o giro decolonial como uma mudança na produção de conhecimento:

O giro decolonial refere-se a uma mudança na produção de conhecimento de natureza semelhante e de magnitude semelhante aos giros linguístico e pragmático. Ele introduz questões sobre os efeitos da colonização nas

¹² *El privilegio del conocimiento en la modernidad y la negación de facultades cognitivas en los sujetos racializados ofrecen la base para la negación ontológica. En el contexto de un paradigma que privilegia el conocimiento, la descalificación epistémica se convierte en un instrumento privilegiado de la negación ontológica o de la sub-alterización. "Otros no piensan, luego no son". No pensar se convierte en señal de no ser en la modernidad (Maldonado-Torres, 2007, p.145).*

subjetividades modernas e nas formas de vida, bem como contribuições das subjetividades racializadas e colonizadas para a produção de conhecimento e pensamento crítico (Maldonado-Torres, 2007b, p. 261-262, tradução nossa)¹³.

A proposta do giro decolonial é compor o pensamento decolonial, buscando tornar visível o invisível, procurando analisar os mecanismos que produzem tal invisibilidade ou visibilidade distorcida à luz da modernidade (Maldonado-Torres, 2007b).

Para Maldonado-Torres (2007b), embora se fale muito sobre a ideia de que o problema do século XX é o problema racial, muito menos são discutidas respostas a estes problemas. O giro decolonial promove esta mudança fundamental de perspectiva, nos leva a ver o mundo de uma maneira nova, permitindo visualizar os efeitos negativos da colonialidade na experiência de vida dos sujeitos subalternizados, além de nos fornecer ferramentas para pensar em alternativas para romper com esta lógica moderna (Maldonado-Torres, 2007b).

Portanto, o giro decolonial se coloca como resposta para as consequências da colonialidade. Se o problema do século XX e do século XXI e de fato, o problema de toda a modernidade é o problema racial, a solução para o século XXI é, pelo menos em parte, o giro decolonial, que promove uma mudança longe da atitude imperial e a atitude decolonial na política, teoria e crítica (Maldonado-Torres, 2007b).

O giro decolonial marca a entrada definitiva das subjetividades escravizadas e colonizadas no reino do pensamento em níveis institucionais antes desconhecidos. O giro decolonial envolve intervenções no nível do poder, do conhecimento e do ser por meio de ações variadas de decolonização e 'ações degeneradoras'. Ele se opõe ao paradigma da guerra que impulsionou a modernidade por mais de quinhentos anos, com uma mudança radical no agente social e político, na atitude do conhecedor e na posição em relação ao que ameaça a preservação do ser, particularmente as ações dos condenados (Maldonado-Torres, 2007b, p. 262, tradução nossa)¹⁴.

Maldonado-Torres (2019) destaca a importância desse pensamento

¹³ *The de-colonial turn refers to a shift in knowledge production of similar nature and magnitude to the linguistic and pragmatic turns. It introduces questions about the effects of colonization in modern subjectivities and modern forms of life as well as contributions of racialized and colonized subjectivities to the production of knowledge and critical thinking* (Maldonado-Torres, 2007b, p.261-262).

¹⁴ *The decolonial turn marks the definitive entry of enslaved and colonized subjectivities into the realm of thought at before unknown institutional levels. The de-colonial turn involves interventions at the level of power, knowledge, and being through varied actions of decolonization and 'degeneration'. It opposes the paradigm of war which has driven modernity for more than five hundred years, with a radical shift in the social and political agent, the attitude of the knower, and the position in regards to whatever threatens the preservation of being, particularly the actions of the damned* (Maldonado-Torres, 2007b, p.262).

decolonial, para que se dê o início de ações decoloniais. Para ele é preciso que os sujeitos silenciados tragam à tona seus discursos e formas de pensar. Para o autor, a decolonialidade é um símbolo para que não nos esqueçamos de como a colonização ainda se mantém atualmente através do colonialismo e como devemos manter nossos esforços para alcançar de fato nossa independência.

O giro decolonial, através da perspectiva decolonial, busca explicar como os sujeitos foram colonizados, ao modo que também procura trazer um mecanismo para romper com esta estrutura de poder (Maldonado-Torres, 2019).

Através do pensamento decolonial eles buscam produzir conhecimentos que possam ultrapassar essa marca do colonialismo. Além disso, o pensamento decolonial tem trabalhado para podermos analisar a América Latina a partir dela mesma, rompendo com o pensamento colonial (Dulci; Malheiros, 2021, p. 177).

Para Maldonado-Torres (2019), é preciso que comecemos a olhar para o pensamento decolonial como um constructo coletivo e não individual. O autor esclarece esse conceito:

São os condenados e os outros, que também renunciam à modernidade/colonialidade, que pensam, criam e agem juntos em várias formas de comunidade que podem perturbar e desestabilizar a colonialidade do saber, poder e ser, e assim mudar o mundo. A decolonialidade é, portanto, não um evento passado, mas um projeto a ser feito (Maldonado-Torres, 2019, p. 50).

Oliveira e Candau (2010), ainda sobre o pensamento decolonial, destacam o conceito de diferença colonial inserido por Mignolo (2003). Segundo Mignolo (2003), a diferença colonial é o espaço de entroncamento, no qual as experiências modernas se cruzam com as experiências subalternizadas, em que a colonialidade do poder surge e atua.

A diferença colonial é o espaço onde emerge a colonialidade do poder. A diferença colonial é o espaço onde as histórias locais que estão inventando e implementando os projetos globais encontram aquelas histórias locais que os recebem; é o espaço onde os projetos globais são forçados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados. A diferença colonial é, finalmente, o local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder, no confronto de duas espécies de histórias locais visíveis em diferentes espaços e tempos do planeta (Mignolo, 2003, p.10).

Uma série destes encontros pode ser citada, como “a cosmologia cristã e a dos índios norte-americanos; a cristã e a ameríndia; a cristã e a islâmica; a cristã e a confuciana” (Mignolo, 2003, p.10). Foi o colonialismo quem revelou a diferença colonial ao mundo, a partir do momento que o “ocidentalismo” se viu diante do

Oriente, e foi paradoxalmente o “ocidentalismo” que possibilitou o “orientalismo” (Mignolo, 2003).

Para Mignolo (2003, p.11), “a diferença colonial cria condições para situações dialógicas nas quais se encena, do ponto de vista subalterno, uma enunciação fraturada, como reação ao discurso e a perspectiva hegemônica”. Podemos concluir que a diferença colonial é o espaço onde situações dialógicas vão encontrar possibilidades de se formar, no qual o discurso subalterno vai criar seus enunciados, por meio de uma fratura com o discurso hegemônico (Mignolo, 2003).

A diferença colonial até metade do século XX seguia a distinção clássica entre centros e periferias. Contudo, com a emergência do colonialismo global na segunda metade do século XX, gerenciado por corporações transnacionais, essa distinção foi apagada. No passado, a diferença colonial estava situada longe, fora do centro. Hoje, ela surge em todo lugar, tanto nas periferias dos centros quanto nos centros das periferias (Mignolo, 2003).

Para Walsh (2019), é neste processo e espaço onde a diferença colonial em articulação com a colonialidade do poder vai fomentar o surgimento do projeto de interculturalidade, outro conceito importante do grupo Modernidade/Colonialidade, e essencial para a proposta do giro decolonial. Walsh (2019, p.28) esclarece como “a interculturalidade tornou-se ferramenta conceitual que organiza a diferença colonial”.

Nesse sentido, Oliveira e Candau (2010) definem esta reorganização da diferença colonial como:

“[...] Pensar a partir das ruínas das experiências e das margens criadas pela colonialidade do poder na estruturação do mundo moderno/colonial, como forma não de restituir conhecimento, mas de reconhecer conhecimentos “outros” em um horizonte epistemológico transmoderno, ou seja, construído a partir de formas de ser pensar e conhecer diferentes na modernidade europeia, porém em diálogo com esta” (Oliveira; Candau, 2010, p.10).

Para Oliveira e Candau (2010), a perspectiva da diferença colonial a partir da interculturalidade busca enfatizar a necessidade de se considerar diferentes enfoques epistemológicos e as subjetividades subalternizadas e excluídas. Ela valoriza produções de conhecimento distintas da modernidade ocidental e busca construir um pensamento crítico que não se baseie somente no ocidente moderno, como faz a pós-modernidade. Em vez disso, busca-se uma conexão com formas críticas de pensamento produzidas a partir da América Latina e de outros lugares do mundo, na perspectiva da decolonialidade do ser, do conhecimento e do poder

(Oliveira; Candau, 2010).

Podemos definir a interculturalidade como um processo e um projeto social, político, ético e intelectual, no qual os povos subalternizados e seus movimentos sociais podem utilizá-la como ferramenta que irá organizar a diferença decolonial (Walsh, 2005, 2019).

Dentro destes processos, a interculturalidade desempenha um papel central, tanto como uma ferramenta conceitual que organiza a rearticulação da diferença colonial e das subjetividades políticas dos movimentos indígenas e afro (e possivelmente de outros movimentos), como também do seu pensamento e suas ações em torno ao problema da colonialidade. Em outras palavras, é a interculturalidade como processo e projeto social, político, ético e intelectual que assume a decolonialidade como estratégia, ação e meta (Walsh, 2005, p. 25, tradução nossa)¹⁵.

A interculturalidade envolve um conhecimento e um pensamento que não podem ser compreendidos separadamente das estruturas hegemônicas da colonialidade, pois é a partir desse encontro que surge a diferença colonial, que irá produzir um conhecimento “outro” (Walsh, 2019).

Um pensamento “outro”, que orienta o programa do movimento nas esferas política, social e cultural, enquanto opera afetando (e descolonizando), tanto as estruturas e os paradigmas dominantes quanto à padronização cultural que constrói o conhecimento "universal" do Ocidente (Walsh, 2019, p.16).

Ao acrescentar a dimensão “outro”, a interculturalidade, abre uma alternativa para a criação de uma sociedade plural através da decolonização e a partir dessa diferença colonial (Walsh, 2019).

A decolonialidade se constitui, então, como uma estratégia de ação e objetivo dentro da interculturalidade. Ela é o contraponto à hegemonia geopolítica do conhecimento, utilizando o conceito de colonialidade do poder. Sua proposta é construir um espaço epistêmico novo, procurando conciliar os conhecimentos subalternizados com os ocidentais. O seu grande desafio é conciliar esta proposta com a diferença colonial e a colonialidade do poder (Walsh, 2005, 2007).

Para Oliveira e Candau (2010), a interculturalidade propõe um giro epistêmico capaz de gerar novos saberes e uma compreensão simbólica diferente do mundo, sem deixar de considerar a colonialidade do poder, do conhecimento e do ser.

¹⁵ *Dentro de estos procesos, la interculturalidad tiene un rol central, tanto como herramienta conceptual que organiza la rearticulación de la diferencia colonial y de las subjetividades políticas de los movimientos indígenas y afro (y posiblemente de otros movimientos), como también de su pensamiento y sus acciones en torno al problema de la colonialidad. Dicho de otra manera, es la interculturalidad como proceso y proyecto social, político, ético e intelectual que asume la decolonialidad como estrategia, acción y meta (Walsh, 2005, p. 25).*

A interculturalidade concebida nessa perspectiva representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária (Oliveira; Candau, 2010, p.27).

Para Walsh (2019), deve-se certa delicadeza ao tratar o assunto. Para que estes pensamentos não transbordem a diferença colonial, é necessário que a interculturalidade viabilize o processo de novas subjetividades, por meio do qual o sujeito antes subalternizado, agora assuma uma postura crítica, capaz de modificar a colonialidade do poder (Walsh, 2019).

Ou seja, um posicionamento tanto em termos de pensamento como de práxis, que vai além das categorias estabelecidas pelo pensamento eurocêntrico (ao mesmo tempo em que incorpora essas categorias por meio de espaços interiores e exteriores), que partem de uma alteridade da diferença de lógica, de modernidade/colonialidade, e que se sustenta nos confrontos entre as distintas concepções da sociedade, propondo alternativas reais (Walsh, 2019, p.28-29).

Oliveira e Candau (2010) destacam como o conceito de interculturalidade vem sendo utilizado para sustentar políticas públicas educacionais eurocêntricas que contribuem para a lógica colonial. A partir da justificativa de "interculturalidade" o estado vem mantendo as dimensões da colonialidade atuante nas políticas, principalmente educacionais.

Sob o guarda-chuva da "interculturalidade", os livros escolares respondem a uma política de representação que, incorporando muitas imagens de indígenas e povos negros, só servem para reforçar estereótipos e processos coloniais de racialização (Walsh, 2019, p. 21-22).

O sentido de interculturalidade que o estado vem adotando, remete mais ao conceito de multiculturalidade do que a própria interculturalidade. É importante distinguirmos o conceito de interculturalidade para o conceito de multiculturalidade. Para Walsh (2005), o conceito de multiculturalidade se refere às culturas que existem dentro num determinado espaço, sem que se tenha algum tipo de relação entre elas.

Para Mignolo, em entrevista a Walsh (2003), a diferença crucial entre os termos interculturalidade e multiculturalidade é que a diferença colonial não estará presente neste último conceito.

[...]o conceito de "interculturalidade" revela e envolve a diferença colonial, o que fica um pouco escondido no conceito de "multiculturalidade". Por isso, quando o Estado emprega a palavra "interculturalidade", no discurso oficial o sentido é equivalente a "multiculturalidade". O Estado quer ser inclusivo, reformador, para manter a ideologia neoliberal e a primazia do mercado

(Walsh, 2003, p.9, tradução nossa)¹⁶.

O que o Estado quer é apenas incluir os sujeitos subalternizados na lógica do Estado, e isto não podemos denominar como interculturalidade, pois sua proposta busca a forma de pensar além das diferenças coloniais (Dulci; Malhereiros, 2021).

É nesse cenário que Walsh (2007, 2009) e Tubino (2005) vão propor uma distinção entre a interculturalidade promovida pelo Estado, chamada de interculturalidade funcional, que segue os discursos e políticas do estado, e a interculturalidade crítica que segue os sentidos da interculturalidade já descritos anteriormente.

Para Tubino (2005), uma interculturalidade que não questiona as regras do jogo, que é perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal existente, é apenas uma interculturalidade funcional ao estado.

[...] As diferenças entre o interculturalismo funcional e o interculturalismo crítico não são nominais, são substantivas. Na Bolívia, o interculturalismo funcional é denominado interculturalismo neoliberal. O interculturalismo funcional não é outra coisa senão o multiculturalismo anglo-saxão da ação afirmativa e da discriminação positiva. [...] Enquanto no interculturalismo funcional se busca promover o diálogo e a tolerância sem tocar nas causas da assimetria social e cultural hoje vigentes, no interculturalismo crítico busca-se suprimi-las por métodos políticos, não violentos (Tubino, 2005, p.2-3, tradução nossa)¹⁷.

A interculturalidade crítica promove e exige uma pedagogia, que faça uso deste “projeto político, social, epistêmico e ético” que retome a diferença colonial e seus vínculos as colonialidade, para “construir e afirmar processos, práticas e condições” capazes de fazer algo diferente do que vem sendo proposto pelo Estado (Walsh, 2009, p.26).

Diante desta necessidade, Walsh (2009) decidiu propor esta pedagogia que denominou como pedagogia decolonial (Oliveira; Candau, 2010; Walsh, 2009), uma proposta de pedagogia e práticas pedagógicas, compreendidas como um processo

¹⁶ [...] el que el concepto de "interculturalidad" revele y ponga en juego la diferencia colonial, lo cual queda un tanto escondido en el concepto de "multiculturalidad". Por eso, cuando la palabra "interculturalidad" la emplea el Estado, en el discurso oficial el sentido es equivalente a "multiculturalidad." El Estado quiere ser inclusivo, reformador, para mantener la ideología neoliberal y la primacía del mercado (WALSH, 2003, p.9)

¹⁷ Las diferencias entre el interculturalismo funcional y el interculturalismo crítico no son nominales, son sustantivas. En Bolivia, al interculturalismo funcional lo denominan interculturalismo neoliberal. El interculturalismo funcional no es otra cosa sino el multiculturalismo anglosajón de la acción afirmativa y la discriminación positiva. [...] Mientras que en el interculturalismo funcional se busca promover el diálogo y la tolerancia sin tocar las causas de la asimetría social y cultural hoy vigentes, en el interculturalismo crítico se busca suprimirlas por métodos políticos, no violentos (Tubino, 2005, p.2-3)

transformador das realidades e alteridades.

Para Tubino (2005), a interculturalidade que o pensamento educacional necessita é esta que se apropria do interculturalismo crítico para questionar as colonialidades a partir da diferença colonial. A pedagogia decolonial proposta por Walsh (2009) se apropria, então, da lógica da interculturalidade crítica. A autora define alguns objetivos da pedagogia decolonial:

[...] Que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. A interculturalidade crítica e a de-colonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir. Essa força, iniciativa, agência e suas práticas dão base para o que chamo de continuação da pedagogia decolonial (Walsh, 2009, p.25).

A pedagogia decolonial é uma perspectiva que procura atender as necessidades da interculturalidade e da decolonialidade, se colocando além de um mero sistema de ensino ou de transmissão do saber, mas também, como um processo e prática transformadora da realidade e da subjetividade dos sujeitos colonizados (Walsh, 2005, 2009).

A proposta desta abordagem é dialogar com a modernidade, ao passo que se orienta pela decolonialidade. Sendo assim, as pedagogias decoloniais e os espaços educacionais vão deter uma relação mútua de constituição (Walsh, 2005).

Nesse sentido, a pedagogia ou as pedagogias de-coloniais estariam construídas e por construir em escolas, colégios, universidades, no seio das organizações, nos bairros, comunidades, movimentos e na rua, entre outros lugares. São elas que visibilizam tudo que o multiculturalismo oculta e dilui (Walsh, 2009, p. 27).

Portanto, a pedagogia decolonial se constitui além das escolas e universidades. Ela aborda os conhecimentos invisibilizados pela colonialidade do poder e do saber, busca o diálogo com as experiências e políticas conectando-as aos movimentos sociais. Têm suas raízes nas lutas e práxis dos sujeitos subalternizados e procura pensar com e a partir da modernidade (Walsh; Oliveira; Candau, 2018).

Além da interculturalidade crítica, Walsh (2009) cita as propostas educacionais de Paulo Freire e a teoria de Frantz Fanon sobre a consciência do

oprimido e a humanização dos povos subalternizados como importantes para a formulação da pedagogia decolonial (Oliveira; Candau, 2010, p.29).

Para Walsh (2009), as teorias de Freire e Fanon, convergem para dois pontos em comum que seriam: a relação entre colonização e desumanização e descolonização, existência e humanização. Tanto para Fanon, quanto para Freire, a desumanização e humanização se colocam como projetos de um determinado contexto histórico.

Segundo Walsh (2009), para Freire, a humanização e desumanização são lócus de potencialidades ao sujeito, e para Fanon, a desumanização é um mecanismo da colonização por meio do qual a descolonização irá requerer uma humanização. Para que se consiga uma humanização é necessário que os sujeitos subalternizados passem a reconhecer as estruturas de poder que mantém esta desumanização (Walsh, 2009):

Tanto para Freire como para Fanon, o processo de humanização requer ser consciente da possibilidade de existência e atuar responsabilmente e conscientemente sobre – e sempre contra – as estruturas e condições sociais que pretendem negar sua possibilidade (Walsh, 2009, p.33)

Sendo assim, Walsh (2009) irá propor uma pedagogia que permita ao sujeito racializado a repensar sua existência:

Dessa maneira, proponho pedagogias que apontem e cruzem duas vertentes contextuais. Primeiro e seguindo Fanon, pedagogias que permitem um “pensar a partir de” a condição ontológico-existencial-racializada dos colonizados, apontando novas compreensões próprias da colonialidade do poder, saber e ser e a que cruze o campo cosmogônico-territorial-mágico espiritual da própria vida. [...] A segunda vertente parte da noção de pedagogias do “pensar com”. Pedagogias que se constroem em relação a outros setores da população, que suscitem uma preocupação e consciência pelos padrões de poder colonial ainda presentes e a maneira que nos implicam a todos, e pelas necessidades de assumir com responsabilidade e compromisso uma ação dirigida à transformação, à criação e ao exercer o projeto político, social, epistêmico e ético da interculturalidade (Walsh, 2009, p.38).

Entretanto, Walsh (2009) cita como falta à pedagogia crítica de Freire considerações sobre o poder instaurado pela modernidade e a racialização que ela provoca; para Freire a desumanização não é fruto da colonização.

Por isso, é importante destacar como a pedagogia decolonial não é uma atualização deste conceito, pelo contrário, a pedagogia decolonial surge de um lugar próprio, da luta racial e indígena que se executa há tempos, e atualmente vem ganhando espaço e que a partir do giro decolonial vem se atualizando.

Para finalizar, é importante destacar como no campo teórico e no campo

prático o projeto da pedagogia decolonial continua em curso. Walsh (2009) ressalta outro elemento comum entre Freire e Fanon, que seria a esperança, algo essencial para a autora para se construir qualquer coisa nesta sociedade moderna. “Para se enfrentar a raiva e construir o amor”, um amor como ferramenta política e existencial, um amor constituinte de uma tomada de consciência dos povos subalternizados a capaz de “intervir e insurgir no interior das relações modernas/coloniais” que mantém a colonialidade atuante. (Walsh, 2009, p.39; Oliveira; Candau, 2010).

Ao tratar a interculturalidade como projeto para uma pedagogia decolonial, Walsh nos ajuda a perceber que ela ainda não é um dado concreto de realidade, mas um projeto político, ético e estético que funciona como um dos pilares para a construção de uma educação outra.

4 APRESENTAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES SELECIONADAS

Antes de seguir para a análise explicativa das soluções sobre as dissertações selecionadas, optamos por apresentarmos os resumos das pesquisas tais quais estão disponíveis nas dissertações, utilizados na investigação das soluções, a fim de trazer uma maior dimensão do que as autoras propõem em suas obras. Embora aqui nós tragamos os resumos, as análises aqui feitas não se resumem a eles, já que foram feitas a partir da leitura integral das dissertações. O propósito é única e exclusivamente conhecer o conteúdo do corpus analítico selecionado.

RESUMOS

1 – BONIFÁCIO, Cristiane Saraiva. **O IFRJ, em São Gonçalo, e a Educação das Relações Étnico-Raciais**. 2018. p. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2018.

As modificações ocorridas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN, a partir da promulgação de Leis como a 10.639/2003 e a 11.645/2008, trouxeram a esperança de um novo cenário no que diz respeito ao campo da Educação das Relações Étnico-Raciais, ERER's, no Brasil. No entanto, depois de quase duas décadas de existência desse primeiro dispositivo legal e uma década do segundo, respectivamente, considerando-se os anos de 2003 e 2008, poucas mudanças são observadas no que tange a presença do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos das licenciaturas. Assim, pesquisas voltadas para os cursos de formação continuada de professores se tornaram essenciais, dentre outras possibilidades, para que fosse possível evidenciar as contribuições, ou não, das especializações para fazer valer o que foi proposto pelas leis em questão, por exemplo. Portanto, investigar por meio de um estudo de caso, o engajamento de instituições em relação à oferta de cursos voltados para a ERER's, na formação continuada, tem se convertido em um diferencial para que seja possível identificar os principais motivos pelos quais as transformações almejadas no início deste século, na esfera educacional, no que se refere à ERER's, ainda não atingiram

os níveis esperados quanto à inserção da temática nas ementas dos cursos, uma vez que esses estabelecimentos de ensino, sejam públicos ou privados, demonstram possuir grande potencial para atender à demanda de profissionais do magistério que a formação inicial não contemplou o multiculturalismo e a diversidade. Dessa forma, a pesquisa em questão está direcionada a um curso de pós-graduação *lato sensu*, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, o IFRJ, localizado na cidade de São Gonçalo, região metropolitana do estado. Embora a investigação tenha sido concebida sob uma abordagem qualitativa, esta foi complementada por dados quantitativos, cujo referencial teórico foi construído a partir da publicação de pesquisadores como Bourdieu (1970, 1989 e 1998), Munanga (2010), Hasenbalg (1979), Siss (2003), Fanon (1979), Gomes (2005), Adorno (2010), Crochík (2006), dentre outros. Em relação ao procedimento metodológico, foram aplicadas entrevistas, na modalidade presencial e à distância, utilizando-se questionários semiestruturados direcionados a três docentes do curso, sendo estes do sexo masculino, além de duas egressas do IFRJ, os quais são moradores de lugares distintos do Rio de Janeiro. O material coletado, durante a etapa de campo, foi examinado com base em elementos da análise do discurso, presentes nas pesquisas de Orlandi (1999) e Iñiguez (2004), além de outros autores presentes no suporte teórico essencial à pesquisa. A dissertação foi concluída com um total de 129 páginas e ao final da investigação, demonstrou-se, por meio desse estudo de caso, que, apesar de existirem inúmeros fatores que se constituem em entraves à oferta de cursos destinados à EREER's, há grandes possibilidades de mudanças no cenário educacional no que tangem aos modelos etnocêntricos de ensino, presentes na etapa inicial da formação docente, os quais podem ser ressignificados na formação continuada.

Palavras-chave: EREER's, LDBEN, formação continuada.

2 - FIGUEIREDO, Amanda Pontes. **Obrigatoriedade da pré-escola: um olhar poético sobre infâncias, políticas e práticas no município de Itaguaí**. 2021. 156p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2021.

Com a Política Nacional de Universalização da Pré-Escola- Lei nº 12.796/13 emergiu no cenário acadêmico brasileiro a necessidade de investigar como os municípios estão se organizando para atender as crianças a partir dos quatro anos de idade nas turmas de pré-escola. Diante dessa legislação, buscamos nesse estudo identificar as concepções e as apostas da Secretaria de Educação para o trabalho pedagógico com as crianças de quatro e cinco anos no município de Itaguaí - RJ. Quais são as concepções de infância e de Educação Infantil que orientam as escolas do município de Itaguaí-RJ? Como a Secretaria de Educação de Itaguaí vem resolvendo a obrigatoriedade para crianças a partir de quatro e cinco anos? Para conhecê-las, devido aos problemas sociais da pandemia, optou-se, metodologicamente, pela aplicação de questionário (Gil, 1999) e realização de entrevista (Minayo, 2009) de forma remota com duas professoras que se tornaram figuras centrais na investigação, pois além de terem amplo conhecimento da rede e experiência na docência, no momento, ambas atuam na implementação das políticas e na definição das práticas junto às escolas, pois trabalham no Departamento Geral de Ensino – setor responsável pelo acompanhamento da Educação Infantil no município. Organizado em quatro capítulos, o texto parte da necessidade de pensar a infância como uma construção social, histórica e política. Para isso, apresenta a infância como um território em disputa, construindo um diálogo com a poética de Manoel de Barros e os Estudos da Infância. Utiliza as contribuições da Geografia de Lopes (2005, 2006, 2008, 2013, 2014, 2015, 2018, 2021), o conceito de situação social de desenvolvimento de Vygotsky (2006, 2010), as reflexões de Campos (2010, 2011); Kramer (1997, 2004, 2007, 2010, 2019, 2020); Nascimento (2004, 2013, 2014, 2018, 2019, 2021) e a filosofia da linguagem de Bakhtin (2000, 2003). Como alguns resultados e conclusões, temos que o termo obrigatoriedade não deve ser confundido apenas com universalização da oferta de vaga. O direito à educação envolve também exigência de qualidade e o respeito às necessidades da criança, com espaços físicos e pedagógicos acolhedores, seguros e desafiadores que favoreçam a autonomia, as interações e a brincadeira das crianças. É necessário também investimentos em reformas dos espaços já existentes, políticas de formação de professores e melhores condições de trabalho, visto que se observou como solução para as matrículas o aumento do número de turmas de pré-escola em

horário parcial, em unidades do Ensino Fundamental. Um dos avanços de Itaguaí foi o concurso público e o plano de carreira para os profissionais da educação. No entanto, para melhorar as condições de trabalho docente e garantir uma proposta que respeite as especificidades das crianças, necessita (re) pensar suas políticas e práticas, ampliar a oferta de atendimento em tempo integral em instituições exclusivas para a Educação Infantil e propor concurso público específico para professores dessa modalidade.

Palavras-chave: Educação Infantil; Itaguaí; Manoel de Barros.

3 – ESTEVES, Fernanda Brandão da Silva. **Relações étnico-raciais e perspectiva docente: Um olhar sobre a prática educativa em escolas da zona oeste do município do Rio de Janeiro**. 2019. 97 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2019.

Nos últimos anos, em meio a avanços e retrocessos, a temática racial vem galgando uma amplitude propulsora de novas discussões, perspectivas e práticas na sociedade em geral e com reflexos significativos dentro dos muros escolares. Sabe-se da existência do racismo na sociedade brasileira. Portanto, é necessário que docentes e discentes questionem, reflitam sobre essa temática na escola. Refletir sobre tal temática é fomentar um exercício de dialogar com a história de um povo. Dos povos africanos, dos povos indígenas, do povo brasileiro, seguir o caminho para a busca de construção e ressignificação da própria identidade, sobretudo na escola, local onde essa temática assume, inclusive com o advento da Lei 10.639/2003 e 11645/2008 contornos que tecem discussões sobre currículo, estratégias educativas e formação continuada, respostas a gritos velados, vozes escondidas, clamantes no seu âmago pela superação de práticas históricas de hierarquização e sujeição, esse movimento tem acontecido? Nesse sentido, o presente estudo pretende analisar as práticas de educadores, que atuam, em três escolas públicas localizadas em comunidades periféricas na zona oeste do Rio de Janeiro que tem características em comum como: maioria da população afro-brasileira, áreas caracterizadas por alto

índice de violência, vulnerabilidade social e abandono do poder público. Pretende-se analisar a existência de práticas educativas antirracistas no cotidiano escolar bem como refletir sobre a importância destas na construção das identidades perpassando por considerações acerca da diferença, equidade, racismo, cotidiano escolar. Para um melhor tratamento dos objetivos e melhor apreciação do trabalho, observou-se a necessidade de realizar uma pesquisa qualitativa, com visitas de ambientação. O dispositivo de coleta de dados é um questionário virtual aplicado aos educadores. Com essa pesquisa, identificamos o perfil étnico da população do recorte da zona oeste carioca que está em estudo, observamos a existência de material significativo para suporte de práticas aos docentes, porém notamos que há muito que avançar na tessitura de práticas educativas antirracistas. É relevante a reflexão acerca do exercício de uma prática de ensino para além de dados quantificáveis resumidos em notas e metas e que considere a diferença na sala de aula, fortalecendo a igualdade de direitos, tratamento e oportunidade. Espera-se com este estudo refletir e colaborar na construção/discussão de uma pedagogia e uma prática educativa que respeite e valorize a construção da identidade das crianças negras e não negras valorizando a diferença e não alimentando a desigualdade em meio a um constante transbordamento da prática docente. O ambiente escolar tem uma demanda urgente.

Palavras chave: Diferença étnico-racial, educação escolar, África, Lei 10.639/03.

4 - OLIVEIRA, Marize Vieira de. **ESCOLA INDÍGENA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**: políticas públicas e racismo institucional. 2018. 254 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018

Este trabalho analisa os direitos indígenas no que se refere ao acesso e permanência dos alunos nas escolas diferenciadas (escolas indígenas) e o Racismo Institucional que negam a eles direitos garantidos na Constituição Federal. O recorte da pesquisa possui referências no grupo étnico indígena guarani M'bya dos Tekohá: Sapucaí, Itaxin e Ka' Aguy Ovy Porã situados na Costa Verde e Maricá no Estado do Rio de Janeiro. O objetivo consiste em identificar as principais dificuldades

vivenciadas por estes grupos, na questão educacional, com referência ao acesso e permanência dos alunos guarani dentro e fora da escola diferenciada indígena. Como metodologia, aborda a análise das políticas públicas construídas para garantir educação a este grupo, tendo como parâmetro a Constituição Federal, que a partir de 1988 reconheceu o direito dos povos indígenas usarem suas línguas maternas e de seus processos próprios de aprendizagem, instituindo a partir daí a garantia de criação de uma educação escolar indígena diferenciada, específico, bilíngue e intercultural. Tomou-se como ferramenta para este estudo a análise da Constituição Federal de 1988: Artigos 210, 215, 231, a LDB, os Planos de Educação e a I CONNEI, Decreto Presidencial nº 26 (1991); 78 e 79, Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) – 1998; Parecer 14/99 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, 1999; Resolução CEB 03/99; entre outras. A pesquisa é uma pesquisa documental, bibliográfica e qualitativa, por fazer um recorte histórico e das narrativas de membros destes povos. Com base nesta abordagem, busca-se entender as causas da baixa escolarização deste grupo, a partir de um estudo de campo nestas aldeias como evidências de uma política institucionalmente racista. Como alternativa ao modelo institucional racista de forma coletiva, soluções para que seus integrantes possam melhorar a qualidade de sua instrução, garantindo desta forma, os direitos constitucionais que constam na nossa Constituição desde 1988.

Palavras-chaves: Educação indígena, acesso à educação, escola indígena guarani.

5 - ASSIS, Aryana de Farias de. **Afetividade e cognitividade nos processos de ensino e de aprendizagem na escola Estadual Municipalizada Bananal**. 2023. 84f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2023.

O objetivo da presente pesquisa foi investigar as significações da afetividade e cognitividade nos processos de ensino e aprendizagem. Delimitamos como objetivo geral investigar as possíveis concepções dos professores sobre a relação entre os aspectos afetivos e o desenvolvimento cognitivo dos alunos em turmas multisseriadas da Escola Municipalizada Bananal, localizada no município de

Seropédica-RJ. Na intenção de melhor direcionar a pesquisa e alcançar o objetivo geral, visamos os seguintes objetivos específicos: como os professores veem o processo de ensino e sua relação com o processo de aprendizagem dos seus educandos; a identificação da existência de ações afetivas dos professores junto aos seus estudantes; como se dá o planejamento para as turmas multisseriadas; investigação de qual a relação do professor com essa escola de área rural e a investigação das experiências com tonalidades agradáveis e desagradáveis contidas no processo de ensino e aprendizagem. Esta pesquisa teve como objetivo trazer à discussão a importância da relação afetiva aliada ao aprendizado junto ao ambiente escolar e seus componentes. Realizamos um recorte dos últimos dez anos com pesquisas desenvolvidas sobre afetividade ou que abordam a afetividade; nessa etapa foi estabelecido um marco temporal, o que nos permite compreender como os pesquisadores do assunto focam. A afetividade é a base deste estudo e destacamos sua relevância nos caminhos de formação humana. Por compreender que todas as nossas ações e escolhas são influenciadas pelos afetos, compreendemos que dentro do âmbito escolar não é diferente. Sendo assim, trabalhamos com a abordagem de relatos orais gravados e narrativas escritas, através de questionários e entrevistas na unidade escolar, com o intuito de ter acesso aos afetos, analisar se os envolvidos tinham ações afetivas e se os resultados eram exitosos na aprendizagem dos educandos. Durante este percurso, foi utilizada a metodologia de pesquisa qualitativa exploratória, pela qual foi possível utilizar o ambiente natural como fonte de dados por meio da investigação direta do campo; somada à revisão literária dos autores Wallon (2007), Mattos (2001), Freire (1987), Vygotsky (1998), Damásio (2000), Dantas (1994), Maturana (2002), que contribuíram ricamente ao tema. Essa metodologia suscitou a importância do afeto: pensar como as tonalidades agradáveis e desagradáveis exercerem influência em nossas ações, como a conduta humana está impregnada de afetividade. Os resultados da pesquisa revelaram que os professores e a equipe pedagógica compreendem que a dimensão afetiva, aliada à cognitiva são importantes e indispensáveis para o aprender e que, muitas das vezes, torna-se um ato de sobrevivência, pois a humanidade move-se através dos afetos e conta sua história ao longo da vida pelo fio do tempo, com a bagagem cheia de histórias, conhecimentos e experiências, sejam elas de tonalidades agradáveis ou desagradáveis.

Palavras-chave: Afetividade, Cognitividade, Turma multisseriada, Aprendizagem significativa, Wallon.

5 ANÁLISE EXPLICATIVA DAS SOLUÇÕES

Seguindo o modelo de pesquisa bibliográfica proposto por Lima e Miotto (2007), a partir de uma leitura reflexiva ou crítica, neste tópico iremos realizar uma análise das dissertações, procurando trazer o tema central a que se propõem, além de seus objetivos, os conceitos utilizados, o referencial teórico e como elas se relacionam com a reflexão decolonial.

5.1 O IFRJ, EM SÃO GONÇALO, E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (BONIFÁCIO, 2018).

A pesquisa em questão visa analisar por que embora se tenha legislações como a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 10.639/2003 e a 11.645/2008, ainda não se percebe nenhuma mudança de fato no tratamento da educação das relações étnico-raciais. Paralelo a isso, a autora denuncia a falta de engajamento das instituições, em ofertar cursos sobre a educação das relações étnico-raciais.

Bonifácio (2018) justifica sua pesquisa a fim de analisar se a oferta de cursos de formação continuada tem contribuído ou não para a área. A pesquisa foi desenvolvida em um curso de pós-graduação *lato sensu*, denominado “Especialização em Ensino de História e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras” e é ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica do Rio de Janeiro, o IFRJ. A autora utilizou-se de entrevistas, presenciais e à distância, questionários semiestruturados. O público participante foi de três professores do curso, ambos do sexo masculino, e duas alunas do IFRJ.

Como referencial teórico, a autora destaca os seguintes autores e autoras: Bourdieu (1970, 1989 e 1998), Munanga (2010), Hasenbalg (1979), Siss (2003), Fanon (1979), Gomes (2005), Adorno (2010) e Crochík (2006). Bonifácio (2018). Ela justifica a utilização desses autores, pois, para a autora, eles conseguiram articular diversos conceitos ligados ao racismo e, também, cita a Escola de Frankfurt quanto ao estudo cultural que remete ao racismo.

Os estudos destes pesquisadores deram conta de temas ligados à violência simbólica, ação afirmativa, multiculturalismo, interseção entre racismo e questões de gênero, discriminação, cultura, preconceito, relações étnico-raciais, etc. Já no que diz respeito à influência da cultura nas manifestações

de preconceito, a análise foi baseada sob o ponto de vista da teoria crítica, oriunda da Escola de Frankfurt, na Alemanha, presente nas pesquisas de Adorno (2010) e outros estudiosos afins, cuja teoria marca as publicações de Crochík (2006) (Bonifácio, 2018, p.25).

Esse foi o único trabalho que não citou nenhum membro do grupo Modernidade/Colonialidade. Mas, isso não o torna menos decolonial, muito pelo contrário. É possível estabelecermos paralelos entre a pesquisa de Bonifácio (2018) e as propostas do grupo decolonial.

Como já foi destacada, a proposta decolonial, não visa excluir os autores e autoras do Norte, mas propõe uma articulação conjunta, que consiga analisar o fenômeno educacional na América Latina, considerando suas próprias características. Assim, Bonifácio (2018) consegue utilizar-se da interculturalidade proposta por Walsh (2005, 2009) em sua pesquisa, articulando a bibliografia proposta sobre a educação das relações étnico-raciais.

Em determinado momento de seu texto, Bonifácio afirma que “a existência do racismo na construção do conhecimento, o que se reflete no processo de formação docente” (Bonifácio, 2018, p.30). Ao realizar esse destaque sobre a existência do racismo na construção do conhecimento e no processo de formação docente, Bonifácio (2018) está relacionando sua pesquisa ao conceito de colonialidade do saber, cunhado por Mignolo (2003, 2008, 2014, 2017). Esse conceito descreve como o conhecimento produzido historicamente foi influenciado pela lógica colonial, marginalizando e excluindo perspectivas não eurocêntricas.

Bonifácio (2018) faz uma construção histórica do encobrimento do Brasil até a atualidade, o que podemos relacionar ao mito da Modernidade proposto por Dussel (1993), e que também pode ser relacionado ao processo de estabelecimento da colonialidade do poder, como proposto por Quijano (2009), que descreve a manutenção de estruturas de poder colonial mesmo após os períodos coloniais formais. Ao analisar a falta de mudanças efetivas no tratamento da educação das relações étnico-raciais, mesmo com legislações que visam promover essa mudança, a autora aponta para a persistência dessas estruturas de poder que marginalizam grupos étnico-raciais.

Além disso, ao destacar a existência do racismo na construção do conhecimento e no processo de formação docente, Bonifácio (2018) aponta para a necessidade de uma abordagem pedagógica que promova a reflexão crítica sobre essas questões e que busque formas de superar essas barreiras, o que é uma das

características da pedagogia decolonial formulada por Walsh (2005).

Discutir o racismo, a discriminação e o preconceito durante a formação continuada de docentes é uma forma de romper com o silêncio que imperou ou, em muitos casos, ainda impera no processo de formação inicial, antes e depois das modificações ocorridas na atual LDBEN. Por isso, em função desse silenciamento, muitos professores ainda acreditam que o racismo somente é manifestado verbalmente. Contudo, determinadas atitudes veladas, carregadas de racismo, estão implícitas no cotidiano escolar sem que sofram qualquer tipo de ação corretiva, ou melhor dizendo, educativa por parte do corpo docente, da equipe pedagógica ou da direção da instituição de ensino (Bonifácio, 2018, p.58-59).

A pesquisa de Bonifácio (2018) pode ser relacionada ao conceito de pedagogia decolonial (Walsh, 2005, 2009), que busca questionar e superar as estruturas de poder coloniais presentes na educação. Ao analisar a falta de reflexão no modo de tratamento da educação das relações étnico-raciais, a autora indica a necessidade de uma abordagem pedagógica que vá além da simples inclusão de conteúdos sobre diversidade étnico-racial no currículo da formação inicial.

Sendo assim, torna-se relevante, portanto, refletir sobre as subjetividades geradas durante a formação profissional. Sobre o preconceito e a discriminação presentes, não somente nas práticas, mas, inclusive, em muitos materiais didáticos, os quais apresentam elementos de uma única cultura, criando e reproduzindo estereótipos, por não contemplarem a diversidade. E isso ocorre de forma direta e indireta, deixando transparecer certa legitimidade, já que o preconceito está inserido no processo de socialização no Brasil e é comum ao cotidiano escolar, mas que dificilmente é identificado como tal pelo docente, em virtude de sua complexidade (Bonifácio, 2018, p.47).

Bonifácio (2018) sugere que a oferta de cursos de formação continuada, como o analisado no estudo, pode contribuir para a área. O que também se alinha com os princípios da pedagogia decolonial, que enfatiza a importância de práticas educacionais que valorizem as diferentes culturas e experiências, promovendo uma educação mais inclusiva que respeite a diversidade.

Sobre a adequação do curso do IFRJ às legislações sobre educação das relações étnico-raciais também pode ser relacionada à perspectiva decolonial. Ao destacar a importância da formação de docentes nessa área, Bonifácio (2018) está apontando para a necessidade de descolonizar o currículo e os métodos educacionais para promover uma educação mais inclusiva e equitativa.

Em sua pesquisa, Bonifácio (2018) conclui que o curso do IFRJ cumpre a legislação sobre a educação das relações étnico-raciais. Ela destaca como é importante a formação de docentes com estes vieses para que as evoluções nesse campo em questão continuem ocorrendo.

5.2 OBRIGATORIEDADE DA PRÉ-ESCOLA: UM OLHAR POÉTICO SOBRE INFÂNCIAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS NO MUNICÍPIO DE ITAGUAÍ (FIGUEIREDO, 2021)

Figueiredo (2021) propõe uma pesquisa que rompe com os estudos sobre a infância pautados nas produções do norte, que influenciaram as elaborações de leis no país. A autora propõe uma análise a partir do próprio município de Itaguaí, a fim de analisar se a obrigatoriedade da pré-escola no município de fato, configura-se como uma utilidade para a comunidade local, principalmente as crianças, principais afetados pela obrigatoriedade.

Esta dissertação se difere das demais produções que realizamos até aqui, pois antes tomava como referência a concepção de infância dos estudos de Ariès. Mas, examinando as mudanças nas legislações, as novas bases de referência dentro de campos clássicos de conhecimentos, que deram origem à sociologia da infância, à antropologia da infância e à geografia da infância, somadas às questões do cotidiano da sala de aula, sentimos a necessidade de pensar, de modo mais central, para quais sujeitos essa política da obrigatoriedade de educação escolar para crianças a partir dos quatro anos de idade está sendo destinada (Figueiredo, 2021, p.22).

Para seu estudo, Figueiredo (2021), além da análise documental, também utiliza como objeto a prática de duas professoras que, além de terem experiências em salas de aula, atuam no órgão responsável pela implementação de políticas e práticas nas escolas.

Dentro da pesquisa, Figueiredo (2021, p.24) recorre a abordagens inovadoras nos campos da “sociologia da infância, à antropologia da infância e à geografia da infância”. A autora descreve a dificuldade que teve em articular os saberes nesse campo que de certo modo é ainda recente e desconhecido para a maioria (Figueiredo, 2021).

Figueiredo (2021) utiliza-se da poesia de Manoel de Barros como suporte teórico. Através da sua poesia, abre espaço para que o discurso da criança tome vida e ganhe espaço suficiente para ser ouvida, e assim demarcar o seu espaço de existência. Para a autora, as diversas existências das crianças estão “invisibilizadas nos textos políticos” (Figueiredo, 2021, p.24). Para a autora, os textos políticos adotam um referencial cartesiano que inviabilizam outras formas de ser e de se compreender a infância.

Para tal, abandonamos a concepção de infância que orientava meus estudos até aqui e me lanço na tentativa de analisar a política da obrigatoriedade da pré-escola, a partir do território itaguaiense, conhecendo as recontextualizações dessa política macro no contexto local. Assim sendo, o suporte teórico adotado, encontra-se tanto nas poesias de Manoel de Barros, como na perspectiva das epistemologias do Sul (Figueiredo, 2021, p.24).

O próprio uso como referencial da poesia de Manoel de Barros, conhecido poeta brasileiro, é uma prática decolonial que a autora deixa bem explicitado ao afirmar que a escolha do poeta tinha sim um objetivo “político-epistêmico” (Figueiredo, 2021, p.24). Escolha que foi influenciada pelas Epistemologias dos Sul de Boaventura Souza Santos que nos orientam “em pensar desde o Sul” (Figueiredo, 2021, p.24).

As epistemologias do sul, ao colocarem em questão o poder de construção do conhecimento, nos ajudam a pensar o adultocentrismo. A esse respeito, a autora diz:

Além do adultocentrismo, que é questionado pelos Estudos da Infância, as concepções de infância que orientam as práticas também são marcadas pelo pensamento ocidental moderno regido pelas dicotomias Norte-Sul, as quais expressam não meramente localizações geográficas, mas referências metafóricas onde o Norte denota os caminhos do capital e do progresso, enquanto o Sul, as populações marginalizadas do mundo, entre elas, a criança considerada ainda em desenvolvimento (Figueiredo, 2021, p. 28).

Para a autora, o que se percebe é uma lógica moderna do conhecimento, quando ela afirma que:

Essa lógica moderna, binária e abissal, ou melhor, europeia, que cercou a infância como uma categoria universalmente silenciada, influenciou, e ainda influencia significativamente, as formas de compreensão das infâncias que habitavam o outro lado da linha abissal, o Sul, impactando a maneira como as crianças foram sendo tratadas ao longo da história em países como o Brasil, por iniciativas públicas e privadas (Figueiredo, 2021, p.28).

Ao adotar uma abordagem que valoriza as epistemologias do Sul e busca ouvir a voz das crianças através da poesia de Manoel de Barros, Figueiredo (2021) está desafiando a lógica dominante e apontando para a necessidade de uma educação que vá além das fronteiras impostas pela colonialidade do poder (Quijano, 2009). Ela busca analisar como políticas educacionais, como a obrigatoriedade da pré-escola, impactam as realidades locais, levando em consideração as experiências e perspectivas das comunidades envolvidas.

Ao analisar a política da obrigatoriedade da pré-escola a partir do território itaguaiense e considerando as recontextualizações dessa política no contexto local, Figueiredo (2021) está questionando a universalidade do conhecimento eurocêntrico

e destacando a importância de se pensar a partir das realidades e perspectivas locais, o que está alinhado com a crítica à colonialidade do saber de Mignolo (2003, 2009, 2014, 2017).

Dessa forma, a pesquisa de Figueiredo (2021) pode ser vista como um esforço para descolonizar o conhecimento e promover uma educação que reconheça e respeite as diversas formas de ser e estar no mundo, especialmente no que diz respeito às crianças e suas experiências de vida, o que remete à pedagogia decolonial proposta por Walsh (2005; 2009).

Ao analisar a política da obrigatoriedade da pré-escola no município de Itaguaí, a autora está propondo uma abordagem que rompe com a visão eurocêntrica e colonialista da infância, o que podemos relacionar ao conceito de colonialidade do ser de Maldonado-Torres (2019). Ela busca compreender como essa política se relaciona com as demandas e realidades locais, especialmente das crianças, as mais afetadas por essa obrigatoriedade. Em um mundo adultocêntrico, as crianças raramente são vistas em sua potência; com frequência, são elas os sujeitos que nada de relevante tem a nos dizer sobre o mundo e, portanto, esperam as direções definidas pelos adultos para se guiarem no mundo.

Ao utilizar a poesia de Manoel de Barros como suporte teórico e metodológico, Figueiredo (2021) está adotando o conceito proposto por Walsh (2005, 2009) de pedagogia decolonial, ao buscar articular a interculturalidade e o conceito de colonialidade do poder (Quijano, 2009) dentro da prática educacional, pois está ouvindo a voz do poeta e reconhecendo nele uma forma de expressão artística que não se enquadra nos padrões eurocêntricos. A escolha do poeta e a valorização da poesia como meio de expressão das crianças contribuem para uma educação decolonial que reconhece e valoriza as diversas formas de conhecimento e de expressão cultural.

Figueiredo (2021) conclui sua pesquisa propondo uma análise da infância das crianças de Itaguaí a partir de um olhar sócio/histórico/especializado, enquanto a construção das infâncias destas crianças passou pelos “impactos da colonização da lógica adultocêntrica” (FIGUEIREDO, 2021, p.127).

Figueiredo (2021) ainda destaca alguns pontos positivos sobre o município de Itaguaí como: não há crianças aguardando vagas na pré-escola, todas as crianças estão em instituições públicas e privadas; além da existência de plano de carreira

para os professores, maioria oriunda de concurso público.

Para a autora, ainda há desafios sobre como transformar o texto político em prática. Segundo Figueiredo (2021), para se adequar à lei, o município de Itaguaí criou salas de pré-escola em escolas de nível fundamental e aboliu o ensino integral. Sendo assim, a autora destaca não só a mudança de pensamento sobre a criança Itaguaiense, mas também a importância da construção de outras unidades físicas de pré-escolas e creches, além da implementação do ensino integral.

5.3 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PERSPECTIVA DOCENTE: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA EM ESCOLAS DA ZONA OESTE DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO (ESTEVES, 2019)

Esteves (2019) propõe uma pesquisa que visa introduzir a temática da educação para as relações étnico-raciais em discussões nas salas de aulas. Em sua pesquisa, Esteves (2019) vai primeiramente analisar como estão as práticas em relação ao tema das relações étnico-raciais em um grupo de 10 pessoas, entre eles educadores, coordenadores e diretores, pertencentes a três escolas da cidade do Rio de Janeiro, sendo estas em áreas periféricas e com a população em sua maioria afro-brasileira.

A autora define como as questões relacionadas ao tema das relações étnicas devem ser contempladas nos planejamentos e na execução de novas práticas nos espaços educacionais, tais práticas são definidas no texto como antirracistas. A autora traz a figura do professor como destaque para a transformação deste cenário, ocupando o espaço de diálogo entre legislação e o currículo escolar, para assim incluir todos, inclusive a criança negra por tempos invisibilizada (Esteves, 2019, p.19).

Descortinar estereótipos, padrões vigentes, militar pela equidade social, é parte do papel da educação a instituição escolar e seus atores, tem o poder educativo enquanto elemento que pode acionar uma alavanca para transformação social e política (Esteves, 2019, p.20).

Para Esteves (2019), a sala de aula tem que se tornar um local de fortalecimento de identidades e dos saberes. Para tal, a escola pública tem que se tornar um espaço de inclusão, que, de fato, promova as mudanças no contexto escolar. Para isso, há a necessidade de uma maior cooperação e execuções de

ações estratégicas que envolvam todos os atores envolvidos no ambiente escolar (Esteves, 2019, p.20).

Esteves (2019, p.36) irá utilizar o conceito de colonialidade proposto pelo grupo Modernidade/Colonialidade, mais precisamente por Aníbal Quijano (2009), para questionar como na esfera escolar a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena foram amplamente negligenciadas e ocultadas, particularmente nos currículos escolares. A autora, então, utilizar-se do conceito de colonialidade cunhado por Quijano (2009) para justificar este apagamento.

Dentro do contexto educacional, tratar da Lei 10.639/2003 faz-se urgente em vista de transformar essa realidade epistêmica que durante muitos anos privilegiou e privilegia uma determinada visão de mundo, que também, por vezes, silenciava e silencia e/ou simplifica conteúdos que visavam fugir do olhar do colonizador e partir para o ponto de vista do que foi colonizado. Isso, como vimos, não é um acontecimento, mas sim um projeto de sociedade que promove a manutenção de determinadas relações de poder e das relações sociais como um todo. Na escola, durante muitos anos, a verdadeira história e cultura afro-brasileira, africana e indígena foi negligenciada e invisibilizada, especialmente, nos currículos escolares. Quando questionamos a história que nos foi contada é inevitável pensar em colonialidade. E quando abordamos que a Colonialidade (Quijano, 2009) instaurou um padrão branco que impõe modelos de ser humano, hierarquizando. A manutenção e reprodução das desigualdades, das relações de poder que privilegiam um determinado tipo normativo depende muito de que conhecimento a que temos tido acesso (Esteves, 2019, p.36).

Outro autor do grupo decolonial a ser utilizado pela autora é Boaventura dos Santos (2009), ela vai utilizar o conceito de distinção entre sujeitos visíveis e sujeitos invisíveis, proposto pelo autor:

O caráter de universalidade da epistemologia dominante só foi possível através de uma intervenção política, econômica e militar (diferentes Estados Ditatoriais), historicamente determinadas, em relação a povos e culturas não-ocidentais e não-cristãos. Daí a necessidade urgente de rompimento com a lógica eurocentrada, e de apontarmos as bases de uma possível epistemologia do hemisfério sul (Esteves, 2019, p.41).

Esteves (2019) vai utilizar o conceito de pensamento colonial, aqui na definição de Catherine Walsh, como ferramenta para que se possa reverter “a invisibilidade epistêmica, cultural e social de outras raízes étnicas abrindo caminhos para metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência” (Esteves, 2019, p.63).

Aqui ela cita outro conceito, a Afroperspectiva, que a autora define com uma referência ao autor Renato Nogueira (2010) como “[...] o termo afroperspectiva se refere ao conjunto de pontos de vista, estratégias, sistemas e modos de pensar e viver de matrizes africanas” (Esteves, 2019, p.63).

Podemos concluir que, ao abordar como a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena a autora destaca como essas foram negligenciadas e ocultadas nos currículos escolares. Esteves (2019) destaca a atuação da colonialidade do saber, conceito proposto por de Mignolo (2003; 2008; 2014; 2017), referindo-se à hierarquia de conhecimentos imposta pelo colonialismo, que privilegia os saberes eurocêntricos em detrimento dos conhecimentos das culturas colonizadas.

Além disso, ao mencionar a necessidade de transformar a realidade epistêmica que privilegia uma visão de mundo dominante, que silencia e que simplifica os conteúdos das culturas colonizadas, Esteves (2019) está relacionando com a colonialidade do poder cunhado por Quijano (2009), que nos remete a como as estruturas de poder colonial ainda influenciam as relações sociais e de poder na atualidade, mantendo certos grupos dominantes e outros marginalizados.

Portanto, ao abordar a necessidade de uma educação que promova a inclusão e o fortalecimento de identidades e saberes diversos, Esteves (2019) está propondo uma perspectiva pedagógica que confronta a colonialidade do saber e do poder, buscando superar as estruturas de opressão e exclusão presentes na educação.

Podemos destacar como o texto de Esteves (2019) pode ser relacionado à pedagogia decolonial de Walsh (2005; 2009), que busca descolonizar o currículo e as práticas educacionais, promovendo uma educação mais inclusiva, crítica e reflexiva. A pedagogia decolonial parte do reconhecimento das histórias, culturas e conhecimentos marginalizados e busca valorizá-los, contribuindo para uma visão mais plural e equitativa da educação.

Ao analisar como as práticas em referentes às relações étnico-raciais são tratadas nas escolas, Esteves (2019) está identificando possíveis formas de colonização do currículo e das práticas pedagógicas, o que é central para a pedagogia decolonial (Walsh, 2005, 2009). A autora destaca a importância de contemplar questões direcionadas às relações étnico-raciais nos planejamentos e práticas educacionais, propondo uma abordagem antirracista.

Sendo assim, ao mencionar a necessidade de transformar a realidade epistêmica que privilegia uma visão de mundo dominante, Esteves (2019) está dialogando com a pedagogia decolonial (Walsh, 2005; 2009), que busca

descentralizar os saberes eurocêntricos e valorizar os conhecimentos locais e tradicionais.

Portanto, o trabalho de Esteves (2019) pode ser interpretado como um esforço em direção a uma prática pedagógica mais alinhada com os princípios da pedagogia decolonial, que visa promover uma educação mais inclusiva, crítica e reflexiva, capaz de reconhecer e valorizar a diversidade de saberes e identidades presentes na sociedade.

5.4 ESCOLA INDÍGENA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: POLÍTICAS PÚBLICAS E RACISMO INSTITUCIONAL (OLIVEIRA, 2018)

Oliveira (2018) propõe um estudo por meio de uma análise documental que busca trabalhar como “racismo institucional se encontra presente nas políticas públicas para a escola indígena” (OLIVEIRA, 2018, p.14). Além da análise bibliográfica e documental, a autora utiliza-se de entrevistas com professores e alunos sujeitos pertencentes a escolas indígenas.

Para conceituar seu tema principal, a autora primeiramente faz um recorte histórico do processo de colonização desde o descobrimento do Brasil até os dias atuais, e como isso causou e custou aos povos indígenas suas terras.

Muitas das leis para melhoria dos povos indígenas nunca foram cumpridas, e isto vemos até os dias atuais o que pode justificar a razão pela qual as políticas públicas para a educação escolar indígena são ineficazes. Pois, chegamos ao século XXI e encontramos um mundo dividido entre países ditos de primeiro mundo e países de terceiro mundo e alguns poucos emergentes, como no caso do Brasil. Neste cenário, o racismo epistêmico e científico estão presentes na hegemonia de pensamento do Norte Global em relação aos saberes do Sul Global (Meneses; Santos, 2009) que, por sua vez, sofreram com processos de expropriação e colonizações predatórias, muito diferentes da colonização de povoamento conforme aconteceu nos Estados Unidos (Oliveira, 2018, p.45).

A autora adota a perspectiva filosófica “de compreender que os saberes europeus não são os únicos que possuem autoridade epistêmica” (Oliveira, 2018, p.30), referenciando-se na concepção de Boaventura de Sousa Santos (2009) esta definição decolonial. Também destaca Paulo Freire (2010) ao definir a educação como ferramenta de intervenção no mundo.

Desenvolvi esta pesquisa tomando como filosofia Paulo Freire (2010), porque como ele, entendemos a educação como uma forma de intervenção no mundo em que vivemos, ela nunca é neutra e lançar mão dela é ter uma ferramenta que permite desmascarar a ideologia colonizadora que ainda está presente fortemente nas escolas de todos os grupos, inclusive nas

escolas indígenas (Oliveira, 2018, p.27).

Além de ir buscar em Marx (2006) referências sobre as relações de poder das classes dominantes, a autora afirma que:

“A abordagem filosófica desta pesquisa parte da concepção decolonial de compreender que os saberes europeus não são os únicos que possuem autoridade epistêmica e busca na perspectiva decolonial, alternativas para a formação dos saberes (Santos, 2009), também busca compreender que as ideias de uma época, na prática, são as ideias da classe dominante de uma época (Marx, 2006), portanto, compreender a ausência de eficácia nas políticas públicas para a escola indígena exige compreender qual é a concepção que os indígenas possuem sobre a educação e escola (que para estes povos são completamente distintas) e também compreender criticamente o racismo institucional como reflexo de uma sociedade que se construiu a partir de bases eurocêntricas, mas também busca entender como a cultura indígena guarani tem resistido em relação ao processo de colonização cultural que se instalou nestas terras com a chegada dos europeus (Vainfas, 2010)” (Oliveira, 2018, p.30).

Sobre a perspectiva decolonial, a autora vai utilizar o conceito de colonialidade do poder proposto por Aníbal Quijano (2009) e suas relações com a colonialidade do ser, que credita a proposta do conceito ao autor Walter Mignolo e não a Maldonado-Torres. De fato, foi Mignolo o primeiro a utilizar-se do termo, mas o conceito não foi devidamente reconhecido, então Maldonado-Torres optou por desenvolver o conceito; para isso, inspirou-se do mito modernidade, no *ego conquiro* e *ego cogito* descrito por Dussel e também no autor Fanon (Ballestrin, 2013).

Para a autora, à medida que naturalizamos a repressão aos conhecimentos oriundos dos povos tradicionais, que ela compreende como sendo os indígenas e os africanos, e mantemos estas concepções em nossos currículos, corroboramos a colonialidade do ser nos dias atuais.

Portanto, é fundamental que entendamos o que foi o processo de invasão deste território e suas consequências, para tal, voltamos nosso olhar para os povos que construíram esta nação desde seus primórdios e emprestando todo o seu conhecimento milenar para não só a sobrevivência dos invasores, mas também para a construção do *modus vivendi* do povo brasileiro que, no seu cotidiano, vive uma boa parcela da cultura indígena sem saber que a ela pertence ou desqualificar esta cultura que está presente na cultura brasileira e em grande parte dos topônimos de norte a sul do Brasil, é neste ponto do debate que devemos entender o conceito de Colonialidade do Ser, proposto por Walter Mignolo (Oliveira, 2018, p.56).

Outro conceito utilizado no texto proposto pelo grupo Modernidade/Colonialidade é Racismo Epistêmico, cunhado por Ramón Grosfoguel. À medida que muitos dos conhecimentos dos povos tradicionais lhes foram tirados e absorvidos à cultura do conquistador, deixaram a eles a “categoria de povos

primitivos e sem sabedoria e pertencente à outra raça” (Oliveira, 2018, p.55).

Oliveira (2018) também utiliza o conceito de modernidade proposto por Aníbal Quijano, para exemplificar o processo de formação do racismo institucional, sendo este um reflexo da sociedade atual, na qual o racismo científico impera. Aqui a autora traz o conceito de Sociologia das Ausências cunhado por Boaventura dos Santos como uma alternativa para superarmos esta forma de racismo.

A pesquisa de Oliveira (2018) conclui como apesar das lutas do movimento indígenas, as diversas formas de preconceito estão longe de acabar.

Na atual situação em que a sociedade brasileira vive, o Estado não garantirá organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos povos indígenas sem sua terra demarcada. Esta, hoje, é fundamental para assegurar estes direitos, posto que, ao não existir a garantia de terras, conseqüentemente, não haverá educação diferenciada, porque o Estado, na sua prática, nega direitos aos povos originários (Oliveira, 2018, p.152).

Para a autora, o estado comete diversas violências contra a população indígena, já que a taxa de analfabetismo dentro deste grupo se mostra alta, não há formação de professores guarani, além das condições físicas insalubres das escolas.

A pesquisa de Oliveira (2018) está profundamente relacionada aos conceitos de colonialidade, especialmente no que se refere à colonialidade do poder e do saber. A autora denuncia o racismo institucional presente nas políticas públicas para a escola indígena, mostrando como essas práticas são reflexo de uma estrutura de poder colonial que perdura até os dias atuais.

Ao fazer um recorte histórico desde o processo de colonização do Brasil, Oliveira (2018) evidencia como a colonização resultou na expropriação e colonização predatória dos saberes dos povos indígenas. A autora critica a hegemonia de pensamento do Norte Global em relação aos saberes do Sul Global, demonstrando como a colonialidade do saber ainda se manifesta na atualidade.

A autora recorre aos conceitos de modernidade e colonialidade do poder proposto por Aníbal Quijano (2009) para explicar a formação do racismo institucional. Ela destaca a importância da demarcação de terras para garantir os direitos dos povos indígenas, demonstrando como a falta dessa garantia compromete a oferta de uma educação diferenciada e de qualidade para esses povos.

Em resumo, a pesquisa de Oliveira (2018) mostra como a colonialidade do

poder e do saber ainda influencia as políticas públicas e as práticas sociais em relação aos povos indígenas, evidenciando a necessidade de uma educação decolonial que reconheça e valorize os saberes e culturas tradicionais.

A pesquisa de Oliveira (2018) pode ser relacionada ao conceito de pedagogia decolonial proposto por Walsh (2005; 2009), que busca uma educação libertadora, crítica e emancipatória, especialmente para grupos historicamente marginalizados, como os povos indígenas. A autora denuncia o racismo institucional presente nas políticas públicas para a escola indígena, mostrando como essas práticas são reflexo de uma estrutura de poder colonial que perdura até os dias atuais.

Ao adotar a perspectiva filosófica de que os saberes europeus não são os únicos com autoridade epistêmica, Oliveira (2018) está alinhada com a pedagogia decolonial, que busca valorizar e resgatar os saberes locais, tradicionais e ancestrais. A autora também busca na perspectiva decolonial alternativas para a formação dos saberes, evidenciando a necessidade de uma educação que não reproduza as lógicas coloniais de opressão e dominação.

Além disso, ao destacar a resistência da cultura indígena guarani em relação ao processo de colonização cultural, Oliveira (2018) mostra como a pedagogia decolonial também se relaciona com a valorização e preservação das identidades culturais dos povos tradicionais.

Em síntese, a pesquisa de Oliveira (2018) está alinhada com os princípios da pedagogia decolonial ao denunciar o racismo institucional, valorizar os saberes locais e tradicionais, e buscar uma educação que promova a emancipação e a dignidade dos povos indígenas.

5.5 AFETIVIDADE E COGNITIVIDADE NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA ESTADUAL MUNICIPALIZADA BANANAL (ASSIS, 2023)

A pesquisa de Assis (2023) visa destacar a importância de uma educação significativa nas escolas de áreas rurais, enfatizando a formação cidadã dos alunos e a atenção às suas necessidades específicas. Citando autores como Arroyo, Fernandes e Freire, a pesquisa propõe uma abordagem educacional libertadora, que estimule a compreensão do mundo pelos alunos e promova a transformação de sua

realidade.

Para que se conquiste tal transformação, para Assis (2023), é necessário que os subjugados e oprimidos assumam este compromisso com a educação decolonial. Para justificar esse posicionamento, a autora utiliza-se do conceito de decolonialidade proposto pela autora decolonial Walsh (2013).

Como subjugados e oprimidos, temos que assumir ou revestir-nos de processos educativos decoloniais. A própria autora, em outro texto, afirma que toma o conceito de decolonialidade como Walsh (2013), que afirma que o decolonial é um caminho de luta contínua. Esse caminho visibiliza outros lugares de exterioridades e de construções das alteridades e de alternativas de mudança (Mattos; Mattos, 2021). Cabe aos educadores politizarem os educandos para que eles, transformados, transformem a sociedade em questão inseridos (ASSIS, 2013, p.37).

Especificamente, a pesquisa foca em escolas de área rural com turmas multisseriadas, abordando desafios como a falta de capacitação específica dos professores, a escassez de materiais adequados e a ausência de infraestrutura. O estudo de caso é a Escola Estadual Municipalizada Bananal, situada em Seropédica-RJ, com características peculiares, incluindo dificuldade de acesso.

A autora destaca a importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem, relacionando-a ao desenvolvimento cognitivo dos alunos. A pesquisa busca compreender as visões dos professores sobre essa relação em turmas multisseriadas, considerando a realidade específica da escola rural.

Ao longo dos capítulos, são explorados conceitos de afetividade, cognitividade e aprendizagem significativa, embasando teoricamente a pesquisa. O procedimento metodológico adotado foi a pesquisa qualitativa exploratória, utilizando questionários e entrevistas com alunos, professores e a gestora da escola. Além disso, a autora realizou uma pesquisa documental acerca do Projeto Político Pedagógico da escola e a pesquisa bibliográfica para embasar os resultados obtidos.

Os resultados e discussões apresentados são baseados na análise dos dados coletados na Escola Estadual Municipalizada Bananal. A pesquisa de Assis (2023) conclui que, efetivamente, a afetividade interfere no aprendizado dos alunos.

[...] Chegamos ao resultado de que a maneira como os alunos e alunas são atendidos, são acolhidos, pela escola, em seus anseios e dificuldades interfere, afetivamente, no modo como eles vão aprender. O relacionamento de agregamento pessoal e sociocultural estabelecem pertencimento à unidade escolar. Diante desses resultados, consideramos que a escola pauta suas ações na implementação do aspecto afetivo aliado ao cognitivo, focando nas tonalidades agradáveis, pois tanto a gestão quanto os professores acreditam que por meio delas são superadas, de melhor modo,

as dificuldades e os medos dos discentes (Assis, 2023, p.64).

A pesquisa de Assis (2023) pode ser relacionada ao conceito de colonialidade, especialmente no que diz respeito à educação. A colonialidade do poder, proposta por Aníbal Quijano (2009), sugere que as relações de poder colonial continuam a existir mesmo após o fim do colonialismo político, permeando várias esferas da sociedade, incluindo a educação.

Assis (2023) destaca a importância da educação significativa nas escolas de áreas rurais, enfatizando a formação cidadã dos alunos e a atenção às suas necessidades específicas. Nesse contexto, a colonialidade do poder se manifesta na marginalização e no descaso histórico com as áreas rurais, refletindo-se na falta de infraestrutura, materiais adequados e capacitação específica para os professores dessas regiões.

Além disso, a pesquisa de Assis (2023) propõe uma abordagem educacional libertadora que estimule a compreensão do mundo pelos alunos e promova a transformação de sua realidade. Esse enfoque está alinhado com a proposta da pedagogia decolonial cunhada por Walsh (2005; 2009), que busca descolonizar o currículo e as práticas educacionais, valorizando os conhecimentos locais e tradicionais.

Ao citar autores como Arroyo, Fernandes e Freire, Assis (2023) também está dialogando com a perspectiva decolonial, que valoriza uma educação crítica e reflexiva, capaz de promover uma visão mais plural e equitativa da sociedade. Além de evidenciar uma preocupação com uma educação libertadora, que valorize as experiências e saberes locais, o que também está em sintonia com a pedagogia decolonial. Essa perspectiva reconhece a diversidade de conhecimentos e culturas, buscando incorporar essas diferentes formas de saber ao processo educativo.

Ao destacar a importância da educação significativa nas escolas de áreas rurais e enfatizar a formação cidadã dos alunos, Assis (2023) está alinhada com os princípios da pedagogia decolonial. Essa abordagem busca não apenas transmitir conhecimentos, mas também promover uma reflexão crítica sobre a realidade e estimular a transformação social.

Portanto, a pesquisa de Assis (2023) pode ser vista como uma contribuição para a pedagogia decolonial, ao propor práticas educacionais que busquem superar as estruturas coloniais e promover uma educação mais justa e inclusiva,

especialmente nas áreas rurais. Assim, a pesquisa de Assis (2023) pode ser vista como um esforço em direção a uma educação mais inclusiva e emancipatória, combatendo as formas de colonialidade presentes no sistema educacional.

6 SÍNTESE INTEGRADORA

Neste tópico, como definem Lima e Miotto (2007), iremos apresentar o resultado de nossa análise, fruto de uma leitura interpretativa, onde será realizada uma síntese e uma proposta de solução do nosso problema de pesquisa.

Podemos considerar que os textos analisados abordam a questão da educação sob a perspectiva da decolonialidade e da pedagogia decolonial. A partir de diferentes olhares, as autoras destacam a importância de repensar o currículo escolar e as práticas educativas para promover uma abordagem mais inclusiva e respeitosa em relação às diferentes culturas e saberes.

A pesquisa de Bonifácio (2018) destaca a necessidade de formação docente voltada para as relações étnico-raciais, ressaltando a influência da colonialidade do saber na construção do conhecimento e na formação dos professores.

Figueiredo (2021), por sua vez, aborda a infância a partir de uma perspectiva crítica, questionando as concepções e práticas que silenciam e marginalizam as crianças. Ela propõe uma análise da obrigatoriedade da pré-escola em Itaguaí, considerando as experiências e perspectivas das crianças e buscando superar a lógica adultocêntrica e eurocêntrica.

Esteves (2019) propõe uma reflexão sobre a educação para as relações étnico-raciais nas escolas, enfatizando a importância da inclusão dessas temáticas nos currículos e práticas pedagógicas, para promover a valorização das identidades e culturas afro-brasileira e indígena.

Oliveira (2018) denuncia o racismo institucional presente nas políticas públicas para a escola indígena, evidenciando como a colonialidade do poder e do saber ainda influencia as práticas sociais e educativas em relação aos povos indígenas.

Assis (2023) destaca a importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem, especialmente em contextos de escolas rurais, reforçando a necessidade de uma abordagem pedagógica que considere as especificidades e necessidades dos alunos.

Sendo um pouco mais específico, a pesquisa de Bonifácio (2018) é a única que tem como foco o ensino superior. Sendo este aspecto que a difere das demais pesquisas. As demais pesquisas vão ter como atores principais os sujeitos que lidam

com as consequências da colonialidade em seu cotidiano, cada um à sua maneira, dentro de suas particularidades, grupos e sujeitos submetidos ainda hoje a longos processos de subalternização e exclusão, como por exemplo, as crianças, o povo negro e os povos originários.

As outras produções de Figueiredo (2021), Esteves (2019), Oliveira (2018) e Assis (2023) têm espaços físicos semelhantes. No caso, se propõem a realizar suas pesquisas em escolas periféricas do Rio de Janeiro, cujos sujeitos não são detentores de prestígios sociais. Entretanto, a julgar pelos dados apresentados, os trabalhos ainda se localizam mais no plano da denúncia, acerca das dimensões de colonialidade, e menos nas possibilidades de se reconhecer as práticas decoloniais, as práticas desenvolvidas na fresta desse perverso sistema.

Uma diferença a se destacar é sobre como as pesquisas de Figueiredo (2021) e Esteves (2019) tem seu foco em escolas urbanas enquanto as pesquisas de Oliveira (2018) e Assis (2023) tem foco em escolas rurais. Isso tem um impacto muito grande no modo de compreensão destes sujeitos, pois possibilidades de investigar modos outros de escola podem revelar as potências de práticas decoloniais nesses espaços. E mesmo as pesquisas de Oliveira (2018) e Assis (2023), apesar de ambas serem baseadas em escolas rurais, esta última tem seu foco em escolas indígenas, o que pode tornar a análise de práticas decoloniais, para além da perspectiva da denúncia ainda mais potente e fecunda para as pesquisas educacionais.

Algo que chama a atenção nas pesquisas, mesmo que o plano da denúncia ainda seja bastante presente nelas, é a luta decolonial. Nesse sentido, essa luta decolonial tem seu início desde que o primeiro sujeito subalternizado ousou pensar diferente do que lhe foi imposto. O Grupo Modernidade/Colonialidade evidencia este movimento do pensar que surge fora do espaço acadêmico, por meio dos movimentos sociais, com potência para questionar as estruturas da colonialidade, mostrar os sujeitos produzidos a partir da ferida colonial em suas possibilidades de produzir algo a partir *'daqui'*.

O conceito de colonialidade do poder, proposto por Quijano (2009), foi o mais citado, estando efetivamente presente nas obras de Oliveira (2018) e Esteves (2019). A colonialidade do ser é citada diretamente apenas na obra de Oliveira (2018), mas notamos que ainda é um conceito pouco explorado nas pesquisas.

Indiretamente podemos relacionar outros conceitos às pesquisas como o conceito de colonialidade do saber e de pedagogia decolonial. A pedagogia decolonial, proposta por Walsh, procura avançar do plano das denúncias, trazendo à tona como modos de resistir, ressurgir e insurgir se fazem presentes em espaços escolares cada vez mais colonizados.

Especificamente respondendo o problema de pesquisa '*de que maneira a inflexão decolonial está presente na produção dos programas de pós-graduação em educação da UFRRJ?*' podemos estabelecer algumas preposições.

Para além do plano da denúncia, a inflexão decolonial está presente nos textos de diversas formas, especialmente ao questionar e problematizar as estruturas de poder, conhecimento e saber que têm origens na lógica colonial e eurocêntrica, na valorização e respeito às diferentes formas de saber e experiência, e na busca por práticas pedagógicas e políticas educacionais que promovam a diversidade, a inclusão e a emancipação dos sujeitos.

A inflexão decolonial está presente desde a formulação do problema de pesquisa, ao escolher ambientes e sujeitos que são invisibilizados historicamente. Ela também vai se fazer presente na escolha do referencial teórico, ao utilizar autores e autoras que tem esta perspectiva crítica e colocar os seus postulados teóricos em diálogo com as perspectivas dominantes.

Mesmo aqueles autores utilizados que não são considerados propriamente decoloniais, mas apresentam discursos que proporcionam um viés crítico que tende a romper com o eurocentrismo, se fazem presentes nos estudos. Como na pesquisa de Figueiredo (2021) que utilizou a poesia de Manoel de Barros como fundamentação teórica e metodológica, é uma proposta totalmente inovadora e original. A autora, ao propor a pesquisa nesses moldes, torna o estudo decolonial, pois propõe uma análise da escola brasileira a partir de um autor brasileiro, é um exemplo explícito da decolonialidade.

Podemos considerar que as dissertações analisadas são um exemplo da passagem decolonialidade do campo teórico para uma decolonialidade prática no âmbito das pesquisas acadêmicas. Este movimento é importantíssimo dentro da Filosofia da Educação na América Latina.

Severino (2021) destaca o risco que se corre ao manter o discurso decolonial apenas no campo teórico da filosofia da educação, uma vez que a educação

necessita de uma prática para acontecer. Ele evidencia esta necessidade de se pensar a Filosofia da Educação na América Latina a partir do que ele chamou de chave decolonial.

Mas a prática só pode acontecer numa realidade histórica e social concreta (Ballestrin, 2013). Daí a proposta fundamental deste ensaio: a Filosofia da Educação na América Latina precisa ser pensada e praticada sob uma chave decolonial, configurando-se como modalidade de etno-conhecimento e de interculturalidade, únicos caminhos viáveis para a compreensão da educação como mediadora efetiva da implementação de um projeto antropológico emancipador (Severino, 2021, p.10).

A chave decolonial é uma perspectiva de se pensar e agir na educação, tendo como característica, o conhecimento étnico e intercultural, essencial para a compreensão da educação como mediadora de um projeto emancipador e por essa razão ela foi utilizada logo no título da dissertação.

Nesse sentido, as dissertações abarcam esta proposta de se pensar uma educação outra, que considera a interculturalidade como parte integrante do processo educacional e busca utilizar das ações da pesquisa para evidenciar práticas decoloniais, que ocorrem ou, às vezes, ainda precisam de maior empenho para acontecer.

A prática da produção teórico-literária dentro da filosofia da educação na América Latina ainda se pauta muito em produções do Norte. Severino (2021) destaca que isso não deve ser visto como uma dependência do Sul em relação ao Norte, mas sim como um fenômeno histórico complexo, que necessita de uma compreensão e análise crítica deste fenômeno cultural, para ser possível desenvolver uma criatividade filosófica que leve em conta todas as dimensões que compõem a realidade cultural da região.

A afirmação de Severino (2021) evidencia a importância e a relevância das pesquisas que a UFRRJ produz no âmbito decolonial, pois elas apresentam este comprometimento e responsabilidade em realizar uma análise do papel da educação dentro deste contexto histórico-cultural no qual a denúncia das estruturas coloniais se faz necessária, mas também o anúncio das resistências, insurgências, possibilidades de não apagamento dos sujeitos subalternizados ganha maior destaque.

Sendo assim, as dissertações analisadas cumprem este papel, de acompanhar, descrever e analisar o fenômeno decolonial a partir do local onde ele

ocorre. Ao passo que os estudos são frutos do movimento decolonial, elas também são produtoras deste movimento, em um movimento dialético.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, gostaria de destacar que todas as dissertações utilizadas nesta pesquisa são feitas por mulheres. Um destaque positivo, pois é importantíssimo que cada vez mais mulheres adentrem com força no mundo acadêmico, principalmente na docência.

Segundo o Instituto SEMESP, as mulheres são a maioria dos estudantes matriculados no ensino superior: um total de 57,9% do total de estudantes. Representam 60% dos que se graduam no ensino superior; são 63% dos discentes matriculados em especializações; são a maioria dos funcionários técnico-administrativos das universidades, representando 55% destes funcionários. Mas, quando o assunto é docência no ensino superior, elas ainda não são a maioria, representando 46,8% dos professores. Também são minoria nos curso de mestrado e doutorado, representando 49,3% e 46,7%, respectivamente (Instituto Semesp, 2022).

Com o entendimento da educação como ferramenta de transformação social, é de extrema importância que cada vez mais mulheres alcancem níveis mais altos dentro da educação brasileira, ocupando papéis e produzindo saberes e práticas capazes de tencionar a balança do poder hegemônico masculino, o que também podemos definir como a colonialidade de gênero.

As dissertações aqui estudadas nos trazem uma perspectiva que esta mudança está em curso, pelo menos dentro da UFRRJ, principalmente pelo fato de as mulheres estarem se apropriando deste discurso decolonial, o que nos faz questionar em como a inflexão decolonial está presente nas produções dos programas de pós-graduação da UFRRJ.

Portanto, o objetivo principal desta pesquisa foi o de analisar de que maneira a inflexão decolonial está presente na produção dos programas de pós-graduação em educação da UFRRJ. Para solucionar esta questão, optamos pela abordagem qualitativa que teve como método a pesquisa bibliográfica.

Na introdução, trouxemos um pouco do nosso memorial e, também, informações sobre o percurso da pesquisa e da metodologia utilizada. Também nesta seção trouxemos um pouco do passado e presente da UFRRJ, e dos dois programas de pós-graduação que gestaram as dissertações utilizadas nesta

pesquisa.

Foi utilizado o artigo de Lima e Miotto (2007) como referencial metodológico para a realização da pesquisa. Portanto, utilizamos os procedimentos que Lima e Miotto (2007), estabeleceram como: elaboração o projeto de pesquisa, investigação das soluções, análise explicativa das soluções e síntese integradora.

Para se chegar ao problema de pesquisa, foi trilhado um percurso dentro da pesquisa bibliográfica. Em um primeiro momento, nos propusemos a analisar as relações entre educação, psicologia e decolonialidade a partir das produções disponíveis na BDTD.

Foram realizados dois levantamentos bibliográficos. O primeiro, utilizando as palavras-chave “educação” e “decolonial”, resultou na seleção de 521 trabalhos, o que tornaria inviável a pesquisa. Acrescentamos, então, a palavra “psicologia” aos descritores, chegando um total de 24 trabalhos.

O levantamento bibliográfico seguiu os parâmetros propostos por Lima e Miotto (2007) utilizando o parâmetro temático: pesquisas que abordam a relação entre educação, psicologia e decolonialidade; parâmetro linguístico: obras apenas em língua portuguesa; parâmetro cronológico: todas as obras disponíveis até o primeiro trimestre de 2023; fonte: teses e dissertações de qualquer área do conhecimento, que estivessem disponíveis na BDTD.

Fizemos usos de vários tipos de leituras. Na fase da investigação das soluções, fizemos a leitura de reconhecimento do material bibliográfico. Após a pesquisa feita na plataforma da BDTD, posteriormente, fizemos uma leitura exploratória dos resumos, sumários e referências para verificar se de fato os materiais selecionados interessavam a pesquisa. Na análise explicativa das soluções, realizamos uma leitura seletiva em que separamos os materiais que seriam de fato analisados e uma leitura crítica ou reflexiva, na qual foi realizada a leitura integral dos trabalhos, a fim de compreender a proposta das autoras. Na síntese integradora, realizamos uma leitura interpretativa por meio da qual relacionamos as ideias das obras a nosso problema de pesquisa.

Após este rigoroso processo de pesquisa, nossa dissertação se deparou com um profundo hiato, pois não havia estudos que tratassem da junção entre psicologia, educação e decolonialidade. Devido a esta ausência foi necessário que alterássemos os parâmetros e o problema da pesquisa.

Ficou decidido que recomençaríamos a pesquisa. Iniciamos uma nova investigação das soluções, estabelecendo um novo parâmetro cronológico no caso dezembro de 2023, e mantendo os demais. Desta vez, utilizando novamente as palavras-chave “educação”, “psicologia” e “decolonialidade”, realizamos um novo levantamento bibliográfico. Nesta etapa, conseguimos um total de 42 trabalhos, através da leitura exploratória, procurando trazer nosso olhar para outros aspectos que, por ventura, deixamos escapar no primeiro levantamento.

Como ainda não tínhamos informações claras que pudessem sustentar as mudanças que julgávamos necessárias, foi realizada uma alteração na fonte, no caso, apenas dissertações disponíveis na BDTD. Desse modo, chegamos a um total de oito dissertações, das quais cinco eram da UFRRJ, fato que nos chamou a atenção.

Desta forma, optamos por alterar nosso problema de pesquisa e analisar como a inflexão decolonial estava presente nas dissertações da UFRRJ disponíveis na BDTD, uma vez que a instituição se mostrou como sendo aquela com o maior número de produções sobre a temática.

No referencial teórico, utilizamos as produções de autores e autoras do grupo Modernidade/Colonialidade como Dussel (1993, 2005, 2016); Quijano (1990, 2005, 2009); Grosfoguel (2008); Mignolo (2003, 2008, 2014, 2017); Maldonado-Torres (2019); Walsh (2005, 2007, 2009) e Lander (2005) e autores e autoras brasileiros como Ballestrin (2013); Couto e Carrieri (2018); Quintero, Figueira e Elizalde (2019); Dulci e Malheiros (2021) e Bernadino-Costa (2018).

Procuramos descrever o percurso histórico da colonialidade no Brasil, conceituando o mito da modernidade e o surgimento da América Latina proposto por Dussel (1993). Procuramos, também, descrever os principais conceitos propostos pelo grupo Modernidade/Colonialidade, principalmente, para a questão da colonialidade e suas dimensões como: a colonialidade do poder, colonialidade do ser e colonialidade do saber, proposta por Quijano (1990), Mignolo (2003; 2008; 2014) e Maldonado-Torres (2019) respectivamente. Outros conceitos também foram descritos como a questão da interculturalidade e a pedagogia decolonial proposto por Walsh (2005; 2009).

Depois, optamos pela apresentação das dissertações selecionadas e por trazer os resumos das obras de forma total, para que o leitor tenha uma maior

dimensão das obras utilizadas. Na análise explicativa das soluções realizamos uma leitura seletiva na qual separamos os materiais que seriam analisados e uma leitura crítica ou reflexiva, em que foi realizada a leitura integral dos trabalhos a fim de compreender a proposta das autoras. Desse modo, buscamos relacionar as obras aos objetivos desta pesquisa. Para isso estabelecemos paralelos entre os conteúdos das obras e os conceitos decoloniais.

Na síntese integradora, realizamos uma leitura interpretativa na qual procuramos solucionar nosso problema de pesquisa. Procuramos destacar como a inflexão decolonial se apresenta nas dissertações das mais diversas formas, estabelecendo uma concepção dialética como produto e produtora das obras.

Também evidenciamos como as produções da UFRRJ se colocam como ferramentas viáveis e importantes para se pensar nas possibilidades de uma educação outra, que seja mediadora e emancipatória para os indivíduos subalternizados, pois se pautam em uma responsabilidade acadêmica que Severino (2021) denominou de chave decolonial.

As pesquisas apontam para a urgência de uma transformação na educação, pautada pela pedagogia decolonial, que reconheça e valorize a diversidade cultural e promova uma educação mais inclusiva e emancipatória para todos os alunos e todas as alunas.

Finalizo esta dissertação apontando a necessidade de que pesquisas futuras se debrucem mais detalhadamente sobre essa produção em perspectiva de cotejamento entre si, visando a fornecer um mapeamento mais detalhado sobre a presença da inflexão decolonial nas pesquisas em educação. Encerro, também, com a aposta de que outros programas comecem a ser espaços de uma educação outra, sinalizando para nós, brasileiros, que não é somente o Norte que pode nos orientar, mas que podemos caminhar em múltiplas e variadas direções igualmente válidas e relevantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Natália de Sousa. **Racismo e psicanálise: a voz da mulher negra na literatura**. 2021. 121 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em:

<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/11729/2/Dissertação%20-%20Natália%20de%20Sousa%20A>. Acesso em: 02 abr. 2023.

ASSIS, Aryana de Farias de. **Afetividade e cognitividade nos processos de ensino e de aprendizagem na escola estadual municipalizada Bananal**. 2023. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2023. Disponível em:

<https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/6596/2/2023%20-%20Aryana%20de%20Farias%20de%20Assis.Pdf>. Acesso em: 04 mar. 2024

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. **Modernidade/Colonialidade sem “Imperialidade”? O Elo Perdido do Giro Decolonial**. *Dados*, [S. l.], v. 60, n. 2, p. 505-540, abr. 2017. FapUNIFESP (SciELO).

<http://dx.doi.org/10.1590/001152582017127>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/dados/a/QmHJT46MsdGhdVdYPtGrWN/#>. Acesso em: 07 set. 2023.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. *Revista Brasileira de Ciência Política*, [S. l.], n. 11, p. 89-117, ago. 2013. FapUNIFESP (SciELO).

<http://dx.doi.org/10.1590/s0103-33522013000200004>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 07 set. 2023.

BARTMEYER, Susana Maria. **Educação em direitos humanos e violência no ensino superior: diálogos entre as estudantes da graduação**. 2022. 196 f. Dissertação (Mestrado Ciências Sociais Aplicadas) - Curso de Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022. Disponível em:

<https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/3663/1/Susana%20Maria%20Bartmeyer.pd>. Acesso em: 02 abr. 2023.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. **Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros: em busca de um diálogo horizontal**. *Sociedade e Estado*, [S. l.], v. 33, n. 1, p. 117-135, abr. 2018. FapUNIFESP (SciELO).

<http://dx.doi.org/10.1590/s0102-699220183301005>. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/18352/16930>. Acesso em: 07 set. 2023.

BONIFÁCIO, Cristiane Saraiva. **O IFRJ, em São Gonçalo, e a educação das relações étnico-raciais**. 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares,

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 218. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/6287/2/2018%20-%20Cristiane%20Saraiva%20Bonif%20a1cio.p>. Acesso em: 02 abr. 2023.

BRUHN, Marília Meneghetti. **PesquisarCom jovens:** intensidades e modos de experimentar as juventudes no trabalho educativo. 2019. 121 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/201092/001104411.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 abr. 2023.

CASTRO, Ricardo Dias de. **Saberes e práticas que decolonizam a ciência e o conhecimento:** construções narrativas (auto)biográficas de docentes da UFMG. 2022. 338 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/50257/1/SABERES%20E%20PRÁTICAS%20QUE%20DECOLONIZAM%20A%20>. Acesso em: 02 abr. 2023.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 80-87. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: 05 set. 2023

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; UNIVERSIDAD, Ramón Grosfoguel Siglo del Hombre Editores (ed.). **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. 21. ed. Santiago: Siglo del Hombre Editores, 2007. 308 p. Disponível em: <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2020/09/El-giro-decolonial-1.pdf>. Acesso em: 05 set. 2023.

COUTO, Felipe Fróes; CARRIERI, Alexandre de Pádua. Enrique Dussel e a Filosofia da Libertação nos Estudos Organizacionais. **Cadernos Ebape.Br**, [S. l.], v. 16, n. 4, p. 631-641, dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/P6YrN4PKRCBfHwxWQsxqrhR/?lang=pt#>. Acesso em: 07 set. 2023.

DULCI, Tereza Maria Spyer; MALHEIROS, Mariana Rocha. Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América latina. **Espirales**, [S. l.], p. 174-193, jan. 2021. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/espirales/article/view/2686/2472>. Acesso em: 07 set. 2023.

DUSSEL, Enrique. **1492 - O Encobrimento do Outro:** a origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993. 196 p. Disponível em: https://enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/45.1492_O_encobramento_do_outro.pdf. Acesso em: 05 set. 2023.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação na América Latina**. São Paulo: Edições Loyola, 1977. 281 p. Disponível em: chrome-extension://efaidnhttps://enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/29.Filosofia_da_libertacao.pdf. Acesso em: 05 set. 2023.

DUSSEL, Enrique. **The Invention of the Americas**. Nova Iorque: Continuum, 1995. Disponível em: https://enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/45.The_invention_of_the_Americas.pdf. Acesso em: 07 set. 2023.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 24-32. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: 07 set. 2023.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Sociedade e Estado**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 51-73, abr. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-69922016000100004>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/302983551_Transmodernidade_e_interculturalidade_Interpretac. Acesso em: 24 jul. 2023.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Sociedade e Estado**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 51-73, abr. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-69922016000100004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/wcP4VWBVw6QNbvq8Tngghttps://www.scielo.br/j/se/a/wcP4VWBVw6QNbvq8TngggQk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 set. 2023.

ESTEVEES, Fernanda Brandão da Silva. **Relações étnico-raciais e perspectiva docente: um olhar sobre a prática educativa em escolas da zona oeste do município do Rio de Janeiro**. 2019. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/5764/2/2019%20-%20Fernanda%20Brandão%20da%20Silva%20Esteves.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2023.

FIGUEIREDO, Amanda Pontes. **Obrigatoriedade da pré-escola: um olhar poético sobre infâncias, políticas e práticas no município de Itaguaí**. 2021. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2021. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/5926/2/2021%20-%20Amanda%20Pontes%20Figueiredo.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2023.

GOMES, Isadora Dias. **Socioeducação: uma invenção (de)colonial**. 2020. 167 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Curso de Programa de Pós-Graduação em

Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/55851/3/2020_tese_idgomes.pdf. Acesso em: 06 abr. 2023.

GOMES, Vanessa Benevides Martins. **Juventude e projeto de vida**: um estudo interseccional dos modos de subjetivação de universitários/as de origem popular. 2016. 90 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/19012/1/Gomes%2c%20Vanessa%20Benevides%20Martins..pdf>. Acesso em: 02 abr. 2023.

GROSGUÉL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Periferia**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 41-91, 26 dez. 2009. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/periferia.2009.3428>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/3428/0>. Acesso em: 07 set. 2023.

GROSGUÉL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [S. l.], n. 80, p. 115-147, 1 mar. 2008. OpenEdition. <http://dx.doi.org/10.4000/rccs.697>. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em: 05 set. 2023.

INSTITUTO SEMESP (org.). **Mulheres representam 57,9% do total de alunos no ensino superior**. 2022. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/imprensa/mulheres-representam-579-do-total-de-alunos-no-ensino-superior/>. Acesso em: 04 mar. 2024.

LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. 130 p. Disponível em: [/https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf). Acesso em: 05 set. 2023.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo *et al* (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 8-23. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: 07 set. 2023.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, set. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?lang=pt>. Acesso em: 17 jul. 2023.

LOPES, Juliana Crespo. **Educação centrada em estudantes de licenciaturas: um processo de tornar-se docente**. 2020. 191 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: http://www.pgpds.unb.br/images/tese_Juliana.pdf. Acesso em: 02 abr. 2023.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autentica, 2019. p. 27-54.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (ed.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Santiago: Siglo del Hombre Editores, 2007a. p. 127-167. Disponível em: <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2020/09/El-giro-dec>. Acesso em: 07 set. 2023.

MALDONADO-TORRES, Nelson. On the coloniality of being. **Cultural Studies**, [S. l.], v. 21, n. 2-3, p. 240-270, mar. 2007b. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/09502380601162548>. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/5800/MALDONADO_Torres_ON_THE_COLONIALITY_OF_BEING_1550. Acesso em: 10 mar. 2024.

MARCINIK, Geórgia Grube. **Branquitude nos movimentos feministas: uma análise dos processos de subjetivação e racialização de mulheres brancas**. 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://www.bdttd.uerj.br:8443/bitstream/1/15222/1/Dissert_Georgia%20Grube%20Marcinik.pdf. Acesso em: 02 abr. 2023.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 32, n. 94, p. 01, jun. 2017. FapUNIFESP. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jul. 2023.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003. Disponível em: <https://editoraufmg.com.br/arquivo/public/1282>. Acesso em: 05 set. 2023

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da Uff: Dossiê: Literatura, língua e identidade**, [S. l.], n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em:

http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mig_nolo.pdf. Acesso em: 08 set. 2023.

MIGNOLO, Walter. **O controle dos corpos e dos saberes**: entrevista com Walter Mignolo. Entrevista com Walter Mignolo. 2014. Revista do Instituto Humanitas Unisinos. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/170-noticias-2014/533148-o-controle-dos-corpos-e-dos-saberes->. Acesso em: 07 set. 2023.

MOLANO, Javier Giovanni Sánchez. **Tecituras ambientais nas margens escolares para ensinos de ciências insurgentes**. 2020. 333 f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32840>. Acesso em: 02 abr. 2023.

NEVES, Amanda Araújo. **Sobre-viver resistindo**: adolescência LGBTQ+ na escola. 2020. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/40869/1/2020_AmandaAraújoNeves_.pdf. Acesso em: 02 abr. 2023.

NOGUEIRA, Fernanda. **A produção de conhecimento negra na psicologia da UFRGS**: vozes negras que questionam a colonialidade do ser e do saber no contexto da educação das relações é. 2021. 286 f. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/9749/2/Tese%20Fernanda%20Nogueira%20Final%20140421.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2023.

OLIVEIRA, Hudson Mandotti de. A filosofia da libertação como desmitologização a modernidade. **Kínesis - Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia**, [S. l.], v. 1, n. 02, p. 90-104, 20 out. 2009. Faculdade de Filosofia e Ciências. <http://dx.doi.org/10.36311/1984-8900.2009.v1n02.4311>. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/Artigo07.H.Mandotti.pdf>. Acesso em: 05 set. 2023.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2024.

OLIVEIRA, Márcio Rubens de. **Angústia e colonialidade do ser**: percepção sobre LGBTQfobia em estudantes de licenciatura em pedagogia e em física do campus acadêmico. 2018. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/31968/1/DISSERTAÇÃO%20Márcio%20Rubens%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2023.

OLIVEIRA, Marize Vieira de. **Escola indígena no estado do rio de janeiro: políticas públicas e racismo institucional**. 2018. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018. Disponível em: <https://tede.ufrjr.br/jspui/bitstream/jspui/5441/2/2018%20-%20Marize%20Vieira%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2023.

PFEIL, Flávia Maria Cavallo. **Abandono escolar compulsório de meninas: trabalho reprodutivo e trabalho doméstico na modernidade/colonialidade**. 2020. 189 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/50737/50737.PDF>. Acesso em: 02 abr. 2023.

QUARTIERO, Eliana Teresinha. **Longe demais das capitais: distâncias e desigualdades**. 2014. 202 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social e Institucional) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/108583/000948039.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 abr. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-117. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2017/09/quijano-anibal-colonialidade-do-poder-e-classificac3a7c3a3o-social.pdf>. Acesso em: 07 set. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 117-142. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 05 set. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**, [S. l.], v. 17, n. 37, p. 4-28, 31 dez. 2002. Faculdade de Filosofia e Ciências. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2192/1812>. Acesso em: 24 jul. 2023.

QUIJANO, Anibal. “Bem viver”: entre o “desenvolvimento” e a “des/colonialidade” do poder. **Revista da Faculdade de Direito da UFG**, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 46-57, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revfd/article/download/31763/16956/133568>. Acesso em: 05 set. 2023.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patricia; ELIZALDE, Paz Concha. Uma breve história dos estudos decoloniais. **Masp Afterall**, São Paulo, p. 1-11, 2019. Disponível em:

<https://assets.masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf>. Acesso em: 07 set. 2023.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial**: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2010. 240 p. Disponível em: <https://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/Inflexion.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2024

SANTOS, Karina Pereira dos. **“Tudo que nós tem é nós”**: continuidades históricas do movimento negro e do movimento de mulheres negras nas resistências coletivas ao epistemicídio da UFMG. 2021. 259 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/44629/1/Tudo%20que%20nóis%20tem%20é%20nóis%20continuidades%20históricas%20do%20Movimento%20Negro%20e%20do%20Movimento%20de%20Mulheres%20Negras%20nas%20resistências%20coletivas%20ao%20epistemicídio%20na%20UFMG.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2023.

SANTOS, Vitailma Conceição. **Virgínia bicudo e o curso de psicologia da ufba**: significações de uma intelectual negra em uma formação “sem cor”. 2022. 170 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) - Curso de Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34769/9/Vitailma%20Conceição%20Santos_2021_FINAL.pdf. Acesso em: 02 abr. 2023.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Pensando a educação em chave decolonial: por uma virada epistêmica da filosofia da educação na américa latina. In: 5º Congresso latinoamericano de filosofia de la educación, 5., 2021, Online. **Anais [...]**. Online: Asociación Latinoamericana de Filosofía da La Educación, 2021. v. 5, p. 1-21. Disponível em: <http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/472>. Acesso em: 05 mar. 2024.

TEIXEIRA, Adrielle de Matos Borges. **Tensões subjetivas e culturais na experiência identitária de ser um/a estudante universitário/a negro/a**: a emergência de um self decolonial. 2020. 245 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32442/1/tese%20-%20versão%20definitiva%20com%20ficha%20catalográfica.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2023.

TORRES-GARCÍA, Joaquín. La escuela del sur. In: TORRES-GARCÍA, Joaquín. **Universalismo Constructivo**: contribución a la unificación del arte y la cultura de américa. Buenos Aires: Poseidon, 1944. p. 213-219. Disponível em: <https://icaa.mfah.org/s/en/item/1245960#?c=&m=&s=&cv=&xywh=-99%2C454%2C1746%2C1178>. Acesso em: 08 set. 2023.

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. In: ENCUENTRO CONTINENTAL DE EDUCADORES AGUSTINOS, 2005, Lima. **Anais**

[...]. Lima: Organización de Agustinos de Latinoamérica, 2005. Disponível em: <<http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>>. Acesso em: 11 mar. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. **Manual de normalização e apresentação de trabalhos acadêmicos da UNIFAL-MG**: com base nas normas de documentação da ABNT. 2. ed. Alfenas, MG: UNIFAL-MG, 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (org.). **História da UFRRJ**: da ESAMV à UFRRJ, mais de um século dedicado à educação. 2023a. Disponível em: <https://institucional.ufrj.br/ccs/historia-da-ufrj/>. Acesso em: 13 jan. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (org.). **PPGEDU**. 2023c. Disponível em: <https://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgeduc/>. Acesso em: 13 jan. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. **PPGEA**. 2023d. Disponível em: <https://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgea/>. Acesso em: 13 jan. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (org.). **UFRRJ em números**. 2023b. Disponível em: <https://institucional.ufrj.br/ccs/ufrj-em-numeros/>. Acesso em: 13 jan. 2024.

WALSH, Catherine. (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. In: WALSH, Catherine (org.). **PENSAMIENTO CRÍTICO Y MATRIZ (DE)COLONIAL**: reflexiones latinoamericanas. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2005. p. 13-36. Disponível em: https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7426/1/Walsh%20C-Pensamiento%20crítico%20y%20matriz%20%28de%29%20colonial.pdf?fbclid=IwAR1SZ6HC_cYpQQSN3gKuE2zx_IRua-Dh6uvxaJnubVWotNkh9QnNb86fKhM. Acesso em: 05 set. 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento? otro? desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (ed.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Santiago: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 47-62. Disponível em: <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2020/09/El-giro-decolonial-1.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el estado. **Tabula Rasa**: Revista de Humanidades, Bogotá, n. 9, p. 131-152, jul. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. [S. l.]: 7Letras, 2009. p. 12-41. Disponível em: <https://xdocz.com.br/doc/a08-walsh-catherine-interculturalidade-critica-08p409er9r8v>. Acesso em: 05 set. 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 7-39, set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 11 mar. 2024.

WALSH, Catherine. Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder: entrevista a walter mignolo. **Polis: Revista de la Universidad Bolivariana**, Santiago, v. 1, n. 4, p. 1-27, jan. 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/305/30500409.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2024.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. **Colonialidade e Pedagogia Decolonial**: para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativa*, [S. l.], v. 26, n. 83, p. 1-16, jul. 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3874/2102>. Acesso em: 11 mar. 2024.