



DECOLONIALIDADE, PEDAGOGIA DA AUSÊNCIA E PERSPECTIVAS PARA UMA PEDAGOGIA DA EMERGÊNCIA: APONTAMENTOS PARA ALTERNATIVAS AO MODELO ABISSAL DE EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA ECOLOGIA DOS SABERES.

Victor Hugo de Oliveira Pinto

*Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense
(PPGE- UFF)*

*Pesquisador em Educação do Grupo de Pesquisa e Estudos Multiculturais da Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro (GPMC-UFRRJ)*

Contato: Professorvictorhugooliveira@gmail.com

RESUMO

O presente artigo aborda a questão do princípio da decolonialidade como instrumento necessário para a democratização da educação. Tem como objetivo discutir o conceito da pedagogia abissal e das zonas de exclusão promovidos pela educação. Esta pesquisa é motivada pela necessidade de transformação paradigmática do ensino como meio de construir novas perspectivas rumo a uma educação democrática, de fato. A pesquisa é documental e bibliográfica e relaciona a idéia de decolonialidade como meio para perceber as ausências e necessidades de emergências de novos paradigmas da formação. Percebe-se que a educação comprometida com o enquadramento do sujeito – tendo uma relação de objeto com as pessoas – ao invés de lidar com as subjetividades como elementos essenciais para a transformação do processo de conhecimento constitui a ausência que precisa ser denunciada.

PALAVRAS-CHAVE: Decolonialidade. Educação. Alternativas.

INTRODUÇÃO

O artigo tem como objetivo tratar de temas atuais sobre as mudanças paradigmáticas na estrutura e no conceito da educação. Logo, realiza-se uma análise do processo de condicionamento gerado pelos conceitos que historicamente formatam a moral da sociedade e das culturas e sua relação com as segregações epistêmicas e científicas geradas por tal modelo de ensino-aprendizagem. O currículo das escolas (tanto públicas quanto particulares) possuem todos seus conteúdos baseados nas epistemologias do Norte¹. Esta normatividade é reflexo de todo um processo de construção de hegemonia e supremacia tecnológica surgida no século XVIII durante a revolução industrial. Como consequência da ascensão da burguesia ao poder como classe dominante, o projeto de sociedade deveria estar em consonância com todo o seu ideário positivista e normativo, para que este projeto de sociedade se sobressaísse sobre os

¹O termo Norte não constitui o norte geográfico, mas o norte cultural (Europa, Estados Unidos, Canadá e Austrália), mais especificamente a Europa. Os conhecimentos produzidos por estas localidades assumiram um papel de colonização conceitual que suprimiu os outros saberes: os saberes do Sul (América Latina, Ásia e África), desta maneira, gerando os racismos epistêmicos e científicos.



demais, era necessário um projeto educacional que refletisse as aspirações deste respectivo grupo.

Como resultante deste processo histórico, o projeto educacional acaba legitimando a segregação epistemológica e científica através da reprodução tanto dos conceitos como da própria moral européias e excluindo os demais saberes na medida em que os enxerga como meramente folclóricos e desprovidos de qualquer historicidade ou epistemologia. Diante de tal consolidação, existe um cenário esquizofrênico entre uma sociedade que produz tecnologia e meios de informação, mas por outro, segrega e exclui tudo o que não é considerado como “convencional”, a mesma sociedade que afirma não ser preconceituosa ou racista é a mesma que possui a maioria da população negra e indígena analfabeta segundo dados do IBGE em 2012, desta maneira, o racismo está explícito nas maneiras implícitas de construir currículos, relações e atribuir funções para um ou outro grupo social ou demarcar quem deve ocupar determinadas funções sociais a partir de todo um imaginário social racista que escreve os textos sociais, portanto definindo a cartografia social dos lugares previamente estabelecidos para os diversos grupos que compõem a sociedade. O que se motiva questionar é: 1) Quem define estes lugares?;(2) Porque são definidos da maneira desigual e quais são os valores que legitimam esta desigualdade?

Este assunto constitui um tema relevante por problematizar os aspectos teleológicos da própria lógica e estrutura do processo de ensino e aprendizagem e seus condicionantes formatadores e condicionantes. A importância deste tema está no desvelamento do racismo científico e epistemológico na prática cotidiana, e nos conteúdos das escolas. Pouco se estuda sobre a cultura africana, sobre os saberes dos povos indígenas e suas contribuições para a ciência e medicina. Por traz destas ausências está o racismo epistemológico que busca a supremacia dos saberes do Norte, nossos saberes são pautados em teorias ainda do norte (SANTOS 2007).

A partir destas ausências, percebe-se o quanto os conhecimentos que são invisibilizados e marginalizados possuem riquezas e então, percebe-se que estes saberes necessitam também ser reconhecidos como também contribuintes do processo de construção da sociedade como um todo, por isso a emergência de proteger estes saberes em favor de uma ecologia dos saberes (SANTOS 2002). Desta maneira, busca-se a convivência e horizontalidade de saberes como possibilidade de diálogo e superação do modelo de hierarquização do conhecimento historicamente formulado por livros didáticos e programas



curriculares que oferecem modelos completamente divorciados da realidade e conjuntura social que, por sua vez, acabam gerando o desinteresse e um ambiente que, para os estudantes tem representado cada vez mais um lugar de castração ao invés de aprendizado. O modelo excludente de saberes tem sido decisivo na formação de um ensino que se encontra obsoleto nesta segunda década do Século XXI, todavia, não apresenta-se neste artigo uma idéia redentora, modelos salvacionistas, motiva-se questionar estruturas, e apresentar conceitos distintos dos convencionais e que, por sua vez, vêm contribuindo para a transformação da educação através de uma pedagogia decolonial, ou seja, uma pedagogia que incentive as pessoas a pensar além do que até hoje foi concebido como convencional dentro dos conteúdos pedagógicos. A motivação deste trabalho provém da necessidade de investigar o quanto as práticas disciplinares da escola tem contribuído para a reprodução de uma sociedade padronizada e legitimadora das violências simbólicas (BOURDIEAU, 1989).

A partir da necessidade da superação do modelo tecnicista de uma educação que enquadra os sujeitos à normatividade social, como alternativa e democratização do processo educacional, a decolonialidade e introdução de novos conceitos à esfera pedagógica constitui um elemento significativo para que os que sempre foram entendidos como “os outros” possam também sejam sujeitos – como sempre foram – não se busca “conceder a voz ou a fala” para ninguém, apenas busca-se respeitar o outro como sendo também produtor de conhecimento e narrativas.

Novos conceitos para problematizar o uniforme educacional – Metodologia

Este artigo tem como metodologia uma pesquisa bibliográfica que traz para o debate a problematização da estrutura educacional através da elucidação do cotidiano e das práticas excludentes da escola como instituição reprodutora e conformadora à normatividade hegemônica na sociedade. Como conceitos que sustentam o desenvolvimento do artigo, são utilizados os conceitos da decolonialidade, pensamento abissal, pedagogia da ausência, violência simbólica e pedagogia da emergência. Estes conceitos se relacionam entre si na medida em que ambos estão diretamente relacionados às casualidades e aos efeitos trazidos pela sedimentação e cristalização da normatividade moral patriarcal e eurocêntrica em relação ao currículo.



A decolonialidade é entendida como um elemento significativo para o descondicionamento de processos de ensino, desta maneira, entendendo o ensino e aprendizagem como processo, não como produto. Esta modificação na lógica processual da metodologia do ensino e aprendizagem implica numa reconfiguração dos paradigmas epistêmicos do processo de ensino e aprendizagem, pois entende que a democratização do saber perpassa pela transformação do método, ou seja, transformar a idéia do “aprender sobre” para o “aprender com”. Paralelamente, a decolonialidade busca romper com o pensamento excludente que é legitimado pela estrutura das práticas cotidianas de coerção e enquadramento dos sujeitos na escola. O pensamento abissal é exatamente “a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo “deste lado da linha” só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética.” (SANTOS, 2007, p. 71). É o pensamento abissal que legitima as violências simbólicas que condicionam as potencialidades humanas à lógica produtivista da sociedade contemporânea e, nesta conjuntura, a teleologia do espaço educacional cumpre a meta de formar pessoas para a manutenção das relações de poder na medida em que são educadas para serem incluídas nesta normatividade. O pensamento abissal legitima as ausências conceituais, científicas e marginalizações epistemológicas pelo eurocentrismo presente nas grades curriculares das universidades e que encontra eco no currículo das escolas, desta maneira, servindo como base para a pedagogia das ausências, ou seja, a pedagogia do não reconhecimento da diversidade e do diálogo com os demais, deste modo, aprisiona-se o saber dentro de currículos e metas previamente estabelecidas.

Com base no cenário exposto e os conceitos que estão inter-relacionados, busca-se reconhecer e trazer para a esfera educacional novos paradigmas e conceitos de cultura, história e da própria ciência. A partir do reconhecimento da contribuição dos demais saberes, recorre-se então à ecologia dos saberes, em outras palavras, a preservação dos demais saberes. Para que esta preservação seja efetiva, torna-se necessário uma pedagogia da emergência que, por sua vez trate de elucidar novos conceitos que até então eram desprezados pelo saber científico hegemônico. A partir destas transmutações, propõe-se a construção de um novo tipo de metodologia do processo de ensino e aprendizagem que exige uma releitura dos conceitos e percepções convencionais e hegemônicos do mundo. Logo, não há como tratar da democratização e emancipação do conhecimento sem tratar da decolonização do mesmo.



Análise e discussão - O processo de construção de um condicionamento.

Na medida em que são analisados os currículos tanto das universidades como das escolas, percebe-se a influência dos valores eurocêntricos presentes na formação docente e discente. Estes valores são percebidos através da construção das epistemologias e dos conteúdos que são lecionados em sala de aula. A conformação da sociedade a um pensamento capitalista que se quer universal, que racionaliza objetifica todas as relações, por conseguinte, coisifica as relações humanas e aponta como se fosse à existência mais normal e universal da sociedade não é um projeto recente, este projeto inicia-se com

A conquista ibérica do continente americano é o momento inaugural dos dois processos que articuladamente conformam a história posterior: a *modernidade* e a *organização colonial do mundos*. Com o início do colonialismo na América inicia-se não apenas a organização colonial do mundo, mas – simultaneamente – a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória. (LANDER, 2005, p.10)

A partir da consolidação do processo de hegemonia dos conhecimentos do norte, constitui-se um aparato de reprodução destes valores que utilizaram-se de todo um discurso higienizador e com a suposta idéia de levar o progresso para os demais povos². Após a expansão marítima dos europeus e a colonização dos povos encontrados no cone sul das terras que avistaram, passaram a integrar estas culturas de modo completamente subalterno como um mecanismo para justificar a expropriação dos nativos desta maneira:

As matrizes raciais mais díspares foram caldeados e os patrimônios culturais mais divergentes foram afetados e remodelados. As conquistas culturais, principalmente tecnológicas, de todos estes povos começaram a confluir, lançando as primeiras bases de uma reordenação unificadora do patrimônio cultural humano. Nesse processo, milhares de povos atados a formações tribais, aldeãs, pastoris, rural-artesanais, bem como antigas civilizações, tanto as vigorosas como as já estagnadas em regressões feudais, foram integradas num sistema econômico de base mundial, como sociedades subalternas e culturas espúrias. Sua razão de existência deixara de constituir a natural reprodução do seu modo de ser, para se converter no fator de existência e no instrumento de prosperidade dos centros metropolitanos. (RIBEIRO, 1991, p. 143)

A segregação econômica constituiu base para as segregações culturais e epistêmicas que pode ser percebido tanto no imaginário social como na produção científica em que os autores e a produção científica considerada como sendo “de ponta” são a produção científica e

² Um exemplo que ilustra o discurso da idéia de civilizar e trazer o progresso para os demais povos que existiam antes da chegada dos europeus está presente na doutrina do destino manifesto que impulsionou a marcha para o oeste nos Estados Unidos que, por sua vez, custou à desapropriação dos povos nativos, o mesmo ocorreu em todo o continente americano.



os autores europeus e estadunidenses (Eixo Norte global). A partir deste cenário econômico, reproduz-se as mesmas condições de subalternidade nas esferas política, cultural, educacional e científica. A reprodução das condições de subalternidade se dá a partir de uma série de elementos condicionantes, tais como a ordem dos discursos que inscrevem os indivíduos dentro de uma ordem socioeconômica e cultural já previamente definidas pelas epistemologias do norte. Os discursos presentes nos livros didáticos moldam subjetividades e têm como finalidade modelar as pessoas e escrever as subjetividades de acordo com a normatividade de tudo o que é reconhecido como “saberes válidos”, como “moralmente aceitável” e como “correto”.

E, no entanto, é sem dúvida dela que menos se fala. Como se a vontade de verdade e as suas peripécias fossem mascaradas pela própria verdade na sua explicação necessária. E a razão disso talvez seja esta: se, com efeito, o discurso verdadeiro já não é, desde os Gregos, aquele que responde ao desejo ou aquele que exerce o poder, o que é que, no entanto, está em jogo na vontade de verdade, na vontade de o dizer, de dizer o discurso verdadeiro — o que é que está em jogo senão o desejo e o poder? O discurso verdadeiro, separado do desejo e liberto do poder pela necessidade da sua forma, não pode reconhecer a vontade de verdade que o atravessa; e a vontade de verdade que desde há muito se nos impôs é tal, que a própria verdade — que a vontade de verdade quer — mascara a vontade de verdade. (FOUCAULT, s/d, p.6)

São tais condições, conforme afirma Foucault, que constituem e justificam os fundamentalismos desde a Santa Cruzada Idade Média até o Nazi-fascismo. Todavia, o fundamentalismo contemporâneo apresenta-se nos conteúdos educacionais que, por exemplo: apesar da Lei 10.639/2003 e 11.645/2008 ainda são registradas poucas atividades educacionais e transformações curriculares (seja no currículo da educação básica, seja no currículo do ensino universitário). Esta conjuntura ainda encontra respaldo e ainda ausenta os demais saberes (ainda que previstos a sua inclusão pela lei) porque não foi decolonizada a prática docente e, também, porque a estrutura e a teleologia da escola ainda possui um caráter colonial e colonizador de saberes. Por estes motivos, os demais saberes, que não fazem parte da cátedra dos discursos eurocêntricos, são, simplesmente, invisibilizados.

Pedagogia da ausência e violência simbólica.

A pedagogia da ausência é resultante da indiferença causada pelo rebaixamento conceitual ou pouca valorização dos saberes até então não consagrados como sendo “cânones” de um saber que se quer universal. A racionalização da educação e



compartimentação do conhecimento iniciado pela necessidade de especialização do conhecimento em razão da revolução industrial do século XVII e a supremacia do pensamento eurocêntrico no início do século XIX foi responsável pela divisão dos saberes em uma linha de reconhecimento e outra que Boaventura de Souza Santos chama de “abissal”, segundo o autor:

A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo “deste lado da linha” só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética. (SANTOS, 2007, p 71)

O pensamento abissal consiste no não-reconhecimento dos outros saberes e a impossibilidade de reconhecer a alteridade como elemento fundante do diálogo. Pelo contrário, o pensamento abissal simplesmente busca a identidade, ou seja, aquilo que é idêntico ao que este por sua vez projeta como valor essencial ou como razão concebível.

No campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso à ciência, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia. Esse monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas de verdade científicas e não-científicas. Já que a validade universal da verdade científica sempre é reconhecidamente muito relativa — pois só pode ser estabelecida em relação a certos tipos de objetos em determinadas circunstâncias e segundo determinados métodos —, de que modo ela se relaciona com outras verdades possíveis que até podem reclamar um estatuto superior, mas que não podem ser estabelecidas conforme o método científico, como é o caso da razão como verdade filosófica e da fé como verdade religiosa? Essas tensões entre a ciência, de um lado, e a filosofia e a teologia, de outro, vieram a se tornar altamente visíveis, mas todas elas, como defendo, têm lugar deste lado da linha. Sua visibilidade assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não se encaixam em nenhuma dessas modalidades. Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas do outro lado da linha, que desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso. (*Ibidem*, pp. 72, 73)

Diante da linha abissal que se estabeleceu entre o que é entendido como aceitável, verdadeiro, ou falso, constrói-se as bases da estereotipação dos demais tipos de conhecimento, a partir de então os outros saberes que não são os racionalizados pela lógica positivista passam a ser estereotipados como folclóricos ou mitos. Os estereótipos, por sua vez, são os elementos que impulsionam os racismos e preconceitos epistemológicos que condenam à invisibilidade as demais narrativas, gerando a pedagogia da ausência que se caracteriza pela normatização dos saberes

Embora em todas as lógicas de produção de ausência e desqualificação das práticas vá de par com a desqualificação dos agentes, é nesta lógica que a desqualificação incide prioritariamente sobre os agentes, e só derivadamente sobre a experiência social (práticas e saberes) de que eles são protagonistas. A colonialidade do poder capitalista moderno e ocidental, a que se referem Quijano (2000), Mignolo (2000) e



Dussel (2001), consiste em identificar diferença com desigualdade, ao mesmo tempo em que se arroga o privilégio de determinar quem é igual e quem é diferente. (SANTOS, 2002, p. 252).

A ausência e a indiferença como resultante do processo de estigmatização e naturalização do preconceito sedimentam as violências simbólicas e dentro deste contexto o espaço educacional é um espaço de constantes violências simbólicas, seja pelas práticas cotidianas de um currículo oculto que reflete o caráter de uma cultura colonizada, seja pela estrutura da escola que não permite o diálogo e reproduz as relações de poder através das microrrelações que a compõem as tessituras do poder, desta maneira:

A escola, as oficinas, os exércitos, etc. – só se compreendem a partir do desenvolvimento da grande monarquia administrativa. Mas nunca a disciplina foi tão importante, tão valorizada quanto a partir do momento em que se procurou gerir a população. E gerir a população não queria dizer simplesmente gerir a massa coletiva dos fenômenos ou geri-los somente ao nível de seus resultados globais. Gerir a população significa geri-la em profundidade, minuciosamente, no detalhe. (FOUCAULT, s/d, p. 171)

As microrrelações existentes no ambiente educacional possuem práticas disciplinares de modo a adequar e enquadrar o sujeito à normatividade, diante do contexto contemporâneo, trata-se da normatividade capitalista. Este constante enquadramento possui diversas estratégias para cumprir o propósito de enquadramento das pessoas, estas estratégias constituem em mecanismos excludentes que definem quem vai ser considerado apto ou inapto e, para isto, há que selecionar via avaliação. O próprio modelo excludente constitui a violência simbólica, segundo afirma Bourdieu (1989):

É na correspondência de estrutura a estrutura que se realiza a função propriamente ideológica do discurso dominante, intermediário, estruturado e estruturante que tende a impor a apreensão da ordem estabelecida como natural (ortodoxia), por meio de imposição mascarada (logo, ignorada como tal) de sistemas de classificação e de estruturas mentais objetivamente ajustadas às estruturas sociais. (p. 14).

Portanto, o espaço educacional é constituído por representações que não dialogam com a vida dos sujeitos, desta maneira, formata-os e não forma. O condicionamento e violência estão na ausência do reconhecimento do protagonismo de outros conhecimentos e naturalização deste processo. A violência simbólica é, sobretudo, uma violência epistêmica produto das estigmatizações, de avaliações excludentes e do nivelamento pela hierarquização dos saberes que selecionam e ditam os que são inseridos ou excluídos, bem sucedidos e mal sucedidos dentro do processo educativo.



Ecologia dos saberes, e decolonialidade.

Como alternativa ao modelo formatador, Boaventura de Souza Santos propõe que a pedagogia da emergência está relacionada com a idéia de reconhecer a riqueza destes outros saberes, Boaventura de Souza Santos propõe que:

O pensamento pós-abissal parte do reconhecimento de que a exclusão social, no seu sentido mais amplo, assume diferentes formas conforme seja determinada por uma linha abissal ou não-abissal, e da noção de que enquanto persistir a exclusão definida abissalmente não será possível qualquer alternativa pós-capitalista progressista. (SANTOS, 2007p. 84)

Tanto a prática educacional como a própria metodologia da pesquisa em educação assumem uma relação de objetificação com o meio, é esta relação de objeto que fundamenta uma educação que tem como princípio *aprender sobre*. O mecanismo de *aprender sobre* consiste em tratar a realidade à distância, como algo visto de fora, não existe nenhum espaço para o convívio e para a relação interativa. Por estes motivos a educação se consolida como um conjunto de símbolos e representações distanciadas, ou seja, um elemento distante de *análise sobre*, mas que não dá espaço para o diálogo e o contato. Pode-se dizer que o modelo educacional se constitui como a pedagogia da distância. O que é necessário para tornar possíveis outras maneiras de conceber o ensino é a concepção de múltiplas possibilidades.

Assim, a primeira condição para um pensamento pós-abissal é a co-presença radical. A co-presença radical significa que práticas e agentes de ambos os lados da linha são contemporâneos em termos igualitários. Implica conceber simultaneidade como contemporaneidade, o que requer abandonar a concepção linear de tempo. (*Ibidem*, p. 85)

O diálogo passa a ser o mecanismo fundamental para o reconhecimento da alteridade como maneira de ruptura com a lógica produtivista e cartesiana ainda presente na escola, nos sistemas de avaliação e na própria concepção das relações entre docência e discência, ainda segundo Santos (2007):

Para uma ecologia de saberes, o conhecimento como intervenção no real — não como representação do real — é a medida do realismo. A credibilidade da construção cognitiva é mensurada pelo tipo de intervenção no mundo que ela proporciona, auxilia ou impede. (p.88)

O reconhecimento da produção do conhecimento como intervenção real, diferentemente do conhecimento como reprodução ou como mecanismo de uma interferência colonizadora dos saberes implica necessariamente no diálogo como processo de investigação e construção do conhecimento. O conhecimento é constituído a partir das trocas de saberes ao invés de imposição de epistemologias. A construção deste horizonte democrático requer a



superação da representação, da hierarquia de saberes e da própria idéia de moldar ou formatar o sujeito para uma determinada realidade. Portanto, constitui um desafio reconhecer a multiplicidade de relações e interconexões que formam as alteridades e subjetividades que também influenciam nas narrativas que produzem o conhecimento.

A ecologia dos saberes requer também a *decolonialidade dos saberes*, pois é a necessidade de preservação e promoção de outras maneiras de saber e de produção do conhecimento que impulsiona que outras percepções de mundo e da vida sejam disseminados. No tocante a educação, a decolonialidade requer que a relação de poder e hierarquia de saberes seja superada através da lógica de que a educação é uma troca de saberes e mediada pelas relações entre sujeitos e a vida (FREIRE, 1994). Portanto, compreender a decolonialidade exige compreender o processo político em que estamos inseridos já que:

As coisas começaram a mudar quando os povos indígenas ao redor do mundo clamaram por sua própria cosmologia na organização do econômico e do social, da educação e da subjetividade; quando os afrodescendentes da América do Sul e do Caribe seguiram um caminho semelhante; quando os intelectuais islâmicos e árabes romperam com a bolha mágica da religião, da política e da ética do ocidente. (MIGNOLO, 2008, p. 315)

Estas considerações elucidam que a estrutura e o conteúdo do processo de ensino-aprendizagem necessitam ser revisto – e esta revisão implica na revisão de lógica, teleologia e estrutura do processo e projeto educativo –, tal revisão constitui um dos pilares para a revisão de valores como elemento para a reflexão crítica dos processos constituintes dos sujeitos e superação do imaginário social colonizado como base para a transformação das relações sociais.

A desobediência epistêmica não representa uma transgressão ou revanchismo contra um determinado tipo de unilateralidade, mas sim uma atitude política que objetiva superar as unilateralidades através do compartilhamento e horizontalidade dos saberes. Entretanto, esta horizontalidade somente torna-se possível através do contato cotidiano com aqueles que historicamente foram marginalizados e invisibilizados. A partir do momento em que a ecologia dos saberes se torna evidente e necessária para a preservação dos que foram marginalizados e violentados por toda a lógica colonizadora do norte, evidencia-se, também, a pedagogia da emergência que se manifesta na emergência de novos conceitos que sustentam a transformação paradigmática da produção do conhecimento. Este processo representa, portanto, a superação dos modelos epistêmicos do norte que até então regiam a educação. A superação deste modelo eurocêntrico de processo de ensino e aprendizagem consiste em



colocar em prática a democratização da produção do conhecimento através da horizontalidade de saberes e a convivência equânime entre as diferenças epistêmicas na esfera educacional.

Considerações finais: decolonialidade e descondicionamento, a necessidade de superação do racismo epistemológico em busca de conhecimentos criativos para a educação.

Na medida em que se pensa em um modelo mais democrático de processo educacional, tornam-se necessárias novas compreensões epistemológicas sobre a educação e a abrangência do processo de produção de conhecimento através das narrativas locais. Estas abordagens constituem a democratização através do contato e da reinvenção do processo educacional. Esta tarefa impõe que os educandos sejam percebidos como produtores de saberes que necessitam ser respeitados ao invés de desqualificados e nivelados pelo processo de avaliação ou pela hierarquia de saberes que não considera os saberes locais como sendo relevantes para o processo de construção do sujeito. Pensar uma pedagogia decolonial consiste em democratizar os saberes em favor das múltiplas formas de conhecimentos. A lógica decolonial do processo de ensino e aprendizagem implica necessariamente em superar a estrutura educacional na medida em que busca se emancipar da lógica arborescente em nome de uma lógica rizomática (que escapa dos modelos que moldam e da maneira vertical e sistemática de ensino). Por sua vez, o processo rizomático foca a ideia de que o processo deve ser o fim em si mesmo já que é o processo que constitui a aprendizagem e não o produto, o produto é apenas resultante de um processo de construção, logo o bom desempenho não é fruto de avaliações excludentes, mas sim do diálogo com as diversas maneiras de investigação e desenvolvimento cognitivo presentes nas inteligências múltiplas dos indivíduos (GARDNER, 2002).

Superar a lógica niveladora do processo de ensino e aprendizagem consiste em reconhecer que são às narrativas locais e cotidianas que constituem o sujeito e as suas aspirações e desejos. Portanto, a decolonialidade, significa descondicionar velhos paradigmas e sujeitos de uma determinada lógica padronizadora do conhecimento. Portanto, descolonizar é partir de outras perspectivas de compreensão das relações humanas e do mundo. O pensamento decolonial se faz necessário na educação como elemento primordial para a educação não exclusivamente para superar um modelo eurocêntrico, mas também para superar a lógica produtivista da educação de preparar os alunos para “o mundo do trabalho”.



Neste último século, a educação assumiu posturas mecanicistas com o objetivo de adequar o sujeito para as relações de produção. Resultante de todo o ideário de progresso trazido pela revolução industrial no século XVIII, o positivismo e o liberalismo já não podem mais encontrar espaço na educação mediante um mundo tão desigual e repleto de diferenças e complexidades. Na contemporaneidade as demandas reclamam mais democratização das estruturas e das instituições, assim como o reconhecimento e o respeito pelas narrativas dos diferentes sujeitos em diferentes contextos como também sendo produtora de conhecimentos.

As novas demandas que se colocam na contemporaneidade são fundamentais para compreendermos as vozes que foram silenciadas durante o processo de construção de hegemonia do capital e do liberalismo (valores essencialmente do norte). A partir desta compreensão busca-se compreender a relevância de considerar este conhecimento que foi abafado para que possa ser compreendido o processo de consolidação do processo educacional como sendo um dos projetos de sociedade trazido pelo capitalismo, pois na medida em que vários conhecimentos são excluídos e silenciados em detrimento de um pensamento selecionador e, conseqüentemente, excludente, entende-se, portanto, que são excluídos por um determinado fim civilizatório: “promover a ideia de ordem e progresso”, e os demais povos passam a constituir o atraso que necessitam ser excluídos. Por esta motivação é tão importante a decolonização dos saberes como instrumento de elucidação de outras perspectivas que possam levar os sujeitos a pensar por outros prismas que sejam, de fato, dialógicos e que no processo de construção de saberes através do diálogo e da troca seja possível o desenvolvimento livre das condicionantes, que possa o sujeito superar os muros e os corredores da escola e encarar a relação com a escola e com o mundo como um encontro constante. Portanto, para findar, esboça-se a pedagogia experimental como uma possível alternativa em relação ao modelo tecnicista e bancário da educação, ou seja, um tipo de processo de ensino aprendizagem que valorize o processo ao invés de metas e que perceba os estudantes como conjuntos de relações e narrativas únicas e irrepetíveis ao invés de meros cumpridores de tarefas ou alcance de metas já verticalmente estabelecidas. Por fim, cabe considerar que o processo de ensino aprendizagem democrático não pode se eximir do contato e da superação da lógica do *ensino de para aprendizagem com*.



REFERÊNCIAS

- BOURDIEAU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Difel, 1989.
- FOUCAULT, Michel, **A ordem do discurso**. Disponível em espaço MichelFoucault – www.filoesco.unb.br/foucault. Acessado em 13 de maio de 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1994.
- GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.
- LANDER, Edgardo. **Ciências sociais: Saberes coloniais e eurocêntricos**. In LANDER, Edgardo (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: red de bibliotecas virtuales de ciencias sociales de america latina y el caribe, de lared de centros miembros de clacso, 2005.
- MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política**. Niterói, Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.
- RIBEIRO, Darcy. **O processo civilizatório**. 10 ed. Petrópolis: Vozes. 1991.
- SANTOS, Boaventura Sousa. **Para além do pensamento abissal**. São Paulo: Revista novos estudos, 2007.
- _____. *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. Coimbra: Revista crítica de ciências sociais, 2002.