



EDUCAÇÃO E PENSAMENTO DECOLONIAL: REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO DE NOVAS NARRATIVAS EPISTEMOLÓGICAS PARA FORMAÇÃO ACADÊMICA DE ALUNOS, PROFESSORES E PESQUISADORES.

Leonardo Machado Nascimento

leoconsu@bol.com.br

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (UNEB)

Professor do Campus XIX da UNEB

<http://lattes.cnpq.br/2976973353348137>

RESUMO

O presente texto trata de um estudo temático versando sobre educação decolonial, e tem por objetivo refletir sobre a influência epistemológica de caráter eurocentrado da história da educação no contexto brasileiro, e a importância da construção de novas narrativas epistemológicas, a partir de uma revisão crítica dos fatos históricos, que contribuam para o contínuo processo de aprimoramento formativo acadêmico de discentes, docentes e pesquisadores, voltado para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica de educação e trabalho de pesquisas numa perspectiva decolonial. O processo metodológico consistiu na sistematização da revisão da literatura, trazendo a discussão os principais aspectos dos conteúdos de temas relacionados ao contexto da formação histórica da educação no Brasil, que fundamentaram os textos temáticos estudados e analisados criticamente, seguidos dos comentários e reflexões pertinentes, considerados relevantes para compreensão dos temas tratados. Num segundo momento, ampliou-se a discussão para o campo da problemática mais específica do interesse desse estudo, voltado para a necessidade de desenvolvimento de uma proposta epistemológica e pedagógica de educação decolonial. Nesse sentido, constatou-se que os estudos apontaram para urgente necessidade de ampliar esse debate nos vários ambientes de interação (Social, profissional, acadêmico, familiar etc.), visando criar novas possibilidades de narrativas epistemológicas, fundamentadas no rico conteúdo cultural da memória dos povos originários e escravizados, explorando e enaltecendo esses legados, a fim de trazer para centralidade esses elementos constitutivos dessa cosmovisão no âmbito de todo processo educativo, social e cultural brasileiro, para tentar superar essa estrutura da memória do pensamento epistemológico eurocentrado dominante.

Palavras-chave: educação; epistemologia decolonial; história e memória.

EDUCATION AND DECOLONIAL THOUGHT: REFLECTIONS ON THE IMPORTANCE OF BUILDING NEW EPISTEMOLOGICAL

NARRATIVES FOR THE ACADEMIC TRAINING OF STUDENTS, TEACHERS AND RESEARCHERS

ABSTRACT

This text deals with a thematic study dealing with decolonial education, and aims to reflect on the epistemological influence of a Eurocentric nature in the history of education in the Brazilian context, and the importance of constructing new epistemological narratives, based on a critical review of the historical facts, which contribute to the continuous process of academic training improvement of students, teachers and researchers, aimed at developing a pedagogical proposal for education and research work from a decolonial perspective. The methodological process consisted of systematizing the literature review, bringing to discussion the main aspects of the contents of themes related to the context of the historical formation of education in Brazil, which supported the thematic texts studied and critically analyzed, followed by pertinent comments and reflections, considered relevant to understanding the topics covered. In a second moment, the discussion was expanded to the field of the more specific problem of interest to this study, focused on the need to develop an epistemological and pedagogical proposal for decolonial education. In this sense, it was found that the studies pointed to an urgent need to expand this debate in the various interaction environments (Social, professional, academic, family, etc.), aiming to create new possibilities for epistemological narratives, based on the rich cultural content of the memory of original and enslaved peoples, exploring and praising these legacies, in order to bring these constitutive elements of this worldview to the center of the entire Brazilian educational, social and cultural process, to try to overcome this memory structure of the dominant Eurocentric epistemological thought.

Keywords: education; decolonial epistemology; history and memory.

INTRODUÇÃO

O processo de formação acadêmica de alunos, professores e pesquisadores, de modo geral, têm sido constantemente desafiados por novos pressupostos teóricos visando o aprimoramento e consolidação dos estudos, à medida que a dinâmica das ciências avança por novos caminhos nas várias áreas do conhecimento em busca de compreensão de fenômenos e fatos históricos, nessa incansável busca por renovação de ideias e percepções sobre a cosmovisão de vida e mundo, como forma de redimensionar, redescobrir e, principalmente, preservar a memória ancestral dos povos originários como paradigma de uma nova proposta epistemológica voltada principalmente para a educação. No Brasil, no campo das ciências humanas e sociais, em particular na educação, os avanços conseguidos até então, tem servido para lançar luz no obscuro construto epistemológico de fatos históricos relacionados não só a concepção e práticas pedagógicas educacionais, como também da abordagem da história da educação em si mesma, e da própria história social e cultural do povo brasileiro, forjadas secularmente por uma percepção de caráter eurocêntrica de dominação, fundamentada em

conceitos e conteúdos voltados para atender a agenda dos interesses contextuais particulares dos colonizadores em suas respectivas épocas, inclusive nos dias atuais, conforme assevera Mendes (2010), *apud* (Jannuzzi, 1985, 2004; Mazzotta, 2005), quando assim nos ensina:

...o marco histórico da educação especial no Brasil tem sido estabelecido no período final do século XIX, com a criação inspirada na experiência europeia do Instituto dos Meninos Cegos, 1 em 1854, sob a direção de Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos, 2 em 1857, sob a direção do mestre francês Eduard Huet.

Neste sentido, há de se imaginar e questionar também, como professores, educadores e pesquisadores, tem enfrentado os dilemas desses desafios para acompanhar esse processo dinâmico de novos pressupostos teóricos sobre a história da educação, a partir dos questionamentos da sua historiografia epistemológica, refletida no construto social e cultural do povo brasileiro, para incorporar esses novos saberes na perspectiva decolonial? Também seria oportuno questionar como a ressignificação desses estudos baseados nesses novos pressupostos teóricos sugeridos, tem influenciado, em alguma medida, professores, educadores e pesquisadores na compreensão da necessidade de rever suas próprias abordagens práticas e pedagógicas como também na pesquisa, readequando-as a essa nova realidade observada, para incorporar essas novas percepções e dimensões no fazer pedagógico, decorrente desse novo olhar fruto da revisitação epistemológica desse processo histórico que despertou para novos paradigmas?

Assim, o desafio aqui posto, é justamente a tentativa de trazer algumas contribuições para responder a essas indagações, ainda que limitada aos textos estudados na revisão de literatura, apresentando algumas reflexões sobre esses novos conhecimentos, a luz do que tem sido discutido sobre a história da educação no contexto brasileiro e também no ambiente internacional, que muito tem contribuído com o enriquecimento do debate e do aprendizado, como também estimulando e oportunizando a (re)construção dessa caminhada epistemológica nesse contínuo processo de busca formativa.

Neste sentido, em se tratando de um tema contemporâneo de tamanha relevância que visa discutir a influência de pressupostos teóricos decoloniais da educação, a partir de conteúdos explorados para o processo formativo de docentes e pesquisadores no desenvolvimento das suas práticas pedagógicas e das pesquisas, cujo propósito é revisitar as obras dos vários teóricos que (re)discutem o processo histórico da educação na perspectiva decolonial, que tem influenciado também na construção da memória social do povo brasileiro, tomando-se por base inicialmente alguns textos versando sobre o processo histórico da

epistemologia da educação, a partir da realização de uma revisão de literatura que mais se aproximaram do pensamento decolonial, analisando e refletindo criticamente sobre os principais argumentos trazidos pelos autores, propiciando a incorporação desses novos saberes, que de alguma maneira tem ajudado na construção de novas perspectivas de narrativas epistemológicas.

Para falar inicialmente da história da educação pública brasileira, por exemplo, nos socorremos do trabalho realizado por SANTOS, Ademir Valdir dos (2019), discutindo a categorização de artigos sobre a história de instituições escolares públicas, a partir da análise das publicações da Revista Brasileira de História da Educação entre o período de 2001 a 2018, cujos artigos examinam histórias institucionais por meio de conteúdos que conformam as categorias espacial, temporal, intelectual, social, política, além da teoria e metodologia, utilizando-se da análise de conteúdo (Bardin, 1977), cujos argumentos seguem adiante:

Objetiva identificar e categorizar artigos de História de Instituições Escolares publicados na *Revista Brasileira de História da Educação* no intervalo ente 2001 e 2018, com o uso da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). O *corpus* documental é composto por artigos que examinam histórias institucionais por meio de conteúdos que conformam as categorias espacial, temporal, intelectual, social, política, teoria e metodologia e completo. Os resultados indicam que investigações sobre escolas estãoem 24% dos textos. A historiografia em História de Instituições Escolares, publicadana *Revista Brasileira de História da Educação*, revela uma escrita crítica e inovadora, trazendo à luz a diversidade de escolas que construímos e possibilitando refletir sobrea formação humana.

Outra obra que alimenta essa discussão sobre a efervescente historiografia da educação brasileira, em particular, da abordagem teórico-metodológico, é a coletânea de textos organizados por VEIGA, Cynthia Greive e OLIVEIRA, Marcus Aurélio Tabora de (2019), abordando questões relevantes sobre o assunto, distribuídos em sete capítulos com excelentes conteúdos de difícil escolha - se acaso tivéssemos que classificá-los por uma ordem de importância -, já que na perspectiva dessa discussão todos tem seu grau de importância. Contudo, se poderia atrever-se em destacar em face da natureza dessa proposta de pesquisa, os textos dos capítulos “1”, de autoria de FONSECA, Tháís Nívia de Lima, discutido na “Pesquisa sobre educação no Antigo Regime luso-americano: percursos Metodológicos” (Pg.21); e, “2” de autoria de VEIGA, Cynthia Greive, “Escola pública, processo civilizador, modernidade eurocêntrica e exclusão sociorracial: diálogos com Anibal Quijano e Norbert Elias” (Pg.49), por discutirem a influência pedagógica-metodológica europeia na educação brasileira.

Mas, quando se discute a problemática de temas sobre a ausência de referências de intelectuais negros, incluso suas transversalidades de gênero/raça, necessidades especiais, e dificuldades dos negros trilharem esse caminho, uma contribuição bastante significativa abordando essa questão, é a obra “Intelectuais Negras”, traduzido por SANTARRITA, Marcos (1995), trazendo importantes aportes para esse debate, propondo uma explicação dos fatores

que poderiam ter motivado alguns negros a se tornarem intelectuais, segundo Cornel West (1995) quando assim nos afirma em seu ensaio “O Dilema do Intelectual Negro”:

A opção de tornar-se intelectual e um ato de auto imposta marginalidade resulta num status periférico na e para a comunidade negra. A busca da alfabetização e na verdade um tema fundamental na história afro-americana e um impulso básico na comunidade negra. Mas os negros como a maioria dos americanos normalmente vêem a utilidade da alfabetização por vantagens pecuniárias mais concretas que as do escritor artista instrutor ou professor. Os motivos pelos quais algumas pessoas negras escolheram tornar-se intelectuais senos são diversos. Mas na maioria dos casos podem remontar a uma raiz comum: uma experiência tipo conversão religiosa com um professor ou colega muito influente que nos convenceu a dedicar a vida a atividades de leitura escrita e conversa pelo prazer individual, mento pessoal e ascensão política dos negros (e muitas vezes outros oprimidos).

Ainda tratando sobre essa temática da produção científica numa perspectiva mais ampla abarcando e relativizando a América Latina, Caribe e o mundo, uma excelente contribuição é o texto “AMÉRICA LATINA E A PRODUÇÃO DE ARTIGOS CIENTÍFICOS: UM CRESCIMENTO DESIGUAL E ASSIMÉTRICO”, de autoria de Ramírez, Tulio e Salcedo, e Audy (2023), analisando nesse estudo comparativo “as tendências de produção de artigos científicos no mundo, na América Latina e Caribe no período de 2015 a 2021, sustentando que a produção de artigos científicos é um razoável indicador do estado de pesquisa e inovação de uma instituição, de um país ou de uma região”. Ainda, segundo eles sugerem que são “através destes indicadores, que se verifica o nível de contribuição educacional e científica no desenvolvimento de uma nação”, cujos resultados do nível de pesquisa no presente caso sinalizaram para um desenvolvimento desigual e assimétrico entre América Latina, Caribe e o total mundial”. A respeito dessa análise conclusiva dessa assimetria das publicações entre as regiões estudadas trazidas pelos autores, seria defeso imaginar pelo menos três possíveis hipóteses motivações. A primeira envolveria o perfil do campo de estudo das publicações de maior impacto e apelo que poderia ser observado nessas regiões, em razão dos interesses subjacentes que, em boa medida, influenciariam nos aportes de recursos financeiros para o desenvolvimento das pesquisas em determinadas áreas de conhecimento, como, por exemplo, na área de tecnologias de ponta de interesse do capital; A segunda, numa tendência bem diferente, envolveria as áreas das ciências sociais que, em princípio, não são entendidas pelo pensamento capitalista como um investimento retornável; A terceira e última diz respeito aos escassos e limitados financiamentos estatais, além dos burocráticos processos dos agentes fomentadores relacionados aos financiamentos de

pesquisas que terminam por dificultar e desestimular a produção científica nesse campo do comhecimento.

Também não se poderia esquecer que, em se tratando do processo da história da educação no Brasil, as importantes contribuições de LUZ, Jose Augusto Ramos da, (2009), sobre a educação primária na Bahia em sua obra da tese de doutoramento “UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO NA BAHIA: A SALVAÇÃO PELO ENSINO PRIMÁRIO (1924-1928)”, quando analisa as nuances do papel do ensino primário no referido período, na tentativa de mostrar como os governantes enxergavam a educação, e de que maneira as crises econômicas e transformações sociais, eram utilizadas como instrumentos nos debates políticos dos docentes a época, chamando a atenção para as metodologias inovadoras introduzidas a época por Anísio Teixeira. Senão vejamos:

A presente tese analisa o papel do ensino primário na década de 1920, especificamente entre 1924 e 1928, mostrando inicialmente como a educação foi vista pelos governadores em suas mensagens e de que maneira as crises econômicas e transformações sociais e políticas que antecederam o governo de Góes Calmon (1924-1928) se refletiram na prática e nos embates políticos dos docentes. Ademais, mostra como os discursos após a greve dos professores de 1918 e a Revolta Sertaneja de 1919 fizeram o sertão entrar na pauta dos discursos políticos e educacionais. E como o mandato de Góes Calmon foi inovador ao dar prioridade ao ensino primário e o chamar Anísio Teixeira para a Diretoria Geral da Instrução. Nesse período, começou a se consolidar na educação baiana a utilização do método intuitivo e uma nova concepção de escola e de educação que deveriam valorizar o meio e a cultura em que a criança vivia especialmente no interior do Estado. E concomitantemente a essas mudanças, novas práticas foram exigidas dos professores mediante o domínio de novos métodos de ensino.

Ainda sobre a historiografia da educação, outra importante contribuição é o texto de JÚNIOR, Décio Gatti (2007), “História e historiografia das instituições escolares: percursos de pesquisa e questões teórico-metodológicas”, nos brindando com o estudo do percurso da pesquisa em história da educação em termos universais, procurando enfatizar as diferenças conferidas ao termo instituições escolares; questões terminológicas e conceituais vinculadas ao emprego desse termo; ao exame das diferentes proposições teóricas para a pesquisa histórica sobre instituições escolares, quando assim nos ensina:

Estudo dedicado principalmente à análise do percurso da pesquisa em História da Educação em termos mundiais e nacionais, com ênfase nas diferenças de enfoque conferido à temática das instituições escolares; às questões terminológicas e conceituais vinculadas ao emprego do termo “instituição” e da locução “instituição escolar”; ao exame das diferentes proposições teóricas e categoriais para a pesquisa histórica sobre as instituições escolares; a reflexão sobre os limites e dificuldades da pesquisa na temática das instituições escolares; a apresentação de algumas recomendações para a pesquisa no âmbito da História das Instituições Escolares.

Por outro lado, quando se tratar da difusão e preservação da memória do povo negro, que muito tem a ver com esse processo da epistemologia educacional que pudesse criar um

caminho para novas narrativas epistemológicas, uma importante contribuição tem vindo da cinematografia alternativa, que a despeito das dificuldades enfrentadas para produzir certos conteúdos, de alguma maneira tem superado barreiras e conseguido levar adiante alguns projetos sobre os fatos históricos que marcaram e continuam marcando a história da trajetória social e, particularmente, a memória negra no Brasil. Essa discussão trazida por SILVA, Luciene Maria e ROSÁRIO, Diane, sobre a interessante produção documental da obra do cineasta “Antônio Olavo: Lutas e Memórias do Povo Negro” (2021), cuja obra, nesse particular, guarda uma estreita relação com projetos de pesquisas voltados para as políticas públicas de natureza afirmativa de acesso a universidade, por abordar exatamente em uma das suas películas questões relacionadas aos alunos cotistas afrodescendentes, quando assim nos revela:

“Este artigo aborda a obra do cineasta baiano Antônio Olavo, realizador de cinco filmes documentários de longa-metragem, uma série para TV e diversos curtas e médias-metragens sobre a história social e, particularmente, a memória negra no Brasil.

Continuando diz a autora:

...Para isso, apresentamos seus principais filmes, destacando a série documental *Travessias negras* (2017) sobre trajetórias particulares de estudantes universitários cotistas, buscando referências nas narrativas que se articulam em continuidades e rupturas, evidenciando sentidos diante do padrão de discriminação racial que se faz presente na sociedade brasileira”

Também abordando o tema sobre memória, e, sobretudo, identidade social, que nos são tão caros em nosso processo histórico de tantas omissões e apagamentos (Voluntários ou não), Michael Pollak (1992), nos brinda com excelentes reflexões sobre o assunto em seu texto “MEMÓRIA E IDENTIDADE SOCIAL”, que apesar de ter sido elaborado já a algum tempo, ainda hoje continua tão atual quando trata da problemática da ligação entre “história e identidade social”, particularmente sobre a história da vida, que hoje também convencionou-se chamar como nova área de pesquisa, de “história oral”, quando assim nos ensina:

Tratarei aqui do problema da ligação entre memória e identidade social, mais especificamente no âmbito das histórias de vida, ou daquilo que hoje, como nova área de pesquisa, se chama de história oral.

Ultimamente tem aparecido certo número de publicações que dizem respeito, sob aspectos relativamente diferentes, ora ao problema da memória - e refiro-me apenas à abordagem histórica - ora ao problema da identidade.

Continuando, diz:

...Para falar apenas da França, a última obra de Fernand Braudel foi precisamente um livro sobre a identidade deste país. Neste caso, é claro, predominava a preocupação com os conceitos de identidade e de construção, na longa duração, de uma identidade

nacional. No que diz respeito à memória, penso, sobretudo, no livro de Pierre Nora, *Les lieux de la mémoire*, que é uma tentativa de encontrar uma metodologia para apreender, nos vestígios da memória, aquilo que pode relacioná-los, principalmente, mas não exclusivamente, com a memória política. Finalmente, no caso das diversas pesquisas de história oral, que utilizam entrevistas, sobretudo entrevistas de história de vida, é óbvio que o que se recolhe são memórias Individuais, ou, se for o caso de entrevistas de grupo, memórias mais coletivas, e o problema aí é saber como interpretar esse material.

Pollak (1992), ainda nos brinda com outro excelente texto, versando exatamente sobre a questão do apagamento ou silenciamento da memória, em sua obra “MEMÓRIA, ESQUECIMENTO, SILÊNCIO”, quando discute a utilização histórica desse tema, a luz das reflexões de outros pensadores, como instrumento manipuladores da consciência humana, a serviço dos interesses políticos contextuais particulares de época, quando assim nos diz:

Em sua análise da memória coletiva, Maurice Halbwachs enfatiza a força dos diferentes pontos de referência que estruturam nossa memória e que a inserem na memória da coletividade a que pertencemos. Entre eles incluem-se evidentemente os monumentos, esses lugares da memória analisados por Pierre Nora, 2 o patrimônio arquitetônico e seu estilo, que nos acompanham por toda a nossa vida, as paisagens, as datas e personagens históricas de cuja importância somos incessantemente lembrados, as tradições e costumes, certas regras de interação, o folclore e a música, e, por que não, as tradições culinárias. Na tradição metodológica Durkheimiana, que consiste em tratar fatos sociais como coisas, torna-se possível tomar esses diferentes pontos de referência como indicadores empíricos da memória coletiva de um determinado grupo, uma memória estruturada com suas hierarquias e classificações, uma memória também que, ao definir o que é comum a um grupo e o que, o diferencia dos outros, fundamenta e reforça os sentimentos de pertencimento e as fronteiras socioculturais.

Segundo ele, “na abordagem Durkheimiana”, a ênfase é dada à força quase institucional dessa memória coletiva, à duração, à continuidade e à estabilidade. Por outro lado, Halbwachs, longe de ver nessa memória coletiva uma imposição, uma forma específica de dominação ou violência simbólica, acentua as funções positivas desempenhadas pela memória comum, a saber reforçar a coesão social, não pela coerção, mas pela adesão afetiva ao grupo, donde o termo que utiliza, de “comunidade afetiva”, na tradição européia do século XIX, inclusive, a noção de nação é a forma mais acabada de um grupo, e a memória nacional, a forma mais completa de uma memória coletiva”.

Outra importante obra que guarda relação estreita com essa discussão e com o objeto de pesquisa envolvendo “Trajetórias dos Alunos Cotistas Afrodescendentes”, diz respeito ao texto da dissertação de mestrado de FONSECA, Marcus Vinícius (2007), discutindo o tema “PRETOS, PARDOS, CRIoulos E CABRAS NAS ESCOLAS MINEIRAS DO SÉCULO XIX”. Nessa obra o autor buscou estudar o início da construção e da estruturação de uma política de instrução de educação pública entre 1820 e 1850, com o objetivo de educar o povo da província de Minas Gerais, cuidando de analisar nesse sentido, o nível da relação entre este

processo e o segmento mais expressivo dentro da estrutura demográfica daquele estado, formado por uma população negra livre, classificados normalmente como “pretos, pardos, crioulos e cabras”, cujos termos demarcavam proximidades ou distâncias com o mundo da escravidão. Nesse trabalho, o autor lança luz na problemática da invisibilidade de um padrão de tratamento da população negra na historiografia educacional brasileira, que se manifestam nos trabalhos sobre educação, através de uma afirmação explícita ou velada de que “o Brasil, os negros não frequentam as escolas”, dando claros indícios das motivações que até hoje afetam esse grupo social nas várias dimensões subjetivas e intersubjetivas que a partir do espectro educacional transbordam para o econômico, financeiro e sociocultural.

Continuando a explorar mais essa passagem do tema, outro título também muito significativo que discute a problemática da história da educação da população negra, foi a obra “HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO NEGRO E OUTRAS HISTÓRIAS”, organizado por Jeruse Romão (2005), trazendo a compilação de textos de vários autores que trabalham essa temática, que já na sua apresentação dá o tom do contexto das experiências vividas pela população negra, quando assimrefle:

O Brasil, país com a segunda maior população negra do mundo – atrás apenas da Nigéria –, conseguiu ao longo de sua história produzir um quadro de extrema desigualdade entre os grupos étnico-raciais negro e branco. Até bem pouco tempo, o Estado brasileiro não incorporava as categorias racismo e discriminação racial para explicar o fato de os negros responderem pelos mais baixos índices de desenvolvimento humano, e os brancos pelos mais elevados.

Continuando diz:

A despeito dessa tentativa de silenciamento, a resistência negra tem se mantido e se fortalecido, a ponto de atualmente não ser mais possível, num debate lúcido, a defesa da imagem da sociedade brasileira como um exemplo de democracia racial. Por meio de pressão e atuação incessantes, o movimento negro organizado denunciou as condições de vida da população negra brasileira, evidenciando, entre outras coisas, que o acesso e a permanência dessas pessoas no sistema educacional é permeado por uma série de entraves.

Continuando e completando sua argumentação, assevera:

Tais constatações acabaram por obrigar o Estado a construir políticas públicas de combate a essas desigualdades sociais e educacionais. Em 9 de janeiro de 2003, a Lei no 10.639 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no 9.394), instituindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras. No ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas.

Agora, mudando um pouco o foco dessa discussão como forma de ampliar o debate, buscamos arrimo em aproximadamente treze textos versando sobre os mais diversos aspectos da história da educação, particularmente na perspectiva decolonial, que nos permitiram mergulhar ainda mais nas entranhas do processo histórico da educação e da história social do povo brasileiro, refletindo sobre os vários aspectos dessas problemáticas, que muito nos revelou e ajudou a compreender os motivos do contexto formativos históricos de caráter eurocêntrica da educação que reflete na construção social do povo brasileiro.

Em se tratando da temática sobre decolonialidade, o recente texto de Oliveira, Nascimento e Hetkowski (2023) “DECOLONIZAR O POVO PARA DESCOLONIZAR OS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO: Entre as Fissuras e Semeaduras”, nos revela que um dos grandes desafios desse debate para construir um caminho as novas possibilidades epistemológicas, são as dificuldades encontradas para reconhecer a necessidade ao enfrentamento à epistemologia científica moderna e dominadora de caráter eurocentrista, ‘que nos leve também refletir sobre a história fundantes dos povos originários em suas múltiplas temporalidades, dimensões (ético-mítico, mítico ontológico), e espacialidade a fim de se construir, a partir daí, esse caminho a essas novas epistemologias. Ou seja, um caminho de “resistência e re-existência, que tencionem a “realidade sistêmica perene de subordinação colonizadora nos países do sul”.

Continuando enfatizam como forma de criar as condições essenciais para “provocar um revés à manutenção de todo o constructo articulado pelas narrativas e práticas de dominação elaboradas pela modernidade, seriam as experiências das práticas realizadas no território de “Abya Yala (*tierra en plena madurez*)”, assim nominado pelo autor, na busca por resgatar o ideário da cosmovisão dos povos originários ancestrais, antes da invasão e dominação pelos colonizadores europeus, e serem rebatizado de América hispânica ou Latina”. Neste sentido, propôs que esse caminho se “desse através do resgate da cosmovisão e dos princípios fundacionais da história da civilização dos povos de Abya Yala, buscando-se e identificando-se as brechas e fissuras desconhecidas ou não identificadas pela modernidade colonial, e por meio dessas brechas e fissuras pudesse se articular aproximações que fortalecessem a identidade e traços estruturante da cultura civilizatória dos povos originários, ou diaspóricos escravizados”.

Ainda discutindo as questões da desconstrução da preponderância das epistemologias colonialista como modelo com o qual a história antiga das civilizações originais, a exemplo de Abya Yala é ensinada e investigada, consistiria em passar de uma interpretação da história colonial, para uma interpretação da história do lugar de enunciação dos oprimidos, buscando

por evidências materiais e geopoliticamente, a partir de investigações arqueológicas, e colocá-las sob o esquema centro-periferia a espacialidade do desenvolvimento das civilizações originárias.

Falando da descolonização e construção identitária cultural, como mais um caminho apontado para promover a decoloneidade, o texto “Descolonización o Construcción Identitária Cultural y Educativa” Limido (2023), nos traz uma ótima contribui o quando “procura refletir sobre algumas questões fundamentais de se pensar a descoloniza o intelectual, a partir da constru o de base identitária, cultural e educativa. Recorrendo dessa forma, a outras línguas nativas em busca de uma palavra que pudesse expressar outras etimol gias e visão da América”. Continuando, “discuti também a questão conceitual de cultura, ressaltando que a internaliza o da cultura a partir do apreder e possuir o que foi aprendido, possibilita a descoberta de obras humanas num diálogo intersubjetivo desenvolvido a partir da educa o, permitindo mobilizar as potencialidades dos temas, implicando na capacidade argumentativa em ouvir outras opiniões e buscar formas de consenso e dissenso, aperfei ando, nesse sentido, o aprendizado da arte de viver juntos, tratados no texto”.

Trantando agora das possibilidades para constru o de uma proposta educacional decolonial a proposta trazida por Rigal, Zinger e Patagua (2023) em “Pedagogias Críticas o Desafio da Forma o de Subjetividades Rebeldes”, nos oferecem excelentes contribui es quando traz para centralidade da discussão a problematiza o das questões fundamentais dos desafios da formula o das Pedagogias Críticas de caráter popular para forma o emancipatória de subjetividades rebeldes decoloniais, a partir das suas experiências no ensino, na extensão e na pesquisa, tendo como base os espaços e movimentos populares urbanos e juntos aos coletivos de educadores/as populares, de movimientos campesinos e indígenas, e também trabalhando com organiza es Nacional Campesino-Indígena, e outras organiza es comunitarias com as quais desenvolveram projetos de extensão, a exemplo da “Escuela Artística Popular con los Sue os Intactos y el área de Salud del movimiento Nuestra América”.

Dessa forma, apresentam também algumas reflexões paradigmáticas que nos permitem entender o desenvolvimento dessas práticas político-pedagógicas como recurso fundamental   forma o de uma consciência crítica que promovam as subjetividades rebeldes, incorporado, incluso, suas transversalidades como as organiza es de mulheres nesses espaços coletivos de economia popular, e na forma o de homens educadores/as-estudiantes, educadores/as-militantes, educadores/as-docentes, caraterizado pela forma o de “grupalidades”,

conjugando, desse jeito, a aprendizagem de coordenação de tarefas, sistematização de experiências, análise rigorosa de material recompilado e devolução sistemática.

Nessa perspectiva, salientam os autores, “para quem está comprometidos/as com uma educação liberadora, essas ações se constituem no desafio de aprofundar esses entendimentos e sentimento, acerca da necessidade formativa do sujeito e suas instâncias construtivas e des-construtivas, e do que é pensar e agir criticamente, em direção aos espaços formativos e educativos, tornando desafiantes os estudos dos processos de constituição do sujeito social coletivo, onde a subjetividade é o marco da sua própria historicidade”.

Os autores, apoiados na fala de Follari, afirmam ainda que os pós-modernos é um ambiente cultural, que a América se constituiu em meio a ofensiva neoliberal que levou desde a reivindicação do individual e do egoísmo, até a sacramentação do mercado e seu funcionamento eodarwenista, e a condenação de um estado totalizante e autoritário”.

Tal situación, dada con plenitud en los años 90 (Salinas de Gortari en México; Collor y luego Cardoso en Brasil; Menem en Argentina; Fujimori en Perú) implicó, como efecto de lo posmoderno, una disminución de las posibilidades culturales para la resistencia y un incremento de la tendencia al individualismo o - en el mejor de los casos - a la micropolítica un factor. Consecuentemente, la posmodernización cultural constituyó importante entre los varios que coadyuvaron a que la ofensiva librecambista se impusiera ampliamente en el subcontinente (FOLLARI, 2010, p.53).

Destacam ainda os autores que a pós-modernidade latinoamericana se iniciou num cenário de retrocessos de fragmentação, exclusão e pobreza, afirmando que não foi e não será a pós-modernidade, estritamente pós-industrial e nem pós-modernidade da sociedade do conhecimento própria dos países centrais.

Continuando, trazem importantes aportes argumentativos sobre a importância das articulações dos movimentos sociais de base, ao analisarem o cenário de arrasamento econômico e social causado pelo neoliberalismo ocorrido nos anos noventa, nas primeiras décadas do século XXI, quando enfrentando tais dificuldades apareceram relevantes experiências políticas, econômicas e culturais, em decorrência de algum nível de articulação regional advindas desses projetos alternativos de base popular, alterando esse cenário, como os ocorridos na Venezuela, Equador, Bolívia, Brasil e Argentina, que acompanharam a até aquele momento a solitária Cuba”.

No Brasil, como exemplos desses movimentos de re-existência e afirmação identitária, cultural, social de base política, considerados mais êxitosos, poderíamos citar o MST, MTST, Movimento Negro e outros, que trouxeram para a centralidade das discussões do poder político, demandas sociais que tencionam romper essa lógica de dominação, a partir do tensionamento

dessa poderosa estrutura de submissão e opressão das elites oligarquicas de poder econômico, social e políticas secularmente encrustradas no estado.

Ampliando o horizonte dessa discussão com um olhar mais filosófico e contundente de Ellacuría e Dussel, o texto “LA SOBERANÍA DEL ENCARGO: RESPONSABILIDAD EN DUSSEL Y ELLACURÍA. IMPLICACIONES PARA UNA POLÍTICA MUNDIAL” trazido por Fabiani, Enrique Téllez (2023), o autor nos revela, na primeira parte do seu ensaio uma importante visão conceitual tratando da “responsabilidade e seu lugar na ética da libertação” de Enrique Dussel, discutindo a ligação entre o significado de estar consciente e de responsabilidade, localizado na primeira parte, de seis, do arquetônico; isto é, o ponto de partida de seu princípio material positivo”. “Por sua vez, já na segunda parte da obra, traz a fala de Ellacuría que nos oferece também uma reflexão breve, mas muito densa, do fundamento biológico da ética que retoma de Zubiri”. Sendo, talvez, neste sentido, segundo ele, “a expressão mais lúcida do autor ao abordar uma ética implícita que deixou de lado, apesar de assumi-la em sua própria práxis”. Por fim, continuando, diz tratar-se de problematizar os conceitos de responsabilidade e omissão, entendendo por isso a retomada decisiva na política. Além de propor o “poder-assumir” como outra faculdade entre a vontade e a inteligência para responder à questão da responsabilidade”.

Tratando ainda das possibilidades para construção de uma proposta educacional decolonial o texto “DESCOLONIZAR AS LINGUAGENS DOS PODERES” trazido por González, Miguel Alberto González, e González-Monteagudo, José (2023), discute as questões do uso da linguagem como instrumento do processo colonizador, a partir de cinco perspectivas conceituais norteadoras, abordando: i) “Colonizados por los lenguajes de los poderes”, ii) “Diversos, pero colonizados”, iii) “Nostalgias colonizadas de la diversidad”, iv) “Algunas rutas de descolonización”, e v) “Descolonizar las diversidades con expresiones como Diverser y Diversar”, como elemento central de todo processo de poder de dominação colonizador, pois considera que a partir, e no entorno da linguagem, orbitam os demais processos de dominação do poder colonizador. Por conseguinte, nos alerta que para descolonizar o pensamento, descolonizar a educação, e toda forma de dominação e submissão colonizadora, perpassa por descolonizar as linguagens dos poderes nas suas várias dimensões. Concluindo diz que a equidade, justiça, liberdade e felicidade, seria impossível sem que se altere as linguagens que consolidam o poder.

Dessa forma, apontam os autores que não fomos só colonizados pelo modelo do pensamento econômico, religioso, científico, político e educativo de dominação eurocentrado,

e como se não bastasse estas dimensões do processo colonizador, estamos também colonizados principalmente pela linguagem dos poderes que nos controlam, nos direcionam e nos dizem o que fazer, quando e como fazer, incluso em toda a extensão da nossa realidade quando nos sugerem, por exemplo, protestar, resistir e, até mesmo quando tentamos nos liberar.

Asseveram também os autores que toda essa estrutura concebida pela linguagem, confere bastante poder com seus dispositivos para controlar, direcionar e vigiar, para submeter e intervir, e até tornar um suposto caos, em um aparente cosmo ao reorganizar suas realidades para integrar ao poder aqueles que emergem ou tentam emergir por fora desse sistema de dominação. E que todo esse processo se distancia da vida pública, privada, social ou particular, pois integram um profundo interesse das linguagens de poder. E tudo isso nos leva a compreender esse universo e a forma como transitamos cotidianamente por eles com as linguagens dos rigores políticos, econômicos, jurídicos, filosóficos, educativos, científicos, religiosos e éticos -estéticos.

Ademais disso, sinalizam que ao refletir-mos sobre esses argumentos trazidos ao texto González (2017, p. 37), nos fala sobre a força que o poder da linguagem possui, e como ela nos intoxica para dominação, quando assim enfatizam:

“Los grandes poderes intoxican con sus lenguajes, nos piensan con sus lenguajes. La educación, como poder que es, no puede bastarse con decir y creer que no tiene lenguajes dominantes, lenguajes intoxicadores que saben homogenizar, incluso, que suelen cortar la capacidad imaginativa y creativa del sujeto”; la diversidad vino a ser conocida cuando los poderes optaron por adaptarla y adoptarla, cuando los lenguajes de los poderes nos lo hicieron notar”

Continuando nos diz que “mesmo utilizando de novas formas de designações semânticas de linguagens na perspectiva de demonstrar uma possível mudança de atitude e comportamentos, quando escrevemos, utilizamos os microfones, colocando em canções, ou de forma humorística para dizermos que somos diversos e inclusores, porém ainda continuamos mantendo intacto as linguagens de caráter dominadora em relação ao negro, ao deficiente, ao degenerado, que são chamados hora de diversos, especiais, e tolerados, mas continuamos a colonizar os acontecimentos com linguagens ou palavras que procuram manobrar distinto da realidade, contudo, seguimos com práticas similares, nos tornando diversos mais colonizados sob outras formas de colonização, De la Vega (2014, p.37)”.

Discutindo uma das muitas questões relacionadas ao construto social forjado pela herança da ideia colonizadora eurocentrista de superioridade, temos o racismo institucional no ambiente universitário, tratado no texto “RACISMO INSTITUCIONAL, BRANQUITUDE E GESTÃO REATIVA SELETIVA: DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE AMBIENTE UNIVERSITÁRIO AFIRMATIVO”, de Gonzaga, Yone Maria (2023),

discutindo aspectos fundamentais das políticas públicas afirmativas de acesso e permanência no ensino superior dos alunos cotistas, e o papel da gestão administrativa e acadêmica dessas instituições para garantir os direitos institucionais do alunado cotistas, e as implicações às práticas reativas e seletivas dos gestores, para uma educação que se pretende inclusiva, acolhedora e integrativa.

Nesse texto, a autora aborda o caráter do papel fundamental das políticas públicas de ações afirmativas (PPAA) ao possibilitar o acesso da população afrodescendente às universidades públicas, que tem modificado consideravelmente o perfil dos espaços das universidades, antes destinados quase que exclusivamente a população branca. Por outro lado, nos revela também as dificuldades enfrentadas pelos alunos cotistas em seu cotidiano para garantir sua permanência no ensino superior, aludindo a necessidade de alterações nos PPPCs e das matrizes curriculares dos cursos, visando adequá-las as reais necessidades demandadas por esse público, além de denunciar as implicações nocivas das práticas e atitudes reativas e seletivas, de caráter colonialista nesses espaços, que se revelam preconceituosas, por parte de gestores e professores dessas instituições, no trato com os interesses dos alunos cotistas, que em nada contribuem para garantir o pleno e digno direito ao desenvolvimento educacional desse público, provocando um ambiente de desrespeito e tensões, conflitantes com o espírito da lei que instituíram essas políticas públicas. Salienta ainda, que tudo isso implica em reflexos diretos não só na qualidade formativa, como também nas afetações cotidianas às subjetividades e intersubjetividades desses alunos, quando assim nos diz: “...como manifestação de racismo institucional, que empregado nas estruturas das universidades se manifestam em práticas e comportamentos discriminatórios adotado no cotidiano do trabalho”.

Aqui, notamos uma aproximação explícita com os diversos textos estudados tratando não só do pensamento crítico decolonial, como também do uso da consciência, do uso da pedagogia crítica retratados nas atitudes de professores gestores no trato com a questão do enfrentamento a esse construto colonizador, trazido por Dussel, Paulo Freire e tantos outros estudiosos do assunto.

Também importa destacar como os reflexos das violências simbólicas da escravização de um construto de desvalor, de desqualificação intelectual contra o povo negro revelado pela pesquisa da autora, se manifesta até os dias atuais nas práticas de gestões reativas e seletivas aos interesses dos alunos cotistas, caracterizando um racismo institucional.

Chama bastante atenção na fala da autora, o uso pelos gestores e professores, dos subterfúgios linguísticos revelados pela pesquisa, para tentar mitigar seus sentimentos

preconceituosos e racista no âmbito das suas atividades, a partir de argumentos ou palavras que tiram a intencionalidade da prática do racismo. Ou seja, em outras palavras, a tentativa de amenizar a intencionalidade praticada com termos “ah, você entendeu mal...”, “não foi bem isso não...”, “é assim mesmo”..etc. Assim sendo, não se pode sublimar a intencionalidade dessas falas e atitudes como mera e suposta neutralidade, quer seja pela omissão ou mesmo pela indiferença, pois revelam sim, uma incontestável verdade de manifestações racistas fruto de um ritual pedagógico intencional estruturado socialmente que rebate na institucionalidade subterfugiadas pelos espaços acadêmicos onde essa população negra busca do estado tutor a garantia aos seus direitos a formação acadêmica securlarmente negado.

Outro aspecto tratado no texto que mais uma vez chamou bastante atenção também, diz respeito a proposta suscitadas pela autora da necessidade de se promover cursos de qualificação e requalificação com conteúdos humanista enfatizando essas questões destinados a esses gestores e, mesmo, professores, para tentar mitigar essas práticas racistas veificadas, lançando luz a uma realidade que provoca uma série de consequência a plena inclusão e integração desse público no contexto do ambiente universitário, rebatendo na sua qualidade formativa e impactando as suas subjetividades e intersubjetividades, ao que ela tipifica de letramento étnico-racial, para que os mesmos compreendam a importância e amplitude dessas políticas públicas de ação afirmativas como elemento fundamental para equacionar o equilíbrio social tão esperado e desejado.

Logo, pensar em alterar, romper ou superar essa lógica do preconceito e do racismo institucional ou estrutural de caráter eurocentrado nos espaços universitários, perpassa pela formação mais humanizada dos gestores que se traduza no trato igualmente humanizado aos alunos e futuros profissionais esses ensinamentos de respeito mútuo, para garantir um espaço universitário mais afirmativo e diverso nas mais diversas dimensões, incluso pela modificação dos PPPCs e currículos dos cursos e ementários das disciplinas para incorporar em todos os sentidos essas percepções diversas e plurais.

Importa salientar, que os tentáculos dessas ideias colonizadoras eurocentradas alcançam e permeiam todos os ambientes e sentidos da vida humana dos colonizados sem dar tréguas as suas percepções críticas e reativas, indo do caráter educativo, social, profissional, religioso, e também cultural, se enraizando e sugando a essência das subjetividades e intersubjetividades dos povos, das nações. Neste particular, explicando como se dá na perspectiva cultural essa dissiminação de pensamento de dominação que promove o apagamento simbólico da identidade cultural ancestral de um povo, não menos diferente que no plano educacional, o texto “ARTE E ESTÉTICA DECOLONIAL: UM DIÁLOGO A

PARTIR DA COLONIALIDADE DO VER”, de autoria de Peloso, Franciele Clara, Neto, João Colares da Mota, Machado, e Erico Ribas, nos legando importantes contribuições ao discutirem aspectos fundamentais das perspectivas decoloniais, questionando e transformando os padrões culturais eurocentrados impostos aos povos originários dos hoje países do Sul Global, da América Latina, África e Ásia, pós invasão, conquista e colonização, levado a cabo pelos europeus, considerando o campo das artes, da estética e suas variadas formas de expressão como elemento fundamental dessa colonização e descolonização. Destacando também o conceito de colonialidade do ver e, a partir dele, e das representações nas/das artes visuais dos povos originários da Amazônia, como conceito de estéticas para ressignificação da existência, re-existência e afirmação, colocando na centralidade outros cenários, perspectivas e narrativas, de cosmopercepções, e possibilidades que se abram para um diálogo interepistêmico, intercultural e crítico.

Continuando, nos alertam dizendo como “as artes visuais e a estéticas influenciaram e contribuíram significativamente como linguagem para o processo da modelagem de dominação colonizadora eurocentrado, destacando também os conceitos de colonialidade e descolonialidade (do ver), este último a partir de algumas obras visuais de artistas dos povos originários, mais especificamente da artista indígena amazonense Duhigó Tukano, em diálogo com o conceito de estética da re-existência”. Adiante, tratando do conceito de decolonialidade, nos ensina os autores que:

“A decolonialidade, enquanto opção teórica, epistêmica, ética, estética, política, cultural, nos dá a possibilidade de compreender como a sociedade foi formatada a partir de um padrão hegemônico e heteronômico (Sujeição, não autônomo...) desde o período nominado como colonial, sobre os povos originários das Américas, a partir do século XVI”, que deu origem a implantação de um sistema-mundo hierarquizado e espalhado pelos territórios invadidos das Américas, suas formas de produzir o mundo como uma única visão cultural válida, o que conhecemos e chamamos hoje por colonialismo, como processo formal e político de compreender o mundo a partir de uma visão eurocentrada de superioridade, constituído da colonialidade que ainda hoje resiste, nos afeta, e não dá sinais do seu fim.”

Potanto, como se vê, “a colonialidade pode ser compreendida como o pensamento colonial reelaborado em distintos tempos históricos (aqui, por mais de cinco Séculos), justificando padrões de hierarquização excludentes e de exploração, tendo por base argumentos pautados, essencialmente, na raça, no gênero, na religião e na classe.”

Ademais disso, ainda “sustentam que as perspectivas decoloniais” alcançam projeção através de intelectuais, sobretudo, pertencentes ao sul global, da América Latina, África e Ásia, de países que foram colônias europeias, citando, Dussel (1993; 1997), Palermo (2014), Quijano

(2002; 2005; 2010), Mignolo (2003; 2017), Grosfoguel (2007; 2008), Walsh (2005; 2013), dentre outros.”

A partir da fala de Walsh (2005) nos esclarece que, mesmo com os processos de independência, os países do sul global, da América Latina, África e Ásia, ainda continuam refêns de uma cultura de subalternização, explicada pelo conceito de colonialidade do saber (LANDER, 2000), aludindo, ademais, que tal cultura de subalternização afeta diretamente a forma de organização da sociedade, de forma a manter as premissas da colonialidade através da exploração e da discriminação de pessoas, dentre outros aspectos, que caracterizam o processo de desumanização como destacado por Freire (2005).”

Por estas razões, afirmam os autores que a perspectiva conceitual de decolonialidade busca questionar e transformar a ideia do padrão cultural eurocêntrico, impostos aos países do Sul Global, das Américas, Ásia, África, pela colonização e recolonização, ajudando a enriquecer o debate epistêmico e superar esse entendimento de superioridade hegemônica de cosmovisão única de percepção de mundo e vida, produzido pela modernidade, a partir de possibilidades de múltiplas epistemes, com o objetivo de descolonizar a linguagem, o poder, o saber e o ser.

Nesse processo discursivo sobre o papel desempenhado pelas linguagens nas suas várias formas (visual, escrita e estética, etc.), na construção dessa colonialidade, os autores nos trazem a partir da fala de Quijano (2002), e Schlenker (2019), como a colonialidade foi facilitada na construção do poder de subalternização e dominação do processo colonizador, justamente a partir do uso das linguagens, do ver e do ser, trazendo os exemplos das estéticas do perfil arquitetônico colonial da construção dos edifícios, da pintura e da música, conhecida como erudita, de caráter dito ocidental, cuja percepção de cosmovisão sempre validam as epistemes que derivam exatamente das referências dos saberes europeus brancos, que na fala de Walsh (2005) nos alertando, que a colonialidade do poder a partir das linguagens criam mecanismos de controle e estrutura de domínio em relação a produção do conhecimento, incluso na Universidade, e que nessa perspectiva caracterizam também a colonialidade do saber e do conhecimento científico como uma leitura universalizante do mundo que silenciam sujeito saberes constituintes de outras epistemes, rebatendo na fala de Barriandos (2019), que acrescenta que a colonialidade do poder também é reforçada e fortalecida a partir da inferiorização racial e epistêmica decorrentes das maquinarias visuais que acompanharam o processo de invasão, conquista e dominação que caracterizam a colonialidade do ver.

Continuando, os autores questionam a percepção construída sobre os povos originários, quando assim indagam: “*Que imagens primeiras temos dos povos originários do Brasil?*”

“Por quem essas imagens foram criadas?” “Como os povos da Amazônia são representados nas artes visuais?” “Como as artes visuais podem contribuir no processo de decolonização a partir de uma perspectiva intercultural?”

Desse modo, os autores nos provocam a refletir sobre a importância de perceber como a representação das artes visuais dos povos originários da Amazônia, a partir das obras da artista visual amazonense Duhigó Tukano, podem e devem contribuir em diálogo, com o conceito de estética da re-existência, cuja proposta perpassa também pelos escritos de Mignolo (2008), quando nos lembra que um dos objetivos do pensar decolonial é descolonizar o pensamento historiográfico e a história narrada tanto dissimulada e mentalmente enraizada. Ainda segundo ele, essa tarefa é preponderante para que seja possível avançar em políticas, teorias, epistemes que rompam com pensamentos totalizantes (im)postos pela modernidade, e nesse sentido, que ele intenciona contribuir pensando essa tarefa, também, pelo viés das artes visuais e das estéticas.

CONCLUSÃO

A importância e o papel da educação e da preservação da memória educacional do Brasil, que muito contribuíram para construção do tecido social do povo brasileiro, e por que não arriscar dizer dos povos do Sul, com tantos intelectuais, profissionais, políticos e artistas de expressão regional e global, forjados por elas, sobretudo para a necessidade de despertar o olhar para preservação de tão importante acervo do memorial educacional e cultural, e quem sabe, numa outra dimensão, que tivemos o privilégio de acompanhar na rica discussão apresentada pelo texto de SCHUELER, Alessandra Frota Martinez (2014), sobre as contribuições da obra historiográfica de Edward Palmer Thompson para o ensino e a pesquisa no campo educacional, e, mais especificamente, para a área de História da Educação, a partir das angustiantes indagações que ela, a articulista, faz sobre o campo educacional na perspectiva historiográfica da obra do autor, quando assim questiona: “Qual seria o lugar da educação na perspectiva historiográfica de E. P. Thompson? O que teria restado, na historiografia, da utopia socialista, emancipatória e humanista, de toda a prática teórica e do materialismo histórico produzido pela sua vasta obra?” Neste sentido, aproveita para destacar alguns aspectos da “trajetória profissional e de suas práticas teóricas ativas no âmbito do materialismo histórico e da História Social inglesa”.

E, continuando diz:

Privilegio algumas de suas reflexões sobre história, cultura, experiência, educação e emancipação. Segundo ainda a hipótese formulada pela autora, “é de que a perspectiva teórico-metodológica de E. P. Thompson tem importância fundamental para os estudos que buscam compreender os processos históricos, as práticas socioculturais e educativas, as experiências e as lutas pela emancipação humana e a transformação social e política na sociedade brasileira.”

Note-se, que nesse breve introito já se observa o desejo e necessidade de redescobrir, redimensionar e preservar a memória desse processo histórico da complexidade que representa a educação em nossos territórios, como elemento fundamental a compreensão e reflexão sobre a importância e influência da sua complexidade contextual para formação social, econômica e política da nossa sociedade, que tem ajudado professores e pesquisadores a sugerir novos caminhos de propostas educacionais e de pesquisa voltadas para o aprimoramento do ensino para atender aqueles que demandam e ofertam educação, sobretudo preservar o ponto de partida que é a memória, concebida e trabalhada a partir de novas perspectivas e pressupostos teóricos-metodológicos e epistemológicos.

Corroborando com essa ideia o Capítulo nº 4 da obra de Jaques Logoff, “História e memória”, traduzido por Bernardo Leitão (1990), sobre o “conceito de memória”, “memória étnica” e “o desenvolvimento da memória: da oralidade a escrita, da pré-história a antiguidade”, e dois outros temas “o antigo/moderno”, “do passado/presente”, e “documento/monumento”, em que Logoff, caracteriza de forma minuciosa a estrutura organizacional da memória do ponto de vista da psicologia, a psicofisiologia, a neurofisiologia e biológicos, e posteriormente migrando para o campo das ciências sociais cujos textos apesar de longos, densos e complexos, conduziram ao entendimento de uma função cerebral perceptivo-cognitiva construtiva da memorização, nos ajudam a refletir sobre os aspectos conceituais e práticos de compreensão da memorização e das formas de preservação da memória oral e escrita tratadas nas discussões desses capítulos, permitindo a compreensão do conteúdo de forma didática e objetiva, trazendo à baila os aspectos nucleares dos textos, e, sobretudo, pontuando as questões relacionadas ao processo histórico dos modelos de práticas pedagógicas educacionais ainda hoje utilizados, na preservação da memória de fatos e fenômenos ocorridos no passado, em que pese se observar algumas mudanças nas práticas educacionais nas escolas públicas atualmente.

Nessa perspectiva, o autor ao trazer o a definição do conceito de memória assim assevera: O conceito de memória como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais, o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas. (Destacamos).

Ainda sobre a conceituação da memória, o autor trazendo os entendimentos de Leroi-Gourhan, identifica que a memória “em sentido lato se distingue em três tipos: memória *específica*, memória *étnica*, memória *artificial*. E conceituando o que seja uma “memória específica” defini como a fixação dos comportamentos de espécies animais; de uma “memória étnica” alude que é aquela que assegura a reprodução dos comportamentos nas sociedades humanas, ou seja cultural; e, no mesmo sentido, de uma “memória artificial”, alude a eletrônica em sua forma mais recente, que assegura, sem recurso do instinto ou da reflexão, a reprodução de atos mecânicos encadeados”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, os estudos realizados foram por demais ricos em seus conteúdos ajudando a refletir sobre a educação, seu processo histórico e sua memória, influenciando positivamente na construção do aprimoramento dos conhecimentos, sobretudo, ajudando na reconstrução da percepção dos aprendizados passados, a partir do olhar de uma outra perspectiva revelada, principalmente, fazendo claro, que os registros históricos de fatos e fenômenos, de alguma maneira, sempre são influenciados pelo lugar de fala de quem observa e registra essas ocorrências, considerando seus interesses particulares dos fatores contextuais que marcam sua história e trajetória formativa, estando pois, sujeitos a serem redimensionados, redescobertos ou mesmo modificados a partir de outras perspectivas interpretativas, de existência e re-existência, sendo um verdadeiro achado poder compreender tantas possibilidades para uma nova perspectiva epistemológica decolonial.

É o que nos diz, por exemplo, Bernado (1990), *apud* Le Goff (1924), quando assim questiona: “Que relações existem entre a história vivida, a história “natural”, senão “objetiva”, das sociedades humanas, e o esforço científico para descrever, pensar e explicar esta evolução, da ciência histórica?”. E respondendo sua própria indagação assinala: “O afastamento de ambas tem, em especial, permitido a existência de uma disciplina ambígua: a filosofia da história, e porque não dizer da educação também.” Desde o início do século e, sobretudo, nos últimos vinte anos, vem se desenvolvendo um ramo da ciência histórica que estuda a evolução da própria ciência histórica no interior do desenvolvimento histórico global: a historiografia, ou história da história”

Dessa forma, o autor parece querer lançar luz para as possibilidades reflexivas que o pensamento epistemológico da história nos permite observar para ampliar o olhar para além das percepções estruturalistas tradicionais limitadas às amarras da temporalidade e do espaço das

suas representações, e portanto, de uma visão aparentemente rígida centrada numa dialética dopassado/presente (e/ou presente/passado), antigo/moderno e progresso/reação, para uma percepção dinâmica onde sua construção epistemológica possibilite tangenciar os vários aspectos contextuais vivenciados pela humanidade no ambiente educacional, social, econômico, cultural e natural, influenciados pelo olhar e pensamento do senso filosófico individual e coletivo, revisitando e explorando as nuances desse processo epistemológico da história, fazendo surgir a “ciência que estuda evolução da própria história: a historiografia.

Ainda sobre esse processo da construção histórica da própria história, Bernardo (1990) *apud* Le Goff (1924), aportam mais uma percepção sobre o tema quando assim nos dizem:

Desde o seu nascimento nas sociedades ocidentais – nascimento tradicionalmente situado na Antiguidade grega (Heródoto, no século V. a.C., seria, senão o primeiro historiador, pelo menos o "pai da história"), mas que remonta a um passado ainda mais remoto, nos impérios do Próximo e do Extremo Oriente –, a ciência histórica se define em relação a uma realidade que não é nem construída nem observada como na matemática, nas ciências da natureza e nas ciências da vida, mas sobre a qual se "indaga", se "testemunha". Tal é o significado do termo grego e da sua raiz indoeuropéia *wid-, weid-* "ver". Assim, à história começou como um *relato*, a narração daquele que pode dizer "Eu vi, senti". Este aspecto da história-relato, da história testemunho, jamais deixou de estar presente no desenvolvimento da ciência histórica.

Outra questão importante trazida pelo autor sobre essa nova percepção do processo histórico da história, diz respeito ao desconforto observado pelas metodologias utilizadas baseada em elatos “Assim, à história começou como um *relato*, a narração daquele que pode dizer "Eu vi, senti". Este aspecto da história-relato, da história testemunho, jamais deixou de estar presente no desenvolvimento da ciência histórica”, que tem merecido muitas críticas, em razão do desejo em substituí-la por uma metodologia explicativa.

E continuando asseveram:

Paradoxalmente, hoje se assiste à crítica deste tipo de história pela vontade de colocar a explicação no lugar da narração, mas também, ao mesmo tempo, presencia-se o renascimento da história-testemunho através do "retorno do evento" (Nora) ligado aos novos *media*, ao surgimento de jornalistas entre os historiadores e ao desenvolvimento da "história imediata".

“Ao mesmo tempo “presencia-se o renascimento da história-testemunho através do "retorno do evento" (Nora) ligado aos novos *media*, ao surgimento de jornalistas entre os historiadores e ao desenvolvimento da "história imediata.”

“Mas do mesmo modo que se fez no século XX a crítica da noção de fato histórico, que não é um objeto dado e acabado, pois resulta da construção do historiador, também se faz hoje a crítica da noção de documento, que não é um material bruto, objetivo e inocente, mas que exprime o poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro: o documento é monumento (Foucault e Le Goff, 1924)”.

A esse respeito o autor prece querer revelar que além dos avanços dos processos metodológicos e ampliação dos acervos de escritos e espaços de pesquisa, terminaram por

contribuí para conferir a historiografia o status de ciência histórica, terce crítica à noção do que comporta a construção desses acervos que não seriam um material bruto e livre da imparcialidade, e elaborados de forma inocente, mas que “exprime o olhar e o poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro”.

Note-se que os estudos realizados oferecem importantes e esclarecedoras contribuições formativas para aprimoramento docentes e pesquisadores fazendo deslocar os olhares para outras perspectivas das narrativas construídas pelo processo histórico do contexto educacional, político e do construto social de caráter eurocentrado do povo brasileiro, ajudando a refletir mais profundamente sobre essa história a partir desses novos saberes, e sugerindo a necessidade da continuidade dos desafios nessa caminhada do redescobrimto, redimensionamento e percorrendo novas trilhas de aprendizado com pensamentos críticos e rebeldes.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

OLIVEIRA, Inês Barbosa de, Aprendendo Nos/Dos/Com os Cotidianos a Ver/Ler/Ouvir/Sentir o Mundo, *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 47-72, jan./abr. 2007 47. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> I Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo.

LIMA, Raquel Sousa, O conceito de cultura em Raymond Williams e Edward P. Thompson: breve apresentação das ideias de materialismo cultural e experiência, 8ª Ed. *Online*, Revista Cantareira.

PAIS, José Machado, Cotidiano e Reflexividade, *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 23-46, jan./abr. 2007 23, Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

TRINDADE, Railzete Santana, 2020. Dissertação de Mestrado, O Ensino Público Secundário Além das Políticas de Urbanização: o Centro Educacional Luiz Pinto de Carvalho (1957- 1977),

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de, Educação, Experiência e Emancipação: Contribuições de E. P. Thompson para a História da Educação. Trabalho Necessário – www.uff.br/trabalhonecessario; Ano 12, Nº 18/2014 2014.

ALBERTI, V., FERNANDES, TM., and FERREIRA, MM., orgs. *História oral: desafios para o século XXI* [online]. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000. 204p. ISBN 85-85676-84-1. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

FONSECA, Marcus Vinícius, Tese de Doutorado, Pretos, Pardos, Crioulos e Cabra na Escola Mineira do Século XIX, SP, 2007.

LE GOFF, Jacques, 1924, História oral tradução Bernardo Leitão, ... [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios) desafios para o século XXI.

MORAES, Maria Célia Marcondes de, e MÜLLER, Ricardo Gaspar, História e experiência: contribuições de E. P. Thompson à pesquisa em educação. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 329-349, jul./dez. 2003.

ROMÃO, Jeruse, História da Educação do Negro e outras histórias, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

SANTOS, Ademir Valdir dos, e VECHIA, Ariclê, As Escolas que Construimos: A História de Instituições Escolares na Revista Brasileira de História da Educação, (2001-2018).

VEIGA, Cynthia Greive, e OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de, a Historiografia da educação: abordagens teóricas e metodológicas / organizadores, - 1. ed. - Belo Horizonte [MG] Fino Traço, 2019.

SANTARRITA, Marcos, Intelectuais Negras, bell hooks, 1995.

LUZ, Jose Augusto Ramos da. In Tese de Doutorado, Um Olhar Sobre a Educação na Bahia: A Salvação pelo Ensino Primário (1924-1928), 2009.

POLLAK, Michael, Memória e Identidade Social, Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

POLLAK, Michael, Memória, Esquecimento, Silêncio. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

JÚNIOR, Décio Gatti, História e historiografia das instituições escolares: percursos de pesquisa e questões teórico-metodológicas, Revista Educação em Questão, Natal, v. 28, n. 14, p. 172-191, jan./jun. 2007.

MENDES, Enicéia Gonçalves, Breve histórico da educação especial no Brasil. Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

SILVA, Luciene Maria da, e ROSÁRIO, Daiane, A Produção Documental de Antônio Olavo: Lutase Memórias do Povo Negro, DOI: <https://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-26X2021.v6.n18.p490-508>.

RAMÍRZ, Tulio e SALCEDO, Audy, América Latina e a Produção de Artios Científicos: Um Crescimento Desigual e Assimétrico, <https://doi.org/10.22481/praxisedu.vXXiXX.XXXX>, in REVISTA PRÁXIS EDUCACIONAL • 2023 • v. 19, n. 50: e12001.

GATTI, Bernardete Angelina, Contemporaneidade: Educação, Modernidade e Pós-modernidade, <https://doi.org/10.22481/praxisedu.vXXiXX.XXXX>, in REVISTA PRÁXIS EDUCACIONAL • 2022 • v. 19, n. 50: e11995.

***Educação e Pensamento Decolonial:
reflexões sobre a importância da construção de novas narrativas
epistemológicas para formação acadêmica de alunos, professores e
pesquisadores***

OLIVEIRA, Ângelo Dantas de, NASCIMENTO, DIAS, Antônio, HETKOWISKI, Tânia Maria, Decolonizar o Povo Para Descolonizar os Sistemas de Educação: Entre as Fissuras e Semeaduras. In [https://doi.org/ 10.22481/praxisedu.v19i50.12042](https://doi.org/10.22481/praxisedu.v19i50.12042).

SALAZAR, Gabriel Herrera, Enseñanza de La Historia Antigua de Abya Yala Desde El Paradigma De La Liberación. In Revista Práxis Educacional • 2023 Instituto Politécnico Nacional

–Ciudad de México, DMX, México;

gabofritz08@hotmail.com.<https://doi.org/10.22481/praxisedu.v19i50.11996>.

LIMIDO, Roberto Nasimbera, Descolonização ou Construção Identitária Cultural e Educativa? In Revista Práxis Educacional • 2023 [https://doi.org/ 10.22481/praxisedu.v19i50.11999](https://doi.org/10.22481/praxisedu.v19i50.11999).

RIGAL, Luis Rigal, ZINGER, Sabrina, e PATAGUA, Patrícia Evangelina, Pedagogías Críticas: O Desafio da Formação de Subjetividades Rebeldes. In Revista Práxis Educacional • 2023 [https://doi.org/ 10.22481/praxisedu.v19i50.12043](https://doi.org/10.22481/praxisedu.v19i50.12043).

FABIANI, Enrique Téllez, A Soberania do Encargo: Responsabilidade em Dussel e Ellacuría Para uma Política Mundial. In Revista Práxis Educacional • 2023 • v. 19, n. 50: e12002 [https://doi.org/ 10.22481/praxisedu.v19i50.12002](https://doi.org/10.22481/praxisedu.v19i50.12002).

GONZÁLEZ, Miguel Alberto González, e MONTEAGUDO, José González-, In Descolonizaras Linguagens dos Poderes. [https://doi.org/ 10.22481/praxisedu.v19i50.11997](https://doi.org/10.22481/praxisedu.v19i50.11997).

GONZAGA, Yone Maria, Racismo Institucional, Branquitude e Gestão Reativa Seletiva: Desafios Para a Implantação de Ambiente Universitário Afirmaivo. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v19i50.12047>.

PELOSO, Franciele Clara, NETO, João Colares da Mota, e MACHADO, Erico Ribas, Arte e Estética Decolonial: Um Diálogo a Partir da Colonialidade do Ver. [https://doi.org/ 10.22481/praxisedu.v19i50.12049](https://doi.org/10.22481/praxisedu.v19i50.12049).

Aceito em 31/07/2024