

## DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS TRANSGRESSORAS RUMO AO BRASIL PROFUNDO E DESCOLONIAL

Álvaro Veiga Júnior\*  
Aline Accorssi\*\*  
Anelise Fernandes Silveira\*\*\*

**Resumo:** Neste ensaio, procuramos cogitar caminhos para a descolonização do pensamento, no âmbito da educação e da pesquisa. Embasadas na perspectiva epistemológica decolonial, refletimos sobre diferentes aspectos que ilustram a crise do paradigma dominante, no campo da ciência e da sociedade. Aliás, o próprio conceito de Brasil Profundo nos convida a (re)pensar as relações decorridas do imperialismo e da modernidade, visando à construção de um mundo mais digno e seguro, que reconheça e respeite todas as existências. Avançamos, assim, problematizando percepções ou narrativas históricas sobre a construção da identidade e da cultura brasileira. E, por fim, sinalizamos a urgência de se produzir práticas transgressoras, por meio da educação popular e da ecologia de saberes, mas também através de pesquisas com métodos inovadores, reconhecendo e, sobretudo, valorizando razões oprimidas e subalternizadas.

**Palavras-chave:** Epistemologia Decolonial. Educação Transgressora. Educação Popular.

## DESAFÍOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PRÁCTICAS TRANSGRESIVAS HACIA EL BRASIL PROFUNDO Y DECOLONIAL

**Resumen:** En este ensayo, tratamos de encontrar formas para la descolonización del pensamiento, en el campo de la educación y la investigación. Se basa en la perspectiva epistemológica decolonial, reflexionamos sobre diferentes aspectos que ilustran la crisis del paradigma dominante, en el campo de la ciencia y la sociedad. De hecho, el concepto mismo de Brasil Profundo nos invita a repensar en las relaciones que han transcurrido entre el imperialismo y la modernidad, para construir un mundo más digno y seguro que reconozca y respete todas las existencias. Así procedimos a problematizar las percepciones históricas o narrativas sobre la construcción de la identidad y de la cultura brasileña. Finalmente, señalamos la urgencia de producir prácticas transgresoras, a través de la educación popular, pero también a través de la investigación con métodos innovadores, reconociendo y, sobre todo, valorando las razones oprimidas y subalternadas.

**Palabras-clave:** Epistemología Decolonial. Educación Transgresiva. Educación Popular.

---

\* Pedagogia/ULBRA e bacharelado em Medicina Veterinária/ UFPEL. Especialização em Ecologia Humana/ UNISINOS. Especialização em Formação para Magistério e Metodologia de Ensino/ FIA-SP. Mestrado em Educação Ambiental/FURG. Mestrado em Educação/UFPEL. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPEL.

\*\* Graduação em Psicologia/PUC-RS. Mestrado em Psicologia Social e da Personalidade/PUC-RS. Doutorado em Psicologia/PUC-RS. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPEL.

\*\*\* Graduação em Psicologia/UCPEL. Especialização em Gestão de Pessoas/UCPEL. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPEL.

O conceito de Brasil Profundo nos convida a pensar nas relações decorridas do imperialismo e da modernidade, problematizando as relações do Norte com o Sul, mas também do Sul com o Sul, possuindo elas, suas especificidades geográficas e culturais. Direcionamos nossa abordagem para falar do colonialismo e da colonialidade do poder, ao situar a educação no Brasil. Pensamos no Brasil Profundo, emergido da descolonização.

Entendemos ser um estudo pertinente em valor, pois, atualmente, o paradigma dominante parece se fortalecer, fazendo recuar e oscilar o paradigma emergente, trazendo, no seu cerne, o neoliberalismo e o conservadorismo. Alimentado pelo medo, a confusão e a descrença, incentiva o individualismo, o acúmulo, o consumismo e a competição aniquilante, o que vem a ser o oposto da solidariedade, da consciência social e ecológica, que caracterizam o paradigma emergente.

Nossa reflexão necessita situar os âmbitos geopolíticos brasileiros, tensionando a perspectiva relacional mundial. Pretende considerar, ainda, ~~que~~ de maneira nocional, para este trabalho, as dimensões geográficas e históricas, compreendidas no ambiente, território, país, nação e povo. Também considera dimensões mais abstratas, porém articuladas com as geográficas, em seus aspectos culturais, as esferas epistemológicas, éticas e políticas. Trata-se de um universo temático que não pode, aqui, ser abordado em exaustão, no entanto que constela esta argumentação para respeitar uma complexidade aberta e dialógica. Objetivamos propiciar reflexões para a construção de práticas transgressoras, no campo da educação e do fazer científico, rumo a um Brasil Profundo e descolonial, considerando a emancipação social popular, ao longo do processo. Propomos a educação popular e a ecologia de saberes, como processos educativos convergentes entre si, justamente por serem intrinsecamente transgressores dos mecanismos, injunções e interpelações que perpetuam o paradigma dominante, ao mesmo tempo que almejam a emancipação social.

Problematizamos que os efeitos do poder extrativista e genocida do império e da modernidade não tenham incidido, apenas, nas colônias, acometendo internamente o velho continente da monocultura racional, promovendo uma clivagem social

extremamente desigual, fundada no perfeccionismo, pureza e poder, se expressando na noção de classe, raça, gênero e sexo. Nesse sentido, perguntamos como mantivemos esse abismo onde tão poucos por tanto tempo subjagam o imenso restante? Como não estranhar que o abismo, do alto de seus privilégios vazios, contempla num misto de repugnância e pena, a vertigem: uma maioria a viver nos restos, no limite e na insalubridade.

Para estruturarmos nossas reflexões, alguns movimentos do pensar serão necessários. Primeiro, vamos discutir o paradigma dominante em sua crise, indicando estarmos vivendo num período transicional, compreendido nas vertentes epistemológicas e sociais da modernidade ocidental. Tal período, para aliar a visão crítica à propositiva, mira a construção de uma utopia baseada na emancipação social, deslocando-se, de acordo com o criador destes entendimentos, o sociólogo Português Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 329), do “colonialismo para a solidariedade”.

Para tal movimento, pensamos na geopolítica decorrida da história imperialista, em termos de linhas abissais, que configuram reciprocamente o espaço geográfico e cultural. Num segundo momento, ao modo de contextualização situacional e problemática, nos aproximamos de percepções sobre o Brasil, trazendo estudos nos quais se procurava compreender a constituição de seu povo e de suas culturas. Tratam-se de obras clássicas da literatura, de enfoque antropológico e social, realizadas por estudiosos proeminentes a respeito de seu próprio país. Finalmente, procuramos refletir uma concepção de teorização ligada a práticas sociais, e portanto distanciadas da hierarquia científica, da doutrinação e do descolamento da realidade concreta.

Para concebermos e criarmos uma epistemologia descolonial articulada à educação transgressora, pretendemos indicar a valorização, a visibilização e escuta, interagindo com atitudes, gestos e movimentos advindos de práticas transformadoras. A educação popular com forte acento na visão crítica da colonialidade, mantém a potência da educação, como entendimento de mundo dinâmico, a ser construído numa nova configuração de justiça horizontal, não unilateral e exploradora, mas compensatória e incluyente. Por isso, percebemos uma grande convergência com a ecologia de saberes. (SANTOS, 2006; 2010).

Para refletir sobre como mudar, perguntamos pela prudência e decência que

existe em cada cultura. Entre elas, as culturas não estáticas, vistas em suas mudanças, percebidas em interação com outras culturas, relativizadas em seus atributos de identidade, em suas tendências de soberania e soberba. Da cultura dominante, do paradigma que se esgota em crise, o que manteremos de humanismo, de iluminismo e de ciência?

A educação é vinculada ao cenário que procuramos traçar, pensada em direção a um Brasil Profundo, quando os seus desafios se reportam à assimetria de poder. Assimetria, que sob camadas de discurso, manipulação e sedução não é tão facilmente percebida, principalmente se considerarmos os três pilares sob regulação: estado, mercado e comunidade. (SANTOS, 2007). Deste modo, pensando o contexto brasileiro, discutimos uma epistemologia popular e descolonial direcionada à metodologia transgressora de pesquisa. Nesse sentido, a intenção é problematizar as relações entre educação, ensino e pesquisa que incentivem, acolham e dialoguem com os saberes e culturas em suas dinâmicas sociais e existenciais de produção da vida.

Questionar a perspectiva hegemônica de produção de conhecimento não é uma tarefa simples ou banal, mas, ao mesmo tempo, necessária, uma vez que a desqualificação de minorias sociais e seus saberes fazem parte de projetos de silenciamentos e exploração de alguns grupos sobre outros. Ao refletir sobre a produção de conhecimento no campo das ciências humanas e sociais, nos unimos à opção descolonial que, como pontua Mignolo (2008), é epistêmica. Não é nosso interesse nos desvincular por completo daquilo tudo que o projeto da modernidade postulou e construiu ao longo de sua história. Contudo, é certo que precisamos “aprender a desaprender” (MIGNOLO, 2008, p. 290) certas racionalidades, naturalmente consideradas superiores, para que possamos avançar na construção de saberes que respondam à realidade por nós vividas. Desta forma, buscamos pensar sobre como podemos articular a produção de conhecimento em diferentes lugares para além do âmbito da academia, sem propor ou estruturar abordagens extrativistas ou exploradoras.

Assim, se refletirmos sobre a situação atual das ciências na criação de conhecimentos e dos progressos científicos, sob o paradigma moderno, no qual fomos ensinados, surgirão inúmeras contradições e aporias. Este modelo de progresso, advindo da tecnologia e das informações adquiridas, poderia nos fazer pressupor que viveríamos

numa sociedade da comunicação, do diálogo e da interatividade. Também poderíamos imaginar que, frente ao desenvolvimento das ciências biológicas, doenças, há muito conhecidas, poderiam ter sido erradicadas. A pobreza, a violência, e outros tantos problemas sociais talvez pudessem ter sido solucionados e não meramente minimizados. Contudo, não é o que se observa. Ao dizer isso, não queremos aqui negar a importância da ciência moderna, pois isso certamente seria contraproducente. Queremos, ao contrário, pensar sobre por que avançamos pesarosa e iniquamente.

O desafio que se coloca, portanto, é o de se problematizar o conhecimento produzido pelo intelectual ou especialista forjado no imaginário moderno/colonial, pertencente a instituições de pesquisa, que legitimam apenas certos saberes em detrimento de outros. Almejamos reconhecer a diversidade epistemológica do mundo e refletir sobre meios de visibilizar os conhecimentos que circulam pelas periferias do poder. Interessa-nos colaborar, desse modo, com o rompimento da geopolítica do conhecimento, atrelada ao “Ocidente”, aqui não entendido, exclusivamente, como lugar geográfico, mas como produtor de linhas abissais, para, então, pensar em diferentes meios de construção e análise de saberes. Tais saberes aqui compreendidos como produto do pensamento humano, uma competência, portanto, em que todos os seres humanos são seus produtores. Assim, procuramos questionar a narrativa hegemônica, que desqualifica, ignora e silencia outras narrativas.

## **DA CRISE DO PARADIGMA DOMINANTE À DESCOLONIZAÇÃO**

De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2003), vivemos numa crise originada do esgotamento do paradigma dominante, um modelo de pensamento e de cultura que teve suas bases fundadas no século XVI, na Europa e que se espalhou por meio da violência imperial, colonizando diferentes culturas ao redor do globo terrestre. Santos (2003, p. 14), afirma que este interregno se caracteriza pela ambiguidade e pela complexidade da situação do tempo presente, “um tempo de transição, sincrônico com muita coisa que está além ou aquém dele, mas descompassado em relação a tudo que o habita”. Deste modo, podemos entender a denominação cultura eurocêntrica, caracterizada por uma lógica monocultural reducionista, a se impor como motor

evolutivo e linear de história, pressupondo-se superior às demais culturas, em toda a sua diversidade. E, assim, é cunhada a alta cultura, cuja expressão maior é a racionalidade científica.

Sendo este modelo classificatório global, a racionalidade científica é, também, um modelo totalitário, pois nega o carácter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. É esta a sua característica fundamental e que melhor simboliza a ruptura do novo paradigma científico com os que o precedem e com outras formas de racionalidade coexistentes. (SANTOS, 2003).

Como propõe Sousa (2003, 2006), é possível ver tal esgotamento quando aprofundamos a ideia sobre os “limites do rigor científico contrastado com os perigos cada vez mais verossímeis da catástrofe ecológica ou da guerra nuclear como o fim de uma era ou mesmo a aniquilação da vida humana”. O desenvolvimento da civilização ocidental trouxe inúmeras descobertas e invenções, porém ao seu modo, necessitou dominar, explorar e degradar, configurando uma estrutura piramidal onde sua base está excluída, e matematicamente não pode ascender.

Este argumento é central para defendermos um projeto emancipatório de sociedade brasileira que, aos poucos, abandone o vetor desenvolvimentista do capitalismo, da tecnociência industrialista, bem como interagir desta forma divergente e reequilibradora com outras nações, incluindo a América e demais continentes, sejam na sua predominância explorados ou exploradores. Isto inclui recusar a cultura beligerante, e a degradação social e ambiental. Ao reconhecer esta crise paroxística, de seus escombros necessitamos chegar a um ponto de justiça, equilíbrio, segurança e igualdade e dar exemplo ao mundo, ao mesmo tempo nos inspirar nele, mostrando que o materialismo progressista *ad infinitum* não pode ser um destino para o planeta.

São, hoje, muito fortes os sinais de que o modelo de racionalidade científica atravessa profunda e irreversível crise. Estamos vivendo um período de revolução científica, que se iniciou com a teoria da relatividade e a física quântica. Vivemos, assim, num período revolucionário, caracterizado pelo colapso das distinções básicas em que se assenta o paradigma dominante. A crise deste paradigma é o resultado interativo de uma pluralidade de condições, entre teóricas e sociais. A identificação dos

limites, das insuficiências estruturais do paradigma científico moderno é o resultado do grande avanço no conhecimento que ele propiciou. O aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda. (SANTOS, 2003, 2006, 2007).

Atualmente, há um consenso da não possibilidade, seja nas áreas conhecidas como exatas ou naturais ou nas demais áreas, de uma distinção rigorosa entre sujeito e objeto. Concluímos que, só podemos pensar em aproximações e probabilidades. Deste modo, a noção de ciência única e fundadora ruiu internamente, partindo justamente do seu núcleo dominante. Tal fato é ilustrado no seguinte exemplo: diante dos avanços das ciências a hipótese do determinismo mecanicista e das leis da predição é refutada, pois a realidade como totalidade não se reduz à soma das partes que foram pretensamente determinadas para sua observação e quantificação.

Tal reflexão apresenta implicações sociológicas relevantes, considerando que, inicialmente, são os próprios cientistas que a propõem. Estes o fizeram por terem adquirido novas competências e perceberem uma nova concepção de mundo, que se distancia da ideologia da matriz europeia. E, inclusive, por reconhecerem a inadequação histórica do reducionismo, a negar a complexidade e profundidade do mundo. Dentro dos motivos desta nova cosmovisão, é preciso conceber novas implicações éticas e considerar as evidências de uma realidade em movimento e, portanto, inapreensível, ao contrário do que se discursou no cientificismo.

As disciplinas do topo da hierarquia, como são as ciências da natureza e as exatas, possuíam muito mais um alinhamento com as práticas do imperialismo globalizante, com as crenças imanentes ao poder, à supremacia e pelas necessidades da colonização da era moderna. Considerando que o ensino formal foi parte da estratégia de propagação do imperialismo, não poderia deixar de reproduzir tal estrutura.

Embora haja o esgotamento do paradigma dominante, segundo Sousa (2007, p. 72) “só a partir da modernidade é possível transcender à modernidade”. Como propõe o sociólogo português, um paradigma emergente vem se desenhando na contemporaneidade, “a configuração do paradigma que se anuncia no horizonte só pode obter-se por via especulativa. Uma especulação fundada nos sinais que a crise do paradigma actual emite, mas nunca por eles determinada”. (SANTOS, 2007).

Historicamente, a clivagem constitutiva, entre metrópoles e colônias, e

colonizador e colonizado, numa estrutura de dominação e exploração foi imposta pelo invasor que exerceu o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população, este fenômeno o sociólogo peruano Anibal Quijano (2010, p. 84) denomina de “colonialismo”. Já a colonialidade do poder surge depois das independências das colônias, sendo mais profunda e duradoura, já não dependendo do controle direto do colonizador, tendo sido imposta, na intersubjetividade e na cultura, por uma continuação com a clivagem patriarcal, racista e classista, na população que foi colonizada. (QUIJANO, 2005; 2010; LANDER, 2010).

A colonialidade constitui, em maior ou menor grau a cultura, subjetividades e identidades, acometendo todas as esferas e circunstâncias da vida. Diversos autores têm apontado que existem lutas e resistências ao poder hegemônico. Assim, são criadas alternativas, mantidas tradições, enfrentamentos, fusões e mesclas. Em um conjunto de obras científicas, literárias e filosóficas, foi proposto conceituar e convergir esta constelação, como pensamento descolonial. Para uma conceituação do termo descolonial, de acordo com o sociólogo portoriquenho Ramón Grosfoguel:

O pensamento descolonial não assume uma horizontalidade entre as culturas, assume, isso sim, uma relação vertical na qual o ocidente está do lado dominante. O pensamento descolonial seria uma subversão interna do lado subordinado da diferença colonial. A noção de “descolonial” não é acidental. Trata-se de romper com os discursos de pureza fundamentalistas terceiro-mundistas ou fundamentalistas eurocentristas para descolonizar o imaginário e poder pensar em alternativas possíveis mais justas ao sistema-mundo moderno/colonial. (GROSFOGUEL, 2012, p. 355).

Esta verticalidade da cultura oprimida exige a compensação das desigualdades. Nesta abordagem ética da educação pressupomos fazer rupturas e propor discontinuidades, sem, contudo, desprezar absolutamente a cultura que tenha sido dominante. Este conceito descolonial indica o sentido de outra racionalidade, mais abrangente, capaz de valorizar a diversidade da experiência social em todo o mundo. Ou melhor, seria dizer racionalidades.

O Sul não é somente um conceito geográfico e, sim, uma categoria sócio-política relativa aos países, regiões, segmentos, grupos que sofrem processos de

exclusão, opressão e discriminação. Trata-se de uma metáfora das desigualdades sociais produzidas historicamente. A epistemologia do Sul assenta-se em uma tripla orientação: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul. (SANTOS, 2006; 2010).

Neste contexto, a epistemologia do Sul faz um contraponto a uma epistemologia eurocêntrica dominante e universalizante, que defende interesses específicos (capitalistas, racistas, patriarcais), mas não generaliza, ao considerar que a ciência moderna não é um mal incondicional nem um bem incondicional, ela própria é diversa internamente. Boaventura enfatiza que “sob o pretexto da ‘missão colonizadora’, o projeto da colonização procurou homogeneizar o mundo, obliterando as diferenças culturais” (*Idem, Idem*, p. 17). Desta maneira, a pluralidade epistemológica, cultural e política e o reconhecimento de outros saberes pode potencializar a compreensão do mundo, sem desprezar os saberes, mas com análises e avaliações mais complexas e diversas.

O Sul, ao ser entendido metafóricamente, indica o desafio de reparar os danos e impactos causados pelo capitalismo e pela colonização dos povos. Observamos, sobre a importância de destacar a sobreposição entre norte e Sul, quando nos dois pólos existem sistemas hierárquicos de opressão, mesmo sendo o norte o polo colonizador. Nesta proposição da epistemologia do Sul, foi desenvolvida, também, uma reflexão sobre o pensamento moderno ocidental, capitalista burguês, racista e patriarcal, caracterizando-o como configurador das linhas abissais.

Um sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. [...] A divisão é tal que o ‘outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. A inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha (*Ibidem, Ibidem*, p. 32).

Ao contrário das linhas abissais, as epistemologias do Sul têm aprendido com diferentes pessoas em suas identificações e condições múltiplas de expressão social e com as diferenças entre pessoas. Nesse sentido, a feminista e antropóloga social afro-

dominicana Ochy Curiel entende que, assumindo para descolonizar, supõe-se registrar produções teóricas e práticas subalternizadas, racializadas, sexualizadas, sendo importante reconhecer tantas mulheres cujas lutas serviram para construir teorias. (CURIEL, 2007). A autora observa que as feministas racializadas, afrodescendentes e indígenas têm enfrentado o poder patriarcal e capitalista, considerando a imbricação de diversos sistemas de dominação (racismo, sexismo, heteronormatividade, classismo), de onde definem seus projetos políticos, todos realizados a partir de uma crítica da colonialidade. (CURIEL, 2007).

Para “superar” as linhas abissais, podemos pensar a partir das ecologias dos saberes, que seria um pensamento pós-abissal, uma valorização de outros saberes e a produção de outras epistemologias não hegemônicas, como por exemplo, as epistemologias feministas, antipatriarcais, antirracistas, populares e, portanto, descoloniais. (SANTOS, 2006, 2010).

### **Breve panorama literário, identidade e cultura nas percepções de Brasil**

Pensando sobre Brasil Profundo, parece necessário trazer alguns autores que pensaram o povo brasileiro, cada qual a seu tempo, e tentaram explicar como se constitui a cultura brasileira. Cada um deles, em seus estudos, mostram as condições históricas e sociais de inclusão das diferentes culturas, que compõem o cenário brasileiro, entre elas as dos povos não brancos como negros e indígenas. Porém, apesar de discutirem os lugares dessas pessoas na sociedade brasileira, ainda utilizavam epistemologias dominantes, cabendo, aqui, fazer um breve relato da produção sociológica e cultural brasileira.

A cultura, a despeito da ampla polissemia do termo, reveste-se de significado ao associar-se à problemática do âmbito nacional, adquirindo uma dimensão agregadora. Ao trazer um panorama da literatura, com enfoque sociológico e antropológico, Renato Ortiz (2013,) pretende tecer uma noção de totalidade da cultura brasileira, incluindo as dimensões do tempo e do espaço, por meio de obras de estudiosos notáveis no cenário nacional, que influenciaram nossa percepção sobre o Brasil. De acordo com o sociólogo, se os membros de uma população territorial se encontram separados pela

distância geográfica, pela origem de classe, pelo fato de serem citadinos ou camponeses, um mesmo conjunto deve envolvê- los, para que façam parte de uma unidade comum. A cultura é a consciência coletiva que vincula os indivíduos uns aos outros. A tradição discursiva, em obras de literatura, é reconhecida por expressar características identitárias da cultura.

Algumas obras de literatura se destacaram na de nossa tradição discursiva. Ortiz (2013) propõe que consideremos alguns exemplos que fazem parte dela. Sobre uma das primeiras noções identitárias, temos a percepção sentimental de que existem nações alegres e joviais, como a Inglaterra e a Alemanha e tristes, justamente aquelas submissas e indiferentes. Ao escrever o livro *Retrato do Brasil*, Paulo Prado considerou a tristeza o principal elemento psicológico da personalidade do brasileiro. No seu livro, procurou demonstrar que já no século XV, o português de “imaginação ardente” que aqui chegou perdeu força, desapareceu, e assim inoculou a decadência na população brasileira. (ORTIZ, 2013).

Veremos, adiante, a caracterização do Brasil pela mestiçagem entre três raças: uma superior, o branco, e duas inferiores, o negro e o índio. Neste caso, a mestiçagem de raças desiguais seria um fator de subalternidade e de atraso. Porém, de acordo com Ortiz (2013, p.7), “com a revolução de 1930, a industrialização e a modernização do país, a ideia de mestiçagem é ressignificada, seu aspecto negativo transmuta-se em positivo”. É com a obra de Gilberto Freyre que será conferida uma nova identidade ao povo brasileiro, o mestiço é o ideal harmônico que pode conseguir produzir sucesso ao Brasil frente aos outros países. Agora podemos ver a expressão da alegria e da força no samba e no futebol.

Darcy Ribeiro (2014, p.9), propõe a gestação do brasileiro como povo de forma crítica relacionada ao colonialismo, numa confluência, do entrelaçamento e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros, com negros africanos, uns e outros aliciados como escravos. Desta forma, ressalta a violência e o poder sob a regência dos portugueses. Esta fusão quente vem a originar a etnia nacional, em tradições culturais distintas, propondo uma visão positiva do resultado das lutas, violências e dos desafios vividos, ensinando ao povo a enfrentar as adversidades e lidar com as diferenças. (RIBEIRO, 2014).

Entre inúmeros estudos, depois de pensarmos sobre as concepções de tristeza, mestiçagem desigual no sentido racista, mestiçagem produtiva e de entrechoque, trazemos, aqui, algumas transformações recentes do contexto histórico a condicionar e mesmo determinar a cultura brasileira.

O Brasil do início do século XX é um país agrário e não integrado do ponto de vista geográfico. As vias de comunicação são precárias, a herança da escravidão faz-se ainda presente e o país não tinha ainda conhecido plenamente sua revolução industrial. (...) A revolução de 30 inicia um processo de reestruturação do país, unifica a nação, pacifica os movimentos separatistas nos estados (1932 em São Paulo), implementando uma racionalização progressiva do aparelho de Estado. Este movimento de modernização é lento e contínuo. Prolonga-se nos anos 50, com o governo Kubitschek, e com a ditadura militar (...) é modernizador, consolida o que alguns economistas denominam de Segunda Revolução Industrial. (ORTIZ, 2013, p. 6).

Na história recente, durante a ditadura militar, aconteceram novas configurações na cultura. Haveria o esforço por se obter uma política cultural em dimensão nacional, baseada em adaptações das ideias de sincretismo e mestiçagem, procurando acomodá-las à perspectiva autoritária do Estado. Durante o período militar, era preciso criar uma imagem convincente de um Brasil autóctone, sem influências estrangeiras, harmônico e cordial. Nesse sentido, a partir deste breve recuo histórico e na visão predominante destes autores, poderíamos perguntar como pensamos nossa identidade e cultura. Entretanto, é possível pensar uma identidade de um povo tão amplo, diverso e complexo? Não estarão estas teorias baseadas em essencialismo e determinações? Partindo destas questões, cabe pensar quais são os desafios epistemológicos para uma educação transgressora, e descolonial no Brasil.

### **Educação popular, transgredir e libertar**

Há muito sabemos e discutimos sobre a existência de diferentes práticas educativas e modelos de educação. Poderíamos, por exemplo, a partir de Freire (1987, 1996) e Guareschi (2012), discorrer sobre dois grandes campos epistemológicos, que abrangem a maioria das nossas ações, enquanto docentes, e até mesmo, pesquisadores:

um conservador, vertical e autoritário, orientado, sobretudo, por uma visão funcionalista e, outro, libertador e dialogal, orientado por uma perspectiva interacionista ou relacional.

A primeira perspectiva toma como pressuposto que há pessoas que sabem e outras que não sabem. O conhecimento pode e deve, inclusive, ser passado, de pessoa a pessoa sem que ele sofra transformações. Metaforicamente, o saber aqui é compreendido como uma coisa, um produto. “As pessoas são objetos de aprendizagem, são plasmadas, treinadas, aparelhadas, de maneira semelhante, em grupos, classes, turmas”. (GUARESCHI, 2012, p. 24).

Ao examinar as práticas educativas, Freire identificou que muitas delas apoiavam-se em concepções funcionalistas, basicamente em uma perspectiva de educar para a submissão, para a crença de uma realidade estática, compartimentada, para a visão de um ser humano acabado, pronto. Ela inibe o pensamento, o olhar crítico da realidade, escondendo as contradições e os conflitos emergentes do cotidiano, em que se insere a escola e o educando. Tem como objetivo a manutenção e a reprodução da consciência ingênua. (SARTORI, 2008). No fazer da educação bancária:

Educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração. Eis a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 1987, p. 57 e 58).

O saber, nesta concepção, é doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Ou seja, aquele que está no papel de ensinar, o detentor de poder/saber, é quem dita as regras do jogo; o aluno, o depositário de informações devem apenas concordar e andar na linha. (ACCORSSI; SCARPARO; PIZZINATO, 2014).

A educação libertadora, em uma outra perspectiva, busca quebrar, romper, superar a contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos. Ao romper e superar o esquema vertical, a educação problematizadora afirma a dialogicidade como princípio e se faz dialógica. Ela assume, portanto, sua intencionalidade e toma a consciência como “consciência de”. Se queremos a libertação dos seres humanos não podemos começar por aliená-los ou

mantê-los alienados. “A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é um coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 67). A palavra guarda duas dimensões inseparáveis: a da ação e a da reflexão. Existir é pronunciar o mundo, é modificá-lo.

A educação da libertação traz a concepção de ser humano e de experiência vital ligada ao inacabamento ou inconclusão. Onde há vida, há inacabamento, possibilidade de mudança e de ser mais. Contudo, somente no ser humano o inacabamento se tornou consciente. E como isso se deu? Freire (1996) nos diz que a invenção da existência se deu a partir dos materiais que a vida oferecia, no entanto, em um certo momento homens e mulheres promoveram o suporte, em mundo. Suporte é o espaço que o animal se prende, espaço onde ele cresce e aprende a ser animal. Para os animais falta liberdade de opção e por isso não se fala em ética entre animais. Na mesma medida em que o ser humano desenvolveu habilidades, o suporte foi virando mundo e a vida virando existência.

No momento em que os seres humanos, intervindo no suporte, foram criando o mundo, inventando a linguagem com que passaram a dar nome às coisas que faziam com a ação sobre o mundo, na medida em que se forma habilitando a entender o mundo e criaram por consequência a necessária comunicabilidade do entendido, já não foi possível existir [...] sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. (FREIRE, 1996, p.52).

A existência humana envolve a linguagem, a cultura, a comunicação, de modo muito mais profundo do que na vida. A possibilidade de enfeitar ou de embelezar o mundo inscreve, portanto, o ser humano como ser ético, capaz de intervir, de decidir, de romper, de escolher. Por isso, se diz que a presença no mundo não é de quem se adapta, mas de quem se insere. Há condicionamentos, mas não determinação absoluta e intransponível no processo de construção do ser humano, em seu inacabamento e incompletude. Nesse sentido, de acordo com a feminista, educadora e ativista negra bell hooks<sup>1</sup> (2017, p. 22), “Precisamos mudar não apenas nossos paradigmas, mas também o

---

<sup>1</sup> bell hooks é um nome artístico escolhido pela autora feminista, sendo propositalmente escrito em letras minúsculas para minimizar a tradicional figura autoral e enfatizar as suas ideias. Este pseudônimo foi

modo como pensamos, escrevemos e falamos. A voz engajada não pode ser fixa e absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com um mundo fora dela”.

De acordo com bell hooks (2017, p.86) “a teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para este fim”. Assim, precisamos de todas as pessoas para ampliar o conjuntura que move a educação, a começar por aquelas que são mais agredidas e combalidas pela sociedade opressora. A educação necessita de se aproximar da dinâmica dos conhecimentos junto às pessoas que mais precisam de empoderamento.

A mudança de paradigmas e a nossa forma de expressar o mundo encontram, nas metodologias incentivadoras da participação, fortalecimento das pessoas e do cultivo da politicidade direcionamento para as transformações sociais. Uma busca da emancipação social baseada em ideais de liberdade, justiça, igualdade e felicidade. Para Freire (1987, p. 53), as pessoas oprimidas são extremamente submetidas à invasão cultural e ao silenciamento de sua palavra, pois sua consciência na relação com o mundo, frequentemente, expressa o fatalismo e a autodesvalia.

A práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade, a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a ações transformadoras. Ela opõe-se às ideias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza a um pensamento e prática sobre a realidade no intuito de modificá-la. Tudo isto, implica considerar a teoria como um conjunto de ideias capazes de interpretar um dado fenômeno ou momento histórico, que adiante o sujeito que diz sua palavra sobre o mundo passa a agir para transformar esta realidade. (ROSSATO, 2008). É enfrentando a realidade injusta e degradadora que a educação popular atua e o momento histórico, pelas conquistas sociais de denúncia do paradigma dominante e da colonialidade do poder tem revelado diferentes sinais, que engendram o paradigma emergente.

Deste modo, converge a educação popular com a ecologia de saberes, se dirigindo ao povo ou às classes populares, por meio da educação libertadora, de maneira concomitantemente gnosiológica, política, ética e estética. (FREIRE, 1996). Esta educação convergente busca a transformação social pela práxis, partindo da

---

criado para homenagear a sua bisavó Bell Blair Hooks.

necessidade de compreensão do contexto concreto e da prática para mover a teorização e retornar sucessivamente à ação, num processo que envolve a problematização, a rigorosidade, a criatividade, o diálogo, e a participação das pessoas. (FREIRE, 1996, 2003).

Seguindo nossas tessituras, as relações entre ensino e aprendizagem são concebidas como construção de conhecimento e cultura objetivando a transformação social, sendo pautadas na perspectiva política. Nesta prática social, é necessário valorizar o saber da comunidade problematizando-o junto à teorização para ensinar e aprender, em processos recíprocos a todos os sujeitos, reconhecendo sua linguagem e identidades. É preciso que as pessoas se apropriem dos avanços do conhecimento e que se voltem para a sua condição de opressão e subalternidade.

### **Educação transgressora, os desafios de um Brasil descolonial**

O paradigma emergente conchama saberes, possibilitando a emancipação social. Pensamos a libertação do jugo imperialista da colonialidade do poder, ao mesmo tempo como caminho e horizonte, presente e devir, ou, talvez, esta educação libertadora possa ser entendida na oscilação fértil entre processo e destino. Compreendemos a educação popular em convergência com a epistemologia descolonial, ambas aprendendo com a teorização amalgamada com as práticas sociais, que buscam a participação do povo em substituição à representação, para trazer potência e fortalecer a maioria da população. Nesta convergência, é importante não incluir, entretanto, práticas relacionadas ao modelo deletério do paradigma dominante.

Para visibilizar o Brasil Profundo, investimos nas epistemologias do Sul. Um conceito baseado na necessidade de compensação aos explorados pelo imperialismo e suas derivações, na melhoria das condições de vida, sem retaliação ou inveja das posições dominantes, pois ampliariam a crise e o sofrimento. As epistemologias do Sul, na sua denúncia sobre as linhas abissais, desafortunadamente moventes e insidiosas, são mantidas pelos modelos de vida classista, racista e patriarcal. Provavelmente falidos e insustentáveis, alternativamente suleiam a educação para disseminar solidariedade e saúde no seu sentido lato, para o equilíbrio de forças geopolíticas em função de um

mundo melhor, sim, para todas as pessoas.

Para um Brasil Profundo e includente, longe da superficialidade, inferioridade e da alienação, propomos uma educação transgressora, como educação do cuidado, do fortalecimento e da coragem para o enfrentamento, ruptura e criação de alternativas contra as forças conservadoras neoliberais, contra o *status quo*, incrustado na exploração, individualismo, consumismo, degradação, insegurança, medo, comodismo, fatalismo. Ademais, a educação popular e ecologia de saberes podem ser entendidas como encontros de práticas sociais dialógicas, portanto, não sendo prescritivas e centralizadas. Tais práticas, ao favorecerem a experiência social e visibilizarem diferentes racionalidades confluem ao paradigma emergente. (SANTOS, 2006; 2010). Além disso, podem se constituir como espaços-tempos para criar juntos, horizontalmente, com as pessoas. E por meio destas formas públicas, democratizantes da educação, propiciar com grupos e coletivos o cultivo de uma comunicação aprendente. Ainda, compreender e criar uma arte do encontro ao lidar com os conflitos, passividades e frustrações, praticando, incorporando, os saberes comunitários do caminho-horizonte da solidariedade.

Nesta intenção, entretanto, buscando sermos críticos e criativos para evitar o otimismo ou pessimismo pedagógico: a educação não pode tudo sozinha, o que não significa decretar a sua impotência. É preciso, por isso, que se providencie condições mínimas de saúde e dignidade que sejam entranhadas no próprio processo educativo. Assim, é mister atuar na politicidade cotidiana em tensão dialética com as políticas de Estado. Consideremos, ainda, que a ecologia de saberes e a educação popular rejeitam os elitismos, cientificismos, bem como os basismos, espontaneísmos e relações políticas demagógicas.

Deste modo, pensamos o contexto brasileiro, discutimos uma epistemologia popular e descolonial direcionada à metodologia transgressora de pesquisa. Nesse sentido, propomos tensionar as relações entre educação, ensino e pesquisa que incentivem, acolham, e dialoguem com os saberes e culturas em suas dinâmicas sociais e existenciais de produção da vida.

Partindo de reflexões situadas histórica e geograficamente, propomos cogitar uma prática coletiva, participante e solidária de educação. Convergindo a educação

popular com a ecologia de saberes, permite-nos pensar a pesquisa com ênfase na autonomia solidária e na emancipação da sociedade, de modo que a pesquisa esta transgrida fronteiras e esteja presente em diferentes lugares, institucionais ou não. Visto que, estas práticas de cunho dialético e dialógico buscam escutar, aprender e ensinar junto às visões de mundo dos sujeitos, problematizando a necessidade de se apropriar criticamente da cultura dominante. Enfim, tais práticas afastam-se do etnocentrismo, transformando a injunção e a interpelação do paradigma dominante em movimentos de justiça e democratização, para conquistar uma realidade mais prudente e decente.

Conceber, mudar e manter uma educação que potencialize avanços no conhecimento, com a inclusão da totalidade da nação para democratizá-lo, como origem e destino mas esferas epistemológicas e sociais. Para isso, é necessário pensar a educação articulada a um mundo mais digno e seguro, reconhecendo e respeitando todas as formas de existências. Ainda, sob a consciência da impossibilidade do capitalismo neoliberal, no seu esgotamento como paradigma dominante, valorizar as pessoas oprimidas e subalternizadas e promover espaços-tempos de emancipação social. Entendemos que a educação, popular, descolonial, transgressora por exigência conflitiva com as injustiças perpetradas, pode construir uma teorização originada de práticas de sentido transformador, justamente porque não nasceram de abstrações e elucubrações umbilicais nossas ou de autores canônicos, ~~e sim~~ mas de reflexões e convergências do ir-e-vir e do vir-e-ir, entre teorização e prática social de ensino, pesquisa e comunicação, processos direcionados a escutar e visibilizar as minorias e pessoas oprimidas no caminho para emancipar a sociedade brasileira, entre si e em suas relações com o planeta.

## Referências

ACCORSSI, Aline; SCARPARO, Helena; PIZZINATO, Adolfo. **La dialogicidad como supuesto ontológico y epistemológico en Psicología Social: reflexiones a partir de la Teoría de las Representaciones Sociales y la Pedagogía de la Liberación.** rev.estud.soc., Bogotá , n. 50, 2014 .

CURIEL, Ochy. **Crítica pos-colonial desde las practicas politicas del feminismo antirracista.** Revista Nómadas, n. 26, 2007.

- FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2003.
- GROSGOUEL, Ramón. **Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas**: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. *In*: Dossiê Saberes Subalternos Contemporânea. v. 2, nº. 2, 2012.
- GUARESCHI, Pedrinho. **Psicologia Social Crítica como prática de libertação**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2012.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- LANDER, Edgardo. **Colonialidade do poder e classificação social**. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- MIGNOLO, Walter. **Desobediência Epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política**. *Cadernos de Letras da UFF- Dossiê: Literatura, língua e identidade*, nº. 34, 2008.
- ORTIZ, Renato. **Imagens do Brasil**. *Revista Sociedade e Estado - Volume 28, nº 3*, 2013. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/se/v28n3/a08v28n3.pdf>. Acesso em: 02/6/2019.
- QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. *In* LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Global, 2014.
- ROSSATO, Ricardo. **Práxis**. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. São Paulo: Graal, 1989.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre a ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente contra o desperdício**

da experiência. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SARTORI, Jerônimo. Educação bancária/educação problematizadora. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Submissão em: 04-07-2019

Aceito em: 12-06-2020