

PESQUISA E ENSINO EM EDUCAÇÃO A PARTIR “DO SUL”: DESCOLONIZAR O ENSINAR E O APRENDER NA AMAZÔNIA

RESEARCH AND TEACHING IN EDUCATION FROM "THE SOUTH": DECOLONIZING TEACHING AND LEARNING IN THE AMAZON

Rafael Ademir Oliveira de Andrade

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Email: profrafaelsocio@gmail.com

Elisangela Ferreira de Menezes

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Email: elisangela.unir@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho fundamenta-se na reflexão prática e teórica dos autores acerca do ensino e pesquisa na Amazônia, especialmente nas Ciências da Educação e o ensino de Ciências Humanas e sua presença nos currículos formativos de ensino superior. Trabalhamos a reflexão a partir “do Sul” ao pensarmos proposições para estas atividades em outra perspectiva epistemológica, que dialogue conhecimentos construídos de e para o local de pensar e escrita e que não submetam tais saberes a uma epistemologia considerada superior para que esta possa “iluminar” os inferiores, o “sul epistemológico” é uma nova perspectiva de construir e pensar a ciência no diálogo igualitário com os povos e grupos outrora subalternizados pela lógica empresarial da colonização. As discussões revisam e apontam exemplos ligados a conceitos marcando assim o próprio processo formativo dos autores. O artigo pretende servir de porta de entrada para outras reflexões e de construções coletivas de saberes, evidenciando já a necessidade deste diálogo para a construção de uma escola e uma academia verdadeiramente democrática.

Palavras-chave: Ensino. Pedagogia decolonial. Educação. Interculturalidade.

Abstract

The present work is based on the theoretical and practical reflection of the authors about teaching and research in the Amazon, especially in the Sciences of Education and the teaching of Human Sciences and its presence in the formative curricula of higher education. We work on reflection from "the South" when we think of propositions for these activities in another epistemological perspective, that dialogue knowledge built to and from the place of thinking and writing and that do not submit such knowledge to an epistemology considered superior so that it can "illuminate" "The lower, the" epistemological south "is a new perspective of constructing and thinking science in the egalitarian dialogue with the peoples and groups once subalternized by the business logic of colonization. The discussions review and point out examples related to the concepts thus marking the own formative process of the authors. The article intends to serve as a gateway to other reflections and collective

constructions of knowledge, showing already the need for this dialogue for the construction of a school and a truly democratic academy.

Keywords: Teaching. Decolonial pedagogy. Education. Interculturality.

Introdução

A questão central que norteia este artigo é a possibilidade de construção de um projeto de emancipação epistêmica que permita a coexistência das diferentes epistemes e formas de conhecimento entre intelectuais da academia, de movimentos sociais ou outras formas de organização que possibilitem o evidenciamento da questão da geopolítica do saber, das distribuições do poder pelo colonialismo em simetria de valores, ou seja, os conhecimentos debatidos em sala de aula ou as metodologias e enfrentamentos da pesquisa devem organizar os saberes em igualdade de valores possibilitando assim a voz efetiva de saberes e vivências renegadas ao segundo plano pela organização social moderna.

Propomos-nos a escrever abordagens “a partir do Sul” como referência à busca por outras epistemologias e reflexões sobre a ciência que não sejam pela organização majoritária e levando em consideração epistemologias antes silenciadas. A própria afirmação norte sul já deve ser superada em sua própria suposição: é preciso pensar epistemologias Suruí, asiáticas, haitianas, Cinta Larga, dentre muitas outras que não desejam, nem podem, serem enquadradas em norte sul, tendência esta já orientada por Mignolo (2007) quando começa a repensar a questão do “ser latino”.

O desenvolvimento destas questões remonta à própria mudança dos autores no que tange ao pensamento sobre as Ciências Sociais e da Educação, demonstrando a intenção de se pensar no espaço de professores e pesquisadores nestas ciências nos seus lócus de produção e diálogo enquanto trabalhadores, amazônidas e mulher. Pensar a descolonização do ensino e da pesquisa em Educação é pensar também a própria descolonização dos agentes que propõem este artigo que mescla aspectos de revisão teórica e enfrentamentos pertinentes sobre a práxis do ensino em suas vivências, diretrizes e currículos.

No decorrer deste trabalho, serão analisadas e apresentadas ao leitor três questões: a (1) questão da herança colonial e o estabelecimento da colonialidade do

poder, onde dissertaremos sobre o estabelecimento de uma colonialidade do poder, em seguida (2) discutiremos acerca da questão de pedagogia decolonial e interculturalidade crítica enquanto proposta de mudança epistemológica sobre a construção dos saberes e um objetivo para a educação e por fim (3) será realizada uma visão multireferencial sobre a questão do ensino e pesquisa em Educação com olhar específico para a marginalização da Amazônia, local de reflexão e escrita deste trabalho.

Concluimos então com o apontamento de perspectivas para o pensar a pesquisa e o ensino a partir do Sul tendo como pontos de ação a gramática da descolonialidade como forma de pensar a partir do outro e a construção dos indivíduos híbridos - que fogem da questão binária proposta pela modernidade eurocêntrica.

Identidades e configurações: A herança da colonialidade

O objetivo desta seção do texto é refletir brevemente acerca da composição dos aspectos histórico sociais do Brasil e de outros países do sul do globo. Essa seção do artigo foi desenvolvida inicialmente no material didático “Guia de Estudos: Diversidade Humana” (ANDRADE, 2017) de autoria de um dos autores. Esse texto é utilizado na graduação de ensino superior em cursos das diversas áreas da divisão do trabalho e estabelece ligação prática com as discussões presentes neste artigo e por este motivo apresentaremos aqui as reflexões iniciais que foram desenvolvidas nesse material didático com algumas reflexões que se somaram após o uso do mesmo em sala de aula e realização de outras leituras, meses após sua publicação. O texto original pode ser encontrado nas referências.

Os aspectos que refletem a colonização do Brasil na configuração atual se iniciam em duas frentes: antes dos movimentos de expansão dos impérios europeus havia a Europa e os demais povos, de milenares culturas e herdeiras dos aspectos culturais daqueles que de alguma forma sobreviveram e se reorganizaram frente aos avanços destes outros invasores de suas terras e modos de viver.

Esses que residiam foram da Europa eram chamados de maias, astecas, incas, axum, ariquem, dentre (muitos) outros. Neste sentido, os grupos que com o desenvolvimento da história seriam divididos entre conquistadores e conquistados, possuíam características biológicas e culturais específicas. Não podemos deixar de

refletir que aspectos radicais dessa forma de colonização se estendem nas mentalidades dos indivíduos e movimentos do Estado brasileiro ao negar direitos e experiências aos povos indígenas e quilombolas, fato confirmado pelo extermínio étnico realizado pelo governo brasileiro que levou à extinção de povos citados no começo deste parágrafo.

Com o contato do europeu com “o outro” se estabelecem relações de dominação, que se pautam na questão racial pois, o que ocorreu naquele espaço histórico foi justamente o contato destas culturas e raças diferentes. O europeu posiciona “os outros” como inferiores e esta lógica é o modelo que serve de base para organização do poder nas Américas e outras regiões do mundo (QUIJANO, 2005).

A ideia de raça foi fundamentada na antítese entre colonizado e colonizador com base em supostas estruturas biológicas e este contato levou à formação de novas identidades, que são agrupadas em contraste ao europeu: bororos, caiapós e ticunas se tornam índios, uma nova organização que tem a Europa como um estilo social superior. Existem relações de poder que superam a geografia e se somam (QUIJANO, 2005).

Essas novas identidades, reconstruídas pela força do poder abusivo do colonizador, - negros, indígenas, mestiços - estavam associadas a espaços sociais subalternos e ocupados na estrutura social, “organizando a sociedade colonial pelo fenômeno da racialidade” (QUIJANO, 2005). Os dominantes, mesmo dentre os mestiços brancos, chamavam-se a si mesmos de brancos, ao passo que nomeavam os demais de indígenas, negros, mestiços, cafuzos e estruturavam também o poder baseado nas relações de gênero e acesso aos bens econômicos. Os elementos que compõem nossa história e a contemporaneidade do Brasil refletem esta organização do mundo colonial e não faltam exemplos, citaremos dois desta herança colonial:

Walter Mignolo (2007) vai debater a construção das elites na América latina a partir da herança do período colonial. Os herdeiros das elites coloniais, mesmo que não biologicamente brancos, são “latinos brancos”, que se opõem aos latinos “não brancos”, ou seja, aqueles que ocupam os espaços desfavorecidos na pirâmide social, tornando permanente e dando novos significados aos processos de colonialidade, como o apoio popular à governos e discursos fascistas, homofóbicos e racistas.

A partir desta questão, podemos pensar: primeiro que a questão da raça é um dos fatores determinantes, mas existem outras categorias sociais que se somam, como um indivíduo que é negro, pobre e mora em regiões periféricas, segundo, que parte da população vai se identificar com os interesses da “elite branca” mesmo que não pertença, ou seja, explorado por ela, características de uma cultura massificada e da dissolução das identidades sólidas, confirmadas pela construção de uma percepção binária da realidade social onde branco/rico, homem/mulher, rico/pobre se encontram em esferas diferentes do “idealismo comum” do homem médio.

Outro exemplo, essencialmente presente na ocupação do espaço rondoniense e uma possibilidade de uso em sala de aula, da colonialidade é o próprio tratamento do Estado brasileiro com a questão indígena na segunda metade do século XX, em especial no período da ditadura militar. Os grupos indígenas de Rondônia, norte do Brasil, sofreram ataques, simbólicos ou físicos, do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) que no caso específico do grupo Cassupá fora colocado, pela 9ª Inspetoria Regional, junto com outros grupos indígenas com o intuito de “aculturar ou civilizar” estes grupos, que na “miscigenação e ocidentalização perderiam suas culturas” (CASSUPÁ, 2000; CUNHA, 2014).

Esta ação de um aparelho ideológico do Estado tinha como objetivo retirar dos grupos seus espaços de construção de saberes e identidades, o que lhes dava consistência para resistir à divisão de suas terras como plano de ocupação do território de Rondônia (ANDRADE, 2017). Ao transformar Cassupá, Suruí, Karitiana em “silvícolas” esses grupos “perdiam” o direito à suas terras tradicionais e então o espaço podia ser ocupado pelo não índio.

Se em Rondônia os grupos indígenas se colocam como opositores ao desenvolvimento do capitalismo, Quijano (2005) aponta que há desigualdade factual na relação dúbia das raças que foram inferiorizadas pelo europeu com o capitalismo e seu desenvolvimento. Ao passo que a colonização estabelece uma nova forma de configuração do capitalismo que se mundializa, os não europeus são “integrados ao desenvolvimento” do capitalismo na forma de escravos ou servos das elites das colônias. Há então uma nova forma de controle sobre o trabalho e a educação desses grupos com o objetivo de padronizar os conhecimentos ali transmitidos, eliminando a possibilidade de resistências. Essas vão existir ao passo que há um reconhecimento das vivências étnicas dos grupos e passa pela ação e prática docente (APPLE, 2017).

Neste capitalismo mundial a raça e o controle do trabalho foram associados ao mesmo tempo em que eram estruturas independentes no que tange à sua existência: tanto o racismo quanto o trabalho existiram independentemente do nível de desenvolvimento do capitalismo.

Inicia se então uma sistemática divisão do trabalho e do acesso aos processos educacionais especialmente aqueles que significam e empoderam os indivíduos, citando como exemplo a América espanhola, Quijano (2005) aponta: no domínio colonial dos espanhóis, os indígenas foram levados à servidão e os negros à escravidão, já os espanhóis poderiam ser comerciantes, artesãos ou agricultores independentes ou mesmo receber salários enquanto a nobreza estava servida de altos postos da administração colonial, tal qual no Brasil. No decorrer do século XVIII os mestiços espanhóis ou mulheres indígenas podiam ocupar espaços dos ibéricos que não eram nobres, especialmente os “mestiços brancos”.

Este exemplo fundamenta a tese que mesmo sendo maioria da mão de obra na produção que alimentava o capital mundial, negros, indígenas, mulheres e não europeus em geral foram excluídos dos benefícios oriundos desta organização das relações de trabalho. Além desta, a forma de “integração” destes povos não europeus ao capitalismo mundial: o trabalho não remunerado imperava nas colônias e alimentava o capitalismo e este, por sua vez, erguia a bandeira da liberdade na fala dos economistas e políticos liberais, algo que se perpetua hoje nas atuações neoliberais dos governos com relação aos processos educacionais e de acesso a outros direitos sociais (APPLE, 2017).

A mesma linha de pensamento afirma que a configuração social que temos na atualidade é fruto destes elementos coloniais: o Brasil de hoje é o reflexo do colonial ao passo que os negros são os que possuem menor escolaridade, menor renda e acesso ao trabalho, dentre outros elementos que se estabelecem na questão da raça, do gênero e da etnia.

Quijano (2005) afirma que as elites que se configuram na contemporaneidade são herdeiros das configurações coloniais e possuem vantagem no mercado mundial, tendo acesso às riquezas das colônias e o trabalho gratuito de negros e indígenas (escravo ou servo). Esta corrente permitiu também o controle das redes de mercado pré-existentes, como China, Índia, Ceilão, dentre outros. Esta configuração permitiu a expansão do domínio do não negro-indígena-mestiço aos espaços de poder no mercado mundial e que elites agrárias, industriais e religiosas

(de orientação judaico-cristã) tenham acesso ao Estado brasileiro e o manipulem para o atendimento de suas intenções, como por exemplo as recentes reformas implementadas pelo governo Temer em 2016-2017.

O controle do trabalho e dos processos educacionais no modelo capitalista, como continuidade da relação educação e trabalho, se deu sobre a lógica da estrutura colonial, essencialmente racializada, no trabalho servil e escravista, heranças ainda não superadas na contemporaneidade, se manifestando no Brasil na forma dos coronelismos, do trabalho escravo rural e urbano, na desigualdade social entre raças, etnias, gêneros, na herança política familiar e na relação do homem médio com a política e os políticos (ANDRADE, 2017). As relações sociais são colonialistas e no que tange à raça e desigualdade, o discurso da democracia (racial ou social) é ainda o mito basilar da interpretação do contexto.

Além do poderio econômico estabelecido desde o momento colonial, se pode afirmar que há um novo padrão de poder mundial que se consolida com o capitalismo e sua expansão que tem como objetivo o controle sobre as formas da subjetividade, da cultura, do ensino e da produção de conhecimento: um dos exemplos que podemos elencar na organização social do Brasil atual é a culpabilidade da crise.

Culpamos a classe dos trabalhadores pela crise ao passo que exigimos que os mesmos “trabalhem e parem de reclamar” como orienta o slogan do governo Temer no início de seu mandato e o brasileiro comum paga a culpa da crise no aumento de impostos e reformas contra populares, tal qual orienta-se o governo norte-americano nos últimos anos do século XXI (APPLE, 2017).

Este controle orienta-se por ações específicas, tais quais (a) a expropriação das comunidades tradicionais de elementos que serviram ao desenvolvimento do capitalismo mundial, (b) a repressão da produção de conhecimento por parte dos colonizados, relegando aos indígenas, negros, ribeirinhos (por exemplo) o local de “subcultura” despojando-os de sua herança intelectual e (c) a religião judaico-cristã como forma de orientação subjetiva e da cultura (QUIJANO, 2005), características do eurocentrismo colonial.

Somando a fala da colonialidade do poder de Quijano, Walter Mignolo (2010) aponta que a matriz colonial do poder se estende por outros âmbitos de forma entrelaçada, atingindo as esferas da economia, da alteridade, da natureza e dos recursos naturais, do gênero e da sexualidade, da existência e subjetividade, se

reproduzindo da tripla dimensão do poder, do saber e do ser e não pode ser indissociada no projeto da modernidade, sendo parte essencial desta.

Este eurocentrismo é a perspectiva que se instaura nas relações de poder do momento colonial e em sua herança, sendo os europeus, nesta lógica, os “criadores” e únicos a estarem na modernidade, uma sociedade laica, racional-científica, secular onde as demais sociedades devem caminhar para este estágio, devem “evoluir” (DUSSEL, 1993) sendo a Europa a produtora original da modernidade. O eurocentrismo se torna essencial ao capitalismo e sua ao passo que se tornou necessário para reorganizar e dominar as culturas e histórias dos subalternos, os não europeus.

Neste eurocentrismo, Dussel (1993) apresenta algumas das características mais importantes para sua compreensão: (a) o dualismo de valores, contrapondo o capital/pré capital, europeu/não europeu, branco/não branco, sempre posicionando os primeiros elementos como superiores ao segundo, (b) a crença no evolucionismo linear, as civilizações caminham de um Estado de natureza para a forma de sociedade moderna europeia, como superior, (c) a naturalização da diferença social a partir da raça e a (d) distorção temporal, onde tudo aqui que não é europeu está situado em um passado cultural, são ultrapassados os grupos que não se antenem à configuração da Europa (ANDRADE, 2017).

É preciso repensar este etnocentrismo colonial nos moldes da atualidade e como estes aspectos refletem essencialmente na produção e ensino dos conhecimentos, especialmente no que tange ao ensino e pesquisa em Educação, prática orientada para a desnaturalização das relações educacionais e a produção do ser social a partir destes processos. Faz-se necessário pensar esta disciplina orientada pelas questões inerentes ao contexto que se manifestam na contemporaneidade, dentro de uma forma de poder específica, de imposição de “uns sobre outros” que se configura no Estado e na sociedade brasileira.

Essas e outras reflexões estabelecidas são análises iniciais para a percepção de mudanças possíveis para os processos educacionais que serão desenvolvidas nos pontos a seguir.

Pedagogia Decolonial e o ensino interculturalista

Tomada no sentido da colonialidade do poder, saber e ser (MIGNOLO, 2010) a educação ocupa-se do papel civilizatório dos seres considerados incivilizados ou selvagens. Desde os apontamentos do estudo do processo de eliminação das culturas indígenas e negras (RIBEIRO, 1995; CUNHA, 2014), da educação religiosa essencialmente pelos missionários pela Companhia de Jesus no período colonial até a relação educação apenas para o trabalho construído na contemporaneidade como herança dos interesses modernos da Europa e do capitalismo mundializado.

Em outras palavras, cabe à educação formal trazer os “fora da luz” para a “luz do saber” que, com o fim da razão iluminista transformou-se na possibilidade de participação dos amplos aspectos da sociedade de consumidores a partir da educação como forma de inserção direta - e o mais rápido possível - no mercado de trabalho, relegando a formação crítica ao segundo plano.

Nesta seção do artigo dialogaremos essencialmente com a professora Catherine Walsh (2015; 2009; 2001) no que tange às discussões sobre uma pedagogia decolonial (ou descolonial) e a fundamentação de uma educação interculturalista crítica (ou de fato). A pedagogia decolonial pensada pela autora fundamenta-se no ensino a partir de outros objetivos que não os descritos acima, atribuídos à razão colonialista e imperialista. Assim, pretendemos dialogar com alguns pontos de sua teoria no que tange à busca por um ensino decolonial e interculturalista.

O primeiro ponto a dialogar é o pensamento-outro enquanto perspectiva educacional, o que significa lutar com a não existência, a existência dominada ou a desumanização daqueles que são considerados fora do projeto de civilização e modernização (WALSH, 2001).

Nos torna evidente a necessidade de dialogar sobre estes aspectos ao passo que os indivíduos considerados “fora” do processo civilizatório são, cotidianamente no Brasil e na Amazônia, considerados “incapazes ou preguiçosos” de/para aprender ou são amarrados em postes ou mortos pelos indivíduos que se consideram “dentro” do processo: são os negros, indígenas, pobres e transexuais que sofrem essas agressões. Logo, pensar a existência do outro e o processo de humanização daqueles que não são considerados humanos, e por isso podem ser mortos, torna-se um dos pilares fundamentais do pensar o outro.

A intenção do pensamento-outro é contestar a concepção, fundamentada no senso comum, de que certos povos não ocidentais ou estratos marginalizados (pelo próprio processo de colonização, como podemos ver na primeira seção deste artigo)

da sociedade não são humanos. O objetivo desta pedagogia é a construção do ser para uma nova visão sobre o outro, de sua condição e de novos saberes e poderes a partir da equalização dos indivíduos na sociedade. O pensamento-outro nos leva à uma ação intercultural enquanto professores e demais agentes sociais envolvidos neste processo de transformação.

Assim, a interculturalidade crítica não é apenas “falar sobre o outro” ou ensinar este outro a viver a partir da lógica colonialista, pois logo o mesmo poderá reproduzir as lógicas de sujeição dos excluídos, explicando por qual motivo o oprimido se regozija da opressão sobre o outro. A interculturalidade crítica propõe a criação de comunidades que possibilitem a integração entre os indivíduos que ajudem a ver o mundo de uma perspectiva “outra”.

A partir de nossa interpretação da perspectiva da autora (WALSH, 2001), percebemos que o ensino que tem a interculturalidade crítica como fundamentos: a criação de um processo dinâmico de relação, comunicação e aprendizagem entre as diferentes culturas em condições de respeito, legitimidade, simetria e igualdade, o intercâmbio constante entre pessoas, conhecimentos, saberes práticos culturais diferentes que neste diálogo de diferenças tendem a estabelecer novos sentidos entre elas, o reconhecimento das desigualdades sociais e não o ocultamento dos mesmos e a criação de novos laços de solidariedade, laços estes destruídos pela organização social contemporânea, especialmente quando pensamos o estado Brasileiro e sua reação violenta aos outros em organização.

Esta interculturalidade não deve partir apenas da simples inserção de representações e culturas marginalizadas, mas a possibilidade de estabelecer falas dentro do processo curricular, de pesquisa e extensão para a fala destes outros povos e formas existências.

Para pensar e (repensar) a pesquisa em Educação e o ensino

O ensino e a pesquisa em educação na perspectiva decolonial pressupõe uma ruptura epistêmica com a postura ética e política de que o saber científico, organizado de forma arbórea e herdeiro das formas tradicionais (por assim dizer, europeia) de organizar e especializar o conhecimento é o saber legítimo e único a ser estabelecido como “verdadeira ciência”, é romper com a ideia de que a fala dos

seres subalternizados pela organização social moderna são “ciências menores ou não ciências.

Esta forma de rompimento pressupõe alguns aspectos fundamentais, dentre eles a noção de que partimos de uma neutralidade objetiva, que o cientista é um sujeito acima de tudo racional e que se encontra acima dos saberes locais que, estão essencialmente marcados por questões de gênero, raça, classe, questões estas que foram relegadas a segundo plano em nome de uma padronização da organização dos espaços de poder desde o tempo colonial.

Para a leitura deste artigo devemos pensar que o pensamento decolonial, assim como uma pedagogia desta “natureza ou forma” busca remover o sujeito epistêmico do olhar essencialmente neutro e de aparência superior aos demais.

Logo, a esta forma de pesquisa devemos debater a questão da descolonização do pensamento nas ações do pesquisador e do professor. Descolonizar a prática docente e a pesquisa não significa colocar saberes acima dos outros, mas visibilizar as formas de pensar, as filosofias, as artes, as formas de viver que antes eram subalternizada, que passam pela neutralidade epistemológica, negando estas outras formas de saberes que não dialoguem diretamente com os paradigmas científicos orientados, organizados e defendidos pela academia que se posiciona, assim como seus agentes, como únicos produtores do saber.

Esta forma de pensar não busca estabelecer um conflito entre “sul e norte”, ou entre forma europeia e latino-americana de pensar, por exemplo, mas romper com o pensamento binário estabelecido na construção dos saberes científicos, do ensino e dos constructos sociais na sociedade contemporânea e discutir a naturalização da forma colonial de explicar categorias sociais, especialmente pela lógica binária.

Assim, a partir de Boaventura (2000) pensamos que a mudança de paradigma nestas práticas pressupõe por parte do docente e pesquisador um crítico olhar sobre os contrastes históricos e sociais que se constituem como práxis racional da violência e dialogar com os conhecimentos que são produzidos às bordas da globalização hegemônica ao passo que o trazemos para o centro das discussões em sala de aula e nas produções científicas.

Esses contrastes e conhecimentos relatam essencialmente a estrutura pós-colonial em que se organizam os espaços contemporâneos, dentre eles o espaço do

ensinar e pesquisa em educação que tendem a marginalizar as discussões sobre raça, gênero, sujeição de corpos e saberes.

Em recente pesquisa orientada pelo autor deste artigo (VIEIRA & ANDRADE, s/d), ainda não publicada, fora percebido que os cursos de formação superior em Ciências Exatas, Engenharias e Ciências Sociais Aplicadas na Universidade Federal de Rondônia apresentam de 1 a 5 por cento de disciplinas de formação humana em suas matrizes curriculares, com ementas generalistas e de saberes considerados “clássicos” sem o diálogo com questões relacionadas à gênero, raça, imigração ou outros aspectos emergentes da violência estrutural herdada do período colonial. As disciplinas que discutem gênero e raça na Universidade Federal de Rondônia não chegam à uma dezena e estão essencialmente centradas nos cursos de graduação em Ciências Humanas.

Neste aspecto é preciso que pensemos então nas possibilidades do professor agir enquanto orientador destes debates e direcionamos nosso pensamento à formação de professores. Em que medida professores formados a partir de uma ciência e ensino centrados no saber arbóreo, binário e centrados em epistemologias neutras poderão debater, sem o diálogo necessário, os aspectos da herança colonial? Se torna necessário pensarmos a formação do professor também neste sentido.

Um dos elementos que fazem parte desta pesquisa e educação “a partir do Sul” é o desafio de produzir conhecimento a partir da periferia da Amazônia. Ressalta-se que “a partir” não significa sobre ou para, mas pelo olhar específico dos agentes e elementos que constituem o que se chama Amazônia. Sobre as disciplinas, ainda neste contexto de dialogar a Amazônia, afirma Fernandes (2013) que torna-se necessário criar uma agenda comum de saberes não colonizados que dialoguem com os problemas internos, com nossas alteridades, saberes, temporalidades, alternativas e espacialidades. Logo, não se pode pensar um ensino híbrido ou com o rompimento epistemológico proposto neste e em muitos outros trabalhos a partir da eleição de saberes centrados fora das especificidades culturais e interpretativas do contexto amazônico.

Resgatando o que fora interpretado na pesquisa sobre o currículo de formação humana na Universidade Federal de Rondônia é possível perceber que ao menos esta instituição está afastada, com exceção das formações em ciências humanas, que dialoguem os saberes não colonizados e as disciplinas de Sociologia,

Filosofia e Antropologia ainda pautam suas ementas e planos de disciplina - dispostos nos projetos pedagógicos - com saberes binários que tratam de classes, sexos e mentalidades antagônicas com difícil possibilidade de discursos outros.

Fernandes (2013) resgata o conceito de campo de Pierre Bourdieu para descrever as intempéries que os interessados terão que enfrentar na mudança de paradigmas tanto para o ensino quanto para a pesquisa no que tange à esta nova percepção e postura epistemológica a partir do outro. O conceito de campo define, dentre outras orientações, o movimento do poder dos campos dos saberes, sempre penetrados pelos campos do poder e da economia o que já influenciam em sua autonomia, que produz e reproduz em seus membros crenças que são reproduzidas pelos seus próprios participantes.

Logo, o docente e pesquisador que busca por espaços de debate sobre estes saberes subalternizados deve disputar com os demais membros do campo os espaços de produção destes saberes e crenças e a partir daí, reproduzir internamente seu próprio conjunto de crenças. Esse novo pensar sobre o ensino e pesquisa em Educação levará a uma disputa interna ao campo dentro dos limites de busca e interesses dos objetivos internos do campo social, logo, é preciso agir dentro do campo da pesquisa e ensino a partir dos interesses de produção e propulsão do saber científico, sendo o giro epistemológico o elemento fundamental da busca pelo espaço dentro do campo.

Assim, pensar o ensino, a pesquisa e a formação de professores a partir de saberes e prática dos outros tendo como ponto de partida suas falas, territórios, saberes e configurações existenciais requer perguntar, para docentes e formadores: qual o espaço destes saberes nas suas construções e falas docentes? Quais saberes, autores, locais fazem parte de seus pressupostos didáticos e teóricos? Se existe, como se estabelece o diálogo entre docentes e os espaços de construção do saber? Como, em conjunto, podemos pensar a construção de um conhecimento que relaciona “nós e eles” não como dicotomias, mas como singularidades relacionadas? É preciso que a própria pesquisa em educação fundamente os limites e potencialidades deste discurso dentro das instituições de ensino da educação básica e superior.

E significa perguntar também - antes, junto, depois - aos movimentos sociais, grupos organizados, indivíduos e agentes educacionais sobre a possibilidade de criarmos um novo currículo que dialogue com as questões que se originam das

práticas locais e destes grupos outros que não fazem parte da coluna acadêmica europeia centrada na razão quase maniqueísta do certo/errado, direita/esquerda, dentro/fora.

Recuperando a escrita de Fernandes (2013) acreditamos que é preciso buscar o espaço para os conteúdos locais e seus atores que praticamente não existem, pois, os conteúdos debatidos e legitimados pelo campo educacional são universalistas e hegemônicos, fazendo com que as questões e saberes locais se tornem elementos que devem ser iluminados pela ciência “pura”.

Conclusão: a gramática da descolonialidade e o pesquisador híbrido

O objetivo deste trabalho é suscitar discussões a partir de um local específico: o ensino e a pesquisa em Educação a partir da análise do autor enquanto docente e pesquisador na Amazônia e de disciplinas de formação humana e desnaturalização da sociedade, percebendo estes espaços de escrita e vida como espaços de resistência aos avanços de um “neocolonialismo” que persiste na divisão internacional do trabalho assim como dos bens oriundos deste trabalho e a utilizar a educação enquanto instituição social para o desenvolvimento destas intenções de controle pela padronização do pensamento dos que precisam se inserir no mercado de trabalho e na formação moral das crianças e jovens.

Logo, à guisa de conclusão deste artigo, elenco duas formas de pensar/ser/fazer. A gramática da descolonialidade (Mignolo, 2010) em que o professor e o pesquisador se abre para o aprendizado contínuo a partir do outro, tendo em si uma responsabilidade científica e ética para com as diferentes formas de vida que rizomaticamente escapam da organização binária da modernidade, que por sua vez não explicam a complexidade da realidade, pois esta escapa à esta simples organização.

Nessa gramática é preciso compreender e possibilitar a fala dos subalternos a partir do contexto e do local de fala destes indivíduos e movimentos e ser um agente que fomenta o ecoar destes discursos que rompem com o cenário conservador e neoliberal que se estabelece sobre a educação na forma de reformas do ensino médio e projetos de “libertação das escolas” de “ideologias de gênero e comunistas”.

A outra proposta é a discussão e reconhecimento sobre a produção liminar, produção do conhecimento que tem como objetivos a formulação de teorias a partir

do terceiro mundo e outras sociedades/culturas do sul epistemológico do mundo, não negar os saberes “do Norte”, mas ser um interlocutor em simetria a estes saberes e estabelecer um diálogo entre os resistentes como possibilidade de fala dos subalternizados pelo processo de colonização e neocolonização.

O pesquisador, não apenas o em Educação, enquanto um fomentador do pensamento híbrido ao desorganizar o mundo que se estabelece em dicotomias excludentes. A diferença colonial é entendida por Mignolo (2007) como pensar a partir das ruínas deixadas pela experiência colonial, das experiências e margens criadas pela colonialidade do poder na organização do mundo moderno, de reconhecer conhecimentos que superem a modernidade europeia, transmodernos, em suas diferentes formas de ser, saber e poder.

Este trabalho representa a reflexão teórico-prática dos autores em descolonizar as suas práticas enquanto docentes e pesquisadores e demonstra um percurso formativo delineado pelo encontro com os interlocutores citados no trabalho. A ruptura epistemológica, o que representa sair do espaço tradicional de “organizador ou revelador da verdade” sobre o objeto de ensino/pesquisa é um movimento intenso e um posicionamento ético e político do pesquisador e professor. Mesmo falando sobre tantas outras vozes é preciso refletir não sobre o silenciar, mas sobre somar vozes à do docente/pesquisador e sobre somar sua voz à dos excluídos e silenciados.

Referências

- ANDRADE, Rafael Ademir Oliveira de. **Guia de Estudos: Diversidade Humana** (material didático). Porto Velho: Centro Universitário São Lucas, 2017.
- APPLE, Michael. **A Educação pode mudar a Sociedade?**. Tradução de Lilian Loman. Petrópolis: Vozes, 2017.
- CLÓVIS CASSUPÁ. Clóvis Cassupá. In: MACIEL, Márcia Nunes. **A Construção de uma identidade: História Oral com os Cassupá**. Porto Velho: Monografia, 2000.
- CUNHA, Eliaquim Timóteo da. **Em busca da vida de índio: Um estudo sobre as mudanças sociais pensadas pelo grupo Cassupá em Rondônia**. Apresentação de trabalho na 29º RBA (Reunião Brasileira de Antropologia), 2014.
- DUSSEL, Enrique. 1492: **O encobrimento do outro: A Origem do Mito da Modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FERNANDES, Estevão Rafael. Ensino de Filosofia e cultura amazônica. Uma apologia aos saberes periféricos. In Danner, Leno Francisco. **Ensino de Filosofia e Interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Editora Fi, 2013.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do Saber, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

MIGNOLO, Walter D.. **La Idea de América Latina: La Herida Colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.

_____. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Argentina: Ediciones del signo, 2010.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: A formação e o Sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência- para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política de transição paradigmática**. São Paulo: Cortez, 2000.

VIEIRA, Dryele Rodrigues; ANDRADE, Rafael Ademir Oliveira de. **Precarização da formação humana: análise de matrizes curriculares de cursos de nível superior**. Não publicado, S/d.

WALSH, Catherine. Sobre el género y su modo muy otro. In ACOSTA, Alberto. **Alternativas descoloniales al capitalismo colonial**. Buenos Aires: Del Signo, 2015.

_____. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**. Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Abya Yala, 2009.

_____. **La Educación intercultural en la educación**. Peru: Ministério de Educación. (Documento de trabalho), 2001.