

Educação: conceitos, características e fundamentos epistemológicos na perspectiva sistêmica, emancipatória e decolonial

Education: concepts, characteristics and epistemological foundations in a systemic, emancipatory and decolonial perspective

Educación: conceptos, características y fundamentos epistemológicos en una perspectiva sistémica, emancipadora y decolonial

Fernando de Almeida Silva
Secretaria Estadual de Educação - BA
fernando_leia@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4826-350X>

Cristiane de Magalhães Porto
Universidade Tiradentes – Aracaju/SE
crismporto@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5622-030X>

RESUMO

O artigo trata da 'educação: conceitos, características e fundamentos epistemológicos na perspectiva sistêmica, emancipatória e decolonial'; seu objetivo é definir as categorias fundantes da educação na perspectiva sistêmica, emancipatória e decolonial, discorrendo sobre a polissemia que envolve o conceito 'educação/educações' e os processos educativos contemporâneos. Pesquisa qualitativa que opta por realizar uma revisão narrativa de literatura (método bibliográfico). Indica a Teoria da Cooperação aplicada à educação de Humberto Maturana (1928-2021); as epistemologias sobre educação de Carlos Rodrigues Brandão, Boaventura de Sousa Santos, Enrique Dussel; e o humanismo na educação, como forma de superar as práticas que levam à competição, coisificação e negação dos educandos em seus distintos processos educativos. Os resultados evidenciam a relevância das epistemologias de educação enquanto prática social colaborativa em defesa da igualdade, tolerância e reconhecimento do outro; uma educação humanizadora para a sociedade no século XXI.

Palavras-chave: Educação. Sistema. Emancipação. Decolonial.

ABSTRACT

The article deals with 'education: concepts, characteristics and epistemological foundations from a systemic, emancipatory and decolonial perspective'; its objective is to define the founding categories of education from a systemic, emancipatory and decolonial perspective,

discussing the polysemy that involves the concept 'education/educations' and contemporary educational processes. Qualitative research that chooses to carry out a narrative literature review (bibliographic method). Indicates the Cooperation Theory applied to education by Humberto Maturana (1928-2021); the epistemologies on education of Carlos Rodrigues Brandão, Boaventura de Sousa Santos, Enrique Dussel; and humanism in education, as a way of overcoming practices that lead to competition, objectification and denial of students in their different educational processes. The results highlight the relevance of education epistemologies as a collaborative social practice in defense of equality, tolerance and recognition of others; a humanizing education for society in the 21st century.

Keywords: Education. System. Emancipation. Decolonial.

RESUMEN

El artículo aborda "la educación: conceptos, características y fundamentos epistemológicos desde una perspectiva sistémica, emancipadora y decolonial"; su objetivo es definir las categorías fundacionales de la educación desde una perspectiva sistémica, emancipadora y descolonial, discutiendo la polisemia que involucra el concepto educación/educaciones y los procesos educativos contemporáneos. Investigación cualitativa que opta por realizar una revisión narrativa de la literatura (método bibliográfico). Señala la Teoría de la Cooperación aplicada a la educación por Humberto Maturana (1928-2021); las epistemologías sobre educación de Carlos Rodrigues Brandão, Boaventura de Sousa Santos, Enrique Dussel; y el humanismo en la educación, como forma de superar prácticas que conducen a la competencia, cosificación y negación de los estudiantes en sus diferentes procesos educativos. Los resultados resaltan la relevancia de las epistemologías educativas como práctica social colaborativa en defensa de la igualdad, la tolerancia y el reconocimiento del otro; una educación humanizadora para la sociedad del siglo XXI.

Palabras clave: Educación. Sistema. Emancipación. Decolonial.

Introdução

Os saberes que atravessam a existência humana e todo o processo de construção de ideias, crenças e valores resultam das diversas maneiras e/ou modelos educacionais (formal, informal e não-formal) que perfazem a história da humanidade. Fenômeno complexo e heterogêneo, difusa nos modos de vida e grupos sociais, a educação está presente em todas as experiências genuinamente humanas. É preciso, pois, elucidar o reconhecimento da dignidade de cada indivíduo e efetivar uma proposta de educação que seja capaz de pensar o sentido da vida e do ser-no-mundo, uma prática social colaborativa para as relações intersubjetivas no século XXI.

Definir as categorias fundantes da educação na perspectiva sistêmica, emancipatória e decolonial, objetivo requerido para esse estudo, não é uma aporia simples de ser resolvida, sobretudo quando a precarização das relações intersubjetivas (mercantilismo, competição, coisificação e negação do outro) tem fragilizado os processos e práticas educativas contemporâneas. A opção por uma revisão narrativa de literatura (método bibliográfico) nos parece ser o caminho mais adequado para cumprir o objetivo proposto na pesquisa.

As práticas e processos educativos emancipatórios e decoloniais são manifestações legítimas de 'educações' para a vida, sistemas constituídos de subsistemas interligados entre si pela multiplicidade de espaços e agentes socioculturais. A educação, nesse sentido, não deve estar dissociada da vida; ao contrário, deve ecoar sua voz em defesa da igualdade, tolerância, respeito às diferenças, justiça social e, efetivamente, combater o discurso de ódio através da promoção de uma cultura de solidariedade e paz.

A Teoria da Cooperação aplicada à educação desenvolvida por Humberto Maturana (1928-2021), juntamente com as epistemologias defendidas por Carlos Rodrigues Brandão, Boaventura de Sousa Santos, Enrique Dussel, entre outros, constituirão a revisão de literatura que será utilizada para definir as categorias fundantes da educação na tríade sistêmica/emancipatória/decolonial.

Os resultados da pesquisa, ainda que careçam de mais estudos, vão evidenciar a importância da educação enquanto prática social colaborativa, um reencontro dos seres humanos com suas relações intersubjetivas. Uma educação colaborativa, sob a égide de uma prática humanizadora, favorece a atitude de escuta do outro, promove o diálogo, compartilhar ideias, e evoca o respeito e tolerância na construção do conhecimento.

Metodologia

A premissa defendida de que não há uma única forma ou modelo de educação, (BRANDÃO, 2002), justamente por se tratar de um fenômeno que ultrapassa os limites da história e das realizações humanas ao longo dos tempos, justifica a opção pelo método de revisão narrativa de literatura (método bibliográfico) para o presente artigo.

As categorias fundantes da educação nas perspectivas sistêmica, emancipatória e decolonial serão definidas através do universo de significados, crenças e valores que caracterizam uma pesquisa qualitativa (MINAYO, 1995). O percurso teórico-metodológico compreenderá leitura de livros e artigos científicos disponíveis nos diversos repositórios

acadêmicos e plataformas digitais, identificando as contribuições que se relacionam ao objeto a ser investigado.

Os autores selecionados para a revisão de literatura (Brandão, Maturana, Boaventura, Dussel, entre outros), dada a relevância de seus estudos, servirão de aporte teórico para que o objetivo indicado na introdução seja contemplado. O critério de inclusão de obras/autores está condicionado à compreensão de educação enquanto prática social destinada a promover a emancipação dos educandos e efetivar a humanização dos processos e práticas educativas contemporâneas.

Educação ou Educações: uma prática social em construção

O fenômeno da educação remonta às civilizações mais antigas de que se tem conhecimento e se estende à sociedade contemporânea como manifestação essencialmente humana, fundamental ao desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. Entre isso e aquilo ou o contrário de tudo (BRANDÃO, 2002), sublinhamos que a educação é um acontecimento da vida em múltiplos espaços e tempos; vida não afastada do todo, mas de sujeitos individuais afetados pelos aspectos sócio-político-econômico e cultural (MORIN, 2011) em que são inseridos ou nasceram inseridos.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (BRANDÃO, 2002, p. 3).

A premissa de que ninguém pode escapar da educação sustenta o entendimento sobre as ações educativas como práticas sociais formais, informais e não-formais que perfazem os saberes que constituem a vida dos seres humanos. De acordo com Brandão (2002, p. 6), é “vida que transporta de uma espécie para a outra, dentro da história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história da espécie, os princípios através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser”.

Na interface das relações entre os agentes educativos, a educação vai se construindo nas categorias do ouvir e do falar por meio das experiências interpessoais, podendo ser caracterizada como exercício de diálogo entre iguais e diferentes (GADOTTI; FREIRE;

GUIMARÃES, 1995), embora não seja negada a existência de conflitos. O processo de transmissão ativa do conhecimento deve ser estendido à realidade social (LIBÂNEO, 1994), como agente de transformação dessa mesma realidade e manifestação das subjetividades comunitárias.

A rede de trocas de símbolos e padrões culturais realizadas no interior de uma comunidade, como indica Brandão (2002), resultado de práticas sociais de ensino e aprendizagem, pode ser entendida como educação, cuja função é humanizar o ser humano. Que pese o contraditório, “humanizar parte da ideia de dar a condição humana, ou de humanizar-se, ou seja, um retorno às suas características humanas, ou mesmo uma aquisição delas” (SUANNO, 2021, p. 92).

Os estudos sobre educação têm evidenciado a necessidade de definir suas categorias fundantes, embora não tenham a pretensão de universalizar um conceito, muito menos, determinar este ou aquele modelo. Como invenção humana e inevitável (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995), a educação, “pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida” (BRANDÃO, 2002, p. 3). Considerando essa hipótese, urge discutir sobre as ‘educações’ formal, não-formal e informal que atravessam as trajetórias de homens e mulheres imersas em uma sociedade cada vez mais plural e desigual.

a) **Educação Formal** – A terminologia formal¹ aplicada à educação sugere a legitimação dos saberes desenvolvidos nos espaços escolares, universidades e instituições de pesquisas validadas historicamente pela sociedade por meio de relações impessoais e institucionalização do saber burocrático. No entanto, “não é incomum encontrarmos, em diferentes espaços sociais, discursos construídos em defesa dos processos educacionais que neles habitam” (FERREIRA; SIRINO; MOTA, 2020, p. 586). O conhecimento produzido nos espaços formais, segundo Boaventura de Sousa Santos (2009), deve dialogar com o conhecimento do senso comum, propondo tanto iluminá-lo, quanto ser iluminado por ele.

As pesquisas indicam que a questão central sobre a educação formal é a pretensa superioridade sobre as outras possibilidades de conhecimento, o que não é consensual. Para Brandão (2002, p. 6) “a educação existe mesmo onde não há escola e por toda parte podem

¹ Refere-se a tudo o que implica uma forma, algo inteligível, estruturado; modo como algo se configura (LIBÂNEO, 2018).

haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado”.

Propondo romper as fronteiras rígidas entre o formal, não formal e informal, Gadotti (2005) afirma que é necessário reconhecer as contribuições da cada setor da sociedade na materialização do direito à educação, em espaços e tempos diferenciados. Sobre a educação formal, pontua que ela tem “objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades” (GADOTTI, 2005, p. 2).

Analisando as modalidades de práticas educativas e organização do sistema educacional, “a educação formal seria, pois, aquela estrutura, organizada, planejada intencionalmente, sistemática” (LIBÂNEO, 2018, p. 81). Contudo, é importante ressaltar, conforme Libâneo (2018), que onde existe ensino, seja ele escolar ou não, existe educação formal (educação de jovens e adultos, educação sindical, educação profissional), justamente pela intencionalidade, sistematicidade e planejamento.

b) Educação Não-Formal – A educação não-formal pode ser caracterizada como “atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas” (LIBÂNEO, 2018, p. 82). Segundo Gohn (2006), trata-se de um processo com várias dimensões, que tem como categoria central uma pedagogia social, onde as pessoas aprendem ‘no mundo da vida’, compartilhando as experiências em espaços coletivos cotidianos.

O reconhecimento da educação não-formal surge em meados do século XIX, com a evidência de que existem outros ambientes educacionais (família, igrejas, instituições religiosas, organizações não governamentais, centros culturais, praças, teatros, entre outros) além da escola (FERREIRA; SIRINO; MOTA, 2020, p. 589). Embora não sejam organizados nos mesmos moldes, discorre Gohn (2006), atuam sobre as subjetividades coletivas e formação da cultura política, favorecendo os laços de pertencimento sociocultural.

A não-formalidade de algumas práticas educacionais, conforme Ferreira, Sirino e Mota (2020), estão destacadas nos âmbitos da formação ligada ao trabalho, nos espaços de cultura e lazer, na Educação Social e dentro da própria escola. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação abrange “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas

manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 4).

A educação não-formal capacita os indivíduos a tornarem-se cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo (GOHN, 2006, p. 2).

Os aspectos simbólicos que conferem sentido às ações humanas fundamentam as práticas não-formais de educar. Contudo, adverte Libâneo (2018), é preciso superar o equívoco de sacrificar a escola e/ou a universidade em detrimento de formas alternativas de educação.

c) **Educação Informal** – A educação informal está articulada aos saberes desenvolvidos na vida cotidiana dos indivíduos, um acontecimento real que vagueia entre as práticas educativas formais e não-formais. Parece estranho e confuso, mas é aquela que acontece no processo de socialização dos indivíduos (GOHN, 2006). “Os sujeitos, ao se depararem com o mundo concreto, são convidados de forma consciente ou inconsciente a organizar seu raciocínio de forma lógica sobre o mundo, utilizando dois princípios básicos de juízo: o de realidade e o de valor” (FERREIRA; SIRINO; MOTA, 2020, p. 591).

Segundo Libâneo (2018, p. 82) “o termo informal é mais adequado para indicar a modalidade de educação que resulta do ‘clima’ em que os indivíduos vivem, envolvendo tudo o que do ambiente e das relações sócio-culturais e políticas impregnam a vida individual e grupal”. É importante ressaltar, conforme o autor, que é uma modalidade que não é intencional, muito menos, institucional: a primeira, ver a educação apenas como prática social dissolvida nos movimentos sociais; a segunda, ao contrário, restringe a educação apenas ao âmbito escolar.

Independentemente dessa ação ser considerada pela epistemologia do conhecimento como manifestações do que poderíamos chamar de “ciência” ou “filosofia”, essa estruturação de conhecimento de mundo tem a sua raiz no empírico produzido pelos indivíduos em seus grupos de origem. Assim sendo, a educação dada de forma livre e autônoma dos cânones das instituições formais, embora esteja subjugada às pretensões dos grupos particulares, são conhecimentos válidos e fundantes da construção de um pensamento que acompanhará o indivíduo mesmo que ele participe de outros espaços educacionais constituídos como formais ou não (FERREIRA; SIRINO; MOTA, 2020, p. 591).

Quanto à finalidade da educação informal, é preciso dizer que sua função, como já

indicamos anteriormente, é socializar os indivíduos por meio de um conjunto de hábitos, atitudes, comportamentos e valores presentes em sua existência. Um dos atributos dessa modalidade é o “passado orientando o presente” (GOHN, 2006, p. 2).

Uma compreensão ampla de educação enquanto prática social em constante processo de transformação, é condição para superar a dualidade entre ensino e aprendizagem, entre educador e educando e, principalmente, entre os saberes formais, não-formais e informais. Torna-se imperativo defender as educações, que segundo Brandão (2002), estão misturadas com a vida; e promover a humanização das relações intersubjetivas que constituem os processos educativos na sociedade contemporânea.

Percurso da educação

Repensar o processo civilizatório, que entre outras características, tem precarizado as relações intersubjetivas² e, conseqüentemente, as práticas educativas contemporâneas, pressupõe elucidar o reconhecimento e a dignidade dos indivíduos nessa mesma sociedade. A educação de caráter utilitarista, ao disseminar a morte da intersubjetividade (TEDESCO; STRIEDER; LAGO, 2017), fragiliza a aprendizagem e reduz o ensino à condição de produto mercadológico.

O percurso da educação deve ser construído sobre objetivos e finalidades que correspondam a defesa da vida, seja ela humana ou não; ao cuidado do outro, do ecossistema e da justiça social entre as pessoas. Embora a pauta seja legítima, Moraes (2010) considera que algumas aporias precisam ser discutidas:

Apesar do grande desenvolvimento científico e tecnológico, porque a civilização ocidental continua tão insensível ao subdesenvolvimento humano? Por que continuamos permitindo a expansão da geografia da fome, a explosão da pobreza e a falta de moradia e de condições mínimas de trabalho? Porque o desenvolvimento material de nossa civilização continua provocando tanta degradação meio-ambiental de natureza ecossistêmica? Por que somos cada vez mais individualistas e menos solidários? (MORAES, 2010, p. 1).

Os estudos já realizados ou mesmo aqueles que ainda estão em andamento evocam uma concepção de educação que resgate a ‘pedagogia da responsabilidade’ (DELORS, 1996).

² Relações que ocorrem ou se efetivam entre os sujeitos humanos, podendo ser estabelecidas entre dois ou mais sujeitos (DICIO, versão atualizada, 2022).

Conforme Suanno (2021), precisamos de práticas educativas de liberdade de escolha, de relações sociais adequadas à saúde, ao bem-estar, à segurança e ao respeito humano.

Os relatórios da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI da UNESCO já indicou questões que parecem ter sido superadas, mas que ainda hoje continuam no âmago da educação (DELORS, 1996). São elas: a tensão entre o global e o local, entre o universal e o singular, entre o longo prazo e o curto prazo, entre a indispensável competição³ e o respeito pela igualdade de oportunidades, entre o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação do homem e, por fim, a tensão entre o espiritual e o material.

a) Precarização das relações intersubjetivas nos processos e práticas educativas

A definição de ‘precário’ refere-se às péssimas condições de algo que não é capaz de alcançar o seu propósito, cuja fragilidade gera instabilidade e incerteza (DICIO, 2022). Aplicado à educação, é a negação das relações entre os sujeitos educativos por meio da competição e da mercantilização do saber tão visível na nossa sociedade hodierna.

De acordo com a professora Marina Campos de Avelar Maia (2019), reafirmando o princípio constitucional, a educação deve ser assegurada pelo Estado e é direito de todos. No entanto, observa a pesquisadora, “já se vive um processo de redução do ensino a um comércio, que não leva em conta a universalização, o desenvolvimento das pessoas e o fim das desigualdades” (MAIA, 2019, p. 34). É importante pensar, segundo a autora, que não se trata de estigmatizar as instituições privadas de ensino, mas discutir como elas estão lidando com as pessoas, sujeitos de direitos, cujo desenvolvimento deve ser pleno.

A mercantilização da educação é o tratamento da educação como mercadoria e não um direito, ou como um setor a ser explorado economicamente através de uma série de serviços. Isto tem se tornado possível por uma mudança de paradigma sobre a educação, sobre sua função na sociedade e sobre quem seja responsável por ela (MAIA, 2019, p. 34).

Os processos e práticas educativas advindas de relações intersubjetivas precárias tendem a colocar o lucro acima das preocupações sociais em detrimento de métricas e rankings de eficiência (MAIA, 2019). “Numa lógica de mercado, é comum que a competição

³ A suposta ‘competição indispensável’ indicada nos relatórios da UNESCO constitui-se como uma forma de negar o outro, porque a vitória de um supõe a derrota do outro (MATURANA, 2002).

seja valorizada, muitas vezes atrelada ao financiamento” (MAIA, 2019, p. 37). Segundo Maturana (2002), educar para a competição é negar o outro, pois não existe a competição sadia defendida pelo mercado.

A competição é um fenômeno cultural e humano, e não constitutivo do biológico. Como fenômeno humano, a competição se constitui na negação do outro. Observem as emoções envolvidas nas competições esportivas. Nelas não existe a convivência sadia, porque a vitória de um surge da derrota do outro. O mais grave é que, sob o discurso que valoriza a competição como um bem social, não se vê a emoção que constitui a práxis do competir, que é a que constitui as ações que negam o outro (MATURANA, 2002, p. 13).

O lucrativo mercado da educação (SOUSA, 2019) produz “uma nova cisão social entre quem tem o direito de ter acesso a um serviço transformado em investimento à sua inserção social pela exploração ou não” (CATINI, 2019, p. 22). O direito que antes era de todos, passa a ser de alguns privilegiados, sobretudo, daqueles providos de recursos financeiros.

A precariedade de reconhecimento não pleno do outro (VAZ, 2002), também aplicadas à educação, são baseadas em critérios de utilidade, eficácia, produtividade e consumo. Parece ser possível afirmar, diante de tudo que fora discutido, que a precarização das relações intersubjetivas implica uma suposta desumanização do ser humano, sobretudo, quando o reduz à condição de objeto ou mercadoria.

Ensinar para humanizar a sociedade é responsabilidade da educação, e isso se efetiva por meio de práticas que defendam à vida, dignidade, diversidade e justiça social (SUANNO, 2021). Para Suanno (2021, p. 97) “os processos educativos podem ter diversas funções em detrimento da ideologia que os antevêm, mas que podem ser libertadores”. Quando se ensina para a desigualdade e/ou competição, fragiliza-se não apenas as práticas educativas, mas o próprio ser humano e o conjunto de relações intersubjetivas que o constitui.

b) Teoria da Cooperação aplicada à Educação

O desenvolvimento de uma teoria da cooperação aplicada à educação vem sendo discutida por diversos autores, embora se reconheça a carência de pesquisas no campo educacional (NETO, 2021). Antes mesmo de aplicar o conceito ‘cooperação’ à educação, faz-se necessário defini-lo como “ação de cooperar, de auxiliar e colaborar, prestando ajuda ou

auxílio; dar contribuição para; colaboração ou contribuição” (DICIO, 2022).

Humberto Maturana (1928-2021), um dos maiores expoentes da neurobiologia chilena, indica que o modo de vida estabelecido em nosso processo civilizatório é insustentável, pois o outro não é respeitado como legítimo outro na convivência (MATURANA, 2002). Para Naputano e Justo (2018), a Biologia do Conhecer ou Autopoiese, teoria defendida por Maturana para superar a tensão entre o biológico e o social, revela elementos que podem ser aplicados à educação, justamente por reconhecer a importância das experiências humanas como promotoras de conhecimento.

Descrever a teoria não é objetivo do artigo, contudo é necessário defini-la, a fim de extrair as contribuições e aplicá-las à educação. A Biologia do Conhecer, conforme Magro e Paredes na apresentação da obra 'Cognição, Ciência e Vida Cotidiana' de Humberto Maturana “é um modo de ver a fenomenologia dos seres vivos em geral e dos seres humanos em particular, espantosamente produtiva para responder, no âmbito da ciência, a questões que hoje vêm sendo tidas como inadiáveis” (MATURANA, 2001, p. 13).

Dando ênfase aos fenômenos sociais, Maturana afirma que sua abordagem “é uma explicação do que é o viver e, ao mesmo tempo, uma explicação da fenomenologia observada no constante vir-a-ser dos seres vivos no domínio de sua existência” (MATURANA, 2001, p. 13). Para Rossetto (2008) é uma biologia do social, porque o ser humano não existe fora do social; as questões genéticas apenas preparam o homem, mas não o podem determinar; e as interações entre os indivíduos constituem o social, mas o social é o meio onde esses indivíduos se realizam como indivíduos.

Os elementos para o desenvolvimento de uma Teoria da Cooperação aplicada à Educação estão presentes na convivência humana. Maturana propõe uma convivência de aceitação e respeito ao outro por meio de interações que envolvam o indivíduo e a sociedade. “Se não há interações na aceitação mútua, produz-se a separação ou a destruição” (MATURANA, 2002, p. 24).

A biologia do social trata a história evolutiva do ser humano como animal que coopera e interage com o outro. Não há dúvida que é uma das maiores contribuições para a educação contemporânea ao propor a transformação do comportamento social dos indivíduos (NAPUTANO; JUSTO, 2018).

Com efeito, ainda somos animais colheitadores, e isso é evidente tanto no bem-estar que sentimos nos supermercados quanto em nossa dependência vital da agricultura; ainda somos animais

compartilhadores, e isso é evidente na criança que tira comida de sua boca para dar à sua mãe, e no que acontece conosco quando alguém nos pede uma esmola; ainda somos animais que vivemos na coordenação consensual de ações, e isso vemos na facilidade com que estamos dispostos a participar de atividades cooperativas, quando não temos um argumento racional para recusá-las; ainda somos animais cujos machos participam do cuidado com os bebês, o que vemos na disposição dos homens para cuidar das crianças quando não têm argumentos racionais para desvalorizar tal atividade; ainda somos animais que vivemos em grupos pequenos, o que transparece em nosso sentir parte de uma família; ainda somos animais sensuais que vivemos espontaneamente no tocar e acariciar mútuo, quando não pertencemos a uma cultura que nega a legitimidade do contato corporal; e, por último, ainda somos animais que vivemos a sensualidade no encontro personalizado com o outro, o que se evidencia em nossa queixa quando isso não ocorre (MATURANA, 2002, p. 24).

Em outra perspectiva que não a lógica do mercado, Maturana (2002) utiliza as concepções da biologia para sustentar que o ser vivo é um sistema dinâmico que se estrutura em constante processo de mudança. Para ele, a Biologia da Educação nasce como um convite para pensar os acontecimentos dos seres vivos em suas histórias individuais e coletivas.

Tomando como exemplo a Biologia do Conhecimento, a Biologia da Educação é um fenômeno social que nos permite existir de maneira multidimensional numa rede cruzada de discursos e emoções, movendo-nos de um lugar a outro (MATURANA, 2001). Essa educação que se mistura com a vida requer a legitimação de processos e práticas educativas que tenham responsabilidade e comprometimento social.

Existe uma crise na educação (NAPUTANO; JUSTO, 2018) que não é apenas uma questão passageira, mas uma questão estrutural contemporânea que precariza as relações intersubjetivas do ser humano. Sobre a crise estrutural, afirma Maturana:

Vivemos uma cultura centrada na dominação e na submissão, na desconfiança e no controle, na desonestidade, no comércio e na ganância, na apropriação e na manipulação mútua... e a menos que nosso emocionar mude, tudo o que irá mudar em nossas vidas será o modo pelo qual continuaremos a viver em guerras, na ganância, na desconfiança, na desonestidade, e no abuso de outros e da natureza (MATURANA, 2001, p. 196).

Os temas desenvolvidos na Biologia da Educação não estão condicionados a uma única leitura da realidade, muito menos, à mercantilização da educação. Maturana (2002)

insere outras questões, dada a complexidade do fenômeno, a fim de identificar sua finalidade. O ‘para quê serve’ é invertido por ‘o que queremos’, pois segundo o autor, o conceito servir está relacionado a desejos que podem ser avessos ao projeto de responsabilidade social. “Penso que não se pode refletir sobre a educação sem antes, ou simultaneamente, refletir sobre essa coisa tão fundamental no viver cotidiano que é o projeto de país no qual estão inseridas nossas reflexões sobre a educação” (MATURANA, 2002, p. 12).

Na Biologia da Educação, educar é uma ação recíproca de convivência com o outro, uma forma de legitimar-se na realização social que tanto pode ser expressão de aceitação e respeito de si mesmo, quanto de aceitação e respeito pelo outro (MATURANA, 2002); pode ser também o meio pelo qual o ser humano produz a si mesmo, ou seja, uma “organização autopoietica” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 130), onde são desenvolvidas redes de interações contínuas. Será importante ressaltar mais adiante os desdobramentos da autopoietica para os processos e práticas pedagógicas contemporâneas na perspectiva sistêmica, emancipatória e decolonial.

A Teoria da Cooperação aplicada à educação contribui com o processo de humanização do ser humano (ROSSETTO, 2008) e restabelece o encontro das intersubjetividades a qualquer tempo e de diversas maneiras. Em conformidade com a Biologia da Educação, deve-se educar:

Para recuperar essa harmonia fundamental que não des-trói, que não explora, que não abusa, que não pretende dominar o mundo natural, mas que deseja conhecê-lo na aceitação e respeito para que o bem-estar humano se dê no bem-estar da natureza em que se vive. Para isso é preciso aprender a olhar e escutar sem medo de deixar de ser, sem medo de deixar o outro ser em harmonia, sem submissão. Quero um mundo em que respeitem o mundo natural que nos sustenta, um mundo no qual se devolva o que se toma emprestado da natureza para viver (MATURANA, 2002, p. 34).

A defesa da educação na perspectiva biológica, segundo Maturana (2002), pressupõe o desenvolvimento do olhar cuidadoso para com a natureza, a fim de viver nela e com ela; a convivência individual e social de forma responsável e colaborativa; e por fim, as relações com o outro, fundadas na aceitação e no respeito.

c) Humanismo na Educação

A experiência da educação como reconhecimento do outro (TEDESCO; STRIEDER; LAGO, 2017) possibilita aos seres humanos repensar seu próprio projeto de vida e, quando necessário, realizar as alterações em vista de uma convivência ética. Para Tedesco, Strieder e Lago (2017, p. 348), “somente a partir do outro, me qualifico como um humano melhor”. Os elementos para uma educação humanizadora, discorre Guedes (2014), nascem de relações humanas mais solidárias, de respeito às diferenças e de maior cooperação entre os sujeitos educativos.

O discurso sobre o processo de humanização do ser humano soa estranho aos nossos ouvidos e, às vezes, remonta uma relação paradoxal ao inquirir: não somos humanos? Por que humanizar quem já é humano? O que ainda nos falta em nossa humanidade? Qual a relação entre educação e humanidade? Eis, pois, a resposta: “a educação acontece em vista de um fim: a humanização contínua do humano” (GUEDES, 2014, p. 14). Entre outras questões, é preciso reafirmar que estamos em constante processo de formação, portanto, não estamos acabados, mas inconclusos.

Uma educação humanizadora se efetiva quando em suas práticas o outro é reconhecido como um ‘não-eu’. Para Vaz (1992), isso corresponde a ‘dialética da alteridade’, ou seja, “uma construção coletiva e, como tal, demanda esforço, tempo, retrocesso, diálogo, negociação” (VAZ, 1992, p. 236). Ainda segundo o filósofo (1992), essa alteridade é a maneira de como as pessoas aprendem a viver juntas, de educar para a reciprocidade e vivência ética.

A humanização é proposta de reeducação da vida humana (TEDESCO; STRIEDER; LAGO, 2017). Educar para o reconhecimento do outro, indica Tedesco, Strieder e Lago (2017), é criar ações que levem à solidariedade, à justiça social e ao desenvolvimento integral do ser humano.

Coloca-se, portanto, o desafio de conceber uma formação que possibilite ao sujeito viver uma vida justa e responsável, na qual possa estabelecer relações de reconhecimento e consenso, garantindo, assim, a afirmação da própria dignidade e da dignidade do outro (OLIVEIRA; MELO, 2018, p. 219).

Humanizar a educação, discorre Suanno (2015), é o exercício de práticas que tenham como finalidade ensinar a dialogar, a compreender o outro, a defesa da diversidade cultural e a cidadania planetária. Nessa mesma intencionalidade, indica a autora (2015), é preciso que se desenvolva, por meio do ensino, a capacidade de indignar-se e comprometer-

se com a transformação do mundo.

Educação na perspectiva sistêmica, emancipatória e decolonial

As discussões que antecederam esse momento de definir as categorias fundantes da educação na perspectiva sistêmica, emancipatória e decolonial reforçam a defesa da educação como prática social presente entre o aqui e o acolá da vida humana. As manifestações são diversas e diversas são as possibilidades de entendimento de um fenômeno capaz de superar as desigualdades e promover uma sociedade ‘mais solidária’, ‘mais justa’ e ‘mais humana’.

Ao propor como objetivo definir as categorias de uma educação sistêmica, emancipatória e decolonial, faz-se necessário conceituar e caracterizar as abordagens conforme as contribuições dos autores que constituem a referência bibliográfica da pesquisa. Os processos e práticas educativas advindas dessas perspectivas, como serão discutidas a partir de agora, tendem a humanizar e emancipar o ser humano; e superar as hegemonias epistêmicas que insistem em fragilizar as relações intersubjetivas e negar o outro.

a) Educação na perspectiva sistêmica

A Teoria Geral dos Sistemas foi desenvolvida nos anos sessenta pelo biólogo suíço Ludwig Von Bertalanffy (1901-1972) para indicar as relações entre organismos biológicos e os problemas decorrentes dos processos de crescimento (SILVA; SANTOS; KONRAD, 2016). Segundo Silva, Santos e Konrad (2016), é uma abordagem que atua como ferramenta para entender o funcionamento, abrangência e complexidade de um objeto de estudo; instrumento de análise analítica e sintética; facilitadora dos processos internos e externos, onde subjazem as relações e, por fim, como geradoras de modelos de informação e conhecimento.

De acordo com Maturana e Varela (1995), para dizer que algo opera como sistema, é necessário conhecer tanto a sua organização quanto a sua estrutura. Sobre a primeira, afirmam os pesquisadores, são relações estabelecidas entre os componentes para que sejam reconhecidas como membros; segunda, são os componentes e as relações concretas que constituem sua realidade e se realizam na organização.

Por exemplo, na descarga, a organização do sistema de regulação do nível d'água consiste nas relações entre um aparelho capaz de detectar o nível da água e um outro capaz de interromper o fluxo de entrada da água. No banheiro doméstico, encontramos um sistema misto de plástico e metal que consiste numa bóia e numa válvula de passagem. Essa estrutura, todavia, poderia ser modificada substituindo-se o plástico pela madeira, sem alterar o fato de ser um sistema de descarga (MATURANA; VARELA, 1995, p. 87).

Para entender melhor uma abordagem sistêmica não basta explicar somente suas relações, mas observar as circunstâncias ou contextos em que são operadas (MATURANA; VARELA, p. 1995); significa afirmar, entre outras coisas, que é onde nos encontramos e nos formamos como humanos.

A educação na perspectiva sistêmica pode ser definida (MATURANA, 2002, p. 29) como “um processo contínuo que dura toda a vida”, presente na convivência com o outro. Esse processo, afirma Maturana (2002, p. 29), “se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente como do outro no espaço de convivência”. Não é uma metodologia, mas uma abordagem que engloba as diversas dimensões da vida cotidiana que perfazem os processos e práticas educativas.

Ao romper com as estruturas que fragmentam o ser humano, a episteme sistêmica “nos conduz a uma educação mais holística, preocupada com o sujeito na sua totalidade: indivíduo e contexto pensados como um conjunto de relações, descartando-se qualquer vestígio de fragmentação e explicações simplistas” (ROSSETTO, 2008, p. 237). A educação sistêmica, discorre Rossetto (2008), implica um outro olhar ao se pretender estudar os sujeitos da educação.

Para Maturana “nós, seres vivos, somos sistemas determinados em nossa estrutura. Isso quer dizer que somos sistemas tais que, quando algo externo incide sobre nós, o que acontece conosco depende de nós, de nossa estrutura nesse momento, e não de algo externo” (MATURANA, 2002, p. 27). No entanto, pondera o autor, isso não deve nos imobilizar, pois tal reconhecimento não suprime nossas experiências; ao contrário, legitima os espaços de relações em que a convivência é efetivada.

Os processos educativos de uma educação sistêmica priorizam as relações que são constituídas de elementos articulados e interconectados entre a diversidade de elementos, também de relações entre relações (ROSSETTO, 2008).

A educação sistêmica é integradora, pois concebe o mundo a partir das relações de

integração entre o biológico e o social. Dessa hipótese, intui-se que “todo e qualquer organismo – desde a menor bactéria até os seres humanos, passando pela imensa variedade de plantas – é uma totalidade integrada e, portanto, um sistema vivo” (PISTÓIA, 2009, p. 70). Existe aqui, conforme Maturana (2002), um entrelaçamento permanente e contínuo, que além de abarcar o biológico e o social, passa a agregar o cultural.

Os fundamentos epistemológicos para uma educação sistêmica são as formas flexíveis de interação que subjazem as relações humanas. Os indivíduos em suas interações, afirma Maturana (2002), constituem o social; é justamente nesse social que nos realizamos como indivíduos. Essa perspectiva holística de educar (PISTÓIA, 2009), não reconhece, muito menos, legitima projetos educativos que negam a importância das relações sociais para o desenvolvimento humano.

Educação sistêmica é troca de saberes, que sugere envolvimento, adaptação e transformação das pessoas; é estabelecer diálogo criativo entre mente e corpo, interior e exterior; entre os indivíduos e os seus contextos socioculturais (PISTÓIA, 2009). Intuímos, conforme Brandão (2002), ser uma ‘rede’ integradora de conhecimentos (formais, não-formais e informais) que se misturam com a vida.

b) Educação na perspectiva emancipatória

Um projeto de educação emancipatória é antes de tudo uma prática de intervenção social e de humanização do ser humano. Dito isso, entendemos que não há emancipação onde se é negada a dignidade de um ser que agrega em si mesmo a identidade e a diferença; onde as pessoas são alçadas à condição de objeto e o ensino transformado em produto do mercado capitalista. Como característica especificamente humana, já sabemos que a educação é uma forma de intervir no mundo e transformá-lo em espaço de convivência entre iguais e diferentes.

Durante muito tempo a educação foi vista como mecanismo de perpetuação das desigualdades e negação dos indivíduos e dos contextos socioculturais a que estavam submetidos. Existia, ou ainda existe, conforme Santos e Meneses (2009, p. 9), a opção por uma epistemologia que propunha “uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados”. Urge pensar e/ou elaborar um projeto de educação para as pessoas, a fim de servi-las tanto em seus processos de individualização e humanização, quanto para

transformar a sociedade.

A educação como prática social, viés defendido ao longo de toda a pesquisa, torna-se emancipatória quando a justiça social é efetivada como finalidade de todo o processo educativo; quando potencializa a indignação e a rebeldia, ao tempo que gera inconformismo diante de ações que levam à negação da natureza humana (SOUSA; MENEZES, 2009). Essas manifestações antagônicas do humano que nega sua própria natureza humana, comenta Libâneo (2018), produzem relações de exploração e opressão de uns sobre outros. Conforme Sousa (2009, p. 31), “a negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal”.

Para Vieira e Ramos (2018), a educação emancipatória é um processo de reversão das desigualdades socioeconômicas, políticas e culturais que atravessam a sociedade. A promoção da autonomia e do pensamento crítico, indicam os autores, surge como condição de superação do antagonismo entre oprimido e opressor.

Paulo Freire (1921-1997), ilustre patrono da educação brasileira, entendeu que a educação não é uma mera transmissão de conhecimento, mas um processo de formação que conduz os educandos a assumir sua responsabilidade social e política no mundo (FREIRE, 2021). Na perspectiva da pedagogia freireana, discute Gadotti (1996), a concepção de educação emancipatória é resultado do contexto como resposta a esse mesmo contexto:

Paulo Freire é, sem dúvida alguma, um educador humanista e militante. Em concepção de educação parte-se sempre de um contexto concreto para responder a esse contexto. Em Educação como prática da liberdade, esse contexto é o processo de desenvolvimento econômico e o movimento de superação da cultura colonial nas “sociedades em trânsito”. O autor procura mostrar, nessas sociedades, qual é o papel da educação, do ponto de vista do oprimido, na construção de uma sociedade democrática ou “sociedade aberta”. Para ele, essa sociedade não pode ser construída pelas elites porque elas são incapazes de oferecer as bases de uma política de reformas. Essa nova sociedade só poderá se constituir como resultado da luta das massas populares, as únicas capazes de operar tal mudança (GADOTTI, 1996, p. 83).

A sociedade, indica Freire (2021a), vivencia o trânsito do arcaico para o moderno (processos de urbanização, desenvolvimento industrial e formação da democracia) e isso afeta diretamente a vida das pessoas. Diante dessa realidade, é preciso uma visão crítica do mundo, uma práxis social de dupla intencionalidade: em determinadas situações, afirma o

autor, preservam-se formas de cultura; em outras, interfere-se no processo histórico com os instrumentais que lhes são possíveis (FREIRE, 2021a). Na pedagogia freireana “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 2021b, p. 52).

Uma abordagem de educação emancipatória é antes de tudo uma prática da liberdade, dito isso, emancipar é libertar. “A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dizimando o seu mundo” (FREIRE, 2021b, p. 60). É importante ressaltar que a expressão ‘dizimando’ não significa destruição, mas processo de humanização onde são criadas, recriadas e decididas a participação dos seres humanos no mundo.

Nesse sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educando (FREIRE, 2021c, p. 94).

A desigualdade, não somente na relação entre educador e educando, deve ser tratada como um fenômeno socioeconômico que produz exclusão cultural e social por via de um discurso que consolida a negação das pessoas (SOUSA, 2009). Assim, pois, é preciso uma educação que permita aos indivíduos tomar consciência de sua condição de oprimidos para lutar por sua libertação. Entre outros fundamentos para uma educação emancipatória, os principais são o constante processo de construção da autonomia e humanização do sujeito humano.

c) Educação na perspectiva decolonial

Definir as categorias fundantes da educação decolonial, assim como nas perspectivas anteriores, pressupõe a defesa de que os processos e práticas educativas devem ser tratadas como uma questão de resistência e de manifestação cultural.

Segundo Sousa (2009), é preciso que se efetive um processo de mudança da colonialidade para a descolonialidade, ou seja, uma alternativa crítica denominada ‘Epistemologias do Sul’. “O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados

pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo" (SOUSA; MENESES, 2009, p. 12). O colonialismo europeu produziu e ainda produz relações extremamente desiguais de saber/poder que suprimem a identidade dos povos e nações colonizadas.

O centro da história mundial e, conseqüentemente, o seu projeto de educação, foi construído a partir de uma pretensa superioridade dos países europeus em relação aos não-europeus (DUSSEL, 1993). A modernidade nasce, conforme Dussel (1993), quando a Europa se confronta com seu 'outro' para controlá-lo, vencê-lo e violentá-lo. "De qualquer maneira, esse Outro não foi 'descoberto' como Outro, mas foi 'en-coberto' como o si mesmo que a Europa já era desde sempre" (DUSSEL, 1993, p. 8).

A colonialidade do saber (DUSSEL, 2005) pode ser uma consequência da concepção colonizadora de educação ao legitimar formas hegemônicas de dominação e exclusão social. É uma continuidade de um projeto amplo de dominação presente no mundo contemporâneo, que segundo Walsh (2019), precisa de um processo de conhecimento outro, um pensamento outro, uma sociedade outra e um paradigma outro discutido no meio da práxis política.

Educação na perspectiva decolonial é constituída por movimentos de renovação epistemológica, crítica às concepções dominantes, às diversas situações de opressão na América Latina, o conceito de raça como instrumento de dominação européia e a colonialidade do poder, do ser e do saber (WALSH, 2019). A interculturalidade defendida no pensamento decolonial, postula Walsh (2019), leva à construção de um projeto de sociedade, uma organização sociopolítica que tanto pode ocorrer em âmbito local quanto global. O pensamento outro que não a lógica de um mundo único se abre para uma pluralidade de saberes, uma educação de diálogo entre iguais, ou seja, um compartilhamento de experiências que vão além de uma simples justaposição.

Os processos e práticas educativas devem ser pautadas no reconhecimento, valorização do conhecimento e modos de ensinar e aprender de cada cultura. Educação, portanto, surge como espaço de escuta cultural, onde não é negada a diferença, mas reconhecida as identidades individuais e sociais daqueles que durante muito tempo foram silenciados.

O que silenciam é que, desta forma, se cria uma vasta região do mundo em estado de natureza, um estado de natureza a que são condenados milhões de seres humanos sem quaisquer possibilidades de

escaparem por via da criação de uma sociedade civil (SOUSA, 2009, p. 28).

Estamos vivenciando, aponta Sousa (2009), outra espécie de colonialidade: a ascensão do fascismo social no século XXI. Para o autor, corresponde “um regime social de relações de poder extremamente desiguais que concedem à parte mais forte o poder de veto sobre a vida e o modo de vida da parte mais fraca” (SOUSA, 2009, p. 38). Nesse tipo de fascismo, entre outras formas, destacam-se:

A primeira forma é o fascismo do apartheid social. Trata-se da segregação social dos excluídos através de uma cartografia urbana dividida em zonas selvagens e zonas civilizadas [...]. As zonas civilizadas são as zonas do contrato social e vivem sob a constante ameaça das zonas selvagens (SOUSA, 2009, p. 37).

A segunda forma é o fascismo contratual. Ocorre nas situações em que a diferença de poder entre as partes no contrato de direito civil (seja ele um contrato de trabalho ou um contrato de fornecimento de bens ou serviços) é de tal ordem que a parte mais fraca, vulnerabilizada por não ter alternativa ao contrato, aceita as condições que lhe são impostas pela parte mais poderosa, por mais onerosas e despóticas que sejam (SOUSA, 2009, p. 38).

A terceira forma de fascismo social é o fascismo territorial. Existe sempre que actores sociais com forte capital patrimonial retiram ao Estado o controle do território onde actuam ou neutralizam esse controle, cooptando ou violentando as instituições estatais e exercendo a regulação social sobre os habitantes do território sem a participação destes e contra os seus interesses (SOUSA, 2009, p. 39).

A passagem da colonialidade para a decolonialidade no campo da educação só pode ser efetivada por meio de uma epistemologia da experiência social do sul (SOUSA, 2009). Contra a monocultura educacional moderna, Sousa (2009) traz à baila uma ecologia de saberes, ou seja, o reconhecimento da diversidade de saberes heterogêneos, com interações sustentáveis e dinâmicas, sem jamais negar a autonomia dos sujeitos educativos. Sob a égide da existência dessa pluralidade de conhecimentos que intervêm na sociedade, fundamental aos processos e práticas educativas decoloniais, deve-se fortalecer as identidades e banir as colonialidades do fascismo social do poder, do ser e do saber.

Considerações finais

A educação enquanto prática social está presente em todas as formas de manifestações humanas, ora como instrumento de desenvolvimento dos indivíduos, ora

como mecanismo de exclusão e reprodução das desigualdades sociais. Antes mesmo de definir quais seriam as suas categorias fundantes, ressaltamos que ela é um fenômeno humano que se destina a humanizar o ser humano.

Os conceitos, características e fundamentos epistemológicos dessa prática social denominada educação são diversos e diversas são as formas de compreendê-la, dada a flexibilidade dos espaços e sujeitos educativos. Como processo em construção, as educações surgem das experiências que os indivíduos fazem entre si, influenciadas pelos aspectos culturais a que estão submetidos. Os percursos, nesse sentido, vagueiam entre a formalidade, não-formalidade e informalidade de saberes misturados com a vida, sem negar a responsabilidade e compromisso social com o outro.

As categorias fundantes da educação, seja ela sistêmica, emancipatória ou decolonial, conforme indicação de pesquisas, resultam dos processos de legitimação dos contextos socioculturais que perfazem a realidade de cada educando. O reconhecimento do outro em sua dignidade e a defesa da igualdade (social, política, econômica e cultural) nos parece ser condição para qualquer abordagem educacional.

Na perspectiva sistêmica de educação o fundamento é a troca de saberes integrados a todos os conhecimentos que se misturam com a vida; é uma produção dialógica e criativa entre mente e corpo, interior e exterior, entre os indivíduos e sociedade. Já a perspectiva emancipatória, o seu fundamento é a autonomia e humanização do sujeito humano; emancipar é antes de tudo uma prática de intervenção social. É imperativo que o sujeito tome consciência de sua condição de oprimido e lute por sua liberdade, pois onde não existe liberdade, não poderá existir educação.

Por fim, em vista de cumprir o objetivo do artigo, a perspectiva decolonial de educação está fundamentada em uma ecologia de saberes; postula reconhecer a pluralidade do conhecimento e denunciar o fascismo social do poder, do ser e do saber presente na sociedade contemporânea.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jun. 2022.

CATINI, Carolina. Educação: revelação de mais uma face da financeirização e privatização dos direitos sociais. **IHU on-line**, n. 539, ano XIX, 2019. p. 22-28. Disponível em:
<https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7621-educacao-revelacao-de-mais-uma-face-da-financeirizacao-e-privatizacao-dos-direitos-sociais>. Acesso em: 18 jun. 2022.

DELORS, Jacques. **Educação, um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto, Portugal: UNESCO, Edições Asa, 1996.

DICIO. Dicionário online de Português, versão atualizada, 2022. Disponível em:
<https://www.dicio.com.br>. Acesso em: 10 set. 2022.

DUSSEL, Enrique. **O encobrimento do outro**: a origem do mito da modernidade. Conferências de Frankfurt. Tradução: Jaime A. Clasen. Petrópolis, Rio de Janeiro, 1993.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas, Coleção Sur Sur, CLACSO. Buenos Aires, Argentina: set. 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em: 20 set. 2022.

FERREIRA, Arthur Vianna; SIRINO, Marcio Bernardino; MOTA, Patricia Flavia. Para além da significação 'formal', 'não formal' e 'informal' na educação brasileira. **Interfaces Científica**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 584-596, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 80 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021c.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**: uma biobibliografia. Cortez Editora, 1996. Disponível em:
http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/FPF_PTPF_12_069.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. **Seminário Direito à educação**: solução para todos os problemas ou problema sem solução? Institut International Des Droits De L'enfant (Ide), Suíça, 2005.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. In: Congresso Internacional de Pedagogia Social. São Paulo. **An. 1**, mar. 2006. Disponível em:

http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034. Acesso em: 14 set. 2022.

GUEDES, Edson Carvalho. Por um novo humanismo na educação: um encontro entre Emmanuel Lévinas e Paulo Freire. **MPGOA**, João Pessoa, v.3, n.2, p. 03-17, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/mpgoa/article/view/20280>. Acesso em: 20 mar. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 16, n. 1/2, p. 67-90, 2 out. 2018.

MAIA, Marina Campos de Avelar. A mercantilização da educação e o risco da escola McDonalds e dos alunos hambúrgueres. **IHU on-line**, n. 539, ano XIX, 2019. p. 34-39. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7623-a-mercantilizacao-da-educacao-e-o-risco-da-escola-mcdonalds-e-dos-alunos-hamburgueres>. Acesso em: 17 jun. 2022.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco G. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Tradução: Jonas Pereira dos Santos. Campinas: Editorial Psy II, 1995.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Tradução: Cristina Magro; Victor Paredes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. 3. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 1995.

MORAES, Maria Cândida. Transdisciplinaridade e educação. **Rizoma Freireano**, Universidade de Sevilla, Espanha, n. 6, 2010. p. 1-18. Disponível em: <http://www.rizoma-freireano.org/articles-0606/transdisciplinaridade-e-educacao-maria-candida-moraes>. Acesso em: 14 set. 2022.

MORIN, Edgar. **La Via**: para el futuro de la humanidad. Impreso en Dedalo Offset, S. 1. Polígono Mateu-Cromo, Madrid – Espanha, 2011.

NAPUTANO, Marcelo; JUSTO, José Sterza. A biologia do conhecer de Maturana e algumas considerações aplicadas à educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 729-740, 2018.

NETO, Antônio Sales Rios. Maturana: sem cooperação e alteridade, não há futuro. **Jornal Outras palavras** (verão online), 07 jun. 2021. Disponível em: <https://outraspalavras.net/crise-civilizatoria/maturana-sem-cooperacao-e-alteridade-nao-ha-futuro/>. Acesso em: 15 mai. 2022.

OLIVEIRA, Cláudia Maria Rocha de; MELO, Edvaldo Antônio de. Ética e educação em Lima Vaz. **Conjectura: Filosofia e Educação**, v. 23, n. especial, p. 207-222, 2018.

PISTÓIA, Lenise Henz Caçula. **Gregory Bateson e a educação: possíveis entrelaçamento**. 2009. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/16401/000703912.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

ROSSETTO, Elisabeth. A educação a luz do pensamento de Maturana. *Educação Especial*, Santa Maria, n. 32, p. 237-246, 2008. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. Coimbra, Portugal: Almedina, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. Coimbra, Portugal: Almedina, 2009. p. 23-71.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O lucrativo mercado da educação e da ciência que extermina a universidade pública e democrática. **IHU on-line**, n. 539, ano XIX, 2019. p. 29-33. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7622-o-lucrativo-mercado-da-educacao-e-da-ciencia-que-extermina-a-universidade-publica-e-democratica>. Acesso em: 18 jun. 2022.

SILVA, Alcineide Pereira da; SANTOS, Júlio César dos; KONRAD, Márcia Regina. Teoria geral dos sistemas: diferencial organizacional que viabiliza o pleno entendimento da empresa. *Educação, Gestão e Sociedade: Revista da Faculdade Eça de Queirós*, ano 6, n. 22, p. 1-12, jun. 2016.

SUANNO, João. Henrique. Educação como prática social com justiça social: um olhar criativo, complexo e transdisciplinar. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 32, n. 1, p. 86-99, 2021.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Fogo prometeico, reforma do pensamento e o redimensionar das práticas educativas: emergem perspectivas didáticas a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **NUPEAT**, UFG, v.5, n.1, p. 41-64, jan./jun., 2015.

TEDESCO, Anderson Luiz; STRIEDER, Roque; LAGO, Clenio. Educação para o reconhecimento do outro: um desafio a partir de Lima Vaz. **Revista Contexto & Educação**, Santa Catarina, v. 32, n. 103, p. 336-360, 2017.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. **Antropologia filosófica**. São Paulo: Loyola, 1992.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. **Escritos de Filosofia: Raízes da Modernidade**. São Paulo: Loyola, 2002.

VIEIRA, Alexandro Braga; RAMOS, Inês de Oliveira. Diálogos entre Boaventura de Sousa Santos, Educação Especial e Currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 131-151, jan./mar. 2018.

WALSH, Catherine. Poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, v. 05, n. 1, p. 6-39, jan./jul. 2019.

Revisora de línguas e ABNT/APA: Leilma Nery dos Santos

Submetido em 16/10/2023

Aprovado em 23/12/2024

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)