

COMO AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO TÊM COMPREENDIDO A “PEDAGOGIA DECOLONIAL?”

HOW HAVE RESEARCH STUDIES IN EDUCATION UNDERSTOOD “DECOLONIAL PEDAGOGY?”

¿CÓMO HAN COMPRENDIDO LAS INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN LA “PEDAGOGÍA DECOLONIAL”?

Yasmin Cartaxo Lima¹

Elenilton Vieira Godoy²

Código DOI

Resumo

Partindo da inconsistência teórica em delimitar o que compreende a pedagogia decolonial e da divergência entre o uso de termos como decolonial/descolonial/contra-colonial, o objetivo deste artigo, de natureza documental, é investigar como pesquisas realizadas em Programas de Pós-Graduação em Educação, presentes no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, compreendem termos relacionados à “Pedagogia decolonial”. Como resultado, conclui-se que, independentemente da denominação adotada, uma pedagogia decolonial e/ou comprometida com a decolonialidade deve estar assentada em saberes historicamente subalternizados e, a partir deles, anunciar caminhos e propostas de enfrentamento às diferentes dimensões da colonialidade. Portanto, nem sempre uma pedagogia precisa se declarar decolonial para ser reconhecida como tal.

Palavras-chave: Pedagogia Decolonial. Decolonialidade. Educação. Pedagogia.

Abstract

Starting from the theoretical inconsistency in defining what constitutes decolonial pedagogy and the divergence in the use of terms such as decolonial/descolonial/contra-colonial, this article, understood as documentary research, aims to investigate how research conducted in Graduate Education Programs indexed in the CAPES Theses and Dissertations Catalog understands terms related to “decolonial pedagogy.” The findings indicate that, regardless of the label used, a decolonial pedagogy and/or one committed to decoloniality must be grounded in knowledges historically subalternized and, from them, propose paths and initiatives against the different dimensions of coloniality. Therefore, a pedagogy does not always need to explicitly declare itself decolonial in order to be recognized as such.

Keywords: Decolonial Pedagogy. Decoloniality. Education. Pedagogy.

¹ Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil. Email: yasclima@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4272-2832>

² Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil. Email: elenilton@ufpr.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8081-5813>

Resumen

Partiendo de la inconsistencia teórica para delimitar lo que se entiende por pedagogía decolonial y de la divergencia en el uso de términos como decolonial, descolonial y contra-colonial, el objetivo de este artículo, concebido como una investigación documental, es indagar cómo las investigaciones realizadas en Programas de Posgrado en Educación presentes en el Catálogo de Tesis y Disertaciones de la CAPES comprenden términos relacionados con la “pedagogía decolonial”. Como resultado, concluimos que, independientemente de la denominación utilizada, una pedagogía decolonial y/o comprometida con la decolonialidad debe estar asentada en saberes históricamente subalternizados y, a partir de ellos, proponer caminos e iniciativas frente a las diferentes dimensiones de la colonialidad. Por tanto, no siempre una pedagogía necesita declararse decolonial para ser reconocida como tal.

Palabras clave: Pedagogía Decolonial. Decolonialidad. Educación. Pedagogía.

Introdução

O presente artigo é um recorte da tese de Doutorado da primeira autora, desenvolvida sob orientação do segundo autor, cuja pesquisa teve como objetivo tecer uma pedagogia decolonial a partir de músicas que entoam a luta pela vida. A necessidade de pedagogias outras para sujeitos/as outros/as vinha sendo anunciada por Miguel Arroyo (2014), mas também, por Paulo Freire através de seus escritos sobre pensar com os oprimidos e por Frantz Fanon a partir do pensar a partir dos condenados da terra, conforme Catherine Walsh (2009). Quando falamos especificamente em decolonialidade, as lutas contra a lógica moderno/colonial - que podem se configurar como pedagógicas - têm origem no processo de invasão do território hoje conhecido como América Latina.

Devido à inconsistência teórica em delimitar o que seria uma pedagogia decolonial e da divergência entre o uso de termos como decolonial/descolonial/contra-colonial, faz-se relevante um estudo que examine as minúcias que permeiam toda essa discussão. Posto isso, o objetivo do presente artigo é investigar como pesquisas realizadas em Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) presentes no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (CTD-CAPES) estão compreendendo termos relacionados à “Pedagogia decolonial”. Em adição, também iremos explorar como diferentes intelectuais têm abordado o decolonial/descolonial/contra-colonial. A investigação a ser produzida pode ser descrita como uma pesquisa documental, entendida por Arilda Schmidt Godoy (1995) como o tratamento analítico de materiais diversos que já receberam ou não algum tipo de análise, buscando interpretações novas ou complementares. Ainda sobre a pesquisa documental, Rosana Maria Luvizute Kripka, Morgana Scheller,

Danusa de Lara Bonotto (2015) afirmam que ela “é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno” (p.58).

O artigo está estruturado da seguinte forma: na primeira parte discorreremos sobre o uso dos termos decolonial/descolonial/contra-colonial por diferentes intelectuais; posteriormente nos deteremos na compreensão teórica de Catherine Walsh acerca de Pedagogia Decolonial; e, por fim, nos voltaremos para a análise das pesquisas presentes no CTD-CAPES.

Des/de/contracolonial e “tudo mais o que quiserem inventar”³

O termo colonialidade é entendido por Nelson Maldonado-Torres (2018) como uma lógica global de desumanização que persiste mesmo com o fim formal das colônias. De acordo com Catherine Walsh (2009), ela é manifestada em diferentes dimensões, entre elas a colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza (cosmogônica). Deste modo, colonialidade difere do colonialismo, entendido como a formação histórica dos territórios coloniais (MALDONADO-TORRES, 2018). Cabe ressaltar que de acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU) ainda existem 17 países no mundo que não governam a si mesmos, sendo considerados colônias; o Reino Unido é o maior detentor de colônias atuais, com o total de dez (Bermudas, Gibraltar, Ilhas Turks e Caicos, Ilhas Virgens Britânicas, Anguilla, Montserrat, Ilhas Cayman, Ilhas Pitcairn, Santa Helena e Ilhas Malvinas). Portanto, falar em colonialismo não é falar em algo de um passado distante, mas ainda atual.

No entanto, a lógica da colonialidade não se consolidou sem resistência. As lutas contra os empreendimentos coloniais tiveram início no mesmo momento em que a colonização começou, conforme Joaze Bernardino-Costa; Nelson Maldonado-Torres; Ramón Grosfoguel (2018), Walter D. Mignolo (2017), Maldonado-Torres (2022) e Walsh (2021b). Para Antonio Bispo dos Santos (2018) - também conhecido como Nego Bispo -, o primeiro quilombo se formou assim que o primeiro navio zarpou para fora da África. A afirmação das lutas contra a lógica colonial como oriundas de longa data evidencia que tais resistências

³ O título é uma referência direta ao seguinte trecho de Luiz Rufino (2021): “Exu encarna em si o “anti/pós/des/de/contracolonial” e tudo mais o que quiserem inventar” (p.41). No presente artigo, nos deteremos apenas aos termos decolonial, decolonial e contracolonial.

muitas vezes têm origem na prática, a partir das estratégias utilizadas pelos povos colonizados para conseguir se manter em vida e preservar suas culturas.

Com relação às terminologias atribuídas às lutas contra a colonialidade, Maldonado-Torres (2018) considera que a descolonização faz referência às insurgências e reivindicações de sujeitos/as colonizados/as durante o período colonial; já a decolonialidade seria a luta contra a colonialidade. Em contrapartida, Walsh (2018) acredita que o sufixo “des”, em descolonialidade, sugere que é possível tirar o que há de colonial no mundo, que é possível acabar com a colonialidade, no entanto, a pesquisadora diz que a colonialidade é como uma hidra - você corta uma cabeça e surgem outras no lugar - dando a entender que não é possível apagar a história, que não é possível apagar a colonialidade; para ela, a decolonialidade é a verdadeira luta a ser empreendida, entendendo-a como um verbo, uma ação, uma práxis que confronta a lógica colonial/moderna mesmo reconhecendo que não é possível destruí-la por completo.

Frantz Fanon (1968), já falava em descolonização antes do termo e sua variável com a supressão do “s” serem utilizados por intelectuais do grupo Modernidade/Colonialidade. Para o martinicano, a descolonização é um processo violento, pois acontece a substituição completa e absoluta de uma espécie de homens por outra, ou seja, a criação de homens novos. Para isso, é preciso que os povos colonizados construam sua própria história (nos seus termos) para combater a história considerada legítima dos colonizadores.

Já a contracolônização é um termo utilizado por Nego Bispo (2015; 2018) para se referir à reedição da história dos povos pindorâmicos⁴ e africanos formulada por elas/es próprias/os e aos processos de resistência e de luta em defesa dos territórios, símbolos, significações e modos de vida destes mesmos povos. Para o autor, somente os povos afro-pindorâmicos podem realizar efetivamente a contracolônização, pois somente eles conseguem pensar em uma circularidade a partir de uma

⁴ Nego Bispo (2015) utiliza o termo povos pindorâmicos como referência aos múltiplos povos indígenas que viviam na América do Sul antes da colonização. A opção pelo termo, segundo o autor, é uma forma de descolonização da linguagem e do pensamento. Pindorama significa “Terra das Palmeiras” e é uma palavra tupi-guarani para designar todas as regiões e territórios que compõem a América do Sul. O termo “índio” ou “indígena” foi atribuído às populações pindorâmicas pelos colonizadores pois pensavam ter chegado às Índias. Portanto, utilizaremos a opção sugerida por Nego Bispo, povos pindorâmicos, de forma a ir contra o imperativo colonial.

cosmovisão politeísta. O papel da universidade seria aprender com as populações afro-pindorâmicas ao invés de ensinar, criando assim uma confluência de saberes.

Em síntese, independentemente do termo de luta contra o colonialismo e as colonialidades, o que realmente importa é, justamente, a luta a ser empreendida. Desde que se tenha como horizonte o desmantelamento da lógica colonial e seus efeitos, desde que se tenha como objetivo a libertação e emancipação dos povos colonizados, desde que não se esqueça do papel central dos movimentos sociais, já estaremos empreendendo uma luta de/des/contra-colonial.

Pedagogia decolonial e termos relacionados

Walsh (2013) entende o conceito de pedagogia a partir de práticas, estratégias e metodologias que podem se entrelaçar e ser construídas desde movimentos de resistência e lutas sociais que buscam afirmação, re-existências e re-humanização. Para ela, a pedagogia não pode ser pensada em uma perspectiva instrumentalista de ensinamento e transmissão de saber, assim como não está limitada à escola e aos espaços formais de aprendizado, ressaltando os efeitos pedagógicos dos movimentos sociais. Outro ponto evidenciado pela pesquisadora é o de retomar o caráter praxístico da pedagogia, pensando não somente em seu aspecto teórico, mas também em suas possibilidades propositivas.

Ainda de acordo com Walsh (2009), tal perspectiva pedagógica se alia à pedagogia crítica que teve início com Paulo Freire por volta de 1960. Ao realizar um diálogo crítico entre as contribuições teóricas de Paulo Freire e Frantz Fanon, Walsh (2009) sinaliza que ambos têm a humanização/desumanização como aspectos centrais de suas teorizações. Enquanto para o primeiro a humanização requer a descolonização, para o segundo a humanização é uma possibilidade para o homem incompleto consciente da sua incompletude. A pesquisadora aponta que os trabalhos iniciais de Freire eram voltados para a humanização do homem em uma ação consciente e que com o passar dos anos - somados ao contato com os escritos de Fanon e sua experiência na África - passaram a apontar também o poder exercido pela racialização e pela colonização. Já o aspecto pedagógico de Fanon se dá a partir da sociogenia, entendida por Walsh (2009) como:

[...] uma pedagogia própria de autodeterminação e autolibertação, com quatro enfoques ou componentes modulares: despertar, estimular a auto-agência e ação, facilitar a formação de

subjetividade e autoreflexão e fomentar e revitalizar racionalidades político-éticas “outras” que se distanciam da razão moderno-ocidental-colonial, se enraíza e apontam um agir para a liberdade, para a transformação e a criação de estruturas sociais e condições de existência radicalmente distintas. Articulados esses componentes constroem uma pedagogia e práxis de libertação e um humanismo novo, fundamentado numa razão “outra”: na razão, esperança, possibilidade e imaginário/imaginação de-colonial (p.36 e 37).

Unindo as contribuições de Fanon e Freire, Walsh (2009) propõe pedagogias que permitem “pensar a partir de” e “pensar com”. Dessa forma, as pedagogias decoloniais podem ser concebidas como aquelas capazes de criar fissuras no sistema, que provocam aprendizagens, desaprendizagens e reaprendizagens (Walsh, 2013; 2021a).

Em síntese, para Walsh (2009), pedagogias decoloniais são aquelas que

[...] integram o questionamento e a análise crítica, a ação social transformadora, mas também a insurgência e intervenção nos campos do poder, saber e ser, e na vida; aquelas que animam uma atitude insurgente, de-colonial e rebelde (p.27).

Como exposto na seção anterior, as lutas contra as diferentes formas da colonialidade tiveram início antes das conceituações teóricas acerca das mesmas. Deste modo, muitas práticas de resistência que podem se caracterizar como práticas pedagógicas decoloniais não são assim denominadas. Como exemplos de pedagogias que possuem práticas decoloniais sem se denominar como tais, trazemos para o debate os livros organizados por Catherine Walsh “Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir” volumes 1 e 2 (2013; 2017) e por Diomario da Silva Junior, Luiz Fernandes de Oliveira, Michele Guerreiro Ferreira e Ricardo Cesar Rocha da Costa (2022) intitulado “Pedagogias decoloniais e antirracismos: a potência das práxis decoloniais”.

O primeiro volume do livro de Walsh (2013) é composto por quinze textos de múltiplas/os pesquisadoras/es que denunciam o mundo capitalista, o modelo de civilização ocidental e os padrões de poder oriundas da colonialidade, e propõem a emergência de novos mundos a serem construídos. Sendo as pedagogias decoloniais caracterizadas pela denúncia/proposição e não pela sua autoproclamação como pedagogias decoloniais, apenas dois dos textos presentes nos livros (capítulo oito e treze) citam o termo pedagogia decolonial ou pedagogias decoloniais. O capítulo oito (“Pedagogía Decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil” de Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau)

traz o conceito tendo como referência a própria Catherine Walsh, já o capítulo treze (“Pedagogías de la re-existencia: artistas indígenas y afrocolombianos” de Adolfo Albán Achinte) cita a arte como uma forma de pedagogia decolonial, sem se demorar mais sobre o termo. Todos os outros textos discorrem sobre práticas e/ou pedagogias que realizam algum tipo de denúncia do padrão de poder regido pela colonialidade e anunciam novas possibilidades de enfrentamento, mesmo sem se filiarem (para além do título do livro) com o termo pedagogia decolonial.

O segundo volume (Walsh, 2017) conta com dezenove capítulos que seguem o mesmo objetivo proposto na primeira edição. Dessa vez, são seis os textos que citam pedagogia decolonial ou pedagogias decoloniais em seu corpo. O capítulo cinco (“Pedagogías de la resistencia: de los cómo sembrar vida donde está la muerte” de René Olvera Salinas) utiliza pedagogias de resistência como sinônimo de pedagogias decoloniais, ressaltando a importância de tecer autonomias e resistências entre os povos subalternizados; o capítulo dez (“Encarnizamiento político-judicial, neocolonialismo y expropiación territorial” de María Eugenia Borsani e Relmu Ñamku) e o capítulo dezessete (“Notas para Corazonar la performance como una práctica pedagógica decolonial” de Daniel Brittany Chávez) fazem referência ao termo proposto por Catherine Walsh; o capítulo dezesseis (“Pedagogías creativas insurgentes” de Raúl Moarquech Ferrera-Balanquet) que, apesar de citar pedagogia decolonial, não se filia a nenhum referencial, tendo como pano de fundo uma perspectiva fanoniana; o capítulo dezoito (“Pedagogía Y (de)colonialidad” de Walter Mignolo y Rolando Vázquez) que aponta o compromisso da pedagogia decolonial não para a formação de especialistas, mas sim para o restabelecimento das relações humanas; e, por fim, o capítulo dezenove (“Pensar, sentir y hacer pedagogías feministas descoloniales: diálogos y puntadas” de Carmen Cariño, Aura Cumes, Ochy Curiel, María Teresa Garzón, Bienvenida Mendoza, Karina Ochoa e Alejandra Londoño) que fazem referência ao primeiro volume da obra organizada por Walsh (2013).

A obra organizada por Junior, Oliveira, Ferreira e Costa (2022) é composta por textos oriundos de trabalhos apresentados no I Seminário Integrado de Educação Popular em 2020 no grupo de trabalho Movimentos Sociais e Pedagogia Decolonial. É exposto como objetivo do livro a proposição de rompimento com visões coloniais a partir de experiências vivenciadas em diversos contextos educacionais. De forma similar ao exposto nas obras de Walsh (2013; 2017), dos nove textos que compõem o livro, apenas dois fazem referência à pedagogia decolonial. O capítulo sete (“Infâncias,

colonialidade e educação infantil: na busca por pedagogias “outras” de Cecília de Campos Saitu) cita o artigo “Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil” de Candau e Oliveira (2010) como referência; e o capítulo nove (“Pesquisa pós-abissal e pedagogias decoloniais na pós-graduação em letras: uma experiência pandêmica e seus limites” de Marcia Lisbôa Costa de Oliveira) no qual a autora cita “pedagogias decoloniais”, porém em momento algum discorre sobre como as compreende.

Os exemplos das três obras apresentadas nos evidenciam a dificuldade de ir ao encontro de pedagogias decoloniais, pois nem todas se nomeiam desta forma (mesmo cabendo nas definições do termo). Essa dificuldade nos ensina duas coisas: - primeiro, fazer buscas sobre pedagogia decolonial nem sempre resultará em todas as pesquisas que estão realizando práticas pedagógicas decoloniais; - segundo, a necessidade de manter como horizonte a percepção da pluralidade de fontes não-acadêmicas onde podem ser originadas tais pedagogias.

Tendo isso em vista, com o objetivo de investigar como pesquisas realizadas em Programas de Pós-Graduação em Educação estão compreendendo termos relacionados à “Pedagogia decolonial”, em maio de 2024 realizamos uma busca no CTD-CAPES a partir dos descritores “pedagogia descolonial”, “pedagogias descoloniais”, “pedagogia contracolonial”, “pedagogias contracoloniais”, “pedagogia contra-colonial” e “pedagogias contra-coloniais”, utilizando os seguinte filtros: “ciências humanas” (grande área do conhecimento), “educação” (área do conhecimento), “educação” (área de avaliação) e “educação” (nome do programa). Após a aplicação da ferramenta de filtragem dos resultados, realizou-se a leitura de todos os resumos das pesquisas resultantes, selecionando aquelas que descreviam no resumo qual a compreensão de pedagogia estavam utilizando. Os resultados da pesquisa realizada no CTD-CAPES estão presentes na Tabela 1.

Tabela 1 - Resultados da pesquisa no CTD-CAPES

Descritor	Resultado sem filtros	Resultado após filtrar	Resultado após leitura dos resumos
Pedagogia decolonial	147	64	9
Pedagogias decoloniais	46	22	2
Pedagogia descolonial	17	11	2
Pedagogias descoloniais	4	2	1

Pedagogia contracolonial	2	2	0
Pedagogias contracoloniais	0	0	0
Pedagogia contra-colonial	135	21	2
Pedagogias contra-coloniais	35	0	0
TOTAL	386	122	16

Fonte: A autora e o autor (2024).

Na seção seguinte, nos voltaremos para as pesquisas selecionadas após a leitura dos resumos, analisando as noções de pedagogias utilizadas em cada uma delas.

Descritor “Pedagogia decolonial”

Antes de dar início à investigação, destacamos que uma das nove pesquisas selecionadas a partir do descritor “pedagogia decolonial” (“Rompendo linha abissal: narrativas, reflexividades e histórias de vida entre duas trajetórias educativas” de Fernanda Sanjuan de Souza, defendida em 2018 na Universidade Federal da Bahia) não estava disponível no CTD-CAPES, portanto, não fará parte do processo investigativo.

Iniciamos com a dissertação “Pedagoginga: ação e auto-organização nas vivências da Associação Cultural Eu Sou Angoleiro/Belém/Pa” realizada por Alessandra Ferreiras Marinho na Universidade do Estado do Pará em 2021 e que teve por objetivo “analisar como a Capoeira Angola, particularmente na Associação Cultural Eu Sou Angoleiro, formam os seus sujeitos para compreender e buscar superar a colonialidade, configurando-se numa pedagogia decolonial” (p.30).

Para a autora, a Capoeira Angola possui um importante papel no enfrentamento das diversas dimensões da colonialidade através do sentimento de pertença comunitária, valorização da história negada nos ambientes escolares, propagação de uma cosmovisão outra pautada na circularidade e que valoriza o comunitarismo. Mesmo com tais enfrentamentos, a pesquisadora também percebe uma continuidade de concepções colonialistas acerca de gênero no espaço da Capoeira, representada pelo menor número de mulheres em posições de Mestras tocando os instrumentos.

Uma das noções de pedagogia utilizada na pesquisa é a “Pedagoginga”, a qual se firma em uma educação afrocentrada pautada na cultura negra, em movimentos de resistência frente à sociedade capitalista/moderno/colonial/cristã e na re-existência às barreiras impostas pelo sistema. Ao longo do texto, a pesquisadora menciona que os processos educativos da Capoeira Angola configuram uma pedagogia decolonial de enfrentamento da colonialidade, reconhecendo-a como pedagoginga. A pesquisadora parte das contribuições de João Colares da Mota Neto, compreendendo a pedagogia decolonial como algo que requer educadores subversivos, que parte das epistemologias de povos originários, que provocam fissuras no sistema, que almejam a transformação social e que humanizem.

A dissertação de Antonio Mateus Pontes Costa defendida na Universidade Federal do Amapá em 2021 é intitulada “Pedagogia Decolonial e Arte Educação: transgressões e enfrentamento da LGBTfobia na educação”. A pesquisa teve como objetivo geral identificar, a partir de arte educadores da rede estadual de ensino do Amapá, possibilidades pedagógicas alinhadas com a decolonialidade de enfrentamento à LGBTfobia.

Costa (2021), escreve que a LGBTfobia é uma herança colonial e que a pedagogia decolonial, enquanto uma práxis transgressora/transformativa, seria um dos caminhos a serem trilhados para enfrentar preconceitos relacionados a gênero e sexualidade.

O pesquisador se ancora na concepção de pedagogia decolonial tendo em vista, principalmente, as contribuições de Catherine Walsh e João Colares da Mota Neto, entendendo-a como uma ruptura com os mecanismos de opressão das colonialidades; como relacionada aos movimentos sociais e à população subalternizada; como dependente de educadores subversivos; como utópica e dialógica e que, por fim, trata-se de “um projeto alternativo de libertação política, econômica, ecológica, erótica e pedagógica da humanidade; se engaja numa luta revolucionária” (p.13 e 14). Além disso, Costa (2021) situa Paulo Freire como um dos pilares da discussão pedagógica decolonial, mesmo na ausência do termo na obra do autor.

Discorreremos agora sobre a dissertação realizada por Juliana Cassé da Silva na Universidade Federal de Santa Catarina em 2021, intitulada “Do corpo feminino ao corpo feminista: o cinema e a educação de mulheres no Clube Lesbos”. A pesquisa teve por objetivo compreender os efeitos da exibição de narrativas audiovisuais de cineastas bissexuais e lésbicas promovidas pelo Clube Lesbos sobre o “percurso formativo, as trajetórias afetivas e subjetivações de mulheres que integram o coletivo” (p.11).

O conceito de pedagogia utilizado por Silva (2021) é mais centrado na concepção de “pedagogia engajada”, elaborada por bell hooks. A pesquisadora escreve que os coletivos, como o Clube Lesbos, exercem a pedagogia engajada ao darem visibilidade às obras não-hegemônicas e impulsionarem discussões sobre a vida das mulheres não-cis-heterossexuais, colocando em destaque o bem-estar das pessoas envolvidas no processo educativo.

Silva (2021) afirma que a pedagogia engajada proposta por bell hooks se aproxima da proposição de pedagogia decolonial da Catherine Walsh, entendendo-a como integrante de lutas de consciência, afirmação e desalienação, de lutas contra a negação da humanidade e para tornar-se humano. A autora ainda considera que as práticas promovidas pelos coletivos sociais, incluindo o Clube Lesbos, fomentam uma ressignificação da vida buscando condições de dignidade e autodeterminação. Dessa forma, a pesquisadora situa a atuação de coletivos feministas como ambientes nos quais ocorrem uma pedagogia decolonial.

A tese “Pedagogia Griô e suas interfaces com os modelos de ser professor/a em comunidades quilombolas: (de)colonização da profissão docente” realizada por Luciana de Araújo Pereira na Universidade do Estado da Bahia em 2021 teve como objetivo compreender as interfaces entre os fundamentos epistêmico-políticos da Pedagogia Griô e os modos de ser docente nas comunidades quilombolas Remanso/BA e Iúna/BA.

A Pedagogia Griô foi desenvolvida por Lillian Pacheco e tem como inspiração as/os “griôs”, que eram quem constituíam um grupo social que desempenhava a função de ser portador da memória da comunidade em algumas populações africanas. Pereira (2021) utiliza da Pedagogia Griô em sua tese não como um modelo de educação, mas sim como uma forma outra de enxergar a educação. Tal pedagogia tem por objetivo revisar a cultura da política e da educação a partir de uma democracia ainda em construção na qual a diversidade e a interculturalidade são suas fontes de criação. De forma geral, a Pedagogia Griô é orientada por alguns princípios, a saber: reconhecimento dos saberes e fazeres da tradição oral; valorização da diversidade étnico-racial, identidade e ancestralidade do povo brasileiro; empoderamento da sociedade civil a partir de seu papel na mediação pedagógica; fortalecimento da capacidade de auto-organização e inclusão da comunidade; reconhecimento dos saberes e fazeres e do lugar sociocultural, político e econômico dos (as) griôs, mestres e mestras de tradição oral; priorização de

um sistema diferenciado de repasse financeiro público de forma simples, direta, transparente e descentralizada para os(as) griôs, mestres e mestras, e griôs aprendizes, que reconheça a especificidade e singularidade do universo da tradição oral.

Com relação à pedagogia decolonial, Pereira (2021) se filia à Catherine Walsh percebendo esta pedagogia como ancorada aos movimentos sociais, questionadora de uma educação eurocêntrica, com suas bases firmadas em grupos subalternizados buscando sua libertação das amarras do colonialismo/colonialidade, almejando a construção de um mundo diferente.

A tese seguinte, intitulada “Epistemologias do corpo: mulheres capoeiristas nas práticas educativas enquanto táticas de guerrilha das liberdades e dos direitos”, foi realizada por Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa na Universidade Federal do Piauí em 2019. A pesquisa teve por objetivo compreender como as mulheres capoeiristas produzem epistemologias do corpo em práticas educativas enquanto táticas de guerrilha.

A pesquisadora argumenta que as epistemologias do corpo se configuram como processos educativos decoloniais por serem questionadoras das dimensões epistemológica e política; por reconhecerem conhecimentos “outros” que escapam do espectro epistemológico legitimado pela concepção moderno/colonial.

Ao longo da escrita, Sousa (2019) cita a Pretagogia, conceito desenvolvido por Sandra Petit, o qual pretende balizar um sentido filosófico-pedagógico a partir das literaturas ligadas às danças africanas e afro-brasileiras embasadas na tradição oral africana. Com relação à pedagogia decolonial, a pesquisadora se ancora em Catherine Walsh para descrevê-la como um processo dinâmico e permanente que envolve intercâmbio de pessoas; um espaço de negociação e tradução dos diferentes tipos de desigualdades; uma tarefa social e política.

A dissertação “Práticas educativas da pajelança na ilha de Colares (PA): resistência, saberes e ancestralidade” realizada na Universidade do Estado do Pará em 2019 por Thaís Tavares Nogueira teve como objetivo geral analisar o processo educativo vivenciado na prática de pajelança do terreiro de São Jorge na ilha de Colares no Pará.

Com relação à pedagogia decolonial, Nogueira (2019) se apoia em João Colares da Mota Neto, referindo-a como práticas de formação humana que habilitam grupos subalternos para enfrentar a lógica colonial/moderna, tendo como objetivo a formação de seres humanos e sociedades livres, amorosas, justas e solidárias. Ela também destaca a pedagogia decolonial como uma forma de reconhecer a pluralidade de saberes de povos colonizados a fim de colocá-los em diálogo.

Nogueira (2019) afirma a pajelança como forma de resistência às diferentes dimensões da colonialidade, primeiramente, por se manter vigente mesmo após as tentativas históricas de seu extermínio. Há também uma relação a pedagogia decolonial ao se exaltar a ancestralidade e a coletividade; as trocas de conhecimento que acontecem não só entre humanos, mas também com as entidades presentes no terreiro; ao se valorizar a tradição oral; e na sua afirmação enquanto produtora de conhecimentos próprios.

Na sequência, trazemos a tese “Memória/identidade Xokó: práticas educativas e reinvenção das tradições” realizada por Valéria Maria Santana Oliveira em 2018 na Universidade Tiradentes em Aracaju, a qual teve por objetivo compreender, sob a perspectiva da pedagogia decolonial, como o povo Xokó têm utilizado as práticas educativas para reinventar suas tradições e preservar sua memória/identidade.

Oliveira (2018) apresenta algumas práticas educativas Xokó que podem ser compreendidas pelas lentes da pedagogia decolonial, uma delas é o ritual do Ouricuri, do qual somente pessoas Xokó podem participar e o que se passa nele não pode ser compartilhado para pessoas de fora. O que se sabe, é que durante o ritual e em outros momentos de festividade, realiza-se o Toré, um misto de dança, brincadeira e manifestação mística, que foi retomado como prática Xokó após contato com outras etnias. A pesquisadora escreve que o ritual Ouricuri e o Toré são práticas que fortalecem as lutas por reconhecimento da cultura Xokó e que, ao serem entendidas pedagogicamente, questionam e desafiam a razão da modernidade ocidental e o poder colonial. Ainda relacionado às práticas Xokó como formas de se opor à colonialidade, Oliveira (2018) comenta sobre a importância para este povo da preservação da natureza e da valorização da terra, concebendo tais ações como formas de oposição à colonialidade cosmogônica.

Com relação à concepção de pedagogia, Oliveira (2018) se apóia em Catherine Walsh para afirmar que a concebe não em seu sentido instrumentalista de transmissão de conhecimento e que não está

limitada aos espaços escolarizados. Ao contrário, ela pensa a pedagogia como formas de estar, sentir, ser, existir, fazer, olhar, escutar e aprender de outro modo, diferente do moderno/colonial, buscando a re-existência e a re-humanização.

A última pesquisa que compreendeu a busca por “pedagogia decolonial” foi a “Pedaogiga feminista decolonial: decolonialidade e práticas pedagógicas feministas na Marcha Mundial das Mulheres”, realizada em 2021 por Vanessa Nesbada da Silva Gil na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. A tese teve por objetivo investigar como a relação entre decolonialidade e práticas pedagógicas feministas na Marcha Mundial das Mulheres (MMM) a partir dos seus quatros campos de ação (autonomia econômica das mulheres; bem comum e serviços públicos; paz e desmilitarização; e fim da violência contra a mulher) e da 5ª Ação Internacional contribuem para a pedagogia feminista decolonial.

Na contramão do que apresenta Catherine Walsh (2021a) sobre a decolonialidade não necessariamente precisar da interculturalidade, Gil (2021) considera que a interculturalidade crítica é fundamental para uma pedagogia decolonial, compreendida a partir de Luiz Fernandes Oliveira como uma visão e noção pedagógica que vai além de processos de ensino e transmissão de saber, é concebida como uma política cultural que envolve tanto espaços educativos formais quanto os movimentos sociais.

A pesquisadora também faz referência à pedagogia feminista, conceituada por ela como uma pedagogia de transgressão, liberdade e irreverência, a qual busca romper com barreiras que impedem homens e mulheres de serem livres, sendo esse o ponto que a conecta com conceitos de educação popular de Paulo Freire.

Como que unindo as duas concepções de pedagogia apresentadas acima, ao final do texto, Gil (2021) comenta sobre a pedagogia feminista decolonial, a qual, ancorada em Catherine Walsh, é compreendida como um processo de coalização, intercultural e transformador, que começa pelo ato de questionar a dominação racista, colonial, capitalista e do sistema moderno colonial de gênero, objetivando confeccionar processos que contribuam para um horizonte que visa o bem comum para todas as pessoas.

Entre as atuações apresentadas pelo MMM, destaca-se a busca da superação da colonialidade do saber, visto a valorização dos saberes oriundos das práticas das militantes; rompimento com a

colonialidade do poder e do ser através da reivindicação da manutenção de povos locais, da não aceitação do discurso modernizador do norte global e do posicionamento das mulheres como sujeitas de sua própria libertação; e o enfrentamento da colonialidade de gênero ao lutar contra a violência dirigida para mulheres e pessoas LGBTI+. Cabe ressaltar que a pesquisadora, ao tratar da colonialidade, diz que esta é dividida em três campos - poder, ser e saber - não citando o gênero como uma de suas dimensões constitutivas.

Tendo em vista as oito pesquisas derivadas do descritor “pedagogia decolonial”, alguns pontos merecem destaque. A concepção de “pedagogia decolonial” mais utilizada é a que parte das contribuições de Catherine Walsh, presentes nas pesquisas de Silva (2021), Oliveira (2018), Pereira (2021), Costa (2021) e Sousa (2019). Outro autor que se fez presente em três pesquisas e que foi utilizado para a conceituação de “pedagogia decolonial” foi João Colares da Mota Neto, em Costa (2021), Marinho (2021) e Nogueira (2019). Gil (2021) foi a única pesquisadora a utilizar as contribuições de Luiz Fernandes Oliveira em sua descrição de pedagogia decolonial, mas busca referência em Catherine Walsh para o conceito de pedagogia feminista decolonial. Além da pedagogia decolonial, outras são citadas em algumas das pesquisas, como a pedagogia feminista em Gil (2021), pretagogia em Sousa (2019), pedagogia Griô em Pereira (2021) e pedagogia engajada em Silva (2021).

De forma geral, todas as pesquisas ao discorrerem sobre suas noções de pedagogia decolonial salientam os seguintes pontos: envolvimento dos movimentos sociais e populações subalternizadas; papel questionador das estruturas de poder pautadas pela ordem moderno/colonial; enfrentamento das diferentes formas de negação da humanidade; valorização de saberes e práticas de povos silenciados ao longo da história; e busca pela construção de um mundo diferente que almeja a libertação de todos os seres vivos, portanto, uma visão não-androcêntrica de transformação social.

Descritor “Pedagogias decoloniais”

O primeiro trabalho é a tese de Alder de Sousa Dias, realizada em 2021 na Universidade Federal do Pará e intitulada “As pedagogias decoloniais na produção *stricto sensu* em educação no Brasil: entre

aproximações, tensões e rupturas paradigmáticas”. O objetivo geral foi “analisar as contribuições às pedagogias decoloniais oriundas das teses e dissertações em Educação produzidas no Brasil” (p.44).

Logo na introdução, Dias (2021) apresenta algumas concepções de pedagogia decolonial, primeiro a partir de Catherine Walsh, compreendendo-a como pedagogias que partem das lutas, que enfrentam o racismo e o monólogo da razão ocidental, que se esforçam para transgredir a história resultante do poder da colonialidade. O pesquisador também faz referência a João Colares da Mota Neto ao dizer que a pedagogia decolonial aponta para a práxis da luta contra a colonialidade/modernidade, tendo em vista a construção de uma sociedade justa, solidária, livre e amorosa a partir dos movimentos sociais.

Com relação às teses e dissertações analisadas, o autor também utilizou do CTD-CAPEs, encontrando 871 registros de pesquisas a partir do descritor “decolonial”. Quando colocado o filtro de área em “Educação”, resultaram 168 pesquisas. Dentre as muitas análises efetuadas por Dias (2021) cabe destacar a afirmação de que as regiões Norte e Nordeste são as mais comprometidas com o debate decolonial ao considerar a proporção entre Instituições de Ensino Superior nessas regiões que possuem programas de pós-graduação em Educação e quantidade de produções que abordam a decolonialidade.

Dias (2021) também discorre sobre as contribuições de Enrique Dussel às pedagogias decoloniais associando-as, principalmente, à pedagógica da libertação, na qual o critério fundamental é acolher o “outro” em sua alteridade. Com relação às contribuições de Walsh, o pesquisador disserta sobre seu entendimento sobre o pedagógico não se limitar a uma visão instrumentalista e restrita ao espaço escolar, também ressalta a importância dos movimentos sociais e escreve sobre os “passos” a serem seguidos, iniciando com a identificação e reconhecimento de um problema e, em seguida, organização para a intervenção buscando pôr um fim ao problema identificado, almejando uma outra realidade. Dias (2021) ainda traz Zulma Palermo para destacar a importância do local da enunciação (de quem, para quem e de onde se enuncia), a adoção da interculturalidade e pluriversidade como parâmetros, problematização de noções que não dizem respeito aos povos colonizados, e a valorização de estudos locais.

A outra pesquisa selecionada a partir do descritor “Pedagogias decoloniais” é a dissertação de mestrado intitulada “Decolonialidade e práticas pedagógicas na educação infantil: experiências dos(as) educadores(as) no município de Maracanã (Pará/Amazônia/Brasil), no período de 2021 e 2022”, realizada por Débora Renata Muniz Almeida em 2023 na Universidade Federal do Pará, tendo por objetivo

“Apresentar as práticas pedagógicas dos(as) educadores(as) da Educação Infantil que trabalham nas escolas pertencentes à rede pública do Município de Maracanã (Pará/Amazônia/Brasil)” (p.34).

Almeida (2023) comenta sobre Paulo Freire (apesar de não abordar conceitualmente a decolonialidade) apontar um caminho decolonial de conceber a educação através do “diálogo, da democracia, da humanização, da luta, do caráter ético-político-pedagógico no espaço escolar e na sociedade” (p.170). A pesquisadora também cita João Colares da Mota Neto ao afirmar que a pedagogia decolonial requer educadores subversivos, parte de um contexto, valoriza memórias coletivas, busca outras coordenadas epistemológicas e se afirma como utopia política.

Referenciando Zulma Palermo, Almeida (2023) discorre sobre a pedagogia decolonial ser configurada tendo em vista a desestruturação das práticas coloniais das instituições educativas, construção de um conhecimento comunitário, participação simétrica na produção de saberes, incorporação da crítica e autocrítica. Com relação à Walsh, a pesquisadora apenas menciona que a pedagogia decolonial considera “a diversidade sociocultural, isto é, os modos de ser, saber, sentir e viver dos povos originários/ancestrais” (p.156). Há também uma referência a Luiz Fernandes de Oliveira, ao afirmar que a pedagogia decolonial busca transformar a realidade colonial junto aos movimentos sociais.

Como resultados da pesquisa, Almeida (2023) aponta que foram encontrados vestígios de práticas pedagógicas que reproduzem práticas colonizadoras, principalmente a partir de demandas estabelecidas na Base Nacional Curricular Comum e no planejamento curricular do Município de Maracanã. No entanto, algumas/alguns educadoras/es, apesar de diversas dificuldades relatadas principalmente durante o período pandêmico, apresentaram práticas que enfrentam a lógica moderno/colonial.

Diante da tese e dissertação investigadas nesta seção, foi possível perceber que ambas citam João Colares da Mota Neto, Catherine Walsh e Zulma Palermo como referências para a noção de pedagogia decolonial. Entre as convergências apresentadas acerca do que se compreende como pedagogia decolonial em ambas as pesquisas, ressaltamos os seguintes pontos: importância dos movimentos sociais; não limitação ao espaço escolar; enfrentamento da lógica moderno/colonial; valorização de saberes subalternizados; busca da construção de um mundo outro a partir da transformação social.

Descritor “Pedagogia descolonial”

A partir do referido descritor, foi selecionada apenas uma pesquisa para análise, intitulada “Pela poética de uma Pedagogia do Sul: Diálogos e reflexões em torno de uma filosofia da educação descolonial desde a Cultura Popular da Nossa América”, realizada por Claudio Andrés Barría Mancilla em 2014 na Universidade Federal Fluminense. A pesquisa teve como objetivo uma releitura do campo da Educação Popular a partir de uma perspectiva descolonial, ou seja, assumindo a diferença colonial como loci de enunciação, resultando no que o pesquisador chamou de Pedagogia do Sul.

Mancilla (2014) parte de Paulo Freire para a noção de pedagogia, como uma prática educativa que é sempre uma determinada teoria do conhecimento posta em prática. Ao refletir sobre a Pedagogia do Sul, seu horizonte são as teorias de conhecimento implícitas em diversas práticas educativas que costumam ser negadas pela Escola e pela concepção moderno/colonial de conhecimento científico, buscando, a partir dessas práticas, uma teoria do conhecimento descolonial que possa contribuir com uma práxis educativa libertadora.

Assumindo a Pedagogia do Sul como uma pedagogia descolonial (por vezes usadas como sinônimo ao longo da escrita), Mancilla (2014) a descreve como

[...] voltada para a superação da colonialidade do saber e do poder, busca, a cada momento, produzir conhecimentos e saberes de modo dialógico, por/com indivíduos e coletivos, mediatizados pelas relações de produção da vida (na sua materialidade) e de comunicação, no modo em que estas são percebidas por esses indivíduos em suas diversas formas de subjetivação e socialização, mas a partir do Sujeito negado pela modernidade/colonialidade, isto é, a partir do que há de subalterno e rebelde em cada um e cada uma a cada momento determinado. No político (a questão do poder do Estado), é uma pedagogia do poder obedencial que, situada no poder da comunidade, educa para a participação social e política. É uma Pedagogia insurgente do Ser descolonial (sujeito que carrega, consciente, o seu comunitarismo ontológico, relacional e cognoscente) (p.229, grifos do autor).

Em síntese, Mancilla (2014) se ancora principalmente em Paulo Freire para construir sua concepção pedagógica, porém, sua escrita é acompanhada do início ao fim de contribuições de Enrique Dussel, principalmente acerca da Filosofia da Libertação.

Descritor “Pedagogias descoloniais”

A partir do descritor “Pedagogias descoloniais” e com os filtros já descritos, foi selecionada apenas uma pesquisa, a tese de doutorado realizada por Aline Mesquita Corrêa em 2022 na Universidade de Santa Cruz do Sul e intitulada “Tendências descoloniais na pedagogia da alternância da escola família agrícola de Santa Cruz do Sul”, que teve como objetivo geral “compreender e analisar como/quais são as tendências descoloniais presentes nas práxis e metodologias da/na pedagogia da alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul e de que forma estas tendências contribuem para a trama de uma pedagogia descolonial” (p.25).

A pesquisadora se filia fortemente a Paulo Freire para suas conceituações acerca de pedagogia, ressaltando que o autor foi de extrema influência para a construção do que Catherine Walsh entende por pedagogias descoloniais. Ela também cita Frantz Fanon como influente no pensamento de Walsh, enfatizando que discussões sobre raça e etnia são indissociáveis da pedagogia descolonial. Cabe salientar que Corrêa (2022) justifica e opta ao longo do texto por utilizar o termo “descolonial/ais”. Desse modo, ela percebe a pedagogia descolonial como uma práxis educativa libertadora e problematizadora que busca romper com as opressões e dicotomias; como um espaço de luta, (re)existência, criticidade e consciência dos sujeitos; como algo que vai além do espaço escolar; como denúncia e anúncio de caminhos e pensares outros; e como resistência à matriz colonial de poder.

A pedagogia da alternância realizada na Escola Família Agrícola de Santa Cruz (EFASC) é caracterizada como uma pedagogia com e não para os sujeitos, portanto, todas as pessoas são consideradas como detentoras de conhecimento e estão envolvidas no processo educativo. A EFASC parte, também, da localização geográfica na qual está inserida, encorajando um deslocamento geopolítico do conhecimento. Um ponto que nos chama atenção levantado pela pesquisadora é de que a EFASC não tinha em seus planos tramar uma pedagogia descolonial, no entanto, suas práticas rebeldes acabaram associando-a como tal.

Algo que cabe destaque na tese de Corrêa (2022) é a revisão de literatura realizada a partir de uma busca no CTD-CAPES de diversos descritores, dentre eles “Pedagogia (des)colonial” AND “Paulo Freire” com o filtro em “Educação”, resultando em três dissertações e duas teses. Uma conclusão da pesquisadora após a revisão foi de que a ausência ou presença da letra “s” nos termos decolonial/descolonial não modifica a análise que tem sido feita acerca da pedagogia de/descolonial.

Descritor “Pedagogia contra-colonial”

A primeira pesquisa a ser investigada derivada do descritor “Pedagogia contra-colonial” é a tese de Cheron Zanini Moretti realizada em 2014 na Universidade do Vale do Rio dos Sinos e intitulada “Nosso Norte é o Sul: colonialidade do conhecimento e a pedagogia da insurgência na América Latina”, tendo como objetivo geral

Analisar e compreender como as sínteses (alternativas) produzidas a partir das tensões entre a colonialidade do conhecimento e a pedagogia da insurgência contribuem no processo de libertação, a partir da experiência dos camponeses indígenas zapatistas, no México (p.52).

Com relação à pedagogia, Moretti (2014) comenta rapidamente sobre a pedagogia da pergunta, de Paulo Freire, sendo esta associada “à curiosidade epistemológica, ou seja, a curiosidade como elemento necessário ao ato de estudar, pesquisar e conhecer” (p.25). A pesquisadora também discorre sobre a pedagogia fanoniana, considerando que ela aponta para a incursão no passado do povo que foi colonizado em busca de elementos que foram falsificados e depreciados pelo colonialismo, a fim de lutar por mudanças no futuro.

Moretti (2014) também faz considerações sobre o que entende por pedagogia latino-americana, relatando que ela não é constituída metodologicamente de forma sistematizada e teórica, uma vez que são muitas pedagogias que emergem das inúmeras experiências de diversos sujeitos e sujeitas. Trata-se de “refletir sobre e valorizar as práticas educativas latino-americanas a partir destas muitas pedagogias inscritas nas experiências dos movimentos sociais e populares com motivações radicalmente transformadoras do mundo” (p.93, grifo da autora).

Tendo como referência Danilo Romeu Streck, Moretti (2014) escreve que a pedagogia da insurgência se faz quando os movimentos sociais traduzem suas insatisfações em força para buscar mudanças. Os saberes que emergem de tais conflitos não possuem um fim em si mesmos, mas ganham força como instrumentos de luta. Um dos pontos característicos desta pedagogia é a historicidade dos processos de resistência como produtores de conhecimento. Em síntese, “Ela se “inventa e reinventa” enquanto práxis que constrói conhecimentos desde uma concepção problematizadora da realidade com propósitos de transformação e a construção do inédito viável” (p.106, grifo da autora).

A partir do encontro entre a colonialidade do conhecimento e a pedagogia da insurgência, Moretti (2014) elenca experiências de resistências que orientam o movimento campestre indígena de Chiapas: resistência política, psicológica, econômica, jurídica, ideológica, territorial e cultural. Tais resistências contra-hegemônicas evidenciam os sujeitos/as sujeitas em luta contra o esquecimento e construindo um inédito-viável.

A outra pesquisa analisada a partir do descritor “Pedagogia contra-colonial” foi a tese intitulada “Educação das relações étnico-raciais na creche: espaço-ambiente em foco” de Aretusa Santos realizada em 2018 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, tendo como objetivo “compreender como ocorre a educação das relações étnico-raciais, em uma creche pública do município de Juiz de Fora/MG, a partir da leitura das marcas visíveis e invisíveis no seu espaço-ambiente” (p.11).

Com relação ao termo pedagogia, Santos (2018) utiliza da pedagogia das ausências e das emergências de Nilma Lino Gomes como principal referencial teórico. A pedagogia das ausências “consiste em problematizar que o que não existe no contexto educacional é ativamente produzido como não existente, como invisível” (p.123), já a pedagogia das emergências é expressada na

[...] investigação das potências, das possibilidades concretas de transformação dos contextos educacionais, de modo a investir na ampliação dos saberes, das práticas e dos agentes promotores da afirmação da identidade, cultura, política e estética corpórea da população negra nos contextos educacionais (p.123).

Ao final de sua escrita, Santos (2018) aponta que há na Creche Ubuntu um movimento de descolonização dos currículos a partir de uma corporeidade negra que ressignifica e reafirma a negritude e a ancestralidade africana além de desconstruir saberes hegemônicos também presentes. Apesar dos avanços, foram notadas algumas resistências e dificuldade em perceber o racismo por parte de algumas docentes devido a uma visão de pretensa igualdade entre as relações raciais.

Sobre as duas teses, Moretti (2014) faz mais uso de referenciais associados à colonialidade/decolonialidade, tais como: Ramón Grosfoguel, Walter Dignolo, Aníbal Quijano, Catherine Walsh e Enrique Dussel, além de Paulo Freire e Frantz Fanon. Já Santos (2018) utiliza com mais veemência teóricos e teóricas das relações étnico-raciais, tais como: Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Antonio

Sérgio Alfredo Guimarães e Abdias Nascimento, fazendo referência, em alguns momentos, a Aníbal Quijano.

Apesar dos referenciais muito distintos, ambas as concepções de pedagogias tratadas nas pesquisas - pedagogia da insurgência em Moretti (2014) e pedagogias das ausências e das emergências em Santos (2018) - são centradas em notar insatisfações ou ausências na realidade social e buscar por mudanças.

Considerações finais

Com base na leitura das teses, dissertações e materiais que discorrem sobre pedagogias decoloniais, algumas conclusões puderam ser alcançadas. A primeira refere-se à nomenclatura atribuída às pedagogias que têm por objetivo enfrentar a lógica colonialista. O esforço inicial dessa pesquisa era buscar pedagogias a partir do termo “pedagogia decolonial”, no entanto, fomos percebendo que a nomenclatura é mais uma necessidade acadêmica do que de fato gera diferenças significativas no campo da prática. Os livros organizados por Walsh (2013; 2017) e Junior, Oliveira, Ferreira e Costa (2022) evidenciam que - apesar de terem “pedagogia decolonial” em seus títulos - nem todos os trabalhos apresentados ao longo dos capítulos utilizam do termo.

De maneira semelhante, as teses e dissertações selecionadas no CTD-CAPES a partir dos descritores “pedagogia decolonial”, “pedagogias decoloniais”, “pedagogia descolonial”, “pedagogias descoloniais” e “pedagogia contra-colonial” possuem, de forma geral, referenciais bibliográficos muito semelhantes, pautados, principalmente, nas contribuições do grupo Modernidade/Colonialidade, Catherine Walsh, João Colares da Mota Neto, Frantz Fanon e Paulo Freire.

Além disso, tanto nos livros quanto nas teses e dissertações, entre as muitas definições de pedagogia apresentadas, parece existir um ponto comum em todas elas, qual seja, a necessidade da denúncia, mas o reconhecimento de que ela não é suficiente, portanto, precisa-se de anúncios, apontamentos, saídas. Outros aspectos que surgiram em quase todos os textos foram: importância dos movimentos sociais; relevância dos saberes originados fora do meio acadêmico; destaque aos processos

educativos não limitados ao espaço escolar; enfrentamento da lógica moderno/colonial; busca pela libertação/transformação social em busca de uma realidade outra.

Como forma de conclusão, compreendemos que, independentemente da forma como é chamada, uma pedagogia decolonial e/ou comprometida com a decolonialidade deve estar assentada nos saberes subalternizados ao longo da história, sendo esse movimento uma denúncia em si do processo de subalternização, e, a partir deles, deve anunciar caminhos e propostas contra as diferentes dimensões da colonialidade, buscando criar fissuras na lógica moderno/colonial. Portanto, nem sempre uma pedagogia precisa se declarar como decolonial para ser contemplada como tal.

Referências

ALMEIDA, D. R. M. **Decolonialidade e práticas pedagógicas na educação infantil: experiências dos(as) educadores(as) no município de Maracanã (Pará/Amazônia/Brasil), no período de 2021 e 2022.** 2023. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2023. Disponível em: <https://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/deissertadebora.pdf>. Acesso em: 19 maio 2026.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

CORRÊA, A. M. **Tendências descoloniais na pedagogia da alternância da escola família agrícola de Santa Cruz do Sul.** 2022. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/3462>. Acesso em: 19 maio 2026.

COSTA, A. M. P. **Pedagogia Decolonial e Arte Educação: transgressões e enfrentamento da LGBTfobia na educação.** 2021. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unifap.br/items/f412d6a1-5d0d-4716-b19c-dfe524a20003>. Acesso em: 19 maio 2026.

DIAS, A. de S. **As pedagogias decoloniais na produção stricto sensu em educação no Brasil: entre aproximações, tensões e rupturas paradigmáticas.** 2021. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2021. Disponível em: <https://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/Teseald.pdf>. Acesso em: 19 maio 2026.

FANON, F. **Os condenados da terra.** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GIL, V. N. da S. **Pedagogia feminista decolonial**: decolonialidade e práticas pedagógicas feministas na Marcha Mundial das Mulheres. 2021. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021. Disponível em: <https://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9768>. Acesso em: 19 maio 2026.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 19 maio 2026.

JUNIOR, D. da S.; OLIVEIRA, L. F. de; FERREIRA, M. G.; COSTA, R. C. R. da (org.). **Pedagogias decoloniais e antirracismos**: a potência das práxis decoloniais. Porto Alegre: Editora Fi, 2022.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. de L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones UNAD**, Bogotá, v. 14, n. 2, p. 55-73, 2015. Disponível em: https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A16%3A13009056/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Agcd%3A120009294&crl=c&link_origin=scholar.google.com. Acesso em: 19 maio 2026.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MALDONADO-TORRES, N. **Sobre a colonialidade do ser**: contribuições para o desenvolvimento de um conceito. Rio de Janeiro: Via Verita, 2022.

MANCILLA, C. A. B. **Pela poética de uma Pedagogia do Sul**: Diálogos e reflexões em torno de uma filosofia da educação descolonial desde a Cultura Popular da Nossa América. 2014. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014. Disponível em: https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_a216fc864ff675f55e119b5530fa919b. Acesso em: 19 maio 2026.

MARINHO, A. F. **Pedagoginga**: ação e auto-organização nas vivências da Associação Cultural Eu Sou Angoleiro/Belém/Pa. 2021. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2021. Disponível em: https://proresp.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/2024/03/Dissert.-Pedagoginga-Correcao-final_Alessandra-Marinho.pdf. Acesso em: 19 maio 2026.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 maio 2026.

MORETTI, C. Z. **Nosso Norte é o Sul**: colonialidade do conhecimento e a pedagogia da insurgência na América Latina. 2014. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3184>. Acesso em: 19 maio 2026.

NOGUEIRA, T. T. **Práticas educativas da pajelança na ilha de Colares (PA)**: resistência, saberes e ancestralidade. 2019. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019. Disponível em: https://proresp.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/2020/01/thaias_tavares_nogueira.pdf. Acesso em: 19 maio 2026.

OLIVEIRA, V. M. S. **Memória/identidade Xokó**: práticas educativas e reinvenção das tradições. 2018. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2018. Disponível em: <https://mestrados.unit.br/pped/wp-content/uploads/sites/2/2018/04/Memoriaidentidade-Xokó-práticas-educativas-e-reinvenção-das-tradições.pdf>. Acesso em: 19 maio 2026.

PEREIRA, L. de A. **Pedagogia Griô e suas interfaces com os modelos de ser professor/a em comunidades quilombolas**: (de)colonização da profissão docente. 2021. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/items/d54d428b-bd6c-440c-8da4-7e4fb3f503d5>. Acesso em: 19 maio 2026.

RUFINO, L. **Vence-demanda**: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTOS, A. B. dos. **Colonização, quilombos**: modos e significados. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SANTOS, A. B. dos. Somos da Terra. **Revista Piseagrama**, Belo Horizonte, v. 12, p. 44-51, 2018. Disponível em: <https://piseagrama.org/artigos/somos-da-terra>. Acesso em: 19 maio 2026.

SANTOS, A. **Educação das relações étnico-raciais na creche**: espaço-ambiente em foco. 2018. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/10277>. Acesso em: 19 maio 2026.

SILVA, J. C. da. **Do corpo feminino ao corpo feminista**: o cinema e a educação de mulheres no clube lesbos. 2021. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/226848>. Acesso em: 19 maio 2026.

SOUSA, V. M. de P. B. **Epistemologias do corpo**: mulheres capoeiristas nas práticas educativas enquanto táticas de guerrilha das liberdades e dos direitos. 2019. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019. Disponível em: https://ufpi.br/images/arquivos_download/PPGED/PUBLICAES/Teses%20publicadas/Vicelma%20Tese.pdf. Acesso em: 19 maio 2026.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. t. 1.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017. t. 2.

WALSH, C. **O que é a Pedagogia Decolonial?** Rio de Janeiro: TV UERJ, 2018. 1 vídeo (217 min). Publicado pelo canal TV UERJ. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pw8MqYauzc0>. Acesso em: 18 mar. 2020.

WALSH, C. **Diálogo com Catherine Walsh sobre Pedagogia Decolonial**. [S. l.]: Cine Educampo GEPERUAZ, 2021a. 1 vídeo (189 min). Publicado pelo canal Cine Educampo GEPERUAZ. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K48YXfPuYu0>. Acesso em: 12 abr. 2024.

WALSH, C. **Dr. Catherine Walsh on Decoloniality**. [S. l.]: Roots & Routes IC [Raíces & Rutas], 2021b. 1 vídeo (18 min). Publicado pelo canal Roots & Routes IC [Raíces & Rutas]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1myAGNjzhsE>. Acesso em: 14 maio 2024.

Licença Creative Commons – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CCBY-NC4.0)

Como citar este artigo:

LIMA, Yasmin Cartaxo; GODOY, Elenilton Vieira. Como as pesquisas em Educação têm compreendido a “Pedagogia Decolonial”? **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 23, 2026. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/11450>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições individuais: Conceituação, Metodologia, Visualização, Curadoria dos Dados, Investigação, e Escrita – Primeira Redação: Yasmin Cartaxo Lima. Análise Formal, Administração do Projeto, Supervisão, Validação, e Escrita: Elenilton Vieira Godoy.

Declaração de uso de Inteligência Artificial: Durante a preparação deste trabalho, a autora e o autor não utilizaram Inteligência Artificial

Declaração sobre o uso de Inteligência Artificial: Os autores declaram que não fizeram uso de recursos de Inteligência Artificial na concepção, redação, análise de dados ou revisão deste trabalho, assumindo integral responsabilidade pelo conteúdo da publicação.

Revisores: Tiago Vinicius Coneglian (Revisão de Língua Portuguesa e ABNT)

Sobre os autores:

YASMIN CARTAXO LIMA é graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), mestra e doutora em Educação pela UFPR.

ELENILTON VIEIRA GODOY é bacharel e licenciado em Matemática pela PUC-SP e pelo Centro Universitário Sant'Anna, respectivamente; mestre em Educação Matemática pela PUC-SP; doutor e pós-doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

Recebido em 25 de junho de 2024
Versão corrigida recebida em 19 de maio de 2026
Aprovado em 27 de outubro de 2026