

Pesquisa, linguagens e fazeres decoloniais na /com a educação

Gilberto Ferreira da Silva,
Universidade La Salle Brasil, Brasil

Juliana Aquino Machado,
Universidade La Salle Brasil, Brasil

Abstract: *The present study, of an essayistic nature, discusses the relations between science, research, languages, and practices as an experience in and with education. Initially, it proposes a reflection about the crossings between a colonized life and a decolonial posture. In the second moment, it highlights a decolonial way of doing as a possibility, placing itself in dialogue with other knowledges, from where research postures emerge that are capable of leading the production of knowledge on other bases, distancing itself from the modern western hegemonic model. Finally, when thinking of other ways of researching and producing knowledge, the experimentation of new/other ways of writing and expressing experiences in education is concretized in an effort to search for coherence, which reveals the meaning between what is said, from where it is said, and what is done and with whom.*

Keywords: Research in education, other epistemologies, decoloniality of knowledge, teacher training, basic education, methodology

Resumo: *O presente estudo, de caráter ensaístico, discute as relações entre ciência, pesquisa, linguagens e fazeres como experiência na e com a educação. Inicialmente, propõe uma reflexão acerca das travessias entre uma vida colonizada e uma postura decolonial. No segundo momento, destaca um fazer decolonial como possibilidade, colocando-se em diálogo com saberes outros, de onde emergem posturas pesquisantes capazes de conduzir a produção de um conhecimento apostando por outras bases, distanciando-se do modelo hegemônico moderno ocidental. Finalmente, ao pensar formas outras de pesquisar e produzir conhecimento, a experimentação de novas/outras formas de escrita e expressão das experiências em educação concretizam-se num esforço de busca por coerência, que revela o sentido entre o que se fala, desde onde se fala e o que se faz e com quem se faz.*

Palavras-chave: pesquisa na educação, epistemologias outras, decolonialidade do saber, formação de professores, educação básica, metodologia

Me gusta la gente sentipensante, que no separa lá razón del corazón. Que siente y piensa a la vez. Sin divorciar la cabeza del cuerpo, ni la emoción de la razón.

Eduardo Galeano

Introdução

As ciências sociais e humanas trazem em sua constituição histórica uma identidade eurocêntrica e de negação à experiência do colonialismo, projetando a ideia de uma Europa ascética e autogerada (Castro-Gómez, 2005), impactando na forma como se entende a produção de conhecimento, pois constituem um espaço do poder moderno/colonial nos saberes ideologicamente gerados por elas. Sendo assim,

a experiência do colonialismo resultaria completamente irrelevante para entender o fenômeno da modernidade e o surgimento das ciências sociais. Isto significa que para os africanos, asiáticos e latino-americanos, o colonialismo não significou primariamente destruição e espoliação e sim, antes de mais nada, o começo do tortuoso, mas inevitável caminho em direção ao desenvolvimento e à modernização. Este é o imaginário colonial que tem sido reproduzido tradicionalmente pelas ciências sociais e pela filosofia em ambos os lados do Atlântico. (Castro-Gómez, 2005: 90)

A base da episteme moderna dominante, pautada na construção do outro mediante uma lógica que reprimia as diferenças, naturaliza um conjunto de prejuízos que injetam de forma constante, em um paradigma epistemológico, cultural e social, as bases mentais e psicológicas que se transformam em uma estrutura epistemológica dominante. A violência epistêmica, portanto, constitui-se numa ‘série de discursos sistemáticos, regulares e repetidos que não toleram epistemologias alternativas ou formas outras de produção de conhecimento e pretendem negar a alteridade e a subjetividade dos “outros” de uma forma que perpetua a opressão de seus saberes e justifica sua dominação’ (Tirado, 2009: 173).

As ciências sociais não produzem nenhum tipo de ruptura epistemológica frente ao que o imaginário colonial empregou desde suas origens, evidenciando de forma recorrente os conceitos binários presentes em todos os modelos analíticos destas e reforçando a dicotomia clássica estabelecida entre sujeito/objeto e ciências da natureza/ciências do espírito, sendo de certa forma, indiferentes à ‘utilidade’ dos conhecimentos ‘para o benefício e realização dos indivíduos, das sociedades e da espécie em sua unidade diversa’ (Galeffi, 2009: 27).

Migliovich-Ribeiro (2014) aponta que as ciências sociais fizeram de sua própria experiência com a modernidade, um padrão universal não contestado/contestável, apoiado sob uma pretensa neutralidade, mas com discursos legitimadores que revelam opções de cunho político, econômico e ideológico. Tal questão acarreta a necessidade de uma ‘postura desestabilizadora e decisiva na releitura dos construtos discursivos que moldaram obstinadamente o pensamento ocidental’ (69), abrindo espaço para o aprendizado a partir do outro, que se dá de forma contínua, tratando-se de ‘responsabilidade científica e ética em nosso ofício intelectual’ (69).

Colonialismo é um termo que define um processo de dominação política e administrativa, que visa garantir e explorar o trabalho e as riquezas das colônias em benefício da metrópole; em contrapartida, a colonialidade se coloca como uma consequência do colonialismo, pois expressa um fenômeno referente a um padrão que naturaliza hierarquias, reproduzindo relações de dominação e de subalternização. A de(s)colonização, portanto, se refere a um processo de independência política de uma colônia, num movimento que está vinculado ao colonialismo; a de(s)colonialidade está vinculada a um processo que quer

transcender as premissas da modernidade e da colonialidade, sendo mais amplo que o primeiro termo.

Com relação ao uso dos termos descolonial/decolonial não há um consenso entre os autores pós-coloniais. Ainda que o termo seja utilizado para designar sentidos semelhantes, alguns autores expressam sua escolha baseada em alguns argumentos. Walsh (2009b) propõe o uso do termo *decolonial* em detrimento do *de(s)colonial* baseado no entendimento de que é necessário ‘marcar uma distinção com o significado em castelhano de ‘des’. Não pretendemos simplesmente desarmar, desfazer ou reverter o colonial [...]’ Walsh segue:

A intenção, antes, é apontar e provocar um posicionamento - postura e atitude contínuas - de transgredir, intervir, emergir e influenciar. O decolonial denota, então, um caminho de luta contínua em que podemos identificar, tornar visíveis e favorecer ‘lugares’ de exterioridade e construções alternativas. (2009b: 14-15)

Embora ciente desta falta de consenso entre os autores, a escolha feita neste momento está coadunada com o argumento de Walsh (2009b), no sentido de uma provocação contínua em transgredir, insurgir e reexistir, requerendo uma luta contínua, na assunção de uma postura existencial. A decolonialidade implica partir da desumanização presente na colonialidade do poder, do saber e do ser, para considerar as lutas dos povos subalternizados por existir na vida cotidiana, bem como nas lutas por construir modos de viver, de poder e de saber distintos. Falar de decolonialidade requer um pensar não só a partir do paradigma dominante, mas desde os sujeitos e suas práticas sociais, epistêmicas e políticas, na perspectiva de uma atitude decolonial (Walsh, 2004).

O presente estudo se propõe, portanto, a discutir as relações entre ciência, pesquisa, linguagens e fazeres como experiência na e com a educação. Inicialmente, propõe uma reflexão acerca das travessias entre uma vida colonizada e uma postura decolonial. No segundo momento, na busca por formas pesquisantes coerentes com uma postura decolonial, destaca um fazer decolonial como possibilidade, ao colocar-se em diálogo com saberes outros, de onde emergem posturas pesquisantes capazes de conduzir a produção de um conhecimento amparado em outras bases. Finalmente, ao pensar formas outras de pesquisar e produzir conhecimento, a experimentação de novas/outras formas de escrita e expressão das experiências em educação concretizam-se num esforço de busca por coerência, que revela o sentido entre o que se fala e o que se faz.

Das travessias entre uma vida colonizada e uma postura decolonial

Imbuir-se em um processo decolonizante é uma escolha existencial, sobre as formas de ser, conhecer, viver e conviver. Como um processo, não se faz com rupturas definitivas, mas se constitui de afastamentos e aproximações, num movimento de expandir e retrainir que traz consigo questionamentos constantes quanto às coerências e incoerências das escolhas. Inclui perguntar-se sobre os caminhos trilhados, sobre com quem trilhamos e como escolhemos trilhar. Sobretudo, inclui perguntarmo-nos até que ponto os caminhos acessados têm potencial de ajudar-nos nas travessias.

Neste contexto, importa ter consciência das escolhas feitas e das provisoriiedades, ou então, de que as escolhas talvez não contemplem na sua totalidade as posturas adotadas. Como uma travessia, a provisoriiedade se faz presente num movimento de construção de conhecimento, no qual as

desconstruções são por vezes doloridas, sofridas e desestabilizam as acomodações que até certo ponto já estavam consolidadas.

Assumir uma postura decolonial se trata de investir num movimento que é interno, mas que se dá com os outros. Sobretudo, implica assumir e fazer profissional, pessoal e academicamente, escolhas que sejam coerentes com um processo de reexistência, ou seja, de um existir de novo, de se refazer cotidianamente, apoiado em outras bases, diferentes daquelas às quais nossa vivência nos proporcionou e nos ensinou.

Para Ortiz, López e Conedo (2018), o viver decolonial é uma urgência, uma necessidade e a única forma de vivermos em plenitude. Isso implica um viver sem pressupostos, sem aprioris, sem expectativas, sem condições e sem exigências. Para os autores, não é possível ser colonial e decolonial ao mesmo tempo, pois uma condição exclui a outra na biopraxis humana, portanto, praticar a conversação alternativa e a reflexão configurativa em nosso cotidiano e convivência constituem um decolonização constante. Estar em processo, com consciência das possibilidades e limitações que as escolhas nos impõem exige uma predisposição. É imbuir-se de um espírito ou de uma postura decolonial, que ao mesmo tempo em que nos coloca em estado de alerta, admite que algumas escolhas não nos permitem mais retrocessos. Alguns termos, alguns significados não dialogam mais com essa 'postura em processo'. E no campo das limitações, é reconhecer que como humanos nos constituímos, e constituímos nossos fazeres e dizeres por todas as vivências (com)partilhadas.

Ao pensar sobre a potencialidade de propostas metodológicas apoiadas em sabedorias insurgentes, Arias (2010) propõe que se rompa com o sentido positivista, fragmentador, instrumental, homogeneizante e colonizador com o qual a ciência social historicamente se constituiu, dando lugar a uma perspectiva mais comprometida com a vida, de caráter sentipensante¹, comprometido com o diálogo, o encontro, a alteridade. Significa que imaginar um sentido outro de civilização e existência implica questionar a forma como se vem produzindo conhecimento, pois as ciências sociais têm feito uso das epistemologias como um exercício das formas de colonialidade do saber e do ser, atuando a favor de uma matriz imperial e neocolonial de poder (Arias, 2012).

Para Ocaña, Lopes e Conedo (2018) é imperativo refletirmos sobre como fazemos ciência, como problematizamos e questionamos nossas próprias práticas, nossas crenças epistêmicas e que saibamos reconhecer com humildade que nossas concepções epistemológicas e metodológicas não representam um saber universal, uma verdade absoluta, mas constituem um sistema de regras e não uma configuração normativa. Como grupo de pesquisa, no GPEI (Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural)², temos nos proposto a pensar a produção de conhecimento amparada nos princípios discutidos no âmbito da decolonialidade. E essa vivência tem-nos implicado a necessidade de colocar em suspensão as formas de ser, de viver, de conhecer, a fim de abrir espaço para formas outras. E é

¹ O termo sentipensante foi proposto por Orlando Fals Borda (2015) e se refere à possibilidade de atuar com o coração e empregar o racional cerebral ao mesmo tempo. Ainda, o termo sentipensante é utilizado com recorrência nas obras de Eduardo Galeano e de Catherine Walsh.

² Silva (2020) apresenta o percurso vivido com o grupo de pesquisa nas discussões e, mesmo, a construção da proposta de trabalho investigativo no coletivo. Um dos destaques neste percurso é o fato de que o grupo ganha notoriedade justamente quando se une em torno de um propósito comum provocado pela curiosidade intelectual de caráter epistêmico e atuante, procurando por exercitar modos outros de pensar, atuar e produzir pesquisa no pós-graduação.

experienciando, colocando em movimento esses fazeres, compartilhando e trilhando juntos com os outros, ouvindo de forma sensível ou contemplativa (Ocaña e López, 2019a; 2019b), que se faz possível aprender com o outro e na relação com o outro, estando

imbuído de um projeto político-existencial que articula o intelectual e ainda, alia com a dimensão profissional nos faz seguir em frente como coletivo que estuda, que investe e aposta em modos outros de pensar, viver e estar no mundo. [...] É a vivência nesse espaço que traduz os sentidos construídos de modos diferentes e que acabam por (re)construir a ideia de um 'estar no lugar', pois se pensa, se escreve e se produz conhecimento desde onde e com quem se está. (Silva, 2020: 16-18)

Para Walsh (2004) pensar epistemologicamente a decolonialidade, requer a compreensão de que o conhecimento tem valor, cor, gênero e local de origem e de que, portanto, o lugar do qual se pensa importa, além de também considerar a produção histórica e ancestral do conhecimento, considerando sua temporalidade e localidade associados, na perspectiva de criação de conhecimentos que atravessam fronteiras. As 'epistemologias decoloniais' apostam na produção de novos conhecimentos e modelos de análise, conceitualização e pensamento com uso estratégico e político, apoiados em três aspectos: atender os conhecimentos que eram considerados não-conhecimentos; considerar os pensamentos e conhecimentos não em forma de universais, mas de forma plural, desde as diferenças coloniais; e, pensar novos lugares do conhecimento dentro e fora da universidade (Walsh, 2007).

Arias (2010; 2012) aposta na potencialidade das sabedorias insurgentes, em contraponto à noção de 'epistemología outra', e destaca sobre o reconhecimento de formas outras de conhecimento em que as vezes se busca reduzi-las a uma epistemología, como uma reflexão que se dá no interior da academia ou por intelectuais críticos e não como uma luta pela existência dos povos submetidos à colonialidade e que foram considerados 'objetos de estudo' e não sujeitos históricos e políticos. Por esse motivo, Arias (2012) aponta o equívoco em pensar que se possa construir um horizonte outro de existência dentro dos mesmos marcos epistêmicos em que se sustenta a colonialidade do poder, do saber e do ser. Sentipensar implica aprender com humildade desde o potencial político das sabedorias do coração e das sabedorias outras, surgidas desde os colonizados, incorporando a afetividade e as sabedorias que o sentido disciplinar do saber acadêmico desprezou, a partir de uma ruptura radical das fronteiras disciplinares e da arrogância do saber científico.

Sendo assim, falar de uma metodologia decolonial é contraditório em suas próprias terminologias, pois toda metodologia é colonizadora. O processo decolonizante não se configura por uma estrutura de etapas, fases, momentos ou passos, mas mediante ações, posturas e 'pegadas' decoloniais (Ocaña, López e Conedo, 2018).

E isto não pode ser buscado fazendo uso de metodologias quantitativas ou qualitativas, configuradas num contexto de colonialidade. Uma metodologia 'outra' ou um processo 'investigativo' decolonizante, trazem em sua constituição linguística a carga de significados que expressam uma incoerência com a proposição de um fazer decolonial.

A cientificidade do conhecimento produzido a partir de sabedorias insurgentes (Arias, 2010; 2021), ou de uma altersofia (Ocaña e López, 2019a; 2019b) pode ser compreendida a partir de uma atitude existencial e epistemológica do pesquisador em seu contexto de vida, em que se considerem os diversos níveis de constituição e de realidade, que emergem de uma compreensão e auto compreensão

compartilhada de uma condição que é histórica, (como indivíduo, sociedade e espécie) mas também é um acontecimento aberto (Galeffi, 2009) e, por isso, flexível.

Ocaña, López e Conedo (2018) lamentam que, a fim de que as metodologias qualitativas assumam sua cientificidade, tenham elas próprias buscado o poder, a verdade, convertendo-se em metodologias colonizadoras, que geram conhecimentos coloniais, subalternizando outros saberes. O ‘dar voz’ aos subalternizados implica em uma hierarquia, em que o ‘investigador’ ou o ‘pesquisador’ é o detentor do espaço e das condições de abertura. É um entendimento que expressa a compreensão de uma subalternidade do conhecimento dos ‘investigados’ e até mesmo da autonomia de um espaço de fala, que se expressa na medida de uma ‘autorização’.

Quando pensamos na palavra ‘trilhar’, diferentes sentidos podem emergir, daquilo que nossa vivência já registrou em memórias. Trilhar pode se referir a debulhar, moer, macerar, ao mesmo tempo em que pode se vincular à ideia de navegar, de caminhar, de seguir, de percorrer. Seguir, percorrer, atravessar, conduzir, avançar, prosseguir, andar, marchar, continuar... Todos esses sentidos de alguma forma dialogam com o movimento de pesquisar, aqui colocado como verbo e não como substantivo, por conduzir, desta forma, à ideia de movimento e de processo.

Neste campo de sentidos, transitam significados que dialogam com a ideia de flexibilidade (Galeffi, 2009) e de provisoriidade, que não desconsidera princípios éticos e políticos, que permite realizar um trabalho em que se reflete a riqueza da própria vida através de atos de ir, de observar, de participar, de perguntar, de registrar, implicando dispor de recursos coerentes com estes princípios.

Ao apontar que ‘na intrínseca relação entre pesquisa e vida, o pensar fez-se perceber como sentipensar, e a racionalidade hegemônica cedeu lugar ao corazonar de minha prática e de uma pesquisa profundamente comprometida com a vida’ (Sousa, 2018: 253-254), configura-se que uma abordagem decolonial só se justifica porque está imbricada à vida. E com isso, emerge o compromisso ético inegável do pesquisador, na construção de um conhecimento científico que contribua na valorização da vida e se traduza na defesa de uma existência/(re)existência com qualidade e dignidade, bem como de uma relação outra com a produção de conhecimento e com a qualidade da educação que defende essa (re)existência.

Um fazer decolonial como processo decolonizante: das posturas pesquisantes

Para Arias (2010), três dimensões fundamentais guiam o processo de compreensão da realidade: a dimensão espacial, a dimensão temporal e a dimensão de sentido. A dimensão espacial diz respeito a pensar o que se produz em determinado espaço, cenário ou contexto; a dimensão temporal aponta para o entendimento de que a compreensão da realidade tem historicidade e pode ser lido tanto em dimensões diacrônicas (passado) como sincrônicas (presente); a dimensão de sentido traduz a ideia de que as compreensões que se produzem têm causas, consequências, que afetam os atores sociais com representações, práticas e discursos, que constroem interações com significados e significações concretas.

Neste contexto, o pesquisador ocupa um lugar de compromisso ético, estético e geo-epistêmico com a produção de um conhecimento que considera tanto o (re)conhecimento da produção já acumulada na área, como forma de dar continuidade àquilo que foi produzido pelos que antecederam no campo, possibilitando que se avance na produção do conhecimento, quanto assume um compromisso inegável com o conhecimento produzido desde onde e com quem

estamos. Ao pensar um caminho alternativo à construção de conhecimento, Ocaña, López e Conedo (2018) apontam o fazer decolonial/hacer decolonial como uma via paralela, um processo decolonizante que não se constitui como uma metodologia e nem como técnica, pois não é um caminho que nos conduz ao conhecimento, mas é um lugar de conhecimento, uma ação, uma *buella*/pegada decolonial.

Se o fazer decolonial não é uma metodologia, nem técnica ou investigação, perguntam Ocaña, López e Conedo: ‘¿Es ciência? Y si no es investigación, entonces ¿qué validez científica tiene?’ (2018: 192). Ainda que estejamos imbuídos por escolhas que nos afastem de termos e noções como metodologia, investigação, investigador, técnica, dentre outras, desprendermo-nos da noção de ciência e de epistemologia ainda se configura um desafio. O fazer decolonial, como um lugar de conhecimento e uma prática, geram conhecimentos que podem ser considerados ciência desde uma perspectiva diferente, mas igualmente válida, pois a reflexão e os resultados geram um conhecimento útil e por isso, tem validade epistêmica e praxiológica, podendo ser denominada de uma ‘ciência outra’, paralela à ciência clássica, moderna ou dominante. Ou seja, ainda que andem em direções semelhantes, nunca se entrecruzam ou se encontram. A decolonialidade, portanto, se configura à margem, nas bordas ou fronteiras da ciência convencional, que se autoconfigura ‘en/desde/por/para su propia realidade’ (Ocaña, López e Conedo, 2018: 193), a ideia de borda e de margem aqui pensada como algo que se coloca ao lado e não como em relação a algo, neste caso visto como o centro ou a referência/modelo.

Ao mesmo tempo em que nos colocamos em um movimento de pensar uma forma outra de pesquisa, implicado e provocado por este *hacer decolonial*, ainda nos vemos amarrados às noções e termos coloniais com os quais nos constituímos e, para isso, faz-se urgente abandonar as noções de epistemologia, metodologia, investigação, estratégia, método, técnicas, entrevistas, paradigmas.

Neste contexto, de buscar vias paralelas e alternativas à ciência convencional, emergem termos para nomear aquilo que fazemos, aquilo que de forma implicada nos vinculamos como forma de conhecer. A altersofia emerge como uma alternativa às epistemologias e o fazer decolonial como uma alternativa às metodologias, como opções, como formas “outras de conhecer, de aprender, de sentir, pensar, ser e viver (Ocaña e López, 2019a).

Um fazer outro, vinculado à noção adotada por Abdelkebir Khatibi, em se pensar desde a decolonização, numa outra lógica, mudança de ótica e de paradigma, não significa obrigatoriamente a criação de algo novo, mas implica buscarmos formas de fazer não legitimadas, acessar nos arquivos de memória, nos fazeres ancestrais, nos modos cotidianos de ser e de estar no mundo as possibilidades de decolonizarmo-nos. Ao se propor a reconhecer os demais enfoques e paradigmas existentes, busca-se o argumento e a assunção de uma postura que defenda formas outras igualmente válidas, úteis e pertinentes ‘en/desde/por/para el contexto en el que se originan’ (Candau e Oliveira, 2010: 150).

O fazer decolonial se expressa em ações que envolvem o observar, conversar e reflexionar, na busca por desengancharmo-nos de uma metodologia de investigação moderna colonial, eurocentrada e ocidentalizada, emergindo, assim, um saber como uma opção, uma forma outra de conhecer, de pensar, de ser, de fazer e de viver. A busca por narrativas produzidas, em que se possa aprender com as experiências, conhecer os discursos circulantes, dão visibilidade para olhar a experiência do outro, de colocar em ‘dúvida’, em suspensão o que foi produzido. Nessa direção as três categorias que seguem ilustram bem essa possibilidade.

O *contemplar comunal* refere-se a um sentir-escutar-vivenciar-observar decolonial, um escutar-perceber-observar coletivo, em que o mediador (em contraponto à ideia colonial de investigador) se deixa observar, observando. Um contemplar que não se faz sozinho, mas de forma emotivo-colaborativa, maximizando o diálogo entre iguais (Ocaña e López, 2019^a: 103-104).

O *conversar alterativo* se expressa no conversar para viver, para viver decolonialmente, que inclui o outro, cuida, protege, acolhe, ama. É uma percepção alocêntrica, que se relaciona com o cuidado do outro e que não pretende ‘sacar’ a informação, mas que pretende produzir-la e que, para isso, acompanha, escuta, dá suporte, suporta, ri, põe no ombro, abraça, fala, transmite, comunica e silencia. O conversar implica em *versar com e*, por isso, não se caracteriza como uma técnica, mas como um lugar de conhecimento, uma ação (Ocaña e López, 2019a).

O *reflexionar configurativo* implica em fechar os olhos e abrir as mãos para abandonar as crenças que nos paralisam (Ocaña e López, 2019a). No reflexionar configurativo o mais importante não é o produto, mas o processo e assim, como resultado, emergem outras práticas de vida, outras formas de sentir, fazer, conhecer e amar.

Numa tentativa de buscar formas outras de um *fazer decolonial*, inspirados pelo contemplar, conversar e reflexionar de Ocaña e López (2019a; 2019b), propõe-se outros três movimentos, que se expressam pela ação de acessar (de se aproximar, de criar vínculo), de sensibilizar(-se) e de registrar (de sistematizar, de documentar). Tais elementos não representam passos a serem seguidos, mas antes de tudo, expressam posturas, um espírito decolonial que é existencial e não somente pesquisante.

Aliado às inspirações trazidas pelo fazer decolonial de Ocaña e López (2019a), Suárez e Bustelo (2021) apontam ações como rastrear, compreender e documentar como movimentos fundamentais ao saber construído na experiência e que acabam por colocar em jogo os processos, as ações, os espaços, os modos de dizer e as condições de enunciação com que são expressas as experiências de formação e as transformações que provocaram. Propõe-se portanto, este trilhar, que se dá imbuído por estas seis posturas, que se entrelaçam e se colocam permanentemente em movimento, num ir e vir que rompe com a objetividade e a rigidez tão presente nas metodologias convencionais, que atribuem a rigorosidade metodológica a estas qualidades, conforme apresentado na figura 1.

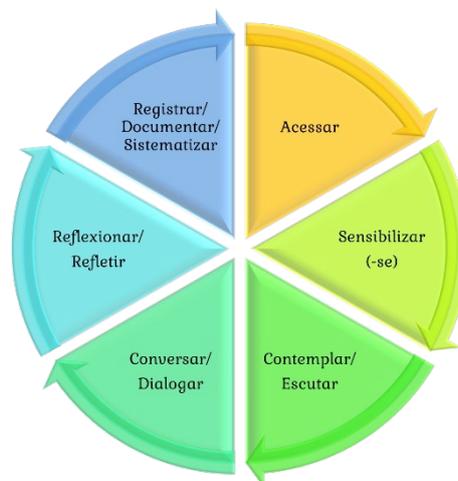


Figura 1: Posturas pesquisantes. Elaborada pelos autores

A espiral expressa uma dinâmica que, ao completar uma volta, numa referência ao giro decolonial, se volta ao ponto de partida, mas ressignificado pelas experiências vivenciadas NO e COM o processo. Ou seja, a volta a um ponto de partida não é a volta ao mesmo ponto, pois o ‘objeto’, numa referência a uma abordagem decolonial, não se faz de forma indissociada do mediador, ou do pesquisador, uma vez que o fazer decolonial se desenvolve justamente na interação, na relação. Junto ao acessar (os documentos, os textos, as pessoas, as experiências), e ao sensibilizar(-se), efetiva-se o momento de escuta. O diálogo e a reflexão intencionam colocar em relação e contexto o movimento primeiro, ao mesmo tempo em que o retroalimenta, pois ao voltarmos à etapa de acessar, chega-se já de um ponto ‘outro’, diferente, qualificado, enriquecido, afetado, implicado por outras referências e aprendizagens construídas com o processo vivido que confere ao novo ciclo a ampliação e aprofundamento dos conhecimentos produzidos.

A sistematização do conhecimento produzido e das experiências vivenciadas não se geram espontaneamente, somente com a discussão e a reflexão sobre o que se faz, mas supõe um reconhecimento das representações e saberes cotidianos presentes nas práticas, o que nos exige ‘uma posición consciente sobre desde dónde, para qué y cómo se produce conocimiento social, cuáles serán sus alcances e incidencia sobre la práctica’ (Carrillo, 2006: 73). Para Carrillo (2006), a sistematização tem um caráter pragmático, de melhorar a própria prática, gerar ajustes, deslocamentos e mudanças necessárias, sendo uma ação consciente, em que, na medida em que os atores vão ampliando seus olhares sobre as dinâmicas, relações e leituras da prática, vão reorientando suas próprias ações.

Para Suárez e Bustelo, os relatos escritos (ou a sistematização, o registro, o ‘documentar’) para si contribuem tanto para conhecer e comunicar aspectos quase sempre inadvertidos pelas formas discursivas valorizadas no mundo acadêmico, quanto adquirem um caráter antropológico e político que nos permitem apropriarmo-nos de nossas vidas, atribuindo significados e projetando-nos como seres humanos viventes e sofrentes em um mundo que nos expropria nossa existência e o ‘nuestro estar-siendo-en-él y su sentido’ (2021: 84).

Ao buscar operacionalizar um fazer decolonial, nos damos conta do quanto as ferramentas de busca nem sempre respondem às nossas necessidades. Desvendar formas outras que nos permitam acessar as informações, escavar, catar, acessar referências e ir deixando-nos levar a outros e a outros... autores, pesquisadores, pessoas, escritos, narrativas, saberes. Romper com as formas convencionais de pesquisa, em eleger palavras-chave, categorias, que ao mesmo tempo em que nos levam a alguns resultados, inviabilizam outros que possam corresponder ao que se procura. Buscar termos alternativos, formas outras de dizer, fazer escolhas, direcionar nossos esforços para encontrar diálogo com aquilo que nos passa e que nos provoca. Abrir espaço para o inusitado e, com isso, acessar saberes e fazeres outros.

Da escrita como expressão das experiências (e experimentações) em educação

Buscar outras possibilidades de dizer, através da escrita, revela-se como um desafio vivenciado ao tentarmos fugir da lógica hegemônica e estrutural que ainda hoje rege a forma (única) como se deva escrever no campo das pesquisas em educação e que acabam invisibilizando quem os escreve e sobrepondo o discurso universal à vida pulsante (Callai e Ribetto, 2016). Glória Anzaldúa (2000) define o ato de escrever como um ato de criar alma, uma alquimia; ‘é a busca de um eu, do centro do eu’

(32), ou seja, ‘a escrita é uma ferramenta para penetrar naquele mistério, mas também nos protege, nos dá um distanciamento, nos ajuda a sobreviver’ (232).

Para Larrosa (2016: 17), ‘não há modo de ‘pensar de outro modo’ que não seja, também, “ler de outro modo” e “escrever de outro modo”’ pois toda revolta intelectual está condicionada a uma revolta linguística, seja no modo com que nos relacionarmos com a linguagem, seja com aquilo (e como) ela nomeia. Renunciar a existência de um único modo de escrever, não significa assumir um lugar sem sentido, sem chão. O abrir-se à multiplicidade para conversar sobre aquilo que fazemos, suspendendo (e convidando outros a suspenderem) certezas, abrir-se para novas possibilidades, nos mobiliza a continuar problematizando o campo da escrita acadêmica.

Escrever subvertendo a escrita não está somente relacionado ao ato de romper regras, pois embora se reconheça a importância da escrita produzida na academia, a partir de deslocamentos conceituais de escrita, é possível compor textos acadêmicos, também válidos, fazendo-se uso de outros modos de escrita. Ou seja, ‘escrever com fragmentos, restos, tecido e papel costurografados na manualidade, nas fontes variadas que buscam transitar entre a experiência individual, o que toma força e reverbera no coletivo’ (Ribetto e Nascimento, 2017: 12), pois um corpo implicado ‘revela o desejo-desejos de trazer uma escrita que transfigure a vida’ (Idem: 12).

Na/em Educação, a escrita do conhecimento (ou dos saberes) é sempre uma escrita da/com a experiência. A escrita em educação se alimenta da experiência, ao mesmo tempo em que também se revela como experiência. A escrita organiza, dá forma ao conhecimento desorganizado, nos tensiona a criar laços entre aquilo que foi vivido e os novos/outros elementos que vão surgindo. Para Ribetto (2016)

Escrever desde a experiência teria então a ver com a (im)possibilidade de dizer alguma coisa que é da ordem do indizível? [...] Como narrar o acontecimento que nos passa sem reduzi-lo a uma descrição replicada do que de fato se passa? Talvez inventando uma outra língua? Uma língua na qual possamos dar outros sentidos que não sejam os já significados e codificados para aquilo que vivemos no campo educacional? (59-60)

Ao pensar formas de escrita (e de pesquisa) mais coerentes com o contexto da docência e da escola as narrativas pedagógicas se visibilizam como uma alternativa fecunda, ‘un proceso de auto, co y con-formación’ (Suárez, 2019: 122) que se materializa desde os relatos e experiências, aqui entendidos como espaço potencialmente de pesquisa cotidiana, emergidos da escola, ganhando status de protagonismo. Para os autores, esses corpos de saberes, relatos e experiências não encontram estratégias e formas adequadas, na atualidade, para que possam ser sistematizados, comunicados por seus autores e acessados por outros docentes.

As narrativas ou relatos de experiência abrem espaço para que aquilo que vivemos adquiram sentidos particulares, justamente porque nos tocam ou nos interpelam, fazendo-nos refletir e voltar ao vivido para interpretá-lo, contribuindo para reconstruí-lo e/ou dar-lhe um novo significado, gerando outros/novos significados. Toda narrativa ou relato de experiência é também uma narrativa de si, de construção de uma identidade pessoal ou profissional que captura ou registra o vivido, ao mesmo tempo em que a recria, redefinindo nossa forma de ser no mundo, pois o sentido que damos à nossa prática está relacionado às formas com que a percebemos, nomeamos e avaliamos.

Fundamental, portanto, se faz a busca por uma escrita comprometida com a vida, de uma escrita que se faz não após, mas durante, como ‘movimentos do pensamento como pesquisa, da escritura como pensamento, da escritura como acontecimento, como padecimento’ (Ribetto, 2009: 8) que tenha pulsação e que,

sobretudo, se coloque a serviço de uma vida que busca sentir e ter sentido, compreendendo a escrita como forma de expressão e de aprendizagem do vivido, ganhando sentido, principalmente para aqueles que a viveram.

Dos caminhos até aqui trilhados

A produção do conhecimento nas ciências sociais foi, historicamente, impactada pela experiência do colonialismo, pautando a construção do outro numa lógica que reprimia as diferenças e naturalizava um conjunto de prejuízos estruturais que acabaram por exercer violência epistêmica, como uma relação dominante de poder. Sem produzir nenhum tipo de ruptura epistemológica, dominadas por um paradigma positivista que separou o sujeito do conhecimento da realidade social que ‘investiga’, as ciências sociais ainda hoje evidenciam de forma recorrente a dicotomia da ciência clássica, comprometendo-se pouco com a utilidade dos conhecimentos para a existencialidade ou realização dos indivíduos ou das sociedades em suas subjetividades.

A decolonialidade assume este espaço como uma escolha existencial, sobre as formas de ser, conhecer, viver, conviver e que, como um processo, não se faz com rupturas definitivas, mas se constitui de afastamentos e aproximações, num movimento de expandir e retrair que traz consigo questionamentos constantes quanto às coerências e incoerências das escolhas, de se refazer cotidianamente, apoiado em outras bases, diferentes daquelas às quais nossa vivência nos proporcionou e nos ensinou.

A título de síntese, neste trilhar, pensar propostas metodológicas, ou fazeres apoiados em sabedorias insurgentes, num caráter sentipensante, implica refletir sobre como fazemos ciência, como problematizamos e questionamos nossas próprias práticas, nossas crenças epistêmicas e da necessidade de colocar em suspensão as formas de ser, de viver, de conhecer, a fim de abrir espaço para formas outras. E nesta perspectiva, falar de uma metodologia decolonial é contraditório em suas próprias terminologias, pois toda metodologia é colonizadora. Pensar um processo de pesquisa amparado por metodologias quantitativas ou qualitativas, configuradas num contexto de colonialidade não expressam uma coerência com a proposição de um fazer decolonial.

O fazer decolonial como um caminho alternativo de construção de conhecimento, proposto por Ocaña e López (2019a; 2019b), nos coloca em um movimento de pensar uma forma outra de pesquisa ao buscarmos vias paralelas e alternativas à ciência convencional, que se expressa em ações que envolvem o observar, conversar e reflexionar, emergindo assim, um saber decolonial como uma opção, uma forma outra de conhecer, de pensar, de ser, de fazer e de viver.

Numa tentativa de buscar formas outras de um *fazer decolonial*, inspirados pelo contemplar, conversar e reflexionar de Ocaña e López (2019a; 2019b), emergem neste estudo três outros movimentos, que se expressam pelas ações de acessar (de se aproximar, de criar vínculo), de sensibilizar(-se) e de registrar (de sistematizar, de documentar), que representam antes de tudo posturas existenciais e não somente pesquisantes.

As seis posturas pesquisantes propostas neste estudo (Acessar, Contemplar, Sensibilizar-se, Dialogar, Reflexionar, Registrar), representadas por meio de uma espiral, intencionam colocar em relação e contexto o movimento primeiro, ao mesmo tempo em que o retroalimentam, pois ao voltarmos à primeira etapa, chega-se já de um ponto ‘outro’, diferente, qualificado, enriquecido, afetado, implicado por outras referências e aprendizagens construídas com o processo vivido que

confere ao novo ciclo a ampliação e aprofundamento dos conhecimentos produzidos.

Coerentes com estas posturas pesquisantes, a busca por outras formas de dizer pela escrita se revelam um desafio ao ato de escrever, sobretudo à escrita acadêmica dominante. Escritas em primeira pessoa, que corporificam e subvertem, ao mesmo tempo em que nos traduzem, porque se fazem de forma implicada. Uma escrita menos técnica e mais sanguínea, mas não menos rigorosa, não menos qualificada. Uma escrita que diga das pessoas que a dizem. Uma escrita sensível. Uma escrita da/com a experiência, comprometida com a vida. Uma escrita narrativa, que tenha pulsação e que, sobretudo, se coloque a serviço de uma vida que busca sentir e ter sentido, compreendendo a escrita como forma de expressão e de aprendizagem do vivido.

Referencias

- Anzaldúa, Gloria. 2000. "Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo." *Estudos Feministas* 8 (1): 229-236.
- Arias, Patricio Guerrero. 2010. *Corazonar: uma antropologia comprometida com la vida*. Quito, Ecuador: Abya Yala.
- Arias, Patricio Guerrero. 2012. "Corazonar desde el calor de las sabidurías insurgentes, la frialdad de la teoría y la metodología Sophia." *Colección de Filosofía de la Educación* 13: 199-228.
- Bá, Hampaté. 2010. "A tradição viva." Em *História geral da África I: Metodologia e pré-história da África*, editado por J. Ki-Zerbo. Brasil: Ministério da Educação.
- Callai, Cristiana; Ribetto, Anelice. 2016. "Apresentação." Em *Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções*, coordenado por C. Callai e A. Ribetto. Rio de Janeiro: Lamparina Editora.
- Candau, Vera Maria Ferrão Candau; Oliveira, Luis Fernandes de. 2010. "Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil." *Educação em Revista. Belo Horizonte* 26 (1): 15-40.
- Carrillo, Alfonso Torres. 2006. "Por una Investigación Desde el Margen." Em *La práctica investigativa en ciencias sociales*, compilado por A. J. Becerra e A. T. Carrillo. Bogotá: DCS, Departamento de Ciencias Sociales. UPN, Universidad Pedagógica Nacional.
- Castro-Gómez, Santiago. 2005. "Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da "invenção do outro"." Em *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*, 80-87. Buenos Aires: CLACSO.
- Fals Borda, Orlando. 1987. *Ciencia propia y colonialismo intelectual: Los nuevos rumbos*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- Fals Borda, Orlando. 2015. *Una sociología sentipensante para América Latina*. México: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO.
- Galeffi, Dante. 2009. "O rigor nas pesquisas qualitativas: Uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar." Em *Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas*, editado por R. S. Macedo, D. Galeffi e Á. Pimentel. EDUFBA, acessado em 20 de abril de 2022, <<http://books.scielo.org/id/s6/pdf/macedo-9788523209278.pdf>>.
- Larrosa, Jorge. 2006. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Larrosa, Jorge. 2016. "O ensaio e a escrita acadêmica." Em *Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções*, organizado por C. Callai e A. Ribetto. Rio de Janeiro: Lamparina Editora.
- Macedo, Roberto Sidnei. 2009. "Outras luzes: Um rigor intercítico para uma etnopesquisa política." Em *Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas*, editado por R. S. Macedo, D. Galeffi e Á. Pimentel. EDUFBA, acessado em 31 de abril de 2022, <<http://books.scielo.org/id/s6/pdf/macedo-9788523209278.pdf>>.
- Miglievich-Ribeiro, Adelia. 2014. "Por uma razão decolonial. Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna." *Civitas-Revista de Ciências Sociais* 14 (1): 66-80.
- Mignolo, Walter. 2003. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

- Ocaña, Alexander Ortiz; López, María Isabel Arias; Conedo, Zaira Pedroso. 2018. "Metodología 'otra' en la investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso decolonizante." *Revista FALA* 7 (30): 172-200, acessado em 05 de abril de 2022, <<http://editorialabiertafaia.com/pifilofs/index.php/FAIA/article/download/146/161>>.
- Ocaña, Alexander Ortiz; López, María Isabel Arias. 2019a. "Altersofía y Hacer Decolonial: epistemología 'otra' y formas 'otras' de conocer y amar." *Utopía y Praxis Latinoamericana* 24 (85): 89-116.
- Ocaña, Alexander Ortiz; López, María Isabel Arias. 2019b. "Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación." *Hallazgos* 16 (31): 147-166.
- Ribetto, Anelice. 2009. *Experimentar a pesquisa em educação e ensinar a sua escrita*. Universidade Federal Fluminense (UFF) – Niterói, acessado em 24 de abril de 2022, <http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/TESE%20ANELICE%20RIBETTO.pdf>.
- Ribetto, Anelice. 2016. "Experiências, experimentações e restos na escrita acadêmica." Em *Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções*, coordenado por C. Callai e A. Ribetto. Rio de Janeiro: Lamparina Editora.
- Ribetto, Anelice; Nascimento, Rejane. 2017. "Caminhos de uma pesquisa: a costurografia como outra escrita acadêmica." *Revista Digital do LAV* 10 (3): 5-16, acessado em 28 de abril de 2022, <<https://www.redalyc.org/pdf/3370/337054290002.pdf>>.
- Silva, Gilberto Ferreira. 2022. "Por uma gênese do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI): itinerários epistêmicos descolonizadores." *Revista Brasileira de Pós-Graduação/RBPG, Brasília* 16 (36), acessado em 12 de maio de 2022, <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/1702>>.
- Sousa, Fernanda Brabo. 2018. "Corazonar o pensar e o fazer pesquisa em educação como proposta para metodologias outras: esboços germinais." *Revista Cocar* 11 (22): 248-266.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. 2010. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Suárez, Daniel H.; Ochoa, Liliana e Dávila, Paula. 2004. "Documentación narrativa de experiencias pedagógicas." Em *Revista Nodos y Nudos* 2 (17): 16-31.
- Suárez, Daniel. 2019. "Narrar la experiencia pedagógica como desarrollo profesional docente." *Voces en el Fénix* 75, acessado em 12 de abril de 2022, <<https://www.vocesenelfenix.com/content/narrar-la-experiencia-pedag%C3%B3gica-como-desarrollo-profesionaldocente>>.
- Suárez Daniel; Bustelo Cynthia. 2021. "Escritura académica, relatos de experiencia y giro narrativo en el encierro global: la historia de Lili y el mundo de la vida en la cárcel." Em *La expansión biográfica*, editado por L. Porta, 368-385. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Tirado, Genara Pulido. 2009. "Violencia Epistémica y descolonización del conocimiento." *Sociocrítica* XXIVn (1-2): 173-201, acessado em 12 de abril de 2022, <<https://dialnet.unirioja.es/revista/19997/A/2009>>.
- Vezub, Léa. 2009. "Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina." *Revista Mexicana de Investigación Educativa* vol. XIV (42): 30-37, acessado em 19 de abril de 2022, <<http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART42015&critero=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v14/n042/pdf/42015.pdf>>.
- Walsh, Catherine. 2004. "Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización." *Boletín ICCI-ARY Rimay* 60: 1-6, acessado em 31 de abril de 2022, <<http://icci.nativeweb.org/boletin/60/walsh.htm>>.
- Walsh, Catherine. 2007. "¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales." *Nómadas* 26: 102-113.
- Walsh, Catherine. 2009b. *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala: Quito.