

PESQUISA EM EDUCAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA (AUTO)FORMATIVA E DECOLONIAL DO SABER

*Research in education as a (self)-formative
and decolonial experience of knowledge*

La investigación en educación como experiencia
(auto)formativa y decolonial del conocimiento

Adecir POZZER

Secretaria do Estado da Educação de Santa Catarina (SED/Santa Catarina)

Correio-e: pozzeradecir@hotmail.com

Recibido: 4 de mayo de 2021

Envío a informantes: 15 de mayo de 2021

Aceptación definitiva: 13 de octubre de 2021

RESUMO: O artigo aborda a pesquisa em educação enquanto experiência (auto)formativa e decolonial do saber ao articular as dimensões científica, sociocultural e intersubjetiva na produção do conhecimento educacional. Considerando as teses produzidas no âmbito do PPGÉ/UFSC, reflete como a adoção de determinadas perspectivas epistemológicas e metodológicas caracterizam certa colonialidade do saber ao invisibilizar diferentes racionalidades e alteridades. Assume-se os pressupostos teórico-metodológicos da hermenêutica filosófica para refletir e elaborar argumentos interpretativos relacionados às escolhas teóricas e metodológicas utilizadas na produção das teses do Programa supracitado. Constata-se que a maioria das pesquisas reproduzem lógicas predominantes do pensamento educacional, com maior incidência de correntes crítico-dialéticas, insuficientes, a nosso ver, para romper com a colonialidade do saber de perspectiva eurocêntrica e anglo-saxônica. Contudo, algumas teses mobilizam processos decoloniais do saber ao assumirem epistemes latino-americanas e problematizarem subalternizações ocorridas historicamente nos processos formativos.

PALABRAS-CHAVE: pesquisa; educação; decolonialidade do saber; (auto)formação.

ABSTRACT: The article is about research in Education as a (self)-formative and decolonial experience of knowledge, by the articulation of the scientific, social, cultural and intersubjective dimensions in the production of knowledge in the field of Education. Considering the theses produced at the Post-Graduation Program in Education, of the Federal University of Santa Catarina (PPGE/UFSC), this work reflects how the adoption of certain epistemological and methodological perspectives characterizes a certain coloniality of knowledge, turning invisible the different rationalities and alterities. The theoretical and methodological assumptions of philosophical hermeneutics are assumed to reflect and elaborate interpretative arguments related to the theoretical and methodological choices that are made in the production of the theses at the aforementioned Post Graduation Program. The work finds that most researches reproduce the predominant logic of thought in the field of Education, with great incidence of critical-dialectical currents, insufficient, in our view, to break with the coloniality of knowledge from a Eurocentric and anglo-saxon perspective. However, some theses mobilize decolonial processes of knowledge by assuming Latin American epistemes and problematizing all the subalternizations that occurred historically in the formative processes.

KEY WORDS: research; education; decoloniality of knowledge; (self)-formation.

RESUMEN: El artículo aborda la investigación en educación como experiencia (auto) formativa y decolonial del conocimiento articulando las dimensiones científica, socio-cultural e intersubjetiva en la producción del conocimiento educativo. Considerando las tesis producidas bajo el PPGE/UFSC, refleja cómo la adopción de ciertas perspectivas epistemológicas y metodológicas caracteriza una cierta colonialidad del conocimiento al invisibilizar diferentes racionalidades y alteridades. Con los supuestos teórico-metodológicos de la hermenéutica filosófica se reflexiona y se elaboran argumentos interpretativos relacionados con las elecciones teóricas y metodológicas utilizadas en la producción de las tesis del programa antes mencionado. Se ha verificado que la mayoría de las investigaciones reproducen la lógica predominante del pensamiento educativo, con una mayor incidencia de corrientes crítico-dialécticas, insuficientes, a nuestro juicio, para romper con la colonialidad del conocimiento desde una perspectiva eurocéntrica y anglosajona. Sin embargo, algunas tesis movilizan procesos decoloniales de conocimiento asumiendo epistemes latinoamericanas y problematizando subalternizaciones que ocurrieron históricamente en los procesos de formación.

PALABRAS CLAVE: investigación; educación; decolonialidad del conocimiento; (auto) formación.

1. Introdução

UMA DAS ATIVIDADES que caracterizam a universidade moderna e contemporânea é a pesquisa. No campo educacional e das humanidades, ela assume um duplo sentido, pois ao mesmo tempo em que o/a investigador/a se ocupa com um tema «externo» a si, se supõe que desenvolve um processo interno de *trans*-formação que, ao fim e ao cabo, interfere diretamente na vida social. Assim, desenvolver pesquisa em educação é colocar como horizonte a (auto)formação e a criação de condições e possibilidades para o reconhecimento de culturas, memórias, experiências e racionalidades distintas, além de contribuir com a produção científica.

Não obstante, o que ocorre, por vezes, é a adoção e reprodução de concepções e práticas padronizantes e monológicas, geralmente adensadas às perspectivas etnocêntricas, cartesianas e crítico-dialéticas que, do ponto de vista do pensamento decolonial, caracterizam a incidência da colonialidade do saber na produção do conhecimento educacional brasileiro e latino-americano, implicando na invisibilização de racionalidades originadas ou dinamizadas desde o Sul¹.

As escolhas no âmbito da investigação em educação não são ocasionais. Elas possuem relação com imaginários, vivências, interesses e o percurso formativo do/a pesquisador/a, em que se articulam elementos da tradição, da história recente, do presente e expectativas de futuro. Desde uma perspectiva da pesquisa enquanto experiência hermenêutica, o que lhe confere um caráter (auto)formativo, o/a intérprete não interpreta em causa própria ou em favor das próprias convicções, mas deixa-se conduzir por narrativas, textos, ações ou fenômenos com os quais observa, interage e dialoga, daí todo conhecimento científico estar atravessado por aspectos intersubjetivos e socioculturais.

Neste artigo, partimos da compreensão de que a pesquisa educacional ao tensionar o consensual, o habitual e o hegemônico, contribui com a decolonialidade do saber e com a flexibilização das fronteiras entre o sensível e o inteligível na produção do conhecimento, no intuito de reconhecer e valorizar racionalidades, identidades e alteridades. Implica resgatar o que fora reprimido pela racionalidade moderna, criando espaços de diálogos e conexões de vida que coloquem o humano em uma condição de contínua (re)aprendizagem, que é, fundamentalmente, (auto)formativa e decolonial.

Para isso, iniciamos contextualizando o desenvolvimento tardio da pesquisa em educação no Brasil. Refletimos sobre o conceito de decolonialidade do saber e sua relação com a pesquisa enquanto experiência (auto)formativa e decolonial, a partir do qual apresentamos um panorama resumido do estudo realizado com as produções do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), procurando identificar em que medida o (de)colonial se reproduz ou não na pesquisa educacional. Nesse percurso que compreende o período de doutoramento, procuramos estabelecer conexões entre as teses analisadas, a literatura sobre pesquisa em educação e experiências que ampliam o debate relacionado a decolonialidade do saber no contexto latino-americano e caribenho.

¹ Esta definição foi cunhada por Boaventura de Sousa SANTOS (2010, p. 19), «concebida metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. [...] A ideia central é [...] que o colonialismo, para além de todas as dominações porque é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizadas. As epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos».

2. Pesquisa em educação no Brasil: um projeto tardio

A pesquisa em educação no Brasil se constitui como uma atividade tardia, isso porque a criação da universidade também o foi, diferentemente de grande parte dos demais países latino-americanos. A Coroa Portuguesa cerceou o direito de criação de universidades por mais de 300 anos. Trata-se de um projeto que impediu a produção do conhecimento e a valorização do patrimônio cultural do país por um longo período da história, basicamente devido à ausência de um sistema universitário lusitano e a manutenção do controle político e cultural das Colônias.

De acordo com Moacyr (1937), já no século XVI a Coroa negou aos jesuítas a possibilidade de criação de uma universidade em terras brasileiras, obrigando os estudantes a se deslocarem até Coimbra ou para universidades de outros países europeus para a continuidade dos estudos, possibilidade que na época era restrita à elite brasileira. Assim, ao invés de representar uma possibilidade real de independência política (Fávero, 2000), os estudantes acabavam por assimilar o imaginário do Colonizador, tornando-se, ao regressar, o *intelectual colonizado* que Frantz Fanon (1968) denomina para aquele que, por um lado, reforça o *modus operandi* do sistema colonial, e, por outro, difunde o espírito acadêmico-científico da razão moderna.

Do ponto de vista do Colonizador e das elites brasileiras, este projeto foi bem sucedido, pois é somente por meio do Decreto n.º 14.343, de 7 de setembro de 1920², que se institui a primeira universidade no Brasil, a Universidade do Rio de Janeiro (URJ). Esse é um dos motivos de a tradição universitária em território brasileiro ser marcada por experiências de lutas, disputas e resistências (Chauí, 2001). E é neste contexto de tensão que os Programas de Pós-Graduação em Educação surgem no Brasil, tensão que nunca foi eliminada, apenas amenizada, isso porque ela reaparece de tempos em tempos, sob diferentes formas e perspectivas.

As poucas iniciativas de pesquisa em educação que antecedem a criação dos Programas de Pós-Graduação em Educação, ocorriam em instituições de ensino superior, como na antiga Seção de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP). Em geral, eram estudos relativos a problemática da democratização do ensino e suas instituições, reduzidos a iniciativas como a dos «pioneiros da educação»³ (Nosella, 2010).

Uma situação comum à época é que os projetos de pesquisa não gozavam de autonomia e as condições para o seu pleno desenvolvimento nunca foram favoráveis, até meados dos anos 70 e 80 do século XX.

Naquele momento, Gouveia (1971, p. 19) afirmara que,

[...] Em nenhuma universidade brasileira se encontram, presentemente, as condições necessárias para a realização de pesquisas que possam oferecer contribuição relevante ao desenvolvimento educacional do país. Referimo-nos ao setor de educação que, a nosso ver, é, naturalmente, o mais indicado para estudos dessa natureza.

² Recuperado em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>. Acesso em 17 abril 2021.

³ Por conta do apoio da Igreja Católica ao governo de Getúlio Vargas, foi aprovado o Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931, no qual se prevê a reintrodução do ensino da religião na escola. Diante disso, intelectuais liberais escreveram o Manifesto da Educação Nova, que requeria escola pública, gratuita e laica para todos. Devido a essa iniciativa, esses intelectuais passaram a ser chamados de «pioneiros da educação» (HORTA, 1993).

As pesquisas mais sistematizadas no campo educacional decorrem da criação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), em 1930. Posteriormente, houve a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, organizado em quatro regionais situadas nos Estados da Bahia, São Paulo, Rio Grande do Sul e Minas Gerais. Esses centros colaboraram sobremaneira na constituição do que se denominou de *pensamento educacional brasileiro* (Gatti, 2001) que, de início, desconsiderou parte da diversidade de racionalidades, perspectivas formativas e culturas existentes no território brasileiro e latino-americano.

Com a institucionalização da pesquisa em educação na universidade, iniciou-se um processo de criação e desenvolvimento de uma cultura de pesquisa, em especial devido a criação de novos programas de pós-graduação em educação e uma lenta interiorização da universidade. Marcaram esse desenvolvimento a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior⁴ (CAPES), em 1951, e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação⁵ (ANPED), em 1978.

Passado a fase de criação e consolidação de Programas de Pós-Graduação em Educação, especialmente nas últimas duas décadas, o desafio passou a ser a valorização e reconhecimento do conjunto de saberes, racionalidades, imaginários e epistemes presentes no território brasileiro e latino-americano. Isso porque o saber sobre a educação é um fenômeno complexo que requer um tratamento inter/multi/transdisciplinar. Não se constitui enquanto um campo epistemológico próprio, pois «não há como reduzir tudo o que está implicado na educação em um único objeto, a ser apreendido e analisado por uma única ciência. A complexidade é inerente à própria educação» (Severino, 2007, p. 41).

Associado à complexidade do saber sobre a educação estão as questões metodológicas da pesquisa, determinantes, em nosso entendimento, pois se referem à capacidade e às possibilidades de construir percursos, uma vez que o caminho se faz caminhando e a escolha da temática/problemática tem influência na definição do método. O método, muito mais que o domínio de técnicas e instrumentos, se refere à linguagem e ao modo de pensar/refletir sobre determinado tema, fenômeno ou problemática. O/a «interlocutor/a» na pesquisa em educação – em perspectiva decolonial – não se reduzirá a um «objeto», devendo ser tratado/a e abordado/a enquanto um sujeito, um/a *outro* irredutível a apreensão conceitual de um *eu*, em uma perspectiva dialógica e dialogal.

Desde uma abordagem decolonial, a pesquisa em educação estabelece uma ruptura com o paradigma cartesiano do «penso, logo existo» e instituiu um pensamento *outro*, que Mignolo (2003) traduz como «penso de onde sou/existo»⁶, conjugando a dimensão do sensível e do inteligível na problematização e compreensão conceitual. Contribui, desta forma, com a reflexão e as possibilidades de um «método» do

⁴ As principais atribuições da CAPES são: avaliar os programas de pós-graduação *stricto sensu*; possibilitar o acesso e divulgação da produção científica; investir na formação de recursos de alto nível no país e no exterior; promover a cooperação científica internacional; e induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância. Maiores informações podem ser encontradas na página eletrônica: <http://www.capes.gov.br/>

⁵ O objetivo central da ANPED é promover a universalização e o desenvolvimento da educação brasileira por meio da organização, socialização e articulação de pesquisas, grupos de trabalho e diálogo com instâncias governamentais e da sociedade civil. Maiores informações podem ser encontradas em: <http://www.anped.org.br/sobre-anped>

⁶ Do original: «Pienso donde soy».

senti-pensar, um modo de senti-pensamento – pensar com o coração. Desarticula o modo de produzir conhecimento calcado na oposição entre natureza e cultura que, no contexto do paradigma moderno e colonial, se caracterizou pelo uso do conhecimento para fortalecer a exploração desordenada dos bens naturais, permeando as distintas esferas da vida, como a educacional. De acordo com o Colectivo Epistemología en el Hábitat (2015, p. 149), «se trata de um desafio epistemológico e político: animar-se a pensar, dizer e fazer desde o próprio lugar»⁷.

Eis uma possibilidade e, além do mais, uma necessidade à pesquisa em educação no Brasil e na América Latina e Caribenha, embora em alguns países do continente, significativas iniciativas e projetos resistem às ameaças da instrumentalização e reificação do capitalismo contemporâneo que tem, dentre outros nichos, a educação. Embora a pesquisa educacional tenha sido um projeto tardio no Brasil, as necessidades emergentes e as possibilidades de desvelamento e denúncia das desigualdades educacionais que a pesquisa em educação proporciona, desde uma perspectiva decolonial, nutrem a esperança e o desejo de indivíduos e coletivos em alargar e constituir novos espaços de reflexão e compartilhamento de experiências, saberes e fazeres do campo educativo.

3. Decolonialidade do saber

Tratar da decolonialidade do saber e suas implicações na pesquisa em educação, requer que reconheçamos que o Colonialismo, enquanto projeto imperialista, exerceu um domínio político, econômico, cultural e militar sobre as populações, de forma estratégica e sistemática. Esse domínio, especificamente em relação aos povos latino-americanos, se caracteriza pela desigualdade relacional, disjunção cultural e social, negação da autonomia do colonizado e hegemonia dos padrões epistêmicos e culturais do colonizador, o que inclui uma dinâmica de desmemorização das populações dominadas em relação às suas histórias, valores, saberes, crenças e costumes. De acordo com Mignolo (2003), esse processo acabou por moldar uma identidade fundada na distinção étnica, sustentada na «superioridade» de algumas formas de conhecimento sobre outras.

José Martí⁸, conhecido por seu pensamento anti-imperialista⁹, especialmente em relação ao emergente domínio estadunidense e à luta independentista de Cuba contra o domínio espanhol, em 1895, afirma que o Colonialismo é um sistema que implica uma antropologia racista como critério de humanidade que destrói os fundamentos espirituais antropológicos do *outro*. Essa constatação, para Fornet-Betancourt (2017, p. 88), reflete a ideia de o colonizado ser tratado como um *ser* «[...] des-realizado, foi-lhe arrebatado sua realidade, sua humanidade, e agora a ordem do colonizador aparece como seu caminho para a realidade». A condição do colonizado também é

⁷ Do original: «Se trata de un desafío epistemológico y político: animarse a pensar, decir y hacer desde el propio lugar».

⁸ Um dos mais conhecidos e comentados textos deste autor é o ensaio *Nuestra América*, publicado originalmente no México, em 1891.

⁹ Segundo o filósofo Raúl FORNET-BETANCOURT (2017, p. 86), quem reconhece José Martí como o primeiro pensador que explicitou um pensamento claramente anti-imperialista foi Mark Twain (1835-1910), um dos cofundadores – juntamente com os filósofos William James (1842-1910) e John Dewey (1859-1952) – da «American Anti-imperialist League», em 1898.

descrita por Albert Memmi, na obra *Retrato del colonizado* (1974), de um homem inferiorizado, um sub-homem, onde a riqueza do Colono repousa sobre a miséria do Colonizado.

Quijano (2005, p. 111) tem afirmado que «todo esse acidentado processo implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura», dando vãs à colonialidade do saber que, em outras palavras, significa a internalização de ideais e valores, bem como a reprodução das formas de produção e legitimação do conhecimento por parte do colonizado. Daí a necessidade do projeto decolonial ser uma «via de mão dupla», ou seja, um processo de acolhimento do passado, rememoração e ressignificação, no qual a pesquisa educacional pode contribuir sobremaneira, na medida em que problematiza, provoca e possibilita reconexões de sentidos, concepções e experiências formativas outras.

É evidente que no contexto brasileiro, latino-americano e caribenho, mesmo com significativas diferenças históricas e contextuais quanto à implantação da universidade, predominam as heranças do pensamento moderno/colonial na sua estruturação, permeada por uma perspectiva utilitarista e instrumentalista advinda do pensamento anglo-saxão norte-americano, que se impôs/impõe de forma monocultural, linguística, econômica e epistemologicamente. Tal influência na produção do conhecimento educacional pode ser identificada em diferentes correntes de pensamento, incluindo desde as positivistas às crítico-dialéticas. «O sentido do conhecimento enquanto ideal de formação humana é transformado, ou melhor, reduzido à instrumentalização do homem à manutenção de um sistema que acaba por controlar o próprio indivíduo em sua vida privada, que praticamente deixa de existir» (Pozzer, 2020, p. 90).

Neste sentido, Lander (2000, p. 65) afirma que:

[...] la formación profesional [que ofrece la universidad], la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento de su personal académico, todo apunta hacia la sistemática reproducción de una mirada del mundo desde las perspectivas hegemónicas del Norte.

O que significa, pois, decolonizar a pesquisa em educação no Brasil e na América Latina? Para Castro-Gómez (2007), faz-se necessário ampliar o pensamento disciplinar para uma compreensão dos saberes e suas conexões, ao que denomina de *organização arbórea*. Isso implica, tanto dentro quanto fora das instituições educacionais, em refutar as estratégias de hierarquização do conhecimento demasiadamente «engessadas», em que especialidades são classificadas em patamares superiores e autosuficientes, estabelecendo limites e fronteiras epistêmicas entre os campos do saber, tornadas quase que intransponíveis. Essa condição inviabiliza o diálogo autêntico, as mútuas aprendizagens e o reconhecimento de múltiplas racionalidades e experiências educativas.

A relevância do diálogo entre saberes se deve ao fato de ele ser estratégico no fortalecimento do polissêmico, do contraditório, da diferença, do pensamento científico e filosófico. Quando autêntico e responsável, nutre um potencial capaz de gerar comprometimento ético e novos saberes, evitando obscurantismos, fundamentalismos e

atitudes autossuficientes. Sem um diálogo crítico-compreensivo, a pesquisa em educação facilmente acaba por reproduzir concepções e práticas vinculadas ao imaginário etnocêntrico, racista e hierarquizante, atendendo às funções burocráticas do Estado e das grandes corporações privadas que, com a pandemia da Covid-19, têm ampliado o seu espectro de poder e controle do imaginário e das narrativas relacionadas ao mundo da educação. É por isso que Castro-Gómez (2007, p. 80) tem afirmado que «[...] o diálogo de saberes somente é possível através da decolonialidade do conhecimento e da decolonialidade das instituições produtoras e administradoras do conhecimento».

Nesta perspectiva, cabe ressaltar que:

[...] a contribuição dos estudos decoloniais à produção do conhecimento e suas instituições legitimadoras, especificamente a universidade, está associada a uma revisão contínua das concepções e práticas que sustentam os diálogos entre as pessoas e suas culturas. Contribui, ainda, com a criação e valorização de outros espaços formativos que fomentem o espírito crítico e criativo. Trata-se de repensar as relações e as estruturas internas, criando rupturas com os laços que reproduzem certa dependência dos horizontes civilizatórios hegemônicos e dos padrões de desenvolvimento homogêneos. (Pozzer, 2020, pp. 93-94)

A questão é que o modelo predominante de universidade, *locus* da produção e legitimação de grande parte do conhecimento advindo da pesquisa em educação, depende da hegemonia do sistema capitalista. Dissociado desse sistema, certamente este modelo encontraria dificuldades para subsistir por muito tempo, pois ele acaba contribuindo para a estabilidade e a perpetuação do poder hegemônico. Em outras palavras, significa que a universidade «cumprir uma função estratégica na cadeia produtiva econômica, o que justifica que certas áreas do conhecimento, especialmente as mais rentáveis à lógica do mercado, tenham *status* diferenciados em muitas instituições de ensino, bem como na sociedade em geral» (Pozzer, 2020, p. 94). Diante disso, o pensamento decolonial do saber necessita problematizar as bases de sustentação do sistema, especialmente quando este exerce ingerências, mesmo que indiretas, nas instituições educacionais e de fomento à pesquisa, de modo a salvaguardar a autonomia, a liberdade de pensamento, as necessidades e os interesses da sociedade em geral e a pluralidade de perspectivas epistemológicas e metodológicas, criando espaços para o diálogo entre distintas racionalidades e o mútuo reconhecimento.

Com isso, afirmamos que um verdadeiro processo decolonial do saber a ser mobilizado na e pela pesquisa em educação tem de reestabelecer o diálogo e a valorização de distintas formas de produzir ciência e organizar a vida social, de modo a integrar as culturas e populações atingidas pela forçada ocidentalização. Não se trata de descartar as influências da ocidentalização, mas avaliar crítica e interculturalmente o que necessita ser refutado, ressignificado ou potencializado. É inevitável que esse processo demande uma articulação entre as dimensões política, socioeducativa, econômica e espiritual, no sentido de (re)situar o humano na sua relação cosmológica com a terra, com a natureza, com o mundo e consigo mesmo, em um processo (auto)formativo e decolonial (Pozzer, 2020).

O reestabelecimento do diálogo não pode ser confundido com a mera inclusão de grupos minoritários subalternizados na agenda e lógica capitalista do Estado, mas, fundamentalmente, trata-se de impulsionar processos de intercâmbio com mediação social, política e comunicativa, favorecendo a construção de espaços para encontros,

diálogos e articulações entre pessoas, saberes, sentidos e práticas educacionais (Walsh, 2009). Em termos mais práticos, trata-se de não abordar o «objeto» de investigação em educação como sendo um mero objeto a ser observado e descrito, mas como um sujeito com possibilidade, inclusive, de intervir no processo de pesquisa. Ou seja, estamos falando de uma construção conjunta, onde não há hierarquia entre pesquisante e pesquisado/a, constituindo outras formas e práticas de fazer ciência, sem subalternizar, sem dominar as ações humanas na construção do conhecimento e, por fim, com um caráter altamente coletivo, voltado à comunidade que pretende decolonizar-se, isto porque todo processo decolonial é, também, uma *autodecolonização* (Ocaña, López e Conedo, 2018). Daí o seu caráter potencialmente (auto)formativo.

Educadores, estudantes ou demais atores do campo educacional, ao serem incluídos enquanto sujeitos nos diálogos e reflexões sobre a área, o que caracteriza uma pesquisa participante, interagem e se responsabilizam de forma mais ativa, gerando confiança entre pesquisador/a e pesquisado/a. Rompe-se, com isso, a tradicional divisão entre conhecimento objetivo e subjetivo, gerando maior equilíbrio entre as questões teóricas do/a intérprete e as questões práticas dos atores que desejam transformar e qualificar os processos do cotidiano e, nesta dinâmica, *trans*-formar-se. A decolonialidade do saber, portanto, se instaura na medida em que aquele que pesquisa se converte em um ator comprometido com a *trans*-formação de si, do outro com o qual dialoga e da realidade com a qual interage.

4. Pesquisa em educação como experiência (auto)formativa e decolonial

De acordo com Gadamer (1997), não é possível «fazer» duas vezes a mesma experiência. Significa que quando alguém «faz» uma experiência, ele já a «possui» e, em caso de repetição, já «saberá» o resultado. Sendo assim, não há mais possibilidades de descobertas. No entanto, a validade científica de uma experiência, especialmente nas ciências exatas, da natureza e da saúde, por exemplo, se encontra na repetição e produção de resultados iguais. Neste caso, o inesperado torna-se previsível, embora nunca estático ou conclusivo.

De outra parte, as humanidades e a pesquisa em educação, são ciências transpassadas pela dinamicidade dos encontros inter-humanos e pelos fenômenos socioculturais. Em geral possuem um caráter inaugural e guardam novidades, estranhamentos e aspectos subjetivos que caracterizam possibilidades de nova experiência. É por este motivo que, diferentemente daquele que aplica um determinado método científico na lógica das ciências exatas ou naturais, «aquele que experimenta se torna consciente de sua experiência, tornou-se um experimentador: ganhou um novo horizonte dentro do qual algo pode converter-se para ele em experiência» (Gadamer, 1997, p. 522).

Podemos considerar que o/a experimentador/a se caracteriza pela abertura às novas experiências. Ele/a não é o/a detentor/a da verdade absoluta, mas do saber da experiência, que é contextual, histórico e provisório. Com isso, se torna mais consciente dos seus próprios limites e potencialidades. E é por isso que, geralmente, o ser humano mais «experimentado é sempre o mais radicalmente não dogmático, que precisamente por ter feito tantas experiências e aprendido graças a tanta experiência, está particularmente capacitado para voltar a fazer experiências e delas aprender» (Gadamer, 1997, p. 525). Isso pressupõe uma disposição que deve ser própria ao/à pesquisador/a

em educação, pois, desde uma perspectiva da hermenêutica filosófica e decolonial, tem de estar continuamente aberto/a às novas experiências, contrapondo-se ao fundamentalista, que já nem se permite experimentar, pois já reduziu suas possibilidades a um círculo fechado, o que limita a capacidade de compreensão correta e o espaço de realização de novas experiências.

Interessante destacar que toda experiência possui uma dimensão de negatividade. E isso decorre da ausência de um controle prévio em relação ao experimentar, mas, também, porque não é possível saber se o resultado possui alguma relação com hipóteses ou expectativas pré-estabelecidas (Gadamer, 1997). Por isso, a experiência é sempre uma experiência da finitude humana, pela qual o humano tende a se tornar mais consciente de sua própria finitude. Ricoeur (2006) corrobora com esta perspectiva ao reconhecer o caráter trágico da experiência como próprio da condição humana. Mas, concomitantemente, reconhece a resposta do humano frente à negatividade, pois, apesar de tudo, ele é um ser capaz que se capacita na própria experimentação.

A pesquisa em educação, enquanto experiência (auto)formativa e decolonial, se caracteriza por seu caráter inaugural e pela criação de condições à experienciamento, na qual se problematizam epistemologias e metodologias que condicionam o pensar educacional e sobre educação, bem como as estratégias que legitimam hierarquizações de saberes e conhecimentos frente a pluralidade e as diferenças existentes. Coloca em sintonia pesquisador/a e pesquisado/a, de modo que os métodos não ajudam a atender apenas os objetivos do/a pesquisador/a, mas também do/a pesquisado/a, seja um indivíduo, cultura, comunidade ou instituição educacional, na medida em que o diálogo provocado pela pesquisa amplia os horizontes de compreensão de ambos. Aí se encontra, a nosso ver, a potência da pesquisa em educação enquanto experiência (auto)formativa e decolonial, pois o pensamento decolonial não pode ser concebido apenas enquanto uma teoria decolonial, mas, fundamentalmente, como uma práxis, um pensar/fazer não colonial.

Para Fals Borba (2015), a construção de conhecimentos a partir de perspectivas latino-americanas e caribenhas precisa articular uma compreensão filosófica/política/pedagógica do humano enquanto um «ser sentipensante», vocábulo oriundo da região do Sinú, situado à Costa Atlântica da Colômbia, em que associa razão e o amor com o corpo e o coração. Trata-se, portanto, de um descentramento epistêmico-metodológico que altera a relação dualista sujeito-objeto e instaura processos de reconceitualização e refundação das estruturas sociais, o que exige do/a pesquisador/a em educação uma predisposição para desaprender e reaprender na e com a coletividade. Perspectiva similar pode-se dizer do *bem viver* andino que, em linhas gerais, propõe a superação das lógicas antropocêntricas e desiguais do capitalismo e uma mudança da civilização que, embora utópica para muitos, se apresenta como uma «alternativa que desafia os povos e culturas a recuperarem os espaços para pensar e ressignificar a vida e seus processos formativos, bem como a pesquisa e a produção do conhecimento educacional» (Pozzer, 2020, pp. 17-18).

Essa dinâmica precisa ser instaurada e ampliada gradativamente, não sem antes lançar um olhar atento e reflexivo ao que já existe em termos de pesquisas no campo educacional, tanto para reconhecer o que pode ser refutado, quanto para ser ressignificado e potencializado a partir de nós mesmos e de nosso entorno, de modo a ampliar os círculos de diálogos.

4.1. *Tratando de um caso específico: PPGE da UFSC*

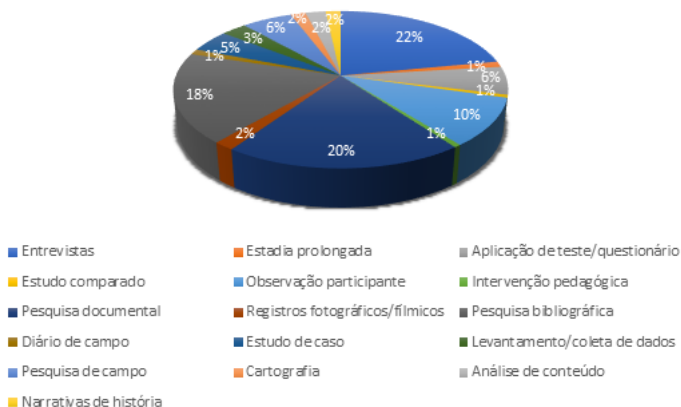
Toda pesquisa e/ou produção de conhecimento se orienta por uma abordagem teórico-metodológica. É toda abordagem tem relação com a visão de mundo do/a pesquisador/a, visão que incide na relação que ele/a estabelece com o fenômeno ou problema estudado. Desta forma, toda investigação em educação, em perspectiva decolonial, não produz apenas um diagnóstico relacionado ao fenômeno, problema ou tema observado. Ela é, em si mesma, uma maneira própria de fazer ciência, explicitando uma filosofia ou teoria do conhecimento, o que pressupõe, de imediato, um percurso metodológico capaz de mobilizar e instituir uma plasticidade entre o sentir/pensar/fazer, contrapondo-se ao pensamento único, padronizante e homogeneizante.

Nesta perspectiva, a realização de um estudo de um conjunto de 160 teses do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, produzidas entre os anos de 1994-2014, observamos que para a coleta de informações, 38 % das pesquisas utilizaram-se de «pesquisa documental» (20 %) e «pesquisa bibliográfica» (18 %), o que indica uma predominância no uso de documentos escritos. Reconhecemos o valor do conjunto de documentos e bibliografias para acessar parte da memória de fatos, experiências ou fenômenos, mas, em se tratando de fontes do campo educacional, é interessante perguntar-nos sobre o contexto, os sujeitos envolvidos, os autores dos registros, bem como as perspectivas em disputa no referido período. Questões desta natureza ajudam a compreender como as narrativas foram instituídas e quais outras estavam ou ainda estão em disputa.

Por outro lado, 22 % utilizaram-se de «entrevistas», o que representa a entronização de vozes outras no processo de construção do conhecimento em educação, e 10 % da «observação participante», que sinaliza outro tipo de relação entre pesquisador/a e pesquisado/a. Conforme a Figura 1, observamos uma diversificação no aspecto técnico para obter informações, embora a maioria delas com um percentual de uso menor.

FIGURA 1.

Nível técnico



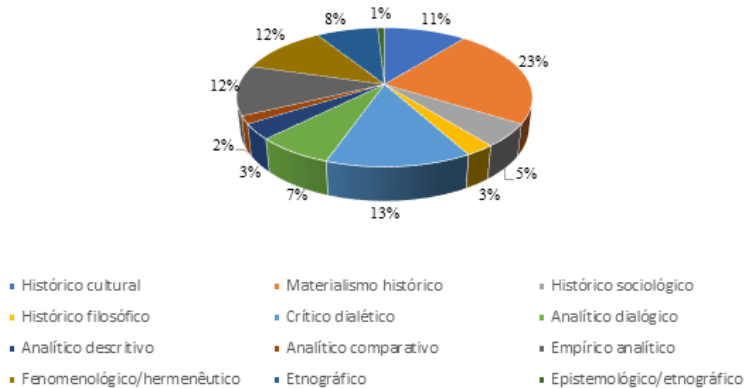
Fonte: POZZER, 2020, p. 131.

Os meios para observação e coleta de informações necessitam estar ancoradas por abordagens teórico-metodológicas, isto porque são elas que delimitam gradualmente os processos de construção do conhecimento e dos sentidos, pois indicam *como* ocorre o tratamento das informações. Nos estudos realizados, identificamos (cf. Figura 2) uma predominância significativa da perspectiva «crítico-dialética», a qual está associado com outras denominações utilizadas nas pesquisas de tese, porque muito similares, como as abordagens do «materialismo histórico», do «histórico cultural» e do «histórico sociológico». As abordagens escolhidas para a escrita das teses indicam tendências, interesses e diálogos com temas ou problemáticas identificadas em um determinado tempo e contexto histórico-social.

Em geral as produções são pertinentes às linhas de pesquisa, que no início do Programa, em 1984, possuíam um caráter disciplinar focado no ensino de ciências e na formação docente. Na medida em que o tempo foi passando e com a criação do curso de doutorado, em 1994, novas linhas de pesquisa foram criadas e, gradativamente, outras abordagens teórico-metodológicas passaram a fazer parte do escopo geral dos estudos, como é o caso das pesquisas etnográficas, fenomenológicas, hermenêuticas, dentre outras.

FIGURA 2.

Nível Metodológico (abordagem)



Fonte: POZZER, 2020, p. 134.

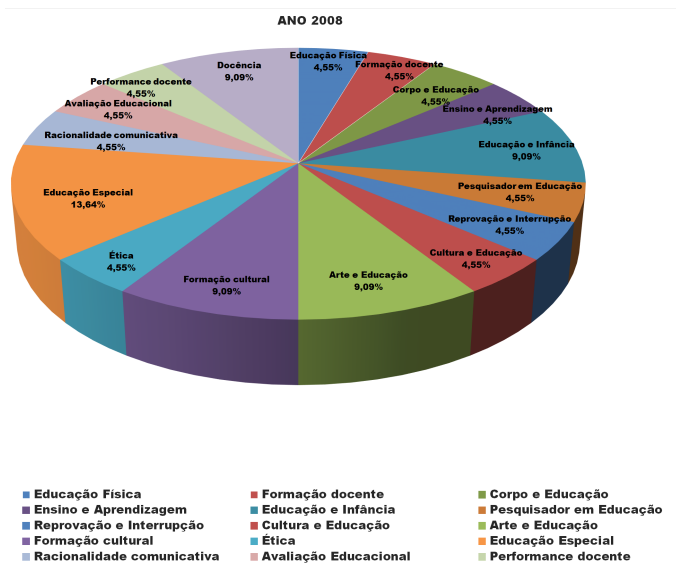
Os conceitos centrais tratados nas teses delimitam o conjunto de conhecimentos mobilizados e produzidos nas pesquisas. Quando traçado um paralelo entre os temas mais abordados, desde a defesa das primeiras teses, até 2014, ano em que o Programa completou 40 anos de fundação, é possível identificar uma dinâmica de complexificação e ampliação dos horizontes de compreensão sobre o fenômeno educativo.

Das teses defendidas no ano de 1998, os temas centrais mais utilizados foram: «Educação e Ciência» (42,86 %); «Matemática» (28,57 %); «Educação e Informática» (14,29 %), e «Ensino de Biologia» (14,29 %). A ênfase da grande maioria das temáticas tem relação com determinadas disciplinas das ciências exatas e da natureza, expres-

são da influência da epistemologia racional-positivista. «La hegemonía de esa matriz se instaló en la lógica disciplinaria que subtiende no solo sus prácticas de investigaciones y de docencia, sino también su estructura organizativa» (Téllez, 2015, p. 172). Não se trata de desvalorizar o conhecimento dessas áreas e sua importância, mas de problematizar a ausência de temáticas das demais áreas do conhecimento humano e educacional.

Em 2008, após o curso de doutorado completar 14 anos, o panorama já se apresentava bem mais distinto e diverso. Ampliaram-se linhas de pesquisa e temáticas correlatas a elas passaram a traduzir os desafios da educação, desde perspectivas interdisciplinares, inclusivas, interculturais e decoloniais. A decolonialidade começa a aparecer relacionada a temas mais periféricos, como ainda o é em algumas linhas e programas de pós-graduação em educação, tanto no Brasil quanto nos demais países do continente.

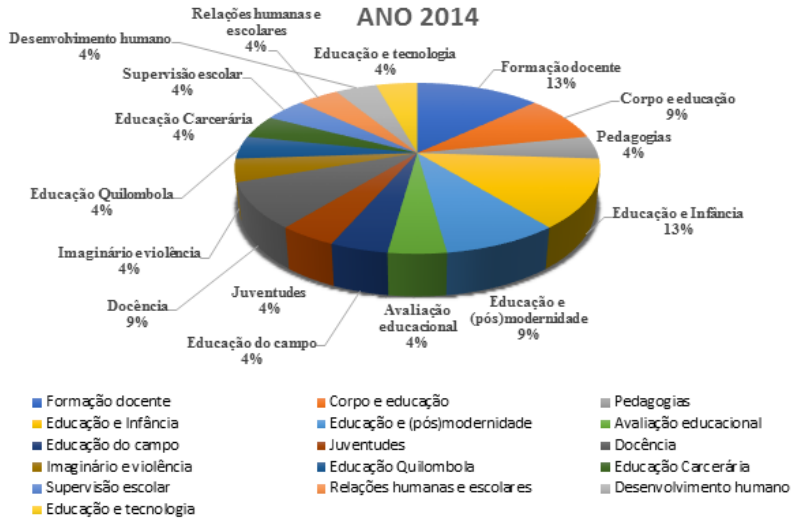
FIGURA 3.



Fonte: POZZER, 2020, p. 160.

Do conjunto de teses referentes ao ano de 2014, podemos identificar a afirmação e consolidação de algumas políticas educacionais, elaboradas e implementadas nas últimas décadas. São políticas estratégicas que pretendem incluir indivíduos e grupos minoritários, historicamente subalternizados e invisibilizados em seus saberes, conhecimentos, espiritualidades e experiências.

FIGURA 4.



Fonte: POZZER, 2020, p. 172.

Embora haja uma predominância das abordagens teórico-metodológicas crítico-dialéticas nas teses do referido Programa, é notável que a inclusão de novas temáticas e problemáticas de pesquisa tem desafiado as ciências e filosofias da educação para ampliarem os seus espaços de diálogo entre diferentes racionalidades. No entanto, é preciso reconhecer que a mera seleção de determinados temas de pesquisa não assegura o caráter decolonial da pesquisa. Pode indicar aberturas e gerar atitudes para tal, mas o que de fato identificará se uma pesquisa educacional contribui ou não à decolonialidade do saber, é o conjunto de elementos constituintes do percurso da pesquisa, a atitude do/a pesquisador/a na relação que estabelece com as fontes de pesquisa ou sujeitos pesquisados, a capacidade de reconhecer a provisoriedade de certas percepções e considerações, o cuidado e a ética enquanto princípios orientadores de todo dizer *de* ou *sobre outrem*, bem como os resultados ou impactos (auto)formativos e sociais.

De acordo com Gadamer (1997, p. 457), «o horizonte do presente não se forma pois à margem do passado». Sendo assim, pensar a relação entre pesquisa em educação e decolonialidade do saber, considerando as questões teórico-epistemológica, significa traçar olhares sobre as presenças e ausências na produção do conhecimento da área, em determinada temporalidade e espacialidade. É neste intento que apresentamos um panorama das perspectivas teórico-epistemológicas do PPGE da UFSC, considerando as 160 teses analisadas e as principais correntes teóricas que tem influenciado a pesquisa educacional nas últimas décadas. Como se pode verificar (cf. Figura 5) há uma predominância no Programa da corrente de pensamento marxista, com praticamente 1/3 das pesquisas em que os pesquisadores fazem referência a inúmeros/as autores/as e temáticas a partir dos quais estabelecem conexões entre educação, trabalho, classes sociais e modos de produção.

FIGURA 5



Fonte: POZZER, 2020, p. 198.

Destacamos que a análise de um programa de pós-graduação em educação não representa o todo, mas sinaliza aspectos similares aos demais, especialmente no contexto brasileiro em que as políticas educacionais e a avaliação relacionadas à pesquisa em educação são encampadas e, muitas delas financiadas por órgãos do Estado brasileiro, como o INEP¹⁰, a CAPES¹¹ e o CNPq¹², bem como associações que acabam por aglutinar esforços e interesses em determinadas linhas de pesquisa, como é o caso da ANPED¹³, dentre outras instâncias e organizações da sociedade civil.

Importante destacar que as perspectivas teórico-epistemológicas subsidiam a leitura, análise, reflexão, interpretação e compreensão dos fenômenos ou problemáticas investigadas. Isso porque a decolonialidade do saber implica em uma revisão contínua das perspectivas teórico-filosóficas utilizadas na produção e legitimação do conhecimento em educação, pois a realidade educacional é dinâmica e requer permanente abertura e sensibilidade para estabelecer diálogos profícuos com as novas gerações, especialmente em um tempo de grandes mudanças que estão a afetar todos os aspectos da vida e da organização social.

As regiões periféricas e populações mais desassistidas do continente latino-americano sofrem as consequências das feridas abertas com a Conquista e com as posteriores políticas imperialistas impostas, com precárias condições em termos educacionais. Catherine Walsh (2007) recorda que a lógica que fundamenta a ordem do conhecimento e seu paradigma disciplinar, típico da ciência moderna, tem produzido *desumanização* e *desmundanização*. Por isso, a contribuição da pesquisa em educação, assim como de uma educação escolar de qualidade, possibilita aos homens e mulheres

¹⁰ Maiores informações, consultar: <https://www.gov.br/inep/>

¹¹ Maiores informações, consultar: <https://uab.capes.gov.br/>

¹² Maiores informações, consultar: <https://www.gov.br/cnpq/>

¹³ Maiores informações, consultar: <https://anped.org.br/>

viverem o seu tempo. Para isso, precisam ter as oportunidades de poderem participar das transformações sociais, científicas e tecnológicas do presente, sem o peso das colonialidades impostas de geração em geração. Quanto a isso, Freire e Guimarães (1984, p. 14) são categóricos ao afirmar que «uma das coisas mais lastimáveis para um ser humano é ele não pertencer a seu tempo. É se sentir, assim, exilado de seu tempo».

5. Considerações finais

A partir da reflexão sobre o tema da pesquisa em educação como experiência (auto)formativa e decolonial do saber, importa ressaltar que uma investigação nesta perspectiva não se reduz à confirmação do já sabido ou do hegemonicamente difundido. Se caracteriza por problematizar o mundo, as formas e o uso de instrumentos e elementos culturais, conceitos, normas e interpretações da realidade socioeducativa. Por este motivo, uma pesquisa em educação, na perspectiva decolonial do saber, tem de ser *trans*-formativa, com potencial para gerar novas possibilidades do pensar-fazer educacional.

Considerando que a universidade é reconhecida como um *locus* de produção e legitimação do conhecimento na história do Ocidente, o desafio reside em construir estratégias que instaurem processos decoloniais na pesquisa em educação, considerando que, em muitos dos casos, há lógicas que sustentam certa colonialidade do poder e do saber, especialmente em instâncias de decisão. Perspectivas dialógicas necessitam permear as questões epistemológicas, filosóficas e metodológicas da pesquisa em educação, nas diferentes linhas de investigação, projetos educacionais e instâncias de legitimação do saber.

Para Freire (1987), é por intermédio da práxis dialógica que teorias e práticas são articuladas e podem contribuir com a superação de lógicas hierarquizadoras dos conhecimentos em educação. Podem contribuir também com o desenvolvimento da consciência crítica dos indivíduos para desenvolverem práticas libertárias frente às distintas formas de colonialidade dos imaginários, das mentes e das corporeidades. Para que o diálogo seja libertador e emancipador há que se observar a atitude dos dialogantes, isso para dizer que a autossuficiência, o autoritarismo e a arrogância são totalmente incompatíveis com um diálogo aberto, franco e acolhedor. É preciso sair das armadilhas do absolutismo do *eu* e comprometer-se «com a desbarbarização e com a tomada de consciência da responsabilidade que cada um tem frente à interpelação do *outro*» (Pozzer, 2013, p. 139).

O/a pesquisador/a em educação, tem de cultivar abertura e a capacidade de (re) orientar-se por um conjunto de questionamentos que o/a ajudam a compreender a relevância e complexidade do saber sobre educação, assumindo uma atitude ética e corresponsável frente ao *outro* no processo (auto)formativo e decolonial. Para Walsh (2009), o/a pesquisador/a em educação é desafiado/a a refletir sobre os processos e práticas de desumanização que naturalizam desigualdades por meio de sistemas de classificação que privilegiam determinados conhecimentos e experiências em detrimento de outros. Neste sentido, Freire nos indica algumas questões preponderantes quanto a atitude dialógica em um percurso pesquisante na e em educação, a saber:

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros «isto», em quem não reconheço outros eu? Como posso dialogar, se me sinto participante de um «gueto» de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são «essa gente», ou são «nativos inferiores»? Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar? Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho? (Freire, 1987, p. 46)

Por fim, considerando o conjunto de reflexões tecidas a partir e com as pesquisas do PPGE da UFSC, identificamos que elas refletem movimentos decoloniais do saber e, ao mesmo tempo, a predominância de uma racionalidade que produz e conduz certa colonialidade do saber, seja privilegiando determinadas perspectivas epistemológicas, seja subalternizando ou até negando investigações relacionadas às racionalidades fronteiriças em relação às influências eurocêntricas e norte-americanas.

Percebemos que a instauração de pesquisas em perspectivas decoloniais tem, em geral, relação com políticas públicas de indução. Ou seja, surgiram a partir de políticas governamentais. Este cenário é compreensível e até louvável, no entanto, do ponto de vista da pesquisa enquanto produção de conhecimento relativo a questões não investigadas, sistematizadas e por vezes naturalizadas, causa certo desconforto, o que é, para nós, (auto)formação. Ou seja, até que ponto a pesquisa em educação necessita de políticas indutoras para produzir conhecimento relacionado a determinados temas ou problemas formativos? Embora possa ser salutar essa relação quase que de causa e efeito, nossa percepção é a de que deveria predominar o contrário. Isto é, a pesquisa necessitaria «ir à frente» para induzir a elaboração e o desenvolvimento de políticas públicas a partir do constatado e do conhecimento produzido, provocando, fundamentalmente, aquilo que compreendemos, neste momento, por decolonialidade do saber.

6. Referências

- CASTRO-GÓMEZ, S. (2007). Descolonizando la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. Em S. CASTRO-GÓMEZ e R. GROSFUGUEL (orgs.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-93). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- CHAUÍ, M. (2001). *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP.
- COLECTIVO EPISTEMOLOGÍA EN EL HÁBITAT. (2015). Estrategias para des/decolonizar nuestro hacer. Em Z. PALERMO et al. (coords.), *Des/decolonizar la universidad*. Buenos Aires: Del Signo.
- FALS BORDA, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. México: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO.
- FANON, F. (1968). *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- FÁVERO, M. L. A. (2000). *Universidade e Poder: Análise Crítica/Fundamentos Históricos (1930-45)*. Brasília: Plano.
- FORNET-BETANCOURT, R. (2017). Elementos para una crítica intercultural de la ciencia hegemónica. *Revista Concordia* (Internationale Zeitschrift für Philosophie), 71, Aachen.

- FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. e GUIMARÃES, S. (1984). *Sobre Educação (Diálogos)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 2.
- GADAMER, H.-G. (1997). *Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 3. ed. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes.
- GATTI, B. A. (2001). Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil Contemporâneo. *Caderno de Pesquisa*, 113 (julho), 65-81.
- HORTA, J. S. B. (1993). O Ensino Religioso na Itália fascista e no Brasil (1930-45). *Educação em Revista*, 17 (jun.), 64-78.
- LANDER, E. (2000). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. Em S. CASTRO-GÓMEZ (ed.), *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá: Centro Editorial Javeriano, Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana.
- MEMMI, A. (1974). *Retrato del colonizado*. Trad. Carlos Rodríguez Sanz. Madrid: Edicusa.
- MIGNOLO, W. (2003). *Historias locales, diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Traducción Juan María Madariaga y Cristina Vega Solís. Tres Cantos - Madrid: Akal, D.L.
- MOACYR, P. (1937). *A Instrução e o Império. Subsídios para a história da educação no Brasil: 1854-1889*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, v. 2.
- NOSELLA, P. (2010). A pesquisa em educação: um balanço da produção dos programas de pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação*, 15(43), 177-183.
- OCAÑA, A. O.; LÓPEZ, M. I. A. y CONEDO, Z. P. (2018). Metodología 'otra' en la investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso decolonizante. *Faia*, 07(30), 172-200.
- PALERMO, Z. et al. (coords.). (2015). *Des/Decolonizar la Universidad*. Buenos Aires: Del Signo.
- POZZER, A. (2013). *A formação de professores em e para direitos humanos na perspectiva filosófica de Emmanuel Levinas*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Florianópolis.
- POZZER, A. (2020). *(De)colonialidade do saber e pesquisa em educação no PPGE/UFSC: a atitude hermenêutica como percurso (auto)formativo*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Florianópolis.
- QUIJANO, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Em E. Lander (ed.), *A Colonialidade do saber, eurocentrismo e Ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 117-142). Buenos Aires: CLACSO.
- RICOEUR, P. (2006). *Percurso do reconhecimento*. São Paulo: Edições Loyola.
- SANTOS, B. S. e MENESES, M. P. (coords.). (2010). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez.
- SEVERINO, A. J. A. (2007). Pesquisa na Pós-Graduação em Educação. *Revista Eletrônica de Educação*, 1(1), 31-49.
- SEVERINO, A. J. e MARCONDES, O. M. (coords.). (2019). *Filosofia da Educação na América Latina: aproximações, diálogos e perspectivas*. São Paulo: Cartago.
- TÉLLEZ, M. (2015). Lo que implica transformar la universidad en perspectiva decolonizadora. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34, 169-188.
- WALSH, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Educación y Pedagogía*, 19(48), 25-35.
- WALSH, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.