

EM DIREÇÃO A PEDAGOGIAS DECOLONIAIS: A COLONIALIDADE EM VINHETAS DE EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS

TOWARDS DECOLONIAL PEDAGOGIES: COLONIALITY IN VIGNETTES OF ACADEMIC EXPERIENCES

HACIA PEDAGOGÍAS DECOLONIALES: LA COLONIALIDAD EN VIÑETAS DE EXPERIENCIAS ACADÉMICAS

VERS DES PÉDAGOGIES DÉCOLONIALES : LA COLONIALITÉ SUR DES VIGNETTES D'EXPÉRIENCES
ACADÉMIQUES

Nayara Stefanie Mandarino Silva

*Doutoranda em Letras, Universidade
Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.*

nayaramandarino@ufpr.br

[https://orcid.](https://orcid.org/0000-0002-4713-6242)

[org/0000-0002-4713-6242](https://orcid.org/0000-0002-4713-6242)

RESUMO

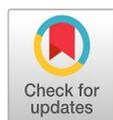
O processo de autorreflexão sobre a maneira em que a modernidade/colonialidade nos constitui tanto como às instituições, ainda que complexo e difícil, é importante para questioná-la e interrompê-la. Nesse sentido, analiso duas vinhetas geradas a partir de minhas vivências no contexto acadêmico, a fim de compreender como a modernidade/colonialidade as constitui. No processo, me autoimplico, abordando meus investimentos nas promessas modernas e as complexidades que emergem ao tentar o desprendimento da gramática moderna/colonial. Por fim, discuto esse processo como (des)aprendizagem a partir de pedagogias decoloniais. A falta de soluções pedagógicas para a modernidade/colonialidade, apresento pontos para (re) pensar e (des)aprender nosso viver, ser e conhecer em direção à criação de alternativas pedagógicas decoloniais.

Palavras-chave: pedagogias decoloniais, modernidade/colonialidade, vinhetas, contexto acadêmico

ABSTRACT

Pondering upon the way modernity/coloniality informs us and our institutions, while complex and difficult, is important for challenging and disturbing it. To do that, I analyze two vignettes stemmed from my experiences in the academic context, in order to understand how modernity/coloniality informs them. In doing this, I engage myself, facing my investments in modern promises and the complexities that emerge when attempting to detach from modern/colonial grammar. Finally, I discuss this process as (un)learning from decolonial pedagogies. In the absence of pedagogical solutions to modernity/coloniality, I present points for (re)thinking and (un)learning our way of living, being and knowing towards the creation of decolonial pedagogical alternatives.

Keywords: decolonial pedagogies, modernity/coloniality, vignettes, academic settings



Recebido: 2023-09-29 / Aceito: 2024-05-23 / Publicado: 2024-06

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.355034>

Editora: Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Direitos patrimoniais, Universidad de Antioquia, 2024. Este é um artigo de acesso aberto, distribuído sob a licença da Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional



Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 29 ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2024), PP. 1-17, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

RESUMEN

La autorreflexión sobre la forma como la modernidad/colonialidad nos constituye a nosotros y a nuestras instituciones, aunque compleja y difícil, es importante para cuestionarla e interrumpirla. En este sentido, analizo dos viñetas generadas a partir de mis experiencias en el contexto académico para comprender cómo están configuradas por la modernidad/colonialidad. En el proceso, me autoimplico, encarando mis intereses en las promesas modernas y las complejidades que surgen al intentar desligarme de la gramática moderna/colonial. Por último, discuto este proceso como (des)aprendizaje de las pedagogías decoloniales. En ausencia de soluciones pedagógicas a la modernidad/colonialidad, presento puntos para (re)pensar y (des)aprender nuestra forma de vivir, ser y conocer para la creación de alternativas pedagógicas decoloniales.

Palabras clave: pedagogías decoloniales, modernidad/colonialidad, viñetas, contextos académicos

RÉSUMÉ

L'autoréflexion sur la manière dont la modernité/colonialité nous constitue et constitue nos institutions, bien que complexe et difficile, est important pour la remettre en question et l'int interrompre. Dans ce sens, j'analyse deux vignettes générées à partir de mes expériences dans le contexte universitaire afin de comprendre comment la modernité/colonialité les constitue. Au cours de ce processus, je m'auto-implique en abordant mes investissements dans les promesses modernes et les complexités qui émergent lorsque l'on tente de se détacher de la grammaire moderne/coloniale. Enfin, je discute de ce processus en tant qu'(in)apprentissage des pédagogies décoloniales. En l'absence de solutions pédagogiques à la modernité/colonialité, je présente des points pour (re)penser et (dés)apprendre notre façon de vivre, d'être et de savoir en vue de la création d'alternatives pédagogiques décoloniales.

Mots clef : pédagogies décoloniales, modernité/colonialité, vignettes, contextes universitaires

Introdução

Quijano (2000) nos convida a olhar para o passado novamente a partir de perspectivas outras. Como explica o autor, o mundo capitalista tem sua existência ligada ao colonialismo, que articulou padrões de poder com a construção de hierarquias pautadas especialmente na ideia de raça. A organização social e das instituições, nesse sentido, também parte do colonialismo.

Embora o colonialismo como sistema econômico e político tenha sido oficialmente finalizado, a colonialidade segue constituindo nossas relações enquanto “padrões de poder persistentes que surgiram como resultado do colonialismo, mas que definem a cultura, o trabalho, as relações intersubjetivas e a produção de conhecimento muito além dos limites estritos das administrações coloniais” (Maldonado-Torres, 2007, p. 243).¹ No entanto, considero importante situar essa afirmação.

Nas discussões decoloniais é fundamental pensar em nossas posições e identidades, uma vez que vivemos e somos constituídos/as pelo processo colonial de formas diferentes. Buscando mitigar o impulso de falar do colonialismo e da colonialidade de forma uniformizada, enfatizo a minha posição como a de alguém que faz parte de uma sociedade ocidentalizada que, além de falar desse lugar, fala para/com pessoas que também o ocupam, ainda que esse lugar também não possa ser homogeneizado. Antônio Bispo dos Santos, liderança quilombola, por exemplo, questionou em uma palestra realizada no ano de 2022 (Santos, 2022) por que ele deveria se descolonizar se não foi colonizado; nesse sentido, ele vê-se em uma luta para contra-colonizar. Logo, é necessário localizar nossas falas, reconhecendo o lugar de onde partem.

1 No original: “long-standing patterns of power that emerged as a result of colonialism, but that define culture, labor, intersubjective relations, and knowledge production well beyond the strict limits of colonial administrations” (Todas as traduções são minhas).

Ainda com relação ao viver/conhecer ocidental, Maldonado-Torres (2007) aborda a colonialidade do ser. O pesquisador explica que a colonialidade naturaliza a não ética da guerra, que nega às pessoas sua própria humanidade e possibilidade de ser, submetendo-as à ausência da ética como norma. Essa diferença ontológica colonial tem efeitos nas experiências vividas em todos os âmbitos da vida. Além disso, com a modernidade/colonialidade, o conhecimento científico, ao ser alcançado a partir de um lugar inobservável fora do espaço e do tempo (Castro-Gómez, 2007) e ser colocado como válido e único, resultou no apagamento violento de outras formas de ser/conhecer no mundo. Com isso, conhecer e ser estão diretamente ligados.

A colonialidade também constitui nosso horizonte do que é visível e limita nossa capacidade de imaginação. Maldonado-Torres (2004) discute o esquecimento da condenação (*forgetfulness of damnation*) como parte da modernidade/colonialidade, no sentido de que são apagados e violentados corpos e formas de ser/conhecer. A colonialidade, como lado oculto da modernidade (Mignolo, 2011), fica frequentemente invisível em um processo de cegueira epistêmica porque não conseguimos enxergá-la ou porque não queremos abrir mão dos benefícios da modernidade. Com isso, como explica Andreotti (2016), a gramática moderna/colonial define os parâmetros do que é inteligível para nós, pois limita nossa capacidade de imaginar realidades ou alternativas fora desses parâmetros.

Considerando que a modernidade/colonialidade nos constitui, Menezes de Souza e Duboc (2021) destacam a importância da autodecolonização, que traz nosso corpo de volta e é essencial no processo de identificar, interrogar e interromper a colonialidade.

Pensando nas questões colocadas, trato especificamente da minha experiência no ensino superior, buscando refletir sobre como a colonialidade a passa e a constitui. Entendo, em acordo com Ferreira (2015) e Oliveira e Oliveira (2022), que o processo de autorreflexão das próprias vivências

e emoções pode contribuir com a visibilização do invisível, isto é, das violências da colonialidade.

Proponho, nesse sentido, discutir minhas experiências acadêmicas a partir de duas vinhetas para identificar como a colonialidade as constitui, interrogar e abrir espaço para mudar minhas próprias ações nesse ambiente. Compreendo que esse é um processo de pedagogia decolonial, uma vez que se volta à reeducação, ao questionamento e ao resgate histórico, em um exercício de busca por transformação (Walsh, 2009).

O texto está organizado da seguinte maneira: primeiro, discuto como a colonialidade constitui o ensino superior; em seguida, abordo as duas vinhetas, com ênfase em suas relações com a modernidade/colonialidade; então, abordo a noção de pedagogia decolonial, pensando em alguns pontos que considero importantes no processo de (des)aprender no caminho para alternativas outras. Por fim, proponho algumas considerações para seguir com o diálogo acerca da temática.

4

Colonialidade que constitui o ensino superior

Nesta seção discuto a colonialidade como constituinte do ensino superior, tendo em vista que abordo especificamente experiências vividas tanto no período em que cursei a graduação quanto o que cursei o mestrado, que coincide com o momento de escrita deste texto.

Descartes, conhecido como fundador da filosofia moderna, entendia que o conhecimento “verdadeiro” era universal e independente do tempo e do espaço. Para alcançar esse conhecimento, seria necessário que o/a estudioso/a se desvinculasse de seu próprio corpo e localização (Grosfoguel, 2007).

A partir da separação do/a sujeito/a conhecedor/a e do objeto estudado, o empírico passou a ser considerado como um obstáculo a ser evitado. O conhecimento inquestionável, portanto, deveria partir de um ponto de observação inobservado; modelo que Castro-Gómez (2007) denomina *la*

hybris del punto cero (a hùbris do ponto zero). Ele explica que:

Como o Deus da metáfora [Deus Absconditus], a ciência ocidental moderna coloca-se fora do mundo (no ponto zero) para observar o mundo, mas diferentemente de Deus, ela não consegue obter um olhar orgânico do mundo, mas apenas um olhar analítico. A ciência moderna tenta se situar no ponto zero de observação para ser como Deus, mas falha em observar como Deus. Por isso falamos de hubris, do pecado do excesso. (Castro-Gómez, 2007, p. 83)²

Com isso, corpo, lugar e tempo não são entendidos como parte do conhecimento. De acordo com Grosfoguel (2007b), o/a sujeito/a, então, conhece de forma independente de suas relações com outras pessoas, em um monólogo interior, segundo o mito do solipsismo. O autor denomina esse modelo de ego-política, uma vez que o corpo é apagado do processo de construção de conhecimento. Essa concepção tem efeitos, por exemplo, no modo em que enxergamos a ideia de autoria: se, de forma independente e em nossas mentes, desenvolvemos uma ideia, somos os autores e donos dela. Quando trazemos à tona o corpo e as relações, esse entendimento é complexificado. Quais foram os textos, as conversas, as interações e as trocas que levaram à elaboração dessa ideia?

A filosofia moderna, nesse sentido, abraça o universalismo abstrato, com um conhecimento que, por estar além do tempo, do espaço e do corpo, seria universal e neutro (Grosfoguel, 2007b).

É importante notar que o ponto zero é ocidental e a mente “sem corpo” é branca, cisgênero, masculina, heterossexual (Grosfoguel, 2016). Nesse sentido, uma das problemáticas a ser discutida é

2 No original: “Como el Dios de la metáfora [Deus Absconditus], la ciencia moderna occidental se sitúa fuera del mundo (en el punto cero) para observar al mundo, pero a diferencia de Dios, no consigue obtener una mirada orgánica sobre el mundo sino tan sólo una mirada analítica. La ciencia moderna pretende ubicarse en el punto cero de observación para ser como Dios, pero no logra observar como Dios. Por eso hablamos de la hybris, del pecado de la desmesura”.

o racismo epistêmico, que é interseccionado com outras questões, como as de gênero e sexualidade. Kubota (2020) explica que o racismo epistêmico leva à exclusão de conhecimentos produzidos por pessoas fora do eixo Europa-América do Norte. Em outras palavras, a validade do conhecimento é julgada a partir da localidade de sua produção e do corpo que o produz (considerando raça, gênero, sexualidade, etc.), o que favorece a produção realizada por homens brancos localizados em países tidos como “desenvolvidos”. Como explica Grosfoguel,

A filosofia ocidental privilegia a ‘ego-política do conhecimento’ sobre a ‘geopolítica do conhecimento’ e a ‘corpo-política do conhecimento’. Historicamente, isso permitiu ao homem ocidental (o termo de gênero é intencionalmente usado aqui) representar seu conhecimento como o único capaz de alcançar uma consciência universal e descartar o conhecimento não ocidental como particularista e, portanto, incapaz de alcançar a universalidade. (2007b, p. 214)³

Grosfoguel (2007b; 2016) ainda ressalta a relação entre o “Penso, logo existo” e “Conquisto, logo existo”, uma vez que é a arrogância de ter “conquistado” o mundo o que leva a Europa a se proclamar o centro, de onde se observa sem poder ser observado. Desse processo, surgem os cânones que, não coincidentemente, se referem ao trabalho de homens de países da Europa Ocidental, entre os quais o autor menciona a Itália, a França, a Inglaterra, a Alemanha e os Estados Unidos (Grosfoguel, 2016).

A institucionalização da universidade, de acordo com Castro-Gómez (2007), tem relação com a legitimação de saberes, estando associada a um projeto de sociedade. Seu papel, então, seria proporcionar a formação em conhecimentos úteis ao progresso da nação, tanto material quanto moral, e (des)legitimar saberes. Cabe aqui abordar a

ideia de progresso, antes de seguir discutindo a universidade.

Mignolo (2011) explica que a ideia de tempo passou a ser usada como uma forma de hierarquizar. A partir da noção de linearidade, haveria uma única trajetória e um único tempo com os/as desenvolvidos/as e os primitivos/as ou atrasados/as. Dessa maneira, locais como a Europa colocaram-se como o ponto de partida e o ponto de chegada. Nisso pauta-se o entendimento de progresso moderno/colonial. A busca por esse desenvolvimento move muitas ações das universidades.

Além disso, tendo como base o princípio da divisão de um objeto em partes para que seja compreendido a partir de uma lógica matemática, há a divisão de disciplinas, temas, etc. que se fecham em si e dificilmente exploram as conexões com os demais. Com a mais recente crise de legitimação da universidade, ela torna-se corporativa, contribuindo com a planetarização do capital (Castro-Gómez, 2007).

Ademais, Segato (2015, 2021) fala da universidade como um lugar que por muito tempo tem sido excludente e que no caso do Brasil, após a implementação das cotas para pessoas negras e indígenas segue permeada por conflitos, reproduzindo violências contra formas de ser/conhecer diferentes das legitimadas. A universidade continuou formando corpos dóceis e contribuindo com o que ela chama de “amnesia de origem” (2021, p. 19).

Segato (2021) também chama atenção para os modos de avaliar a universidade e a comunidade acadêmica, os quais são altamente quantificadores e pensados a partir da lógica do Norte Global. Ela questiona, nesse sentido, a “ficção da reciprocidade” com esse Norte, que fundamenta muitas práticas de citação, escolhas linguísticas e buscas por cooperação.

Além disso, cabe destacar a centralidade da Europa quando pensamos sobre universidades. Como coloca Peters (2019, s. p.), a universidade é, de fato, uma

3 No original: “Western philosophy privileges ‘ego politics of knowledge’ over the ‘geopolitics of knowledge’ and the ‘body-politics of knowledge’. Historically, this has allowed Western man (the gendered term is intentionally used here) to represent his knowledge as the only one capable of achieving a universal consciousness, and to dismiss non-Western knowledge as particularistic and, thus, unable to achieve universality”.

instituição europeia. Ao partir do entendimento de que conhecimento é apenas o saber científico, obtido por meio dos princípios modernos/coloniais, somente as universidades de modelo europeu são consideradas como instituições de ensino. A história das universidades contada por Perkin (2007), por exemplo, evidencia essa constatação. O autor traça o surgimento da organização à Europa medieval e vincula sua expansão à do continente e seus ideais. Nesse sentido, questionar a universidade (e sua história) requer desconstruções sobre o que define a instituição, o que é conhecimento e o que é educação.

Metodologia

6 Procuo aqui tomar distância do paradigma moderno/colonial, especialmente do positivismo, no que tange à ideia de que a pesquisa requer mecanismos rígidos que separem o corpo e a subjetividade do processo e dos resultados. Assim, esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, tanto pelo que é quanto pelo que não é: não busco realizar uma investigação com o objetivo de gerar resultados universais e quantificáveis a partir de uma lógica matemática e aquém de tempo e espaço (Ferreira *et al.*, 2002; Grosfoguel, 2016); na verdade, corporifico o que escrevo, olhando para a minha própria experiência acadêmica, que é singular e local, ainda que haja semelhanças com outras histórias.

Nesse sentido, esta pesquisa também é caracterizada como uma autoetnografia — termo que, segundo Adams *et al.* (2017), emergiu formalmente na década de 1970, mas somente em 1990 passou a denotar pesquisas que partiam de experiências pessoais e reflexividade —, por meio da qual, posso autorrefletir sobre as minhas vivências. De acordo com Adams *et al.*:

A autoetnografia é um método de pesquisa que usa a experiência pessoal (“auto”) para descrever e interpretar (“grafia”) textos, experiências, crenças e práticas culturais (“etno”). Os autoetnógrafos acreditam que a experiência pessoal está permeada por normas e expectativas políticas/culturais, e envolvem-se em uma autorreflexão rigorosa — normalmente referida como

“reflexividade” — a fim de identificar e interrogar as interseções entre o eu e a vida social (2017, p. 1).⁴

A autoetnografia, portanto, propõe um afastamento da lógica descorporificada da produção de conhecimento, abarcando subjetividades, emoções e a localidade do que é discutido (Magalhães, 2018). Entendo, dessa forma, que, ainda que minhas experiências sejam localizadas e pessoais, são interseccionadas pela modernidade/colonialidade que me constitui, tanto como as instituições como a universidade e diversos outros âmbitos da vida. A autorreflexão contribui com meu processo pessoal de desligamento da modernidade/colonialidade (Mignolo, 2007b) e pode iluminar o seu reforço no ambiente acadêmico para que possamos pensar em alternativas.

Como ressalta Stein (2019), para nos comprometermos com alternativas perante a modernidade/colonialidade, precisamos nos autoimplicar nos problemas, entendendo que somos parte deles e que não há solução rápida e fácil, dada sua complexidade. Tendo isso em mente, exploro minhas experiências tentando não reproduzir as narrativas simplistas de herói, vilão ou vítima.

Esclareço também a escolha pela utilização de vinhetas. Tendo em vista meu engajamento com a decolonialidade, busco quebras e brechas nos modos de fazer pesquisa pautados em noções modernas/coloniais, como a universalidade do conhecimento que poderia ser alcançado a partir de um ponto zero de observação (Castro-Gómez, 2007). Com isso, além de trazer meu corpo para a pesquisa, olhando para minhas experiências, por meio da autoetnografia, apoio-me nos procedimentos de análise nas

4 No original: “Autoethnography is a research method that uses personal experience (“auto”) to describe and interpret (“graphy”) cultural texts, experiences, beliefs, and practices (“ethno”). Autoethnographers believe that personal experience is infused with political/cultural norms and expectations, and they engage in rigorous self-reflection—typically referred to as “reflexivity”—in order to identify and interrogate the intersections between the self and social life”.

discussões acerca da rizoanálise, segundo a qual não há linearidade, começo ou fim.

A rizoanálise, como explica Masny (2014, 2015), questiona a linearidade que frequentemente buscamos ao realizar pesquisas, bem como as formas pelas quais observamos, entrevistamos e olhamos para o material empírico. Propõe-se a observação de *assemblages*, isto é, do conjunto complexo que envolve esse material: corpo, conteúdo, território, relações, etc. — elementos removidos pela modernidade/colonialidade em favor de uma neutralidade ilusória. Considerando essa perspectiva, o material empírico é pensado nesta pesquisa: foram construídas vinhetas a partir de memórias e registros do decorrer da minha trajetória acadêmica (mensagens de texto, e-mails, versões de artigos submetidos a revistas, etc.) de experiências que vivenciei. Elas não foram geradas para a pesquisa, motivo pelo qual não poderei descrever as circunstâncias de geração de material empírico, mas revisitadas após seu acontecimento. Então, as examino explorando suas diferentes entradas alineares, problematizando-as em suas relações com a modernidade/colonialidade.

Nesse sentido, compreendo, em acordo com a rizoanálise, que o material empírico de uma pesquisa permite múltiplas entradas e saídas para que problematizações sejam possíveis (Masny, 2015). As vinhetas, nesse cenário, são registros ancorados na minha experiência que não provêm de um processo de geração de material empírico linear e controlado. Com isso, também ressalto que elas têm grande relação com as minhas memórias, o que as aproxima de narrativas uma vez que minhas lembranças e esquecimentos têm relações com diversos fatores, como minhas emoções e tentativas de coesão.

Colonialidade na trajetória acadêmica

Nesta seção, discuto algumas vinhetas, buscando pensar como a colonialidade constituiu minha trajetória acadêmica. Eu decidi usar vinhetas considerando as discussões da rizoanálise, que questiona as noções de linearidade e previsibilidade da pesquisa (Masny & Cole, 2012; Masny, 2015). As situações aqui apresentadas são entradas que abrem

caminho para refletir sobre diferentes questões relacionadas a experiência acadêmica moderna/colonial. Essas múltiplas entradas, sinalizadas pelas vinhetas, podem contribuir com o processo de olhar para os dados de diferentes maneiras e de problematizá-los. Diferente das tradicionais transcrições de falas (língua oral ou escrita), a vinheta permite a expressão de diversos elementos (Franco, 2021) que constituem o processo de construção de sentido — como a memória, as imagens, os sentimentos, etc.

Antes de apresentar a primeira vinheta, abordo brevemente meu lócus de enunciação, definido por Grosfoguel como “a localização geopolítica e corpopolítica do/a sujeito/a que fala” (2007a, p. 213).⁵ Sou uma mulher, branca, cisgênero e realizei a graduação em Sergipe. Para estudar em nível de mestrado, me mudei para Curitiba. São esses dois locais, universidades públicas de regiões diferentes (Nordeste e Sul) do Brasil, onde venho construindo grande parte da minha experiência no ambiente acadêmico.

Vinheta 1: Estava pensando em publicar os resultados de uma pesquisa e, ao comentar com colegas, ouvi alguns conselhos: 1) não escreva seus artigos em português porque escrever em inglês aumenta as chances de publicação e a possibilidade de interlocução e 2) não vale a pena publicar em revistas com qualis menor que B1. Na busca por essas revistas, constantemente deparei-me com o fato de que meu texto não seria aceito a não ser que tivesse um doutor como autor ou com as rejeições sob o argumento de que os textos não eram artigos mas relatos de experiência de ensino e que deveriam ser submetidos para revistas da área de educação. Então, constantemente me frustrava.

Essa vinheta refere-se especificamente ao processo de publicação em revistas científicas no decorrer da minha trajetória. O primeiro ponto é pensar a minha motivação para publicar. Eu sempre gostei de escrever; a ação acabou se tornando uma forma de processar reflexões, emoções, experiências que poderiam ser analisadas ou pelo menos colocadas de forma mais organizada. Com isso, pesquisar e

5 No original: “the geo-political and body-political location of the subject that speaks”.

escrever fazem parte do meu processo de formação. No entanto, recentemente tenho pensado sobre essa centralidade da escrita e o motivo de precisar processar e organizar tudo.

A racionalidade moderna pautada na separação de mente e corpo, razão e emoção, segue a lógica matemática, a partir da qual seria possível explicar todos os fenômenos e exercer algum tipo de controle sobre eles, podendo prevê-los, alterá-los, etc. (Arias, 2010; Castro-Gómez, 2007). Desse modo, escrever e lidar com as experiências, para mim, têm relação com a necessidade de construir sentidos dentro dessa lógica moderna/colonial. A busca é, então, por uma sensação de segurança e controle — ambas promessas modernas — sob essas vivências e as emoções sentidas. Essa racionalidade ainda ocorre por meio das categorias gregas e latinas e das línguas eurocêntricas, que privilegiam a escrita. O favorecimento delas tem na outra face o apagamento, o epistemicídio de línguas e conhecimentos subalternos (Garcés, 2007; Mignolo, 2007a).

Por outro lado, a motivação também estava ligada aos ideais de produtividade e projeção da construção de um futuro com garantias. Como abordei brevemente na seção anterior, nossa noção de tempo também passou por um processo de colonização. De acordo com Shahjahan (2014), o tempo é vivido como uma *commodity* em escassez, algo que pode ser aproveitado ou desperdiçado; assim, fazemos o máximo possível para sermos produtivos dentro da lógica neoliberal, colocando em segundo plano ações (ou a falta delas) que centralizem nossos corpos, como o “fazer nada”. A alta produtividade do presente tem projeção em um futuro construído com base nas promessas modernas/coloniais de estabilidade, segurança e conforto.

No meu caso, esse futuro era um emprego por concurso, que é mais estável — as publicações seriam uma forma de aumentar as chances de isso acontecer. Essa promessa moderna, porém, tem um outro lado: a colonialidade inerentemente violenta, que, dentro do sistema capitalista, se pauta

em “expropriação e exploração racializada e de gênero” (Stein & Silva, 2020, p. 550).⁶

Na vinheta, um outro ponto emergente é a escolha da língua a ser usada para escrever. Como discute Garcés (2007), a colonialidade linguística está estreitamente relacionada à produção de conhecimento considerado válido. Logo, na modernidade/colonialidade, não se torna central a questão de que idioma é usado e por quem é usado, para além do conhecimento em si. Com isso, a colonização não somente subalterniza línguas em favor de outras, mas também a própria palavra de grupos subalternizados. Historicamente, o francês, o alemão e o inglês, de acordo com Garcés (2007), têm sido línguas de destaque na modernidade, sendo *os* idiomas do conhecimento.

No ensino superior, com a construção discursiva da internacionalização como um imperativo, tem sido intensificada a posição do inglês, língua frequentemente colocada como língua da ciência. A produção de conhecimento científico (e tido como válido) fica, então, associada ao idioma, cada vez mais adotado por universidades em todo o mundo. Nesse cenário, a língua vira uma moeda, um meio para alcançar objetivos (Fabricius *et al.*, 2016).

Ademais, nas palavras de Jordão e Martinez,

a suposição é que existe uma e a mesma língua inglesa independentemente de onde ela esteja (ou tenha estado) no mundo, ou qual pessoa esteja produzindo inglês, cuja história, cultura, experiência guia cada produção local do inglês em zonas de contato específicas. (2020, p. 580)⁷

No entanto, como abordado na seção anterior, o apagamento do corpo e do local levam ao reforço do privilégio epistêmico de determinados grupos. Isso significa que, apesar de ser proclamada como

6 No original: “racialized and gendered expropriation and exploitation”.

7 No original: “the assumption is that there is one and the same English language regardless of where it is (or has been) in the world, or which person is producing English, whose history, culture, experience guide each local production of English in specific contact zones”.

língua global, quando usada por grupos subalternos, o inglês terá uma recepção diferente.

Essa afirmação tem relação com a ideia de que, ao publicar em inglês, haverá mais interlocução, uma vez que, ao aprender o sistema linguístico, seria possível dialogar com outras pessoas que também o conhecem. Segato (2021) explica que passamos a ver a partir dos olhos do Norte Global e, no processo da construção científica, buscamos validação dos considerados produtores de conhecimento legítimos do Norte Global, especialmente por meio das citações. Os citamos e, em uma ficção de reciprocidade, esperamos que leiam e citem nossas pesquisas, o que dificilmente acontece. Uma das consequências apontadas pela autora é que deixamos de dialogar entre nós.

O funcionamento das revistas e de todo o sistema de avaliação de seu *qualis*,⁸ das universidades, das seleções de professores, portanto, pautam-se em critérios e categorias do Norte Global, em busca de uma aproximação. Esta é motivada pelo propósito do desenvolvimento, do progresso, da melhoria da qualidade — em oposição ao atraso, ao primitivismo. Com isso, mantendo os termos da conversa, mantém-se também a modernidade/colonialidade (Mignolo, 2007b).

Um outro ponto mencionado na vinheta é a questão da titulação. Nesse caso, leio a noção da universidade como vigilante científica (Castro-Gómez, 2007), oficialmente indicando a (não) validade dos conhecimentos. A titulação parece atribuir legitimidade para as falas de uma pessoa, o que também interfere na disponibilidade de escuta de outras. Além disso, Menezes de Souza e Monte Mór lembram que “racionalidade e ciência, e o desejo de explicar racionalmente o universo levaram à conexão entre conhecimento e totalidade: ciência passou a significar conhecimento total organizado” (2018,

8 O *qualis* é um sistema nacional do Brasil para classificação da produção científica dos programas de pós-graduação do país, considerando artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais.

p. 448).⁹ Isso implica a ideia de que há uma linearidade cumulativa no processo: segue-se em linha reta em direção ao saber total. Assim, por não ter o título de doutora, não completei o caminho e não tenho acesso a alguns espaços/discussões.

Uma outra implicação é a de que conhecimento só pode ser construído a partir do emprego das regras científicas rigorosas. Quando elas não são seguidas, ainda que parcialmente, a validade do conhecimento é questionada ou ele é classificado como não científico. Ao partir da experiência, a pesquisa pode ser colocada como um relato, não como artigo científico; ao deixar de seguir a estrutura tradicional de um artigo, a cientificidade do texto pode ser refutada. Muitas vezes, ainda que sejam aceitos os textos que não seguem rigorosamente os princípios ‘científicos’, eles são classificados de outras formas, mas não como artigos científicos.

Por outro lado, a questão da exigência de titulação tem relação com um sistema neoliberal de produtividade. Como explica Castro-Gómez (2007), a universidade passou a responder aos imperativos do mundo capitalista globalizado. A validação de conhecimento, com isso, passa a depender da sua utilidade para o mercado. Nesse sentido, é gerada uma pressão, movida pelo medo ancorado na retórica da crise (Shahjahan, 2014, para que tanto a produção da universidade quanto a formação dos/as indivíduos/as sejam *para* esse mercado. Ademais, dentro da lógica neoliberal,

a sociedade deve construir e produzir indivíduos/as autoempreendedores unicamente interessados em aumentar seu capital humano. A racionalidade econômica opera como a estrutura abrangente para compreender, avaliar e governar a vida social. O objeto de intervenção nos esforços neoliberais não é a sociedade ou o Estado, mas sim o/a indivíduo/as (Baez, 2010). (Shahjahan, 2014, p. 488)¹⁰

9 No original: “rationality and science, and the desire to rationally explain the universe led to the connection between knowledge and totality: science came to signify total organized knowledge”

10 No original: “society should construct and produce self-enterprising individuals solely interested in enhancing their human capital. Economic rationality operates as

Com base na promessa da meritocracia, os indivíduos investem em si mesmos na esperança de conseguir as recompensas do mundo capitalista. No entanto, o sistema tem base na diferença colonial e na exploração da natureza, portanto, não é possível que todos/as alcancem o almejado “sucesso”. O resultado é um número grande de pessoas qualificadas ao lado de um mercado incapaz de empregá-las de forma digna. As exigências, então, aumentam cada vez mais. No caso das revistas científicas brasileiras, muito do trabalho realizado pelas equipes é voluntário e acumulado a outras diversas funções acadêmicas, uma vez que professores/as universitários/as normalmente ocupam essas posições. Buscam-se, portanto, maneiras de reduzir o volume de recebimentos.

Na discussão das vinhetas, busco apontar as problemáticas modernas/coloniais abordando sua complexidade e sem apontar soluções fáceis ou rápidas. De acordo com Stein:

10

Para desvendar e desaprender as hierarquias e separações herdadas que naturalizam relações globais desiguais, representações coloniais e desigualdades de recursos no ensino superior, precisaremos ir além de soluções rápidas e examinar profunda e inabalavelmente as suposições que mantemos sobre nós mesmos e nossas instituições e sobre como a mudança é feita. (2019, p. 1773)¹¹

Desse modo, soluções rápidas para questões complexas têm muitas chances de reproduzir o que se critica e continuar dentro da gramática moderna/colonial. Isso não significa que não devamos tentar interromper a colonialidade e aprender com nossas tentativas, mas que nenhuma solução proposta tem garantias e poderá resolver todo o problema.

the overarching frame for understanding, evaluating and governing social life. The object of intervention in neoliberal efforts is not society or the state, but rather the individual (Baez, 2010)."

11 No original: "In order to unravel and unlearn the inherited hierarchies and separations that naturalize uneven global relationships, colonial representations, and resource inequities in higher education, we will need to go beyond quick fixes and look deeply and unflinchingly at the assumptions that we hold about ourselves and our institutions, and about how change is made".

A autoimplicação no processo é essencial, especialmente porque somos também constituídos pela colonialidade e, ao tentar alternativas, lidaremos com contradições, sentimentos diversos, ansiedades — uma vez que investimos em promessas modernas, possíveis somente devido a processos coloniais, como as de estabilidade e progressão, das quais temos dificuldades de abrir mão.

Stein (2019) destaca que, além da inocência de achar que há soluções simples, frequentemente queremos saber o que fazer (com base na promessa de certezas, controle, a partir do conhecimento) e de ser o/a responsável por causar as mudanças (com base nas noções coloniais de virtude e moral). Nesse sentido, muito comumente queremos nos sentir como vítimas ou heróis/ínas, não como vilões/ãs — separação que é excludente e ligada a uma noção de pureza identitária (uma coisa ou outra definiria uma pessoa).

Essa é uma simplificação que nos mantém dentro da lógica moderna/colonial e pode ser um obstáculo no processo de aprender a ser/conhecer de um modo outro, por nos manter nas dicotomias e por nos prender a nossa vontade de sentir apenas “boas” sensações (do lado moderno) e ignorar as ruins (do lado colonial) — ainda que um dependa do outro para existir. Isso significa que precisamos sentir as sensações desconfortáveis sem tentar nos livrarmos delas (Stein, 2019); com isso, podemos exercitar nossa capacidade de olhar para o problema em sua complexidade, nos vendo como parte dele.

Na seguinte vinheta, abordo um momento em que minhas noções de vilã, vítima e, nesse caso, aliada entraram em conflito.

Vinheta 2: Há alguns anos, durante a graduação, escrevi um artigo em que refletia sobre meu processo de planejamento de aula e elaboração de material didático em diálogo com o Letramento Crítico, abordando o racismo. A posição em que me coloquei foi a de uma pessoa branca que, por isso, não poderia entender o que significa sofrer racismo, mas que não poderia deixar de tornar o assunto parte das aulas,

perpassando-as. Submeti o texto a uma revista e uma das pessoas que o avaliou questionou o modo como eu me posicionava, sugerindo que passasse a me ver como uma pessoa racializada branca, que poderia abordar o assunto a partir dos estudos da branquitude.

Ao escrever o artigo, eu não enxergava a branquitude, era como se ela fosse o ponto neutro de observação. Por isso, eu via o/a outro/a como sendo racializado/a. Em outras palavras, a branquitude apresentava-se como a “identidade racial normativa” (Schucman, 2014). Com isso, eu não me enxergava a partir da branquitude; eu via o/a outro/a racializado/a como vítima e pensava em como eu poderia agir para contribuir com a mudança dessa realidade. Nesse sentido, eu sentia vontade de saber o que fazer e de ser agente da ação (Stein, 2019), mas entrava em conflito com relação à posição em que me via.

Quando estava escrevendo o texto, ponderei muito sobre como me colocar nele, pois eu pensava muito sobre como aquele não era meu lugar de fala. De certa forma, me coloquei como aliada do movimento antirracista. O comentário da pessoa que avaliou o texto, aprofundou a minha crise de posicionamento: de que lugar eu estava falando? A partir de então problematizo meu entendimento.

De acordo com Quijano (2000), a colonialidade levou à classificação das pessoas na estrutura de poder com base na ideia de raça, que foi associada a noções de inferioridade e superioridade. O autor lembra que, nesse processo, as formas de controle estavam majoritariamente nas mãos de brancos (uso do masculino proposital). A branquitude europeia autodefine-se como ponto de observação inobservado, como discutido anteriormente. Com isso, é projetada uma outridade: o/a outro/a racializado/a como objeto de estudo pelo/a sujeito/a (branco/a). Como Kilomba (2019) observa, entre as consequências disso estão a dominância da perspectiva branca nas discussões sobre racismo e o silenciamento de grupos subalternos. Desse modo, “o que encontramos na academia não é uma verdade objetiva científica, mas sim o

resultado de relações desiguais de poder de ‘raça’” (Kilomba, 2019, p. 53).

A minha dificuldade no momento da escrita era ver de que lugar eu falava, porque, ao me propor a usar a primeira pessoa no texto, eu me obrigava a enxergar esse lugar. Ao abordar o assunto a partir da perspectiva da branquitude, eu pude me ver como e falar a partir da posição de branca, isto é, em vez de olhar para a experiência da outridade, eu olhei para a minha. Falar a partir da branquitude pode nos levar a questionar a visão da identidade branca como norma e “expor os privilégios simbólicos e materiais que os brancos obtêm em uma estrutura racista” (Schucman, 2014, p. 84). Dessa maneira, como sugerem Figueiredo e Martinez (2021), explicitar o lócus de enunciação é um modo de confrontar o racismo epistêmico, uma vez que se situa a localidade do conhecimento e sua relação com o local e o corpo que o produz.

Nesse sentido, ao deslocar a ideia da minha posição como um ponto neutro de observação, enxergando-me como uma aliada, eu passei a me ver na minha branquitude, vivendo a experiência do racismo a partir deste corpo e, com isso, sendo privilegiada de inúmeras formas. Entendendo que esses privilégios têm pela outra face a colonialidade, inerentemente violenta, cabe questioná-los e estar disposta a abrir mão deles no caminho para/na decolonialidade.

Ao passo que a universidade é constituída pela modernidade/colonialidade, ela também é um ambiente de desconstruções e questionamentos. Essa vinheta, por exemplo, ilustra o meu processo de reflexões e mudanças com relação à minha própria identidade e à noção de raça, o que foi possível por eu estar cursando o ensino superior em uma universidade pública, entrando em contato com visões de mundo, discussões, práxis, etc. Destaco, portanto, como a instituição ocupa essa posição contraditória e complexa, que proporciona ao mesmo tempo o reforço e o afastamento da modernidade/colonialidade.

A busca por pedagogias decoloniais

“one has to transform not only the outward structure but also the inward, psychological states of mind that make up our consciousness.” (Krishnamurti, 2002, p. 72)

A modernidade, cuja existência é possível por causa da colonialidade, é inerentemente violenta com a humanidade, outros animais e o próprio planeta; sendo insustentável por se pautar na exploração de tudo como recurso inesgotável e na relação a partir da outridade, em vez de uma visão pautada na nossa interconexão. Suas promessas de crescimento econômico, segurança, conhecimento universal, controle, consumo infinito (Stein & Silva, 2020), além de terem como outro lado processos coloniais, não são possíveis, considerando especialmente os limites do próprio planeta. A mudança climática é um reflexo dessa nossa relação exploratória com a Terra e vem demandando que aprendamos a “tornar-nos mais sintonizados/as com nosso enredamento com o mais-que-humano, lamentar relações à medida que são rompidas, agir com elas para cultivar os futuros mais promissores possíveis e mudarmos nós mesmos ao longo do processo” (Verlie, 2019, p. 752).¹²

Apesar disso, a modernidade segue constituindo nossas experiências nos mais diversos âmbitos da vida. Na seção anterior, abordei a colonialidade na minha trajetória acadêmica de maneira muito breve, por meio da discussão de duas vinhetas. Entendo que ambas as vinhetas demonstram que a modernidade/colonialidade perpassou minha experiência na universidade (e acredito que a de muitas outras pessoas), ao mesmo tempo em que ilustram um engajamento com pedagogias decoloniais, no sentido de que mostram esforços de (des)aprendizagem em favor de modos de ser/conhecer outros, fora da modernidade/colonialidade. Nesta seção, discuto, com mais detalhe, esses caminhos

12 No original: “become more attuned to our enmeshment with the more-than-human, mourn those relationships as they are ruptured, act-with them to cultivate the most promising futures possible, and are ourselves changed throughout the process”.

e (des)aprendizagens no processo de busca de alternativas.

Posso desapontar o/a leitor/a que esteja esperando soluções pedagógicas para a modernidade/colonialidade, mas, como venho abordando neste texto, soluções fáceis para um problema tão complexo são insuficientes e tendem a reproduzir essa mesma estrutura. O que trago aqui são pontos para (re)pensar e (des)aprender nosso viver, ser e conhecer em direção à criação de alternativas e é nesse sentido que penso as pedagogias decoloniais.

Como afirmam Andreotti et. al.,

além da tendência de se reduzir decolonização a uma metáfora, o que sugere uma falsa promessa de transcender a colonização “sem abdicar de nada” (Jefferess, 2012), nós percebemos também que decolonização tem sido frequentemente tratada como lugar e sujeito de consumo e acumulação nos quais pessoas buscam soluções dentro dos paradigmas existentes, dos desejos padronizados e das zonas comuns de conforto. Neste processo, hábitos de existência e padrões coloniais de relacionamento acabam sendo reproduzidos no exato momento em que poderiam ser perturbados. Como resultado desta circularidade crítica, muitas possibilidades decoloniais são prematuramente encerradas. (2019, p. 10)

Uma vez que a colonialidade nos constitui e que pensamos a partir da gramática moderna/colonial, buscamos soluções dentro do que conhecemos/somos, muitas vezes sem querer ou conseguir abrir mão das promessas modernas. Nesse sentido, Mignolo (2007b) defende que o projeto decolonial é um processo de *delinking* ou desprendimento da modernidade/colonialidade, que parte das bordas e envolve a mudança do conteúdo e dos termos da conversa.

Utilizando a metáfora de uma casa, Andreotti et al. (2019) explicam que estamos no processo de busca por alternativas decoloniais estando dentro da casa, utilizando seus recursos, lidando com as rachaduras. Em outras palavras, buscamos outros caminhos enquanto ainda estamos em movimento e sem saber para onde esses caminhos podem nos levar. Esse ponto pode ser observado nas vinhetas

discutidas: apesar de me engajar com a busca por caminhos fora da modernidade/colonialidade, eu a reproduzi quando tentei propor ações e repensar minhas práxis (como na tentativa de trabalhar o racismo, mas feita inicialmente sem partir da branquitude, ou na minha dificuldade de abrir mão da promessa moderna de um futuro bem-sucedido por meio da produtividade).

O processo de *delinking*, portanto, não acontece de forma rápida e fácil; diferentemente, ele é alinear, complexo e requer um trabalho ativo de (des)aprender ou, nas palavras de Walsh:

as práticas que abrem radicalmente “outros” caminhos e condições de pensamento, ressurgem e insurgem, levantam e constroem práticas compreendidas pedagogicamente — práticas como pedagogias — que, ao mesmo tempo, questionam e desafiam a razão única da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente, desvencilhando-se dele. (2015, p. 28)¹³

Essas práticas ou pedagogias decoloniais propõem pensar o processo como aprendizagem ao mesmo tempo em que nos levam a repensar como aprendemos e conhecemos. Considerando as vinhetas, meus processos de autorreflexão, minhas interações com textos e discussões com outras pessoas, pensei em alguns pontos que me parecem importantes em/para pedagogias decoloniais, que abordo a seguir.

Para identificar e questionar como a colonialidade nos constitui, assim como ao nosso dia a dia, é necessário olhar para nós mesmos/as, observando as concepções que temos sobre nós, as quais são individuais e coletivas ao mesmo tempo, como me proponho fazer neste texto autoetnográfico. É importante que essa autoimplicação não simplifique nossas posições entre vilão/ã, herói/na ou vítima. Como a segunda vinheta aborda,

13 No original: “las prácticas que abren caminos y condiciones radicalmente “otros” de pensamiento, re- e in-surgimiento, levantamiento y edificación, prácticas entendidas pedagógicamente —prácticas como pedagogías— que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella”.

não perceber meu próprio corpo e posição, que me autoimplicavam na problemática como parte ativa, me levaram a reproduzir noções modernas/coloniais, como a ideia da branquitude como ponto zero de observação. Também busquei de alguma forma não ser classificada como vilã, mas como aquela que estava fazendo algo para mudar o cenário — uma busca por uma posição mais heroica.

O ponto anterior tem relação com o seguinte: a autoimplicação, assim como o processo de renunciar às promessas modernas — cujo outro lado é a colonialidade —, é desconfortável e não tem soluções rápidas e garantidas. Por isso, sentir todas as emoções, especialmente as desconfortáveis, sem tentar “resolvê-las” rapidamente é importante. Muitas vezes, é necessário ficar com o problema (Stein, 2019) e aprender com as alternativas que buscamos, entendendo que elas não serão perfeitas. Nesse processo de aprendizagem, permitir que as emoções nos ensinem é uma alternativa à racionalização de tudo a partir da mente — como fundamenta a lógica moderna/colonial de construção de conhecimento. Na primeira vinheta, há uma série de desconfortos e decisões que poderiam ser tomadas como enfrentamento a situações apresentadas, mas a complexidade do funcionamento das instituições, bem como meus próprios investimentos em promessas modernas e dificuldades de imaginar outras maneiras de ser/conhecer, não permitem que eu encontre uma resposta “certa” aos dilemas encarados.

Para lidar com a crise da imaginação, entrar em contato com vozes que vêm sendo/conhecendo nas bordas e a partir e/ou em busca de alternativas à modernidade é importante no caminho da esperança, como mostram os textos de Acosta (2016), Ferrera-Balanquet (2017), Krenak (2020), Rufino (2019), Simas e Rufino (2020), Styres (2019), para nomear somente alguns. No entanto, a ideia não é buscar respostas para as nossas questões, pois talvez “as perguntas, elas próprias, sejam outras” (Viveiros de Castro, 2010, p. 18).

Por fim, a proposta é colocar em questionamento nossas leituras, modos de agir, pensar e relacionarmos. Alguns caminhos para fazer isso são: o foco no corpo e nas emoções (Shahjahan, 2014), a partir do permitir-se não fazer nada e viver a preguiça, em desafio à comodificação do tempo e às pressões neoliberais por produtividade e uso útil de cada segundo de nossas vidas; a suspensão da racionalidade (Duboc, 2020) por meio da vivência de experiências não somente a partir da racionalização lógica delas, mas de outros modos e sentires, como a corporeidade e a arte, etc. Além disso, como sugerem Kilomba (2019) e Segato (2021), é necessário voltar às histórias, mas contadas por vozes silenciadas, as quais apresentam perspectivas outras e abalam a narrativa única de processos históricos.

Considerações finais

A modernidade/colonialidade nos constitui, bem como às instituições sociais. Considerando que a gramática moderna/colonial constitui nosso horizonte de pensamento, levando a uma crise de imaginação por termos dificuldade de pensar em cenários fora dessa gramática, o processo de enxergar a colonialidade é também complexificado, conforme busquei discutir por meio de duas vinhetas.

Neste texto, discuto o processo de olharmos para as nossas próprias experiências cotidianas, a partir de uma perspectiva problematizadora que busca identificar como a colonialidade as constitui em um processo de pedagogia decolonial, em acordo com Walsh (2009). Nesse sentido, proponho abordar vivências no ambiente acadêmico a partir de duas vinhetas. Nelas, também incluo meus próprios investimentos emocionais na modernidade/colonial (a promessa da estabilidade financeira, a narrativa de heroína), os quais contribuem para a dificuldade de enxergar a colonialidade, autoimplicando-me no processo.

Além disso, apesar de construir algumas frases em que a universidade ocupa a função sintática de sujeito, entendo que é importante enfatizar que me refiro não somente à instituição, mas a

nós, pessoas que a mantemos, construímos, questionamos, rejeitamos e vivemos. Corporificar a universidade é essencial no processo de nos vermos também como responsáveis pelo que acontece nela e seus efeitos (dentro e fora do ambiente acadêmico), especialmente porque, assim como pode proporcionar o reforço da modernidade/colonialidade, ela também pode ocasionar afastamentos.

Neste texto, também abordo alguns pontos que considero importantes no processo de (des)aprender em/com pedagogias decoloniais. No entanto, esses apontamentos não são prescrições sobre o que fazer; diferentemente, são possibilidades das quais não posso me considerar autora, pois são construções coletivas, possíveis pelas interações que tive com textos, pessoas, ideias.

Por fim, acho interessante olhar o caminho em direção de alternativas decoloniais como um processo pedagógico, no/com o qual (des)aprendemos, como Fabrício (2017) vem defendendo, junto aos processos de desacostumar e despraticar na linguística aplicada. Essa compreensão nos ajuda a perceber que não há uma maneira rápida e fácil de interromper a modernidade/colonialidade e que, em meio a tentativas de responder aos seus sintomas, podemos reproduzir sua lógica; no entanto, seguimos aprendendo, ainda que o resultado não seja o rompimento total. Ressalto, porém, que isso não tira o peso da violência colonial, que tem efeitos reais nas nossas vidas. Logo, é importante nos vermos com afeto no processo de *delinking*, mas sem esquecer que, enquanto erramos e aprendemos, a colonialidade segue violentando seres humanos e não humanos.

Referências

- Acosta, A. (2016). *O bem viver — uma oportunidade para imaginar outros mundos*. Elefante. <https://doi.org/10.7476/9788578794880.0006>
- Adams, T. E., Ellis, C., & Jones, S. H. (2017). Autoethnography. In J. Matthes, C. S. Davis, & R. F. Potter (Eds.), *The international encyclopedia of communication research methods*. Wiley Online Library. <https://doi.org/10.1002/9781118901731.iecrm0011>

- Andreotti, V. (2016). The educational challenges of imagining the world differently. *Canadian Journal of Development Studies / Revue canadienne d'études du développement*, 37(1), 101-112. <https://doi.org/10.1080/02255189.2016.1134456>
- Andreotti, V., Stein, S., Siwek, D., Cardoso, C., Caikova, T., Pataxó, U., Pitaguary, B., Pitaguary, R., Kui, N. H., & Jimmy, E. (2019). Sinalizando rumos a futuros decoloniais: observações pedagógicas e de pesquisa de campo. *Sinergias — diálogos educativos para a transformação social*, 9, 9-28.
- Arias, P. G. (2010). Corazonar desde las sabidurías insurgentes el sentido de las epistemologías dominantes, para construir sentidos otros de la existencia. *Sophia*, 8(8), 101-146. <https://doi.org/10.17163/soph.n8.2010.05>
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In S. Castro-Gómez, R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 63-77). Siglo del Hombre Editores.
- Duboc, A. P. M. (2020). Atitude decolonial na universidade e na escola: por uma educação outra. In M. R. Mastrella-de-Andrade (Orgs.), *(De)colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas* (pp. 151-177). Pontes Editores.
- Fabrizio, B. F. (2017). Linguística aplicada e visão de linguagem: por uma indisciplinaridade radical. *RBLA*, 17(4), 599-617. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201711426>
- Fabricius, A. H., Mortensen, J., & Haberland, H. (2016). The lure of internationalization: paradoxical discourses of transnational student mobility, linguistic diversity and cross-cultural exchange. *Higher Education*, 73(4), 577-595. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9978-3>
- Ferreira, A. J. (2015). Narrativas autobiográficas de professoras/es de línguas na universidade: letramento racial crítico e teoria racial crítica. In A. J. Ferreira (Org.), *Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem* (pp. 127-159). Pontes.
- Ferreira, R. F., Calvoso, G. G., & Gonzales, C. B. L. (2002). Caminhos da pesquisa e a contemporaneidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(2), 243-250. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722002000200002>
- Ferrera-Balanquet, R. M. (2017). Pedagogías creativas insurgentes. In C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (tomo II, pp. 445-464). Ediciones Abya-Yala.
- Figueiredo, E. H. D. de, & Martinez, J. (2021). The locus of enunciation as a way to confront epistemological racism and decolonize scholarly knowledge. *Applied Linguistics*, 42(2), 355-359. <https://doi.org/10.1093/applin/amz061>
- Franco, Z. M. B. (2021). *Cartografias de letramentos na língua inglesa na educação profissional e tecnológica*. (Publication No. 1884/72819) [Doctoral dissertation]. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil. <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/72819>
- Garcés, F. (2007). Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. In S. Castro-Gómez, R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 217-242). Siglo del Hombre Editores.
- Grosfoguel, R. (2007a). Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde aimé césaire hasta los zapatistas. In S. Castro-Gómez, R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 63-77). Siglo del Hombre Editores.
- Grosfoguel, R. (2007b). The epistemic decolonial turn: Beyond political-economy paradigms. *Cultural Studies*, 21(2-3), 211-223. <https://doi.org/10.1080/09502380601162514>
- Grosfoguel, R. A. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Traduzido por Fernanda Miguens, Maurício Barros de Castro e Rafael Maieiro. Revisado por Joaze Bernardino Costa. *Revista Sociedade e Estado*, 31(1), 25-49. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>
- Jordão, C. M.; Martinez, J. Z. (2021). Wines, bottles, crises: A decolonial perspective on Brazilian higher education. *Rev. Bras. Linguíst. Apl.*, 21(2), 577-604. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202117938>
- Kilomba, G. (2019). *Memórias da plantação - episódios de racismo no cotidiano* (Tradução: Jess Oliveira). Co-bogó. https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/MEMORIAS_DA_PLANTACAO_-_EPISODIOS_DE_RAC_1_GRADA.pdf
- Krenak, A. (2020). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras.
- Krishnamurti, J. (2002). *Why are you being educated? Talks at Indian Universities*. Krishnamurti Foundation India.

- Kubota, R. (2020). Confronting epistemological racism, decolonizing scholarly knowledge: Race and gender in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 41(5), 712-732. <https://doi.org/10.1093/applin/amz033>
- Magalhães, C. E. A. de. (2018). Autoetnografia em contexto pedagógico: entrevista e reunião como locus de investigação. *Veredas*, 22(1), 16-33. <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2018.v22.27953>
- Maldonado-Torres, N. (2004). The topology of being and the geopolitics of knowledge: modernity, empire, coloniality. *City*, 8(1), 29-56. <https://doi.org/10.1080/1360481042000199787>
- Maldonado-Torres, N. (2007). On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept. *Cultural Studies*, 21(2-3), 240-270. <https://doi.org/10.1080/09502380601162548>
- Masny, D. (2014). What is reading? In D. Masny & D. R. Cole (Eds.), *Mapping multiple literacies: An introduction to Deleuzian literacy studies* (pp. 93-124). Bloomsbury.
- Masny, D. (2015). Problematizing qualitative educational research: reading observations and interviews through rhizoanalysis and multiple literacies. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 6(1), 1-14. <https://doi.org/10.1177/1532708616636744>
- Masny, D., & Cole, D. (2012). *Mapping multiple literacies – An introduction to Deleuzian literacy studies*. Continuum International Publishing Group.
- Menezes de Souza, L. M. T., & Duboc, A. P. (2021). De-universalizing the decolonial: between parentheses and falling skies. *Gragoatá*, 26(56), 876-911. <https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.51599>
- Menezes de Souza, L. M. T. & Monte Mór, W. (2018). Afterword: Still critique? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 18(2), 445-450. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201813940>
- Mignolo, W. D. (2007a). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In S. Castro-Gómez, R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Siglo del Hombre Editores.
- Mignolo, W. D. (2007b). Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. *Cultural Studies*, 21(2-3), 449-514. <https://doi.org/10.1080/09502380601162647>
- Mignolo, W. D. (2011). *The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822394501>
- Oliveira, L. H., & Oliveira, A. C. T. (2022). Racialized emotions in language teaching: A case study with Black female teachers. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 22(1), 37-67. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202218424>
- Perkin, H. (2007). History of universities. In J. J. F. Forest, & P. G. Altbach (Eds.), *International handbook of higher education* (pp. 159-205). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2_10
- Peters, M. A. (2019). Ancient centers of higher learning: A bias in the comparative history of the university? *Educational Philosophy and Theory*, 51(11), 1063-1072. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1553490>
- Quijano, A. (2000). Coloniality of power and Eurocentrism in Latin America. *International Sociology*, 15(2), 215-232. <https://doi.org/10.1177/0268580900015002005>
- Rufino, L. (2019). Pedagogia das encruzilhadas. Exu como Educação. *Revista Exitus*, 9(4), 262-289. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n4ID1012>
- Santos, A. B. dos. (2022, November 13). Roda de conversa: educação decolonial. [video]. Youtube. <https://youtu.be/1ozqQ1retI8>
- Schucman, L. V. (2014). Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 83-94. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100010>
- Segato, R. (2015). Brechas descoloniales para una universidad nuestroamericana. In Z. Palermo (Comp.), *Des/colonizar la universidad* (pp. 121-144). Ediciones del Signo.
- Segato, R. (2021). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
- Shahjahan, R. A. (2014). Being 'lazy' and slowing down: Toward decolonizing time, our body, and pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 47(5), 488-501. <https://doi.org/10.1080/00131857.2014.880645>
- Simas, L. A., & Rufino, L. (2020). *Encantamento – sobre política de vida*. Mórula Editorial.
- Stein, S. (2019). Critical internationalization studies at an impasse: making space for complexity, uncertainty, and complicity in a time of global challenges. *Studies in Higher Education*, 46(9), 1771-1784. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1704722>
- Stein, S., & Silva, J. E. da (2020). Challenges and complexities of decolonizing internationalization in a time of global crises. *ETD — Educação Temática Digital*,

- 22(3), 546-566. <https://doi.org/10.20396/etd.v22i3.8659310>
- Styres, S. (2019). Literacies of Land — Decolonizing narratives, storying, and literature. In L. T. Smith, E. Tuck, & K. W. Yang, *Indigenous and decolonizing studies in education. Mapping the long view* (pp. 24-37). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429505010-2>
- Verlie, B. (2019). Bearing worlds: learning to live-with climate change. *Environmental Education Research*, 25(5), 751-766. <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1637823>
- Viveiros de Castro, E. (2010). O anti-narciso: lugar e função da antropologia no mundo contemporâneo. *Revista Brasileira de Psicanálise*, 44(4), 15-26.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In V. Candau (Org.), *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas* (pp. 12-42).
- Walsh, C. (2015). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (tomo 1). Serie pensamiento decolonial. Abya-Yala.

Como citar este artigo: Silva, N. S. M. (2024). Em direção a pedagogias decoloniais: a colonialidade em vinhetas de experiências acadêmicas. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(2), 1-17. <https://doi.org/10.17533.udca.ikala.355034>