

PESQUISA DECOLONIAL E PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS

*Edla Cristina Rodrigues Caldas*¹
Universidade Federal do Amazonas
<http://orcid.org/0000-0003-2770-9346>

*Elenice Maria Cammarosano Onofre*²
Universidade Federal de São Carlos
<http://orcid.org/0000-0002-3623-4728>

RESUMO:

O artigo analisa as contribuições dos conceitos de humanização e dialogicidade para a pesquisa em educação em espaços de privação de liberdade. Trata-se de resultado da pesquisa bibliográfica realizada em uma investigação de natureza qualitativa que pretende compreender as concepções de educação em um Centro Socioeducativo de Internação Feminina. Está embasado em obras de Santos e Meneses (2009), Quijano (2009), Maldonado-Torres (2009, 2016), Fiori (1987, 2001), Lèvinas (2005), Dussel (2003), Freire (1987, 2015), Onofre (2009); Onofre, Fernandes e Godinho (2019), Onofre e Francisco (2016) e foi organizado nas etapas de análise propostas por Bardin (2016): organização da análise, exploração do material e o tratamento dos resultados. Evidencia o compromisso social e político do pesquisador atento às relações ecológicas do fazer pesquisa na perspectiva da decolonialidade.

Palavras-chave: Privação de liberdade. Pesquisa em Educação. Epistemologia.

ABSTRACT:

DECOLONIAL RESEARCH AND DEPRIVATION OF LIBERTY: EPISTEMOLOGICAL AND METHODOLOGICAL REFLECTIONS

The article analyzes the contributions of the concepts of humanization and dialogicity to research in education in spaces of deprivation of liberty. This is the result of the bibliographic research carried out in a qualitative investigation that aims to understand the conceptions of education in a Socio-educational Center of Female Hospitalization. It is based on works by Santos and Meneses (2009), Quijano (2009), Maldonado-Torres (2009, 2016), Fiori (1987, 2001), Lèvinas (2005), Dussel (2003), Freire (1987, 2015), Onofre (2009); Onofre, Fernandes and Godinho (2019), Onofre and Francisco (2016) and was organized in the stages of analysis proposed by Bardin (2016): organization of the analysis, exploration of the material and the treatment of the results. It highlights the social and political commitment of the researcher attentive to the ecological relations of doing research from the perspective of decoloniality.

Keywords: Deprivation of liberty. Research in Education. Epistemology.

1 Doutoranda em Educação (UFSCar). Professora Assistente (UFAM). Integrante do Grupo de Pesquisa Núcleo de Investigação e Práticas Educativas em educação nos espaços de restrição e privação de liberdade – EduCárceres (UFSCar). E-mail: edlacristina@gmail.com

2 Doutora em Educação Escolar (UFSCar). Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFSCar). Líder do Grupo de Pesquisa Núcleo de Investigação e Práticas Educativas em Educação nos espaços de restrição e privação de liberdade – EduCárceres (UFSCar). E-mail: leonofre@ufscar.br

RESUMEN:

INVESTIGACIÓN DECOLONIAL Y PRIVACIÓN DE LIBERTAD: REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS Y METODOLÓGICAS

El artículo analiza las contribuciones de los conceptos de humanización y diálogo a la investigación en educación en espacios de privación de libertad. Este es el resultado de la investigación bibliográfica llevada a cabo en una investigación cualitativa que tiene como objetivo entender las concepciones de la educación en un Centro Socioeducativo de Hospitalización Femenina. Se basa en obras de Santos y Meneses (2009), Quijano (2009), Maldonado-Torres (2009, 2016), Fiori (1987, 2001), L'vinas (2005), Dussel (2003), Freire (1987, 2015), Onofre (2009); Onofre, Fernandes y Godinho (2019), Onofre y Francisco (2016) y se organizó en las etapas de análisis propuestas por Bardin (2016): organización del análisis, exploración del material y tratamiento de los resultados. Destaca el compromiso social y político del investigador atento a las relaciones ecológicas de la investigación desde la perspectiva de la decolonialidad.

Palabra-claves: Privación de libertad. Investigación en Educación. Epistemología.

Introdução

O artigo se propõe analisar as contribuições dos conceitos de dialogicidade e educação humanizadora para a pesquisa em educação de jovens e adultos em espaços de privação de liberdade e como esses conceitos se relacionam com a construção das epistemologias do Sul e com a luta contra a colonialidade das pesquisas em educação.

Os processos educativos que acontecem no afastamento social compulsório de privação de liberdade, embasados na dialogicidade e na humanização, características da pesquisa de natureza qualitativa devem ser estudados de maneira ecológica, considerando-se os diversos aspectos da vida humana. É Minayo (1994, p. 22) que nos apoia ao explicar que a pesquisa qualitativa: “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, crenças, valores, e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Este artigo está situado em momento de construção da tese de doutorado que busca compreender as concepções de educação em um Centro Socioeducativo de Internação Feminina e apresenta os resultados da pesquisa bibliográfica realizada. Diferente da revisão de literatura, a pesquisa bibliográfica tem sido utilizada como procedimento para aproximação do objeto de estudo a partir de fontes bibliográficas, bem como para apropriação de conceitos e categorias que contribuem na etapa da pesquisa de campo (LIMA; MIOTO, 2007).

Para a análise dos dados dos estudos bibliográficos, utilizamos a análise de conteúdo, de acordo com Bardin (1977, p. 27) que evidencia,

[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, seria

um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

Seguimos as etapas de análise propostas pela autora: organização da análise – pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação. O estudo partiu das obras de: Santos e Meneses (2009), Quijano (2009), Maldonado-Torres (2009, 2016), Fiori (1987, 2001), Lèvinas (2005), Dussel (2003), Freire (1987, 2015), Onofre (2009); Onofre, Fernandes e Godinho (2019), Onofre e Francisco (2016).

Seguindo as etapas preconizadas pelo método, realizamos as leituras das obras e estabelecemos como categorias de pesquisa e análise: dialogicidade, educação, educação humanizadora e colonialidade. No momento da análise buscamos interpretar as contribuições desses conceitos para a pesquisa em educação na direção das epistemologias do Sul e suas possibilidades para a temática da educação em espaços de privação de liberdade.

Quijano (2009), Dussel (2003) e Maldonado-Torres (2009) são autores latino-americanos cujas produções situam-se no âmbito das epistemologias do Sul, um conjunto de produções acadêmicas que pretendem o rompimento das divisões epistemológicas em que o conhecimento científico moderno ocidental é superior e hegemônico. O rompimento que abre passagem para o diálogo com outros saberes e conhecimentos considerados até então de menor valor, especialmente dos povos originários dos continentes, das comunidades indígenas e dos povos do hemisfério Sul.

O texto está organizado em três momentos: no primeiro, apresentamos os conceitos de educação, humanização e dialogicidade na concepção dos autores latino-americanos elencados. No segundo momento, tecemos algumas reflexões epistemológicas e metodológicas sobre a pesquisa em educação para os espaços de privação de liberdade. Para finalizar, sem a intenção de concluir, esboçamos algumas considerações, provocações e convite para o fazer pesquisa na perspectiva da diferença.

Educação, dialogicidade e humanização: reflexões conceituais

A educação é uma prática social que favorece a formação humana para uma coexistência com outros seres. Compreendemos que a educação é um processo necessário ao desenvolvimento humano, por essa razão, é direito de todos e todas. Educação também é um ato político na medida em que precisa levar educandos e educadores a tomar posição diante da sociedade e a partir dela agir. Trata-se, pois, da educação como prática de liberdade na luta pela construção de uma sociedade democrática, se ela proporcionar o pensamento autêntico na formação do sujeito, firmando-se no poder da dialogicidade (FREIRE, 1987, 2005).

Nessa direção, os processos educativos estão imbuídos de intencionalidade. Portanto, é necessário pontuar que educação está vinculada a um projeto de sociedade determinado. Cabe-nos defender a educação para a transformação da sociedade, de acordo com os interesses da classe trabalhadora. Por essas razões, elencamos os aspectos com os quais a educação precisa relacionar-se para ser dialógica e favorecer o processo de humanização.

A educação relaciona-se com a necessidade da formação humana para a alteridade. A educação dialógica só pode ser concretizada se feita com o outro e não para o outro. Isto pressupõe foco nas relações educando-educador e educando-educando que se estabelecem no processo educativo. Buscamos em Lèvinas (2005) a compreensão de que as nossas relações com o outro, com os grupos e com o próprio Deus são coletivas. Isto só é possível porque nos reencontramos no outro. É na alteridade que o pensamento consegue justificar a sua atividade, possibilitando o encontro de subjetividades, o que nos leva a pensar nos processos educativos como processos de intersubjetividade.

Sobre isso, Fiori (1991) afirma o princípio de que o mundo não se compõe desta ou daquela subjetividade, mas da “intersubjetividade”. A consciência isolada nada faz ou produz, é no encontro das consciências e no trabalho humano que se configura a consciência: “não há um mundo meu e um mundo seu”, pois, se assim fosse ninguém poderia comunicar-se. A comunicação só é possível porque há um mundo comum.

Dessa maneira, a educação relaciona-se com a constituição histórica de cada educando para a comunicação de subjetividades na construção da intersubjetividade. Assim, o homem é sujeito de sua história. O fio condutor dos estudos de Fiori (1991) foi investigar o mundo em que esse homem, que é e virá a ser, faz história. Podemos nos referir à educação como essa prática social fundamental para a construção da história de cada ser e para o encontro de subjetividades.

Esse encontro ocorre se meu ser-no-mundo não for o medo de outrem. Sem o temor, vem a proximidade do outro que gera significado do rosto, da identidade do outro e que nos responsabiliza por ele. Diante do rosto de outrem cabe-nos uma postura ética em nosso tempo. Diante dessa concepção, a educação constitui-se como formação humana para a alteridade ligada ao conceito de conscientização por meio da dialogicidade. Esta permite às pessoas ultrapassarem as situações momentâneas fazer a *práxis* em um processo contínuo de conscientização e tal processo só é possível em conjunto, por meio do diálogo.

Como nos explica Fiori (1987), diálogo é a historização no mundo entre as consciências intersubjetivas. A consciência é parte do mundo concreto e vivido em que ele é problematizado com profundidade da crítica. No campo da educação, o diálogo configura-se como a própria

motivação para aprender e para ensinar tendo como aliada primordial a troca de saberes, a escuta ativa e respeitosa entre educandos e educadores, entre educandos e educandos.

Desse modo, desfaz-se o currículo estandardizado e distante das realidades dos educandos e dos educadores. A educação para a formação humana, dialógica, comprometida com a transformação da sociedade rompe com a cultura do silêncio e contesta as relações sociais estabelecidas na educação bancária, como nos sinaliza Freire (1987).

A educação bancária ainda é bastante presente na maioria de nossas escolas. Por ela, perpetua-se o projeto societário de manutenção do *status quo* e as relações de dominação em que se busca introjetar nas classes populares o conformismo diante do mundo desigual. A educação bancária é caracterizada por métodos autoritários em que o professor detém o saber e ao estudante cabe ouvir e receber os conteúdos estabelecidos no currículo (FREIRE, 1987).

A construção de um projeto educacional diferente é possível quando a prática educativa está pautada pela dialogicidade. Mas, o que é dialogicidade? Buscamos a resposta em Freire: “A dialogicidade é uma exigência da natureza humana, de um lado; de outro, um reclamo da opção democrática do educador” (FREIRE, 2015, p. 1555). Na visão freireana, é a dialogicidade que permite a satisfação da curiosidade epistemológica do educando e do educador, uma vez que ambos são sujeitos do conhecimento e vivem em uma busca “gnosiológica” constante.

A dialogicidade valoriza a curiosidade, a busca pelas verdades por meio da comunicação entre as pessoas. Por essa razão, os conceitos de dialogicidade e humanização são importantes para a pesquisa no campo da educação de jovens em espaços de privação de liberdade. O olhar das pesquisas a partir desses conceitos potencializa a superação das práticas autoritárias já experimentadas (ou praticadas) pelas pessoas que ali estão, seja na escola, na comunidade em que vivem ou na sociedade de maneira geral. A finalidade de um processo educativo perpassado pela dialogicidade é a contribuição para a humanização, para a libertação da colonialidade.

A colonialidade é um conceito derivado do colonialismo. O colonialismo como processo de dominação econômica e material das nações europeias sobre outros países dos demais continentes, especialmente dos da América Latina, criou um conjunto de elementos mais duradouros que a colonização. Para Quijano, filósofo peruano (2010, p. 84), a colonialidade: “sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões materiais e subjetivos, da existência social e cotidiana e da escala societal”.

Com a expansão do capitalismo pela América, este modo de produção econômico tornou-se mundial. Isso foi possível por ter o eurocentrismo, a colonialidade e a modernidade como

eixos dessa constituição, configurando-se como padrão de poder. São estabelecidas, então, relações intersubjetivas de dominação à serviço do modo de exploração capitalista, dentro de uma mentalidade hegemônica eurocentrada. Dentro desse padrão, as formas de conhecimento e de produção de conhecimento foram arroladas às necessidades das relações de dominação e opressão (QUIJANO, 2010). São relações de poder mantidas nas esferas econômicas, sociais, políticas e científicas.

Nada colaborou mais para a manutenção das relações de dominação no âmbito das sociedades capitalistas do que a criação do que Quijano (2010) chama de classificação social por raça e gênero. Daí deriva a naturalização da exploração de pessoas enquadradas por suas diferenças fenotípicas, como cor e sexo, a partir da ideia de que são inferiores e com menos direitos do que outras.

A evolução das características do poder do capitalismo configurou novas “identidades sociais” e um universo de relações intersubjetivas “de dominação sob hegemonia eurocentrada”, chamada de modernidade. Esse universo intersubjetivo gerou “um modo de produzir conhecimento que dava conta das necessidades cognitivas do capitalismo” (QUIJANO, 2010, p. 85). Trata-se de uma única racionalidade válida como marca da modernidade e do domínio do modelo cognitivo europeu, configurando-se também como domínio epistemológico.

É nesse contexto que situamos a educação e a pesquisa em educação de jovens em situação de privação de liberdade. É preciso ter em conta dois aspectos: primeiro, a educação precisa ir de encontro à educação bancária e aos processos que não fomentem a formação humana. Segundo a pesquisa em educação e privação de liberdade deve comprometer-se socialmente com o rompimento das barreiras da colonialidade e ser capaz de produzir diálogo com os sujeitos colaboradores.

Reflexões epistemológicas e metodológicas para a pesquisa em educação para os espaços de privação de liberdade

Os conceitos apresentados na seção anterior contribuem para a construção de novos saberes e fazeres de pesquisa em educação e em práticas sociais, especialmente no Brasil e nos demais países latino-americanos. Cabe-nos um questionamento: como construir pesquisas perpassadas pela dialogicidade voltados para a humanização e para a libertação da colonialidade?

Para os pesquisadores que se constroem em lugares de subalternidade, tal questionamento é fundamental para a constituição no exercício do fazer pesquisa: o pesquisador estará em diálogo com a comunidade em que pretende se inserir ou levará apenas o conhecimento dominante

àqueles que já são oprimidos e dominados pelo modo de produção capitalista? Para responder a essa pergunta, é relevante optar por outra escolha epistemológica que origina comportamento ético na utilização de metodologias comprometidas socialmente com os colaboradores e as colaboradoras da pesquisa.

Na introdução da obra *Epistemologias do Sul* (2010), organizada pelos professores Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses, os autores apresentam o conceito de epistemologia como “toda noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 15). Tal conceito está assentado no pressuposto de que as experiências sociais produzem conhecimento e, por consequência, epistemologias.

A partir dessa premissa, os autores apresentam a seguinte questão: “Por que razão, nos dois últimos séculos, dominou uma epistemologia que eliminou da reflexão epistemológica o contexto cultural e político de produção e reprodução do conhecimento?” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 16). A obra em questão busca responder essa pergunta, reunindo textos de autores com perspectivas diversas e diferentes linhas de pesquisa, mas que estão alinhados a cinco ideias.

A primeira é que há uma epistemologia dominante que se pretende universal apoiada por dois pilares: “a diferença cultural do mundo moderno cristão ocidental e a diferença política do colonialismo e capitalismo” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 16). A segunda ideia diz respeito à construção do “epistemicídio”, caracterizado pela inferiorização de outros conhecimentos e pela subsunção deles à lógica das epistemologias dominantes. Contudo, não cabe aqui a compreensão da ciência moderna como mal ou bem em si, uma vez que ela tem dinâmicas internas diversas.

A terceira ideia admite que houve e há apropriação do conhecimento científico por grupos dominantes, institucionalizando-o e criando barreiras ao diálogo com os demais saberes que existem para além do espectro epistemológico institucionalizado. Essa prática permitiu o ocultamento das condições sociais e políticas sob as quais o conhecimento científico moderno tem sido produzido.

A quarta ideia baseia-se no fato de que a crítica aos paradigmas dominantes no campo da ciência foi possível por causa da “revolução da informação e da comunicação combinada com a tendência do capitalismo à lei do valor” (Ibidem, p. 18). Ao tentar capitalizar a diversidade, o capitalismo deu-lhe maior visibilidade e tornou a existência dela convincente para um público maior.

A alternativa à epistemologia dominante configura-se como a quinta ideia. Há aqui o princípio de que “o mundo é epistemologicamente diverso”. Deve-se reconhecer, então, essa

pluralidade sem cair no relativismo nem na ausência de rigor, observando a “pluralidade interna da ciência” e a “pluralidade externa da ciência” (SANTOS; MENESES, p. 18-19). Essa diversidade epistemológica é chamada de epistemologias do Sul.

É válido ressaltar que a concepção de Sul é uma metáfora para o conjunto de países que sofreram, historicamente, a dominação colonizadora dos países europeus ocidentais. São povos e comunidades que foram subjugados a uma “relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 19). O colonialismo não foi apenas político, mas cultural e epistêmico. Contra essa dominação e na tentativa de valorizar esses “outros saberes”, as epistemologias do Sul buscam construir-se em diálogo horizontal com esses conhecimentos.

A construção das epistemologias do Sul depende de postura ética diferente da ética capitalista. O filósofo argentino Dussel (2003) defende os princípios da “ética ecológica” a partir de um movimento crítico, social e histórico em defesa da vida na Terra. Toda atitude de conhecimento precisa ser uma defesa intransigente da vida, mais ainda daqueles que são vítimas da pobreza resultante das desigualdades sociais e econômicas. Para nós, os princípios da “ética ecológica” podem permear o fazer pesquisa para a humanização e para a desconstrução da colonialidade.

Segundo o filósofo (2003), o primeiro princípio é o de que existe articulação econômica entre a miséria e a destruição da natureza que é ignorada pelos filósofos postulantes das éticas formais. Cabe recuperar a “referência material” para a reconstrução da ética material em que a pobreza seja um problema ético. Desse modo, poderemos proceder de maneira ética e superar as contradições do capitalismo.

Para Dussel (2003), agir ética e honestamente faz parte da racionalidade humana e este é um princípio universal. A saber: a conservação da vida na busca da “vida boa”. Essa concepção de vida está atrelada à organização comunitária em que há “[...] reconhecimento ético-originário intersubjetivo do Outro como outro, de onde se abre a possibilidade da comunicação e o exercício da própria razão discursiva” (DUSSEL, 2003, p. 27). O reconhecimento do outro em defesa da vida comunitária em contraposição ao individualismo e à negação das diversas vivências identitárias.

Quando a vida boa se torna a negação de alguns grupos e comunidades legitima a opressão. Surge, então o sistema como totalidade na acepção negativa do termo. Nessa totalidade ocorre o sofrimento das corporeidades e a destruição ecológica. O processo crítico dessa concepção de totalidade gera o “reconhecimento do Outro no rosto do in-feliz” (DUSSEL, 2003, p. 31). O não reconhecimento do outro perpetua a *fetichização* da razão instrumental em que tecnologia é

a destruição da vida. Na acepção de Dussel (2003), o desenvolvimento tecnológico jamais pode estar associado à destruição da Terra e de seus habitantes. É possível a utilização da tecnologia dentro da ética ecológica, que é a ética da preservação da vida.

O pensamento de Dussel (2003) contribui com nossos estudos referentes à temática de jovens em privação de liberdade. Destacamos a necessidade de reconhecimento do Outro. Posso estar em pesquisa com esses/essas jovens sem reconhecê-los/as como parte da mesma Terra que eu? Esse reconhecimento nos leva a pensar no quão marginalizados/as são e de como a pesquisa precisa estar comprometida com a defesa democrática da vida e não com a pesquisa acadêmica estéril.

Maldonado-Torres parte das teorias de Dussel (1996) e Quijano (2010) acerca da modernidade para escrever sobre relação entre os conceitos de modernidade e colonialidade na constituição da colonialidade do ser. O autor observa que tais conceitos são tratados, por diversos autores, de maneira dissociada. Para ele, no entanto, “aqueles que adotam o discurso da modernidade tendem a adotar uma perspectiva que elimina a importância da localização geopolítica” (MALDONADO-TORRES, 2010, p. 411). Esse discurso da modernidade como algo universal seria a fuga do legado da colonização. Ao contrário disso, a tese que o autor apresenta atesta a associação intrínseca entre modernidade e experiência colonial.

Essa tese esvazia a ideia do nascimento da modernidade ao final do século XVIII. Essa marca temporal do nascimento da modernidade ignora “os padrões de mais longo prazo da dominação e exploração colonial” (MALDONADO-TORRES, 2010, p. 412). Um prazo que se remete à produção da modernidade, ainda no século XVI, na América Latina e outras áreas americanas. A experiência da promessa de progresso para o chamado “Novo Mundo” veio atrelada à dizimação de populações indígenas nas Américas, marca da experiência colonial associada à modernidade. Nesse contexto, surgem as classificações dos povos, inclusive com o mapeamento geopolítico empreendido pelas nações europeias. Para o autor, há que se reconhecer a importância das “relações espaciais” na fundação do mundo moderno (Ibidem, p. 415). Sobre o papel da espacialidade, Maldonado-Torres evoca o conceito de colonialidade do poder, tratado por Quijano (2010)³. Tal conceito mostra o papel da colonialidade como constituição do mundo moderno.

As relações entre modernidade e colonialidade e a constituição do mundo moderno, inclusive a construção da geopolítica nas Américas desde o século XVI, são base do conceito de “colonialidade do Ser”. Para o autor “[...] a relação entre poder e conhecimento conduziu ao conceito do Ser” (MALDONADO-TORRES, 2010, p. 415). A relação entre modernidade e o ser

3 “A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista” (QUIJANO, 2010, p. 84).

aponta para “faceta colonial do Ser” sobre a qual muitos filósofos europeus não conseguiram se debruçar. A ciência moderna tem empreendido esforços para preservar a lógica formal e justificar a existência da modernidade baseada no ocultamento das reflexões sobre racismo e sexismo, elementos fundantes da relação de dominação/exploração entre o Ocidente e suas colônias.

Cabe destacar a colonialidade do Ser como o próprio desenvolvimento da história moderna e da lógica da colonialidade, bem como do apagamento de diversas subjetividades. O conceito de colonialidade pode permitir a teorização das “relações entre Ser, espaço e história”, trazendo “a questão do *ser-colonizado* ou do *condenado*” (MALDONADO-TORRES, 2010).

Uma atitude anticolonialista é fundamental, segundo Maldonado-Torres (2016). Atitude anticolonialista demanda, além de convicções teóricas, práticas metodológicas que buscam transformar padrões do ser, do saber e do poder. A proposta é de romper com o modelo universalista de fazer ciência e superar o racismo epistêmico. Além disso, há que assumir a existência das diversidades epistemológicas. Para tanto, é necessário a crítica radical baseada na prática dialógica radical. Radicalidade no sentido de ir até raiz dos problemas. Isto com o fim de aprendermos com os outros que a modernidade tornou invisíveis.

Em nosso ponto de vista, as ideias acima contribuem para o estudo da temática da educação em espaços privação de liberdade. O conceito de colonialidade do Ser pode constituir-se em categoria primordial para a análise da condição das pessoas privadas do direito de ir e vir. Considerando-se os desafios propostos pelos autores, podemos elencar: o desafio de romper com as concepções e com as práticas colonialistas no processo de pesquisa; o desafio de assumir a postura ética da vida diante da construção de uma nova racionalidade voltada para preservação ecológica da vida e o desafio de realizar a crítica radical a partir do ponto de vista epistêmico das invisibilidades construídas em nossa sociedade.

Pensar metodologias de pesquisa exige visitar os territórios abissais apagados pelas epistemologias do Norte (SANTOS, 2006), que, com sua arrogância preguiçosa (SANTOS, 2001), traçam linhas e modelos fixos. Esse deslocamento epistemológico no campo do fazer pesquisa social exige prudência e coragem para realmente “fazer pesquisa descontaminada de simpatias pessoais, acadêmicas e políticas” (SÜSSEKIND; PELLEGRINI, 2018, p. 145).

Nestas relações ecológicas faz-se necessária a escuta cuidadosa do outro e de sua presença no mundo, sua potencialidade de trazer a sua palavra nesse espaço de isolamento social. É preciso que ele pense conosco. Como alerta Certeau (2007), as vozes dos praticantes da pesquisa não podem se reduzir a ilustrações para o texto do pesquisador.

Ao dialogar com Santos (2005), em busca da tessitura de outros modos de fazer pesquisa estamos exercitando, por meio da troca de experiências com os colaboradores de pesquisa, uma epistemologia das ausências, ou seja, um resgate do que está silenciado e marginalizado.

Na mesma direção, autores como Streck e Adams (2014), anunciam que a pesquisa em educação enfrenta grandes desafios e destacam a necessidade da escuta das vozes do dissenso, muitas vezes tidas como manifestos de revoltas que precisam ser silenciadas. Para esses autores, cabe à pesquisa em educação “criar espaços para a articulação dessas vozes que se encontram nas entranhas de nossas terras e de nossa gente” (STRECK; ADAMS, 2014, p. 13). A pesquisa que escuta e dialoga com essas vozes tem condições de alargar e aprofundar conhecimentos que contribuam para as suas realidades.

A criação de espaços para articulação das vozes silenciadas remete-nos a outro desafio que é o de potencializá-las para que falem e criem outros espaços de escuta. Conforme Garcia, (2003) o investigador social pode contribuir com esse processo se estiver comprometido com a mudança social. Pesquisamos para quê? Pesquisamos para quem? Com quem pesquisamos? A busca pela resposta a tais perguntas pode levar a uma “ruptura epistemológica, em que ciência e senso comum, separados na primeira ruptura epistemológica, se aproximem” (GARCIA, 2003, p. 34). A construção de um paradigma científico não hegemônico e capaz de dialogar com os saberes tradicionais e com um projeto de sociedade democrática só será possível com práticas de pesquisa comprometidas com a emancipação de colaboradores e colaboradoras de pesquisa.

Nessa direção, abre-se uma contribuição importante para as pesquisas em educação junto aos jovens em situação de privação de liberdade: a de estabelecer diálogo com os seus saberes para buscar caminhos às suas demandas específicas.

Em geral, os jovens em privação de liberdade têm histórico de invisibilidade na família, na comunidade e na escola. As necessidades específicas desse público são ignoradas pelo poder público. Uma recente pesquisa sobre o perfil de jovens que cumprem medidas de internação em unidades socioeducativas do Rio de Janeiro evidenciou que a ausência de escolarização e exploração no trabalho é a realidade desses jovens. O fracasso da escola na vida deles é uma constante (MENDES, JULIÃO, 2018). 84,4% dos jovens em unidades Socioeducativas pertencem às facções criminosas que substituem a atuação do Estado nas favelas e comunidades em que moram.

Partimos da compreensão de que a condição de jovens em situação de privação de liberdade não está deslocada de suas histórias de exclusão e opressão em nossa sociedade desigual, originadas por processos de exploração e colonialidade inerentes ao modo de produção capitalista.

Os pesquisadores em educação de jovens em situação de privação de liberdade devem estar atentos que esses colaboradores podem aprender a dizer a sua palavra. A condição juvenil força-nos a pensar no futuro, ao mesmo tempo que nos faz refletir sobre as suas histórias e construir outras histórias.

Nos trabalhos de Onofre (2009), as perspectivas metodológicas assinaladas vão ao encontro das práticas colaborativas e na certeza de que jovens tem muito a dizer e sabem dizer. Ao dizerem suas palavras, eles podem se compreender como sujeitos de suas histórias.

Tomando nossos estudos por este ângulo metodológico, os procedimentos adotados têm buscado se caracterizar por um fazer colaborativo de produção de conhecimento e de busca de alternativas juntamente com os sujeitos atores da educação escolar: os professores e os alunos. Na relação pesquisador com pesquisado, cabe destacar a importância de ambos se perceberem como sujeitos do processo de construção do conhecimento, mediante uma relação de reciprocidade construída pela relação dialógica e pelo compartilhar de experiências e conhecimentos (ONOFRE, 2009, p. 67).

Os pesquisadores do campo da educação e privação de liberdade têm realizado estudos que nos sugerem caminhos metodológicos e epistemológicos na direção contrária à colonialidade e à produção científica padronizada. O papel do pesquisador em educação (em geral, também educador) deve ser o de compreender outras maneiras de ser e de saber. Onofre e Francisco (2016, p. 274) analisam que cabe ao educador social,

(...) compreender as condições e experiências de vida, como também o exercício de uma ação política para com os segmentos marginalizados pela sociedade, com o intuito de acompanhar com maior clareza suas representações e visões de mundo.

Apresenta-se, assim, um desafio para o pesquisador: a intersubjetividade no fazer pesquisa. Em outras palavras, ultrapassar os dualismos dos mundos dos de fora da privação e os de dentro e construir uma comunicação possível entre pesquisadores e colaboradores da pesquisa. Os jovens podem se ver como sujeitos desse mundo e de sua própria história. Por vezes, o direito de serem vistos como agentes da própria história foi-lhes garantido apenas quando figuraram como infratores da lei.

Entre considerações, provocações e convite...

O estudo e a compreensão dos conceitos educação, formação humana e alteridade, conscientização, dialogicidade, humanização, libertação e colonialidade se constituem em um aporte teórico que nos leva ao compromisso social e político enquanto pesquisadores. Não é

possível, ao nosso ver, a compreensão desses conceitos e permanecer em uma prática de pesquisa descolada da realidade ou comprometida com manutenção das relações sociais de dominação e opressão vigentes.

Certamente, o mundo é antes de mais nada um movimento constante e ser pesquisador é buscar alternativas de aprender nesse movimento e abrir horizontes para que possamos vivenciar a dúvida, o estranhamento.

Nessa perspectiva, neste artigo, buscamos problematizar que a lógica moderna do conhecimento não é superior e mais científica e que a consciência da posição de onde se fala e a clareza do que se está falando, constituem condições fundamentais para os caminhos e desenvolvimento de uma pesquisa. Não se trata, pois, de uma metodologia maior ou menor, mas admirar outras possibilidades que promovem perplexidades e encantamentos. Faz-se necessário, alargar os sentidos do fazer pesquisa: o que somos e o que podemos ser a partir do encontro com a alteridade?

Se assumimos o compromisso social e político com os colaboradores, nossas opções metodológicas para a pesquisa em práticas sociais buscarão por relações dialógicas, humanizantes e libertadoras na educação em espaços de privação de liberdade e uma compreensão crítica desse fenômeno.

Não se trata, pois, de dar a voz às pessoas em privação de liberdade! Elas possuem voz e se expressam de várias maneiras, embora muitas vezes essas maneiras sejam silenciadas violentamente ou não ouvidas. A postura do dar voz ao outro nos coloca como pesquisadores que pretendem desbloquear o lugar de inferior das pessoas em privação de liberdade – assumimos a postura da sua não existência, produzida pela epistemologia e pela racionalidade hegemônica em lugar de relações mais ecológicas entre os diferentes lugares de legitimidade (SANTOS, 2006). Trata-se de ouvi-las com respeito, de uma escuta solidária.

Conhecer e pesquisar para a diferença desmonta a falácia do consenso, da categoria que produz a organização, pois busca as dobras, os escapes, as brechas, as linhas de fuga tornadas inaudíveis pelos modos abissais de conhecer e pesquisar. Estamos a propor alternativas aos modos epistemicidas de conhecer do Norte que subalternizam tudo o que busca trabalhar na diferença e no imprevisível.

Não estamos fora nem dentro; nem afirmamos nem negamos: indagamos. Fazer pesquisa vai além de modos de fazer pesquisa: está atravessada por quem somos e pelo lugar de onde pensamos. Assim como o mundo é o movimento de investigar: as respostas são provisórias e cambiantes, são possibilidades.

Encerramos trazendo Larrosa (2014, p. 41),

É preciso manter a porta fechada, não deve deixar entrar o sábio, o especialista, o moralista, o investigador, construído pela maquinaria da pesquisa, pelo mercado da pesquisa. E é preciso fazer com que o trabalho não seja assimilado pelos dispositivos de administração e gestão dos indivíduos e das populações, pelas formas do biopoder a serviço das quais está a indústria da pesquisa.

Nosso momento é de incertezas, inventividades, de sobrevivência diante das muitas pandemias sanitária, econômica, política e acadêmica. Fica o convite: pensar a pesquisa de maneira ecológica e que vá se desvelando e sendo experimentada ao sabor da diferença. Não há como saborear a diferença com o paladar colonializado...; há outros tons, vozes, ecos, silêncios e silenciamentos na educação para as pessoas em privação de liberdade!

Referências

- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- DUSSEL, Enrique. Alguns princípios para uma ética ecológica material de libertação (relações entre a vida na terra e a humanidade). In: PIXLEY, Jorge (Coord.). **Por um mundo diferente: alternativas para o mercado global**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 23-35.
- FIORI, Ernani M. Aprender a dizer a sua palavra In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 5-11. (on line).
- _____, Ernani M. O fio condutor de um pensamento itinerante. In: _____. **Metafísica e história** (textos escolhidos, v.1). Porto Alegre: L&PM, 1991. p. 32-52.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11ª ed. 23ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 11. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- GARCIA, Regina L. Para quem investigamos – Para quem escrevemos: Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: MOREIRA, Antônio F.; SOARES, Magda.; FOLLARI, Roberto A., GARCIA, Regina L. (Orgs.). **Para quem investigamos – Para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 11-25.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- LIMA, Telma C. S. de; MIOTO, Regina T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: uma pesquisa bibliográfica. **Rev. Katálisis**, Florianópolis, v. 10, n. spe, p. 37- 45, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 out. 2019.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Modernidade, colonialidade e a colonialidade do ser. In: SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria P. Epistemologias do sul. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 410 – 443
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Soc. esta-**

do., Brasília, v. 31, n. 1, p. 75-97, Apr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100075&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 07 Jan.2021.

MENDES, Cláudia e JULIÃO, Elionaldo F. (Coord.) **Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade no Sistema Socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: DEGASE, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ONOFRE, Elenice M. C. Processos educativos em espaços de privação de liberdade. Revista de Educação PUC-Campinas, [S.l.], n. 27, abr. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/67/56>>. Acesso em: 07 jan. 2021.

ONOFRE, Elenice M. C.; FERNANDES, Jarina R.; FERREIRA GODINHO, Ana C. A EJA em contextos de privação de liberdade: desafios e brechas à educação popular. **Educação**, v. 42, n. 3, p. 465-474, 2019.

ONOFRE, Elenice M. C.; FRANCISCO, Julio C. Educação não escolar na Fundação CASA – SP: jovens em situação de privação de liberdade e construção de projetos de vida. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 66, p. 267–277, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643714>. Acesso em: 8 jan. 2021.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria P. (Orgs.): **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84 – 131

SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria P. (Orgs.). Introdução In: _____. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15 – 27.

SANTOS, Boaventura de S. Ecologia dos saberes. In: _____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de S. **A crítica da razão indolente: contra do desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2001.

STRECK, Danilo R., ADAMS, Telmo. **Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade**. Curitiba: CRV, 2014.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; PELLEGRINI, Raphael. Os ventos do Norte não movem moinhos. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael; SAMPAIO, Carmem Sanches. **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 143-162.

Recebido em: 20 de janeiro de 2021.

Publicado em: 20 de abril de 2021.



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.