



# RIEdSA

Revista Interdisciplinar em Educação, Saúde e Ambiente

**Programa de Pós-Graduação  
em Formação de Professores  
e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI)  
UPE - Campus Petrolina**

**Pedro Henrique Alves Santos  
Universidade Federal do Vale do São  
Francisco (UNIVASF)**

pedrohenriquealvessantosadv@gmail.com

 [0000-0002-7140-0760](https://orcid.org/0000-0002-7140-0760)

**Airton Lucena Santos do Nascimento  
Universidade Federal do Vale do São  
Francisco (UNIVASF)**

airtonlucena12@gmail.com

 [0000-0002-2172-4142](https://orcid.org/0000-0002-2172-4142)

**Marcelo Silva de Souza Ribeiro  
Universidade Federal do Vale do São  
Francisco (UNIVASF)**

mrribeiro27@gmail.com

 [0000-0003-1196-7383](https://orcid.org/0000-0003-1196-7383)

**Submetido: 20/07/2023**

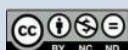
**Aceito: 20/08/2023**

**Publicado: 05/01/2024**

**Volume 1 - Número 1 (2024)**

**ISSN:**

**DOI:**



## ETNOPESQUISA-FORMAÇÃO CONTRASTIVA: UM RIGOR 'OUTRO' PARA ESTUDOS DECOLONIAIS SOBRE IDENTIDADES E DIREITOS HUMANOS

**RESUMO:** O presente ensaio objetiva apresentar uma proposta de etnopesquisa-formação contrastiva para a elaboração de saberes decoloniais sobre identidades e Direitos Humanos. Primeiro, tratou-se da formação histórica da Psicologia Educacional, do diálogo sobre Direitos Humanos Interculturais e dos processos sociais que impregnam a proposta da pedagogia decolonial. Em seguida, partiu-se do conceito de rigor da pesquisa qualitativa na perspectiva fenomenológica para a apresentação dos aspectos centrais da pesquisa-formação no âmbito da Etnopesquisa Contrastiva. Por fim, foram propostos alguns passos possíveis para a realização de pesquisas qualitativas engajadas na formação contínua decolonial de educadores/as.

**Palavras-chave:** direitos humanos, etnopesquisa-formação, identidades, pedagogia decolonial, psicologia educacional.

## CONTRASTIVE ETHNO-RESEARCH-FORMATION: AN 'OTHER' RIGOR FOR DECOLONIAL STUDIES ON IDENTITIES AND HUMAN RIGHTS

**ABSTRACT:** The aim of this essay is to present a contrastive ethno-research-training proposal for the development of decolonial knowledge about identities and human rights. First, we looked at the historical formation of Educational Psychology, the dialog on Intercultural Human Rights and the social processes that permeate the proposal of decolonial pedagogy. Next, we looked at the concept of rigor in qualitative research from a phenomenological perspective to present the central aspects of research-in-training in the context of Contrastive Ethno-research. Finally, some possible steps were proposed for carrying out qualitative research engaged in the decolonial ongoing training of educators.

**Keywords:** human rights, ethno-research-training, identities, decolonial pedagogy, educational psychology.

## ETNOINVESTIGACIÓN-FORMACIÓN CONTRASTIVA: UN "OTRO" RIGOR PARA LOS ESTUDIOS DECOLONIALES SOBRE IDENTIDADES Y DERECHOS HUMANOS

**RESUMEN:** El objetivo de este ensayo es presentar una propuesta contrastiva de etno-investigación-formación para el desarrollo de conocimientos decoloniales sobre identidades y derechos humanos. En primer lugar, abordamos la formación histórica de la Psicología Educativa, el diálogo sobre Derechos Humanos Interculturales y los procesos sociales que permean la propuesta de pedagogía decolonial. A continuación, se abordó el concepto de rigor en la investigación cualitativa desde una perspectiva fenomenológica para presentar los aspectos centrales de la investigación en formación en el contexto de la Etnoinvestigación Contrastiva. Por último, se propusieron algunos pasos posibles para llevar a cabo una investigación cualitativa comprometida con la formación permanente decolonial de educadores.

**Palabras clave:** derechos humanos, etnoinvestigación-formación, identidades, pedagogía decolonial, psicología de la educación.



## **INTRODUÇÃO**

Este texto parte da preocupação em reconhecer o percurso da construção da Psicologia Educacional, mas também de efetivar uma vocação em provocar mudanças sociais, apontando possibilidades e desafios numa era da emancipação marcada pela multivocalidade e controvérsias paradigmáticas (GREENWOOD; LEVIN, 2006).

Nesse processo histórico, a pesquisa qualitativa vem encontrando dificuldades na reconstrução da relação entre as ciências sociais e a sociedade e, nesse ínterim, a pesquisa-ação figura como um das principais possibilidades de superação deste contexto, pois objetiva a resolução de problemas por meio de 'investigações democráticas' em que os/as pesquisadores/as e participantes atuam através de processos colaborativos, ou seja, investigações co-produtivas que implicam a ação social por meio de trocas ou experiências situadas contextualmente, logo, defende-se que a pesquisa social esteja aberta a mudanças, a escuta de diferentes pontos de vistas e modos de elaboração, como também à complexidade de respostas.

Dentro das possibilidades de pesquisa-ação, este estudo volta-se a atenção para o aspecto formativo da pesquisa-formação no âmbito da Etnopesquisa Contrastiva conforme o desenho teórico-metodológico de Roberto Sidnei Macedo (2009, 2010, 2012, 2018). Esta aproximação pretende alcançar a elaboração de uma proposta teórico-metodológica transdisciplinar que sirva a (re)produção de saberes decoloniais acerca das identidades sociais e dos Direitos Humanos.

## **IMPLICANDO A PSICOLOGIA EDUCACIONAL**

Inicialmente, convém dialogar os aspectos que forjam a Psicologia Educacional com a Pedagogia Decolonial. Para tanto, parte-se da formação histórica e compromisso da Psicologia Educacional para o diálogo sobre Direitos Humanos Interculturais, estes que se interligam aos processos sociais e impregnam a pedagogia decolonial.

### **O compromisso da psicologia educacional brasileira**



Antes da intrínseca divisão da Psicologia Escolar (ligada a prática/ação psicológica no ambiente escolar) e da Psicologia Educacional (que tem por finalidade “produzir saberes sobre o fenômeno psicológico no processo educativo”) considera-se que a origem da relação entre fenômeno psicológico, educação e pedagogia no Brasil está enraizada no período colonial, momento em que representava os anseios ‘metropolitanos’, ou seja, dos colonizadores, apesar das posições que defendiam a educação feminina (ANTUNES, 2008, p.470).

Nos anos finais do século XIX, com o fortalecimento do pensamento liberal e busca da ‘modernidade’, a educação assumiu o papel de formar a sociedade nestes moldes, enquanto isso a psicologia foi alcançando autonomia como área de conhecimento autônoma através de referências do Norte Global (Estados Unidos e Europa). Percebeu-se ainda a interdependência da psicologia e educação, imbricadas pela pedagogia. Com a consolidação da psicologia já no século XX, a educação permaneceu na base do desenvolvimento e, destaque-se, nas bases para a formação de professores. Deste modo, tem-se a Psicologia Educacional como um “conjunto de saberes que pretende explicar e subsidiar a prática pedagógica” (ANTUNES, 2008, p.472).

As críticas para a Psicologia Educacional, historicamente, percorreram a noção de que, ao focar nas teorias e técnicas psicológicas, colocou-se em segundo plano o processo educativo como ‘totalidade multideterminada’ por elementos históricos, sociais, culturais, políticos, ideológicos, econômicos etc., caracterizando um processo reducionista e acrítico. Portanto, considerando a educação como fator essencial a formação da democracia e cidadania, delineou-se o compromisso da Psicologia Educacional em democratizar a construção de saberes, principalmente por ter sido a educação historicamente limitada para as classes dominantes-privilegiadas (ANTUNES, 2008).

Nesta missão, a Psicologia Educacional volta-se a “concretização de políticas públicas de educação radicalmente comprometidas com os interesses das classes populares (...) com investimento maciço na formação dos educadores”, fundamentada nos fatores determinantes negligenciados até então e implicada numa relação indissolúvel entre teoria-prática pedagógica (ANTUNES, 2008, p.474). Para tanto, Mitsuko Antunes (2008) defendeu



um amplo diálogo acerca de perspectivas-outras que permitam o avanço das práticas que auxiliem nesses interesses, estes que implicam na efetividade dos Direitos Humanos.

### **Os processos (de)coloniais e a perspectiva intercultural dos Direitos Humanos**

Quijano (2005; 2009) afirma a colonialidade como um dos elementos constituintes da modernidade e do padrão mundial capitalista, que se forma a partir de dois processos políticos e ideológicos. Primeiro, a classificação 'racial' através a linha entre o civilizado e o selvagem, entre o legítimo e o não-legítimo, respectivamente, o branco-europeu-cristão-colonizador e o não-branco-colonizado (os povos originários, os negros, os azeitonados, os amarelos, etc.). E, segundo, a articulação de todas as formas de trabalho, recursos e produtos em torno do capitalismo, naturalizando os anseios hierárquicos interseccionais da classificação social.

Walter D. Mignolo (2010) aduz a colonialidade como uma matriz presente nas relações de poder, na economia, em questões de gênero e sexualidade, nas subjetividades, na construção do conhecimento e até mesmo em questões ambientais, dando ênfase a colonialidade do poder, do ser e do saber. Sendo essas três atuantes nas mais variadas relações sociais, enquanto subalternizam os grupos sociais que são classificados como não-legítimos ao padrão capitalista-opressor e selecionam as condutas desejáveis daqueles que são atravessados pelas relações de poder e dominação.

Observando esse processo que começou com o “Novo Mundo”, a colonização da América e o desenvolvimento do eurocentrismo, os estudos dos pesquisadores e pesquisadoras do grupo latino-americano Modernidade/Colonialidade resultaram na defesa da produção da decolonialidade que (através do que Mignolo vai chamar de giro decolonial) busca identificar, visibilizar e transformar as percepções sobre as relações sociais, dando oportunidades as vozes até então silenciadas e aos saberes que foram ocultados pela lógica perversa da colonialidade.

Atravessados por esses processos, Freire e Teixeira (2019, p.89) apontaram que nem todos os países experimentam de igual modo o ‘ideal’ dos Direitos Humanos, guardando “peculiaridades e ausências, silêncios em relação às singularidades de muitos povos,



negligenciadas e obscurecidas pela busca de uma reprodução acrítica de conteúdos” (FREIRE; TEIXEIRA, 2019, p.97) em que são favorecidos os contextos europeus devido a uma matriz colonial do poder na modernidade. Tanto Quijano (2005), quanto Santos e Meneses (2009), compreenderam que para superar essas formatações sociais decorrentes da colonialidade é preciso desvelar e enfrentar as amarras simbólicas que institucionalizam-no, na elaboração de saberes para (re)estruturação das relações sociais. Sendo precisamente nesse contexto que se inserem o conteúdo e (in)efetividade dos Direitos Humanos (DH) nas sociedades subalternizadas (FREIRE; SANTOS, 2021).

Portanto, Freire e Teixeira (2019, p.117) acrescentam que se faz necessária a “discussão de uma agenda emancipatória que responda à realidade local” para que os sujeitos assumam posições de protagonismo na elaboração de novas realidades sociais para a experiência dos Direitos Humanos, buscando a superação das identidades subalternizantes-subalternizadas pelo projeto moderno-colonial.

Partindo também desse pressuposto, Castro-Gómez (2005) identificou três práticas disciplinares que forjaram os cidadãos latino-americanos desde o século XIX: as constituições, os manuais de urbanidade e as gramáticas do idioma. E, nesse processo, as escolas constituem um espaço de ‘internamento’ com o objetivo de disciplinar a mente e o corpo dos indivíduos, a quais são vigiados, regulamentados e submetidos “à aquisição de conhecimentos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturais e estilos de vida que lhe permitam assumir um papel “produtivo” na sociedade” (p.89). Além disso, aponta o autor que a educação cívica, por exemplo, desempenhou o papel pedagógico de separar o “o fraque da ralé, a limpeza da sujeira, a capital das províncias, a república da colônia, a civilização da barbárie” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p.89).

### **Das bases jurídicas-educacionais à pedagogia decolonial**

Dentro do rol dos direitos constitucionais (enquanto reproduções internas dos direitos humanos) previstos na Constituição Federal de 1988, o direito à educação enquanto um direito social caracteriza-se por constituir um dever do Estado, da família e a sociedade visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua



qualificação para o trabalho. No artigo 206 da carta magna brasileira está disposto o princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas por meio de ações integradas de diferentes entes federativos que conduzam a, por exemplo, formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica do País (BRASIL, 1988).

Logo observou-se que as diretrizes do Plano Nacional de Educação – PNE, dispostas no art. 2º da Lei nº 13.005/2014, acrescentaram nas ações determinadas pelo texto constitucional a superação das desigualdades educacionais, a erradicação de todas formas de discriminação, a preocupação pela formação da cidadania, a defesa de uma gestão democrática na educação pública, a promoção cultural, o aumento da qualidade da educação, a valorização dos profissionais da educação e o respeito aos direitos humanos, como também as diversidades e à sustentabilidade socioambiental.

Apesar das diretrizes e bases encontradas na Lei nº 9.394/1996, a prática das instituições de ensino pode ir além do que elas propõem, inclusive, através do que Macedo (2012, p.70) chamou de atos de currículo. Pois, escapa a produção de ‘uma base nacional comum curricular’ a compreensão das identidades culturais que se (trans)formam enquanto atravessam a racionalidade do currículo, “obrigados a assimilar verdades e métodos de socialização/assimilação muitas vezes epistemicidas, pretensamente legítimos, porque oficialmente legitimados como formativos”, e os educadores não se constituem enquanto meros atendentes de demandas educacionais determinadas por padrões pedagógicos acrílicos.

As universidades têm a missão, numa perspectiva decolonial, de participar da formação de cidadãos e cidadãs a partir de novas formas de ação pedagógica e intercultural, ou seja, de incorporar elementos sociais, políticos e éticos que caracterizam as diversas identidades que formam a América. Deste modo, os programas de estudos e pesquisas universitárias precisam explorar horizontes culturais distintos e propiciar uma educação dialógica como prática da liberdade e ação, emanando um protagonismo para a cidadania com valores democráticos, compreendendo as desigualdades sociais e os processos sociais de inclusão-exclusão que são invisibilizados e negados pela matriz colonial do poder (MÉNDEZ-REYES, 2021).



Desta forma, a universidade assume a posição de lugar de construção de uma cidadania intercultural através de uma pedagogia decolonial, promovendo saberes numa perspectiva crítica e emancipatória que implica numa caminhada para a transformação social e para a (re)construção de uma ontologia e epistemologia que possibilite a participação de todes, desde a ‘diferença colonial’ até a formação humanística, crítica e transdisciplinar. Nesta perspectiva, a pedagogia assume um sentido de práxis produtiva e metodológica intersubjetiva que se propõe a desaprender, reaprender, pensar e atuar através da compreensão da historicidade e resistência das identidades sociais formadas a partir da colonialidade (MÉNDEZ-REYES, 2021).

Por isto que Walsh (2014) defendeu a pedagogia decolonial como um verbo, e não como um substantivo, já que está implicada nas ações estratégicas epistemológicas e metodológicas que permitam desvelar a herança colonial e edificar um mundo ‘outro’ por meio de ‘outros modos’ ou ‘outras maneiras’ (no texto original ‘modo otro’) encontrados nas fronteiras e fissuras da colonialidade (do ser, do saber, do poder).

### **POR UM RIGOR OUTRO**

Esta seção partiu da preocupação acerca do rigor da pesquisa qualitativa envolvendo a pesquisa-formação no âmbito da Etnopesquisa Contrastiva de Roberto Sidnei Macedo. E, antes de apresentar essa proposição teórico-metodológica, saliente-se que ela ancora-se em um rigor para um tipo de investigação que Galeffi (2009) chamada de pesquisa qualitativa-qualificada-desejante-decidida, preocupada com o conhecimento humano numa perspectiva gerativa e situada em sua natureza histórica e existencial, considerando a complexidade da realidade e as estruturas formadas e formantes.

Tem-se, portanto, a reconstrução de saberes assentados numa totalidade-vivente, constituindo a relação do corpo com a mente, com o interior e o exterior, o objetivo e o subjetivo, etc. Para tanto, o rigor da pesquisa qualitativa assenta-se na “atitude existencial e epistemológica do pesquisador em seu contexto de vida, segundo seus diversos níveis de constituição e de realidade”, situando as possibilidades, condições e limites da pesquisa qualitativa numa postura fenomenológica à serviço da transformação humana qualificada



(GALEFFI, 2009, p.15). Deste modo, intenta-se “esclarecer as estruturas subjacentes dos sentidos humanos em toda a sua complexidade” por meio do advento da liberdade da racionalidade onto-teo-lógica, de uma ciência aberta e radical (GALEFFI, 2009, p.17).

Partindo da fenomenologia como um “um caminho de investigação radical do que inere ao ser humano perceber, compreender e saber de si mesmo, do outro e do mundo em um fluxo ininterrupto e dialógico – fluxo transformativo” (GALEFFI, 2009, p.43), o rigor da pesquisa qualitativa proposto por Galeffi (2009, p.25) busca uma “elaboração crítica que satisfaça a requisição de uma ciência articuladora da totalidade vivente”. E, acrescentou o autor, pensar a pesquisa qualitativa como sendo formada por diversas dimensões, podendo expressá-las de maneira simples e intuitiva possibilita uma maior aceitação e postulação (GALEFFI, 2009).

Para Galeffi (2009, p.27-29), a pesquisa qualitativa pode “superar a dicotomia clássica entre sujeito e objeto, ciências da natureza e ciências do espírito” por meio de uma perspectiva transdisciplinar que se forma pela co-existência de diferentes ‘níveis’ de realidade que considera o sujeito “incluído em uma totalidade composta por pelo menos três níveis de realidade distintos e complementares: o atômico, o biológico e o psíquico”. Portanto, a pesquisa qualitativa-qualificada necessita de pesquisadores/as qualificados/as para “tornar-se válida e reconhecida em sua utilidade individual, social e ecológica”, por isto, de nada adianta “produzir pesquisa qualitativa sem que seus efeitos possam trazer modificações expressivas em seu meio de atuação” (GALEFFI, 2009, p.37).

Deste modo, os/as etnopedagogos/as crítico/as “constroem epistemologias críticas através dos seus modos relacionais de compreender a experiência humana” (MACEDO, 2009, p.114), e, para estes, “a interpretação, a compreensão e a intervenção são (...) âmbitos da complexidade, a serem trabalhos pelos *pesquisadores qualitativos engajados, implicados*” (MACEDO, 2009, p.115, grifos do autor). E conclui Macedo (2009, p.116-117):

numa hermenêutica intercristica e implicada, os autores da pesquisa possuem a responsabilidade de produzir conhecimento e transformação social numa espiral fixa, onde ação e reflexão se imbricam em movimentos partilhados, recursivos, muitas vezes imprevisíveis, orientados por uma ética da responsabilidade, da autonomia e da radicalidade democráticas na maneira de implicar conhecimento e responsabilidade humana e social.



### **A pesquisa-formação no âmbito da Etnopesquisa Contrastiva**

Para Macedo (2010, p.10, grifos do autor), a etnopesquisa é “um modo *intercrítico* de se fazer pesquisa antropológica e educacional” que considera a realidade social como “uma realidade constituída por pessoas que se relacionam por meio de práticas que recebem identificação e significado pela linguagem usada para descrevê-las, invocá-las e executá-las; daí o interesse pelas especificidades qualitativas da vida humana” (p.11-12).

Os/as etnopedagogos/as críticos/as, a partir de uma pedagogia crítica, reaprendem caminhos e, assim, despertam para observar o mundo ao redor, deste modo, “começam a ver as escolas como criações humanas com sentidos, limites e possibilidade, e não se satisfazem em perceber os indicativos do fenômeno; querem interpretá-los radicalmente, com o compromisso de fazer ciência com consciência crítica” (MACEDO, 2010, p.45). Deste modo, “educadores-etnopedagogos críticos começam a descobrir estruturas profundas, ordens tácitas que tornam o real relacional, em que eventos sabidos, mas não conhecidos, conectam-se numa totalidade complexa” (MACEDO, 2010, p.46).

Ancorando-se na etnometodologia de Garkinkel, “as práticas sociais devem ser olhadas localmente, isto é, jamais de forma descontextualizada (...) é necessário que as conheçamos de dentro” (MACEDO, 2010, p.73). E, uma das primeiras tarefas consiste em “clarificar o conteúdo de sua linguagem dissertativa e explicitar a teoria que dá feição e dinamiza seus instrumentos e os chamados “dados” de sua pesquisa, fazendo uma espécie de desnudação das inspirações que orientam suas ações de pesquisador” (MACEDO, 2010, p.81).

Em seguida, é importante salientar a necessidade “do acesso à singularidade do meio educacional e de seus atores, assim como do acesso à cotidianidade natural das situações em que se dá a prática pedagógica” por meio de uma confiança recíproca (MACEDO, 2010, p.88). E, para isto, é “necessário construir vínculos com pessoas capazes de mediar encontros, viabilizar o acesso e trabalhar os possíveis choques culturais que poderão existir nos primeiros contatos” (MACEDO, 2010, p.88).



No processo de geração dos dados, o/a pesquisador/a deverá retratar a ‘realidade’ de forma densa<sup>1</sup> e profunda, dinâmica esta articulada a pertinência do detalhe<sup>2</sup> nos estudos fenomenográficos, que implica na descrição de singularidades, identificando-as e referencializando-as. Para Macedo (2018), o caráter contrastivo se dá pela preocupação em observar relações contrastantes em estudos multicasos em um movimento relacional, sem compará-las, enquanto o caráter multirreferencial dos etnométodos nas ciências antropológicas se dá pela articulação da sociologia, da psicologia, da história, da geografia, da antropologia, da economia etc. à ação do/a pesquisador/a.

A observação participante (OP) assume o sentido de pesquisa participante e, por não partir de uma prévia ‘neutralidade’, “o envolvimento deliberado do investigador na situação da pesquisa é não só desejável, mas essencial, por ser essa forma a mais congruente com os pressupostos da OP” (MACEDO, 2010, p.97). Deste modo, o conhecimento é formado a partir da integração do/a pesquisador/a no cotidiano dos/as participantes e “a OP cultiva algumas pretensões de política científica: cultivar o desejo originado da urgência de se ter uma ciência antropológica, conectada e crítica, que seja tanto humilde quanto realista” (MACEDO, 2010, p.97).

A entrevista também é um recurso muito importante para a etnografia, pois a linguagem “revela, veicula e cria representações nas quais formas e significações estão inseridas no contexto social de sua produção e de seu uso” (MACEDO, 2010, p.103-104) e “os discursos sustentam, orientam e justificam a prática” educacional (p.104). Nesse interim, a entrevista etnográfica aberta ou semiestruturada em que o/a pesquisador/a apenas elabora uma estratégia para conduzir a técnica de produção de dados numa escuta sensível também pode ser chamada de entrevista em profundidade e pode ser distinguida em três propósitos: a) busca obter narrativas de vida ou autobiografias; b) busca acessar acontecimentos, atividades e percepções que não podem ser diretamente observadas; e c) busca ouvir grupos focais com propósitos compartilhados e específicos, mesmo que conflitantes (MACEDO,

---

<sup>1</sup> “Descrição densa” ancora-se em Geertz (1989).

<sup>2</sup> “Pertinência do detalhe” ancora-se em Lapassade (1989).



2010). Além dessas técnicas, também podem ser utilizadas análises documentais, análises de projeções, de imagens e análises de conteúdo, por exemplo.

Considerando essas premissas, Macedo (2010, p.156, grifos do autor) propôs uma ‘outra trilha formativa’ por meio da pesquisa-ação no campo formativo com um lembrete: “*educar é uma forma de cuidado esperançoso, em que rigor, compreensão e co-construção não se excluem*”. E, com o propósito de “possibilitar ao professor pensar e modificar sua prática pela pesquisa” (p.160), surgiu a noção de etnopesquisa-formação.

A etnopesquisa-formação proposta por Macedo (2009, p.117) é um tipo de “etnopesquisa-ação educacional interessada em construir conhecimento via processos formativos ou fazer pesquisa tendo a formação como um processo/dispositivo heurístico, ética e político”. No desenvolvimento desta, é necessário um constante processo de discussão coletiva, através de métodos ativos como discussões em grupos ou entrevistas em profundidade e, caso utilize-se formulários, estes devem ser abertos (MACEDO, 2010).

No que tange a validade dos dados, “é a discussão coletiva que os legitimará, é o aval comunitário vindo dos participantes observadores que os autorizará como autenticidade científica para aquela realidade a ser conhecida e transformada” (MACEDO, 2010, p.161).

## **UMA PROPOSTA ABERTA PARA A PSICOLOGIA EDUCACIONAL NO DIÁLOGO ENTRE PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E DIREITOS HUMANOS INTERCULTURAIIS**

A partir da tríade psicologia-pedagogia-educação que forma a Psicologia Educacional e os atuais propósitos deste campo em dar conta dos interesses das classes populares, subalternizadas historicamente desde o período colonial, propõe-se articulá-la a necessidade de elaboração de uma agenda emancipatória local para a produção de saberes sobre os Direitos Humanos Interculturais, por meio de pedagogias decoloniais.

Nesse sentido, deve-se considerar o contexto dos processos coloniais de formação de identidades, dos processos de ‘hierarquização’ por meio da interseccionalidade entre raça, gênero, classe, localidade, religião, sexualidade etc. e distribuição/articulação de todas as formas de trabalho, recursos e produtos disponíveis para a ação social e, em específico, a



função de sociabilidade atribuída a educação com propósito colonial de constituir processos de docilização e disciplina dos corpos.

Para tanto, com propósito de enfrentar as amarras simbólicas, as pedagogias decoloniais enquanto verbo devem dedicar a desvelar a herança colonial não só a partir dos/as violentados/as, mas também dos/as privilegiados/as, respectivamente, por esses processos: a categoria racial branca, o gênero masculino, os integrantes das 'elites', cristãs e cristãos, heterossexuais etc. Portanto, as instituições de ensino, ao aderirem a perspectiva decolonial, deve potencializar um lugar de superação das identidades subalternizadas e de construção de contextos democráticos para a prática cidadã, da criticidade e de reparação para os efeitos da herança colonial na sociedade, buscando edificar um mundo-outro.

Nesse sentido, partindo da preocupação da Psicologia Educacional em relação a formação contínua de educadores/as e do papel social das universidades, propõe-se a realização de pesquisas qualitativas engajadas nos moldes da etnopesquisa-formação contrastiva. Podendo ser aprimorado os seguintes passos e proposições.

1. A etnopesquisa-formação ancorada na Fenomenologia calcada numa epistemologia de inspiração generativa, prezando pela perspectiva da inventividade irrestrita-transgressora e por uma ética da qualidade pautada em um rigor fecundo-intercrítico-intercompreensivo;

2. Cumpre, inicialmente, desnudar as inspirações do/a pesquisador/a que irá tomar o caminho da etnopesquisa-formação, como também o respectivo lugar de fala e limitações como uma espécie de memorial, principalmente, considerando que esses conhecimentos prévios são necessários para todo o caminhar, salientando que eles não podem constituir determinações, mas apenas inspirações que podem ser transformadas durante a geração dos dados, análise e intervenção social;

3. Toma-se a identidade nesta proposta como um processo psicossocial a partir de Antonio da Costa Ciampa (1984) articulada a noção de identidade nas teorias decoloniais e de posições em Rom Harré (1999) para pensar, por exemplo, como as seguintes identidades/posições/papéis sociais se articulam na prática docente: professores/as brancos/as, cristãos ou não-cristãos, indígenas, negros/as, efetivos/as ou contratados/as,



heterossexuais, homoafetivos/as ou assexuais, em contexto urbano ou rural, de instituições públicas ou particulares, etc.

4. No que tange o aspecto formativo da etnopesquisa-formação, considerando a necessidade de protagonismo em relação aos participantes da pesquisa (atores e atrizes escolares, são eles/elas: professores/as, estudantes, gestão administrativa e demais servidores/as e funcionários/as essenciais à prestação do serviço educacional), convém identificar, a partir da observação participante, os problemas sociais envolvendo as identidades e processos coloniais (imbricados num diálogo sobre os Direitos Humanos) enfrentados na dinâmica escolar e, assim, repensar processos formativos que contribuam para a superação dos problemas identificados;

5. Esses processos formativos precisam ser calcados em pedagogias decoloniais ou interculturais de desvelamento dos processos coloniais e possibilitar a (re)formulação das interações sociais, políticas educacionais e práticas pedagógicas buscando a superação das práticas educativas que levem a docilização dos corpos (FOUCAULT, 2013) e naturalização de violências epistêmicas, psicológicas e físicas;

6. Sugere-se a utilização de artefatos-formativos, ou seja, textos, músicas, notícias, reportagens, documentários, etc. relacionados aos problemas discutidos para que as dinâmicas sejam potencializadas com contextos locais e artísticos. Como também que os recursos tecnológicos sejam plurais e acessíveis ao cotidiano escolar;

7. No que tange ao aspecto investigativo, além da observação participante, considerando o aporte teórico-metodológico da etnopesquisa-formação, pode ser articulado/aprimorado o seguinte delineamento:

Quadro 1 – Relação entre questões, métodos e objetivos

<b>Questões de pesquisa</b>	<b>Métodos etnográficos</b>	<b>Objetivos</b>
[Exemplo X] Como os/as educadores/as representam a (in)efetividade dos Direitos Humanos no contexto escolar?	a) Gravar as formações com educadores/as; b) Realizar grupos focais e/ou entre-vistas orientadas por 'tópicos-guia';	Compreender discursos, identidades, narrativas, representações discursivas de relações sociais e da ação social a partir da prática docente, na relação



[Exemplo Y] Como os/as educadores/as representam o processo psicossocial da branquitude no contexto escolar?	c) Observação participante, notas de campo, participação no cotidiano escolar e em culminâncias de projetos que dialoguem com os objetos de estudo.	educador/a-educando/a e na interação escolar.
--	---	---

Fonte: Elaborada pelos autores (2023).

8. Durante as entre-vistas e grupos focais, o/a pesquisador/a deve-se portar numa escuta sensível, prezando pela profundidade na geração dos dados, podendo utilizar tópicos-guias em técnicas abertas ou semi-estruturadas;

9. Considerando o caráter recursivo e flexível da Etnopesquisa-formação, as categorias analíticas podem ser redefinidas durante/após a geração dos dados;

10. Prezando pela pertinência do detalhe, da profunda e densa descrição, requer-se a identificação de singularidades através do técnica contrastiva nos registros e transcrições (trans)formativos tanto do/a pesquisador/a, quanto dos/as participantes. Após a densa descrição, deve-se passar para a interpretação e, por fim, para a compreensão, valendo-se de técnicas e aportes multirreferenciais. Por fim, triangulando os dados gerados com as lentes teóricas, de modo contextual e relacional, com o objetivo de compreender compreensões, contrastando sentidos e significados trans-singulares, como um mosaico, o/a pesquisador/a poderá com-versar intercriticamente e produzir as conclusões e heurísticas possíveis.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dessa abordagem teórico-metodológica afirmar que as dinâmicas formativas e de geração/análise dos dados são apresentadas como necessidades que surgem a partir da experiência e a presente proposta faz-se de maneira prévia a geração/produção dos dados. Logo, tal proposta possui limitações no que tange a necessidade de ser 'testada' e, a partir da experiência de trabalhos futuros, poderá ser avaliada de forma efetiva.

Assim, declara-se que o objetivo desta proposta teórica-metodológica para pesquisas qualitativas engajadas socialmente foi alcançado parcialmente, já que necessita de validação por pares e pela experiência de estudos futuros em campo, considerando que é uma proposta essencialmente sustentada numa construção coletiva e engajada dos participantes. Contudo,



tal construção prévia, que não é determinante do caminhar da pesquisa, configura-se desde as bases como aberta e disposta a se (re)definir e, antes de ser levada a campo, pode ser aprimorada por meio da experiência de outros/as pesquisadores/as.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 2, p. 469-475, dez. 2008.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da 'invenção do outro'. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.
- CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: LANE, S. T. M; CODO, Wanderlei. **Psicologia social: o homem em movimento**. 8° ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.) **O planejamento da pesquisa qualitativa. Teorias e abordagens**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 1.ed. Lisboa: Editora Actual, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 71.ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.
- FREIRE, Phablo; SANTOS, Pedro Henrique Alves. Pesquisa jurídica empírica e análise retórica: possibilidade de produção de saberes decoloniais e elaboração dos direitos humanos interculturais. In: CHIARABA, H; OLIVEIRA, H; LOPES, L. F; CUNHA, A. **ALTOS ESTUDOS JURÍDICOS: O DIREITO EM NOSSO TEMPO - COLEÇÃO MEMÓRIAS DA SEMANA DE ALTOS ESTUDOS EM DIREITO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**. Salvador: Editora Max Limonad, 2021.
- FREIRE, Phablo; TEIXEIRA, Thiago. **Ética, Laicidade e Alteridade: desafios contemporâneos para os Direitos Humanos**. 1.ed. Belo Horizonte: Editora Senso, 2019.
- GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- GARFINKEL, Harold. **Studies in ethnomethodologie**. New Jersey: Printice Hall, 1976.



GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GREENWOOD, Davydd J.; LEVIN, Morten. Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação. *In*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.) **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Teorias e abordagens. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HARRÉ, Rom; LANGENHOVE, Luk van. **Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action**. Oxford: Blackwell Publishers Ltd, 1999.

LAPASSADE, Georges. **Grupos, organizações e instituições**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

MACEDO, Roberto Sidnei. ATOS DE CURRÍCULO E FORMAÇÃO: O PRÍNCIPE PROVOCADO. **Revista Teias**, [S.l.], v. 13, n. 27, p. 8 pgs., abr. 2012. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24252/17231>. Acesso em: 08 mai. 2023.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. Outras luzes: um rigor intercítico para uma etnopesquisa política. *In*: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisa contrastiva e estudos multicaseos: da crítica à razão comparativa ao método contrastivo em ciências sociais e educação**. Salvador: EDUFBA, 2018.

MÉNDEZ-REYES, Johan. **La pedagogia decolonial y los desafíos de la colonialidade del saber**. Cuenca-Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana, 2021.

MIGNOLO, Walter. **COLONIALIDADE: O lado mais escuro da modernidade**. Tradução por: Marco Oliveira. RBCS, v. 32, n. 94, p. 1-17, junho/2017.

MIGNOLO, Walter. Desafios Decoloniais Hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

QUIJANO, Aníbal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires, 2005. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod\\_resource/content/1/colonialidade\\_do\\_saber\\_eurocentrismo\\_ciencias\\_sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf). Acesso em: 20 set. 2022.



SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para descolonizar occidente:** más allá del pensamiento abismal. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Almedina, 2009.

WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Revista Entramados: educación y sociedad**, Universidad Nacional de Mar del Plata, v. 1, n. 1, p. 17-31, 2014.