

PRÁXIS EDUCOMUNICATIVA DECOLONIAL E DECOLONIZADORA: ALGUMAS ABORDAGENS METODOLÓGICAS POSSÍVEIS

DECOLONIAL AND DECOLONIZING EDUCOMMUNICATIVE PRAXIS:
SOME POSSIBLE METHODOLOGICAL APPROACHES

PRAXIS EDUCOMUNICATIVA DECOLONIAL Y DECOLONIZADORA:
ALGUNAS ABORDAJES METODOLÓGICAS POSIBLES

Paola Prandini

■ Doutora e Mestra em Ciências da Comunicação, com especialização em Gestão da Comunicação, pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (USP) e licenciada em Jornalismo, pela Faculdade Cásper Líbero, no Brasil. Durante o doutoramento, foi Pesquisadora-Visitante da Universidade Eduardo Mondlane, em Moçambique, e da University of the Witwatersrand, na África do Sul.

■ *Doctora y Magíster en Ciencias de la Comunicación, con especialización en Gestión de la Comunicación, por la Facultad de Comunicación y Artes de la Universidad de São Paulo (USP) y licenciada en Periodismo, por la Facultad Cásper Líbero, en Brasil. Durante su doctorado, fue Investigadora Visitante en la Universidad Eduardo Mondlane, en Mozambique, y en la Universidad de Witwatersrand, en Sudáfrica.*

■ E-mail: paprandini@gmail.com

376



RESUMO

Este artigo tem o objetivo de compartilhar reflexões em torno da metodologia utilizada em minha tese de doutorado, defendida no PPGCom-USP. Para isso, apontarei discussões epistemológicas e práticas acerca do que nomeio 'práxis educacional decolonial e decolonizadora'. O estudo se propôs a discorrer, criticamente, sobre a presença da branquitude e das colonialidades em narrativas de educadoras e de educadores que lecionam em escolas públicas de ensino básico em Joanesburgo (África do Sul), Maputo (Moçambique) e São Paulo (Brasil). Também foram realizadas análises de discurso e de temas e seus procedimentos são apresentados no texto.

PALAVRAS-CHAVE: DIÁLOGO; METODOLOGIA ENGAJADA; ANÁLISE DE DISCURSO; EDUCOMUNICAÇÃO.

ABSTRACT

This article aims to share reflections on the methodology used in my doctoral thesis, defended at PPGCom-USP. To this end, I will point out epistemological and practical discussions about what I call 'decolonial and decolonizing educational praxis'. The study proposed to discuss, critically, the presence of whiteness and colonialities in narratives of educators who teach in public primary schools in Johannesburg (South Africa), Maputo (Mozambique) and São Paulo (Brazil). Discourse and theme analyzes were also carried out and their procedures are presented in the text.

KEY WORDS: DIALOGUE; ENGAGED METHODOLOGY; DISCOURSE ANALYSIS; EDUCOMMUNICATION.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo compartir reflexiones sobre la metodología utilizada en mi tesis doctoral, defendida en el PPGCom-USP. Para ello, señalaré discusiones epistemológicas y prácticas sobre lo que llamo 'práxis educacional decolonial y decolonizadora'. El estudio propuso discutir, críticamente, la presencia de blancura y colonialidades en las narrativas de educadores que enseñan en escuelas primarias públicas en Johannesburgo (Sudáfrica), Maputo (Mozambique) y São Paulo (Brasil). También se realizaron análisis del discurso y del tema y sus procedimientos se presentan en el texto.

PALABRAS CLAVE: DIÁLOGO; METODOLOGÍA ENGAJADA; ANÁLISIS DE DISCURSO; EDUCOMUNICACIÓN.



Introdução

Rubem Alves, educador, teólogo e intelectual brasileiro, no texto intitulado “Escutatória”¹, em que parafraseia Alberto Caiero, heterônimo do escritor português Fernando Pessoa, afirma: “Não é o bastante ter ouvidos para ouvir o que é dito; é preciso também que haja silêncio dentro da alma”. Inspirada por essa reflexão, sinto que, em vários momentos do meu processo de escrita e de investigação, esse silêncio acompanha-me. São diversas as vezes em que me vejo em silêncio, neste ofício da pesquisa e da escrita: tanto para ler livros, artigos e/ou transcrições de entrevistas obtidas em pesquisas de campo; quanto para ouvir as gravações dessas mesmas entrevistas - durante as quais também me mantenho silenciosa a maior parte do tempo, apenas recorrendo a breves comentários e às perguntas que faço enquanto as realizo -; ou ainda para refletir sobre como as epistemologias e os diferentes saberes com os quais entro em contato podem servir de base para minhas reflexões.

Ouvir, mais do que falar, é minha busca contínua, apesar dos já recorrentes lampejos pela oralidade ativa que carrego, talvez pela representatividade de jornalista e educadora que sou. Por esse motivo, durante a minha trajetória acadêmica (incluindo a tese de doutorado na qual baseio este artigo²), procuro promover espaços de encontros, que propiciem diálogos e que, acima de tudo, garantam que minha escuta seja a mais sensível e apurada possível.

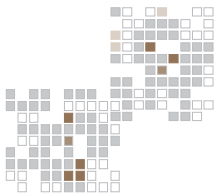
1 A íntegra do texto de Rubem Alves pode ser lida no link a seguir: https://www.inf.ufpr.br/urban/2019-1_205_e_220/205e220_Ler_ver_para_complementar/RubemAlves_Escutat%C3%B3ria.pdf.

2 A tese completa, intitulada “Conexão Atlântica: branquitude, decolonialidade e educação em discursos de docentes de Joanesburgo, de Maputo e de São Paulo” pode ser acessada por meio do seguinte link: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27164/tde-08062022-110935/pt-br.php>.

Neste caso, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes, literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN, 2011, p. 271).

Enquanto pesquisadora e educadora, meu ponto de partida é o da interface entre a comunicação e a educação. É também essa perspectiva que utilizei para empreender uma análise de discursos e de temas a partir de uma abordagem educacional decolonial e decolonizadora, durante a pesquisa de doutorado que realizei. Compreendo a educação e a comunicação como áreas interseccionadas, uma vez que a comunicação é um campo que permite reler questões tradicionais das sociedades conforme as mudanças culturais e a evolução tecnológica vigentes, do mesmo que a educação também agrega saberes e questionamentos essenciais para a leitura do mundo (FREIRE, 1982).

O campo científico da comunicação, por exemplo, pode vir a definir-se mais claramente como um dispositivo de releitura das questões tradicionais da sociedade à luz das mutações culturais ensejadas pelas tecnologias da informação e da comunicação, sem as tradicionais barreiras entre as antigas ‘disciplinas’, mas também entre a redescoberta científica e a criação de natureza artística,



com todos os seus recursos imaginativos, dos quais não se excluem as metáforas (SODRÉ, 2014, p. 157).

Com ou sem a mediação das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), processos que se valem da comunicação e da educação estão imersos nas culturas e podem colaborar para diferentes leituras sobre e no mundo. “Comunicar com o outro é reconhecê-lo como sujeito, portanto, estar mais ou menos obrigado a ter-lhe alguma estima” (WOLTON, 2006, p. 111). Exatamente por isso, Wolton (2006) também ressalta, nesta mesma obra: 1. a “obrigação da interdisciplinaridade” (p. 50); 2. a necessidade da comunicação realizar a “passagem da transmissão para a mediação” (p. 141); e 3. o entendimento de que comunicar (e eu ampliaria para “educar”) é entrar em uma problemática do outro” (p. 220).

Nesse sentido, qualquer ato de comunicação prevê a necessidade de interrelacionar ou se transmutar com outras áreas do conhecimento (como, por exemplo, a educação), para que haja a possibilidade de não apenas haver transmissão de ideias, valores, sentimentos, etc., mas para que ocorra uma mediação minimamente agregadora, respeitosa, a partir de uma escuta ativa e sensível e de falas responsivas que comunguem dos mesmos princípios, uma vez que quem se comunica adentra, simbolicamente, no/a sujeito/a com quem está a se comunicar.

Falar em comunicação é também falar em educação. Trata-se de uma simbiose. “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 2013, p. 59). Por

esse motivo, a abordagem educacional decolonial e decolonizadora, aqui proposta, prevê que quaisquer trocas comunicativas, educativas, ou ainda educacionais, aconteçam com base no encontro que só é possibilitado quando existe diálogo, quando existe dialogicidade (FREIRE, 2013).

Ressalto, ainda, que não à toa utilizo os adjetivos “decolonial” e “decolonizadora” após o termo “educacional”. Isso acontece porque comungo dos pensamentos de intelectuais em África que identificam no uso exclusivo da palavra “decolonial” um unilateralismo em relação às leituras e às análises realizadas por acadêmicos/as latinoamericanos/as e que acabam por não abranger especificidades dos países do continente africano, que também passaram por processos de colonização europeia, mas em formatos diferentes dos territórios presentes na América Latina e, em razão disso, acabam por fazer reflexões que, por vezes, divergem daquelas realizadas no campo da decolonialidade apenas (NDLOVU-GATSHENI, 2018). Por isso, por uma escolha ideológica e política, faço uso de ambas as nomenclaturas, uma vez que as vejo enquanto complementares, da mesma forma que, para mim, não há práxis educacional que possa ser realizada sem as cosmovisões e os princípios da decolonialidade e da decolonização. O agir e o refletir educacionais prescindem de olhares e de práticas que combatam o legado colonial (e sua supervalorização) ainda vigente nas sociedades contemporâneas globais.

Práxis educacional decolonial e decolonizadora: o papel do diálogo

Partindo do pressuposto de que não há discursos sem signos e estes, por sua vez, são



demarcados e determinados socialmente, com base nas condições em que se encontram os/as interlocutores/as e o meio em que estão inseridos/as, os discursos - quando em uma atmosfera que propicia o diálogo decolonial e decolonizador - são potentes artifícios para transformar uma realidade ainda imersa nas colonialidades.

Os discursos não são passivos, pelo contrário, são agentes na co-construção do mundo. “A enunciação enquanto tal é um puro produto de interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística” (BAKHTIN, 2002, p. 121). O que expressamos é fruto da realidade em que nos inserimos. Se fazemos parte de uma sociedade em que as lógicas coloniais são ainda preponderantes, a chance de reproduzirmos comportamentos e ideias também coloniais é muito alta. Por isso, em países como o Brasil, a África do Sul ou Moçambique (territórios onde desenvolvi minha pesquisa de doutorado), é notória a presença de discursos contemporâneos que remontam aos tempos do colono. Exemplo disso é a ainda recorrente inserção de componentes eurocentrados como base para os currículos vigentes na educação pública e privada desses países.

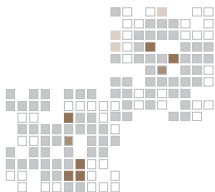
Por isso, quando há a possibilidade de se valer de uma práxis educacional decolonial e decolonizadora, como parte da grade curricular ou mesmo fora dela (afinal, educação se faz em qualquer espaço e a todo o tempo), os ganhos para o estabelecimento de um processo de transformação social condizente com os interesses e as realidades presentes nas sociedades contemporâneas globais são muitos. Uma vez

que o mundo é composto por sociedades pós-coloniais, que tem apresentado alguns avanços em prol de vidas mais dignas e justas, o chamado decolonial e decolonizador que apresento é resultado da cosmovisão que carrego, em comum acordo com os valores e os princípios que a práxis educacional convida-me a desempenhar.

Todavia, apenas os discursos, as teorias ou a pesquisa acadêmica, por si só, não farão com que possamos (re)construir o planeta. Só há planeta se há humanidade. Para isso, é preciso de gente. Gente comprometida em fazer de suas vidas parte do processo de mudanças. Do mesmo modo, só há práxis se há pessoas que buscam, desde os lugares que ocupam, problematizar e agir em prol da manutenção das vidas, sejam elas quais forem. Daí a emergência e a essencialidade da promoção de diálogos.

De acordo com a filosofia aymara, “*necesariamente debemos siempre comunicarnos unos a otros para tomar decisiones*” (BASPINEIRO, 2023, p. 40). Essa comunicação, ainda segundo Baspineiro (2023), deve ser realizada de modo a garantir que haja trocas de discursos e que a prática social seja determinada por meio diálogo, a fim de propiciar compromissos e entendimentos a partir de atos humanizadores, em que a comunicação se faz também a partir do coração.

O diálogo, quando estabelecido entre duas ou mais pessoas, de culturas ou de nacionalidades diferentes, em ambientes também diversos, influencia quem fala e quem escuta. Esse encontro é baseado nas bagagens que cada sujeito/a participante do diálogo carrega consigo mesmo/a. Portanto, não há a busca pela verdade quando se dialoga. O que se tem é a possibilidade de conhecer uma versão sobre a verdade que aquelas



pessoas que estão em diálogo decidem apresentar sobre si mesmas e para quem se dirigem, quando falam. Da mesma forma, quem escuta também faz interpretações baseadas nas experiências e saberes que fazem parte de suas subjetividades.

Em outras palavras: essa visão monossêmica do mundo, como se fosse possível que os fatos relatados só tivessem uma interpretação, um sentido, é bastante equivocada. Esse conhecimento do mundo resulta da seleção dos fatos a serem divulgados e do ponto de vista sobre eles, explícita ou implícita no relato, o qual chegou até nós depois de passar por um sem número de mediações insista-se que essa seleção se inicia na opção por relatar determinado fato em detrimento de todos os outros fatos acontecidos (BACCEGA, 2012, p. 134).

Desse modo, a enunciação é carregada de valores relacionados a quem fala, a quem ouve e aos contextos social, político, cultural e histórico em que o encontro dialógico se dá. “O presente tem aqui um valor “dêitico”, ou seja, só pode ser interpretado em relação à situação de enunciação específica na qual se inscreve” (MAINGUINEAU, 2004, p. 24). Como consequência, os sentidos atribuídos aos enunciados que compõem o diálogo podem ser múltiplos e estão diretamente ligados ao poder atribuído a quem fala e a quem escuta.

O sentido não pode ser conceituado fora do campo de disputa das relações de poder. Elas são a maneira em que o discurso é articulado ao poder, e isso é um modo total e radicalmente diferente de tentar conceituar a relação entre o campo regional da comunicação e as relações

sociais, culturais, econômicas e políticas das formações sociais nas quais elas operam (HALL, 2016, p. 42).

Se partimos do pressuposto de que “comunicar é conviver” (WOLTON, 2011, p. 89), podemos passar a entender a práxis educacional e decolonizadora enquanto possibilidade do encontro para a promoção do diálogo. É por meio dele que ideias, emoções, gestos, conhecimentos, afetos e palavras se encontram. Palavras que podem ser “tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 2002, p. 41). Por esse motivo, não podemos nos valer da ingenuidade e acreditarmos que o diálogo seja sempre linear ou organizado. Até porque a dialogicidade pode ser vista em uma roda de conversa, em que o poder da fala e da escuta está em toda e qualquer pessoa que compõe a roda. “E é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se)significam” (ORLANDI, 1999, p. 36).

A partir dessa perspectiva ampla e complexa é que é co-construída uma rede de discursos (por quem interage discursivamente) - socialmente determinada - quando um diálogo é estabelecido. Configura-se uma rede que não precisa, necessariamente ter (e, em geral, realmente não tem), um começo, meio e fim. A dialogicidade (FREIRE, 2013) pressupõe a circularidade, em que ciclos discursivos são pautados nesses encontros dialógicos e são eles que nos permitem decodificar o mundo em que habitamos e, quiçá, transformá-los, coletivamente, para melhor.



Percursos de uma metodologia engajada

Os encontros dialógicos foram os protagonistas da pesquisa na qual minha tese de doutorado se assenta. Eles foram fundamentais para que as hipóteses que trazia comigo pudessem ser investigadas, do mesmo modo que o processo de escrita (com base em muita escuta ativa e sensível) fosse bem-sucedido. Talvez também pela essencialidade da dialogicidade, do início ao fim dos quatro anos em que me dediquei ao doutoramento, que a metodologia empregada foi considerada - por mim e pela banca de defesa - como engajada. Ou seja, os procedimentos metodológicos que desempenhei partiram do princípio de que o engajamento intelectual e político eram cruciais para que os resultados analíticos e propositivos da investigação viessem à tona.

Tratou-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, uma “(...) investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2005, p. 32). O intuito central foi o de conduzir a coleta e a análise dos dados obtidos, por meio de entrevistas em profundidade. Tais entrevistas, de acordo com a abordagem comunicativa realizada, foram nomeadas por mim como “diálogos”. Além da gravação dessas conversas, também mantive um diário de pesquisa especialmente criado para esses momentos de troca, a fim de que eu pudesse também levar em conta minhas anotações e percepções dos diálogos, enquanto partes essenciais para a análise de discursos das(os) docentes. Para tanto, foram selecionados trechos dos encontros presenciais realizados, dando destaque às respostas que mais

evocavam reflexões críticas e epistemológicas que pudessem estar direta ou transversalmente conectadas principalmente com as categorias de branquitude que elenquei para o estudo, bem como as percepções sobre a referida práxis educacional decolonial e decolonizadora nas cidades em que pesquisei.

Foram diferentes estratégias metodológicas utilizadas durante a pesquisa de campo (realizada, igualmente, nos três países que compuseram a investigação): uso de filmes, questionários online, produções autorais comunicativas e diálogos presenciais pautados em um guia de perguntas-chave. Notoriamente, cada um desses componentes proporcionaram-me diferentes possibilidades de leituras e de interpretações, tanto de minha parte - enquanto pesquisadora - quanto das/os docentes que aceitaram participar do campo, enquanto dialogantes da investigação.

Diversos foram os discursos produzidos e também diversas foram as maneiras com as quais busquei alcançar as dimensões de cada uma das contribuições obtidas, sempre com a meta de não perder o enfoque da pesquisa que, por sua vez, resumia-se em: analisar, por meio das narrativas de educadores/as, como a práxis comunicativa poderia colaborar para o combate à branquitude e às colonialidades na educação pública de Joanesburgo (África do Sul), de Maputo (Moçambique) e de São Paulo (Brasil).

Vários poderiam ter sido os caminhos por mim utilizados, mas, finalmente, optei pela análise crítica de seus discursos e de temas principais que se apresentaram como *corpora* da pesquisa, a fim de gerar um recorte possível - e jamais único - para a interpretação dos dados coletados durante a pesquisa de campo. Já que não há uma receita pronta para os *modus operandi* praticados



por quem analisa discursos, o que propus foi uma trajetória de análise que pudesse ser respeitosa, coerente, democrática, pluriversal e que potencialmente contribuísse para a melhoria da educação pública.

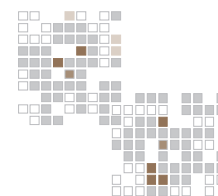
Salienta-se que, para a mencionada pesquisa, considerei a noção de amostra. Como parte do construto metodológico, amostras são usadas em pesquisas empíricas de estrutura convencional em que o/a pesquisador/a está impossibilitado/a de estudar toda a sua população e decide retirar dela uma amostra bem definida (PIRES, 2008). Quando a pesquisa é bem conduzida, o/a analista pode realizar generalizações empíricas e teóricas. Isto quer dizer que a pesquisa ultrapassa os limites da descrição aplicada unicamente à população da qual foi definida a amostra. Nesse sentido, os resultados se tornam mais que hipóteses *a priori*, é produzido conhecimento teórico, empiricamente fundamentado, e passível de ser aplicado noutro universo de análise. Contudo, ressalto que, quando se pressupõe a pertinência dos resultados em outro lugar, a base empírica desses esclarecimentos ou reflexões se torna menos potente. Há um ganho no plano heurístico, no potencial criador de novos problemas de pesquisa, mas perde-se no plano das nuances empíricas, na precisão de detalhes.

Para melhor compreensão das etapas da pesquisa de campo da tese – uma vez que considero ser este o “coração” da pesquisa empreendida, descrevo, a seguir, em ordem cronológica (ressaltando que há ações que aconteceram em paralelo, a depender da necessidade do campo), as atividades realizadas:

1. Definição das(os) docentes participantes da pesquisa, com base no perfil que apresentavam, sendo, obrigatoriamente, profissionais de corpos

docentes de escolas de educação formal públicas e de comunidades escolares diversas, em termos de cor/raça e de gênero, tanto por parte da composição dos corpos docentes quanto de discentes das unidades escolares em que atuavam. Para esta etapa, foi divulgado um questionário on-line, que serviu para coletar informações sobre as razões e/ou as motivações que as pessoas tinham para participar da pesquisa, além de dados de identificação como nome, cidade de residência, faixa etária, ocupação, escolaridade, nacionalidade, disponibilidade para diálogo, bem como condições técnicas para o mesmo, etc. Ressalta-se que, após o retorno obtido por meio desses questionários on-line, ficou nítida a necessidade de realização de encontros presenciais, de curta duração e, sempre que possível, realizados uma única vez, visto que as pessoas não possuíam, no caso de Moçambique e da África do Sul, condições suficientes para estarem on-line e também acumulavam muitas tarefas em seus cotidianos (este último ponto também se percebeu no Brasil);

2. Para incetivar os diálogos, foi apresentada, para posterior discussão, a seleção dos filmes, realizada por mim, a fim de suscitar uma conversação mediante as eventuais inspirações permitidas pelos filmes, para que eu, sendo mediadora, pudesse manter uma postura de escuta sensível e de observação ativa durante os encontros, a fim de promover um espaço de construção de sentidos colaborativo e dialógico. Esta estratégia metodológica possibilitou a criação de uma ponte entre pesquisadora e participantes da pesquisa, com diferentes formas de trocas e de resultados. Ainda que não tivéssemos as mesmas nacionalidades, pertencas étnico-raciais, identidades de gênero e/ou faixas



etárias, os filmes foram utilizados para estabelecer essas nossas primeiras conexões afetivo-visuais, já fazendo pontes entre os países pesquisados, uma vez que os filmes selecionados advinham daqueles territórios;

3. Dessa maneira, os diálogos foram realizados, individual e presencialmente, em locais públicos e ao ar livre, visto as necessidades de precaução impostas pela pandemia de Covid-19 que já arrefecia, à época. Os diálogos buscaram tratar das questões presentes na pesquisa e estabelecer os vínculos necessários para as trocas potenciais advindas dos encontros. Para tanto, foi utilizado um guia com perguntas abertas que serviram como base para as trocas, os vínculos e os conhecimentos em torno dos currículos que vêm sendo colocados em prática nas escolas das três cidades pesquisadas.

4. Após estes encontros, como um convite a uma espécie de atividade de aprofundamento da conversa realizada, foi solicitado às e aos participantes que criassem uma peça educacional (em formato de texto, áudio, música, desenho, vídeo, etc.), acerca das discussões de branquitude e colonialidades nos currículos e sobre como princípios educacionais poderiam colaborar para a diminuição da presença dessas ideologias nas escolas. Estas peças também apoiaram a análise posterior à coleta de dados, no entanto não eram obrigatórias;

5. Após os encontros presenciais, enviei um novo questionário on-line para que as/os participantes pudessem realizar uma autoavaliação do processo;

6. Após a devolutiva destes questionários on-line, iniciei a análise dos materiais coletados, a fim de desenhar um processo de análise de discursos com base nos temas que selecionei,

provenientes da pesquisa de campo em si, considerando uma abordagem educacional sobre as categorias de branquitude que elenquei ao longo do trabalho, bem como sobre a práxis educacional decolonial e decolonizadora enquanto estratégia para o estabelecimento de processos educativos em prol da equidade étnico-racial nas escolas dos países pesquisados;

7. Com base na coleta dos dados - a partir da realidade educacional de cada um dos territórios -, foi empreendida a análise de temas presentes nas narrativas e nas peças educacionais coletadas, para compreensão das formas e das eventuais contribuições da branquitude e das colonialidades enquanto construtos sócio-históricos que podem desmobilizar a educação decolonial e decolonizadora em sociedades interraciais como as da referida pesquisa.

Ressalto que pude contar com a participação de uma diversidade - dentre marcadores de classe, gênero, raça, experiência na docência e nacionalidade - bastante relevante e representativa para o estudo. Em cada um dos países que integraram a pesquisa, dialoguei com docentes, todos e todas advindos de classes sociais médias e que, com base em suas cosmovisões e experiências de vida, contribuíram em demasia para o trabalho. Na África do Sul, primeiro país em que realizei o processo da pesquisa de campo, dialoguei com cinco educadores/as nascidos/as naquele país, sendo:

- F.Talk e Paulista: dois homens, com cerca de 5 a 10 anos de docência, autodeclarados cisgêneros e negros (Black, de acordo com a categorização sul-africana);
- Melissa: mulher, com menos de cinco anos de docência, autodeclarada cisgênera,



lésbica e mestiça (Coloured);

- Ella: mulher, com cerca de 5 a 10 anos de docência, autodeclarada cisgênera, heterossexual e branca (White);
- Clegg: homem, com mais de 20 anos de docência, autodeclarado cisgênero e indiano (Indian).
- Já em Moçambique, conversei com quatro docentes nascidos no país:
- Dzovo: homem, com mais de 10 anos de docência, autodeclarado cisgênero e negro;
- Mufuki, NBila e Teface: três mulheres, com experiência docente variando entre 5 a 20 anos, autodeclaradas cisgêneras e negras.

Infelizmente, não pude encontrar educadores/as brancos/as ou indianos/as que atuassem no sistema público de ensino de Maputo, para que pudesse convidar a participar do processo da pesquisa de campo local.

No Brasil, dialoguei com quatro educadores/as, de nacionalidade brasileira e que atuam tanto em escolas municipais quanto estaduais de São Paulo, como consta a seguir:

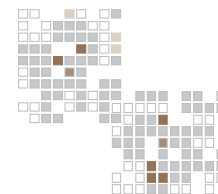
- Raimundo: homem, com mais de 10 anos de docência, autodeclarado cisgênero e branco;
- Sayuri: mulher, com mais de 30 anos de docência, autodeclarada cisgênera e amarela;
- Tássia: mulher, com mais de 15 anos de docência, autodeclarada transgênera e negra;
- Tupã: homem, com menos de cinco anos de docência, autodeclarado cisgênero e indígena.

Por fim, busquei compor o rol de ações dos percursos da pesquisa de campo a partir das limitações (minhas e do mundo, afinal ela foi inteiramente desenvolvida durante a pandemia do Covid-19) impostas, bem como movida pelo desejo de poder contribuir, de fato, para reflexões e agires que pudessem vir a contribuir para uma educação antirracista e, por isso, talvez seja “acusada” de apresentar uma tese militante ou panfletária - o que por mim foi e seguirá sendo compreendido de modo elogioso e como sinalização de que estou no caminho que almejo desenhar para a trajetória acadêmica que percorro, já que sei que não estou sozinha nesse processo.

Considerações finais

A pesquisa de doutoramento sobre a qual se baseia este artigo foi defendida em maio de 2022, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Cristina Palma Mungioli, para quem direciono meus sinceros agradecimentos pelo apoio dispensado.

Ressalto, ainda, que a tese contou com um vasto acervo de referenciais bibliográficos originários de diferentes países do globo, com especial destaque para intelectuais oriundos ou que realizaram pesquisa, de forma ativa e presencial, em nações de África e da América Latina. A razão pela qual essa seleção foi realizada é política e diz respeito à urgente necessidade de de(s)colonizarmos a academia da qual faço parte. A promoção e o acesso a epistemologias não-eurocentradas é possível, basta haver comprometimento e recursos para isso. Inclusive, acerca deste último aspecto, saliento que todo o meu doutorado foi financiado pelo Conselho



Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no entanto, apesar de ter vivido fora do Brasil para a realização da pesquisa de campo, auto-financei esta etapa, já que não obtive apoio financeiro para viabilização de um doutorado-sanduíche oficialmente.

Por fim, espero que os caminhos que escolhi possam inspirar novas e transformadoras

investigações, dentro e fora dos países onde desenvolvi meu estudo. Minha intenção é colaborar para o estabelecimento de outros mundos possíveis, em consonância com as emergências e as necessidades locais, em comunhão com as cosmogonias e os princípios e valores africanos, afrodescendentes e ameríndios.

Referências

- BACCEGA, M. A. A construção do “real” e do “ficcional”. In: FÍGARO, R. (org.). *Comunicação e Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2012.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec Annablume, 2002.
- BAKHTIN, M. e VOLÓCHINOV, V. *Palavra própria e a palavra outra na sintaxe da enunciação*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011.
- BASPINEIRO, A. C. Whipala: comunicación fluyendo con el viento. In: *ALAIC - Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*. V. 22, N. 42, jan./abr. 2023. Disponível em: <http://revista.pubalaic.org/index.php/alaic/article/view/998/917>. Acesso em: 13 nov. 2023.
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler – em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1982.
- HALL, S. A ideologia e a teoria da comunicação. In: *Revista MATRIZES*, vol. 10; n. 3; p. 33-46, set./dez. 2016.
- MAINGUINEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- NDLOVU-GATSHENI, S. J. *Epistemic freedom in Africa: deprovincialization and decolonization*. New York: Routledge, 2018.
- ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- PIRES, A. P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, J. et al. (Org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, p. 154-211, 2008.
- PRANDINI, P. D. *Conexão Atlântica: branquitude, decolonialidades e educomunicação em discursos de docentes de Joanesburgo, de Maputo e de São Paulo*. 2022. 311 p. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.
- SODRÉ, M. *A ciência do comum: notas para o método comunicacional*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- WOLTON, D. *Informar não é comunicar*. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- WOLTON, D. *É preciso salvar a comunicação*. São Paulo: Paulus, 2006.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Artigo enviado em 20/11/2023 e aceito em 15/12/2023.