

INTEREPISTEMOLOGICIDADE, PELA DECOLONIALIDADE DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO PARA A EDUCAÇÃO

Luis Eduardo Torres Bedoya ¹

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo debater o conceito interepistemologicidade, como contribuição teórica e prática aos desafios que exige a decolonialidade do conhecimento científico para a educação, como tarefa histórica e política que deve sulevar a formação docente em América Latina. A partir de uma pesquisa bibliográfica crítica, em base a produção acadêmica dos pensadores insurgentes do Sul Global Anibal Quijano, Enrique Dussel, Catherine Walsh, Rafael Bautista Segales, Molefi Assante, Ailton Krenak, Paulo Freire, e dos pensadores ocidentais autocríticos da modernidade Boaventura dos Santos, Edgard Morin, Zygmunt Bauman, Immanuel Wallerstein resgata-se para a educação perspectivas epistemológicas que desde diversos lugares sociais e de cultura e de cosmovisões, não só colocam em questão a pretensão absolutista da epistemologia da ciência moderna eurocentrada, mas, o mais importante, oferecem conhecimentos legítimos e necessários para a melhor compreensão dos problemas que desafiam as realidades e a educação em América Latina. O debate torna-se pertinente para mostrar que a questão chave da decolonialidade do conhecimento científico para a educação exige uma ruptura com o formato disciplinar da ciência moderna e sobretudo com sua epistemologia e cosmovisão que marcam a sua colonialidade vigente nos centros de formação docente e de produção de conhecimentos científicos.

Palavras-chave: Interepistemologicidade, decolonialidade, educação, conhecimento científico

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa emerge de demandas históricas e políticas que secularmente desafiam a educação e a produção do conhecimento científico no Sul Global, entre as quais e, a mais importante, a luta pela decolonialidade do pensar, do saber, do conhecer, da educação ainda sistemicamente dependente da ciência moderna eurocêntrica e de financiamento estadunidense.

O objetivo central da pesquisa, em andamento, é debater os princípios teóricos e práticos do conceito interepistemologicidade, entendido como o diálogo interepistêmico, entre epistemologias diversas, enquanto práxis decolonial de produção de conhecimentos científicos para a educação, desde as demandas de realidade do Sul Global latino-americano. Os objetivos específicos são: 1) Analisar as perspectivas epistemológicas insurgentes representativas do sul global. 2) Refletir criticamente, a insuficiência e

¹ Professor Dr. do Curso de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, CE, luchobedoya@unilab.edu.br

esgotamento da ciência moderna, eurocentrada e de financiamento estadunidense. 3) Examinar, analiticamente, os mecanismos coloniais de produção e reprodução do pensamento científico intersubjetivado na educação, em confronto com as práticas epistemológicas decoloniais na produção de saberes e conhecimentos científicos legítimos. 4) Analisar, pela perspectiva da intepistemologicidade, a necessidade da decolonização do conhecimento científico para a educação em referência aos contextos e demandas históricas-políticas-sociais-econômicas-culturais, desde a diversidade de epistemologias oriundas do Sul Global. 5) Divulgar para a comunidade acadêmica os aportes de pesquisadores e pesquisadoras hispano-americanos pouco conhecidos e estudados no Brasil que tem a contribuir significativamente sobre os conceitos chave da presente pesquisa.

É uma pesquisa teórica, bibliográfica, embasada metodologicamente em uma dupla revisão narrativa de literatura. A primeira, destinada a analisar e caracterizar a conceitualização semântica do pensamento emergente do Sul Global para a fundamentação de novas epistemologias de produção do conhecimento científico alternativo a ciência moderna, em referência às proposições teórico-práticas: da Colonialidade do Poder, do peruano Anibal Quijano (2005); da Modernidade e Eurocentrismo, do argentino/mexicano Enrique Dussel (2005); da Desobediência Epistêmica como Opção Decolonial, do argentino-estadunidense Walter Mignolo (2008); da Pedagogia (epistêmica) do Oprimido, do brasileiro Paulo Freire (1987; 2012); da Interculturalidade Crítica, da estadunidense/equatoriana Catherine Walsh (2009); da Cosmovisão da Pachamama, e *el Buen vivir*, do boliviano Rafael Bautista Segales (2017); da Afrocentricidade do afro-estadunidense Molefi Assante (2016); da Sabedoria Ancestral Indígena, do brasileiro/Krenak Ailton Krenak (.2019) A segunda revisão narrativa, procura abordar o que consideramos ser pensamento autocrítico ocidental sobre a ciência moderna referenciado: em Epistemologias do Sul e a Teoria do pensamento abissal, do português Boaventura de Souza Santos e da portuguesa Maria Meneses (2009); na Modernidade Líquida, do polonês Zygmunt Bauman (2001); na Teoria do Conhecimento Complexo, do francês Edgar Morin (2005); na teoria do Sistema Mundo Moderno Colonial, do estadunidense Immanuel Wallerstein (1974)-, em diálogo crítico com as epistemologias dos povos e civilizações originárias do Abya Yala -Asteca, Maia, Chibcha, Quéchua, Aimara, Tupi-Guarani, Charrua, Mapuche, etnias indígenas e quilombolas- que instigam a necessidade de legitimação de outra epistemologia e a outra

ciência possível que responda as demandas das suas realidades e esteja a serviço do seu desenvolvimento integral.

FUNDAMENTOS DO DIÁLOGO INTEREPISTEMOLÓGICO. PRÁXIS DECOLONIAL DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO.

O problema crucial que debate a pesquisa é o assentimento incontestado da ciência moderna, na contemporaneidade, na sua pretensão arbitrária de possuir e impor “universalmente” o conhecimento “verdadeiro” sobre qualquer ordem e natureza da realidade; prerrogativa, aliás, proveniente da sua origem invasiva e colonizadora.

É preciso lembrar que foi em base a invenção epistemológica da ciência moderna, -justificada e reproduzida por processos educativos colonizadores, através da criação de instituições educacionais e de práticas educativas não escolarizadas, e das universidades (Castro Gomes, 2005)-, desde o S. XVI até o presente, que grupos de poder europeus e hoje estadunidenses, na ordem do sistema capitalista neoliberal, controlam o conjunto dos processos sociais, econômicos, políticos, culturais que tornam os países e as populações do Sul Global reféns, dependentes e submissos aos seus interesses de teor imperialista.

Neste contexto, aflora a consciência histórica ancestral dos povos originários tradicionais e das coletividades de resistência neste lado do hemisfério, no enfrentamento e na luta contra os efeitos perniciosos da ciência moderna, discutindo e denunciando os fundamentos epistemológicos de seus enunciados teóricos e práticos que justificam às práticas colonizadoras racistas, patriarcais, excludentes dos que detém o poder econômico e político que dominaram, e dominam ainda, hegemonicamente, os territórios da América Latina e os povos do Abya Yala². Expressão dessa consciência histórica é a emergência do conceito decolonialidade como saber prático dos povos e grupos insurgentes do Sul Global para afirmação dos seus saberes e conhecimentos ancestrais na defesa e reprodução da vida, no paradigma do Bem-viver³, para um desenvolvimento humano, social, ambiental, cósmico integral, sustentável.

Os dramáticos problemas que vive o planeta, derivados da crise do capitalismo e do seu formato neoliberal e a concomitante crise da modernidade e da sua ciência, exigem

² Abya-Yala é a denominação anticolonial adotado pelos povos indígenas do continente americano, que remonta a sua utilização pelo povo Kuna de Panamá e Colômbia, antes da invasão espanhola

³ Bem-viver, é um conceito emergente da cosmovisão dos povos andinos quéchuas e aimaras que expressa a integração harmônica do ser humano com a sua comunidade, a natureza e o cosmos.

uma outra abordagem epistêmica-política capaz de enfrentar e superar a metástase destrutiva que afeta todas as formas de vida, com particular impacto no Sul Global, cujos sintomas são evidenciados pelos problemas sistêmicos-estruturais que produzem, tais como: a fome que atinge milhões de seres humanos, a migração intercontinental forçada, a poluição dos oceanos, o desmatamento incontrolável, o esquentamento ambiental, a pobreza extrema, o consumismo irracional, as grandes desigualdades sociais e econômicas, a indústria armamentista desenfreada, a proliferação de agrotóxicos na contaminação dos alimentos, a propagação de alimentos geneticamente modificados, a exacerbação do racismo, a concentração de grandes fortunas em mãos de poucos, entre outros.

Entretanto, em consequência da epistemologia excludente do pensamento moderno, os ricos e milenares saberes e conhecimentos ancestrais, tradicionais dos povos e comunidades do Abya Yala -que deveriam constituir o referencial epistêmico para a produção do conhecimento científico no Sul Global (Santos, 2009) e os alicerces das matrizes curriculares educacionais-, passam despercebidos, ignorados, encobertos, deturpados, aniquilados nas instituições educacionais e de ensino -seja escolar, não escolar, de nível superior, técnico-profissionalizante- nos seus currículos e processos educativos que lhe são característicos.

Fato é que na educação institucionalizada na América Latina, em todos os âmbitos e desenvolvimentos possíveis, prevalecem as práticas discursivas de normatividade dos conhecimentos provenientes da ciência moderna eurocentrada, sustentados em princípios epistemológicos estruturantes das realidades que criou para se e que exigem ser aprendidas dicotomicamente e linearmente na compreensão de qualquer ordem e natureza da realidade. É o que revelam os conceitos epistêmicos de raça, patriarcado, colonialidade, progresso civilizatório, abordados sistematicamente pelo sociólogo peruano Anibal Quijano (2005). Pelo racismo, configura-se uma distinção natural entre seres e realidades de qualquer espécie, uns considerados inferiores e outros superiores; o patriarcado estabelece as prerrogativas de mando do homem, sobre as mulheres e as pessoas e populações consideradas com incapacidade natural -como eram considerados os indígenas, negros, deficientes-; o progresso civilizatório que regula o itinerário natural das espécies, das realidades sociais, culturais, econômicas, políticas, dos conhecimentos etc., na passagem do primitivo/selvagem ao civilizado/moderno/europeu; a colonialidade que define o direito de domínio de certos grupos sobre coletividades maiores. Assim, a epistemologia da ciência moderna, reproduzida nos sistemas de ensino e de produção do

conhecimento científico, em seus currículos e políticas educacionais, ainda, em menor ou maior grau, implícita ou explicitamente, de forma subliminar ou ostensiva, funda-se no imaginário conceitual da superioridade do homem-branco europeu, conquistador e colonizador, e dos seus artefatos civilizatórios, por sobre qualquer outro tipo de ser humano ou espécie ou produção epistêmico-cultural.

Por essas razões, não é exagerado afirmar que a educação, a pedagogia e a formação dos agentes educacionais no Brasil e na América Latina constituem, ainda hoje, artefatos civilizatórios chave para a reprodução e divulgação dos conhecimentos da ciência moderna produzida e reproduzida nas universidades e nas escolas em detrimento de saberes e conhecimentos ancestrais legítimos, de valor científico. Além do mais, enquanto artefatos civilizatórios criados e desenvolvidos em função das necessidades do sistema capitalista -desde sua configuração expansionista e mercantilista nos S. XVI-XVII, até a configuração neoliberal globalizada atual- elas revelam sua funcionalidade instrumental para a sua manutenção no Brasil e no resto dos países do hemisfério sul. Em consequência, a colonialidade do saber, do pensar, da produção de conhecimento na educação se tornou uma realidade hegemônica permissiva, com graves implicações negativas para o desenvolvimento humano e de todas as formas de vida no Sul Global, como assinalam algumas evidências.

Racismo, machismo, LGBTQI+fobia, exclusão, doutrinação cristã, etnocentrismo ocidental são práticas discursivas de ranço colonial constitutivas da vida escolar, que perduram nos sistemas de ensino, nas diversas esferas da gestão educacional, nas práticas pedagógicas docentes, nos/as gestores/as educacionais, no material didático-pedagógico, e nas licenciaturas em que se forma o/a profissional docente.

Nos cursos de licenciatura, politicamente estratégicos para mudanças na educação, os currículos dificilmente são atualizados para acolher as demandas e debates urgentes da realidade em que atuarão os/as profissionais da educação. Em alguns casos, esses cursos são configurados com referência a bacharelados e não propriamente a formação docente; formam-se pesquisadores acadêmicos, modernos, mas não educadores. Os cursos de licenciatura, federais, estaduais e particulares, continuam a formar o/a docente com referência à epistemologia e produção científica moderna, escassamente vinculada a questões tais como a decolonialidade dos currículos, o enfrentamento ao racismo, à misoginia, a LGBTQI+ fobia, a discriminação e violência contra as culturas afro-brasileiras, as políticas afirmativas entre outras relevantes.

Os conteúdos curriculares das áreas de conhecimento no Ensino Fundamental e Médio, em muitas das vezes, é reprodução acrítica, inclusive do tipo “Fake News” dos conhecimentos científicos produzidos pela modernidade sem possibilidade de questionamento e de diálogo com outras fontes de conhecimento, desde outras epistemologias, como as dos povos ancestrais do Abya Yala e afro-americanos. A modo de exemplo, é surpreendente verificar na área de conhecimento da história dois “fake news” notáveis, denunciados por Dussel (2005), porém, inquestionáveis pela veracidade que lhes confere a prática discursiva de empoderamento da epistemologia da ciência moderna eurocentrada. O primeiro, é a explicação universal convencionada da existência de uma única história da humanidade, dividida em antiga/primitiva, medieval e moderna, fundada na invenção arbitrária de um alemão do S. XVII, com a finalidade de colocar Europa como o centro irradiador de civilização para todos os povos. O outro fake news indiscutível, é a secular prática discursiva do descobrimento da América e dos povos indígenas, por obra civilizatória de navegadores empreendedores europeus; o que na verdade, não passa de uma particular narrativa da história construída desde a perspectiva colonizadora para encobrimento da expansão, conquista, saque dos recursos naturais e genocídio das populações indígenas promovidos por portugueses e espanhóis.

Os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas e os currículos dos cursos de licenciatura em nível de ensino superior, são fiel expressão do formato disciplinar da ciência moderna colonial que em seus conteúdos explicitam o estatuto epistemológico do pensamento e da ciência moderna racista, patriarcal, colonial, etnocêntrica, excludente, abissal (Santos, 2009). Isto explica, porque nesses PPP e currículos, constata-se: a ausência de perspectivas declaradamente antirracistas, antipatriarcais, antimachistas, contra as violências de gênero na diversidade de expressões, misoginia e LGBTQI+ fobia. Neles, não se discute o racismo, as violências de gênero; não se educa curricularmente para: as relações étnico-raciais, a implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, o conhecimento das modalidades de ensino da Educação Escolar Quilombola, da Educação Escolar Indígena, da Pedagogia da Terra, da Educação Especial Inclusiva.

Parte significativa da produção científica no Brasil e na AL, é feita ao interior da episteme da ciência moderna e em função das pautas, temas e interesses acadêmicos das universidades e centros de investigação europeias -principalmente francófonas- e estadunidenses e não em referência às necessidades prementes da realidade do Sul Global, nos diversos campos do saber. São, entre outras: as bolsas de Harvard, da Sorbonne, de Oxford; as fundações Rockefeller e a Ford entre outras, as principais fontes de

financiamento da pesquisa e divulgação de conhecimentos em nível internacional. É inequívoco constatar como as teorias denominadas de clássicas nas ciências humanas, ou as que precedem ao desenvolvimento “histórico” do conhecimento nessas áreas, ainda corresponde em geral a pensadores homens europeus: Durkheim, Weber, Marx para a Sociologia; Malinowski, Lévi-Strauss, Marcel Mauss para a Antropologia, Piaget, Vygotsky, Wallon para a Psicologia do desenvolvimento; Rousseau, Dewey, Montessori, aos que se agrega Paulo Freire, para a Educação; Von Ranque, Toynbee, Thompson para a História. Por outra parte, o referencial de produtividade científica de destaque no país, a maioria das vezes está constituído preferencialmente ou em sua totalidade por autores/as, obras e pesquisas realizadas em países europeus e nos Estados Unidos, com uma mínima ou nula interlocução com pesquisadores/as, obras, pesquisas produzidas no Sul Global. Comprovações estas, que mostram a latente relação de colonialidade epistêmica empática e em sintonia com o modo de ser e pensar acadêmico europeu e estadunidense, e a relação resistente e desconfiada com os modos de ser e pensar de matrizes afro e indígenas do Sul Global.

A abordagem institucional da educação, das práticas pedagógicas, dos sistemas de ensino, com foco em seus problemas e desafios, as exigências de inovação e de melhora da qualidade do ensino, normalmente estão atreladas as agendas empresariais (fundações) do ramo da educação e as necessidades do sistema capitalista, que encarnam subliminarmente os ideários de enganoso progresso civilizatório que oferece a epistemologia do conhecimento moderno. Exemplo paradigmático é a tão alardada qualidade do ensino no Ceará, em base as políticas de alfabetização na idade certa - promovida pela Fundação Lemann- e da atenção preferencial ao aprendizado das disciplinas de matemática e português, em detrimento do conhecimento integral que demanda a Educação Básica no seu arcabouço curricular, mas que beneficia a demanda de mão obra qualificada, no menor tempo possível, que precisam os mercados de bens e serviços, das indústrias e da produção agrícola, entre outros.

É na encruzilhada do atual contexto histórico que pensadores e pensadoras emergentes do Sul Global, co-protagonizam junto aos povos do Abya Yala e as suas organizações e coletivos, a resistência e a luta contra as sujeições e exclusões que exige a ciência moderna eurocêntrica na imposição das enganosas práticas discursivas de apelo a um falso desenvolvimento para melhora da qualidade de vida promovido pelo capitalismo neoliberal. São as contribuições do peruano Anibal Quijano (2005), do argentino/mexicano Enrique Dussel (2005), do argentino/estadunidense Walter Mignolo

(2008), do brasileiro Paulo Freire (1987; 2012), da estadunidense/equatoriana Catherine Walsh (2009), do boliviano Rafael Bautista Segales (2017), do afro-estadunidense Molefi Assante (2016), do brasileiro/Krenak Ailton Krenak (2019).

É nessa relação próxima, estreita e militante entre estes atores, que a prática decolonial de resistência contra o pensar e o conhecimento científico produzido pela modernidade, abriu passagem para novas vertentes de estudo: o relativo ao melhor conhecimento e compreensão da natureza, dos processos e das pretensões da ciência moderna em suas relações com o capitalismo que emergia como novo sistema de dominação do ocidente no S XVI-XVII (Castro-Gomes, 2005); o referente ao entendimento do que é constitutivo da práxis decolonial em todas as ordens do saber e na sua legitimação epistêmica.

Ao mesmo tempo, no *locus* dos pensadores e pensadoras europeus, autocríticos da modernidade e das pretensões universalistas do seu conhecimento científico, acompanham-se esses processos de resistência e insurgência epistêmica com produções acadêmicas que colocam em evidência a crise da modernidade e dos seus artefatos civilizatórios em sua limitação e incapacidade para compreender e resolver os sérios problemas que afetam e comprometem o futuro do planeta e a existência dos povos originários, tradicionais, ancestrais do Sul Global. É o que constituem os estudos sobre: a crítica ao pensamento abissal incutido na ciência moderna, dos portugueses Boaventura Santos e Mariana Meneses (2009); a crítica ao legado inconsistente e insustentável da modernidade, do polonês Zygmunt Bauman (2001); a crítica à fragmentação do saber, do francês Edgar Morin (2005); a crítica a ordem desigual e exploradora criada pela modernidade, do estadunidense Immanuel Wallerstein (1974). Trata-se de produções que desvendam a natureza limitada e proclive do conhecimento produzido pela ciência moderna, a partir do qual questionam a legitimidade da sua epistemologia e da sua pretensão universalista, absolutista e dominadora.

No atual contexto histórico de crise da modernidade e da sua ciência atrelada aos interesses do expansionismo do capitalismo neoliberal, também em crise, abrem-se horizontes “inédito viáveis”⁴ para o protagonismo dos povos do Abya Yala e afrodescendentes, dos setores e coletivos populares oprimidos (Freire, 1987), das suas epistemologias e dos conhecimentos por eles produzidos. O devir do mundo, a existência

⁴ Termo utilizado por Paulo Freire na Pedagogia da Esperança para uma compreensão experiencial, crítica e utópica das possibilidades de sentido transformador que adquirem certas “situações-limite”, em determinados contextos históricos, quando concretizadas e refletidas no impulso de “ser-mais”.

do planeta terra, a permanência dos seres vivos chegou a um ponto de inflexão alarmante que exige mudanças no modo de ser, estar, pensar e agir no pulsar agonizante deste tempo de história.

O princípio Ubuntu, das tribos sul-africanas, não só proporciona uma ética do existir, em todas as expressões da vida, mas uma antropologia e cosmologia da alteridade e da inclusão entre todos os seres, em aberta oposição a prática epistêmica-política abissal da modernidade eurocêntrica: individualista, racista, patriarcal, colonial.

A afrocentricidade (Assante, 2016), refletida por pensadores afro-americanos e afro-brasileiros, expressa a tomada de consciência da localização do sujeito coletivo - povo, etnia-, no agenciamento dos seus conhecimentos, como centro epistêmico de referência para a compreensão inclusiva da sua realidade social e cultural e dos outros povos com os quais estão em relação. A diferença do eurocentrismo, etnocêntrico e excludente, o afro-centrismo é uma proposição de alteridade com outros centros. É a vista/episteme de um ponto, entre outros pontos de vista/epistemes possíveis, que questiona o ponto de vista único e universalizante pretendido pelo pensamento eurocêntrico.

A ética do Bem-viver (Segales, 2017) dos povos andinos quéchua e aimara, caminho seguro para a promoção de uma moral de costumes e de relacionamentos do ser humano com todos os seres vivos, a natureza e o cosmos, é um princípio fundamental na qual prevalece sempre o horizonte do bem-comum de todo e de todos/as por sobre qualquer interesse. É moral oposta diametralmente a do conquistador e colonizador, individualista, exclusivista, segregacionista onde a prerrogativa para definição do que seja bom e melhor para uma determinada configuração histórico-social, é da ordem do egocentrismo e do exercício do poder literalmente monárquico, de quem o exerce, em benefício de um indivíduo ou do seu grupo social de pertença.

A cosmovisão da Pachamama (Segales, 2015), da “mãe-terra” (Krenak, 2022), proveniente dos povos andinos, indígenas e afrodescendentes do continente americano, proporciona a visão holística que revela a ontologia do existir, necessária para a melhor compreensão do sistema de vida, da realidade e do seu conhecimento em sua complexidade e transcendentalidade. Uma episteme radicalmente contrária a visão classificatória, utilitarista, capitalista, dominadora, destrutiva da relação com o que a terra/natureza tem e produz, que regulamenta os resultados da ciência moderna.

Os saberes e memórias ancestrais, comum nos povos do Abya Yala, indígenas (Krenak, 2019), e afrodescendentes (Assante, 2016), enquanto patrimônios coletivos das

fontes do conhecimento, dos aprendizados experienciais, dos saberes necessários para a reprodução da vida, em todas as suas formas de expressão, oferecem, pelo princípio da ancestralidade, a melhor compreensão do desenvolvimento da vida em sua perspectiva cíclica-dialética de um presente alicerçado no sentido que lhe proporciona o passado e que lhe empodera sustentavelmente para o futuro. Algo, radicalmente diferente a visão linear e interesseira da história criada pela ciência moderna, que alheia e relutante a refletir das experiências coletivas sobre o conhecimento do passado, segue o impulso da lógica de poder e de bem-estar individual que aponta ao progresso seletivo entre os povos.

A consciência experiencial da realidade e do existir como sagrado (Segales, 2017; Krenak, 2022) que permeia todos os seus aspectos e dimensões, própria dos povos ameríndios e afro diaspóricos, confrontasse abertamente com o modo de pensar e agir do homem moderno pragmático, fluído, calculista, inconsistente, “ateu” que nega aos seres vivos e elementos da realidade o seu valor irredutível e o comprometimento ético e estético para seu cuidado que dele emana.

São estas epistemologias, em diálogo interepistêmico, que desafiam abertamente a necessidade vital da decolonização do pensar, saber e produção de conhecimentos na educação e nos artefatos que a modernidade criou para colonizar e que hoje estão a serviço dos interesses imperiais do capitalismo neoliberal.

PERSPECTIVAS

As epistemologias no Sul Global são diversas e o significativamente propositivas para tornar a práxis educacional em um artefato decolonial na construção de novas coordenadas civilizatórias.

A interepistemologicidade é conceito insurgente que resgata para a ciência os princípios de dialogicidade, relacionalidade e de alteridade na construção do conhecimento científico, que em sua essência é, e será sempre resultado de uma produção coletiva. Nesta perspectiva, é ruptura com a epistemologia moderna egocêntrica-etnocêntrica-abissal que conduz, por esta limitação, a conhecimentos artificiais, muitas das vezes bizarros, de tipo transgênico, produzidos em laboratórios acadêmicos de manipulações epistêmicas/genéticas, para o conhecimento das realidades em qualquer aspecto e natureza, mas que não contém as sementes das cosmovisões étnicas ancestrais necessárias para reprodução autónoma, vital, de novos e melhores conhecimentos para o cuidado e preservação da vida em todo o que existe em todas as suas expressões.

Conhecimento transgênico estéril, sem ética, alheio ao bem-comum, que contribui para estruturar dependências epistêmicas e políticas e para alimentar a colonialidade do saber e das mentes com os centros detentores e controladores do conhecimento localizados em países europeus e nos Estados Unidos.

Sem negar as contribuições da ciência moderna, e das suas agências, porém, cientes da sua inconsistência e fraqueza expostas na sua epistemologia -de base racista, patriarcal, colonial, excludente-, que a torna incapaz de resolver por si só os dramáticos problemas que ameaça as pessoas e a existência da vida no planeta, -em parte, resultado dos seus postulados epistêmicos positivistas, racionalistas, laboratoriais, pragmáticos na produção do conhecimento científico moderno-, o princípio da interepistemologicidade, em diálogo coma a interculturalidade crítica de Walsh, possibilita o recurso a legitimidade acadêmica de outras formas possíveis de fazer ciência, e em referência a outros centros de agenciamento, e, sobretudo o reconhecimento da sua contribuição na produção e desenvolvimento do conhecimento científico.

A interepistemologicidade emerge como categoria da práxis decolonial para a produção do conhecimento científico na Educação, pelo seu impacto decisivo no debate sobre a resignificação do que seja a educação e a sua finalidade social em sociedades marcadas pela diversidade social e cultural, na perspectiva de tirá-la da sua condição de refém e aprisionamento na ordem do sistema capitalista e da ciência moderna eurocêntrica que o respalda.

O diálogo interepistemológico marca a superação qualitativa do conceito interdisciplinaridade, ainda moderno, enquanto evidencia os fundamentos epistêmicos que legitima, direciona e sustenta o conhecimento de valor científico. Algo, gravemente despercebido, negligenciado nas pretensões fracassadas de descolonizar o pensamento moderno, sem questionar sua epistemologia de base. A disciplina, em qualquer das suas possibilidades “inovadoras”, será sempre um construto moderno eurocêntrico limitante no desenvolvimento da ciência.

Por fim, a interepistemologicidade abre as perspectivas da constituição da pluriversidade -em oposição à universidade-, como locus genuíno na produção de saberes de valor científico, e do estabelecimento do diálogo interepistemológico -em divergência com “o” método científico moderno- como a prática epistêmico-metódica fundamental na produção plural do conhecimento científico.

REFERÊNCIAS

ASSANTE, Molefi. Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental: Introdução a uma ideia. **Ensaios Filosóficos**, Rio de Janeiro, v. XIV, p. 9-18, dez. 2016

BAUMAN Zygmunt. Modernidade líquida. (Tradução, Plínio Dentzien) Rio de Janeiro: **Jorge Zahart Ed**, 2001

CASTRO-GOMES, 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: **CLACSO**, 2005

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. in: LANDER, Edgardo |(org). A colonialidade do saber. Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: **CLACSO**, 2005

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17 ed. Rio: **Paz e Terra**, 1987

_____. Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: **Paz e Terra**, 2012)

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: **Companhia das Letras**, 2019

_____. Futuro ancestral. São Paulo: **Companhia das Letras**, 2022

LANDER, Edgardo |(org). A colonialidade do saber. Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: **CLACSO**, 2005

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: A opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, no 34, p. 287-324, 2008

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina in: Em: LANDER, Edgardo |(org). A colonialidade do saber. Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: **CLACSO**, 2005

SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (orgs.). Epistemologias do Sul. Coimbra: **Almedina**, 2009

_____. Para além do pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (orgs.). Epistemologias do Sul. Coimbra: **Almedina**, 2009

SEGALES, Rafael Bautista. Tres reflexiones des-coloniales. **Analéctica**, Buenos Aires, v. 1, n. 9, p. 6-31, Marzo/Abril, 2015



_____ Del mito del desarrollo al horizonte del “Vivir Bien”. ¿Por qué fracasa el socialismo en el largo siglo XX. La Paz: **Yo soy si tu eres ediciones**, 2017

WALLERSTEIN, Immanuel. O sistema mundial moderno. v. 1 Porto: **Afrontamentos**, 1974

WALSH, Catherine. Pedagogias decoloniais: Práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo 1. Quito: **Ediciones Abya Yala**, 2013