



Decolonialidades e Epistemologia do Sul: um olhar para Educação em Ciências e Saúde

Decolonialities and Epistemologies of the South: a Look at Science and Health

Decolonialidades y Epistemologías del Sur: una Mirada a la Educación en Ciencias y Salud

Gabriella da Silva Mendes [*]

[*] Doutoranda em Educação em Ciências e Saúde pelo Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde, pelo Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e Saúde (PPGECS) no Centro de Ciências e Saúde (CCS) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) - (2020-2024). E-mail: gabiufj1@gmail.com.

Resumo: O aparecimento de um novo espaço de fala advém a ser admissível ao grau em que a própria alocação colonial é posta em xeque, advindo a ser o centro da análise. Com isto, o giro decolonial se mostra, de fato, um movimento teórico, ético e político, a partir do momento em que discute os anseios da objetividade do conhecimento científico em saúde. Para tanto, pesquisadores e ativistas procuram por ações e meios de pensar que sejam intrínsecos às suas próprias culturas e que as avulsem diante de uma ordem que, ao globalizar, acaba por emudecer àqueles que são enxergados como inclusos dentro de uma cultura “inferior” seja ela ideológica, econômica ou epistêmica. Tendo-se um olhar para educação em ciências e saúde, tem-se aqui a oportunidade de trazer à luz um debate sobre as diferentes maneiras de colonialidade (do ser, do saber e do poder) que ainda prosseguem dentro da sociedade contemporânea. A literatura ressalta a questão da contemporaneidade como um tipo de invenção do procedimento colonial e o quanto os valores cercados por este paradigma intervêm na maneira de enxergar e atuar no mundo, notadamente no campo da ciência e saúde. Portanto, este presente estudo teve por objetivo realizar uma revisão da literatura acerca da influência das pedagogias decoloniais no campo da educação em ciências e saúde. Para tanto, esta revisão buscou avaliar de maneira crítica e resumir as questões relevantes disponíveis sobre o assunto investigado. Concluiu-se que a literatura, em grande parte, discute o universalismo etnocêntrico, o eurocentrismo teórico, o nacionalismo metodológico, o positivismo epistemológico e o neoliberalismo científico que se fazem presentes na base das ciências sociais. Com isto, torna-se cogente maiores questionamentos e pensamentos alternativos para a decolonização na ciência e na saúde, sobretudo dentro do campo do ensino.

Palavras-Chave: Ciências; Decolonialidades; Educação; Epistemologias; Saúde.

Abstract: The emergence of a new speech space becomes admissible to the degree to which the colonial allocation itself is put in check, becoming the center of the analysis. With this, the decolonial turn is, in fact, a theoretical, ethical and political movement, from the moment it discusses the aspirations of the objectivity of scientific knowledge in health. To this end, researchers and activists look for actions and ways of thinking that are intrinsic to their own cultures and that

loom large in the face of an order that, by globalizing, ends up mute those who are seen as included within an “inferior” culture, be it whether ideological, economic or epistemic. Taking a look at science and health education, here is the opportunity to bring to light a debate about the different forms of coloniality (of being, knowledge and power) that still continue within contemporary society. The literature highlights the issue of contemporaneity as a type of invention of the colonial procedure and how much the values surrounded by this paradigm intervene in the way of seeing and acting in the world, notably in the field of science and health. Therefore, this present study aimed to conduct a literature review on the influence of decolonial pedagogies in the field of science and health education. Therefore, this review sought to critically assess and summarize the relevant questions available on the investigated subject. It was concluded that the literature, in large part, discusses ethnocentric universalism, theoretical Eurocentrism, methodological nationalism, epistemological positivism and scientific neoliberalism that are present at the base of social sciences. With this, greater questions and alternative thoughts for decolonization in science and health, especially within the field of education, become necessary.

Key words: Sciences; Decolonialities; Education; Epistemologies; Health.

Resumen: La emergencia de un nuevo espacio de habla se hace admisible en la medida en que se pone en jaque a la propia alocución colonial, convirtiéndose en el centro del análisis. Con esto, el giro decolonial es, de hecho, un movimiento teórico, ético y político, desde el momento en que discute las aspiraciones de objetividad del conocimiento científico en salud. Para ello, investigadores y activistas buscan acciones y formas de pensar que son intrínsecas a sus propias culturas y que se ciernen sobre un orden que, al globalizarse, termina silenciando a quienes son vistos como incluidos dentro de un “inferior”. cultura, ya sea ideológica, económica o epistémica. Echando un vistazo a la ciencia y la educación para la salud, he aquí la oportunidad de traer a la luz un debate sobre las diferentes formas de colonialidad (del ser, del saber y del poder) que aún perduran en la sociedad contemporánea. La literatura destaca la cuestión de la contemporaneidad como una especie de invención del procedimiento colonial y cuánto los valores envueltos por ese paradigma intervienen en la forma de ver y actuar en el mundo, notablemente en el campo de la ciencia y la salud. Por lo tanto, el presente estudio tuvo como objetivo realizar una revisión de la literatura sobre la influencia de las pedagogías decoloniales en el campo de la educación en ciencias y salud. Por lo tanto, esta revisión buscó evaluar críticamente y resumir las preguntas relevantes disponibles sobre el tema investigado. Se concluyó que la literatura, en gran medida, discute el universalismo etnocéntrico, el eurocentrismo teórico, el nacionalismo metodológico, el positivismo epistemológico y el neoliberalismo científico que están presentes en la base de las ciencias sociales. Con ello, se hacen necesarios mayores cuestionamientos y alternativas de pensamiento para la descolonización en ciencia y salud, especialmente en el campo de la educación.

Palabras clave: Ciencias; decolonialidades; Educación; Epistemologías; Salud.

Introdução

A abantesma do desenvolvimento tece a falta de apreço sobre sabedorias remotas, forçando à crença de um excepcional rumo e forma de viver – o do Capital. Neste contexto, crenças seguem

sendo benéficas para tais fins, deslegitimando demais maiores visões nas quais as ações espirituais se pautam com as visões mais holísticas do indivíduo na afinidade com demais seres na natureza.

O que se defende aqui não é o retorno pueril no tempo e quebra com todas as tecnologias já criadas, porém, que haja o questionamento de como elas foram sendo implementadas, causando disparidades enormes. Resumidamente, tem-se uma crítica ao antropoceno e (des)caminhos da civilização frente à expressiva destruição ambiental causada para geração de iniquidades, valores de consumo e nociva soberania sobre os outros seres vivos habitantes.

Sendo assim, esta trama de incomuns viáveis planeja-se na composição de comunidades de práticas e aprendizagem, onde encontros entre culturas populares, acadêmicas e de demais matizes epistemológicos lancem mundos nos quais seja admissível saudar, de forma coletiva, uma vida plena.

No momento ao qual se observa a face oculta da modernidade (a colonialidade), não se pode abandonar a cosmologia moderna, e tampouco um conhecimento dos povos do Sul contra o Norte, entretanto, estabelece, por um lado, a contextualização das classes naturalizadas como incondicionais, e por outro, examina em uma ampla visão coeva hegemônica, as suas incoerências dissimuladas, em que trabalha as relações de exclusão e desumanização perante uma produção da diferença colonial.

Isto, sem levar em consideração que a alocação da emancipação esteve, por muito tempo, conexas às práticas de forte predomínio sobre os povos colonizados. Também, precisa-se atentar para a racialização das relações de poder, bem como para a internalização da subalternidade nos arcabouços individuais do colonizado, cujas decorrências se mostram concretas, como nas desigualdades em educação e gênero no campo da saúde e ciência.

Assim, ambicionar maior interlocução com movimentos da América Latina e de demais regiões no planeta que possuam perspectivas decoloniais, não se trata de uma questão nova no campo da educação. Dito isto, dentro da educação em ciências e saúde, mais especificamente no Sistema Único de Saúde (SUS), localizam-se tramas para esta contextura, entretanto, precisa-se encarar a complexidade que abranger uma comunicação intercultural.

Apesar haver cisões entre os pensadores decoloniais acerca da saída para a “colonização do ser”, acredita-se que o pós-colonialismo concebe a inclusão de um novo espaço de fala, de um novo espaço de enunciação dentro de um contexto de geopolítica do conhecimento. E isto já se trata de uma maneira de afrontar à colonização cognitiva. O aparecimento de um novo espaço de fala advém a ser admissível ao grau em que a própria alocação colonial é posta em xeque, advindo a ser o centro da análise.

Com isto, o giro decolonial se mostra, de fato, um movimento teórico, ético e político, a partir do momento em que discute os anseios da objetividade do conhecimento científico em saúde. Para tanto, pesquisadores e ativistas procuram por ações e meios de pensar que sejam intrínsecos às suas próprias culturas e que as avultem diante de uma ordem que, ao globalizar, acaba por emudecer àqueles que são enxergados como inclusos dentro de uma cultura “inferior” seja ela ideológica, econômica ou epistêmica.

Portanto, este presente estudo teve por objetivo realizar uma revisão da literatura acerca da influência das pedagogias decoloniais no campo da educação em ciências e saúde.

Tendo-se um olhar para educação em ciências e saúde, tem-se aqui a oportunidade de trazer à luz um debate sobre as diferentes maneiras de colonialidade (do ser, do saber e do poder) que ainda prosseguem dentro da sociedade contemporânea. A literatura ressalta a questão da contemporaneidade como um tipo de invenção do procedimento colonial e o quanto os valores cercados por este paradigma intervêm na maneira de enxergar e atuar no mundo, notadamente no campo da ciência e saúde.

Revisão da Literatura

Da Colonialidade ao Currículo em Ciência

Inicialmente, tem-se aqui a definição de colonialidade apresentada por Brandão (1984), por meio do qual ele denomina de “colonialidade do poder”, definindo, portanto, as maneiras de classificação social, conforme os padrões contemporâneos de poder da população global, inicialmente da ideia de raça.[1] Conforme:

Esta ideia e a classificação social, fundamentada nela (ou “racista”), foram causadas há 500 anos atrás, juntamente com o continente americano, europeu, e o capitalismo. Tratam-se da mais intensa e duradoura expressão do predomínio colonial, e foram impostas sobre toda a população global no curso da extensão do colonialismo europeu.[2]

Esse padrão se apoia nos alicerces do trabalho e do abuso da mão de obra, sendo disseminado por todos os campos da vida social. Frente a isto, tem-se que a colonialidade do poder ainda permanece presente na contemporaneidade, já que faz parte da conjuntura global em que advêm os procedimentos que afetam todos os ambientes visíveis de dominação.

Tal compleição ocorre através de procedimentos de nacionalização e democratização dos Estados atuais na Europa Ocidental até o século XX, que atribuem globalmente uma colonialidade do poder. Em decorrência disso, o Mundo colonizado enxerga o seu próprio procedimento de

democratização das relações sociais e sua expressão nacional, na sociedade e no Estado, interrompidos pela colonialidade.[3]

Em compensação, o que se pode entender como Modernidade é que para Haesbaert (2022), “surgiu de fato no ano de 1492”, ou pensamento moderno, se estabeleceu inicialmente da pós-colonialidade, ou pensamento pós-colonial”. [4] Complementando:

A pós-colonialidade se fundamenta em duas noções: a de que esse se alude ao momento da história que advém a independência dos estados do Terceiro Mundo, em seus procedimentos de descolonização; e a de que esse concebe um conjunto de pressuposições teóricas na área da literatura e cultura que advieram a ser estudados em faculdades norte-americanas e britânicas inicialmente da década de 1980.[5]

De tal modo, inicialmente da primeira conceituação, que incumbe aos estudos das ciências sociais, pode-se entender que estes procedimentos de independência não foram apropriados de terminar os conflitos coloniais que surgiram da produção de identidades singulares e coletivas nas culturas colonizadas, especialmente, no que se alude às culturas africanas e indígenas.

Para tanto, as teorias pós-coloniais possuem “seu lócus de enunciação nas heranças coloniais do império britânico, e que é necessário, portanto, procurar uma categorização crítica do ocidentalismo que traga seu lócus na América do Sul”. [6]

Neste contexto, ainda sobre o “imperialismo” dos estudos culturais, pós-coloniais e subalternos que não conseguiram alcançar uma extrusão apropriada com autores eurocêntricos. Para este autor aqui mencionado, “o grupo dos latinos subalternos não precisaria se espelhar na resposta índica ao colonialismo, pois a trajetória da América do Sul permanecia ela própria oculta. [7]

Assim, entende-se que tais identidades suscitadas por conflitos coloniais, são assinaladas pela oposição entre múltiplos indivíduos, interlocutores na lógica da experiência social. Estes indivíduos se decidem como resposta à negação do outro — ambos não vivem completos, porém sim, geram-se inicialmente da incompletude do outro.

A colonialidade se repete em tríplice dimensão: poder, saber e ser. Além do mais, a colonialidade trata-se do lado abstruso e imprescindível da modernidade; é a sua parte indissociavelmente essencial. A modernidade, ficando ela intrinsecamente conexas à experiência colonial, não é apropriada de apagá-la, pois não há uma modernidade sem colonialidade. [8]

Em uma conjuntura africana, por exemplo, “o colono e o colonizado tratam-se de velhos conhecidos, pois a circunstância de colonizado apenas é erigida, e permanece a ser, na ocasião a qual o colono lhe recusa sua verdade e seus bens e lhe atribui o sistema colonial”. [9]

Dentro de uma conjuntura indígena das Américas, por outro lado, “o colonizador tem uma compleição predatória, um incontido desejo de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico, porém,

também ao histórico e cultural das pessoas”, pondo-os em condição bárbara na finalidade de “destruir a identidade cultural dos nacionais”. [10]

Assim, torna-se atraente perceber que este padrão de negação se encontra incluso dentro de uma dialética social local e advém então a ser implantado por demais regiões. Esse procedimento pode ser compreendido como globalização, se delibera como “um procedimento pelo qual uma verificada condição ou entidade local distende a sua influência a todo o globo”. [11]

Ainda, “ao realizá-lo, trabalha a competência de assinalar como local outra condição social ou entidade antagonista”. De tal modo, “essa condição ou entidade alcança uma condição global e advém a se avultar em detrimento das condições e demais entidades”. [12]

Portanto, os povos da América do Sul lidam com um panorama de frequente elevação das tensões provenientes dessas identidades, que suscitam dinâmicas sociais subjetivas do sistema de sociedade ocidental. Nota-se que esse modelo disseminado pelos procedimentos colonizatórios em meio ao imperialismo, permanece sendo buscado pelas nações colonizadas até hoje.

Frente a este aspecto de manutenção dos laços exploratórios nas esferas econômica, social, política e cultural, é possível observá-los também na esfera do conhecimento. Mais do que isso, estes laços estão presentes na colonização dos processos de produção do conhecimento. [13]

Neste contexto, sugere que haja uma “desvinculação epistêmica com as teorias essencialmente europeias”, naquilo que o autor chama de “desobediência epistêmica”. Sendo assim, para extrapolar essas enlaças imperialistas, é preciso que haja o desenvolvimento de epistemologias do Sul, que abrolem, sobretudo, das culturas das nações habituais, para então abranger e prover as necessidades de tais nações. [14]

Acerca deste panorama, também delinea o pensamento coevo ocidental como “pensamento abissal”. Portanto, para este autor, a realidade ocidental pode ser dividida em duas realidades assinaladas: “uma realidade visível, largamente aceita, e outra fortemente recusada e invisibilizada como realidade admissível – a realidade do outro”. [15]

Essa, de tal modo, obscurecida pela primeira, advém a inexistir como probabilidade outra, restando somente a realidade discricionária e preponderante. Do mesmo modo, a própria percepção de que exista uma divisão entre ambas, advém a se ocultar na abantesma da incoerência. Conforme esse pensamento, aplicado ao contexto brasileiro, pode tornar-se mais manifesto quando se pensa da seguinte forma:

Na visão do colonizador, é evidente que os colonizados não possuíam história antes de sua chegada à terra dos colonizados. Nisto, os colonizados necessitariam agradecer aos colonizadores pelo fato de eles terem colocado os colonizados na história. Do mesmo modo, os colonizados não possuíam cultura antes da vinda dos colonizadores. A língua dos colonizados sempre foi em linguajar. Apenas a língua do colonizador trata-se de uma língua

que possui probabilidades históricas, que possui flexibilidade para apregoar a ciência, a técnica e as artes.[16]

Assim, com o exposto, nota-se que essa desvalorização, ou pior, essa inferiorização das culturas não eurocentradas, trata-se de um sinal preocupante de uma dialética ruim. Quando enxergada como menor, quando desumanizada, a cultura dos povos habituais é, paulatinamente, asfixiada pela cultura ocidental e deixa de ser algo imprescindível para a construção de uma sociedade que possui como base constitutiva as culturas indígena e africana, como o Brasil, por exemplo.

Além do mais, se por um lado, pode-se notar a ampliação da necessidade de se debater a diferença colonial epistêmica como comparte do universalismo, sexismo e racismo — dentre as demais maneiras de silenciamento — do outro lado, observa-se que o movimento de descobrimento e de revalorização das teorias e epistemologias do Sul vem aumentando nas últimas décadas em diferentes campos.[17]

Neste contexto, a educação pode ser vista e compreendida como uma área que foi – e ainda é – usada para difundir as ideias e culturas dos colonizadores, e é dela que necessita insurgir o procedimento de decolonização. Para extrapolar esse dilema, torna-se indispensável refletir em pedagogias da ausência e que insurgem. Tratam-se de pedagogias reguladas nas demandas dos movimentos sociais.[18]

Sendo assim, abordar este debate sobre tais pedagogias é, principalmente, uma maneira de asseveração dos procedimentos de desumanização ao qual as classes marginalizadas advêm. Acredita-se que, pautar a batalha emancipatória como diretriz para a afirmação de uma educação preocupada com tais complexidades sociais, não desponta como uma utopia somente, porém sim, uma realidade que deseja maiormente uma emancipação na produção de conhecimentos.

Entretanto, referente a sugerir tal transformação de pensamento sem antes repensar nas estruturas as quais a educação acontece, para o robustecimento das organizações contra hegemônicas, “a escola exerce uma função essencial, aceito que é no úbere da sociedade civil, dentro da conjuntura do capitalismo, que se estabelece prioritariamente a batalha política”. [19]

Por esta razão, com o exposto acima, pode-se dizer que, refletir nas instituições habituais como conservadoras da prática colonial, assim como repensar na função política que a educação exerce na formação cidadã, é importante para a diminuição das estruturas de dominação dentro de uma conjuntura de ensino. Dito isto, o currículo pode ser discernido como um tipo de “campo de disputa”. [20] Além do mais:

Os educadores que batalham por uma autonomia, bem como pelo progresso na construção de novas convergências profissionais, entram em cizânia com as orientações curriculares, que persistem em priorizar o pensamento clássico sequenciado, inibidor da criatividade tanto de educandos quanto de docentes.[21]

Com isto, analisa-se que os conceitos, percepções de mundo e visões de como “ser no mundo” e “com o mundo” estampados no currículo escolar, não estimam epistemologias outras, os hábitos e pensamentos subalternos:

As reformas no campo da educação alvitadas pelo Governo, visam transformações em diversas instâncias que se aludem à educação, porém, igualmente conservam uma importância central. Estas reformas procuram a reafirmação ou a negativa das práticas curriculares antecedentes, e é por meio desse movimento que um Governo procura pela legitimação de seu projeto político-social. Portanto, pode-se entender que a não reformulação das bases curriculares para a valorização das culturas habituais guarda, como intencionalidade, um projeto de aniquilamento destas culturas. [22]

Neste contexto, a suplantação das inquietações e angústias produzidas nos povos colonizados não serão admissíveis, senão, inicialmente da reformulação dos conceitos e conteúdos inclusos no currículo. Todavia, isso não constitui a absoluta eliminação dos currículos ou conhecimentos científicos. Entende-se que, o que de fato se ambiciona reformular, trata-se da maneira que esses são elencados, e a que narrativas se oferece prioridade.

Uma forma de entender o exposto aqui, é inicialmente da apresentação dos conhecimentos científicos. Realizada de maneira inteiramente conteudista, os conceitos e constructos incidem por meio de uma exposição fora de conjuntura. Como decorrência disto, uma excepcional realidade é valorizada. Uma realidade que não é a do estudante e que se sugerem a explicar fenômenos que possuem pouca ou qualquer importância para o cotidiano dentro e/ou fora da escola.

Diante disto, é exatamente o que se denomina de “história única; uma única visão acerca de uma realidade e que provoca conflitos e estereótipos sobre qualquer outra realidade dessemelhante daquela excepcional”. [23] De acordo com esta visão, são imprescindíveis iniciativas que gerem a:

Abertura dos currículos do ensino básico para compreensões de conhecimento menos fechadas, e mais abertas à dúvida e às inquirições provenientes do real, das vivências que os próprios alunos e docentes carregam, além de transformar as salas de aula em espaços de diálogos entre conhecimentos. [24]

Portanto, algumas dessas iniciativas podem vir a ser vistas e entendidas, embora os abismos designados pelas práticas curriculares ajustadas na difusão de conhecimento. Dessas, tem-se, sobretudo, as iniciativas que sejam apropriadas de compreender a temática étnico-racial. Uma delas, trata-se do Decreto e sancionamento da Lei nº 10.639/03, que torna imperativo o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. [25]

Sendo assim, tal dispositivo legal acima orienta para todo o currículo escolar a convenção de trabalhar com o tema étnico-racial inicialmente dos conteúdos programáticos. Tal Lei também

possui como fim o direito dos negros se reconhecerem frente a uma cultura nacional, bem como expressarem espectros de mundo próprios, além de manifestarem com autonomia, singular e coletiva, os seus pensamentos.

Educação Popular e Decolonialidade: Resistências, Reexistências e Forças Para um Cuidado Inclusivo na Saúde

A apreciação de textos literários dessa temática, além de pujantes reflexões acerca da compleição do campo da educação popular na saúde no Brasil, traz questões acerca da vida coletiva em uma circunstância de recuo de direitos sociais e panorama de nefária globalização política, econômica e cultural.

Para tanto, enfatiza-se o aspecto vulnerabilizado da investida neo (ultra) liberal protagonizada por “grupos transnacionais, aprofundando desigualdades entre hemisférios, regiões e territórios”. Da biopolítica no controle de corpos coletivos e singulares, dirige-se a passos largos para uma desapropriação mais radical.[26]

Dito isto, tem-se que diversos governos modernos promovem “zonas de morte”, mirando grupos populacionais escolhidos “com embasamento em racismo e negação de heterogeneidades existentes (etnia, gênero, cosmologia, dentre outras)”. Assim, proclamando uma especulada segurança pública, o Estado estabelece que nem toda a vida vale a pena. A elevadíssima mortalidade de jovens pobres e negros brasileiros, trata-se de exemplo sólido desta política.[27]

Na América Latina, governos que aplicam políticas de aspecto equitativo, lidam ataques conservadores na desconstrução do que foi adquirido. No Brasil, refletir acerca da configuração de ações mais inclusivas, sugere em enxergar a dinâmica instituinte/instituído.[28]

Ressalta-se que governar demanda mediações internas e externas, que comumente intervêm, de maneira negativa, nos projetos que possam vir a ameaçar os interesses predominantes. Portanto, a ocupação de ambientes decisórios nos aparelhamentos de Estado não se mostra satisfatório para a construção de um país com menos desigualdade.

Mesmo que complementares de movimentos sociais tenham participado de equipes no Ministério da Saúde, até mesmo amparando a promulgação da Política Nacional de Educação Popular em Saúde (PNEPS-SUS), isto não afasta a importância do ativismo nos territórios. Assim, independentemente de cargos, a amplitude das batalhas se mostra indispensável frente a uma cultura escravocrata que acompanha com tensões a sociedade brasileira.[29]

A análise da delicada proteção social perante a tradição oligárquica do país, combativa aos seus privilégios, visibiliza os vigorantes referenciais marxistas para pensar no procedimento de saúde, doença e cuidado no país, como o conceito de “determinação social”. [30]

Todavia, congregada à problematização das lutas de classe, avoca o conceito de interseccionalidade – que pauta “raça, classe, gênero e demais categorizações sociais que não são conjugadas – na constituição de indivíduos políticos”. [31] Aqui, não se fala em segregar indivíduos e grupos em categorias, entretanto, compreender os diversos sentidos em que cada indivíduo se compõe, sem deixar de lado a ação contra a mercantilização da vida. Já se aponta que, “mesmo em territórios vulnerabilizados, existe uma produção de resistência e potenciais de vida”. [32]

De tal maneira, análises macroestruturais mais aprofundadas objurgam a acomodação por parte do Ministério da Saúde de políticas populacionais características, como aquelas voltadas para a população indígena, por exemplo, argumentando que tal derivação avigoraria estereótipos identitários, além de colaborar para que haja uma fragmentação dos movimentos sociais na luta por recursos. [33]

Observa-se que a crise de representatividade nos três poderes do Brasil – dos grupos mais vulnerabilizados – tranquilamente não acontece por conta da promulgação de políticas com especificidades epidemiológicas, econômicas e culturais. Assim, um maior desafio para a área da saúde e educação, trata-se de trabalhar diálogos entre análises macro e micropolíticas, já que a clivagem entre elas gera reducionismos no entendimento do que surge nos territórios de vida.

Do mesmo modo, entende-se que a problematização de assuntos como participação social e formação no campo da saúde, se faz imprescindível. E mesmo que exista regulamentações positivas acerca disto, de modo prático, tem-se muito a andar ainda para de fato concretizá-las. Portanto, a participação social no SUS necessita ir mais além da extensão do controle social. O exercício, tanto da participação direta como da representação nos conselhos de saúde, exige um procedimento constante formativo.

A concepção na saúde no Brasil, seja nos cursos técnicos, de graduação e educação constante nos serviços e ambientes de participação, se mostra ainda pouco favorável para a inclusão de epistemologias assinaladas das coloniais – euro e norte-americanas centralizadas. Dito isto, conhecer demais cosmologias no entendimento da saúde e do cuidado, especialmente em países como o Brasil, em que existe uma ampla multiplicidade cultural, potencializa direções mais independentes e com menores medicalização da vida. [34]

Sabe-se que, no século passado, Paulo Freire foi predecessor no enaltecimento das culturas regionais, indicando interlocuções entre o campo acadêmico e a população na constituição

compartilhada do conhecimento. A valorização da experiência diária dos distintos grupos populacionais na atuação com as desditas e a sua sabedoria para acompanharem resistindo e existindo, trata-se de um expressivo diferencial dentro do campo da educação.[35]

Observa-se que a leitura crítica do mundo, então mediada de forma coletiva, desponta o aspecto político na sua compreensão educativa. Nota-se também que, mais recentemente, um movimento vem ganhando espaço entre ativistas pesquisadores e políticos que arguem a colonização das subjetividades e os etnocentrismos na interpretação do outro como ausência, tão inclusos nas ciências atuais e que persistem na atualidade.

Para “gerar pedagogias decoloniais trata-se de um trabalho que robustece e é robustecido por esta corrente, frente a uma convalidação de narrativas que não as dos conquistadores”. Na justificação dos intensos procedimentos coloniais, de extrativismo energizado e opressão do trabalho dos povos nativos e dos sequestrados/escravizados, os poderes mercantis proclamaram, até mesmo via religião, a inferioridade na escala civilizatória.[36]

Os grandes veículos de mídia da atualidade, bem como as instituições formadoras, de forma hegemônica, repetem e atualizam leituras coloniais do Mundo, que ocultam a responsabilidade dos grupos econômicos transnacionais na deterioração ambiental planetária, extinção de espécies, maus-tratos e genocídio. Portanto, todo o Mundo é tocado pela brutalidade do padrão capitalista, entretanto, são as populações – que vivem em territórios afligidos pelos interesses exploratórios de sua biodiversidade e recursos naturais – as que mais sofrem com tudo isto, sendo então forçadas, por diversas ocasiões, para uma vida miserável em outras terras, depostas de direitos e exprobradas.

Neste contexto, a abantesma do desenvolvimento tece a desconsideração de conhecimentos antigos, comprimindo à ideia de um singular rumo e forma de viver, o do capital. Crenças e religiões acompanham sendo benéficas para tais fins, todavia, invalidando demais cosmovisões em que as práticas espirituais se coadunam com os espectros mais holísticos do indivíduo na relação com demais seres na natureza.[37]

Portanto, a defesa aqui revelada não se trata de um retorno bucólico no tempo e invalidação com todas as tecnologias já criadas, contudo, o questionamento de como elas foram sendo assimiladas, suscitando em desigualdades assombrosas. Resumidamente, uma crítica ao antropoceno e (des) caminhos da humanidade na avassalante destruição ambiental, produzida para que haja a produção de inequidades, valores de consumo e maléfica soberania sobre os outros seres.

Metodologia

Esta revisão bibliográfica buscou avaliar de maneira crítica e resumir as questões relevantes disponíveis sobre o assunto investigado. A busca eletrônica contou com os seguintes descritores: Ciências; Decolonialidades; Educação; Epistemologias; Saúde.

A busca eletrônica foi realizada nas seguintes bases de dados: *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) e Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), contendo no texto dos artigos os descritores com marcadores “AND”, tendo-se o cruzamento como mostra o Quadro 1 a seguir. Os critérios utilizados para a seleção foi artigos publicados na língua inglesa e portuguesa e espanhola.

Quadro 1 - Cruzamento dos descritores.

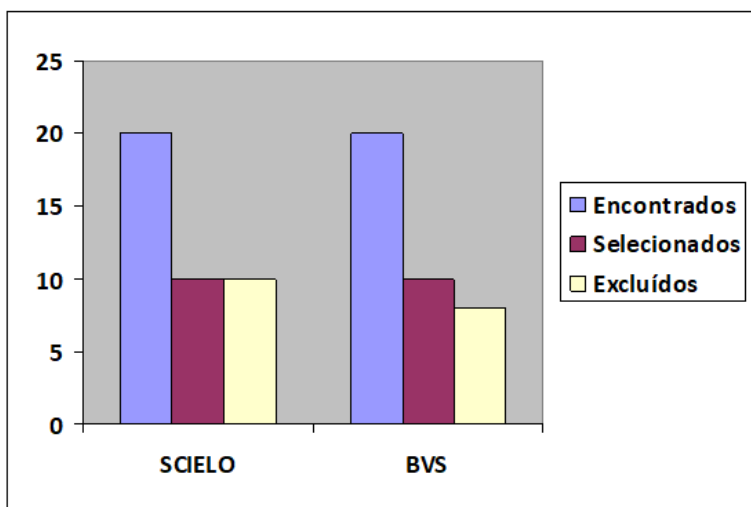
DESCRITORES
Ciências and Decolonialidades and Educação and Epistemologias and Saúde.
Ciências and Decolonialidades
Ciências and Educação
Ciências and Epistemologias
Ciências and Saúde.
Decolonialidades and Educação

Fonte: Própria Autora (2021).

Resultados

Inicialmente, foram encontrados um total de trinta artigos, sendo excluídos dezoito. Ao fim, a busca eletrônica encontrou como resultado final doze artigos selecionados, divididos em duas bases de dados diferentes, separados em artigos encontrados, selecionados e excluídos, como mostra o Gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1 - Resultados da busca eletrônica.



Fonte: Própria Autora (2021).

De tal modo, a análise dos dados foi realizada baseada nos dezoito artigos selecionados ao fim, em que foi possível observar, contar, somar, descrever e qualificar os dados, para então aglomerar o conhecimento produzido através da temática nessa revisão.

Discussão

A discussão em volta de uma expectativa diante da construção de um novo padrão, causaram a construção da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no campo da saúde. Nesta linha de procura por oficialização de ações não frequentemente aproveitadas no serviço público de saúde, o Ministério da Saúde divulgou um documento que exhibe essas práticas pouco consagradas como potenciais a serem desenvolvidos e trabalhados pelos municípios,

Contudo, ao considerar os tratamentos envolvidos e contextualizados no documento, nota-se que muitas práticas – tão usualmente deparadas nas margens do saber do cuidado em saúde, como é o caso das parteiras e benzedeiras, por exemplo –, não despontam como participantes desta proposição popular ao Poder Público. Assim, o que se pode observar é uma certa abdução das práticas das parteiras e benzedeiras dos centros de saber-poder.

Tal afastamento não incide pelo mero movimento naturalizado pelo espectro historicista do desenvolvimento científico e medicinal. A proposição inicial trabalhada pode ser a da marginalização das práticas de benzedeiras e parteiras, atividades estas frequentemente aproveitadas no Brasil até o começo da década de 1970, quando se iniciaram a estabelecer uma medicina de teor mais clínico.

De tal modo, pode-se dizer que este caso acima exemplificado não é mais simples, visto que, em parte, as suas características da cura se dão através de rezas e chás, algo então ocultado e tomado nos campos de saber médico como charlatanismo e, em razão disto, motivo de perseguição.

Assim, entrar nesta discussão que, visivelmente se encontra moderada no tempo ou no pérfido choque entre ciência e fé, admite formular outra hipótese, ainda mais desarticulada do padrão explicativo hegemônico: a de que, talvez, esta disputa pelo poder de cura conjectura um enfrentamento para além de uma metafísica, porém sim, quanto aos saberes e, logo, a uma verificada geopolítica de produção de conhecimento.

O que de fato se pode questionar aqui, trata-se da probabilidade da alocação pró-universalização dos saberes estabelecer uma narrativa de desenvolvimento que não somente dificulta e toma por censurável a utilização das características, como igualmente afirma um envolvente que mitiga os sinais locais de produção e manejo de tal saber.

A constituição da validade institucional das denominadas “novas técnicas” e “tecnologias em saúde” se mostra tão grande que a utilização de terapêuticas tidas como habituais, desponta e configura, frente a este saber homogeneizante, um certo retrocesso epistêmico-sanitário. Nesta situação, tomando a construção de uma linha do tempo dos saberes medicinais, pode-se dizer que parteiras e benzedeadas, são prenotadas no começo desta linha progressiva e, assim sendo, são tomadas como feitos folclorizados do campo medicinal primitivista.

Em um contexto historiográfico, a narrativa historicista procura atenuar a ideia das protruções, dos enfrentamentos, das descontinuidades e requerimentos que indivíduos e grupos geraram nesta marcha de legitimidade. Isto se perde pois existe uma necessidade de se criar uma ampla linha de assiduidade, implantando esta jornada como parte integrante de um outro grande evento, ainda maior, como é o caso do progresso da saúde pública no país.

Entretanto, a forma como se encontra colocada a abertura estatal para o atrelamento de terapias em sua maioria de matriz não ocidentais, antes de situar uma postura decolonial e reconhecadora dos saberes não eurocentrados, robustece a proposição inicial: ao oficializar as denominadas terapias milenares orientais, por que não se constitui o mesmo perante práticas de benzedeadas e parteiras?

Assim, do que se pode entender, a postura do Estado se exhibe de forma homogênea e descrente da pluriversalidade do pensamento, já que, distingue a legitimidade destas práticas, entretanto, não as possibilita sem antes designar um rito de passagem para uma condição do cuidado.

Em um contexto de debate decolonial, esta postura apenas robustece a insegurança analítica diante do trânsito de conhecimentos colocados pelas populações, particularmente, no que se alude às metodologias, formas e meios de cuidar.

Portanto, construir um novo lócus de pensamento se torna imprescindível, para que então demais alternativas de conhecimento acerca da realidade da América do Sul, inicialmente das margens, na defesa de maneiras remotas, opções, de conhecimento, expressão da resistência cultural, ou conexas às batalhas políticas e/ou procedimentos de mobilização popular.

Para essa multiplicidade de aspectos, o saber, o conhecimento, a metodologia, o imaginário sobre o qual foi, se é e se pode chegar a ser como povo, longe de ser depurado contexto próprio de especialistas em epistemologia, são refletidas como questões de maior importância política e cultural. Outro ponto crucial em volta dos estudos decoloniais, e, validamente, da constituição do novo paradigma que considera as necessidades e alternativas do colonizado, trata-se da procura por uma representatividade de si, por si e para si.

Conclusão

A literatura, em grande parte, discute o universalismo etnocêntrico, o eurocentrismo teórico, o nacionalismo metodológico, o positivismo epistemológico e o neoliberalismo científico que se fazem presentes na base das ciências sociais. Com isto, torna-se cogente maiores questionamentos e pensamentos alternativos para a decolonização na ciência e na saúde, sobretudo dentro do campo do ensino.

Até porque, os dados apontam para o quanto é necessário trazer os apoios que este assunto dá para a educação científica, pois essa tem suas linhagens inseridas na modernidade e necessita ser questionada acerca de suas ambições de objetividade e neutralidade. Todavia, embora isso estar sendo realizado nas últimas duas décadas, ainda é elementar no ensino da ciência e de saúde.

A busca por visões do saber não-eurocêntrico possui uma extensa e preciosa tradição no continente latino americano, tendo contribuições do giro decolonial, bem como dos movimentos sociais e culturais, além dos movimentos de apoio popular. Sendo assim, a partir de então, quem sabe seja admissível que haja um início para a procura por opções práticas para a decolonização no campo da ciência e saúde.

Referências Bibliográficas

BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular?** São Paulo: Brasiliense, 1984

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acessado em 20 de janeiro de 2021.

CAPRA, F. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente.** S. Paulo: Cultriz, 2007.

FREIRE, P. **Ética da libertação. Na idade da globalização e da exclusão.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

HISSA, C. E. **Fronteiras entre ciência e saberes locais: arquiteturas do pensamento utópico.** In: IX Colóquio Internacional de Geocrítica: los problemas del mundo actual. Soluciones y alternativas desde la geografía y las ciencias sociales. Porto Alegre – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

LANDER, E. **Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos**. 1ª ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005.

MALDONADO-TORRES, N. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, nº 01, 2016.

MATOS, O. **Discretas esperanças: Reflexões filosóficas sobre o Mundo contemporâneo**. São Paulo: Editora Alexandria, 2006.

MIGNOLO, W. La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto y un caso. **Tabula Rasa**, nº 08, 2008.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990

NGOENHA, S. **Das Independências às Liberdades**. Maputo: Paulinas, 2014.

PENNA, C. P. F. Pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 08, nº 02, 2014.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais, 2005.

SALCI, M. A. Educação em saúde e suas perspectivas teóricas: algumas reflexões. **Texto e Contexto Revista de Enfermagem**, Florianópolis, v. 22, nº 01, 2013.

SANTOS, B de S; MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez, 2010.

SILVA, T. T da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SOUSA, E. (org.). **Psicanálise e colonização**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

STOTZ, E. N. **Enfoques sobre educação e saúde (s.d.)**. (Texto impresso), 2013.

[1] BRANDÃO, 1984.

[2] BRANDÃO (1984, p. 154).

[3] SOUSA, 1999.

[4] HAESBAERT, 2022.

[5] HISSA (2007, p. 74).

[6] MIGNOLO (2008, p. 78).

- [7] MIGNOLO (2008, p. 79).
- [8] SANTOS; MENESES, 2010.
- [9] LANDER (2005, p. 69).
- [10] FREIRE (2002, p. 236).
- [11] MATOS (2006, p. 89).
- [12] MATOS (2006, p. 90).
- [13] SANTOS; MENESES, 2010.
- [14] Morin (1990, p. 137).
- [15] Ngoenha (2014, p. 189).
- [16] FREIRE (2002, p. 237).
- [17] SANTOS; MENESES, 2010.
- [18] MATOS, 2006.
- [19] NGOENHA (2014, p. 190).
- [20] LANDER (2005, p. 69).
- [21] LANDER (2005, p. 70).
- [22] HISSA (2007, p. 75).
- [23] MORIN (1990, p. 138).
- [24] NGOENHA (2014, p. 191).
- [25] BRASIL, 2003.
- [26] CAPRA (2007, p. 57).
- [27] CAPRA (2007, p. 55).
- [28] MALDONADO-TORRES, 2016.
- [29] PENNA, 2014.
- [30] QUIJANO, 2005.
- [31] SALCI (2013, p. 40).
- [32] SILVA (2013, p. 50).

[33] MALDONADO-TORRES, 2016.

[34] PENNA, 2014.

[35] FREIRE, 2002.

[36] STOTZ (2013, p. 87).

[37] MALDONADO-TORRES, 2016.

Submetido em 31 de maio de 2023. Aprovado em 12 de setembro de 2023.

DOI: <https://doi.org/10.34019/2359-4489.2023.v9.41339>

Como citar: Mendes, Gabriella da Silva. Decolonialidades e Epistemologia do Sul: um olhar para Educação em Ciências e Saúde. *Revista Faces de Clio*, v.9, n.18, p.189-206.