

## LINGUAGENS DA “VIDA-QUE-SE-VIVE”: INSUMOS PEDAGÓGICOS DECOLONIAIS

Francisco ESTEFOGO

*Universidade de Taubaté – UNITAU*

### Resumo

Este ensaio explora a intersecção entre as linguagens multiculturais da sociedade contemporânea e as práticas pedagógicas, com destaque para a necessidade de se fomentar abordagens educativas que valorizem a diversidade epistêmica. A partir da noção da “*vida-que-se-vive*” (Marx, Engels 2006, p.26), que enfatiza as experiências cotidianas como fontes legítimas e potenciais de conhecimentos, o texto critica a perpetuação de processos educacionais colonialistas, normalmente marginalizadores de saberes de grupos vulneráveis, tais como os negros, a comunidade LGBTQIAP+, os imigrantes, o trabalhadores informais, dentre outros estratos sociais estigmatizados. A globalização e a revolução digital permitiram a amplificação de vozes multidiversas, expediente contrastante com as estruturas escolares tradicionais que, muitas vezes, naturalizam epistemologias monolíticas e excludentes. A pedagogia decolonial, discutida por Walsh (2009, 2019), é apresentada como contrapontos basilares para desafiar essas práticas homogeneizadoras e promover atividades educacionais como insumos integradores das vivências e culturas dos estudantes, de modo a refutar o epistemicídio (Santos, 2007, 2009) e, por conseguinte, viabilizar a constituição de sujeitos críticos e autônomos. Assentado na convergência das propostas de Marx e Engels (2006) e de Walsh (2009, 2019), este ensaio propõe que a incorporação das linguagens da “*vida-que-se-vive*” (Marx, Engels, 2006, p.26) nas práticas pedagógicas decoloniais possam favorecer a expansão epistêmica, a justiça social e a criação de sistemas educacionais mais inclusivos, multidiversos e democráticos. Ao longo do texto, são discutidas as implicações dessas perspectivas decoloniais para a formação de sujeitos comprometidos com a transformação social e a equidade.

**Palavras-Chave:** Pedagogia decolonial; Epistemicídio; “Vida-que-se-vive”; Multidiversidade; Justiça social

## LANGUAGES OF “LIFE-AS-IT-IS-LIVED”: DECOLONIAL PEDAGOGICAL INPUTS

### Abstract

This essay explores the intersection between the multicultural languages of contemporary society and pedagogical practices, highlighting the need to foster educational approaches that value epistemic diversity. Based on the notion of “*life-as-it-is-lived*” (Marx, Engels 2006, p.26), which emphasizes everyday experiences as legitimate and potential sources of knowledge, the text critiques the perpetuation of colonialist educational processes, which often marginalize the knowledge of vulnerable

groups, such as Black people, the LGBTQIAP+ community, immigrants, informal workers, and other stigmatized social strata. Globalization and the digital revolution have amplified multidiverse voices, a contrast to traditional school structures that often naturalize monolithic and exclusionary epistemologies. Decolonial pedagogy, discussed by Walsh (2009, 2019), is presented as foundational counterpoints to challenge these homogenizing practices and promote educational activities as integrative inputs of students' experiences and cultures, aiming to refute epistemicide (Santos, 2007, 2009) and, consequently, enable the formation of critical and autonomous subjects. Rooted in the convergence of Marx and Engels' (2006) and Walsh's (2009, 2019) proposals, this essay suggests that incorporating the languages of "life-as-it-is-lived" (Marx, Engels, 2006, p.26) into decolonial pedagogical practices can nurture epistemic expansion, social justice, and the creation of more inclusive, multidiverse, and democratic educational systems. Throughout the text, the implications of these decolonial perspectives for the formation of individuals committed to social transformation and equity are discussed.

**Keywords:** Decolonial pedagogy; Epistemicide; "Life-as-it-is-lived"; Cultural diversity; Social justice

## LENGUAJES DE LA "VIDA-QUE-SE-VIVE": APORTES PEDAGÓGICOS DECOLONIALES

### Resumen

Este ensayo explora la intersección entre los lenguajes multiculturales de la sociedad contemporánea y las prácticas pedagógicas, destacando la necesidad de fomentar enfoques educativos que valoren la diversidad epistémica. A partir de la noción de la "vida-que-se-vive" (Marx, Engels 2006, p.26), que enfatiza las experiencias cotidianas como fuentes legítimas y potenciales de conocimiento, el texto critica la perpetuación de procesos educativos colonialistas, que suelen marginar los saberes de grupos vulnerables, como los negros, la comunidad LGBTQIAP+, los inmigrantes, los trabajadores informales, entre otros estratos sociales estigmatizados. La globalización y la revolución digital han permitido la amplificación de voces multidiversas, lo cual contrasta con las estructuras escolares tradicionales que, a menudo, naturalizan epistemologías monolíticas y excluyentes. La pedagogía decolonial, discutida por Walsh (2009, 2019), se presenta como contrapuntos fundamentales para desafiar estas prácticas homogeneizadoras y promover actividades educativas como insumos integradores de las vivencias y culturas de los estudiantes, con el fin de refutar el epistemicidio (Santos, 2007, 2009) y, por consiguiente, viabilizar la constitución de sujetos críticos y autónomos. Basado en la convergencia de las propuestas de Marx y Engels (2006) y de Walsh (2009, 2019), este ensayo propone que la incorporación de los lenguajes de la "vida-que-se-vive" (Marx, Engels, 2006, p.26) en las prácticas pedagógicas decoloniales pueda favorecer la expansión epistémica, la justicia social y la creación de sistemas educativos más inclusivos, multidiversos y democráticos. A lo

largo del texto, se discuten las implicaciones de estas perspectivas decoloniales para la formación de sujetos comprometidos con la transformación social y la equidad.

**Palabras clave:** Pedagogía decolonial; Epistemicidio; "Vida-que-se-vive"; Multiculturalidad; Justicia social

## 1. INTRODUÇÃO

As linguagens que atravessam o tecido social se estruturam e se potencializam pela convergência dos mais variados tipos de vozes presentes na sociedade. Essa contingência caracteriza a contemporaneidade como um espaço irremediavelmente multifacetado, plurilíngue, interconectado e permeado por infinitos saberes multiculturais, potencializados principalmente, pelo advento e pela democratização das tecnologias de comunicação. Na contramão desse invólucro invariavelmente constituído por linguagens da "*vida-que-se-vive*" (Marx, Engels, 2006, p. 26), as práticas escolares, que são, a rigor, mananciais da construção dos primeiros saberes e da convivência com a multidiversidade e as plurilinguagens, normalmente naturalizam marcas coloniais epistêmicas da elite branca (Bento, 2021). Essas são, por vezes, preconceituosas, discriminatórias e opressoras. Esse fazer pedagógico, de alguma forma, resulta num cipoal de narrativas monoglóssicas, deletérias, segregatórias e competitivas, acarretando o epistemicídio (Santos, 2007, 2009).

Sob a hodierna moldura de um tecido social amplamente esgarçado, a globalização e a revolução digital redesenharam a paisagem da comunicação e da troca de informações. Esse fenômeno propiciou convergências de vozes e saberes que transcendem fronteiras geográficas e culturais. Pierre Lévy (1999), com assente no conceito de "inteligência coletiva", argumenta que a interconexão digital amplifica as potencialidades humanas de criação epistemológica e de compartilhamento de conhecimentos, ao promover entornos onde múltiplas vozes e perspectivas podem coexistir e se enrobustecer mutuamente. Esse panorama tecnológico da hodiernidade contrasta fortemente com as estruturas tradicionais de educação que, usualmente, perpetuam visões monolíticas e hierárquicas dos saberes.

Em direção oposta, Marx e Engels (2006, p. 26) elaboram a noção de "*vida-que-se-vive*" para enfatizar a importância das experiências cotidianas e das práticas sociais como fontes legítimas de conhecimentos e compreensão do mundo. Esse preceito

sublinha a necessidade de considerar as vivências e as vozes diversas como componentes essenciais na construção dos saberes. A escola, como instituição formadora, muitas vezes, ignora essas práticas vivenciais da multidiversidade, impondo estruturas epistêmicas que, de algum modo, desmerecem as experiências culturais e linguísticas dos discentes, especialmente, de grupos vulnerabilizados, tais como: os negros, a comunidade LGBTQIAP+, imigrantes, pessoas em situação de rua, idosos, trabalhadores informais, dentre outros estratos sociais estigmatizadas. Esse expediente escolar perpetua, assim, formas de colonialismo intelectual e cultural.

Ademais, o pensamento decolonial, representado por teóricos como Walsh (2009, 2019), questiona e contesta as epistemologias dominantes que relegam os saberes e as linguagens dos povos colonizados. Walsh (2009, 2019) aponta que é essencial desconstruir essas estruturas coloniais dentro da educação, de modo que se promovam práticas pedagógicas que honrem a diversidade cultural e linguística. A integração das linguagens da “*vida-que-se-vive*” (Marx, Engels, 2006, p. 26) nas práticas educacionais pode ser instrumentos de resistência contra o epistemicídio (Santos, 2009, 2007, 1995) e como meios de desenvolver a autonomia e o engajamento dos discentes a partir de suas próprias experiências e conhecimentos.

A considerar as linguagens da “*vida-que-se-vive*” (Marx, Engels, 2006, p. 26) como insumos pedagógicos decolonizadores (Walsh, 2009, 2019), esta ensaio objetiva refletir sobre os padrões de pensamentos coloniais, intolerantes e discriminatórios que permeiam a sociedade, especialmente no contexto educacional, bem como fomentar a variedade linguística e cultural, além da criação e da ampliação epistemológica e, portanto, formas de ser, pensar, viver e desejar outras, fundamentadas na inexorável multidiversidade da teia social.

Para tanto, primeiro, o conceito de “*vida-que-se-vive*” (Marx, Engels, 2006, p. 26) será explanado, com o intuito de fundamentar a análise das práticas pedagógicas e sua relação com a transformação social. Posteriormente, serão apresentadas as concepções relacionadas à pedagogia decolonial (Walsh, 2009, 2019), com a finalidade de contextualizar a discussão sobre a integração desses princípios na prática educativa e na formação de sujeitos críticos e engajados na construção epistemológica democrática. Na sequência, a incorporação das linguagens da “*vida-que-se-vive*” (Marx, Engels, 2006, p. 26) como os insumos pedagógicos decolonizadores (Walsh, 2009, 2019) será pormenorizada como elemento essencial para a formação de sujeitos

construtores de sua própria história, criativos e comprometidos com a justiça social. Por final, reflexões serão tecidas acerca das implicações desses paradigmas teórico-filosófico-práticos decoloniais para a ação educativa, destacando-se as possibilidades de transformação social e a construção do ensino mais inclusivo, democrático, epistêmico, plural e equânime.

## 2. LINGUAGENS DA “VIDA-QUE-SE-VIVE”

Para entender o conceito da “*vida-que-se-vive*” (*lebenswelt*) (Marx, Engels, 2006, p. 26), é essencial situá-lo dentro do contexto filosófico e sócio-histórico-cultural do século XIX. Durante esse período, a filosofia idealista, especialmente a hegeliana, dominava o pensamento europeu. Hegel (1992) e seus seguidores sustentavam que a realidade era, em última análise, construções da mente, ou seja, reflexos do processo dialético de desenvolvimento das ideias. Marx e Engels (2006), no entanto, criticam essa abordagem como sendo ilusória e desvinculada das realidades materiais da existência humana. Esses dois pensadores argumentam que a profunda compreensão da sociedade e da vida humana não pode ser alcançada por meio de abstrações filosóficas, mas deve começar pela análise das condições materiais e práticas que configuram a existência concreta das sujeitos.

Em vista disso, a expressão “*vida-que-se-vive*” (Marx, Engels, 2006, p. 26) refere-se à forma concreta e material da existência humana. É o modo como os sujeitos vivem suas vidas reais, influenciados diretamente pelas condições econômicas, culturais, políticas e sociais em que se encontram. Segundo Marx e Engels (2006), a vida cotidiana não é apenas uma representação das ideias ou um imaginário etéreo; é, na verdade, uma realidade material e prática. Seminal para a elaboração do conceito de “*vida-que-se-vive*” (Marx, Engels, 2006, p. 26) é a ideia da *práxis*, ou seja, a atividade prática, consciente e produtiva dos seres humanos no mundo. Marx e Engels (2006) definem *práxis* como a interação engajada entre o ser humano e o mundo material, meio pelo qual a transformação da natureza e a produção de bens são realizadas. A *práxis* é, por isso, a base dialética da “*vida-que-se-vive*” (Marx, Engels, 2006, p. 26), moldando e sendo moldada pelas condições socioeconômico-culturais. Além disso, a “*vida-que-se-vive*” (Marx, Engels, 2006, p. 26) é uma manifestação direta da *práxis* em um dado contexto também permeado por processos sócio-histórico-culturais. O modo como as

sujeitos produzem e reproduzem suas vidas, suas relações sociais e as condições materiais em que vivem são aspectos basilares da “*vida-que-se-vive*” (Marx, Engels, 2006, p. 26). A prática cotidiana dos sujeitos, suas relações de trabalho e as formas de produção são, dessa maneira, centrais para a compreensão desse pressuposto teórico-filosófico.

Do lado oposto, o conceito de alienação é fundamental para a compreensão da “*vida-que-se-vive*” (Marx, Engels, 2006, p. 26) em sociedades capitalistas, pois trata-se de um processo pelo qual os sujeitos se tornam estranhos ao produto de seu trabalho, ao próprio trabalho e a si mesmos. No contexto do capitalismo, a alienação pode ocorrer de várias formas:

- **Produto do trabalho:** os trabalhadores produzem bens que não possuem e, dificilmente, os possuirão. Pelo contrário, trata-se de manufaturas majoritariamente apropriadas pelos capitalistas. Esse processo gera desconexões entre o trabalhador e o produto final, que se torna algo externo e, muitas vezes, hostil.
- **Atividade produtiva:** o trabalho se torna uma atividade impessoal e repetitiva, na qual os trabalhadores não têm controle sobre o processo de produção. Esse movimento transforma o trabalho em atividades que não expressam, tampouco estimulam a criatividade ou o potencial humano.
- **Concorrência:** a competição e as relações de produções capitalistas fragmentam as relações sociais, transformando os sujeitos em concorrentes. Consequentemente, enfraquecem a pujante potência da coletividade.
- **Deslegitimação:** como resultado das formas anteriores de alienação, os sujeitos se tornam estranhos à sua própria natureza, deslegitimando sua essência como seres humanos criativos e construtores de suas próprias histórias.

Logo, a “*vida-que-se-vive*” (Marx, Engels, 2006, p. 26), invariavelmente, concretizada pela e na linguagem, sob condições de alienação, é uma experiência marcada pela desconexão e pela opressão. Marx e Engels (2006) pontuam que a transformação das condições materiais e a superação da alienação são fundamentais para a realização plena da humanidade. Decorrente desse paradigma, Marx e Engels (2006) criticam a ideologia fundamentalista acrítica como uma forma de “*vida-que-se-*

vive” (Marx, Engels, 2006, p. 26) que esconde e justifica as reais condições materiais e sociais existentes. Para além de um conjunto de ideias ou crenças, a ideologia acrítica emerge das conjunturas sociais e econômicas que legitimam e perpetuam as relações de poder e exploração dominantes. Ao proporcionar discernimentos distorcidos dos cenários materiais, a ideologia acrítica pode distorcer a realidade ao apresentar a vida social como algo natural e imutável, em vez de um produto das relações de produção, posto que acoberta as verdadeiras causas da desigualdade e da opressão. A crítica da ideologia conformista é, de tal modo, uma tentativa de revelar as verdadeiras condições da “*vida-que-se-vive*” (Marx, Engels, 2006, p. 26) e de promover a consciência crítica e a mudança social.

Destarte, pelas óticas de Marx e Engels (2006), compreender a “*vida-que-se-vive*” é crucial para a prática revolucionária. A transformação social não pode ser alcançada por intermédio de mudanças superficiais ou reles reformas ideológicas. É necessário transformar as condições materiais e sociais que estruturam a vida cotidiana. Essa monta implica, a princípio, reestruturações das relações de produção e superações das formas de alienação que caracterizam a vida sob a égide do capitalismo. A emancipação humana poderia ser atingida mediante a transformação dos estados materiais da existência, que, à primeira vista, permitirão os sujeitos a realizar plenamente seu potencial humano e viver uma vida que reflete de fato suas reais necessidades e potencialidades.

Apreende-se, assim, que as linguagens da “*vida-que-se-vive*” (Marx, Engels, 2006, p. 26) podem ser compreendidas como recursos retóricos que criticam profundamente às abordagens idealistas da filosofia, além de energizarem a importância das condições materiais na formação da realidade social. No mais, semelhantemente, podem proporcionar situações de engajamento nas quais a *práxis* da existência se direcione objetivamente para o erigir da materialidade social que seja compartilhada de forma mais democrática e justa. Até porque Marx e Engels (2006) destacam que a vida cotidiana dos sujeitos é forjada pelas condições econômicas e sociais e que as mudanças devem começar com a transformação dessas contingências materiais, especialmente, a partir das linguagens. Em compêndio, a compreensão da “*vida-que-se-vive*” (Marx, Engels, 2006, p. 26) é essencial para o desenvolvimento de práticas educativas revolucionárias que visam superar a alienação e promover a concretude do viver de maneira mais plena, humanizada e expansiva.

### 3. PEDAGOGIA DECOLONIAL

Para além da crítica ao colonialismo, Walsh (2009, 2019) aborda a decolonialidade como uma proposta de reconstrução radical do saber e da prática pedagógica decolonial, ao oportunizar reflexões para a pavimentação de caminhos com vistas a transformações profundas das estruturas sociais e educacionais. Além disso, Walsh (2009, 2019) apresenta a decolonialidade como uma crítica ao colonialismo epistêmico, que é a dominação das formas de conhecimentos e de práticas culturais dos povos colonizados. A autora assinala que o colonialismo não se limita apenas à exploração econômica e política, mas se estende ao domínio sobre os saberes e as formas de conhecimento. O colonialismo epistêmico, usualmente, resulta na marginalização e invisibilização dos saberes não ocidentais, já que impõe visões de mundo eurocêntricas que se perpetuam por meio das instituições educacionais e da produção acadêmica. No avesso, Walsh (2009, 2019) propõe que, para superar essa dominação, é necessário celebrar e engrandecer, por exemplo, as epistemologias indígenas e outras formas de saber que foram sistematicamente desconsideradas e desdenhadas. Esse reconhecimento implica críticas profundas às hierarquias de conhecimentos estabelecidas, afora esforços e engajamentos hercúleos para reverter o apagamento histórico e cultural imposto pelos processos coloniais.

No mais, Walsh (2009, 2019) também discute a importância das "epistemologias de fronteira," que se referem a práticas e saberes desenvolvidos nas intersecções entre diferentes culturas e tradições. Essas experiências de resistência e sobrevivência dos povos colonizados são alternativas à lógica dominante das epistemologias ocidentais. Em síntese, as "epistemologias de fronteira" são compreendidas como mananciais de conhecimentos genuinamente transformadores, possíveis de inquirir e reconfigurar as estruturas epistemológicas hegemônicas. Igualmente, são recursos essenciais para a criação de novos paradigmas educacionais que validem e a importância dos saberes locais e tradicionais.

Em outras palavras, essa ocorrência como fonte epistêmica vai na contramão do que Santos (2009, 2007, 1995) conceitua como epistemicídio. Ou seja, a destruição sistemática de saberes e conhecimentos de grupos subalternos, particularmente, daqueles pertencentes a culturas não ocidentais. O epistemicídio (Santos, 2009, 2007, 1995) é parte integrante do processo de dominação colonial e eurocêntrica, viés pelo



qual os conhecimentos, valores e práticas dos povos colonizados são desvalorizados e eliminados para impor paradigmas de conhecimentos dominantes, comumente, associados às sociedades ocidentais. Para além das indagações aos conhecimentos tradicionais, Santos (1995) assevera que o epistemicídio é uma forma de aniquilar a identidade e a possibilidade de autoafirmação desses povos. A superação do epistemicídio (Santos, 2009, 2007, 1995) requer a promoção e a incorporação de saberes plurais, por meio de diálogos interculturais que legitimem a pujança e a validade dos conhecimentos desconsiderados.

As propostas de Walsh (2009, 2019), no que diz respeito à pedagogia decolonial, podem ser compreendidas como abordagens que visam transformar radicalmente os âmbitos e práticas educacionais. Esse paradigma pedagógico não significa simplesmente adaptações das metodologias tradicionais, mas reconfigurações profundas. A saber:

- **Decolonizar o currículo:** os currículos educacionais devem ser revisados para incluir perspectivas e saberes indígenas, por exemplo, e outras epistemologias diminuídas. Essa perspectiva denota a importância de indagar narrativas dominantes e promover conhecimentos que reflitam a diversidade de experiências e visões de mundo.
- **Promover âmbitos interculturais:** a pedagogia decolonial deve incentivar a interculturalidade, que é o intercâmbio e os diálogos entre diferentes tradições culturais e epistemológicas. Essa interface não deveria ser superficial, mas um território de aprendizados mútuos e de construção coletiva de conhecimentos.
- **Reconhecer e exaltar as experiências e o conhecimento local:** o enaltecimento das experiências e dos conhecimentos locais é fundamental para a pedagogia decolonial. Em adição à inclusão de saberes locais no currículo, essa postura implica também a reafirmação da autoridade e da legitimidade desses saberes.
- **Instar as hierarquias de poder na educação:** Walsh (2009, 2019) sugere que a pedagogia decolonial deveria questionar e se opor às hierarquias de poder que existem dentro dos sistemas educacionais. Essa ação envolve críticas às estruturas hierárquicas que subestimam certos grupos e saberes, tal e qual a promoção de processos educativos mais igualitários e inclusivos.

De acordo com Walsh (2009, 2019), a transformação social não pode ocorrer sem que os sistemas educacionais sejam reconfigurados. A educação decolonial é vista como um meio vital para promover a justiça social e a equidade, ao reverter os legados do colonialismo e ao construir um futuro mais inclusivo e plural. Em consequência, a pedagogia decolonial oportuniza ferramentas para a transformação das relações sociais e das estruturas de poder ao possibilitar compreensões mais amplas e diversas dos conhecimentos e das culturas. Similarmente, contradiz as formas estabelecidas de ensino- aprendizagem, com alternativas que ressaltem a diversidade e a pluralidade.

Em que pesem as promessas da pedagogia decolonial, certamente, existem desafios significativos no seu desenvolvimento. A resistência às mudanças, as estruturas educacionais estabelecidas, o ideologismo educacional fundamentalista e as desigualdades persistentes são alguns dos obstáculos que precisam ser superados. Além da mudança de práticas sociais, sobretudo, no âmbito escolar, a decolonialidade pressupõe transformações profundas das estruturas da sociedade e da educação que sustentam e perpetuam as desigualdades. Nesse sentido, Walsh (2009, 2019) enfatiza que a transformação não é um processo linear e que a pedagogia decolonial deve ser engajada e contextualizada para atender às necessidades e realidades específicas dos diferentes contextos. A criação de ambiências educativas que potencializem a decolonialidade requer compromissos contínuos coletivos com a reflexão crítica sobre a historicização da colonialidade, a negociação, a construção colaborativa, além, obviamente, da compreensão dos meandros e das linguagens da “*vida-que-se-vive*” (Marx, Engels, 2006, p. 26), com propostas neste ensaio.

#### **4. LINGUAGENS DA “VIDA-QUE-SE-VIVE” E A DECOLONIALIDADE**

O vislumbre idealista da vida desvincula a prática da realidade material, como apregoado pelo contraponto das linguagens da “*vida-que-se-vive*” (Marx, Engels, 2006, p. 26). Em direção posta, as práticas educativas, como fazeres de resistência e de construção de alternativas às formas coloniais de saber, ser e pensar (Walsh, 2009, 2019), questionam e podem transformar as relações de poder hegemônico e conhecimento estabelecidas. Essa integração das propostas marxistas com as

concepções walshianas intui um *modus operandi* educacional para a transformação social que poderia ser articulado em três eixos principais:

1. **Compreensão crítica da realidade sócio-histórica cultural:** tanto Marx e Engels (2006) quanto Walsh (2009, 2019) enfatizam a necessidade de compreender as condições materiais, históricas e culturais que forjam a vida dos sujeitos. No contexto educacional, esse paradigma implica exames críticos das estruturas e práticas escolares que reproduzem desigualdades e exclusões. A escola deveria se engajar em análises críticas das condições sócio-histórica-culturais que afetam os discentes e docentes de modo a dismantelar as formas de dominação e desigualdade.
2. **Educação como *práxis* transformadora:** a proposta de Marx e Engels (2006) de transformar a "*vida-que-se-vive*" pode ser alinhada com a apreensão de Walsh (2009, 2019) da *práxis* educacional decolonial. A escola deveria ser uma paisagem de transformação onde as práticas pedagógicas estivessem direcionadas para a emancipação e a equidade. Esse protocolo crítico e consciente, pelo viés da *práxis* marxista, inclui a elaboração de currículos que reflitam e promociem a diversidade cultural, a crítica às narrativas dominantes, bem como a inclusão de perspectivas alternativas a partir de insumos pedagógicos multidiversos.
3. **Autonomia e ação coletiva:** A educação deveria também propiciar situações nas quais os discentes possam agir engajada e coletivamente em direção à mudança social. Em outras palavras, significa fomentar o desenvolvimento da consciência crítica que permita os estudantes a identificarem, compreenderem historicamente e impugnam as injustiças sociais e as relações de poder estabelecidas. A escola deveria ser um ambiente onde o pensamento crítico e a ação social fossem incentivados, preparando discentes para serem agentes engajados de mudança em suas comunidades e na sociedade como um todo.

Em suma, ao articular a crítica da "*vida-que-se-vive*" de Marx e Engels (2006, p. 26) com as propostas de decolonialidade de Walsh (2009, 2019), é possível visualizar a escola como um agente fulcral na transformação social. Para além de refletir sobre as condições materiais e sócio-histórica-culturais que estruturam a vida dos sujeitos, a educação deveria se engajar na transformação dessas condições para promover justiça

e equidade. Assim, a escola se tornaria um universo de resistência e, à primeira impressão, de construção de um futuro mais justo e inclusivo. Em termos práticos, essa integração poderia estar relacionada a:

- **Vivências dos discentes nas práticas pedagógicas** - ao identificar que a educação deveria refletir a realidade concreta e as condições vividas pelos discentes, o realce das narrativas e saberes locais é essencial para contra-argumentar e transformar as formas epistêmicas coloniais. Trata-se de um modo resistência contra a homogeneização dos saberes e a promoção de processos educativos que são ao mesmo tempo críticos e transformadores.
- **Plurilíngues ambientes de aprendizagem** – a interculturalidade e a abertura para múltiplas perspectivas epistêmicas são fundamentais para decolonialidade da educação. Cenários permeados por plurilinguagens podem promover a cultura de diálogos que é central para a construção de alternativas aos saberes coloniais e para a transformação das relações de poder estabelecidas.
- **Revisão dos currículos unilaterais** - a ideologia hegemônica dominante, muitas vezes, distorce a realidade material. À revelia, a revisão curricular é uma forma de enfrentar essa distorção, ao promover ações educativas que endossem a pluralidade epistemológica. Dessa forma, currículos que distinguem a interconectividade e a diversidade dos saberes é uma prática essencial para promover ações educativas mais inclusivas e críticas.
- **Produção epistêmica e de novas práticas pedagógicas** – é imperativo transformar as condições materiais e sociais por meio da *práxis*, ou seja, a atividade consciente e informada, com a finalidade de propor mudanças. Esse ponto de vista inclui a resignificação nas práticas pedagógicas para responder às realidades dos discentes, considerando as demandas sociais. A criatividade e a constante prática pedagógica reflexiva crítica são essenciais para a construção de alternativas ante os modelos coloniais dogmáticos da educação com vistas ao enfrentamento

da hegemonia de conhecimentos pré-estabelecidos e a promoção da educação transformadora e emancipatória.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio explorou a integração do conceito da “*vida-que-se-vive*” (Marx, Engels, 2006, p.26) e das abordagens da pedagogia decolonial (Walsh, 2009, 2019) como recursos fundamentais para a construção de práticas educativas que debatam e transformem os padrões coloniais, intolerantes e discriminatórios presentes na sociedade, em especial, no contexto educacional. Ao refletir sobre as dimensões teórico-práticas dessas abordagens, visou-se fomentar invólucros educacionais que promovam a diversidade linguística e cultural, aparte de ampliarem as epistemologias e práticas pedagógicas voltadas para a justiça social e a inclusão.

A análise crítica das noções da “*vida-que-se-vive*” (Marx, Engels, 2006, p.26) e da decolonialidade (Walsh, 2009, 2019) revela a necessidade de superar visões idealistas que desvinculam a prática educacional da realidade material. Marx e Engels (2006) enfatizam que a compreensão crítica das condições materiais e históricas, forjadoras da vida dos sujeitos, é essencial para transformar a realidade. Esse princípio se alinha com a visão de Walsh (2009, 2019) sobre a *práxis* educacional decolonial, que propõe a resistência e a construção de alternativas às formas coloniais de saber, ser, desejar e pensar. Assim sendo, a interface dessas perspectivas oportuniza parâmetros educacionais com potencialidades para a transformação social.

Tanto Marx e Engels (2006) quanto Walsh (2009, 2019) destacam a importância de examinar criticamente as condições materiais, históricas e culturais que estruturam as vivências dos sujeitos. No contexto educacional, esse paradigma alude às análises profundas das estruturas e práticas escolares que perpetuam desigualdades e exclusões. A escola deveria engajar-se em revisões críticas imersivas das condições sócio-histórica-culturais que afetam os discentes e docentes, com a finalidade de dismantelar formas de dominação e desigualdade. Esse processo requer abordagens educativas que transcendam a simples ratificação das disparidades e se direcionem para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas e equitativas. No mais, a proposta de Marx e Engels (2006, p. 26)) de transformar a “*vida-que-se-vive*” pode ser alinhada

com o enfoque de Walsh (2009, 2019) concernente à *práxis* educacional decolonial, que compreende a escola como uma dimensão de emancipação e equidade. A *práxis* transformadora deveria promover, por exemplo, currículos que reflitam e sublinhem a diversidade cultural, critiquem as narrativas dominantes e incluam perspectivas alternativas epistemológicas de maneiras de pensar, ser e viver outras. Essa abordagem diz respeito ao compromisso com a criação de práticas pedagógicas que, além de reconhecerem, também celebrem a pluralidade dos saberes e das vivências dos discentes, com a finalidade de promover movimentos educativos que rebatem os paradigmas coloniais e hegemônicos.

De mais a mais, a educação deveria proporcionar aos discentes e docentes a possibilidade de agir colaborativa e coletivamente em direção à mudança social. Essa configuração significa fomentar o desenvolvimento da consciência crítica que permita, sobretudo os estudantes, a identificarem, compreenderem historicamente e desafiar as injustiças e as relações de poder estabelecidas. Por conseguinte, a escola deveria ser celeiros onde o pensamento crítico e a ação social sejam incentivados de forma que preparem os discentes para serem agentes de mudança em suas comunidades e na sociedade como um todo. Dito de outra forma, é premente que educação conflite a formação acadêmica tradicional, meramente assentada em conteúdos, por vezes, descolados da realidade, e assuma compromissos engajados e políticos com a transformação social. Além de refletir as condições materiais e sócio-histórica-culturais nas práticas pedagógicas, a educação deveria se engajar na transformação dessas condições para potencializar mananciais epistêmicos decorrentes da multidiversidade e, então, princípios democráticos, justiça e equidade. Desse modo, a escola poderia se tornar um cosmos de resistência e construção de um futuro mais justo e inclusivo.

Distinguir que a educação deveria refletir as realidades concretas e as condições vividas pelos discentes está, de alguma forma, relacionado à validação das narrativas e saberes locais. Ou seja, um modo de resistência contra a homogeneização dos saberes, particularmente eurocentrados, e a viabilização da educação crítica e transformadora, para antagonizar a hegemonia dos saberes coloniais. Para tanto, a interculturalidade e a abertura para múltiplas perspectivas são fundamentais para a decolonialidade da educação. Cenários permeados por plurilinguagens podem promover a cultura dos diálogos, movimento pivô para a construção de alternativas aos saberes coloniais e para a transformação das relações de poder estabelecidas.

Como a ideologia hegemônica dominante tradicionalmente manipula a realidade material, a revisão curricular é uma forma de enfrentar essa distorção, ao destacar a educação que autentique a pluralidade epistemológica. Nesse sentido, currículos que sancionem a interconectividade e a diversidade dos saberes são essenciais para fomentar a educação mais crítica e questionadora. Além disso, transformar as condições materiais e sociais por meio da *práxis* é fundamental. Essa circunstância inclui a ressignificação das práticas pedagógicas para responder às realidades dos discentes e às demandas sociais. A criatividade e a prática pedagógica reflexiva crítica são essenciais para construir alternativas aos modelos coloniais dogmáticos da educação, ao enfrentar a hegemonia dos conhecimentos estabelecidos e propagar a educação transformadora e emancipatória.

A convergência das perspectivas de Marx e Engels (2006) com as abordagens decoloniais de Walsh (2009, 2019), propostas pilares deste ensaio, suscita a reconfiguração do papel da escola no tocante às nascentes dos meandros epistemológicos e, de forma mais ampla, à função da educação na sociedade contemporânea. A educação, ao abraçar e honrar a multidiversidade como insumos epistemológicos e culturais, decorrentes da vida como de fato é, pode ser tornar um campo vital para a resistência contra a opressão dos conhecimentos hegemônicos, particularmente, eurocentrados e da elite branca (Bento, 2021), além dos avanços para sociedades mais democráticas, engajadas, expansivas, plurais e equânimes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENTO, Maria Aparecida Silva. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**. Tradução de Paulo Meneses. Petrópolis: Vozes, 1992.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Sílvio D. Chagas. São Paulo: Centauro, 2006.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 23-72.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A sociologia das ausências e a sociologia das emergências: para uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 17-50.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.  
WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade e decolonialidade do poder**: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas*, 2019. V. 05, N. 1, jan.-jul., 2019. p. 06-38

### **Francisco ESTEFOGO**

Membro da Academia Taubateana de Letras (ATL) e pós-doutor em Linguística Aplicada (PUC-SP), Francisco Estefogo é docente da Universidade de Taubaté (UNITAU) e da FATEC-Taubaté. Também é colunista dos jornais *O Vale*, de São José dos Campos, bem como do *Hoje+*, de Araçatuba e região. No momento, é pós-doutorando em Filosofia da Linguagem pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).