



ENTRELAÇAR A EDUCAÇÃO POPULAR COM O DESCOLONIAL: O QUE PODERIAM SER AS PEDAGOGIAS DESCOLONIAIS?

WEAVING POPULAR EDUCATION AND DECOLONIALITY: WHAT COULD THE DECOLONIALIST PEDAGOGIES BE?

Julián Cuaspa Ropain¹

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo analisar e refletir sobre as pedagogias descoloniais e o pedagógico como contra-hegemônico, para propor formas de articulação entre as lutas sociais e populares. Primeiro, propõe-se uma leitura das pedagogias descoloniais a partir de três dos principais autores que têm refletido amplamente sobre o tema. Depois se entrelaçam as propostas sobre pedagogias descoloniais, se sugere uma contribuição para o debate e se inclui uma perspectiva da pedagogia da transgressão. Finalmente se propõem algumas reflexões que, a partir das abordagens das pedagogias descoloniais tratadas, permitam pensar formas de articulação entre as lutas específicas dos movimentos pelo acesso à educação superior e as demandas políticas e sociais dos setores que se poderiam enquadrar neste âmbito.

PALAVRAS-CHAVE: pedagogia descolonial – pedagogia da transgressão – educação popular – lutas democráticas

ABSTRACT:

This article aims to analyze and reflect on the decolonial pedagogies, and the pedagogy as counter-hegemonic act, in order to propose ways of articulating social and popular struggles. First, it is proposed a reading of the decolonial pedagogies from three of the main authors who have reflected broadly on the theme. Then, the proposals on decolonial pedagogies are intertwined, a contribution to the debate is suggested and a perspective of the pedagogy of transgression is included. Finally, we propose some reflections that, based on the approaches of the pedagogies treated, allow us to think of ways of articulating the specific struggles of the movements for access to higher education and the political and social demands of the sectors that could fit in this scope.

¹ Pesquisador do Centro Internacional de Direitos Humanos de São Paulo – Academia Paulista de Direito (CIDHSP) – Núcleo I: Histórias, Narrativas e Memórias dos Direitos Humanos.

KEY-WORDS: decolonial pedagogy – pedagogy of transgression – popular education – democratic struggles

1. INTRODUÇÃO ÀS PEDAGOGIAS DESCOLONIAIS

A pedagogia decolonial pode ser considerada como um horizonte que retoma legados históricos e pedagógicos das lutas contra as violências decorrentes da subjugação, dominação, submissão, hierarquização, segregação, marginalização, opressão e exclusão de sociedades, comunidades e seus conhecimentos. Estas lutas que aconteceram e acontecem nos territórios reorganizados sob lógicas de racialização e sexualização, e vítimas dos processos de invasão colonial e de imposição de procedimentos econômicos e sociais para sustentar a consolidação do capitalismo, fazem parte de um histórico próprio de estratégias culturais, materiais e pedagógicas para resistir e responder aos desafios próprios de uma condição de subalternização. Em termos fundamentais, a pedagogia decolonial retoma o histórico de lutas populares na América Latina e o Caribe e se fundamenta nas bandeiras das pedagogias críticas e a educação popular para articular o pedagógico com o decolonial.

As propostas e intervenções na questão sobre as pedagogias decoloniais ainda são limitadas, mas são substanciais. Isto possibilita pensar as pedagogias decoloniais como um campo de elaboração constante que permite articulações, formações e proposições imaginativas, embora também possa gerar certa incerteza em relação aos seus objetivos, postulados e histórias. No entanto, alguns autores posicionam as pedagogias decoloniais a partir da *práxis*, propostas e legados dos educadores populares, humanistas e cientistas sociais que se tornaram estandartes para as lutas sociais na grande região da América Latina e o Caribe.

Catherine Walsh, uma acadêmica estadunidense que desenvolve grande parte da sua trajetória intelectual e militante no Equador, tem pesquisado sobre as pedagogias *decoloniais*², a partir dos seus trabalhos em interculturalidade, estudos culturais latino-

² Walsh introduz o termo *decolonial*, sem a letra *é*se, em conformidade com a sua proposta de revestir o termo de uma conotação para além de desfazer o colonial. No entanto, embora respeitemos essa intenção, consideramos que para pugnar a colonialidade, o capitalismo, o racismo, a sexualização, o patriarcado e a xenofobia, entre outras, são suficientes as pedagogias decoloniais. Também concordamos com a ideia de que o risco de ser confundidas com pedagogias anticoloniais, independentistas, libertadoras ou de outra natureza é baixo. É importante esclarecer que não é uma questão de delimitar categorias e em consequência capacidades de ação, pois entendemos que muitas das lutas se sobrepõem, relacionam e às vezes fogem dos alcances das teorizações logocêntricas. O objetivo desta discussão não é impor um termo em favor de certa notoriedade acadêmica, mas sim é contribuir ao diálogo e reflexão dos processos da luta popular. Assim, daqui em diante, quando falamos de *decolonial*, nos referimos principalmente às contribuições feitas pelos intelectuais que já

americanos e pensamento descolonial. Walsh, quem esteve envolvida na organização Panteras Negras³ e depois chegou a acompanhar as lutas dos movimentos afro no Equador, é coordenadora do Doutorado em Estudos Culturais Latino-americanos da Universidad Andina Simón Bolívar, no Equador. Ela editou uma coletânea para articular a pedagogia e o descolonial, reunindo autores que abordem esses temas, e escreveu um capítulo para contribuir a sua compreensão a partir da questão sobre a implicação de “pensar o decolonial pedagogicamente e o pedagógico decolonialmente” (WALSH, 2013, p. 31, *tradução nossa*).

O processo argumentativo de Walsh almeja situar as bases das pedagogias descoloniais a partir do trabalho de Paulo Freire para pensar o pedagógico politicamente (e o político pedagogicamente) e as reflexões de Frantz Fanon⁴ para pensar pedagogicamente a humanização e a descolonização.

Assim, o pensamento de Paulo Freire é entendido como um processo que se inicia desde uma busca da libertação, por meio da prática político-educativa, e essa busca se desenrola para pensar em outras complexidades das condições da opressão, o que permitiu Freire “pensar no poder que se exerce não só desde a economia, senão também desde a racialização e colonização” (WALSH, 2013, p. 39, *tradução nossa*). Por sua parte, a interpretação que faz Walsh de Fanon para as pedagogias descoloniais consiste em atribuir o processo de entendimento, descrição e narração da condição colonial para empreender a luta contra a violência daquela condição colonial. Este procedimento ou “método pedagógico sócio-diagnóstico” (WALSH, 2013, P. 44, *tradução nossa*) constituiu a base para pensar a humanização, como eixo central do processo de descolonização e finalmente como fundamento do projeto de libertação.

Entretanto, Walsh também se foca em outros precedentes para a educação descolonial além de Freire e Fanon. Por exemplo, ela revisa antecedentes históricos como os

abordaram o tema desta forma. Mantemos de maneira respeitosa as suas escolhas, mas misturamos com a nossa opção pelo descolonial.

³ O Partido Panteras Negras (Black Panther Party, em inglês) foi uma organização revolucionária que defendia as causas negra e socialista, nos Estados Unidos, entre 1966 e 1982.

⁴ Frantz Fanon (1925 – 1961) nasceu em Martinica, estudou medicina e psiquiatria em Lyon, França, e fez parte da Frente de Libertação Nacional na guerra de independência da Argélia, desde 1954 até 1957. Foi discípulo de Aimé Césaire (1913 – 2008), um poeta e político martinicano de grande influência intelectual e histórica. Fanon (2009) parte da base do problema colonial e estabelece que a humanização é o eixo central no processo de descolonização. A humanização seria uma resposta ao processo de desumanização realizado pelo poder colonial que, por meio de um racismo anti-negro, tira a humanidade das pessoas, despojando-as de suas características ontológicas para torná-las objetos ou coisas. A desumanização se daria de forma violenta e repulsiva em contextos profundamente coloniais, como quando as forças navais francesas chegaram em Martinica, expulsadas pelo exército nazi em 1940, dando tratamento vergonhoso para a população local.



manuscritos do Huarochirí⁵ e Popol Vuh⁶, do século XVI nos vice-reinados do Peru e Guatemala respectivamente. Ademais, também retoma a *Nueva crónica y buen gobierno* de Guamán Poma de Ayala entre os séculos XVI e XVII, de onde ela resgata os desenhos para explicar as infâmias da invasão colonial como “ferramentas pedagógicas que dão presença à persistência, insistência e preservação do decolonial, ao mesmo tempo que é construído, representado e promovido pedagogicamente” (WALSH, 2013, p. 36, *tradução nossa*).

Do mesmo modo, Walsh reivindica os *palenques*, quilombos e o *cimarronaje*⁷ como legados históricos e exemplos da articulação entre o descolonial e o pedagógico, na medida em que constituem lutas para “recuperar e reconstruir a existência, liberdade e libertação em face das condições de desumanização da escravidão e racialização, e a sua criação de práticas, espaços e condições-outras de re-existência (...) e humanização” (WALSH, 2013, p. 36, *tradução nossa*). Finalmente, a autora traz à consideração um outro intelectual comprometido com as lutas negras, Manuel Zapata Olivella, que utiliza a escritura como “arma e ferramenta de desalienação e transformação” (WALSH, 2013, p. 57, *tradução nossa*) e também como proposta metodológica-pedagógica, para visibilizar a “interseção de raça e classe e a pigmentocracia das sociedades latino-americanas” (WALSH, 2013, p. 58, *tradução nossa*).

Desta forma, Catherine Walsh retoma pilares históricos e bases fundamentais para pensar a articulação entre o pedagógico e o descolonial e, além disso, argumenta que não existe uma forma só, senão várias maneiras de vincular as duas questões. Ela examina as diferenças nos lugares de enunciação entre Freire e Fanon, bem como “as formas de conceber e posicionar estrategicamente o saber” (WALSH, 2013, p. 52, *tradução nossa*) e de realizar a pedagogia. Consequentemente, ela entende que “não há uma forma só de ligar a pedagogia, a descolonização e a humanização, senão formas, estratégias e práticas múltiplas” (WALSH, 2013, p. 52, *tradução nossa*), que é o que ela propõe demonstrar no livro. Assim, conforme acontece com os artigos que Walsh compila, é possível sugerir muitas outras formas de pensar as pedagogias descoloniais.

Esta seria uma forma de entrelaçar os aportes dos movimentos, resistências e

⁵ O Manuscrito de Huarochirí foi escrito totalmente em quéchuá, compila uma grande parte da espiritualidade, religiosidade, tradições e conhecimentos das populações dos Andes Centrais por meio de mitologias e fábulas.

⁶ O Popol Vuh ou livro da casa comum, de grande importância histórica e espiritual para os k'iche, da civilização maia no que hoje se conhece como Guatemala, compila narrações míticas e históricas em torno do tema da criação do mundo segundo os estes povos.

⁷ Os *palenques* e o *cimarronaje* foram estratégias para enfrentar a escravidão. Os *palenques* seriam semelhantes aos quilombos, especificamente na região do Caribe hispânico, enclaves de resistência onde se organizavam povos negros em condições de liberdade. O *cimarronaje* seria a estratégia de fugir do sistema prisional nas fazendas e plantações dos colonizadores.

lutas sociais e a pedagogia crítica de matriz freireana, a sociogenia fanoniana e a intelectualidade negra de Zapata Olivella, para elaborar um argumento em torno das pedagogias descoloniais. Walsh considera que “as lutas sociais também são cenários pedagógicos” (2013, p. 29, *tradução nossa*), o que reivindica um caráter eminentemente educativo aos processos históricos das demandas populares. Estas lutas estão acompanhadas de práticas entendidas pedagogicamente para “questionar e desafiar a razão única da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente” (WALSH, 2013, p. 29, *tradução nossa*). Igualmente, estas práticas permitiriam pensar, ser, fazer, existir, conhecer, sentir, agir, olhar de outras maneiras, como é enunciado habitualmente no entorno descolonial, a partir das raízes, genealogias, processos civilizatórios históricos e subalternizados. Em consequência, isto possibilitaria pensar em práticas pedagógicas em contraposição à ordem hegemônica imposta violentamente e, assim, surgiriam práticas pedagógicas fora da disposição ocidental, concebida como a organização de um hipotético sistema universal.

A proposta, elaborada a partir de um exercício de tecer, entretecer, entrelaçar, articular e refletir, resulta não em um corpus teórico, nem em um “novo campo de estudos ou paradigma crítico” (WALSH, 2013, p. 63, *tradução nossa*), senão, em um horizonte que possibilite sinalizar caminhos de insurgência e ação, levando em conta as histórias e antecedentes próprios. Walsh planteia entender as pedagogias como “as práticas, estratégias e metodologias que se entretecem com e se constroem tanto na resistência e oposição, quanto na insurgência, o cimarronaje, a afirmação, a re-existência e a re-humanização” (WALSH, 2013, p. 29, *tradução nossa*). Assim, se para a autora “a decolonialidade não é uma teoria por seguir senão um projeto por assumir” (WALSH, 2013, p. 67, *tradução nossa*), então a pedagogia descolonial seria o cenário de aprendizagem, desaprendizagem, reflexão, criação, articulação, planejamento e ação de e para as lutas sociais. Este esforço, em relação às pedagogias descoloniais, que se concentra em trazer algumas vozes para um lugar preponderante, teria como um dos seus objetivos desafiar “as pretensões teórico-conceituais e metodológicas-acadêmicas, incluindo suas presunções de objetividade, neutralidade, distanciamento e rigor” (p. 66, *tradução nossa*), como parte do projeto da descolonização.

Por outro lado, João Colares da Mota Neto (2016) elabora uma proposta sobre a pedagogia descolonial, retomando as trajetórias de vida comprometida e militante, o pensamento e a *práxis* de Paulo Freire e Orlando Fals Borda⁸. Mota Neto, professor da

⁸ Orlando Fals Borda (1925 – 2008), intelectual e pesquisador colombiano foi fundador, junto com Camilo Torres, de uma das primeiras faculdades de sociologia na América Latina, na Universidad Nacional de Colombia, em Bogotá. Fals Borda estudou literatura inglesa e história na University of Dubuque, nos Estados

Universidade do Estado do Pará (UEPA), tem pesquisado sobre temas tais como as especificidades da educação popular amazônica, incluso em contextos religiosos, os desdobramentos do pensamento descolonial, considerando particularmente a pedagogia, e a educação popular em diferentes contextos pedagógicos, a partir de Paulo Freire, se interessando também pelas peculiaridades latino-americanas presentes nos trajetos da educação popular em cada contexto. Como consequência desses interesses, desenvolveu uma pesquisa doutoral, no programa de educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), para abordar a pedagogia descolonial, examinando detalhadamente os debates dentro da Rede Modernidade / Colonialidade e a vida e obra de Paulo Freire e Orlando Fals Borda, assim como o contexto da educação popular no Brasil e na Colômbia.

A pesquisa de Mota Neto começa apresentando e analisando os debates teóricos do pensamento descolonial, focando-se nos antecedentes – especialmente Frantz Fanon – e nas contribuições contemporâneas, principalmente as que surgem dos membros do programa modernidade / colonialidade. A primeira dessas contribuições é o conceito de *colonialidade* de Quijano, quem vincula a categoria de modo pleno à compreensão da modernidade, e introduz a ingerência da raça na trajetória histórica e mundial do capitalismo. Depois, o conceito de *transmodernidade* de Dussel que seria um projeto político-epistemológico “capaz de estabelecer um diálogo intercultural entre diferentes culturas e racionalidades do mundo” (MOTA NETO, 2016, p. 82). Terceiro, as contribuições de Mignolo que ajudariam na “compreensão do que seja um pensamento decolonial” (MOTA NETO, 2016, p. 91), por meio de conceitos como *diferença colonial*, *paradigma outro*, *geopolítica do conhecimento* e *epistemologia de fronteira*. Quarto, o conceito de *colonialidade do poder* de Lander que se explicaria como um desdobramento “para o campo da epistemologia, do conceito seminal de colonialidade do poder de Quijano” (MOTA NETO, 2016, p. 92), a fim de apontar a marginalização das contribuições das ciências sociais latino-americanas em favor da produção hegemônica dos centros globais do capitalismo. Finalmente, o conceito de *colonialidade do ser* de Nelson Maldonado-Torres, “para dar conta das dimensões éticas e ontológicas implicadas na (de)colonialidade” (MOTA NETO, 2016, p. 96). Assim, abordando os autores e conceitos que estruturam e organizam o pensamento descolonial, é possível avançar na direção de uma pedagogia descolonial.

Para continuar refletindo sobre a pedagogia descolonial, Mota Neto (2016)

Unidos, assim como realizou um mestrado em sociologia na University of Minnesota e um doutorado em sociologia latino-americana na University of Florida, respectivamente. Realizou contribuições fundamentais para a *investigación-acción participativa* (IAP), assim como para as lutas e a educação popular.

parte da hipótese de que “as obras de Paulo Freire e Orlando Fals Borda, inseridas no movimento da educação popular latino-americana, são um antecedente do debate da decolonialidade na América Latina e uma importante contribuição para a constituição de uma pedagogia decolonial” (p. 19). Escolhe as figuras históricas de Freire e Fals Borda por antecipar “no campo da educação, da pedagogia, da epistemologia, as tentativas de superação de uma concepção eurocêntrica de ciência” (MOTA NETO, 2016, p. 21) e por representar dois referências transcendentais para a pedagogia e a sociologia, especificamente, e as ciências sociais e humanidades, em geral, na região latino-americana e além dela. Destaca de Fals Borda o fato de, entre outras, ser um dos instituidores “do que no Brasil é chamado de *pesquisa participante* (ou, como preferia o autor, investigação-ação participativa – IAP), a um só tempo método de pesquisa, técnica educacional e ação política” (MOTA NETO, 2016, p. 25, grifos originais) e, a partir daí, contribuir para a educação popular, até o ponto de chegar a ser “o segundo presidente honorário, após Paulo Freire, do Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe (CEAAL)” (MOTA NETO, 2016, p. 25). Quanto a Paulo Freire, além da sua grande influência nas lutas sociais e estudos acadêmicos ao longo de muitas geografias e momentos históricos, Mota Neto também destaca “a abrangência e o caráter heterodoxo de seu pensamento” (MOTA NETO, 2016, p. 147), pois outras pesquisas permitiram-lhe constatar como tem sido abordado e relacionado com correntes e tendências teóricas bastante distantes. Assim, as propostas de ambos são relacionadas e colocadas em perspectiva para estabelecer uma “concepção (libertadora) de educação popular” (MOTA NETO, 2016, p. 32) e continuar com a argumentação.

Produto desta análise, Mota Neto (2016) consegue desenvolver “a ideia de uma pedagogia decolonial como expressão da educação popular latino-americana” (p. 317). As reflexões da sua pesquisa permitem-lhe concluir a seguinte definição para o tema aqui abordado:

A pedagogia descolonial refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários. (MOTA NETO, 2016, p. 318)



Assim, sustenta esta definição a partir de cinco descobertas ao longo da pesquisa que indicam que a pedagogia descolonial “a) requer educadores subversivos; b) parte de uma hipótese de contexto; c) valoriza as memórias coletivas dos movimentos de resistência; d) está em busca de outras coordenadas epistemológicas; e) afirma-se como uma utopia política” (MOTA NETO, 2016, p. 321). Os desenvolvimentos dessas descobertas permitiriam delinear algumas das características de um educador descolonial, a fim de corporalizar as reflexões da pesquisa e traçar algumas pistas nos caminhos da pedagogia descolonial. Por exemplo, o educador descolonial “requer educadores subversivos, no sentido falsbordiano de que a subversão está ligada, teleologicamente, a um projeto de reconstrução da sociedade” (MOTA NETO, 2016, p. 321) e, desde uma perspectiva mais freireana, “deve desenvolver a inclinação para a leitura crítica do mundo, recriando a educação popular a partir de outros territórios e em diálogo com outros sujeitos políticos” (MOTA NETO, 2016, p. 323).

Igualmente, a pedagogia descolonial deveria partir de um diálogo de saberes e uma síntese cultural, interessando-se em “estabelecer outra relação com o saber local, com as histórias de vida dos educandos, com as necessidades concretas dos movimentos sociais, com os desejos e os medos das classes populares” (MOTA NETO, 2016, p. 324). O projeto da pedagogia descolonial, então, forneceria vários caminhos e variáveis sobre uma base compacta, o que permitiria continuar as reflexões sobre os problemas atuais a partir de um legado histórico.

A memória coletiva também tem um papel importante neste tipo de pedagogias, pois “tem sido o espaço onde se relaciona, na prática mesma, o pedagógico e o decolonial” (MOTA NETO, 2016, p. 327), além de ter sido o campo onde se alojam os conhecimentos, a cultura e a história que sustentam as lutas e resistências que vem desde baixo. Adicionalmente, a pedagogia descolonial procuraria descentrar o lócus epistemológico eurocêntrico para estabelecer diálogos com histórias e epistemologias motivadas ou adaptadas às necessidades locais e concretas, olhando para o passado próprio e para os grupos e pessoas que permitiram pensar nossos conceitos, marcos, abordagens, modelos, categorias e teorias. Finalmente, após argumentar que Freire e Fals Borda “apontaram para o caráter eminentemente político de todo e qualquer processo de formação humana e, dialeticamente, enfatizaram o aspecto pedagógico da luta política” (MOTA NETO, 2016, p. 331), a pedagogia descolonial poderia ser entendida como uma utopia política que indica certos destinos,

estratégias e trajetórias para assumir de forma comprometida e responsável o confronto para a transformação da sociedade e da realidade.

Esta outra forma de entrelaçar fatos, conceitos e experiências constitui um aporte relevante que retoma e recria o descolonial e a educação popular. Já que a intenção nesta seção é focarmos na pedagogia descolonial, é importante entendê-la como uma expressão e um desdobramento da educação popular em diálogo com outras perspectivas. Walsh (2013) e Mota Neto (2016) examinam cuidadosamente aportes históricos, coletivos e individuais, que ajudam a elaborar esse cenário. Eles providenciam fundamentos, antecedentes, fatos históricos e epistemológicos para estruturar e fornecer definições sobre as pedagogias descoloniais. A partir destas sistematizações, torna-se possível situar questões e inserir-se no debate.

No entanto, antes disso, também é importante mencionar a relevância da memória coletiva nesta discussão. Para Walsh (2013), “A memória coletiva tem sido – e ainda é – um espaço entre outros onde se entrelaça na prática mesma o pedagógico e o decolonial” (p. 26, *tradução nossa*). A memória coletiva tem relações estreitas com a educação popular e a investigação-ação participativa. Cuevas (2013), na sua proposta para pensar projetos no âmbito da memória coletiva como práticas descoloniais, examina a recuperação coletiva da história como “um dos antecedentes mais claros na configuração dos cenários políticos e epistêmicos críticos no campo da memória coletiva” (p. 69, *tradução nossa*). Recuperar a memória coletivamente significaria escutar outras histórias, geralmente esquecidas e apagadas pelo ordem epistemológico hegemônico. As formas de recuperar e assentar essas histórias se dariam por meio de correntes que disputem tal ordem epistemológico a partir de contribuições como a investigação-ação participativa e a educação popular, assim como a influência de intelectuais como Orlando Fals Borda e Paulo Freire. Esta discussão é retomada por debates atuais que questionam as bases epistemológicas hegemônicas, a partir de uma problematização das formas de produção e reprodução do conhecimento. Estes debates tentariam sistematizar de forma mais ampla as contribuições que permitiriam pensar e produzir a história e o conhecimento a partir de uma pluralidade de vozes e geografias que tradicionalmente foram subalternizadas, invisibilizadas e apagadas. Assim, o debate descolonial recuperaria antecedentes que ajudariam a avançar em um projeto de transformação e sua relação com o debate da memória coletiva enriqueceria muito o projeto em torno de temas como a legitimidade, produção e interpretação da história e o conhecimento.

Além do mais, Cristhian James Diaz (2010), que tem pesquisado sobre temas em pedagogia, docência e educação religiosa Lasalliana, plantea algumas perguntas e reflexões para considerar a possibilidade de uma pedagogia descolonial ou pelo menos em chave descolonial. Ele configura um marco a partir do programa modernidade/descolonialidade, abordando a colonialidade do poder como conceito central e, depois, outros conceitos derivados como a colonialidade do ser e do saber, para plantear um diálogo e levantar questões relacionadas a um projeto pedagógico que confronte os problemas da colonialidade. Assim, Diaz propõe uma educação descolonial que assuma “como horizonte de trabalho as categorias propostas e desenvolvidas a partir do denominado ‘giro decolonial’” (DIAZ, 2010, p. 221, *tradução nossa*) por meio de uma compreensão crítica da história, o reposicionamento de práticas educativas de natureza emancipatória e um descentramento da perspectiva epistêmica colonial.

A compreensão crítica da história está ligada ao coração da perspectiva descolonial. Diaz (2010) argumenta como ponto de partida que a modernidade/colonialidade tem ocupado todos os âmbitos da vida humana e, em consequência, a escola tem canalizado o sistema de conteúdos e valores para reproduzir os ideais modernos de razão, progresso e capital. Esta instituição paradigmaticamente moderna, a escola, reproduz também uma visão da história exclusivamente a partir das categorias e noções estabelecidas por Ocidente, silenciando e exaltando certos personagens, eventos e geografias. Assim, a grosso modo, uma compreensão crítica da história procuraria reverter a condição de uma escola e uma pedagogia baseadas em um pensamento e umas categorias da modernidade, permitindo a participação e pluralidade de histórias, epistemologias, assim como “recuperar as vozes, experiências e saberes formativos dos sujeitos marginalizados pelas abordagens dominantes que estruturam e validam uma história objetivista e eurocêntrica” (DIAZ, 2010, p. 225, *tradução nossa*).

O reposicionamento de práticas educativas de natureza emancipatória, segundo Diaz (2010), se foca nos sujeitos, experiências e saberes, por um lado, e nas práticas educativas, por outro lado. Na primeira parte, o autor retoma a concepção freireana das práticas pedagógicas como eminentemente éticas e políticas. Assim, as experiências dos sujeitos e coletivos “que têm descoberto uma forma alternativa de produzir saber” (DIAZ, 2010, p. 225, *tradução nossa*), junto com ações que vão além do compromisso, são essenciais e teriam que ser incorporadas em um contexto pedagógico em chave descolonial. Por outra parte, as práticas educativas emancipatórias são fundamentais para se opor à tradição pedagógica estruturada sobre bases e categorias modernas e, assim, conseguir

“desestabiliza[r] o sistema, além de introduzir outro tipo de categorias e compreensões sobre o ser humano e o mundo ao colocar em evidência os campos de luta que põem em jogo dia a dia o devir simbólico e político da ação educativa” (DIAZ, 2010, p. 227, *tradução nossa*).

Finalmente, a questão de descentrar a perspectiva epistêmica colonial constituiria uma parte fundamental para abordar a pedagogia em chave descolonial, a partir da proposta para pensar mais desde o local e com categorias e conhecimentos próprios e relegados. Isto porque “o conhecimento é um produto histórico, geopoliticamente delineado, ancorado em interesses de poder que o definem, configuram e estabelecem” (DIAZ, 2010, p. 228, *tradução nossa*), com pretensões de neutralidade, objetividade e universalidade. Assim, estabelece-se uma forma hegemônica de conhecimento que domina e deslegitima outras epistemologias, bem como impõe e naturaliza hierarquias. Descentrar uma perspectiva epistêmica, neste caso, significaria temporalizar, localizar e corporalizar o conhecimento para incluir diferentes formas não hegemônicas de conhecer e ensinar.

Diaz (2010) estabelece uma proposta para uma pedagogia em chave descolonial baseada em três pilares. Esses postulados apontam a problematizar questões centrais relacionadas às visões e concepções da história, pedagogia, epistemologia e as relações de poder nas formas de determinar, ler, refletir, agir, sentir e pensar a sociedade e o mundo. Estas propostas estão também destinadas a “propiciar espaços formativos onde a consciência histórica e a capacidade crítica sejam eixos impulsores de novas formas de conhecimento, novas formas de aprender e novas maneiras de produzir, recriar e transformar a cultura” (DIAZ, 2010, p. 231, *tradução nossa*). Em consequência, além dos aspectos que sustentam a pedagogia em chave descolonial, é igualmente relevante promover as condições, com ajuda da educação popular, onde a consciência histórica e a capacidade crítica sejam protagonistas nos processos educativos e revolucionários.

Recapitulando, primeiro abordamos um enfoque que desenvolve a pedagogia descolonial a partir de entrelaçar antecedentes e referentes de lutas históricas, conduzidas por coletividades ou representantes de ideais e movimentos, levando em conta grandes períodos históricos. Segundo uma análise dos postulados do programa de estudo Modernidade / Colonialidade e sua correspondência com um desdobramento da educação popular como seria a pedagogia descolonial, a partir das figuras de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Finalmente, uma proposta de uma pedagogia em chave descolonial que se sustentaria em três pilares principais e retomaria dois postulados fundamentais da educação popular: a conscientização histórica e a capacidade crítica. Depois de abordar estas propostas para uma

pedagogia descolonial, surgem algumas reflexões para contribuir ao debate.

Estas propostas para uma pedagogia descolonial são exemplos de como poderia ser configurado um campo que dispute desde o pedagógico questões como a labor educativa, a produção e interpretação da história, as relações de poder na legitimidade do conhecimento e a articulação das lutas que surgem a partir de questões classistas, raciais, ambientais ou de sistemas de opressão como o capitalismo e o patriarcado. Estas lutas podem acontecer em cenários locais ou mais gerais, porém é importante manter uma acuidade que permita relacionar e estabelecer redes para enfrentar os desafios que decorrem das forças opressoras universais. A pedagogia descolonial se apresentaria como um desdobramento que contribuiria a combater estas forças, a partir de exercícios de união, reflexão e disputa em espaços locais, lugares onde se construiriam as resistências e propostas populares. Assim, a partir das formulações abordadas, poderiam considerar-se algumas das características que teriam certa recorrência na pedagogia descolonial. No entanto, mais do que estabelecer uma taxonomia, pretende-se contribuir ao entrelaçado de aportes para recriar a pedagogia descolonial.

De tal modo, *propomos uma pedagogia descolonial, considerada como um desdobramento das lutas e pedagogias populares, que atualizaria alguns conceitos e introduziria outros para fazer frente aos desafios recentes*. Esta seria uma perspectiva que acolhe as lutas que travam grupos sociais por causas unificadas como raça, gênero, orientação sexual, direitos ambientais, direitos pela terra, por moradia, defesa dos direitos humanos, entre outros, para alinhar e fortalecer ações. Isto se faz por meio de um processo onde estas lutas se tornam equivalentes nas margens dos sistemas opressores, o capitalismo, o racismo e o patriarcado, embora estejam localizadas em posições diferentes. Laclau e Mouffe (2001, P. XVIII) ajudariam nessa conceituação, propondo uma cadeia de equivalências que entrelace as lutas democráticas que surgem diante diversas formas de subordinação. Assim, a pedagogia descolonial como decorrente da educação popular e do giro descolonial, que compreende que as lutas seriam cenários pedagógicos, estabeleceria um horizonte para articular as lutas contra o racismo, sexismo, discriminação sexual e em defesa do meio ambiente, com as lutas dos trabalhadores de um novo projeto hegemônico de esquerda. A proposta de Laclau e Mouffe (2001) sobre uma necessidade para que a esquerda enfrente simultaneamente os temas da redistribuição e do reconhecimento, encontraria na pedagogia descolonial um espaço para ser pensada, articulada e recriada.⁹

⁹ Vale a pena referir-se sintética e especificamente ao conceito de equivalências de Laclau e Mouffe (2001, p. 127-134). O casal propõe uma teoria sobre a cadeia de equivalências a partir da diferencia gerada pela negação do social. Quer disser, eles argumentam que as identidades são elaboradas por causa de não pertencer à norma ou

2 A PEDAGOGIA COMO ATO REVOLUCIONÁRIO E CONTRA-HEGEMÔNICO

Em um trabalho sobre Ensinar a transgredir, onde bell hooks (1994) visa “compartilhar visões, estratégias e reflexões críticas sobre a prática pedagógica” (p. 10, *tradução nossa*), a autora oferece outras possibilidades para idear e estimular um pensamento e prática pedagógica descolonial. hooks, a partir da sua experiência como estudante negra proveniente de um contexto operário na Região Sul dos Estados Unidos, onde se enfrentou a uma educação fundamental precária e racialmente segregada que depois contrastou com o ambiente burguês e elitista na educação superior, apresenta uma série de ensaios críticos sobre o caráter revolucionário, transgressor e libertador da educação. Igualmente, a partir da sua experiência como estudante de pós-graduação, professora universitária e testemunha das práticas opressoras e não estimulantes dos professores e colegas ao longo da sua formação como professora, escritora e intelectual, ela reflete criticamente sobre a labor docente no ensino superior.

Influenciada profundamente por Paulo Freire, hooks retoma a pedagogia crítica a partir de uma ressignificação e recriação para abrir as possibilidades dentro da sala de aula. Entende que a proposta de Freire fornece as ferramentas para uma autocrítica e coloca que “a sala de aula continua sendo o espaço mais radical de possibilidade na academia” (bell hooks, 1994, p. 12, *tradução nossa*). Assim, trata assuntos como o compromisso político na educação, o reconhecimento dentro da sala de aula como estratégia de inclusão, a celebração da diversidade, a estimulação da habilidade para pensar criticamente, o intercâmbio dialógico e, entre outras, a valorização de quem vem de entornos não burgueses por meio de estratégias que confrontem o conceito de classe social na aula, já que isto geraria possibilidades de inclusão e aprendizagem conjunta.

de se opor a uma identidade completa (por exemplo, ser negro em oposição a ser branco, ser mulher em oposição a ser homem), o que eles chamam de antagonismo. Porém, este antagonismo pode dar-se de formas múltiplas, pois a diferenciação causa numerosas identidades objetivadas e subordinadas. Laclau e Mouffe diferenciam esses antagonismos nas sociedades de industrialização avançada e na periferia do capitalismo mundial. Para eles, as formas centralizadas e brutais de exploração, como acontece e aconteceu na periferia do capitalismo, proporcionariam às lutas populares um inimigo central claramente definido, diferente do que acontece com as lutas democráticas nos centros do capitalismo. O casal também leva em conta que se as lutas democráticas fossem entendidas a partir de um sentido clássico, a única saída verdadeiramente radical seria a toma do poder e as outras seriam lutas secundárias, isto dividiria o espaço do político em dois campos. Cada uma dessas lutas democráticas requereria uma autonomia e os antagonismos gerados dentro de tais autonomias explicariam a divisão do campo do político. Esta divisão do político implicaria o afastamento das lutas políticas e democráticas – por um lado, as demandas pela redistribuição e, por outro lado, as demandas pelo reconhecimento -, logo, isto faria com que as lutas sociais sejam direcionadas contra referentes empíricos simples, ignorando a especificidade dos espaços políticos de onde surgem outros antagonismos democráticos. Assim, esta proposta da cadeia de equivalências democráticas ajudaria na construção de uma lógica política para diminuir a brecha entre o espaço político e a sociedade. Em consequência, as lutas democráticas atingiriam um outro patamar, onde a unificação como lutas populares, amplas e abrangentes abriria de novo o espaço do político.

Em um diálogo consigo mesma em torno das propostas de Paulo Freire, hooks admite o vínculo que existe entre o processo de descolonização e o enfoque na conscientização de Freire. Ela responde à pergunta sobre se existe uma relação entre esses dois conceitos da forma seguinte:

Absolutamente. Porque as forças colonizadoras são tão poderosas neste patriarcado capitalista de supremacia branca, que parece que os negros estão sempre tendo que renovar um compromisso com um processo político descolonizador que deveria ser fundamental para as nossas vidas, mas não é. (bell hooks, p. 47, tradução nossa)

Ademais, complementa comentando o ênfase que fazia Freire, no seu entendimento global das lutas de libertação, em que a conscientização é uma etapa inicial no processo de transformação social. No entanto, não é possível afirmar que a conscientização seja um fim em si próprio, senão que sempre tem que estar acompanhada de uma práxis significativa (bell hooks, 1994, p. 47). Assim, uma parte do processo de descolonização poderia ser entendido como uma etapa inicial de tomada de consciência sobre a exploração e exclusão que se exerce em função de atributos de classe, raça, gênero, orientação sexual, religião e local de nascimento, entre outras.

A partir dessas ideias poderíamos considerar um entrelaçado para elaborar uma pedagogia descolonial. Esta pedagogia intercalaria questões no campo das lutas a partir das identidades e subjetividades, assuntos em um nível mais concreto, com um projeto político de esquerda que seja abrangente, com a capacidade de articular, enriquecer e direcionar as demandas sociais e populares. Ao entendermos a pedagogia como um campo de luta e as lutas democráticas como cenários pedagógicos, resgatamos o espaço pedagógico como um lugar plausível para o projeto político democrático e para as lutas sociais que se apresentam a partir de uma conjuntura política, social, cultural e econômica particular. Esta pedagogia descolonial, igualmente, seria um campo onde ressurgiriam os aportes da educação popular, a partir dos movimentos sociais e das lideranças históricas que contribuíram para construir esse legado.

HOOKS (1994), a partir da sua experiência pessoal como estudante, destaca o

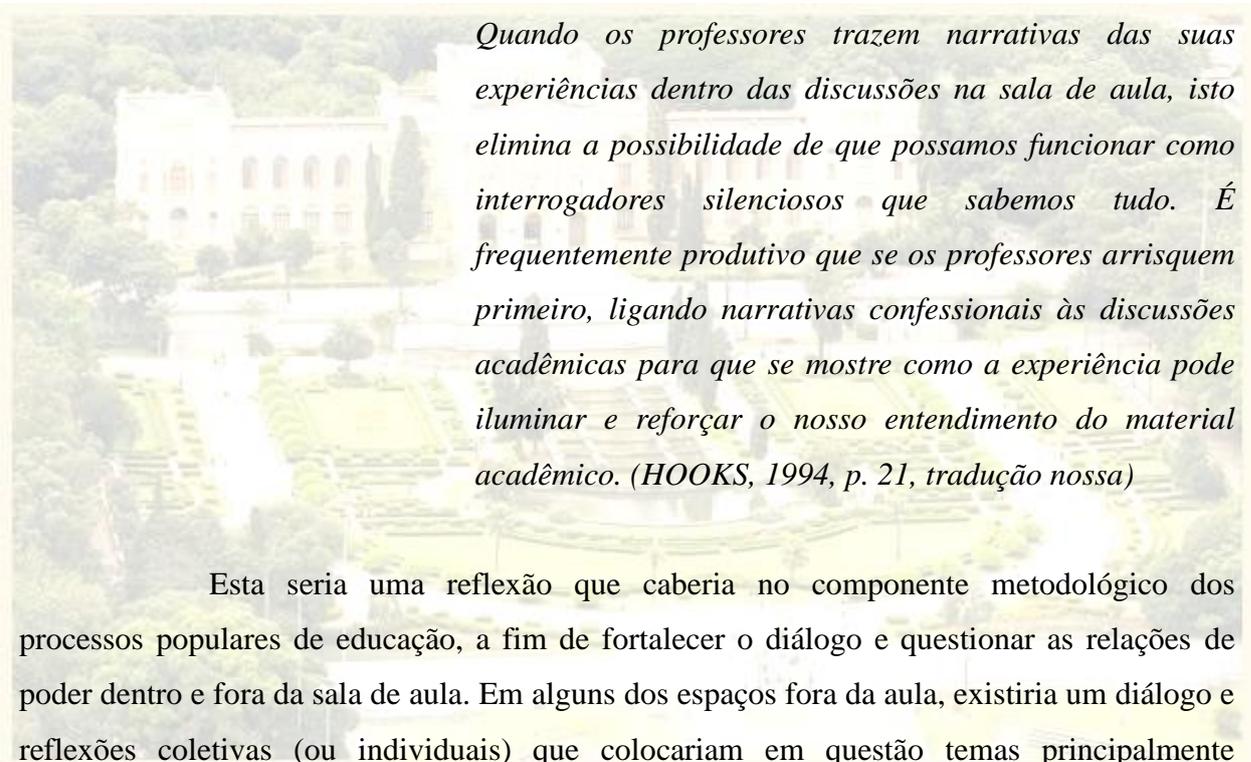
compromisso político das professoras, quase todas negras, do colégio que ela frequentava antes das mudanças subsequentes à integração racial (1954 – 1968). As professoras entendiam que uma educação intelectual era um caminho para que as estudantes pudessem se tornar acadêmicas, pensadoras e trabalhadoras da cultura em geral. hooks (1994) considerou que esse caminho para rejeitar o destino das garotas negras no trabalho braçal e precário dos Estados Unidos era “um ato contra-hegemônico, uma forma fundamental para resistir toda estratégia da colonização branca e racista” (p. 2, *tradução nossa*). Assim, entendendo a educação das garotas negras como “uma pedagogia revolucionária de resistência que era profundamente anticolonial” (bell hooks, 1994, p. 2, *tradução nossa*), poderíamos traçar um paralelo com o que significa realizar um projeto de educação popular com jovens em contextos periféricos no Brasil. Nesses contextos, onde os e as jovens, cada vez mais cedo, estariam sendo induzidos a trabalhar sob condições precárias em detrimento dos estudos no colégio e de uma formação profissional, disputar o campo pedagógico e político estaria na contramão dos planejamentos e propósitos que são oferecidos para eles e elas. De tal modo, este seria um dos caminhos para contribuir a construir projetos de emancipação, onde os e as jovens não estejam determinados a servir como mão-de-obra barata para interesses corporativos, senão que procurem mais os percursos construtivos para a sociedade e onde possam se aproximar mais a ser o que eles queiram ser.

Para este fim, hooks (1994) propõe uma metodologia pedagógica baseada em escutar e compartilhar conhecimentos, experiências, medos e desejos. Este ponto aborda diretamente a questão de como desenvolver uma metodologia para uma pedagogia descolonial dentro da sala de aula. Algumas das motivações de hooks (1994) para elaborar uma práxis de uma pedagogia comprometida podem ser encontradas no trecho seguinte:

Entrei nas salas de aula com a convicção de que era crucial para mim e para cada estudante ser um participante ativo, não um consumidor passivo. A educação como prática de liberdade era diminuída continuamente pelos professores que eram ativamente hostis com a noção de participação estudantil. (HOOKS, 1994, p. 14, tradução nossa)

Para motivar uma participação dos estudantes seria importante escutar aos

outros, valorar as diferenças e as intervenções dos colegas e os professores, assim como também seria importante promover o pensamento crítico por meio de ler e analisar textos ativamente. Ademais, a “pedagogia comprometida não procura simplesmente fortalecer aos estudantes. Qualquer sala de aula que empregue um modelo holístico de aprendizagem será também um lugar onde os professores crescem e são fortalecidos pelo processo” (hooks, 1994, p. 21, *tradução nossa*). No entanto, para que os estudantes arrisquem participar com intervenções profundas e pessoais seria necessário que os professores deem o primeiro passo, pois senão as relações de poder dentro da sala de aula estariam mais acentuadas. Nesse sentido, hooks (1994) coloca o seguinte:



Quando os professores trazem narrativas das suas experiências dentro das discussões na sala de aula, isto elimina a possibilidade de que possamos funcionar como interrogadores silenciosos que sabemos tudo. É frequentemente produtivo que se os professores arrisquem primeiro, ligando narrativas confessionais às discussões acadêmicas para que se mostre como a experiência pode iluminar e reforçar o nosso entendimento do material acadêmico. (HOOKS, 1994, p. 21, tradução nossa)

Esta seria uma reflexão que caberia no componente metodológico dos processos populares de educação, a fim de fortalecer o diálogo e questionar as relações de poder dentro e fora da sala de aula. Em alguns dos espaços fora da aula, existiria um diálogo e reflexões coletivas (ou individuais) que colocariam em questão temas principalmente referentes à exclusão negra e a opressão de gênero, assim como o papel dos jovens na apropriação de espaços públicos e a participação ativa na sociedade. Seria apropriado aos educadores populares continuarem abrindo esses espaços de fala, agindo a partir de uma união entre mente, corpo e espírito. Igualmente, seria vital seguir atuando como educadores que expressam seus sentimentos e pensamentos dentro da sala de aula, para se aproximar aos jovens e seguir crescendo na disputa do social, do político e do cultural, com esse projeto pedagógico-político.

3 REFLEXÕES FINAIS

Este processo nos permitiu ver como a educação popular está vigente e oferece um leque de possibilidades na região. Isto talvez permitiria pensar as possíveis mudanças da educação popular ao longo do tempo e dos desafios específicos que estabelece um local de trabalho ou uma pauta específica. Assim, seria mais acertado falar de educações populares, onde se poderia manter, às vezes mais ou às vezes menos notável, uns traços, legados e heranças de uma matriz na qual Paulo Freire desempenharia como pensador um papel central.

Não nos propusemos, porém, analisar um encaixamento dentro de uma matriz freireana rígida, senão que entenderíamos que a correlação de forças exige mudanças e formas de agir, de acordo aos desafios que demandam estratégias que às vezes se afastam ou desligam das ideias iniciais. Ao contrário, entendemos que cada experiência determina suas próprias variáveis, estratégias e caminhos. Por exemplo, seria difícil determinar até que ponto a luta pelo acesso à educação superior pública seria um objetivo “original” da educação popular, já que uma leitura mais clássica indicaria uma intenção da educação popular por se libertar, diferente de entrar e fazer parte do sistema institucional que materializa alguns dos projetos nacionais da organização social baseada nas hierarquias.

Neste caso, em particular, propusemos que esse desdobramento, considerado dentro do campo das educações populares, poderia ter algumas características que o aproximariam a uma pedagogia descolonial. A implicação desta proposta visaria contribuir a uma leitura para as demandas levantadas em torno de uma democratização da educação no Brasil, um acesso amplo e justo ao sistema superior de ensino público e de qualidade, mas também incluiria uma consideração das pautas em favor das demandas pela raça, gênero, opção afetiva, condição geracional, acesso às formas de cultura e lazer e de apropriação dos espaços públicos como forma de afirmar um pertencimento a uma sociedade. Várias dessas demandas levantadas teriam uma origem nas opressões derivadas do capitalismo, racialização e patriarcado como sistemas insígnias da modernidade, que é ao mesmo tempo colonialidade, para a opressão de setores sociais amplos e específicos. Uma pedagogia descolonial, então, procuraria articular as lutas contra esses sistemas opressores, apontando a fornecer ferramentas para pensar as lutas classistas, antirracistas, feministas, entre outras, como componentes de um projeto democrático ou revolucionário em geral. Isto, igualmente, teria um fundamento na educação popular e seu legado como fonte de luta.

Os desafios que nos propõe o mundo atual forçam a pensar em formas de ação alternativas, emergentes e opositoras. É assim que uma luta pela democratização do acesso ao

ensino superior público e de qualidade poderia ser, ao mesmo tempo, uma luta pela reparação histórica de setores oprimidos como os negros, as mulheres e as dissidências sexuais, e também uma disputa pelo campo político a partir do trabalho de base. Estas frentes divergentes nos permitiriam articular várias ideias que têm sido recorrentes na educação popular, a proposta descolonial e o histórico amplo das lutas populares. Em consequência, o resultado procuraria agrupar e fortalecer mais as organizações e ações a fim de incidir e reunir projetos com uma capacidade maior contra os sistemas opressores.

Igualmente, um dos maiores desafios apresentados, no decorrer desta pesquisa teria sido o fato de como pesquisar estas questões e propor perspectivas desde olhares que talvez sejam provenientes principalmente das reflexões dos movimentos sociais e intelectuais da Hispano-América. No entanto, acreditamos que poderiam ser debates cabíveis e enriquecedores para os processos populares de um projeto que abarcaria uma grande região com passados divergentes, embora semelhantes, processos históricos, sociais e culturais particulares e abundantes em detalhes e nuances, mas que poderiam ser pensados com alternativas e saídas similares.

Além disso, caberia também uma reflexão sobre a labor acadêmica dos estudantes e intelectuais latino-americanos. Esta pesquisa poderia entender-se também como uma opção política e metodológica por dirigir a mirada para os fenômenos e teorias próprias. Isto com o propósito de priorizar as possibilidades e os campos menos predominantes política e academicamente. Assim, permite-se privilegiar temas e abordagens que atingem mais a nossa realidade social, privilegiando o local sobre o externo. Seria um dever para a pesquisa acadêmica destas geografias do mundo conhecer tanto da cultura popular quanto erudita dos nossos contextos, assim como das teorias estrangeiras quanto das locais. Igualmente, dentro do marco dos estudos culturais, seria necessário não só pesquisar criticamente sobre um assunto, senão intervir no andamento social para mudar o curso de injustiça e opressão.

BIBLIOGRAFIA

bell, h. **Teaching to Transgress**. Education as the Practice of Freedom. New York; London: Routledge, 1994.

CUEVAS, P. Memoria colectiva: hacia un proyecto decolonial. In: WALSH, C. (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

DÍAZ, C. Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. **Tabula Rasa**, Bogotá, No. 13, p. 217-233, Jul./dic. 2010.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics**. 2. ed. London; New York: Verso, 2001

MOTA NETO, J. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

WALSH, C. (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

_____. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, C. (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

