
**Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Pará
Belém-Pará- Brasil**



Revista Cocar V.13. N. 27. Set./Dez./ 2019 p.1115-1130 ISSN: 2237-0315

Pedagogia decolonial: alternativa teórica plural para o campo da educação popular

Decolonial pedagogy: plural alternative theory for the field of popular education

Marizete Lucini
Leyla Menezes de Santana
Universidade Federal de Sergipe – UFS
São Cristóvão-Sergipe-Brasil

Resumo

Este texto apresenta a pedagogia decolonial como alternativa teórica plural na promoção de uma Educação Popular que possibilite a decolonização das formas de produção do conhecimento e seu ensino. Na esteira da narrativa empreendida, nos alicerçamos em teorias que discutem a pedagogia decolonial como possibilidade de enfrentamento à colonização do saber. As reflexões que sustentam a pedagogia decolonial aliada ao campo da Educação Popular, podem contribuir para que os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, em especial os alfabetizandos, leiam o mundo e nele encontrem diferentes possibilidades de ser, saber e estar. Consideramos que ler o mundo e a palavra nos parece ser uma das possibilidades de enfrentar a invisibilização sofrida pelos que foram colocados a margem. Ao incluir-se no mundo, outras formas de existir são visibilizadas, rompendo com uma lógica de subalternização que sustentou e sustenta, a colonização do saber como um dos instrumentos de dominação colonial.

Palavras-chave: Pedagogia decolonial. Educação Popular. Formas de produção do saber.

Abstract

This text presents the decolonial pedagogy as a plural theoretical alternative in the promotion of a Popular Education that enables the decolonization of the forms of knowledge production and its teaching. In the wake of the narrative undertaken, we are based on theories that discuss decolonial pedagogy as a possibility of confronting the colonization of knowledge. The reflections that underpin the decolonial pedagogy, allied to the field of Popular Education, can contribute for the subjects of Youth and Adult Education, especially the literate students, to read the world and find in it different possibilities of being, knowing and being. We consider that reading the world and the word seems to us to be one of the possibilities to face the invisibility suffered by those who were put on the sidelines. By being included in the world, other forms of existence are made visible, breaking with a logic of subordination that sustained and sustains the colonization of knowledge as one of the instruments of colonial domination.

Keywords: Decolonial Pedagogy. Popular Education. Forms of knowledge production.

1 Descolonizando as formas de produção do saber

Então o colonizado, descobre que sua vida, sua respiração, as pulsações de seu coração, são as mesmas do colono. Descobre que uma pele de colono não vale mais do que a pele de um indígena. Essa descoberta introduz um abalo essencial no mundo. Dela decorre toda a nova e revolucionária segurança do colonizado. [...] A imobilidade a que está condenado o colonizado, só pode ter fim se o colonizado se dispuser a por termo à história da colonização, à história da pilhagem para criar a história da nação, a história da descolonização (FANON, 1968, p. 34- 38).

A afirmação de Frantz Fanon (1925-1961) nos possibilita compreender que a descolonização é precedida de um reconhecimento do colonizado de sua condição de sujeito subalternizado pelos processos colonizadores sofridos. Processos que se perpetuam e se reinventam no tempo presente sob diferentes formas e intensidades, conservando a violência como característica fundamental e imprescindível para a produção da subalternização de diferentes grupos sociais.

A violência como método de dominação efetivada em processos de exclusão e eliminação do outro, é aqui considerada como ação constituinte do processo civilizatório empreendido pelas nações europeias que, ao expandirem-se para o “novo mundo”, concretizam seu projeto de expansão através de uma política de negação, silenciamento e eliminação do outro.

Processo solidamente edificado nas relações coloniais em que, como denuncia Maldonado-Torres (s/d), “[...] um padrão de poder global e um universo de representações simbólicas fortemente enraizadas na larga história das relações coloniais modernas, incluindo aqui, entre outros, o racismo, a escravidão e o genocídio modernos”, foi introjetado. Para o referido pesquisador as relações coloniais instauradas desde a colônia se expandiram e permanecem como fundantes das formas de ser e estar em relação.

A partir de autores como Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Walter Mignolo e Boaventura de Sousa Santos, é possível compreender que a colonialidade se institui no âmbito do poder, do ser, do conhecer e do gênero (MALDONADO-TORRES, s/d), desde dentro da colônia, forjado no “barco com escravos, nas plantações, no espaço íntimo da casa, no Estado, na relação entre império e colônia, e entre centro e periferia” (MALDONADO-TORRES, s/d). Importa observarmos que a colonialidade não se constitui num fator isolado que afeta apenas um âmbito da sociedade ou dos

coletivos, mas se trata de um processo que nasce da relação desigual entre colonizador e colonizado e se dissemina como estrutura.

Um paradigma colonizador tem como perspectiva central o olhar do superior ao supostamente inferior, do civilizado para o supostamente não civilizado, do branco europeu superior para o negro e o indígena inferiores. Paradigma que se assenta na colonialidade do saber e se efetiva como colonialidade do poder e do ser (WALSH, 2009).

Processo que se atualiza nas práticas sociais cotidianas, que assombra os dias atuais e que se funda:

[...] entre a ideia de raça como instrumento de classificação e controle social e o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico), que se iniciou como parte constitutiva da constituição histórica da América. (WALSH, 2009, p. 14).

Perspectiva que se mantém como prática colonizadora desumanizando o sujeito que diverge de um padrão estabelecido pelas potências colonizadoras e o destitui de sua humanidade numa permanente reificação de um sujeito universal masculino, branco, católico como o ideal social do desenvolvimento capitalista. Assim, aquilo que é oposto à referência colonizadora é destruído ao ser desconsiderado em sua ontologia constituinte.

Na pedagogia da “colaboração muscular” Frantz Fanon radicaliza e propõe uma leitura política do mundo a partir da luta conduzida pelo caminho da participação popular. Os autores Gomercindo Ghiggi e Martinho Kavaya apresentam esse único caminho proposto na pedagogia fanoniana:

[...] participação popular na ação do homem todo e de todo o homem. Tal ação só tem um nome: *combate*. Com efeito, o pensar, o sonhar, o falar e o agir do colonizado apontam para o acirrado combate com os opressores. Nesta ótica a pedagogia de Fanon pode ser caracterizada como imperativamente de “colaboração muscular” [...] que aponta para a luta em colaboração conjunta (ensinante e aprendente) com os explorados, os oprimidos, os sem voz e os sem vez. Trata-se de uma ação colaborativa inserida na construção do sonho de libertação dos *condenados da Terra*. (GHIGGI; KAVAYA, 2010, p. 382).

Esta propositura de Fanon está resguardada num tempo histórico, porém ela se move até nós pelo apelo radical de libertação. Ainda amargamos opressões cotidianas que nos colonizam, que nos aprisionam e que operam nos nossos sentidos, nos nossos corpos, nos nossos atos e relações com e no mundo. Desse

modo, a luta colaborativa é apontada por Fanon como alternativa à libertação do colonizado. Luta que não se dá pelo discurso e sim pelo engajamento muscular. Na perspectiva do autor, um enfrentamento necessário para a libertação do colonizado.

Nesse sentido, nos parece importante considerar que a descolonização do pensamento é um dos caminhos que nos possibilita questionar a violência colonizadora. Contudo, na perspectiva de Mignolo (2015, p. 10):

La 'descolonización' ya no se entiende em relación a la 'toma del estado' sino a uma tarea más radical: la de desmontar todo el sistema de conocimiento que sostiene y justifica el Estado moderno y moderno/colonial asociado com la colonialidad económica y com el control de las subjetividades.

Ainda conforme Mignolo (2015), a tarefa de descolonizar o conhecimento é um enfrentamento que não se efetiva no âmbito militar, mas sim no campo epistêmico.

Na América Latina, essa discussão tem acontecido na perspectiva da interculturalidade crítica, considerada a complexidade de elementos que estão implicados nesse diálogo entre diferentes sujeitos e diversas formas de ser, viver e conviver.

A interculturalidade crítica, é aqui entendida, a partir de Walsh (2009), como prática política que se preocupa com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados. Se preocupa com a desumanização e com a subordinação dos conhecimentos, com os seres de resistência, insurgência e oposição, com os que persistem, apesar da violência sofrida, nos processos de desumanização e subordinação. Como indica Walsh (2009):

Falar de uma política epistêmica da interculturalidade, mas também de epistemologias políticas e críticas, poderia servir, no campo educativo, para colocar os debates em torno da interculturalidade em outro nível, transpassando seu fundo enraizado na diversidade étnico-cultural e focalizando o problema da 'ciência' em si; isto é, a maneira através da qual a ciência, como um dos fundamentos centrais do projeto da modernidade/colonialidade, contribui de forma vital para o estabelecimento e manutenção da histórica e atual ordem hierárquica racial, na qual os brancos, e especialmente os homens brancos europeus, permanecem em cima. (WASH, 2009, p. 24-25).

Na análise realizada, Catherine Walsh nos permite reafirmar o indicado por Mignolo (2015), de que a dominação também se processa no campo epistêmico que se pretende universal. A autora aponta o conhecimento crítico, reflexivo, plural e ancestral como possibilidade de desestabilização dos processos de manutenção da opressão. Compreendemos então que o arranjo teórico e prático da Pedagogia Decolonial e sua articulação com a interculturalidade crítica é um espaço possível para se pensar os desafios da Educação Popular, associando a este pensamento um delineamento de práticas educativas libertadoras capazes de ler o mundo e transformá-lo.

Portanto, na propositura freireana de que primeiro aprendemos a ler o mundo para depois ler a palavra, a Educação Popular se torna um campo potente para questionar essa ordem que se pretende universal em detrimento da existência de diferentes grupos humanos.

Sendo assim, a partir desta introdução, problematizamos a Educação Popular, a partir dos elementos fundantes da Pedagogia Decolonial, e, nos questionamos: Seriam as incursões educativas decoloniais um caminho epistêmico plural para reanimar o campo popular? Para responder a esse problema lançamos mão de um estudo essencialmente teórico, cujo objetivo é analisar a Pedagogia Decolonial como alternativa teórica plural para o campo da Educação Popular.

Durante o levantamento bibliográfico fizemos uma seleção de obras e artigos científicos voltados para a temática aqui apresentada. Esse levantamento serviu como passo inicial da caminhada metodológica cuja pretensão é colaborar, mesmo que na superfície, com a discussão deste campo teórico.

Esta sondagem teórica possibilitou a primeira costura entre a Pedagogia Decolonial e a Educação Popular, pois se a última significa “[...] reverter, no mistério do saber coletivo, o sentido da palavra e o seu poder” (BRANDÃO, 2006, p. 2), a segunda reivindica conhecimentos “[...] produzidos no contexto de práticas de marginalização, para poder desestabilizar as práticas existentes de saber e assim cruzar os limites fictícios de exclusão e marginalização.” (ALEXANDER, 2005, p. 7 *apud* WALSH, 2009, p. 26). As lentes decoloniais ao tempo que enriquecem as estratégias educativas populares incitam também um olhar para os que nos

antecederam, para os saberes postos nas margens, aqueles que precisam ser revalorizados e recolocados no campo educativo.

Constituído em três partes, a primeira se configura como introdução acompanhada da problemática. Na sequência abordamos a Pedagogia Decolonial como possibilidade de deslocamento de conceitos e práticas educativas e ao final tecemos algumas considerações que viabilizam a nossa adesão às práticas educativas gestadas longe dos padrões colonizados.

2 A pedagogia decolonial como possibilidade de deslocamento de conceitos e práticas educativas

Na esteira teórica desse texto a Pedagogia Decolonial se alicerça na visibilidade crítica dos conhecimentos outrora marginalizados, pois esta pedagogia se serve de um “[...] processo e prática sóciopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial.” (WALSH, 2009, p. 26), sendo também entendida para além da transmissão do saber por meio do ensino, como movimento que se religa fluidamente às bases da Educação Popular que [...] emerge como um movimento de trabalho político com as classes populares por meio da educação. Ela pretende ser uma retotalização de todo o projeto educativo, desde um ponto de vista popular. (BRANDÃO, 2009, p. 27).

Assim sendo, incursionar na gênese da Pedagogia Decolonial é olhar também para as práticas educativas cunhadas dentro da Educação Popular. Estas práticas, frequentemente assentadas no pensamento de Paulo Freire, propõem-se a promover uma educação libertadora, em que o pensar crítico fomenta conexões entre os processos educativos e os contextos socioculturais e políticos.

Nesse sentido, Mota Neto (2015), em tese de doutorado defendida em 2015, defende o argumento de que:

[...] a concepção decolonial se assenta em Paulo Freire em face de sua posição de educador terceiro-mundista, cujo lugar de enunciação é o ocupado pelos oprimidos do sistema-mundo; posição que o leva, em toda sua obra, a denunciar o colonialismo e a colonialidade, e a criar, experimentando, uma proposta político-pedagógica descolonizadora, fundamentada em uma utopia ético-política de libertação da opressão via construção do socialismo democrático (MOTA NETO, 2015, p. 147-148).

O pesquisador realiza um estudo minucioso sobre a presença do pensamento decolonial na obra de Paulo Freire. Para tanto, estabelece quatro aspectos que possibilitam ao autor afirmar a presença da concepção decolonial no pensamento de Freire, quais sejam: o aspecto biográfico, epistemológico, metodológico e ético-político.

No aspecto biográfico, considera que Freire pensou a pedagogia desde um lugar subalterno, em que sua experiência vivida se torna o principal elemento para questionar as relações de opressão presentes nas práticas vivenciadas pelos sujeitos colonizados. Freire faz desse lugar, *lócus* privilegiado para questionar e transformar as relações de dominação vivenciadas pelos sujeitos. Nas palavras de Neto: “Freire não apenas pensou a partir do lugar do oprimido, como ele próprio vivenciou, como *educador terceiro-mundista*, em sua corporalidade e em sua posição de solidariedade de classe, a negação da modernidade/colonialidade” (MOTA NETO, 2015, 148).

No âmbito epistemológico, a concepção decolonial do pensamento de Paulo Freire, é indicada por Neto, a partir da crítica a seis fenômenos denominados como moderno-coloniais, que estão presentes na obra freireana, quais sejam:

- i) crítica à inexperiência democrática da sociedade brasileira, herdeira de um regime colonial ou semicolonial; ii) crítica à desumanização/massificação/coisificação do ser humano; iii) crítica à teoria antidualógica da opressão e, em especial, à invasão cultural; iv) crítica ao problema da dependência nas relações imperialistas e neocoloniais entre o Primeiro e o Terceiro Mundo; v) crítica à educação e aos sistemas de ensino coloniais; vi) crítica à razão determinista da modernidade e à pós-modernidade neoliberal (MOTA NETO, 2015, p. 166).

A obra de Freire, portanto, se forma na vivência de sujeitos históricos concretos, que em situação de subalternidade, ao lerem o mundo, identificam os elementos que nos colocam na condição de sujeitos colonizados. Condição que se constrói na historicidade dos sujeitos, nas relações que lhes são possibilitadas no contexto vivido. Assim, ao tomar consciência das condições de opressão, pode o sujeito libertar-se.

O aspecto metodológico apontado por Mota Neto, como uma terceira característica da concepção decolonial de Paulo Freire, revela a dialogicidade que parte da investigação sobre um universo temático, sua problematização pela

dialogicidade e a tomada de consciência. Aspectos que ultrapassam a concepção de um método de alfabetização, indicando que o compromisso com a crítica do contexto opressor é também parte do processo de libertação dos sujeitos colonizados. Tomar consciência da colonização vivenciada se torna condição para a decolonização. Processo em que o diálogo é a sustentação de qualquer processo que se pretenda libertador.

O aspecto ético-político é indicado por Mota Neto como a travessia para o lugar utópico. Para o autor “Há no pensamento e na pedagogia de Freire, portanto, um horizonte utópico libertador, que é o que move todas as suas ideias e todos os seus esforços” (MOTA NETO, 2015, p. 219).

Em síntese, a partir de Mota Neto (2015), podemos afirmar que Freire apresenta uma concepção decolonial da pedagogia porque se caracteriza como sujeito histórico que vivencia a condição de subalternizado e constrói uma proposta de pedagogia crítica a essa condição, através do diálogo intercultural com os diferentes grupos sociais em condição de oprimidos, com o objetivo da libertação da condição opressora.

Outrossim, também nos parece importante afirmar que Paulo Freire evidencia essa abertura decolonial, pois na perspectiva freireana só se pensa processos de libertação com a inserção e protagonismo de educandas e educandos nesses processos, onde a transformação da realidade e das estruturas de poder perpassa o ser e o saber dessas pessoas.

Em Freire temos um exercício de libertação da pedagogia. Em primeiro lugar ela se torna uma pedagogia do outro, do oprimido. [...] Em Freire esse deslocamento é para uma classe social que ao mesmo tempo ensina e aprende. Em segundo lugar, é a libertação para um outro tipo de rigorosidade, que não tem a ver com aplicação de teorias e métodos, mas com a práxis transformadora. Em terceiro lugar, é a libertação de falsos dualismos, entre subjetividade e objetividade, entre ser humano e mundo, e outros. (STRECK, 2010, p. 331)

Esses três eixos presentes na pedagogia da libertação nos colocam frente a frente com os eixos provocadores da opressão que invisibiliza outras formas de saber, principalmente das comunidades populares. Essa força da opressão é tão acentuada que nos faz acreditar que só há um único conhecimento válido, o produzido na lógica científica eurocêntrica, mecanismo esse nomeado por Catherine Walsh (2009) de colonialidade do saber, onde:

[...] rejeita-se à existência outras formas de conhecer, pois a ciência passa a ser a única forma de conhecimento válido e verdadeiro. As outras formas de conhecer, dos povos tradicionais e das classes populares, não são somente tomadas como inferiores, mas até como inexistentes. (FIGUEIREDO; SILVA, 2012, p. 117).

A colonialidade do saber rejeita toda ideia educativa processada no cotidiano vivenciado, na experiência relacional dos sujeitos com e no mundo. O pensamento colonizador olha o campo e os sujeitos aqui tematizados com suspeição, pois desconsidera esses outros que diferem do padrão referencial ocidental iluminista.

[...] a colonialidade do saber se refere, então, aos processos (e seus efeitos) de subalternização, folclorização ou invisibilização de uma multiplicidade de conhecimentos que não respondem às modalidades de produção do “conhecimento ocidental” associados à ciência convencional ou ao discurso especializado. Ela tem, portanto, um caráter repressivo com relação a outras formas de produção do conhecimento e outros sujeitos epistêmicos. Isto é, precisa constantemente negar o legado intelectual produzido por povos indígenas e negros, por exemplo, arrogando-se a posse dos meios mais adequados (ou até únicos) de acesso à verdade (seja teológica ou secular, como no caso do método científico) (GEAC, 2013, p. 24).

Referencial que sustentou a estratificação do conhecimento, desconsiderando o que não é produzido a partir da perspectiva colonizadora, como aponta Quijano (2005), ao afirmar que os colonizadores reprimiram “as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentido, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade” (2005, p. 6).

Na perspectiva de enfrentamento das permanências colonizadoras, a Pedagogia Decolonial se constitui numa possibilidade que perpassa o pensar e o fazer a educação desde outros universos simbólicos.

Com efeito, o pensamento decolonial favorece um outro olhar, uma outra abordagem que contempla outra experiência educativa que parta do vivido para propor uma transformação.

O que a Pedagogia Decolonial, na perspectiva da interculturalidade propõe é uma reflexão crítica e ampla sobre os variados moldes de se praticar educações, levando em consideração os espaços plurais e as experiências múltiplas, que ocorrem em “[...] territórios pequenos, muitas vezes nem percebidos como lugares pedagógicos.” (STRECK, 2013, p.361), mas que são desveladores das diversas

realidades e que se tornam também essenciais nesse conjunto de articulações populares.

Na perspectiva da Educação Popular, a partir de Freire, reconhecemos o ato de educar e de educar-se como um ato político, afirmamos que o fazer e o fazer-se pedagógico se caracterizam da mesma forma, assim como o pensar e o aprender, como bem expressa Walsh. Para a autora, Freire:

[...] destacou a responsabilidade de pensar criticamente, de aprender a ser o que se é em relação com e contra seu próprio ser, e a partir de uma ética humana em e com o mundo, uma ética inseparável da prática educativa e enraizada na luta de confrontar as condições de opressão e suas manifestações incluindo – como ficou mais evidente em seus últimos trabalhos – a discriminação racial, de gênero e de classe. (WALSH, 2009, p. 29).

Consequentemente, este deslocamento opressão/libertação exige uma tomada de consciência que se dá comunitariamente e a partir de um salto crítico, pois “sem consciência ético-crítica não há educação autêntica.” (DUSSEL, 2012, p.440). As ideias freireanas acerca de práticas educativas emancipatórias, compartilham do desejo de educar sem promover opressão e sem deixar-se oprimir, pois:

[...] é preciso que a gente trabalhe no sentido da construção de uma educação e da alegria, da seriedade, do rigor e da transformação do mundo, para que homens e mulheres possam amar com menos cobrança. (FREIRE, 2014, p. 289).

Os diferentes grupos sociais que, ao longo de sua existência, vivenciaram processos de exclusão e invisibilização social e cultural, configuram-se como campos que nos parecem potentes para pensar práticas decolonizadoras associadas à Educação Popular. Estes grupos lançam mão de um vasto portfólio de experiências, a exemplo das práticas de alfabetização de pessoas adultas desenvolvidas, quase sempre, à margem e que talvez precisem “[...] ficar nesse lugar, lugar de tensionamento, talvez quase um lugar desde fora, pois toma distância, não está fora, mas não se conforma em estar dentro.” (EGGERT, 2013, p. 148).

Mesmo estando de fora, mas sem estarem completamente de fora, estas experiências de educação constroem cotidianamente um caminho com os sujeitos. E qual a margem sem caminho? Sendo assim vale afirmar que estar à margem não é

estar sem saída, ao contrário, é ter “[...] saídas criativas para necessidades urgentes.” (EGGERT, 2013, p. 148), é ter caminhos possíveis. Então, atentemo-nos às margens e seus processos criativos, considerando que para isso é preciso desfazer sempre as fronteiras e abrir-se às estratégias viventes que pulsam na dinâmica comunitária popular.

Tais estratégias ultrapassam os limites educativos e podem ser analisadas também numa perspectiva política, pois se trata de projetos de promoção humana, onde é “[...] atribuído a esse espaço o papel de formulação, construção e realização da consciência política, assim como a formulação de projetos para equacionar os problemas da sociedade, via determinadas estratégias políticas” (GOHN, 2001, p. 62).

Na trilha da alfabetização de pessoas adultas - exemplo tomado para ilustrar como os grupos sociais se movimentam para superar a dicotomia opressão/libertação – vale considerar que a alfabetização é condição ou requisito indispensável para a participação plena e cidadã numa sociedade democrática. Como indica Rivero:

A alfabetização é o primeiro passo na conquista do direito a educar-se e a participar na construção democrática. Dar a um indivíduo ou a um grupo social acesso à leitura e à escrita é dotá-los de meios de expressão política e de instrumentos de base necessários para sua participação nas decisões que se referem a sua existência e a seu futuro. (RIVERO, 2009, p. 15).

Esses movimentos de alfabetização acontecem fora dos processos de escolarização, longe dos ambientes escolares, numa abordagem que avança no campo do território dos sujeitos, na vida cotidiana, às vezes nas casas, noutras em espaços não formais ou nos espaços comunitários.

Especialmente nos lugares menos convencionais, depois de certo deslumbramento com a descoberta de que ali se aprende e se ensina [...] as práticas educativas nas lutas do cotidiano são processos formativos que geram saberes que não apenas ajudam essas pessoas e grupos a viver, mas também são importantes para a recriação da sociedade. (STRECK, 2013, p. 361).

Para além dos espaços onde essas práticas se materializam, importa compreender o que elas mobilizam nos sujeitos. Importa que eles aprendam a pensar e a ler o mundo a partir da realidade. Sobre isso, Freire narra sua experiência indicando que “[...] não propunha apenas que eles aprendessem a ler e a escrever,

mas a pensar; é que, fazendo o aprendizado da leitura e da palavra – e da escrita da palavra – nós contribuímos de maneira melhor a fazer a leitura do mundo.” (FREIRE, 2014, p.288).

A partir desse exemplo da alfabetização podemos considerar que as lentes da Pedagogia Decolonial possibilitam enxergar a pluralidade de caminhos que esta associação teórica (decolonial/popular) possibilita. Tanto a alfabetização quanto a própria modalidade de educação de jovens e adultos

[...] se caracteriza como um laboratório para a de(s)colonialidade; um espaço dentro das políticas e das práticas educacionais para pensamentos-outros e olhares-outros que se constituem como uma ação social coletiva genuinamente latino-americana. (ROSA; SILVA, 2019, p. 24).

Com as lentes da Pedagogia Decolonial enxerga-se o quanto os processos dentro do campo da Educação Popular são individuais e diferenciados, que devem ser vistos longe da lógica hegemônica, fora dos padrões estabelecidos pelas diretrizes educacionais. Enxerga-se que uma prática decolonial/popular deve ter uma abertura sensível à transformação tanto das pessoas, como do mundo, sempre numa “[...] visão da educação libertadora que liga a vontade de saber à vontade de vir a ser.” (HOOKS, 2017, p. 32). Enxerga-se que o movimento pedagógico é pautado pelo princípio que:

Educar, ensinar, é partilhar situações de reciprocidades e inter-trocas de saberes. É partilhar de momentos e contextos culturais motivadas à criação solidária de saberes, sentidos, significados, sensibilidades e sociabilidades. (BRANDÃO, 2013, p.13).

Portanto, no amplo campo da vida onde se constituem os saberes diversos e as práticas múltiplas, cada pessoa, na condição de educando/educanda ou educador/educadora, é uma fonte imprescindível de saber, onde somente o tamanho da sede pode guiar até esta fonte. De fora ou de dentro, nas margens ou no centro, de noite ou dia é sempre a sede que guia.

Guiar-se pela sede, pelo desejo de saber, implica considerar que a educação não se faz para o povo, mas com o povo. Esse deslocamento do *para* ao *com*, possibilita que se considere o saber da experiência. Saber que entendemos como os conhecimentos advindos das práticas sociais, das relações com os ancestrais, das observações que mobilizam e orientam os sujeitos na vivência cotidiana, pois

“carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura” (FREIRE, 2016, p. 45).

O saber da experiência ao ser considerado no processo de educar é dotado de uma historicidade, e é envolto nessa condição histórica que possibilita a libertação pela dialogicidade, porque “opõe-se à lógica da dominação [...] oferece a esperança [...] para abrir as discussões sobre a realidade.” (FREIRE; SHOR, 1987, p. 168).

3 O que até agora percorremos neste caminho a percorrer?

Podemos (re) listar o que percorreremos até aqui a partir das ressonâncias oriundas do que nos propusemos a pensar nestas linhas de reflexão, que objetivou analisar a Pedagogia Decolonial como alternativa teórica plural para o campo da Educação Popular.

O primeiro ponto aponta-se nas questões referentes à colonialidade, esta que “[...] é uma marca de estar à margem.” (EGGERT, 2013, p. 148). A colonialidade deixou - e elas persistem - marcas de exclusão. No campo educacional podemos afirmar que esta está refletida nas práticas pedagógicas exclusivas e opressoras, num ensino com regras rígidas e institucionais, num ensino que nega a realidade social e que não desperta a consciência ético-crítica, a ponto de desmobilizar o sujeito para a transformação de si, do outro, do entorno. Práticas que estão fundadas numa tradição de transferência de conhecimento e são de difícil ruptura (FREIRE; SHOR, 1987).

O segundo ponto está desenhado a partir das possíveis visibilidades que podemos dar às práticas educativas gestadas longe dos padrões colonizados, a exemplo das ligadas à alfabetização de pessoas adultas. Dar visibilidade sem nos importarmos com medidas de grandeza, pois na perspectiva decolonial do saber, é do pouco que se serve, é sobre o que está à margem, sem estar de fora, que precisamos nos debruçar, dando notabilidade às pessoas e seus engajamentos.

Um terceiro ponto é a importância de uma releitura de Paulo Freire aponta nos elementos constitutivos de uma Pedagogia Decolonial, possibilitando construir novos sentidos para a Educação Popular, contribuindo com as reflexões acerca das fronteiras da alfabetização de pessoas adultas. Fronteiras que ao se tornarem visíveis, possibilitam aos sujeitos da Educação Popular compreender que outras

formas de estar no mundo são possíveis e necessárias, e, que, ao nos colocarmos em movimento, podemos romper com a lógica colonizadora que tudo homogeniza em direção às outras experiências de ser e estar no mundo.

Referências

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura Rebelde: escritos sobre a Educação Popular ontem e agora**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. v. 1. 107 p.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação popular antes e agora. **Revista Ideação do Centro de Educação e Letras da Unioeste** - Campus de Foz do Iguaçu. v. 15, nº 1, p.10-24, 1º semestre de 2013. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/8505/6256>. Acesso em 21 mar. 2018
- DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- EGGERT, Edla. As muitas margens da educação popular. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Educação Popular: Lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013, p.143 – 150.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de José Laurênio de Melo. Editora Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1968.
- FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque; SILVA, Camilla Rocha da. Contributos para a Formação d@ Educador(a) numa Perspectiva Freireana Descolonizante: um estudo de caso. **Visão Global**. Joaçaba/SC, v. 15, n. 1-2, p. 115-134, jan./dez. 2012. Disponível em: <<https://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/3416>>. Acesso em 05 jul. 2017
- FREIRE, Paulo; SHOR, Iria. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 23. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GRUPO DE ESTUDOS EM ANTROPOLOGIA CRÍTICA. Do mal-estar acadêmico: uma conversa sobre colonialidade e resistências. **Instituto Humanitas Unisinos – IHU**. Pensamento descolonial e práticas acadêmicas dissidentes. São Leopoldo, ano 11, n. 44, 2013. Disponível em: <

https://www.academia.edu/8496390/Educa%C3%A7%C3%A3o_Eurocentrismo_e_Contra-epidermaliza%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 01 set. 2016.

GHIGGI, Gomercindo; KAVAYA, Martinho. Frantz Fanon e a pedagogia da “colaboração muscular”. In: STRECK, Danilo R. (org). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana: Uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: 2010, p. 377 – 391.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativo do terceiro setor**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2 ed. São Paulo: Editora WMF / Martins Fontes, 2017.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Com Fanon, Ontem e Hoje, por Nelson Maldonado-Torres**. Tradução de Bruna Muriel. Disponível em <http://www.decolonialtranslation.com/portugues/com-fanon-ontem-e-hoje.html> Acesso em 22.03.2018.

MIGNOLO, Walter D.. Prefácio. In: PALERMO, Z. (org.). **Des/decolonizar la universidad**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2015.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 368f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: Conselho Latino Americano de Ciências Sociais/CLACSO, 2005.

ROSA, Carolina Schenatto da; SILVA, Gilberto Ferreira da. Educação de jovens e adultos: um sul teórico descolonial para compreender o contexto latino-americano. **Revista COCAR**, Belém, V.13. N.25, p. 214 a 239 – Jan./Abr. 2019. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/2158/1079>. Acesso em: 18 de jul. 2019.

RIVERO, José. Alfabetização e educação de jovens e adultos na América Latina, direito humano fundamental e fator essencial de equidade social. In: UNESCO. **Educação de jovens e adultos na América Latina: direito e desafio de todos**. São Paulo: UNESCO/Fundação Santillana, 2009, p. 9-54.

STRECK, Danilo R. Paulo Freire e a consolidação do pensamento pedagógico na América Latina. In: STRECK, Danilo R. (org). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana: Uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: 2010, p. 329 – 345.

STRECK, Danilo R.; Territórios de resistência e criatividade: reflexes sobre os lugares da Educação Popular. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Educação Popular: Lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013, p.356-368.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

Sobre as autoras:

Marizete Lucini

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas/SP. Professora da Universidade Federal de Sergipe. Líder do Grupo de Pesquisa Educação, História e Interculturalidade (GPEHI).

E-mail: marizetelucini@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1532-8968>

Leyla Menezes de Santana

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, História e Interculturalidade (GPEHI).

E-mail: leyla.menezes@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2181-3097>

Recebido em: 23/07/2019

Aceito para publicação em: 08/08/2019