

## A EDUCAÇÃO POPULAR E SUAS VIAS MAMBEMBES DE DECOLONIZAÇÃO

### POPULAR EDUCATION AND ITS MAMBEMBIAN DECOLONIZATION ROUTES

Noelia Rodrigues Pereira Rego<sup>98</sup>

#### Resumo

Tratamos aqui brevemente das bases da Educação Popular, que, forjada na América Latina tem no contexto brasileiro uma grande fonte de resistência primando por uma educação outra, mambembe como aqui categorizamos. É na criatividade e na viração, como estratégias de enfrentamento, portanto, que povos tradicionais e originários, bem como movimentos sociais encontraram seus meios e métodos de continuar reexistindo e mantendo vivas suas tradições e lutas. Pretendemos a partir disso articular a EP com os estudos decoloniais, pois ambas as esferas epistemológicas se inclinam em prol de corpos, falas, manifestações estéticas e expressões culturais silenciadas e desumanizadas e, portanto, interditadas historicamente, mas que procuram se insurgir e denunciar pedagogias hegemônicas e dominantes.

**Palavras-chave:** Educação Popular. Decolonialidade. Mambembe.

#### Abstract

We briefly discuss here the bases of Popular Education, which, forged in Latin America, has in the Brazilian context a great source of resistance, priming for another education, mambembe, as we categorize here. It is in creativity and viration as coping strategies, therefore, that traditional and original peoples as well as social movements have found their means and methods to continue reexisting and keeping alive their traditions and struggles. We intend from this to articulate the EP with the decolonial studies, since both epistemological spheres incline towards bodies, speeches, aesthetic manifestations and cultural expressions silenced and dehumanized and, therefore, historically interdicted, but that seek to insurgent and denounce hegemonic pedagogies and dominant.

**Keywords:** Popular Education. Decolonialidade. Mambembe.

---

<sup>98</sup> Noelia Rodrigues Pereira Rego – Educadora Popular pela PUC-Rio, membro do Coletivo de Educação Popular e Libertária da América Latina e Caribe – CEPL. Doutoranda em Educação pela UNIRIO.

## A EP e suas bases históricas – breves enunciações

É de forma orgânica que a Educação Popular se configura historicamente na conjuntura social e política, cujas bases estão em território latino-americano. É no interior da tessitura de povos tradicionais, de coletivos e movimentos sociais que foram gestadas experiências pedagógicas autodidatas protagonizando a ressignificação de seus saberes e práticas cotidianas e ancestrais. Por meio de estudos como os de Mejía e Awad (2003) podemos elencar a Educação Popular em dois períodos, cujo primeiro se ancora nas intensas lutas por independência (século XVIII até a primeira metade do século XX) e que tem em Simón Rodríguez, José Martí, Mariátegui, alguns de seus pilares de resistência, que giravam em torno de um pensamento próprio, emancipado, não repetidor e imitador de ideias “de fora”. O período seguinte que nos colocam os autores, em fins de 1940 até os nossos dias.

No caso brasileiro, nos anos finais da década de 1950 encontrava-se o país num processo bastante acelerado de industrialização, que se alinhavou desde o Estado Novo com Getúlio Vargas. Após a segunda Grande Guerra, portanto, novas forças políticas são criadas e a palavra de ordem neste momento era o pleno desenvolvimento, burguês, portanto. Ao invés de agrário-exportador, era o urbano-industrial que nascia neste momento. Era preciso para tanto que as massas estivessem ajustadas a este novo ideário de sociedade, logo, era preciso também um modelo ideológico escolar e de massa que fizesse esta uniformização. Se havia esta intenção de educar as massas para este novo tipo de trabalho, era no interior do debate pedagógico que a disputa se fazia entre católicos e precursores do *escolanovismo*<sup>99</sup>.

Dentro deste cenário de pleno desenvolvimento do capital no país, o analfabetismo era considerado uma vergonha nacional. Assim, muitas iniciativas governamentais de escolarização, com caráter meramente compensatório, foram

---

<sup>99</sup> Escolanovismo ou As ideias da Escola Nova foi um movimento iniciado na América por John Dewey (1859-1952) e que influenciou intelectuais da elite brasileira no final do século XIX até meados do século XX. Quem trouxe tais ideias para o Brasil foi Rui Barbosa. O movimento tinha como mote a contraposição ao que era considerado “tradicional” no ensino para a época, principalmente o ensino religioso nas escolas. Para saber sobre o movimento, consultar: SAVIANI, Demerval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007. 473 p.

criadas partindo de uma dimensão puramente quantitativa de obtenção de títulos. Isto porque, os ‘iletrados’ ou ‘analfabetos’ eram impedidos de votar, o que provocava um enxugamento dos chamados *votos de cabresto*<sup>100</sup>, sobretudo no campo, em que o poder se revezava entre os “coronéis”. Neste momento (até o início do século XX) a “Educação Popular” era considerada oficialmente apenas para este fim, para expansão e “erradicação” da ‘chaga do analfabetismo’ no Brasil, com vistas à manutenção do poderio eleitoreiro e ajuste ao capital. Entendida como voltada para adultos somente, muitas campanhas de caráter nacional em prol desta faixa etária se consolidaram: CNER (Campanha Nacional de Educação Rural), CNEA (Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo), CEAA (Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos), CEPLAR (Campanha de Educação Popular da Paraíba), são algumas delas, cuja duração perdurou até 1963/64.

Embora formas de atuação em Educação Popular fossem realidade desde as duas primeiras décadas do século XX no país, por meio de ações de cunho libertário ocorridas “no chão das fábricas”, com as escolas operárias, por exemplo, é dentro deste panorama de desenvolvimento que as bases da Educação Popular e suas raízes dão os primeiros sinais, de forma oficializada, na década de 1950, ainda que, como vimos, o “movimento de expressão popular que surge neste momento muito se devia a disciplinar o preenchimento do papel social das camadas populares no interior do modelo de sociedade mantido pelas elites” (BEZERRA, 1984, p. 27). No entanto, ao contrário do que pensavam seus gestores, o que se revelou nestes espaços populares de educação foram ações voltadas para a assunção de expressões de cultura, a afirmação e o exercício para a cidadania, de forma a promoverem o enfrentamento destes grupos no cenário político e social que iam de encontro ao regime imperialista internacional, bem como a desconstruir a hegemonia imbricada em relações desiguais de classe, reconhecendo e desnaturalizando as tensões existentes em seus interiores.

---

<sup>100</sup> Voto de cabresto é o nome que se dá à prática impositiva e violenta de se conseguir votos, corrente desde o século XIX, principalmente no campo, onde a atuação dos coronéis ainda perdura enquanto braço político de revezamento de controle das pequenas cidades e lugarejos. A prática consiste em obrigar seus empregados e pequenos agricultores a votar em si ou em seus aliados, sob pena de expulsão e morte.

É à guisa de todas essas disputas e embates que surgem os movimentos de educação popular, como o MEB (Movimento de Educação de Base) e o MCP (Movimento de Cultura Popular), os CPC's (Centros Populares de Cultura) da UNE, a Campanha 'De Pé no Chão também se Aprende a Ler'. Nestes movimentos e campanhas, que aconteciam sobretudo em regiões interioranas, localizadas majoritariamente no nordeste do país, havia um envolvimento entre educação e cultura em que bibliotecas eram instaladas e encontros culturais eram formados. O Teatro do Oprimido<sup>101</sup>, por exemplo, nasce com e a partir dessas bases.

Havia ainda o reavivamento de danças e manifestações típicas, fortalecendo os vínculos tradicionais e folclóricos de acordo com cada cultura, cada região, onde o povo era ao mesmo tempo espectador e participante das atividades. Assim, “ é nos anos 1960, com Paulo Freire, que no Brasil se tem, pela primeira vez, de forma consistente, uma pedagogia anunciada das classes populares. Pela primeira vez começa-se a conceber uma pedagogia na educação brasileira (e latino-americana) que leva em consideração a realidade brasileira com vistas à sua transformação, em que as classes populares assumem um papel central” (Paludo, 2001, p. 91).

De todo modo, é no chamado *período nacional-desenvolvimentista*<sup>102</sup> (1930-1960) que aqui a Educação Popular ganha forma e força oficiais e, como vimos, muitos movimentos surgem para trazer uma nova perspectiva à educação regular. Esta que ainda não chegava para todas e todos, quando chegava até regiões e povos mais afastados era aquém das expectativas, pois não ‘conversava’ com estas populações e assim se tornava esvaziada não só de sentido, mas de forma física mesmo em seus espaços. Desta feita, igrejas, partidos políticos, sindicatos formavam forças políticas em seus campos de atuação. De forma não homogênea, contudo, pois havia muitas diferenças de frentes ideológicas e de formação política entre cada um desses

---

<sup>101</sup> Para saber mais sobre o Teatro do Oprimido, que tem em Augusto Boal seu fundador e difusor, ver: “Augusto Boal e o Teatro do Oprimido”: <https://www.youtube.com/watch?v=IL3-Wc305Gg>. O documentário, de 2010, fala sobre a vida e a trajetória de Boal. Tem a direção de Zelito Viana, roteiro de Marco Borges e produção de [Vera Maria de Paula](#) e [Patrícia Chamon](#).

<sup>102</sup> Não se trata aqui de fazermos uma análise mais esmiuçada sobre este período político, econômico e social no país. Para um maior aprofundamento sobre o período, pesquisar em: Almeida, Lúcio Flávio Rodrigues de. Entre o nacional e o neonacional-desenvolvimentismo: poder político e classes sociais no Brasil contemporâneo. *Serv. Soc.*, Dez 2012, no.112, p.689-710. ISSN 0101-6628.

movimentos, mas, sobretudo *contra-hegemônicas*, que eram sua base-comum. Eram, sobretudo, organizações populares desejosas da construção do poder popular que vão tomando a cena em sua maioria na região Nordeste. Partindo de suas realidades culturais e sociais, era desvelada a desigualdade que se colocava nestes territórios, fazendo-se nesses espaços uma verdadeira Educação Popular: *do povo e com o povo*. Importante destacar o Encontro de Alfabetização e Cultura Popular que fora realizado em setembro de 1963 e contou com a participação de 77 movimentos.

Voltemos aos Círculos de Cultura da década da 1960 em que se estimulavam o diálogo. Era através deles que se instaurava a problematização do cotidiano. Quando já havia um estado de “quebra-gelo”, em que a vergonha de falar, o acanhamento havia dado lugar a dedos levantados e a corpos querendo se fazer ouvir por gestos, a problematização estava apta a surgir. Convidadas a examinar a realidade em que viviam, começava-se assim a desnaturalização de opiniões acerca do mundo. Montero (2006, p. 231) vem nos dizer que “la problematización sensibiliza, desnaturaliza, establece las bases cognitivas y afectivas para producir una motivación de cambio que se traduce en acciones concretas de transformación”<sup>103</sup>. Como fruto destes trabalhos, ao menos duas publicações podemos registrar: o “Livro de Leitura para Adultos” e a cartilha “Viver é Lutar”, do MCP e MEB respectivamente.

O discurso premente nestes espaços era portanto o de “conscientização”, num primeiro momento e que deu lugar, à partir das práticas, ao discurso de “organização”. Seriam assim propostas de ação educativas coletivas, participativas, que tinham nos sujeitos participantes a identificação de sua realidade social, para, em seguida partir em prol da problematização de seu cotidiano. Essa educação nestes moldes, de forma a abalar as relações de poder e dependência historicamente consolidadas, propondo transformações sociais encabeçaram nesta época campanhas massivas de alfabetização de adultos. Tais ações foram de grande importância para o que veio a se chamar posteriormente Educação de Jovens e Adultos e que sem dúvida

---

<sup>103</sup> Tradução minha: “a problematização sensibiliza, desnaturaliza, estabelece as bases cognitivas e afetivas para produzir uma motivação de mudança que se traduz em ações concretas de transformação”.

foi um grande aglutinador daquilo que conhecemos hoje por Educação Popular (FÁVERO, 2006).

Como diz Fiori (In: TORRES, 1981, p. 12) Paulo Freire fez da “pedagogia uma antropologia”, e a nosso ver foi um grande etnógrafo, pois não havia método, como ele mesmo propagava em suas ações, mas tudo era feito de acordo com a realidade cultural e social de cada grupo, por meio de temas geradores e situações-limite, porque via para além de processos e burocracias. Assim como ele, xs<sup>104</sup> demais entusiastas desta *outra* educação viam neste novo gestar pedagógico um papel central e revolucionário para transformação, do ser que está não só *no* mundo, mas *com* o mundo. Se num primeiro momento a *apatia* estava no centro da convivência naquele espaço, logo após as intervenções ela dava lugar a *empatia*, a confiança e podia-se enxergar e debater sobre as mazelas, a escassez, a falta, mas enxergava-se também o que abundava, os pontos positivos de suas realidades. Era, assim, a prática a responsável por trazer essas questões, problematizá-las e transformá-las não só no negativo, no “copo vazio”, mas nas possibilidades que a própria escassez poderia trazer, e como trabalhar com elas e a partir delas, tendo em vista sua transformação. Com estas propostas, partindo da subjetividade, do cotidiano, do que o participante trazia, era cada vez maior o número de grupos e ações que se formavam com estes moldes e práticas pedagógicas inovadoras à época.

No contexto da sociedade brasileira, estas experiências foram sendo tecidas como uma criativa e original resposta político-pedagógica a uma concepção de educação dualista e disciplinadora, que servia de base ideológica a um modelo de sociedade profundamente desigual e conservadora, marcada pela força violenta do “mandonismo” e pela “cultura” da servidão e do medo (ANDRADE, 2009, p. 04).

---

<sup>104</sup> Como forma de respeito às questões de gênero e sexualidade, e por entender e defender que as questões de gênero são bastante multiformes, procuramos utilizar neste trabalho uma escrita não-binária em que o uso do X, no lugar da letra que empregaria o gênero, se faz presente muitas das vezes em palavras que certamente seriam escritas comumente de forma genérica, no masculino. Consideramos esta ação também como parte da perspectiva que criamos de *Trans-form-AÇÃO*, que estão em outros estudos, que seria transgredir, transformar, formar e agir, por um outro viés. Contra-hegemônico por assim dizer, seria também uma forma de resistência e insurgência, de luta e de reinvenção de novos caminhos, pois: “nuestra rebeldía es nuestro NO al sistema. Nuestra resistencia es nuestro SI a otra cosa posible” (EZLN, 2015, p. 221), aqui, a começar pela palavra escrita, que precisa ser *reexistida* nos escritos acadêmicos.

Configuram-se assim estes espaços como *territórios de resistências*, como podemos chamá-los.

Mais do que um método, portanto, a EP apresentava-se como uma educação que via o sujeito em sua integralidade, era levada assim a patamares de uma epistemologia da educação. Seria assim ler o escrito e ler o vivido. Ao contrário de um ensino autoritário e lobotomizado que se colocava nas escolas, estas educadoras e educadores enxergavam movimento, ação e, sobretudo horizontalidade, e comungavam daquilo que Freire coloca em palavras, em sua 'Educação como prática da liberdade':

Ao exigir dele comportamento mecanizado pela repetição de um mesmo ato, com que realiza uma parte apenas da totalidade da obra, de que se desvincula, "domestica-o". Não exige atitude crítica total diante de sua produção. Desumaniza-o. Corta-lhe os horizontes com a estreiteza da especialização exagerada. Faz dele um ser passivo. Medroso. Ingênuo. Daí, a sua grande contradição: a ampliação das esferas de participação e o perigo de esta ampliação sofrer distorção com a limitação da criticidade, pelo especialismo exagerado na produção em série. A solução, na verdade, não pode estar na defesa de formas antiquadas e inadequadas ao mundo de hoje, mas na aceitação da realidade e na solução objetiva de seus problemas. Nem pode estar na nutrição de um pessimismo ingênuo e no horror à máquina, mas na humanização do homem (FREIRE, 2003, p. 42).

Conforme sustenta Mota Neto (2015), tanto em Paulo Freire como em Fals Borda encontramos a ideia da impossibilidade de dissonância entre subjetividade e objetividade. Ambas estão intimamente imbricadas e devem ser trabalhadas juntas no grupo em que se atua, no interior do processo de construção coletiva de saberes. Somado a isto, a ideia de *educação subversiva* reside justamente neste ponto, em que é impossível trabalhar uma educação das classes populares com educadorxs que reproduzem em seus espaços a opressão. Subversão, para Fals Borda (2008), remete à contrarreprodução do que acontece na sociedade. É com educadores/mediadores comprometidos, democráticos, subversivos e decoloniais, em suma, críticos, que uma educação *por* transformação é compreendida e trabalhada em seus espaços de atuação.

## A EP como alternativa a modelos hegemônicos de Educação

Historicamente, um caráter (supostamente) consensual de harmonia e hegemonia que vem de uma tradição liberal vai pulverizar a escola de um *civilismo* e de uma disciplina de contenções de instintos sob o discurso de um ideal de civilização, em que os ânimos deverão ser contidos, bem como o controle sobre seus corpos e emoções. Esse suposto caráter harmônico de dominação, para tanto moderno, da educação é que vai historicamente conduzir os espaços escolares de forma a conter as classes trabalhadoras, que deles fazem uso, de qualquer intervenção fora dos padrões permitidos pelo Estado. No entanto, engana-se quem pensa que movimentos de resistência em resposta a essas práticas autoritárias não existiram (existem) e resistiram (resistem) no interior destes territórios. Mais recentemente, por exemplo, fomos testemunhas de um importante processo de ruptura com estes ideais, estas contenções e estes históricos autoritarismos por meio de um movimento que ficou conhecido como “Primavera Estudantil”. A ação direta se deu com as ocupações de escolas públicas em diversos países da América Latina (entre eles o Brasil) por seus estudantes e apoiadores, no ano de 2016, e desafiaram padrões mostrando inúmeras possibilidades emancipatórias, autônomas, coletivas e autogestionadas de uma *outra* educação.

Necessário reafirmar que a cidadania que entendemos, portanto, nunca será feita por uma concessão do Estado, mas a partir do espaço combativo por meio de lutas simbólicas ou mesmo na ação direta, em prol da legitimação de causas sociais de diversas frentes, que nascem no bojo de uma sociedade marcada pela condição de tutela, por meio do racismo e da divisão de classes. Dentro deste panorama, o que se tem de colocar em xeque para se pensar sobre questões de cidadania e educação em nosso século, são:

Enquanto os reais determinantes sociais e econômicos da exclusão da cidadania continuarem ocultos, sob os escombros de tantas teorias pedagógicas tradicionais, novas, e novíssimas inspiradas nessa lógica, e não forem socavados e postos de manifesto para os

profissionais da educação e para as camadas populares, não haverá condições de fazer da luta pela educação uma expressão da participação e da cidadania (BUFFA, ARROYO, NOSELLA, 2010, p. 46).

A educação é completamente multifacetada e possui inúmeros cenários e atributos. Assim como Santos (2013, p. 39), entendemos que para além dos espaços escolares, a educação é “aprendizado pelo qual o ser social incorpora certos conhecimentos que lhe permitem compreender e agir sobre a realidade que o cerca, é um ato que marca a própria materialidade do homem”. Desta forma, as experiências em EP foram sendo gestadas e se configuram como uma resposta ante um ensino esvaziado de sentido e, por isto, esvaziado de gente por não atentar para as subjetividades (eu, meu território, mundo, coletivo), mas, tão somente para as objetividades (onde quero chegar, conteúdos e padronização da aprendizagem).

Para muitos que se inclinam ao estudo de *outras* pedagogias e práticas de educação, portanto alternativas ao modelo hegemônico e oficial, dentre elas a Educação Popular, talvez seja de imediato a inclinação a levar Paulo Freire, patrono da educação brasileira, como um ícone e referência para suas práticas. No entanto, se fôssemos desafiados a elencar outras e outros educadoras e educadores praticantes de uma educação questionadora, desafiadora e de resistência, certamente não teríamos dificuldades neste trabalho. Isto porque a América Latina está repleta de anônimas e anônimos que no seio dos movimentos sociais, nos espaços formais, não-formais e informais de educação de alhures promovem uma educação vinculada a um projeto de sociedade, de cidade, de território, a novas formas de REvivência e REexistência dentro de um campo de disputa bélico e perverso, por assim dizer. Como exemplo disto vemos as históricas brigas no campo, pela terra, que um sem-número de vezes geraram e ainda geram constantemente mortes de lideranças camponesas e indígenas, e, dentro desta esfera de realidade, de muitos ativistas e educadorxs populares, também.

Os movimentos sociais têm se mantido na resistência formando o que eu poderia chamar de uma *contrapedagogia*. Baseado no conceito de contracultura, que, por isso mesmo questiona o modelo-padrão hermético e universalizado do saber, que

hierarquizado em sua essência eleva uns em detrimento de outros, outros, claro: latinos, africanos, caribenhos e populares, seguidamente. Essas *contrapedagogias* em seus espaços de atuação vão abrindo espaço, voz e vez para saberes enriquecidos de culturas locais, saberes tradicionais e cosmogonias próprias.

Tem sido no chão destes grupos e na coletividade que representam, que a Educação Popular vem ampliando sua força e resistência, vem sendo transformada, vem se reinventando, tomando forma e corpo. Surgem epistemologias, surgem categorias, nunca herméticas, nunca engessadas, nunca dogmatizadas, tampouco dominadas. Elas surgem da necessidade, das demandas e com elas se atrelam, a elas se combinam em dar o tom por meio desta *contrapedagogia* realizada em diferentes espaços de atuação. Há voz, há vez, o calar é opcional, não imposto. As gentes, aos ditos 'comuns' resgata-se sua oralidade e pensamentos, aprendendo com a ancestralidade e resgatando um passado perversa e pedagogicamente apagado. "Portanto, o movimento social popular é educador, capaz de forjar uma identidade de classe" (CALDART, 2000, p. 44).

É por meio deste cenário histórico de lutas, que continua em cena e em plena ação objetiva, que as ditaduras não por acaso ocuparam lugar na América Latina, e em resposta às mais variadas ofensivas os movimentos sociais nasceram e/ou se consolidaram enquanto resistência. Se há a ofensiva neoliberal, há também a resposta de quem é contrário a esta penetração ideológica. Temos visto desde meados da década de 90, do século passado uma recolocação e reavivamento de lutas na América Latina, por meio de movimentos indígenas (Zapatistas e Levantes Indígenas), o MST, os movimentos de luta por moradia, bem como movimentos de favelas e periferias, em todo o contorno do sul global. E ainda na academia - espaço até então perpetuado pelos 'cânones do saber', formado pelas elites econômica e socialmente privilegiadas - temos visto nascer grupos e estudos neste mesmo momento formados por intelectuais latinx-americanxs com um pensamento próprio, insurgente e não sujeitoado, não-europeizado e contra-hegemônico. Ligados diretamente a estes movimentos sociais, elxs vêm, em sua maioria das camadas populares.

Segundo Conceição Paludo (2001) são as organizações populares que atuam

(e devem atuar) como protagonistas e desenvolvem projetos socioeducacionais de base popular. São elas que forjam a EP. É de acordo com suas demandas e anseios, de forma *mambembe* (com o significado que atribuímos a esta palavra aqui) que esta esfera de educação toma forma e corpo. Assim, segundo ela, o perigo reside justamente na cooptação destas ações por determinados segmentos, retirando assim a autonomia de suas iniciativas e ações e fazendo-os ‘mais do mesmo’, incorporando, desta forma, suas atividades ao *status quo* dominante.

Quando se trata de ser *mambembe* - como aqui entendemos seu significado, que é na perspectiva da viração, de ver na escassez, possibilidade e não de algo menor e desqualificado, como o senso comum entende o termo – é afirmar que a América Latina tem buscado incessantemente saberes *outros* e em conjunto com os irmãos e as irmãs do continente, com os irmãos e as irmãs de África, de forma a universalizar a luta. Ser *mambembe* é, sobretudo, usar a *criatividade* como grande aliada nas lutas cotidianas por emancipação e libertação. É no próprio movimento social que se configura como um princípio educativo (CALDART, 2000), que estão os embriões das manifestações *mambembes* de EP. Ao formarem entre si sujeitos *em* luta, estes espaços agregam uma multiplicidade de ações, que estão para além dos contextos escolares, mas que visam ao direito e ao pagamento de uma dívida histórica. É nessa formação sócio-cultural que se configuram esses processos criativos, insurgentes e *mambembes*, por assim dizer, educativos. O Movimento Zapatista no México é um bom exemplo disto ao elaborar seu Sistema Educativo Rebelde e Autônomo Zapatista (SERAZ).

A construção das trajetórias de diferentes conceitos de EP, em conjunto com suas demandas, coletivos, fundamentos e singularidades, na América Latina e Caribe, são de fundamental importância para nós, por atestarmos seu caráter não homogêneo e uno, mas *mambembe*, insurgente e criativo que, cada um a seu modo, ‘juntos e misturados’, caminharam por sendas que marcaram esta prática de resistência nestas terras. Por outro lado,

Em termos de significado para a sociedade, os movimentos sociais se caracterizam por introduzir o conflito como um elemento

pedagógico. A mídia desempenha um papel fundamental nesse “ensino” baseado nos movimentos sociais. Há, hoje, uma forte tendência nos meios de comunicação hegemônicos à criminalização dos movimentos sociais, classificando os seus integrantes como perturbadores da ordem e, portanto, sujeitos à repressão policial (Seone, 2008). Em contrapartida, os próprios movimentos criam estratégias pedagógicas muito efetivas. A prática do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) de visitar cidades e estabelecer diálogo com igrejas, entidades e órgãos públicos certamente contribuiu para que, apesar das repressões, se encontrasse disseminado na opinião pública um reconhecimento de justiça na causa da luta dos trabalhadores sem-terra. Hoje, cada vez mais, a Internet ajuda a construir redes de informação alternativas que fazem o contraponto à opinião emanada em meios de comunicação, aos quais o povo só tem acesso como espectador ou coadjuvante nos programas das tardes de domingo (STRECK, 2010, p. 304).

Dentro deste panorama e como um belo exemplo vimos nascer e crescer as manifestações de 2013, no Brasil, que ficaram conhecidas como ‘Jornadas de junho’. Se vimos uma classe média ir para as ruas com suas reivindicações próprias, vimos muito mais coletivos e movimentos sociais, sobretudo de favelas e periferias darem o tom dos protestos, lotarem as principais avenidas dos centros das cidades, com suas pautas de luta. Vimos também, como resposta, a mídia tratando de desqualificar e criminalizar as manifestações – Rafael Braga<sup>105</sup> é um bom exemplo disto. E não param por aí, como já colocamos acima, outro bom exemplo de mobilização popular foram as ocupações das escolas públicas de ensino médio, movimento que ficou conhecido como “Primavera Secundarista” ou “Primavera Estudantil”, com o lema ‘Ocupar e Resistir’. Três anos depois das ‘jornadas’, que também já mencionamos, portanto em 2016, jovens secundaristas, os ‘secundas’ ocuparam não só no Brasil, mas em vários países da América Latina suas escolas, transformando-as em espaços literalmente democráticos e horizontalizados de educação. Víamos (e pude ver na prática, pois

---

<sup>105</sup> Rafael Braga estava enquanto morador em situação de rua e dormia nas calçadas e marquises do centro da cidade do Rio de Janeiro. Em 20 de junho de 2013 enquanto sobrevivia nas ruas do bairro, sem nem saber do que se tratava a manifestação, foi levado juntamente com manifestantes à delegacia. Por portar o desinfetante Pinho Sol e outros produtos de limpeza, que geralmente utilizam para limpar o espaço onde vão dormir, foi considerado culpado e possível fabricante de explosivos. Todos os manifestantes presos juntamente com ele (todxs brancxs) foram soltos e apenas Rafael Braga segue respondendo processo, atualmente em regime “condicional”, por ter contraído tuberculose na prisão. Rafael Braga tornou-se o maior símbolo do racismo institucional do sistema penal e prisional brasileiro.

particpei de algumas delas) ali verdadeiras escolas de Educação Popular enquanto ali estiveram ocupando aqueles espaços. Foi também a partir destes dois movimentos, populares por assim dizer, que muitos núcleos de Educação Popular surgiram, assim como um sem-número de pré-vestibulares comunitários e pré-técnicos, com base na EP, se formaram aos que já existiam.

É assim, em contraponto com uma educação mecanizada, que a Educação Popular se inventa, reinventa, e dentro disto, rompe com as práticas tradicionais-conservadoras por meio de uma insurgência epistemológica contra os modelos pré-fabricados de construção do conhecimento. Assim, por ter essa sua característica *mambembe*, não cabe em formato de escrita e ações previamente estabelecidos, é, portanto, inovadora em sua essência. São ainda por essência e ideologia experiências “extraordinariamente pedagógicas” (BORON, 2006).

É este tipo de pedagogia “extraordinária”, que chamamos de crítica, que contextualiza e problematiza processos de construção do conhecimento, que aqui chamamos “mais do mesmo”, padronizados e que, por sua vez, contribuem apenas para a *involução* de processos e projetos emancipatórios de sociedade. E são inúmeras as experiências educativas que se comprometem de fato com seu tempo, com a história, com mudanças reais e que, por sua vez, podem estar separadas de acordo com as suas demandas específicas, mas encontram-se em perfeita consonância quando o assunto é o rompimento com as pedagogias conservadoras tradicionais: “Trata-se, em síntese, de uma construção alternativa à modernidade eurocêntrica, tanto no seu projeto de civilização quanto em suas propostas epistêmicas” (OLIVEIRA E CANDAU, 2010, p. 17).

Deste modo, não se trata de ‘produzir’, mas *construir* e *reconstruir* conhecimentos, bem como questionar saberes canonizados. Não seria negar estes últimos, tampouco apenas inseri-los nos debates e currículos, mas seria a pressuposição à transformação, questionando as bases ideológicas de um saber milenarmente construído e legitimado.

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento

que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo. Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (QUIJANO, 2005, p. 9).

### **As históricas explorações dos corpos dos sem-alma e a escola como legitimadora destes nefastos processos**

É partir do século XVI, que o conceito de ocidentalismo entra em voga e com ele toda a legitimação para se dominar e explorar os sem-alma, sem religião, sem cultura, sem língua, sem história. É com base neste mundo moderno/colonial que irão se configurar as teorias evolucionistas de homem e a obrigação de seguir este modelo único de 'humano'.

Esse primeiro grande discurso que inventa, classifica e subalterniza o outro é também a primeira fronteira do nascente sistema mundo moderno/colonial. Do ponto de vista político-filosófico essa fronteira é estabelecida pelo princípio da "pureza de sangue" na península ibérica - que estabeleceu classificações e hierarquizações entre cristãos, mouros e judeus - e pelos debates teológicos da Escola de Salamanca em torno dos "direitos dos povos", que definiu a posição de indígenas e africanos na escala humana (Dussel, 1994). Esse primeiro grande discurso que impôs as primeiras diferenças coloniais no sistema mundo moderno/colonial passa, posteriormente, por sucessivas transformações, tais como o racismo científico do século XIX, a invenção do oriental, a atual islamofobia etc (GROSGUÉL e COSTA, 2016, p. 18).

Dentro desta perspectiva, não há que se ir muito longe para reconhecermos em linhas gerais o *epistemicídio*<sup>106</sup> (SANTOS, 2010) e o *racismo epistêmico*<sup>107</sup> como um

---

<sup>106</sup> O *Epistemicídio* para Boaventura de Souza Santos, que aqui comungamos, é um movimento que trata de aniquilar qualquer sabedoria de povos considerados aquém de demais civilizações, no caso os

projeto de sociedade. O século XX nos mostra dentro de centros de produção e elaboração do conhecimento, formas de subalternização positivistas e eugenistas bem firmadas. A noção de progresso em diferentes áreas das ciências, que alguns autores nos mostram, vai nos levar a entender quão grande era a dominação europeia em seus vários quadros de atuação, em que a perspectiva evolucionista de sociedade previa que os “povos selvagens” poderiam (alguns somente) chegar um dia a patamares de evolução tal qual a Europa já havia atingido. Como exemplos, temos Hegel que afirmava que a África não possuía história, e o inglês Herbert Spencer, apontado como o fundador do *racismo científico*, quando classificou os povos entre superiores e inferiores, estando indianos e indígenas na segunda posição e europeus na primeira. Já no Brasil, tiveram ressonância as ideias do médico Raimundo Nina Rodrigues, com sua interpretação do *evolucionismo social*, que por meio de seu racismo científico, inferiorizava e negava a cultura indígena e africana. Essa hegemonia da *episteme* moderna irá adentrar em todos os acessos possíveis da sociedade, sobretudo na política, na economia, nas relações e, principalmente, na educação.

Mas quem eram esses ditos “selvagens, primitivos”? A resposta a esta pergunta não pode ser feita somente no passado, isto porque este tipo de ideologia ainda está muito presente nas relações sociais e nas instituições. Assim: “quem *são* esses ditos “selvagens, primitivos”?” Seria o ponto de partida para as nossas análises, quando estaria mais correto e honesto o esmiuçar do termo em conjunto com sua atualidade. A começar porque a "epistemologia eurocêntrica ocidental dominante, não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico" (GROSGUÉL, 2007, p. 35).

Sob a égide do progresso, a caminhada da “civilização” desde as cruzadas até a Guerra Fria e, sim, até os dias atuais, tem nos mostrado que é por outro viés que se opera esta ideia de ‘progresso’. Pautadas na exploração e apropriação de terras e seus

---

europeus, frente aos povos indígenas e africanos, por exemplo. Seria assim um genocídio de suas epistemes, de suas práticas, de suas místicas, de seus costumes, visando à imposição da história única, de um saber não-plural, mas ancorado em bases europeias de sustentação e difusão. Essencialmente racista e classista, por assim dizer.

<sup>107</sup> Para o aprofundamento deste conceito, ver mais em: [GROSGUÉL, Ramón. Racismo Epistêmico, Islamofobia Epistêmica e Ciências Sociais Coloniais. \*Tabula Rasa\* \[online\]. 2011, n.14, pp.341-355. ISSN 1794-2489.](#)

povos, por meio da escravidão, matanças e genocídios, o que vemos nestas construções ideológicas de progresso são verdadeiras barbáries pouco midiaticizadas pelos grandes equipamentos de comunicação e organismos internacionais e muito contadas pelos viéses de uma minoria, sobretudo hegemônica e branca, de forma a descartar assim a “perspectiva da maioria das pessoas do planeta cujas vidas foram declaradas dispensáveis, cuja dignidade foi humilhada, cujos corpos foram usados como força de trabalho” (MIGNOLO, 2003, p. 296) como meio de alimentar a economia do capital e manter privilégios. Existia uma espécie de “combinação entre a ordem política conservadora e o progresso econômico, ambos apoiados por um sistema de educação em formação. Trata-se de uma dependência histórico-estrutural” (STRECK e MORETTI, 2013, p. 36).

Pensar enquanto povo subalternizado, sobretudo as populações latino-americanas e africanas, que foram e são historicamente silenciadas em toda a sua estrutura social é romper e desafiar discursos e estratégias que desqualificam e apontam carências no lugar de possibilidades, fragmentação no lugar de ajuntamento. É perceber ainda que os saberes da rua e dos povos tradicionais podem e devem sim levados em consideração neste processo, de forma a entrar no currículo das escolas. Por sua vez, a academia deve tornar-se definitivamente um amplo espaço e palco para esse debate, concatenando, diria eu, *epistemes-outras*, de forma a desvelar pouco a pouco o histórico de preconceitos e estereótipos e demais violências físicas e simbólicas que nossa ancestralidade oprimida experimentou.

Dentro desta conjuntura - que constata a escola como ferramenta de dominação por excelência, mesmo sendo concebida para ser uma esfera pública democrática, na qual o professor/professora deveria atuar como agente transformador - um modelo *decolonial* de pensamento se apresenta. De forma a construir uma nova base epistemológica apresentando alternativas à colonização ocidental e desafiando as bases de uma estrutura de poder consolidada, nasce no final da década de 1990 o grupo de estudos Modernidade/Colonialidade (M/C). Formado e constituído por intelectuais latino-americanos de diferentes áreas do saber, uma das principais contribuições do grupo é sem dúvida a tentativa de desmantelamento dos

discursos hegemônicos coloniais europeus até então uníssonos, com o objetivo de *de/descolonizar* pensamentos e práticas de subalternidade. Dito de outra forma: “o postulado principal do grupo é o seguinte: “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (MIGNOLO, 2005, p. 75). Ou seja, modernidade e colonialidade são duas faces da mesma moeda. Assim, “graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente (OLIVEIRA E CANDAU, 2010, p. 17).

A trajetória do Grupo de Pesquisa vem marcada por rupturas com tantos outros teóricos e grupos de semelhante base teórica, mas que não tinham a América Latina como elemento principal, que é o mote de *suleia* a configuração do Grupo. É precisamente em 1998 que saem do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos alguns descontentes com os rumos que vinham tomando. Essas divergências teóricas foram comentadas por Grosfoguel, um dos que romperam com este grupo e que mais tarde constituíram o M/C como o entendemos hoje.

[o]s latino-americanistas deram preferência epistemológica ao que chamaram os “quatro cavaleiros do Apocalipse”, ou seja, a Foucault, Derrida, Gramsci e Guha. Entre estes quatro, contam-se três pensadores eurocêntricos, fazendo dois deles (Derrida e Foucault) parte do cânone pós-estruturalista/pós-moderno ocidental. Apenas um, Rinajit Guha, é um pensador que pensa a partir do Sul. Ao preferirem pensadores ocidentais como principal instrumento teórico traíram o seu objetivo de produzir estudos subalternos. (...). Entre as muitas razões que conduziram à desagregação do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos, uma delas foi a que veio opor os que consideravam a subalternidade uma crítica pós-moderna (o que representa uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo) àqueles que a viam como uma crítica descolonial (o que representa uma crítica do eurocentrismo por parte dos saberes silenciados e subalternizados). Para todos nós que tomamos o partido da crítica descolonial, o diálogo com o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos tornou evidente a necessidade de transcender epistemologicamente – ou seja, de descolonizar – a epistemologia e o cânone ocidentais (GROSFOGUEL, 2008, p. 116).

Assim, é dentro do programa de investigação Modernidade/Colonialidade Latino-americano que se questiona de forma radical desde as mais veladas e sutis

formas de silenciamentos e opressão, até a construção de *epistemes* próprias buscando pela superação destas desqualificações e invisibilidades historicamente destinadas a grupos subalternizados e periféricos destes territórios.

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos acolonialidade na modernidade cotidianamente (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

É deste tipo de pensamento que subalterniza saberes, que coopta saberes e toma como se seus fossem, que precisamos falar. Um conjunto de saberes originário daqueles que tiveram seus discursos, suas técnicas usurpadas, arrancadas e transplantadas para outras terras como pedagogias próprias. Um bom exemplo disto são as técnicas de manejo de terra, agricultura e mineração milenares que muitas nações de África<sup>108</sup> possuíam e entre os Astecas e os Incas que detinham um alto grau de sofisticação em seu sistema tecnológico e possuíam um sistema educativo que lhes eram próprios. Muitas destas práticas e inventos foram tomadas pelos brancos como atividades originalmente suas, levadas, portanto, à Europa e lá entrando pelos grandes centros de estudo e pesquisa de suas universidades, que tomaram suas patentes.

É nesta sociologia das ausências (SANTOS, 2007), que aqui me ateno, bem como em desvelar uma pedagogia do encobrimento do outro (DUSSEL, 1973). Ao que chamo aqui de *contrapedagogia*, que é tudo aquilo que vem ao encontro daquele e daquela que fora silenciada, desqualificada e ridicularizada, por não estar de acordo

---

<sup>108</sup> Sobre o assunto, ver mais em: <https://www.geledes.org.br/africa-lugar-das-primeiras-descobertas-invencoes-e-instituicoes-humanas/>

com os parâmetros previstos pelos cânones europeus universalizados. É disso que precisamos falar e problematizar em nossos espaços, sejam eles formais, não-formais ou informais de educação.

### **Pensando uma outra educação a partir de pensamentos-outros**

Nos é inspirador para esta caminhada a articulação dos referenciais da *Educação Popular* com os da *Decolonialidade*, cruzando por meio dessas experiências pedagógicas as heranças da colonialidade nos ‘territórios do sul’<sup>109</sup>. A EP assim se insere na genealogia do pensamento crítico decolonial, enquanto prática e pesquisa social, ação e movimento, ligada a projetos de emancipação no fortalecimento de uma pedagogia decolonial em nosso continente. Isto posto, pensamos que a Decolonialidade e a EP por si se referem a “transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi – e é – estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade” (WALSH, 2009, p. 27).

Importante destacar aqui que a modernidade, portanto, se constitui de sete seguintes maneiras, segundo Dussel (2000):

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica).
2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral.
3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a “falácia desenvolvimentista”).
4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial).
5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo

---

<sup>109</sup> Entendemos por “territórios do sul”, povos oprimidos de latinoamerica, do sul global, não deixando de fora, contudo, povos de África e Ásia, que também sofrem opressões dos povos “do norte”. Em outras palavras, o que se entende por sul, são povos fora da Europa e Estados Unidos que sofreram (e até hoje sofrem) as consequências das expansões capitalistas, que expropriou as riquezas materiais e aniquilou muitas das culturas dos povos do sul.

africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera). 6. Para o moderno, o bárbaro tem uma “culpa” (por opor-se ao processo civilizador) que permite à “Modernidade” apresentar-se não apenas como inocente, mas como “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas. 7. Por último, e pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos “atrasados” (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera (p. 49).

A colonialidade, neste fim, é apenas um dos muitos efeitos da colonização e da modernidade. Assim, Colonialidade e Modernidade são pares pensados e não derivados um do outro, que apontam para um discurso de base hegemônica servil à ideia de dominação e progresso, legitimando formas de opressão (colonialidade), da negação de direitos e modos de ser, que tem nas instituições e na burocracia seu braço acordal. O racismo, o machismo, a fome são premissas deste modo de viver nesta sociedade (MIGNOLO, 2007), são suas consequências mais perversas, que tem na decolonialidade uma grande rival, que denuncia frequentemente e ferozmente estas formas permanentes de colonialidade, insurgindo-se contra elas.

Explicitando ainda mais a genealogia do pensamento do Grupo M/C, temos em Arturo Escobar (2003) a seguinte definição:

[a] Teologia da Libertação desde os sessenta e setenta; os debates na filosofia e ciência social latino-americana sobre noções como filosofia da libertação e uma ciência social autônoma (por ex., Enrique Dussel, Rodolfo Kusch, Orlando Fals Borda, Pablo Gonzáles Casanova, Darcy Ribeiro); a teoria da dependência; os debates na América Latina sobre a modernidade e pós- modernidade dos oitenta, seguidos pelas discussões sobre hibridismo na antropologia, comunicação nos estudos culturais nos noventa; e, nos Estados Unidos, o grupo latino-americano de estudos subalternos. O grupo modernidade/colonialidade encontrou inspiração em um amplo número de fontes, desde as teorias críticas europeias e norte-americanas da modernidade até o grupo sul-asiático de estudos subalternos, a teoria feminista chicana, a teoria pós-colonial e a filosofia africana; assim mesmo, muitos de seus membros operaram em uma perspectiva modificada de sistema-mundo. Sua principal força orientadora, no entanto, é uma reflexão continuada sobre a realidade cultural e política latino-americana, incluindo o conhecimento subalternizado dos grupos explorados e oprimidos (p.53).

Por outro lado, lutar pela e com a decolonialidade não significa repelir os saberes europeus ou romantizar o passado ameríndio e africano, mas em ter como ponto de partida a problematização da realidade opressora que historicamente vem se consolidando em paradigmas a serem seguidos. Em outras palavras, não é se desconectar dos saberes sistematizados, mas ampliar estes conhecimentos na perspectiva também da problematização da real necessidade deste tipo de saber à prática cotidiana do grupo em questão. É assim, “ler Gramsci, mas também ouvir o Gramsci popular nas favelas” (TORRES, 1996, p. 141). Para além de uma educação popular que capacite tecnicamente as camadas populares, o que se coloca em primeira linha é a insurgência dos saberes e povos, REconstruindo conhecimentos com outras significações e para outros significantes e significados. Seria assim o sujeito partindo de um ‘não-ser’, se desvelando no ‘vir-a-ser’, como entendedor e propagador de sua própria história, porque agora carregada de sentidos. Vendo na colonização seu algoz, este sujeito passa a não mais *viver*, mas a *existir*, não a negar sua própria ancestralidade, mas a reconhecer-se *nela* e *com* ela.

O projeto de decolonização requer o rompimento, pois não interessa neste caso somente a restituição ou reparação de conhecimentos - mas sobretudo o desafio de se pensar a partir das margens, das periferias do saber, do poder e do ser para que se legitime também conhecimentos que estão localizados em seus interiores, pois,

A perspectiva da diferença colonial requer um olhar sobre enfoques epistemológicos e sobre as subjetividades subalternizadas e excluídas. Supõe interesse por produções de conhecimento distintas da modernidade ocidental. Diferentemente da pós-modernidade, que continua pensando tendo como referência o ocidente moderno, a construção de um pensamento crítico "outro", parte das experiências e histórias marcadas pela colonialidade. O eixo que se busca é a conexão de formas críticas de pensamento produzidas a partir da América Latina, assim como com autores de outros lugares do mundo, na perspectiva da decolonialidade da existência, do conhecimento e do poder (OLIVEIRA E CANDAU, 2010, p. 23, 24).

É dentro de uma aposta de superação e transposição à colonialidade nas pedagogias, que a Educação Popular se configura como um processo aberto e contínuo, não involuntário, tampouco finito e com apenas uma frente de atuação.

Diferente disto a EP se contrapõe de maneira frontal aos processos de educação que tradicionalmente serviram para a formação de uma não-cidadania, num contexto de subalternização das classes, elegendo uns em detrimento de outrxs. Escolhendo quem serviria e quem seria servido à mesa.

Para além de um formato dual e adestrador, não seria de forma alguma “dirigir as massas”, mas *conduzir* e *mediar* o processo de *criar, recriar e problematizar* conhecimentos. A *dialogicidade* se faz presente de forma radical neste tipo de relação. Em consonância com a perspectiva decolonial, a EP prevê a saída dos espaços periféricos de uma epistemologia subalternizada rumo à uma epistemologia onde a participação do outro se transporte destes espaços periféricos para o centro dos processos educativos, porque coletivos e coletivizados. Ter lentes que aproximem sua luta à de outros e outras, xs faz perceber que não se está sozinho e o sujeito individual só o é, por que tem no coletivo sua chave para *existência*. Sendo assim, o devir: o vir-a-ser se constrói antes da luta, quando se descobre enquanto colonizado e esta descoberta só se dá na práxis cotidiana de pensamento-reflexão-ação. E é justamente no “reconhecimento do seu pouco saber de si que se formará uma das razões desta procura” (FREIRE, 2005, p. 29).

A Modernidade nasce realmente em 1492: essa é a nossa tese. Sua real superação (como *subsunition* e não meramente como *Aufhebung* hegeliana) é a *subsunção* de seu caráter emancipador racional europeu transcendido como projeto mundial de libertação de sua Alteridade negada: a Trans-Modernidade (como novo projeto de libertação político, econômico, ecológico, erótico, pedagógico, religioso, etcetera) (DUSSEL, 2000, pp. 50-51).

Na esteira do processo de colonialidade, o que se trata, portanto é de um projeto epistêmico bem alinhavado e articulado em várias teias e que sobrevive bem até os nossos dias, e se torna a cada dia mais imperceptível do ponto de vista tangível, mas que cumpre seu papel perversamente velado. Eram assim o espanhol e o português na América dos séculos XVI ao XX, passando à França do início até meados deste mesmo século e deslocando o bastão para os “cuidados” dos EUA para continuar

o legado epistêmico colonial em nossas terras, chegando ao que temos hoje.

### **Para não terminar...**

Pensamos assim que, apesar de não vivermos mais num regime colonial formalmente - o que não se quer dizer que não se viva e conviva com ele em sua forma ideológica, por meio de imposições e embargos políticos, econômicos e judiciários - a colonialidade está plenamente vivificada quando ela sobrevive nessas formas sutis de arranjo e rearranjo na sociedade, fabricando e moldando seres, por meio de uma falsa cidadania, por meio de uma falsa inclusão. É ainda, quando o que se chama aqui de colonizador começa por meio de seus privilégios a invisibilizar e destruir a imagem e o imaginário do outro, bem como seus sonhos e esperança, afirmando assim hegemonicamente sua visão de mundo e o que considera como passível de se tornar legítimo, prestigioso e abrangente. Assim, temos a escrita, a forma com que se fala, os gestos, a “etiqueta”, o “certo” e o “errado”, o CEP, a cor, a sexualidade, e, por fim a estética para dar a tonalidade final a estes exemplos vivos de uma colonialidade cotidiana de “sucesso”.

Constatamos com isto que, não é a mera inclusão de indivíduos no mercado de consumo a saída de que precisamos. Ao contrário, isto só nos faz perder de vista o foco dos movimentos e das ações, que de fato estão lutando por uma outra lógica de sociedade. Entendemos que não basta tentar extinguir a pobreza se conformando e se ajustando à lógica do capital, pois isto só altera de forma ainda mais incongruente o cenário desigual e injusto que temos de sociedade.

Por este meio, *desencobrir* o leito ideológico que produz uma cidadania abstrata, se dá através de uma cultura de divergência e questionamento, que em nosso entender seria aquela que nos levaria a uma democracia de fato cidadã ou a uma cidadania de fato democrática. Enquanto isso, “por servir aos interesses tanto da dominação social como da exploração do trabalho baixo a hegemonia do capital, “a ‘racialização’ e a ‘capitalização’ das relações sociais do tal novo padrão do poder, e o ‘eurocentrismo’ do seu controle, são a mesma base de nossos atuais problemas de

identidade, como “país”, “nação” e “Estado” (WALSH, 2012, p. 07).

No interior desta via, a quebra da relação entre colonialidade e epistemologia se dá quando se redefine conhecimentos, saberes e experiências, bem como se reorienta e reordena a geopolítica do conhecimento; esta que, como vimos acima, operou e ainda assim o faz, nos mais altos graus de pretensas universais, que se dá na geopolítica da língua, por exemplo, em que há apenas uma norma para se falar e escrever e todas as outras estão à margem, sendo consideradas inferiores, sendo subalternizadas. A quebra dessa relação seria assim uma “máquina para descolonização intelectual e, portanto, para a descolonização política e econômica” (MIGNOLO, 2013, p. 76). Seria ainda um exercício de de/descolonização intelectual redefinindo e ressignificando nossos horizontes, nossa cultura, nossa língua, nosso campo político enquanto sujeitos intelectuais-históricos que somos. Um dos principais objetivos de Mignolo é, portanto, a substituição da “geo- e da política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada)” (*idem*, p. 290).

Diante das reflexões fica evidente que a EP e a Decolonialidade estão muito próximas e atuam em bases comuns ao fazerem enfrentamentos e oferecerem resistência com conhecimentos dissidentes aos já consolidados, denunciando em seu bojo a exploração do capital, e ainda anunciando paradigmas, palavras e valores *outros* como: empatia, alteridade, autogestão, participação, coletividade provocando desta forma o surgimento de conhecimentos produzidos nas bases dos movimentos de povos e grupos subalternizados.

O conceito de *Pensamento-outro*, que aqui tomamos de empréstimo, vem de Abdelkebir Khatibi. O autor árabe-islâmico nos aponta um horizonte para pensarmos pelo viés da ‘invisibilidade’, da ‘dominação’, da ‘desumanização’, por exemplo. Dentro desta esfera, é por meio da decolonização que se parte por exemplo para as lutas junto a movimentos sociais em prol de afirmação de existência, cultura e identidade. É assim que, como Walsh (2012), pensar a decolonialidade é pensar as lutas contra a

colonialidade e, a partir dela, questioná-las e promover a reconstrução radical de toda a integralidade humana. Seria assim o ‘pensamento crítico de fronteira’ que nos coloca, para problematizarmos, questionarmos, perguntamos os *porquês*, estes que nos são tão negados nos processos pedagógicos formais de educação, por exemplo.

A DEcolonolialidade, em conjunto com as experiências pedagógicas de Educação Popular, estariam assim ressignificando as formas de existir de povos silenciados em inúmeros aspectos de sua condição humana. Restituindo sua condição de fala, portanto sua oralidade e história, seus corpos e culturas, enfim, sua subjetividade que lhes foi retirada ‘à fórceps’, estariam assim os dimensionando a novos horizontes e frentes, de forma a enfrentarem a colonialidade e a contribuírem para a construção e a ampliação de veias abertas de emancipação.

De acordo com Mota Neto (2015), por exemplo, as “obras de Paulo Freire e Orlando Fals Borda são um antecedente ao debate da decolonialidade na América Latina e que a constituição de uma pedagogia decolonial em nosso continente se fortalece com as contribuições pedagógicas, políticas, epistemológicas e sociológicas que estes autores forneceram para a educação popular” (p. 03). Temos neste contexto ainda, Frantz Fanon, que embora não tivesse mencionado o termo decolonial, ou mesmo de/descolonização ou algo parecido, tampouco colocado a América Latina como centro de seus estudos, toda sua obra está permeada e intimamente imbricada com as bases dos conceitos decoloniais. Entre todos estes que antecederam aos estudos formais da decolonialidade há estreitas ligações, quando ao nos debruçarmos sobre seus escritos encontramos insatisfações e anseios em comum, salientando demandas concretas, num próprio *diálogo de saberes* (Fals Borda) e numa completa *síntese cultural* (Freire), num contexto *endogenético de recuperação coletiva da história* (Fals Borda). Cada qual em seu espaço-tempo-local, com suas demandas e povos e peculiaridades.

A antecedência deste pensamento que se dá fora das bases eurocêntricas de dominação não para por aí. Para o caraquense Simon Rodríguez (1769-1854), professor e grande referência de Símon Bolívar, diga-se, era emergencial para as Américas a formação de escolas populares para meninas e meninos, negros e índios,

obviamente das classes pobres. “Uma escola pode até ser superficial, mas não inútil”, dizia ele. Para tanto era “necessário saber ler em todos os sentidos e dar a cada expressão o seu próprio valor”. Sua causa principal não era formar imitadores de velhos paradigmas, mas pessoas que seriam capazes de compreender seu tempo e seu espaço, político, econômico, geográfico. “A América é original, original hão de ser suas instituições e seus governos, e originais os meios de fundar um e outro. Ou inventamos ou erramos”. Pensando a América pela América preconizava com isso a capacidade individual e coletiva por meio de uma escola social onde pudesse realizar um trabalho de base em que homens e mulheres pudessem gestionar suas próprias trajetórias sem a necessidade de se criar modelos, mitos e heróis. Banido de muitos lugares pela forma, por assim dizer, “decolonial” de pensamento, sua proposta de educação era uma revolução social e econômica para a época, não à toa era chamado de louco e imoral. “A América não deve imitar servilmente, deve ser original” (RODRÍGUEZ, 1999).

É o pensamento moderno que validou e continua a validar o reconhecimento de nossos saberes. Ou seja, negar a autenticidade, a originalidade de nossos processos de conhecimento e técnicas é e sempre foi uma ideologia, bem como conferir títulos de ascensão conforme o interesse (caso das manifestações culturais como o samba, jongo e o funk, anteriormente criminalizados e veementemente combatidos). Seria assim um projeto histórico não só de desvalorização, mas a *subvalorização* de povos e grupos. O epistemicídio de que falamos acima.

A colonialidade é um dos elementos que constituem o padrão mundial do poder capitalista, que no contexto de convergências de crises (econômica, ambiental, de representação política) sustenta a imposição de um determinado tipo de classificação social que opera nos planos materiais e subjetivos (STRECK e MORETTI, 2013, p. 35).

É neste plano material e subjetivo, que se encontram as pedagogias e as formas de conhecimento. Ligado a isto, a *colonialidade do ser* pode ser entendida e estendida para o que Fanon (1979) muitas décadas antes chamou de “não existência”, tal é a desumanização, a inferiorização de corpos e saberes, de falas que são ridicularizadas, infantilizadas e subalternizadas. Há, em conjunto com este pacote, a

negação de suas esferas místicas e sagradas, por exemplo, que agem de forma legítima e prestigiada no interior desses povos, mas que fora destes espaços e territórios se deparam com a “divisão binária natureza/sociedade, descartando o mágico-espiritual-social, a relação milenar entre mundos bio-físicos, humanos e espirituais – incluindo dos ancestrais, espíritos, deuses, e orixás – a que dá sustentação aos sistemas integrais de vida, conhecimento e a própria humanidade” (WALSH, 2012, p. 08), são místicas e rituais que explicam seus mitos de origem e que conduzem e dão sentido à sequência da vida coletiva.

Neste processo que acreditamos e pontuamos como uma *outra* educação, mambembe por assim dizer, por resistência, a relação entre senso comum e ciência e entre a cultura - sabedoria popular e os saberes legitimados universalmente estariam o tempo todo confrontados, problematizados, mas não negados. No entanto, o que mais nos interessaria neste processo de ‘encontros’ é o que eu chamo de *aspectos educativos-humanistas*, que incorporados às práticas dos sujeitos estariam experienciados dia a dia e vivenciados, tornando-se partes constitutivas de sua atuação no mundo, fazendo brotar uma humanidade talvez perdida ou invisibilizada ao longo de seu caminho de vida e trajetória.

Sabendo que nenhum signo é neutro, nenhuma ação é ao acaso, nenhuma palavra é ao vento, mas tudo possui uma simbologia, significante e significado, carregados de sentidos, concordamos com Fals Borda, quando afirma que: “es necesario descubrir esa base para entender los vínculos que existen entre el desarrollo del pensamiento científico, el contexto cultural y la estructura de poder de la sociedad”<sup>110</sup> (1980, p. 72). Por esta via, “a questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos, cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista” (FREIRE, 2002, p. 24) é elemento fundamental neste processo coletivo. É preciso, ao nosso ver, ainda mais: rebeldia e insurgência não esvaziadas e ingênuas de sentido, mas carregadas de vicissitudes, para *serem mais* neste processo dialógico e transformador. Ax educadorx

---

<sup>110</sup> Tradução minha: *é necessário descobrir essa base para entender os vínculos que existem entre o desenvolvimento do pensamento científico, o contexto cultural e a estrutura de poder da sociedade.*

popular, sobretudo *ax educadorx popular decolonial*, que aqui versamos, resta a certeza de que a teoria sem a prática não existe, mas que o contrário também é real. É nessa dialética que podemos conseguir, como num pêndulo, agir para transformar e, ao mesmo tempo, sermos transformados.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Edinaldo Costa de. **A Educação Popular versus a “educação do popular”**: Diferentes horizontes da emancipação humana no contexto atual. 2009. Disponível em: <http://www.uff.br/iacr/ArtigosPDF/55T.pdf>.
- ARROYO, Miguel; BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. (orgs.). **Educação e Cidadania**; Quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez, 2010. 14ª edição.
- BEZERRA, Aída. As atividades em educação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (org.). **A questão política da educação popular**. 4 ed. São Paulo: brasiliense, 1984.
- BORON, A.A. Prólogo. In: RETAMAR, R. F. **Pensamiento de nuestra América: autorreflexiones y propuestas** (pp. 9-14). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2006.
- CALDART, Roseli Salete. **Escola é mais do que escola...: pedagogia do movimento sem terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- DUSSEL, Enrique. **Para una ética de la liberación latinoamericana** – v. I-II. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 1973.
- \_\_\_\_\_. **Europa, modernidad y eurocentrismo**, em LANDER, Edgardo (coord.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2000.
- ESCOBAR, Arturo. **Mundos y conocimientos de otro modo**: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano. Tabula Rasa, n. 1, p. 58-86, 2003.
- FALS BORDA, Orlando. La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones en SALAZAR, María Cristina (editora) (1992) **La investigación-acción participativa**. Inicios y desarrollo. Consejo de Educación de Adultos de América Latina. Universidad Nacional de Colombia. Madrid: Editorial Popular, OEI, Quinto Centenario, 1980.
- FANON, Frantz. **Los Condenados de la Tierra**. Buenos Aires: 1ª ed. Fondo de Cultura Económica, 1979.
- FÁVERO, O. (Org.). **Cultura popular, educação popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Edições variadas, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Edições variadas: São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Edições variadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GROSFOGUEL, Ramon. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. In: **Ciência e cultura**. São Paulo. v. 59, n. 2, pp. 32-35, 2007.

\_\_\_\_\_. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatista. Em CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSFOGUEL, Ramon (coords.) **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2008.

GROSFOGUEL, R.; BERNARDINO-COSTA, J.; Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado** (UnB. Impresso), v. 31, p. 15-24, 2016.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto, em CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSFOGUEL, Ramon (coords.) **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MEJÍA, M. R.; AWAD, M. I. **Educación popular hoy**. En tiempos de globalización. Bogotá: Aurora, 2003.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003, 2013 (Madrid).

\_\_\_\_\_. **La idea de América Latina**. La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa, 2007.

\_\_\_\_\_. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto, em CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSFOGUEL, Ramon (coords.) **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

\_\_\_\_\_. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

MONTERO, M. **Hacer para transformar**: el método en la psicología comunitaria. Buenos Aires: Paidós, 2006.

MORETTI, C. Z.; STRECK, D. R. **Colonialidade e insurgência**: contribuições para uma pedagogia latino-americana. REVISTA LUSÓFONA DE EDUCAÇÃO, v. 24, p. 33-48, 2013.

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.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educ. rev. [online]. 2010, vol. 26, n.1, pp. 15-40. ISSN 0102-4698. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Acesso em: 15 de abril de 2018.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas**: Uma leitura desde o Campo Democrático Popular. Porto Alegre: Tomo Editorial; Camp, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação popular como resistência e emancipação humana**. Cadernos CEDES, v. 35, p. 219-238, 2015.

\_\_\_\_\_. Educação Popular. In: Streck, D. R.; Redin, E.; Zitkoski, J. J. (Org.) (2010). **Dicionário Paulo Freire** (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas Latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina, 2005.

RODRÍGUEZ, Simón. **Obras completas - Tomos I e II**. Presidencia de la República. Venezuela, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias del Sur**. México: Siglo XXI, 2010.

\_\_\_\_\_. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social** (trad. Mouza Benedito). São Paulo: Boitempo, 128p, 2007.

\_\_\_\_\_. **Conocer desde el Sur**: para una cultura política emancipatória. 2ª ed. La Paz – Bolívia: CLACSO, CIDES - UMSA, Plural editores, 2007.

SANTOS, Ariovaldo. Mundialização, educação e emancipação humana. In: ORSO, P. J; GONÇALVES, S. R.; MATTOS; V. M. **Educação e Lutas de Classe**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

STRECK, Danilo R. **A Educação Popular e a reconstrução do Público**: Há fogo sobre brasas? Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a06v11n32.pdf>, 2006. Acesso em 15 de abril de 2018.

\_\_\_\_\_. **Entre emancipação e regulação**: (des)encontros entre a educação popular e os movimentos sociais. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 44, p. 300-310, maio/ago. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782010000200007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782010000200007&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 15 de abril de 2018.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o Subalterno Falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.  
TORRES, C. A. **A voz do biógrafo latino-americano:** uma biografia intelectual. In: GADOTTI, M. (org.). Paulo Freire: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

TORRES NOVOA, Carlos Alberto. **Leitura Crítica de Paulo Freire.** São Paulo: Loyola, 1981.  
WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad:** perspectivas críticas y políticas. Joaçaba, SC: Visão Global, v. 15, n. 1-2, pp. 61-74, jan-dez 2012.

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

Data de envio: 29/08/2018

Data de aceite: 07/11/2018