



III CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

EDUCAÇÃO POPULAR E SABERES OUTROS: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA POR MEIO DAS LENTES DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS

William Francisco da Silva¹

Everaldo Fernandes da Silva²

Resumo: Este trabalho se configura como proposta de conclusão de um dos Componentes Curriculares do Mestrado em Educação Contemporânea da UFPE-CAA, tendo como objetivo discutir a vigência da Educação Popular sob a ótica dos estudos pós-coloniais que preconiza as práticas educativas movidas pelas populações nativas e excluídas. Baseamo-nos em alguns teóricos da Educação Popular e dos Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos, segundo seus respectivos expoentes: Paulo Freire, 1979, 2007; Carlos Rodrigues Brandão, 2012; Miguel Arroyo, 2012; Aníbal Quijano, 2005; Walter D. Mignolo, 2008. À luz desses teóricos seguem-se algumas chaves interpretativas para a compreensão de Educação Popular bem como dos estudos Pós-Coloniais na América Latina. Por se tratar de um trabalho com vistas à disciplina do Programa, escolhemos a pesquisa bibliográfica, a qual destaca as teorias de cunho pedagógico e epistemológico das práticas educativas, açulando uma alteração relacional entre educação popular, democrática e libertadora e a contribuição das releituras da história sociocultural e da construção de saberes, trazidas sob a envergadura da decolonização do ser, do saber e do poder. Os dados levantados evidenciam a possibilidade de uma prática educativa decolonial construída pelos seus próprios sujeitos (educando/as e educadores/as) com intuito de fortalecer os processos de emancipação, conscientização e empoderamento de homens e mulheres em relação nos níveis micro e macro.

Palavras-chave: Educação Popular, Estudos Pós-Coloniais, Práticas Educativas.

¹ Mestrando em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Campus Acadêmico do Agreste (CAA). E-mail: williamf.silva@ufpe.org.br.

² Professor-adjunto da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Campus Acadêmico do Agreste (CAA). E-mail: everaldofernandes.silva@gmail.com.



Sou um guardador de rebanhos.
O rebanho é os meus pensamentos
E os meus pensamentos são todos sensações.
Penso com os olhos e com os ouvidos
E com as mãos e os pés
E com o nariz e a boca.
Pensar uma flor é vê-la e cheirá-la
E comer um fruto é saber-lhe o sentido.

Por isso quando num dia de calor
Me sinto triste de gozá-lo tanto,
E me deito ao comprido na erva,
E fecho os olhos quentes,
Sinto todo o meu corpo deitado na realidade,
Sei a verdade e sou feliz³

Introdução

Historicamente, a prática educativa no Brasil ascende simultaneamente à colonização dos povos nativos, portanto é salutar, de início, atentarmos para a íntima relação existente entre o instruir e o apreender. Esta dissociação, ainda presente em algumas realidades, deve-se a incipiente compreensão de ensino, enquanto transmissão da informação, e nessa perspectiva, o professor figura como fonte de saber, tornando-se o portador e a garantia da verdade, isto é, detentor de um “conhecimento poderoso”. Notoriamente surge nesta provocação inicial a construção de um pensador que supera esta compreensão de ensino, Paulo Freire. Sua discussão sobre a ação pedagógica denomina o ensino baseado nos costumes coloniais de educação bancária, ou seja, do depósito que o aluno servia numa perspectiva tradicional.

Etimologicamente o verbo instruir retrata uma marca que se deixa no sujeito aprendente. Cabe-nos uma reflexão quanto ao tipo de marca que foi-nos impressa pelas práticas colonizadoras perpetuadas. Contudo, uma marca nova tende a ser impressa, desde que seja concebido um novo olhar sobre as práticas *ensinantes e aprendentes* resultante da ação dialógica entre educador(a) e educando(a). A Educação Popular sustentada pela pedagogia crítica, segundo a perspectiva de Freire, é pensada e gestada a partir do povo e com o povo, ou seja, uma educação voltada para as camadas empobrecidas e excluídas da sociedade; e compreende que para uma real efetivação da prática educativa, precisa-se partir sempre da contextualização ser-e-mundo –ser *no* mundo, ser *com* o mundo – na tentativa esperançosa de uma ação educativa conscientizadora e libertadora.

³O Guardador de Rebanhos. In **Poemas de Alberto Caieiro**. Fernando Pessoa. Lisboa: Ática, 1946 (10ª ed. 1993). – 39
(83) 3322.3222



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Esta superação acontece quando os envolvidos com o processo educativo – no caso, especificamente educador(a) e educando(a) – constroem uma nova relação entre si e o objeto de conhecimento, estamos dizendo, educandos(as) e educadores(as) empenhados(as) conscientemente no processo construtor de saberes, atuando conjuntamente na produção de uma releitura tanto da ação educativa bem como das relações de poder que nos foram impostas ao longo da história. Nessa releitura, os estudos pós-coloniais contribuem significativamente ao romper com a herança colonial que se funda basicamente em dois eixos: 1) *racialização* (classificação e hierarquização de raças) e 2) *racionalização* (a exclusividade da razão e o monopólio do conhecimento eurocêntrico) para reinventar o poder e suas relações e descolonizar os saberes e as práticas sociais⁴.

Os saberes construídos a partir da concepção de prática educativa decolonial tendem a formar sujeitos livres e empoderados, capazes de gerir suas próprias reflexões possibilitando um novo olhar sobre as realidades e, assim, contribuindo na elaboração de respostas às grandes inquietações que movem o ser humano na busca de sentidos para sua existência. Destarte, falamos de uma educação protagonista que ressurgiu com homens e mulheres políticos, questionadores(as) de políticas educacionais de governos coloniais e marchantes na luta pela democratização do saber.

O que conta como educação popular?

O desafio que nos propomos neste primeiro momento deste artigo que tenta responder a pergunta: “O que conta como Educação Popular?” pode ser entendido mais como um movimento de situar as principais características e denunciar determinadas práticas que – embora nomeadas de educação popular – não configuram os princípios desta educação, do que encontrar uma resposta objetiva e sintética para o que venha a ser educação popular. De que modo entender a educação popular? Quais seus princípios? A quem serve a educação popular? Quem são seus protagonistas? Onde se dá essa *práxis* educativa? Questões como estas, evocam o pensar a Educação nesta perspectiva, e por aqui começamos a tecer considerações acerca da mesma.

A educação, por um longo tempo, fora compreendida e ratificada, por alguns pensadores, como um processo formativo de ensino e aprendizagem, exclusivamente mediado e formalizado pela instituição escolar. E, estava na incumbência do professor, transmitir os conteúdos aos seus alunos. Ao longo das práticas pedagógicas e dos novos estudos em torno

⁴ Didaticamente, esta é uma abordagem cunhada por Aníbal Quijano para evidenciar os polos fundantes do pensamento colonial que perpassará as vias construtoras deste trabalho, com intuito de não se perder de vista a intenção a priori do colonizador.
(83) 3322.3222



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

da compreensão sobre a educação o paradigma que partia apenas da conscientização do educador que ensina, limitado ao âmbito escolar, tornou-se insipiente para se alcançar a mudança social tão urgente e tão necessária para a sociedade hodierna. Atualmente, passamos a entender da seguinte maneira: “o educador, o intelectual engajado, cimentado com o oprimido, não pode limitar-se a conscientizar dentro da sala de aula. Deverá aprender a se conscientizar com a massa” (FREIRE, 1979, p. 12).

Já nos anos sessenta e setenta, o educador Paulo Freire apontava para o trabalho pedagógico junto e a partir da classe empobrecida, partindo do imaginário social e da concretude existencial mediante o chão da cultura popular. Com o intuito de fomentar as práticas educativas e a construção dos saberes, gestados a partir da relação educador(a)-educando(a), Freire pensou a Educação Popular como uma estratégia efetiva visando uma prática transformadora. Imbricado a esse processo transformador estava à via de conscientização dos sujeitos. Vale salientar, que esta conscientização mesmo constituindo um constructo da subjetividade de cada indivíduo, não se constrói de forma isolada e nem muito menos descontextualizada. O processo de conscientização seguro, parti do diálogo. *A priori* trazendo para a realidade os textos e os contextos de vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo, proporcionando-lhes uma percepção crítica sobre a condição humana, mas também sobre o mundo, possibilitando a conscientização a partir do desvelamento da realidade objetiva, porém “que a realidade seja apreendida não como algo que é, mas como devenir, como algo que está sendo”. (WANDERLEY, 2000, p.37).

A educação popular é uma educação para o povo e com o povo, porque parte das vivências históricas e culturais dos(as) educandos(as), valorizando seus saberes apreendidos ainda no seio familiar ou na vida em comunidade, isto é,

no interior de uma vida coletiva anterior à escola, mas plena de educação, os homens entre si se ensinam-e-aprendem. Ao mesmo tempo que socialmente a educação, um domínio da cultura entre outros, é condição da permanente recriação da própria cultura, individualmente a educação, uma relação de saber entre trocas de pessoas, é condição da criação da própria pessoa (BRANDÃO, 2012, p. 23).

Esse processo de recriação permanente da cultura estimula o protagonismo dos indivíduos subalternizados pela cultura dominante. Desta feita, a educação popular se torna um grande meio viabilizador de libertação dos oprimidos. Por isso, a educação popular tem um público alvo: os empobrecidos. Não se pode negar que ao longo da história a filosofia freireana foi reduzida ao método Paulo Freire e isso



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

fez com que muitos o utilizassem sem o devido compromisso social-ético transformador. Dois exemplos podem ilustrar melhor o que estamos falando: 1) algumas experiências de EJA (Educação de Jovens e Adultos) e 2) o “método de alfabetização”, aplicado por algumas fábricas. No primeiro caso, a política educacional de governo, geralmente usufrui da pedagogia de Freire para aplicar na EJA como um modo de aligeirar uma formação deficiente e que carece de maior atenção. Neste caso, o que está em curso não é a preocupação com o reconhecimento e a produção de saberes e nem a autonomia dos(as) educandos(as), mas a minimização da proposta educacional freireana, reduzindo-a ao mínimo possível aplicável. No outro caso, as empresas costumam utilizar a pedagogia freireana com o intuito de formar seus empregados para bem servir na relação funcionário-clientela. O intuito de formar cidadãos críticos e conscientes de seu protagonismo frente ao contexto sócio-político-econômico fica à margem dessa compreensão de prática educativa.

O desdobramento da educação popular nas classes menos favorecidas, de modo especial, nos movimentos populares, (MST, negros, indígenas, pobres, LGBT's, etc.) Ong's, Associações de moradores de bairro, Centros de Cultura, etc. evidencia um processo de empoderamento e de luta coletiva por democratização da política e reconhecimento das novas epistemologias produzidas a partir do cotidiano. Entendido até então como o “não-lugar”, o cotidiano passou-se a ser abarcado sobretudo, a partir das contribuições das epistemologias do Sul (Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses, 2010) e dos estudos pós-coloniais⁵ como o lugar da reinvenção e da produção de saberes outros. Nesta perspectiva, afirma o Conselho de Educação de Adultos da América Latina:

A educação popular constitui uma prática referida ao fazer e ao saber das organizações populares, que busca fortalecê-la enquanto sujeitos coletivos, e assim, contribuir através de sua ação-reflexão ao necessário fortalecimento da sociedade civil e das transformações requeridas, tanto para a construção democrática de nossos países, como para o desenvolvimento econômico com justiça social(CEAAL, jan. 1994, p.73 apud Wanderley, 2010, p.25).

Essa relação “vida e conhecimento”⁶ é fundante nos processos de construção dos novos saberes para a vida, despertando nos sujeitos aprendizes uma releitura de mundo, uma nova percepção crítica sobre a realidade que os circunda e que os integra. Em outras palavras,

⁵Nos deteremos a esses estudos nas próximas seções.

⁶Essa relação é aprofundada na Tese de doutorado de Everaldo Fernandes da Silva, “Processos aprendentes e ensinantes dos/as artesãos/ãs do Alto do Moura: Tessitura de vida e formação.” Ao tratar da construção dos saberes gestados por aqueles(as) que nunca ocuparam os bancos escolares, o autor enfatiza os saberes populares e/ou tradicionais passados de geração em geração e aprimorados na prática da feita das peças do barro, como um processo rigoroso e metódico de se aprender com a própria exigência da vida, saberes outros.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

a abertura que a educação popular propõe ao levar em conta os saberes ancestrais, os mitos, a religiosidade popular, pode proporcionar uma reviravolta na concepção de educação e mais precisamente de conhecimento, conseqüentemente uma nova percepção de mundo e de gente. A partir desse cenário, constata-se que a Educação Popular juntamente com o protagonismo dos movimentos sociais contemporâneos “descontroem a história de uma teoria pedagógica única, neutra, apolítica e mostram que a diversidade de experiências sociais e de sujeitos constroem concepções e práticas educativas diversas e contraditórias”(ARROYO, 2012, p. 31).

Os estudos pós-coloniais: uma tessitura de saberes emancipatórios

Notópico antecedente, tentamos situar o campo de atuação da educação popular, e nessa tentativa descobrimos o quanto essa perspectiva de educação, corrobora para a luta contra a ideia de pedagogia neutra e homogênea ainda muito presente na escola, pedagogia esta, fundada pela influência da corrente positivista, na Idade Moderna. E quando nos referimos à modernidade, o pensamento decolonial latino-americano nos auxilia numa reflexão acurada no que tange às relações de poder, de construção das identidades étnico-raciais e de epistemologias⁷.

Os estudos pós-coloniais latino-americanos em relação à educação emergem a partir da necessidade de uma “breve releitura histórica, política e epistêmica da invasão da AbyaYala⁸, da criação da Europa e do Mito da Modernidade Colonial-Capitalista”⁹. Essa releitura é necessária para entendermos a concepção de práticas educacionais inseridas na geopolítica e ego-política do conhecimento, inauguradas poucos anos antes da colonização do Brasil.

⁷Os estudos pós-coloniais não se enquadram numa hegemonia de pensamento, embora partam de um ponto convergente: as práticas coloniais. Thomas Bonnici, em seu artigo: **Introdução ao estudo das literaturas pós-coloniais** fala de 4 tendências de literatura pós-colonial, a saber: as literaturas em língua espanhola nos países latino-americanos e caribenhos; em língua portuguesa no Brasil, Angola, Cabo Verde e Moçambique; em língua inglesa na Austrália, Nova Zelândia, Canadá, Índia, Malta, Gibraltar, ilhas do Pacífico e do Caribe, Nigéria, Quênia, África do Sul; e em língua francesa na Argélia, Tunísia e vários países da África. E acrescenta, citando Ashcroft et al., 1991: “apesar de todas as suas diferenças, essas literaturas originaram-se da “experiência de colonização, afirmando a tensão com o poder imperial e enfatizando suas diferenças dos pressupostos do centro imperial”. (Cf. BONNICI, T. *Introdução ao estudo das literaturas pós-coloniais*. Mimesis, Bauru, v. 19, n. 1, p. 07-23, 1998).

⁸Os Movimentos Indígenas do continente americano usam a expressão AbyaYala como um dos nomes da América. AbyaYala é da língua kuna e significa Terra madura, Terra viva ou Terra em florescimento (Porto-Gonçalves, 2009). Outras denominações também são usadas como Tawantinsuyu e Anahuac (Mignolo, 2008a).

⁹SILVA, Janssen Felipe da. Sentidos da Educação na Perspectiva dos estudos pós-coloniais latino-americanos. In. MARTINS, Paulo Henrique... [et.al.]. **Guia sobre post-desarrollo y nuevos horizontes utópicos**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires :Estudios Sociológicos Editora, 2014. (83) 3322.3222



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

No lastro dos movimentos sociais¹⁰, encontram-se as motivações e as bases epistêmicas para questionar o “monopensamentoeurocentrado” que ao caminhar pela via da homogeneização, domina e silencia povos e nações negando histórias e culturas, em meio a sobressalto a cultura branca do europeu-colonizador predomina e determina a validação ou não do que é conhecimento, como atesta Miguel Arroyo:

Ocupam-se os territórios indígenas porque estes povos não existem. Acabam com os cursos específicos de Pedagogia da Terra, de formação de professores do campo, indígenas e se impõem vestibulares únicos, currículos únicos porque esses coletivos não existem. (2012, p. 52).

Assim como traceja Arroyo, o sociólogo peruano e um dos mais influentes pensadores dos estudos pós-coloniais, Aníbal Quijano a partir da análise do que nos foi posto enquanto modernidade denuncia uma história soberba e racial, construída a partir do silenciamento e aniquilamento de povos, diferenças e culturas em nome de um sistema sócio-econômico-político mutilador. A modernidade gerou divisões drásticas: colonizador/colonizado, assalariado/não-assalariado, alma/corpo. Esses dualismos mutilantes foram invenções patrocinadas pelo eurocentrismo, a compreensão de que o branco/europeu torna-se o centro das referências e naturalmente o detentor da produção do conhecimento.¹¹ Desta feita, a educação na perspectiva dos estudos pós-coloniais rompe com a herança colonial que se funda na *racialização* (divisão e hierarquização de raças) e na *racionalização* (apenas o conhecimento europeu é válido) para reinventar o poder e suas relações e descolonizar os saberes e as práticas sociais.

As contribuições dos estudos pós-coloniais para a construção de saberes emancipatórios caminham na direção de uma reeducação do olhar sobre os territórios¹² e os sujeitos subalternizados. Ao passo que estes últimos venham a ser reconhecidos como sujeitos de direito e produtores de epistemologias outras.

Segundo Boaventura de Sousa Santos o modelo de racionalidade que encabeça a ciência moderna produziu um padrão global de racionalidade científica que distinguiu duas formas de conhecimento não científico: o senso comum e as chamadas humanidades ou

¹⁰Sobretudo, ao que diz respeito aos projetos e as práticas sociopolíticas e epistêmicas dos povos originários e dos afro-descendentes do continente latino-americano (cf. SILVA, 2014, p. 205).

¹¹ Ver QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In. LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas**. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. 3 ed., Buenos Aires: CLACSO, 2005.

¹²Aqui não estamos nos referindo há uma territorialidade mapeada, mas há um lugar de onde se fala, cria-se e se produz saberes outros.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

estudos humanísticos. Esse modelo global de racionalidade científica acabou tornando-se totalitário, pois nega o caráter racional de toda e qualquer forma de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. Assim, o autor de “Um discurso sobre as ciências¹³”, ao afirmar que o cientificismo moderno provocou uma profunda crise à humanidade, propõe um novo paradigma, denominado: *um conhecimento prudente para uma vida decente*. O paradigma emergente sustenta-se em quatro teses, a saber: 1) todo o conhecimento científico-natural é científico-social; 2) todo o conhecimento é local e total; 3) todo o conhecimento é autoconhecimento; 4) todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum. Assim, Santos inaugura um novo olhar sobre epistemologia, dando relevo à *diferença* enquanto fator decisivo no desenvolvimento da pesquisa.

O reconhecimento do diferente abolido pela modernidade é o carro-chefe dos estudos pós-coloniais incorporados na nova perspectiva de educação. Nesse âmbito, a diferença tem um valor pedagógico de engrandecimento das culturas, no aspecto da interculturalidade. Como afirma Mignolo: “inter-culturalidade nos Andes é um conceito introduzido por intelectuais indígenas para reivindicar direitos epistêmicos” (2008, p. 316). Isto significa, um diálogo profundo entre cultura local e cultura global num esforço veemente e produtivo de desvelamento e valorização da diversidade epistêmica de povos pluriidentitários.

Práticas educativas e a (des)colonialidade do ser/poder/saber

Pensar e articular as práticas educativas sob as lentes do pensamento decolonial é algo extremamente novo e exigente. Enveredamos por este itinerário, no intuito de ensaiarmos caminhos outros na tentativa de aproximarmo-nos da gestação de saberes outros. Isto pressupõe um colóquio entre os autores da educação popular e dos estudos pós-coloniais, ensejando não uma equiparação entre as teorias em diálogo, mas uma proposta de prática(s) educativa(s) que venha(m) a contribuir com os processos de conscientização e empoderamento dos sujeitos envolvidos.

¹³SANTOS, Boaventura de Souza. 14 ed. Edições Afrontamento. 1985. O autor enfatiza a ambiguidade e a complexidade da situação do tempo presente (final do século XX, com vistas no século XXI, mas com mentes ainda pensando e trabalhando no século XIX), um tempo de transição, síncrone com muita coisa que está além ou aquém dele, mas descompassado em relação a tudo o que o habita (p. 6). Santos ao falar dessa complexidade viva e latente na atualidade, refere-se à crise dos paradigmas da ciência moderna, hoje, passíveis de desconfiança epistemológica, o que constata-se é que “instalou-se em nós uma sensação de perda irreparável tanto mais estranha quanto não sabemos ao certo o que estamos em vias de perder...” (p. 8)



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Entendemos que a concepção sobre qualquer ação educativa, a fim de que, esta última, seja validamente reconhecida, precisa, necessariamente, ser precedida tanto por uma reflexão sobre o humano bem como por uma análise sociocultural do ambiente no qual ele está inserido, para que a partir de então, inicie-se propriamente o processo de educação, isto é, o processo de conscientização das potencialidades dos indivíduos. Em outras palavras, o sujeito humano capaz de criar relações *ensinantes aprendentes* é aquele que toma consciência de si próprio e da realidade do mundo. Nesse sentido, mulheres e homens, conscientes e “abertos” estão não apenas no mundo, mas com o mundo (Freire, 2007).

Assomado esse cenário em torno da conscientização do ser *no* e *com* o mundo, Quijano (2005) ao refletir em torno da categoria *modernidade/colonialidade* descreve que a América Latina, com a invasão dos europeus-colonizadores, tornou-se um novo padrão de poder e referência para o mundo, mediante dois eixos fundantes: 1) a *racialização*; 2) a *racionalização*. O primeiro processo histórico trata-se da construção de uma classificação biológica que garantisse uma supremacia de uma determinada raça em detrimento de outras. Os brancos (colonizadores) criaram esse processo de classificação partindo da homogeneização de povos distintos e diversos (os nativos), negando e apagando suas culturas, línguas, histórias... Para que os povos fossem dominados, fazia-se necessário torná-los homogêneos. Nesse sentido, não era interessante para a colonização que as diversas comunidades nativas fossem reconhecidas, até porque se as fossem, os colonizadores corriam o grande risco de perder o poder, enquanto povo de referência identitária-cultural. O segundo processo histórico ligado diretamente há uma cultura racional que elegeu o pensamento europeu para referendar e validar toda e qualquer forma de conhecimento científico ofuscou e menosprezou os saberes dos povos tradicionais, classificando essa forma de conhecimento como não válida para a academia ou qualquer instituição de ensino formal. Neste caso, os brancos, homens cultos e civilizados, - raça superior - imprimem neles próprios um caráter de “aptidão naturalizada” para o pensar e o saber. Sendo assim, apenas esses indivíduos podem e devem pensar os processos de ensino, validar ou desvalidar o que é ciência e qualificar qualquer estágio da construção do saber. Enquanto isso, os povos indígenas, quilombolas, ciganos... os quais, caracterizados de raças inferiores e não eruditas, ou seja, populares¹⁴ são tidos como aquela gente que não serve para pensar, isto é, foram feitos para a execução do trabalho e tão somente, meros reprodutores.

¹⁴ Neste sentido, o termo é utilizado para diminuir e banalizar a cultura do outro, daquele que não tem nem identidade e muito menos história.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Ao pensar a natureza da *Colonialidade* é possível distinguir três eixos constitutivos: *do Ser, do Saber e do Poder*. A *Colonialidade do Ser* é a “normalização” ou “naturalização” da condição de inferioridade pelos povos subalternizados e a aceitação da condição de superioridade dos povos colonizadores. A *Colonialidade do Saber* é a deliberação de um único conhecimento validado: o eurocêntrico que sustentou e sustenta as ciências modernas e suas derivações como é o caso do currículo escolar, que padroniza, exclui, delibera, polariza, não leva em conta os saberes prévios, as culturas e nem o contexto histórico dos educandos(as). E a *Colonialidade do Poder* é a determinação da classificação e da hierarquização racial da sociedade enquanto condição natural dos sujeitos e de seus territórios (Quijano *apud* SILVA, 2014).

É em meio a esse contexto de silenciamento e aniquilamento da história e cultura de povos subalternizados que às práticas educativas fomentadas e dissipadas, sobretudo, *nos* e *pelos* movimentos sociais e de base, precisam promover ações de resistência e de luta contra as políticas públicas de governos não comprometidos com os empobrecidos e marginalizados. Construir saberes outros é despertar a consciência dos humanos para a intervenção e o protagonismo pessoal e coletivo em meio às emergências das realidades sócio-existenciais que nos interpelam e clamam por justiça e igualdade de direitos. Em outras palavras, precisa-se urgentemente de

políticas afirmativas de direitos coletivos: Educação, direito dos povos indígenas, quilombolas, do campo, afro-descendentes... Não apenas educação direito de um cidadão abstrato. Não apenas escolas públicas abstratas, mas escolas públicas do campo, indígenas, quilombolas, populares, nas comunidades, com as marcas de suas culturas e identidades, com educadores/professores arraigados nas comunidades. Não mais políticas, currículos generalistas, mas focados, reconhecendo os diferentes como sujeitos de conhecimentos e culturas (ARROYO, 2012, p. 67).

Essa conscientização crítica em torno da sua condição de sujeito de direito é provocadora de libertação e emancipação. Destarte, o exercício desta criticidade não se dá mediante um trabalho intelectualista, mas na *práxis* em torno da *ação-reflexão*. Assim, torna-se tarefa primeira das práticas educativas o despertar para o “profetismo”, isto é, denunciar práticas exclusivas e opressoras que negam as diferenças culturais e identitárias. Concomitantemente, faz-se necessário a construção de práticas educativas democráticas e plurais que considerem as vivências históricas e culturais dos educandos(as), partindo da cultura popular, pensando a educação em meio a



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

complexidade da vida, que exige sempre o “tecer juntos”, articulando teoria e prática, o saber e o fazer, vida e conhecimento. Assim a nosso ver, constrói-se uma proposta de práticas educativas decolonial.

A produção de um saber decolonial se dá, pois, em direção oposta àquela que muitos imaginam ser a verdadeira. A criação de um saber científico e poderoso, por um lado e de um “saber do povo”, popular, por outro, estabelece uma divisão subalterna bastante centrada na territorialidade e nas condições sociais e econômicas de uma nação. Essa polaridade em torno do saber, serviu apenas a um modelo de poder estabelecido pelos colonizadores, partindo exclusivamente do imaginário e da nomeação de um povo autodenominados civilizados/civilizadores para validar ou não a identidade de povos dominados. A questão-problema é que, embora tenha se passado o período colonial, a natureza da colonialidade fora impregnada ao sistema vigente de educação. E nesse sentido, a luta contra a homogeneização cultural, contra a dogmatização da ciência, contra os direitos negados aos menos favorecidos, contra as leis trabalhistas escravas patrocinadas pelo capitalismo continua exigindo cada vez mais um posicionamento crítico e uma ação refletida daqueles(as) que protagonizam no cotidiano as práticas educativas.

Enxergando as discrepâncias já elucidadas e partindo da educação enquanto ação libertadora, as práticas educativas se afirmam, no dizer de Brandão como: “um instrumento que opera no domínio do conhecimento a serviço do processo de passagem do povo, de sujeito econômico a sujeito político¹⁵”, e aqui, caminhando para a formação do indivíduo no exercício de sua cidadania plena. Deste modo, os saberes outros se configuram como possibilidades criadoras de transformação de relações sociais colonizadas e colonizadoras.

Considerações

Falar de educação sem contexto é o mesmo que ler um livro sem querer saber o nome do autor. Tratar de Educação Popular sem dizer a quem ela serve não teria sentido nenhum, pois, vimos que esta perspectiva de educação traz consigo um propósito, determina um público e estabelece uma articulação entre teoria e prática. Desta feita, a prática educativa bombeia sangue novo nas veias da educação quando desabrocha na consciência humana o desejo pulsante de “ser mais”, no sentido freireano, de estar aberto há novas possibilidades e despertar à construção de seu ser sujeito na história. Assim, o papel da prática educativa é fomentar no outro o desejo de mudança e de luta. Em outras palavras, é não aceitar essa

¹⁵ BRANDÃO, 2012, 94.
(83) 3322.3222



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

sujeição da colonialidade do ser que normatiza a inferioridade de alguns povos, seja por classificação biológica ou cultural.

A partir dos estudos pós-coloniais latino-americanos é possível uma releitura não somente da história, mas começa-se a vislumbrar um novo jeito de se entender as relações de poder em qualquer ambiência. Rompe-se com a ideia de essência e de padronização e valoriza-se o diverso e o mutável. A educação nesta perspectiva assume uma fisionomia menos rematada e mais combatente no sentido de dar voz e vez aqueles(as) que ao longo de toda a história colonial tiveram suas culturas, identidades e histórias silenciadas pela imposição eurocêntrica. Mediante esta nova compreensão de se fazer história e conhecimento, é que saberes outros são aceitos e valorizados. Quando o(a) educador(a) opta por essa ruptura do “conhecimento poderoso” e passa a construir saberes com os educandos(as) há sinais de que uma prática educativa decolonial começa a ser gestada.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

REFERÊNCIA:

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. Col. Primeiros Passos. nº 20, São Paulo: Brasiliense, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Trad. de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. 31.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Ação Cultural para a Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

MIGNOLO, Walter D.. **Desobediência epistêmica**: a opção descolonial e o significado de identidade em político. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In. LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. 3 ed., Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso Sobre as Ciências**. 14 ed. Edições Afrontamento. 1985.

SILVA, Janssen Felipe da. **Sentidos da Educação na Perspectiva dos estudos pós-coloniais latino-americanos**. In. MARTINS, Paulo Henrique... [et.al.]. Guia sobre post-desarrollo y nuevos horizontes utópicos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires :Estudios Sociológicos Editora, 2014.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Educação Popular: Metamorfoses e Veredas**. São Paulo: Cortez, 2010.